

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Iveta Děcká

SOCIÁLNÍ PEDAGOG V TEORII A PRAXI

Olomouc 2012 vedoucí práce: doc. PaedDr. Marcela Musilová, Ph. D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a všechny použité zdroje jsem uvedla v závěrečném seznamu.

V Olomouci dne 22. června 2012

.....

Iveta Děcká

Chtěla bych velmi poděkovat vážené paní *doc. PaedDr. Marcele Musilové, Ph. D.*, za odborné vedení, cenné rady, laskavost a trpělivost, jenž mi poskytla při zpracování diplomové práce. Rovněž bych chtěla poděkovat všem ředitelům základních škol, kteří mi umožnili realizovat výzkumné šetření na jejich základních školách. Poděkování patří také všem učitelům, kteří byli tak ochotni a zúčastnili se výzkumného šetření diplomové práce.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Iveta Děcká
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	doc. PaedDr. Marcela Musilová, Ph. D.
Rok obhajoby:	2012
Název práce:	Sociální pedagog v teorii a praxi
Název v angličtině:	Social pedagogy in theory and practice
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá profesí sociálního pedagoga v teoretické rovině a jeho možným uplatněním v praktickém životě. Skládá se z teoretické a empirické části. Teoretická část se zabývá základním vymezením odborné terminologie, uvádí stručný náhled na sociální pedagogiku, dále se věnuje osobnosti sociálního pedagoga a jeho kompetencím. Zvýšená pozornost je věnována sociálně patologickým jevům. V empirické části jsem zvolila kvalitativní výzkumné šetření formou rozhovoru s učiteli vybraných základních škol. Hlavním cílem práce bylo zjistit, zda mají učitelé na území České a Slovenské republiky povědomí o profesi sociálního pedagoga, a jeho možném uplatnění na základní škole.
Klíčová slova:	sociální pedagog, osobnost sociálního pedagoga, kompetence sociálního pedagoga, možnosti uplatnění sociálního pedagoga, sociální pedagog na základní škole, sociálně patologické jevy
Anotace v angličtině:	The thesis deals with the profession of social pedagogue in the theoretical plane and his possible work options in practical life. It consists of a theoretical and empirical part. The theoretical part deals with the basic definition of professional terminology, brief preview on social pedagogy, personality of the social pedagogue and his competencies. Increased attention is paid to social pathologies. In the empirical part I opted for qualitative research investigations in the form of an interview with teachers at the selected elementary schools. The main aim of the work was to find out whether teachers in the territory of the Czech and Slovak Republic, have awareness of the profession, social educator, and his possible work events at the elementary school.
Klíčová slova v angličtině:	social pedagogue, personality of the social pedagogue, competencies of social pedagogy, work options of social pedagogue, social pedagogue at the elementary school, social pathologies
Rozsah práce:	106 stran
Jazyk práce:	Český

OBSAH

ÚVOD	7
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1 VYMEZENÍ ODBORNÉ TERMINOLOGIE	10
2 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA	14
2.1 Sociální pedagogika jako vědní disciplína.....	14
2.2 Předmět a zaměření sociální pedagogiky.....	16
2.3 Funkce sociální pedagogiky.....	17
3 SOCIÁLNÍ PEDAGOG	19
3.1 Osobnost sociálního pedagoga.....	19
3.2 Kompetence sociálního pedagoga.....	21
3.3 Uplatnění sociálního pedagoga.....	24
3.3.1 Uplatnění sociálního pedagoga podle současné legislativy.....	26
4 SOCIÁLNÍ PEDAGOG VE ŠKOLE	30
4.1 Škola jako socializační činitel.....	30
4.2 Pozice sociálního pedagoga ve škole.....	31
4.3 Sociální pedagog jako výchovný poradce.....	34
4.4 Sociální pedagog jako metodik prevence.....	35
5 VYBRANÉ SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÉ JEVY	38
5.1 Agresivita a násilí.....	39
5.2 Suicidální jednání.....	43
5.3 Problematika závislostí.....	46
5.3.1 Drogová závislost.....	47
5.4 Záškoláctví.....	52

II PRAKTICKÁ ČÁST	58
6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	59
6.1 Vymezení výzkumných cílů	60
6.2 Metodologie výzkumu	61
6.3 Způsob zpracování dat.....	62
6.4 Charakteristika výzkumného souboru.....	63
6.5 Interpretace zjištěných výsledků.....	65
6.6 Shrnutí výzkumného šetření.....	94
Závěr	96
Seznam literatury	98
Seznam příloh	106

Úvod

Předkládaná diplomová práce s názvem Sociální pedagog v teorii a praxi se zabývá tématem teoretického vymezení profese sociálního pedagoga a jeho praktické možnosti uplatnění v současné společnosti. Pro většinu populace zůstává profese sociálního pracovníka a náplň jeho pracovní činnosti velkou neznámou, mnozí netuší, co si mají pod tímto pojmem představit a kam vůbec takového pracovníka zařadit. Často jej veřejnost mylně zaměňuje s profesí sociálního pracovníka, či speciálního pedagoga, případně učitele. Z tohoto důvodu je jedním z cílů diplomové práce pokusit se objasnit jeho místo a oblast působení v reálném životě.

Svou práci jsem zaměřila na Zlínský, Moravskoslezský a Žilinský kraj, protože je mi zdejší lokalita blízká. Na území Zlínského kraje jsem se narodila a dodnes zde bydlím, v tomto kraji jsem absolvovala odborné praxe na základní škole, v pedagogicko- psychologické poradně a u Městské policie. V rámci působnosti Moravskoslezského kraje jsem navštěvovala střední školu a rovněž jsem zde absolvovala jednu z odborných sociálních praxí na odboru sociálních věcí, konkrétně na oddělení sociálně právní ochrany dětí. V Žilinském kraji jsem vystudovala obor sociální pedagogika v prvním stupni vysokoškolského stupně studia. Tudíž jsou mi všechny kraje velmi blízké.

Veřejnost se shoduje na tom, že děti jsou čím dál tím více agresivnější, drzé, nerespektují autority a jsou téměř nezvladatelné. Objevuje se patrný nárůst problémů v oblasti výchovy na základních školách. Tuto skutečnost si uvědomuje nejen laická veřejnost, ale také erudovaní pedagogičtí pracovníci ve školství. Vysoké školství připravuje na tuto oblast, tedy prevenci sociálně patologických jevů kvalifikované odborníky jak v prvním, tak i ve druhém stupni vysokoškolského studia. Současný deficit finančních prostředků ovšem brání ředitelům základních škol zaměstnávat sociálního pedagoga jako profesionála, který se orientuje na řešení výchovných problémů na škole, prevenci sociálně patologických jevů, zaměřuje se nejen na pomoc dětem, ale rovněž i rodičům. Absolventi oboru sociální pedagogika si pak náledně hledají uplatnění jako vychovatelé v družinách, na internátech, v dětských domovech, v oblasti státní správy a v jiných organizacích.

Shledávám tento jev jako kontraproduktivní a kladu si otázku, proč je tedy věnována přípravě sociálních pedagogů taková pozornost, když je později školy nemohou zaměstnat, zejména z důvodu nedostatku financí.

I TEORETICKÁ ČÁST DIPLOMOVÉ PRÁCE

1 VYMEZENÍ ODBORNÉ TERMINOLOGIE

V rámci první kapitoly diplomové práce se zaměřím na základní vymezení odborných pojmů, které se váží k diplomové práci. Tyto pojmy se budou vyskytovat v průběhu textu diplomové práce a proto považuji za důležité je stručně definovat.

Sociální pedagogika

Matoušek (2008) vymezuje sociální pedagogiku jako odbornou disciplínu, která se zabývá rozpoznáváním sociálních činitelů, které ohrožují vývoj člověka. Sociální pedagogika se zaměřuje jak na ovlivňování ohroženého dítěte (dospívajícího, dospělého), tak na ovlivňování prostředí, v němž se ohrožená osoba pohybuje. V německy mluvících zemích se sociální pedagogika do určité míry překrývá se sociální prací, v jiných západních zemích a USA je pedagogika sociálně hendikepovaných viděna jako samostatný podobor pedagogiky.

Sociální prostředí

Sociální prostředí je široký a obecný pojem, který zahrnuje mnohá lokální sociální prostředí, v nichž se lidé pohybují a která mají své zvláštnosti. Je tvořeno především předivem interpersonálních vztahů, které mohou být pozitivní (jednostranně, nebo oboustranně), neutrální i negativní. Podle převládajícího druhu aktivity, která v sociálním prostředí probíhá, rozlišujeme sociální prostředí pracovní, mimopracovní, vzdělávací, sportovní apod. (Mazánková, Vízdal, 2008 In *Sociální pedagogika v teorii a praxi* : sborník, IMS, 2008).

Sociální pedagog

Sociální pedagog je odborník, který facilituje do procesů socializace u sociálně znevýhodněných dětí, mládeže i dospělých. Těžiště jeho kompetencí spočívá především v prevenci a preventivních činnostech. Zaměřuje se na oblast prevence, řešení, eliminování sociálních problémů a nežádoucích sociálních jevů ve společnosti. Velký důraz klade zejména na posilnění pozitivních sociálně výchovných vlivů a rovněž na vytváření optimálních životních podmínek v souladu mezi jednotlivcem a sociálním prostředím, ve smyslu rozvoje jedince jako biopsychosociální bytosti (Niklová, Kamarašová , 2008 In Mazánková, 2008).

Socializace

Socializace je proces, který propojuje každého jedince se společností. Jedinec se stává z biologického tvora člověkem, tedy kulturní a sociální bytostí, která jedná v rámci jisté tolerance podle uznávaných pravidel, směřuje své chování ke společensky přijatým hodnotám a plní individuálně modifikované očekávání role. V důsledku toho je socializace synonymem pro začlenění jedince do společnosti, zespolečněním. Smyslem socializace je i zvnitřnění (interiorizace) kulturních norem a hodnot, tj. stav, kdy je jedinec nevnímá jen jako nátlak z vnějšku, ale bere je za „své“ (Havlík, Koř'a, 2002).

Sociální patologie

Jůva (2001) definuje sociální patologii jako souhrnný pojem pro nezdravé, nenormální, obecně nežádoucí společenské jevy, tzv. společensky nebezpečné, negativně sankciované formy deviantního chování. Mezi sociálně patologické jevy zařazuje kriminalitu, sebevražednost, alkoholismus, sexuální úchytky, prostituci, organizovaný zločin aj. Dále uvádí, že vznik a existence sociálně patologických jevů je výslednicí působení faktorů biologických, psychologických, sociálních, kulturních i dalších.

Sociální normy

Sociální normy jsou významným regulativem sociálních vztahů a procesů. Jimi se upravuje forma sociální interakce uvnitř příslušného sociálního útvaru. Sociální normy jsou seskupovány do celých normativních systémů platných pro určité sociální útvary, případně kultury. Sociální norma obsahuje soubor očekávání, které klade jedinec či skupina na ostatní jedince či skupinu, doporučení čeho se nutno vyvarovat, co je nutno udělat, jaké tresty budou následovat za nedodržení, jaké odměny budou následovat při konformitě, příp. kdo bude vykovat tresty a poskytovat odměny (Veselá, 2006).

Prevence

Prevence představuje soubor opatření zaměřených na předcházení nežádoucím jevům, zejména pak sociálně patologickým jevům. Rozlišujeme *primární prevenci*, zaměřenou na celou sledovanou populaci, jedná se o nescifický typ prevence

podporující obecně žádoucí chování a specificky zaměřenou primární prevence, která je oproti tomu namířena proti konkrétnímu riziku. *Sekundární prevence* je zaměřena na rizikové jednotlivce a skupiny (např. prevence delikvence zaměřená na děti ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí). *Terciární prevence* je zaměřena na minimalizaci následků nebo na zamezení pokračování nežádoucích jevů u jedinců, u nichž se již nežádoucí sledovaný jev vyskytl, např. preventivní opatření na zabránění recidivy u mladistvých delikventů (Průcha a kol., 2003).

Resocializace

Podle Matouška (2008, s. 174) je resocializace „*návrat ke společensky přijatelnému způsobu chování u lidí, kteří se od něj odchýlili*“.

Rodina

Hartl a Hartlová (2000, s. 512) uvádí, že rodina je „*společenská skupina spojená manželstvím, nebo pokrevními vztahy, odpovědností a vzájemnou pomocí*.“

Škola

Škola je společenská instituce, tradiční funkcí školy je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách, podle určitých vzdělávacích programů. Škola se stala místem socializace žáků, podporujícím jejich osobnostní růst a sociální rozvoj, rovněž své žáky připravuje na život, osobní, pracovní i občanský (Průcha a kol., 2003).

Učitel

Průcha, Walterová, Mareš, (2003) uvádějí, že učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu. Učitel je profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, který je spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nutná pedagogická způsobilost. Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele, vycházející z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektivě – objektové role v interakci se žáky a prostředím.

Výchovný poradce

Matoušek (2008) popisuje výchovného poradce jako specialistu, který je v ČR členem pedagogického sboru školy a má pomáhat dětem řešit výukové, vztahové, rodinné i zdravotní problémy. Má být v kontaktu s rodinou dítěte, případně s jinými institucemi, jenž dítěti poskytují odbornou pomoc. Ve školách má zajišťovat také preventivní akce týkající se zejména závislosti na návykových látkách, rizicích nákazy pohlavně přenosnými nemocemi, vlivu extrémistických skupin, náboženských sekt apod. V neposlední řadě má pomáhat dětem při jejich rozhodování o dalším studiu, resp. profesní dráze.

Vychovatel

Průcha a kol., (2003, s. 279) uvádí, že vychovatel je: *„pedagogický pracovník působící ve školách a školských zařízeních ústavné, ochranné výchovy a v oblasti výchovy mimo vyučování“*.

Kvalitativní výzkum

Creswell (1988, s. 12 In Hendel) definuje kvalitativní výzkum následovně: *„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“*

Rozhovor

Rozhovor je specifický interakční proces komunikace, který slouží jako vědecká technika k získávání dat. Zahrnuje všechny druhy plánovitých a k vědeckému cíli vedoucích postupů, při nichž se má promyšlenými a cílevědomými otázkami, tj. systematickým vedením nenuceného rozhovoru získat metodicky nesporný materiál pro výzkum. Samotný rozhovor je sociálním jevem, specifickým interakčním procesem sociální komunikace, v němž se na bázi sociálních vztahů tazatele a respondenta projevují všechny faktory působící v sociálních procesech (Geist, 1992).

2 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA

V druhé kapitole diplomové práci bych ráda představila sociální pedagogiku. Poukážu na různé zaměření v oblasti sociální pedagogiky, které se v průběhu její existence vyprofilovaly. Představím předmět, zaměření a funkce sociální pedagogiky, a rovněž zmíním důležité osobnosti sociální pedagogiky v České i Slovenské republice.

2. 1 Sociální pedagogika jako vědní disciplína

Podle Bakošové (2005, s. 9) je sociální pedagogika *„vedná disciplína, ktorá je súčasťou vied o človeku. Patrí do sústavy pedagogických vied i vied o výchove. Jej cieľom je premena detí, mládeže a dospelých prostredníctvom výchovy i výchovné pôsobení na rizikové a sociálne znevýhodnené skupiny detí, mládeže a dospelých. Výchova v sociálnej pedagogike má charakter pomoci a výsledkom má byť stabilná, integrovaná osobnosť.“*

Průcha a kol., (2003) definuje sociální pedagogiku jako disciplínu pedagogiky zabývající se **širokým okruhem problémů spjatých s výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých**. Mezi tyto problémy patří zejména poruchy rodiny a rodičovství, náhradní rodinná výchova, týrané, zneužívané a zanedbávané děti, delikvence a agrese mládeže, drogová závislost mládeže, dětská prostituce a pornografie, dodržování práv dítěte, resocializace a reedukace trestaných osob a další. Sociální pedagogika má tedy neobyčejně významnou úlohu v dnešní společnosti, v důsledku narůstající sociální patologie a kriminality mládeže.

Sociální pedagogika se **zabývá sociálním prostředím, zkoumá edukační vliv různých druhů prostředí na lidi, usiluje nejen o jeho poznání, ale také o jeho přetváření, aby plnilo své socializační funkce, ať již profylaktické, edukační, či reedukační**, a aby docházelo k přeměně, resp. k interiorizaci, jednotlivých objektivních prvků sociálního prostředí (např. sociálních norem, hodnot) v subjektivní podmínky, které budou později interiorizovány, tj. stanou se vnitřními regulátory chování (Mazánková, Vízdal, 2008 In Mazánková, 2008).

Kraus (2008, In Mazánková, 2008) uvádí, že důležitým znakem sociální pedagogiky je také **práce s jedincem či skupinou i po odeznění a překonání problému, který byl řešen**. V tomto bodě je možné identifikovat rozdíl mezi sociální pedagogikou a sociální prací. Zatímco v sociální práci je kladen silný důraz na terminaci, tedy ukončení práce s klientem. Stále více se v současné době prosazuje tendence uzavírat s klienty smlouvy (kontrakty), kde jsou definovány cíle práce, prostředky k jejich dosažení a kritéria evaluace, tedy na základě jakých znaků bude dosažení cíle kontrolováno. Splněním cíle, tedy práce s klientem končí, je relativně jasně předem určeno.

Jak uvádí Gulová et al. (2008) věnuje sociální pedagogika zvýšenou pozornost zejména:

- funkcím výchovy, socializaci a kultivaci člověka, obsahu výchovy a jejímu průběhu
- vztahu prostředí a výchovy, typologii prostředí
- sociálním aspektům rodinného prostředí, poruchám rodinného prostředí
- sociálním aspektům školního prostředí, funkcím školy, sociálním vztahům ve škole, vztahům mezi rodinou a školou
- prostředí sociálních skupin, vlivu a významu vrstevnických skupin
- sociálním aspektům pracovního prostředí, jeho funkcím a vlivu
- volnočasovému prostředí, nahlíží na volný čas jako sociální fenomén, věnuje pozornost pozitivnímu trávení volného času, institucím podílející se na využívání volného času
- profesi sociálního pedagoga (jeho charakteristice, kompetencím, definuje možnosti jeho uplatnění)
- vybraným institucím se sociálně patologickou dimenzí v České republice
- rovněž se zabývá současnými otázkami sociální pedagogiky

2. 2 Předmět a zaměření sociální pedagogiky

Je velmi těžké všeobecně specifikovat předmět sociální pedagogiky, neboť předmět sociální pedagogiky je závislý od toho jak na disciplínu sociální pedagogiky nahlížíme a jak ji definujeme.

Identifikuji se s názorem Emmerové (2010 In Bakošová, Syrek, 2010), která vidí předmět sociální pedagogiky ve **výchovné péči a pomoci dětem, mládeži a dospělým**.

Határ (2009, s. 30) dodává, že „*predmetom sociálnej pedagogiky nie je len deskripcia sociálno-výchovnej starostlivosti a pomoci, ale taktiež jej výskum, preskripcia, prognózovanie, vyhodnocovanie a v konečnom dôsledku tiež predikcia následkov a efektívnosti poskytovanej starostlivosti a pomoci.*“

Zaměření sociální pedagogiky

Rozdílné pojmání sociální pedagogiky vychází také z toho, zda ji chápeme jako obor teoretický, nebo spíše jako oblast aplikovanou, praktickou. Praktický přístup se orientoval na pomoc v reálném životě, v praxi. Zakládali se různé ústavy, zařízení, instituce a hledaly se nejvhodnější možné způsoby jak pomoci lidem v běžném životě, kteří pomoc z nejrůznějších důvodů potřebovali. Teoretické pojetí sociální pedagogiky představuje teoretické vymezení této disciplíny, rozsáhlou teoretickou základnu, která se soustřeďuje na přesné vymezení systematických přístupů, metodologii, věnuje se teoretickým otázkám výchovných stylů, působení prostředí na jedince aj.

Zaměření sociální pedagogiky z hlediska různých přístupů definuje Kraus (2008) následovně:

o objektu výchovy – na rozdíl od pojetí individualistické výchovy zdůrazňuje působení na celé sociální skupiny (profesní, politické, zájmové, etnické apod.),

k formám a podmínkám výchovy – zabývá se především výchovou v mimoškolních institucích včetně rodiny, všímá si role lokálního prostředí,

k cílům výchovy – zdůrazňuje společenské potřeby, orientuje se na spolupráci, altruistické jednání, na demokratizaci výchovy,

k metodám výchovy – upřednostňuje nepřímé výchovné přístupy,
ve smyslu sociální pomoci – pojem sociální chápe ve smyslu solidarity s těmi, kteří se dostali do znevýhodněné situace (z důvodu ekonomických, etnických, zdravotních apod.), a jde pak o výchovné přístupy jako doplněk celkové péče o tyto specifické okruhy populace.

Čtyři přístupy k pojetí sociální pedagogiky z poněkud jiného zorného úhlu pohledu uvádí Bakošová (2005). Sociální pedagogiku vnímá jako obor, jehož cílem je:

- objasňovat vztahy výchovy a prostředí
- zabývat se výchovou a právními nároky na výchovu
- chápat výchovu jako pomoc všem věkovým kategoriím
- zabývat se odchylkami sociálního chování

2. 3 Funkce sociální pedagogiky

Sociální pedagogika má podle Krause (2008) dvě základní funkce, preventivní (profylaktyckou) a terapeutickou (kompenzační).

oblast prevence je pro sociální pedagogiku vhodným prostorem pro její koncepční rozvoj. Vychází z teoretické analýzy především těch oblastí rozvoje osobnosti, kde je dominantním faktorem působení prostředí, zejména rodiny, v různých typech lokalit, vrstevnických skupin, společenských organizací, různých hnutí apod. Na základě této analýzy jsou následně navrženy určité pedagogické zásahy, které přispívají k neutralizaci ohrožujících činitelů. Prakticky by se tato funkce měla věnovat utvářením zdravého životního způsobu populace (primární prevence), ale současně vyhledávat lidi s potenciálním sociálněpatologickým jednáním (sekundární prevence). Jedná se zejména o činnost středisek prevence, protidrogových center, linek důvěry aj.

terapeutická funkce vychází z výchovného (často převýchovné) působení v oblasti potřeb člověka a jejich uspokojování s cílem vyrovnat nedostatky, které způsobily negativní vlivy prostředí. Jedná se o specifické přístupy k lidem, kteří představují z hlediska fungování společnosti vážný problém (trestaní, nepřizpůsobiví, nebo jinak deviantně jednající jedinci). Do této skupiny patří rovněž osoby společensky znevýhodněné (nezaměstnaní, zdravotně postižení, sociálně slabší aj.). Tyto

problémy se řeší v nápravných zařízeních, výchovných ústavech, nebo také léčebnách. Patří sem i forma náhradní výchovy. Kompenzační činnost probíhá samozřejmě v propojení s dalšími disciplínami psychoterapie, sociální práce a etopedie, podstatný je ovšem onen pedagogický akcent.

Jiné členění funkcí sociální pedagogiky uvádějí Huppertz a Schinzler (1995 In Kraus, 2008, s. 47). Rozlišují v sociální pedagogice tyto funkce:

pedagogickou – jedná se o výchovnou snahu o optimální rozvoj osobnosti, utváření zdravého životního způsobu

profylaktickou – zahrnuje činnost a programy přispívající k prevenci různých deviací

kompenzační – aktivity směřující k vyrovnání deficitů, např. z málo podnětného prostředí

korekční – jedná se o činnost týkající se populace umístěné ve vězeních, ústavech, domovech aj.

tutoriální – oblast pomoci těm, kteří se ocitli na okraji společnosti, a jejich ochrana, např. právní ochrana

strukturální – zde zařazujeme ovlivňování procesů, díky nimž se lidé začleňují do sociálních vrstev, např. v oblasti pracovní kvalifikace

distributivní – pomoc uprchlíkům a přistěhovalcům, a práce s nimi

Mezi významné představitelé sociální pedagogiky v České republice bych v současné době uvedla zejména Krause, Poláčkovou a Přadku. Na území Slovenské republiky je sociální pedagogika často spojována se jmény Bakošová, Hudecová a Emmerová

3 SOCIÁLNÍ PEDAGOG

Bakošová (2008, s. 192) uvádí, že „sociálny pedagóg je odborník, ktorý je teoreticky i prakticky pripravený vo vysokoškolskom – magisterskom štúdiu odboru pedagogika, filozofického, pedagogického či sociálneho zamerania (predtým v špecializácii zameraní sociálna pedagogika) na sociálnovýchovnú činnosť. Je odborníkom, ktorého všeobecné kompetencie spočívajú v pomoci a v podpore deťom, mládeži, dospelým, rodičom (sociálna andragogika, geragogika) a ich podpore v situáciách vyrovnania deficitu socializácie a hľadania možnosti zlepšenia kvality života prostredníctvom výchovy, vzdelávania, prevencie, poradenstva.“

Niklová, Kamarašová (2008, In *Sociální pedagogika v teorii a praxi*, IMS, 2008) dodávají, že sociální pedagog na území Slovenské republiky jako erudovaný odborník nachází své uplatnění ve smyslu platné legislativy v zařízeních výchovné prevence, které jsou centrem výchovné a psychologické prevence. Dále v diagnostických centrech a léčebně výchovných sanatoriích.

Těžiště činnosti sociálního pedagoga spočívá podle Emmerová (2010 In Bakošová, Syrek, 2010) v oblasti preventivních a kompenzačních aktivit.

Sociální pedagogové disponují specifickými nástroji výchovného vlivu orientovaného na poskytování sociální pomoci v rámci primární prevence sociálně problémových jedinců, skupin a komunit. Poskytují rovněž návrhy a realizaci řešení v rámci sekundární a terciární prevence konkrétních sociálních problémů (Machalová, 2010).

3.1 Osobnost sociálního pedagoga

Na osobnost sociálního pedagoga kladu vysoké požadavky. Neměl by to být jen kvalifikovaný odborný profesionál, ale především vyzrálá osobnost. Osobnost sociálního pedagoga by měla **oplývat vysokými morálními kvalitami**. Kladu velký důraz zejména na správné hodnotové orientace, morální vědomí, sociální inteligenci, empatii a jistě i vysokou míru sebekontroly.

Nakonečný (1999) uvádí, že osobnost je interindividuálně odlišný celek psychofyzických dispozic lidského individua a dále, že je to organizovaný celek duševního života člověka, funkčně relativně jednotný a **samoregulující se systém**.

Kon a kol. (1978) definuje osobnost z morálního hlediska, člověk se stává morální osobností pouze tehdy tehdy, když dobrovolně podřizuje svoje činy morálním požadavkům společnosti, hodnotí a uvědomuje si jejich obsah a význam, je **schopen vytýčit si morální cíle a samostatně posuzovat své chování, správně se rozhodnout na základě okolností**, správně posoudit své činy, posoudit konání okolí a vychovávat sám sebe.

Boroš, Ondříšková a Živčicová (1999) uvádějí, že hodnotu vymezujeme jako specifickou vlastnost všech společenských a přírodních jevů, ve kterých se projevuje pozitivní, nebo negativní význam hodnoty pro život člověka.

Vedle preferenčního významu konkrétní hodnoty pro jedince, může každého jedince charakterizovat i struktura těchto hodnot, vzájemné mezihodnotové souvislosti. Stejná preferenční síla hodnot může při jiné hodnotové konfiguraci představovat jiný hodnotový subjekt. Výsledný obraz preferencí a korelací tvoří **hodnotovou orientaci člověka**. Proto je významné sledovat nejen preferenci dílčích hodnot, ale i souhrnnou strukturu vzájemných hodnotových vazeb (Sak, 2000, s. 65).

Souhlasím s názorem Siroňové (1998 In Šišková, 1998), která uvádí, že dospívající si u dospělých nejvíce cenní upřímnosti. Myslíme tím, určitý **vnitřní soulad mezi cítěním, myšlením a jednáním**. Mnohdy je tato oblast dospívajícími zkoumána, testována prostřednictvím provokativních otázek, poznámkami a činy, jako by byla prověřována opravdovost postojů a názorů pedagogů, jednota slov a činů.

Kon a kol. (1978) definují ctnost jako pojem morálního vědomí, který slouží jako všeobecná **charakteristika stálých pozitivních morálních kvalit**, které jsou vlastní osobnosti a poukazují na její morální hodnotu.

Úlohou všech vychovatelů je dosáhnout toho, aby bylo dítě uznávané jako osoba, která je hodna úcty. Aby mohl být vychovatel **dobrým vzorem, musí mít pozitivní vlastnosti a reálné sebehodnocení** (Olivar, 1992).

Jako pozitivní vzor hoden následování disponuje sociální pedagog především vysokou mírou prosociálního chování, jenž uplatňuje ve své praxi.

Současný trend ve výchově se opět ve zvýšené míře zaměřuje na prosociální výchovu, je to dáno zvýšenou mírou netolerantnosti, agresivity, bezohledné dravosti lidí ve smyslu „vyhrát za každou cenu“. Prosociální chování je definováno **jako**

chování vstřícné, pomáhající druhému ve svízelné situaci, chování altruistické, ve kterém má místo zejména empatie (Semrád, Juráčková, Šíma, 2007).

Sociální pedagog musí být **vybaven vědomostmi širokého společenskovedního základu**, speciálními poznatky ze sociální pedagogiky, nezbytná je pro něj i **pedagogika volného času, v rámci, které organizuje volnočasové aktivity, ovládá metody sociálně výchovné práce**. Důraz musí být kladen i na jeho praktickou přípravu, ze které vyplývají dovednosti v sociální komunikaci a diagnostice. Díky ní aplikuje metody sociálně pedagogické prevence i terapie. O své práci musí být schopen vést dokumentaci. Důležitá je pro něj i **schopnost asertivního řešení problémů**. Sociální pedagog zvládá i dnes tolik žádanou tvorbu projektů. K těmto znalostem a dovednostem přiřazujeme **kreativní, flexibilní, vyrovnanou a aktivní osobnost**, která dokáže všechny tyto kompetence využít v praxi (Kraus, 2001 In Gulová, et. al. 2008, s. 15).

Sociální pedagog by měl být rovněž vybaven vysokou mírou empatie a sociální inteligence. Schulze a Roberts (2007, s. 129) uvádějí, že *„sociální inteligence má konkrétně vztah ke schopnosti porozumět lidem, jednat s nimi a reagovat na ně“*.

V oblasti sociální komunikace by měl sociální pedagog působit přirozeně, přesvědčivě, vybaven vysokou mírou komunikativních dovedností.

Holič (2004, s. 7) uvádí, že *„bez dobrej rečovej komunikácie nemôže spoľahlivo fungovať žiadná vyspelá spoločnosť. Ako sa dnes ukazuje, je treba klásť väčšie dôraz na rozvíjanie a zároveň skvalitňovanie takej komunikácie, kde dominuje schopnosť človeka (najmä vzdelaného) hovoriť voľne, isto, presvedčivo, kultúrne predovšetkým kultivovane.“*

3. 2 Kompetence sociálního pedagoga

Pod pojmem kompetence sociálního pedagoga rozumím rozsah působnosti, nebo činnosti, oprávnění a povinností, jenž se váží k výkonu profese sociálního pedagoga v různých oblastech jeho možného uplatnění.

Členění kompetencí sociálního pedagoga definuje Bakošová (2008, s. 193 – 196) následovně:

Výchovně - vzdělávací kompetence

Sociálně orientovaný pedagog je kompetentní vytvářet teorii sociální pedagogiky na základě poznání domácích i zahraničních pramenů a rovněž účasti na vědecko-výzkumné činnosti. Dobře se orientuje v potřebách praxe. Sociální pedagog je spolutvůrcem a řešitelem různých výzkumných projektů, rovněž se podílí na tvorbě pedagogické terminologie. V praktické oblasti plánuje, organizuje a metodicky usměrňuje činnost v zařízeních, které řeší úlohy vyplývající ze sociální politiky státu v oblasti školství, práce, sociálních věcí, spravedlnosti a zdravotnictví. Je tvůrcem vzdělávacích projektů pro děti, mládež, rodiče, jednotlivce, skupiny či komunity. V oblasti výchovy rozvíjí a podporuje prosociálnost, lidskost, asertivní chování, efektivní komunikaci, altruismus, solidaritu, úctu, a jiné osobnostní vlastnosti. Sociální pedagog zná proces výchovy, jeho zákonitosti, metody kompenzování, či profylaxi nenaplněných individuálních i společenských potřeb. V rámci sebevýchovy a sebevzdělávání hledá sociální pedagog další možnosti sebezdokonalování osobnosti.

Kompetence převýchovy

Pokud je sociální pedagog schopný vychovatel, dokáže lehce rozpoznat a diagnostikovat odklon od normy. Na tuto kompetenci by měl být odborně připravován z pedagogické diagnostiky, speciální pedagogiky a psychologie osobnosti. Odklon od normy v oblasti mravní, sociální, či emocionální narušenosti, kriminální činy, drogová, příp. jiná návaková závislost jsou problémové situace, které by měl umět sociální pedagog, jakožto dobrý vychovatel vyřešit. Celý proces převýchovy je náročný na čas, jeho výsledky se nedostavují bezprostředně po intervenčním zásahu a proto profese sociálního pedagoga vyžaduje rovněž takové osobnostní předpoklady jako trpělivost, důslednost, pevnou vůli a v neposlední řadě důvěru.

Kompetence poradenství

Sociálně-pedagogické poradenství vychází ze dvou hledisek:

ze širších psychologických koncepcí, jejichž hlavním cílem je umožnit klientům, aby si ujasnili své životní cíle, aby dospěli ke zlepšení sebepoznání a aby zjistili, v čem tkví podstata jejich problému a jak by jej mohli reslisticky vyřešit.

z pedagogických teorií, výchovných situací a výchovných nedostatků, které se v souvislosti s dětmi, mládeží a jejich rodiči vyskytují. Hledá takovou formu sociální opory (poradenství), kdy již člověk nepotřebuje terapii, ale umí si pomoci sám. Potřebuje se však prostřednictvím odborného poradce – sociálního pedagoga zorientovat ve vlastní situaci.

Kompetence prevence

Sociální pedagog může realizovat hlavně první a druhý typ prevence.

Univerzální prevence, jejíž cílem je vytvořit ve společnosti atmosféru přijetí a pochopení problémů vůči kterým zastávají odborníci předsudkové postoje, odmítání až negativismus. Je to například postoj, resp. chování k národnostním menšinám, k romskému etniku, k dětem ulice, k bezdomovcům, k dětem vyrůstajících v dětských domovech, ke svobodným matkám. Univerzální prevencí formou letáků, poskytování přímých informací či ukázek, anebo práce v samotné komunitě lze dosáhnout posun v poznání lidí a překonání bariér.

Sekundární prevence je zaměřená např. na úzký okruh mladých lidí s cílem poskytnout jim pozitivní vzory chování. Jde o přetváření vzorů naučených a odpozorovaných zejména v rodinném prostředí a v prostředí vrstevníků, kterými jsou u dětí opakování a používání nežádoucích forem chování.

Kompetence manažmentu

Při řešení jakýchkoliv problémů dítěte se v naší společnosti nelze vyhnout administrativnímu postupu na úřadě práce a sociálních věcí. Pro dítě z nevhodného sociálního prostředí je nutné zajistit odbornou konzultaci u psychologa, speciálního pedagoga či sociálního pedagoga. Pro časovou zaneprázdněnost jednoho sociálního pracovníka mnohými případy se problém často řeší bez odborných vyšetření. Toto by mohl vykonávat sociální pedagog, koordinovat činnost, domlouvat setkání různých odborníků atd. Pole působnosti sociálního pedagoga se nabízí v samosprávě měst a obcí při řešení narůstajících sociálních problémů - nezaměstnanosti, sociální ohrožení dětí, mládeže a dospělých i ohrožení chudobou aj.

Gulová (2008) dodává, že Bakošová tyto kompetence zasazuje do prostředí školy. Domnívá se, že sociální pedagog má pracovat jak s žáky, tak s pedagogy. S žáky řeší jejich začlenění do kolektivu, sociální komunikaci, problémy v rodině dětí, orientuje se rovněž na zdravý životní styl, zabývá se šikanou, záškoláctvím a závislostmi.

Intervence k učitelům vidí Gulové podle Bakošové především v pomoci začínajícím učitelům, v předcházení syndromu vyhoření (relaxace a psychohygienu) a v neposlední řadě by měl sociální pedagog podněcovat další vzdělávání učitelů (vede knižní novinky, organizuje a vyhledává vzdělávací kurzy aj.)

3. 3 Uplatnění sociálního pedagoga

Možnosti uplatnění sociálního pedagoga v praxi jsou různé, nachází své uplatnění všude tam, kde jsou deficity v oblasti správné socializace a výchovy. Bakošová (2000) uvádí následující možné uplatnění sociálního pedagoga v rámci jednotlivých rezortů na území Slovenské republiky:

Rezort práce, sociálních věcí a rodiny

Zde se může sociální pedagog uplatnit na úřadech práce, sociálních věcí a rodiny při nedostatečné rodinné výchově a péči, při zanedbávání, týraní a zneužívání dětí, v předrozvodové a porozvodové situaci rodin, dále v přípravě rodin na adopci a pěstounství, v práci s rodinou drogově závislého dítěte či v případě spáchání trestného činu mladistvého, nebo dítěte.

V zařízení náhradní rodinné výchovy a péče se může sociální pedagog uplatnit v rámci přímé výchovné činnosti, vzdělávání pracovníků, v sociální práci s biologickou rodinou.

Rezort školství

V rezortu školství se může sociální pedagog uplatnit v následujících zařízeních:

Mateřská škola, zde může sociální pedagog realizovat výchovně vzdělávací a sociální činnost, spolupracovat s rodinou dítěte a s veřejností.

Zařízení pro volný čas ve škole

školní kluby, domovy mládeže, zájmové útvary.

Základní a střední školy

Sociální pedagog ve škole jako koordinátor prevence, jako manažer řešení pedagogických situací i řešení sociálně patologických jevů, jakými jsou záškoláctví, násilí, ochrana dětských práv a práv učitelů a jako koordinátor spolupráce mezi rodinou a školou.

Centrum výchovné a psychologické prevence

Výchovná prevence sociálně patologických jevů, cílevědomá a systematická prevence pro jednotlivé školy, práce s dětmi a mládeží.

Rezort zdravotnictví

Zde se sociální pedagog může věnovat výchovné, vzdělávací a sociální činnosti s dětmi v zařízeních rezortu zdravotnictví, komunikovat s rodiči a poskytovat poradenství.

Dětské kliniky, psychiatrické kliniky

Preventivní činnost s dětmi a s rodinou ve které se vyskytuje syndrom CAN, drogová závislost, patologická interakce mezi rodiči a dětmi.

Léčebné domy, rehabilitační zařízení, krizová centra

Rezort vnitra

Penitenciarání a postpenitenciární sociální práce s mládeží v nápravně výchovných zařízeních, poradenství a komunikace s rodinami. Výchovně vzdělávací a sociální práce s dětmi a rodinami v utečeneckých táborech, pomoc a podpora při hledání pracovních míst, při rekvalifikaci. Tvorba programů a účinných opatření předcházejících páchání trestných činů a kriminalitě mladistvých.

Rezort spravedlnosti

Před soudními spory, jako mediátor, probátor – zprostředkovatel, který se podílí na mimosoudním řešení sporů. Ochrana práv dětí, mládeže a rovněž by měl pomáhat zajistit transparentnost v právních procesech.

Rezort kultury

Osvěta a propagace protipředsudkového chování, odkrývání tabuizovaných jevů ve společnosti (bezdomovectví, děti ulice, děti z dětských domovů aj.). Dávat podněty televizním, divadelním a filmovým tvůrcům na propagaci pozitivních modelů chování, funkčních rodin, přátelských či partnerských vztahů. Chránit děti a mládež před mediálním násilím.

Jiné organizace

Jedná se zejména o organizace třetího sektoru, tedy dobrovolné, nestatní neziskové organizace.

Bakošová (2000) dodává, že možnosti, kde může sociálně orientovaný pedagog pracovat, je dost. Život nás každý den přesvědčuje, že na každém jeho úseku, téměř na každém rohu se setkáváme s absencí výchovy. Avšak pýcha, hrdost, vlastní ego,

či nevědomost nedovolí mnohým přijmout s pokorou realitu, podat pomocnou ruku, projevit solidaritu anebo vnímavě poslouchat.

Uplatnění sociálního pedagoga v podmínkách České republiky definuje Kraus (2008), který v mnohém souhlasí s Bakošovou, ovšem ve svém členění je víc konkrétní a přesněji specifikuje možnosti uplatnění sociálního pedagoga. Místo sociálního pedagoga vidí v:

Rezort školství, mládeže a tělovýchový

Školní kluby, družiny, domovy mládeže, dětské domovy (zde může sociální pedagog působit jako vychovatel v ubytovacím zařízení), domy dětí a mládeže, střediska volného času, instituce výchovného poradenství (včetně výchovného poradce ve školách), systémy preventivní výchovné péče (koordinátor prevence, metodik prevence, krizová centra, střediska pro mládež), sociálněvýchovná a osvětová činnost zaměřená na seniory

Rezort spravedlnosti

Zde se může sociální pedagog uplatnit v rámci penitenciární a post penitenciární péče (vychovatelé v nápravných zařízeních, věznicích, institut mediačního a probačního pracovníka).

Rezort práce a sociálních věcí

Sociální pedagog jako sociální asistent, sociální kurátor pro mládež, dále může působit v institutu sociálněvýchovné péče o seniory, ústavech sociální péče.

Rezort vnitra

Utečenecké tábory, okrsková služba, prevence kriminality

Oblast církevních, společenských a neziskových organizací

Instituce péče o mládež, nadace, humanitární a charitativní instituce, střediska křesťanské pomoci

3. 3. 1 Možnosti uplatnění sociálního pedagoga v pojetí legislativním

Slovenská republika

Zákona č. 317/2009 Z. z., o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch v znení neskorších predpisov

V rámci studia možnosti uplatnění sociálního pedagoga, které vymezuje současná legislativa na Slovensku, konkrétně zákon o pedagogických, odborných a jiných pracovnících ve školství jsme narazili na zařazení sociálního pedagoga jako pracovníka zajišťující odbornou činnost. Podle zmíněné legislativy tedy sociální pedagog není přímým pedagogickým zaměstnancem.

Zákon vymezuje odbornou činnost jako: *„Odbornou činnosťou sa rozumie súbor pracovných činností vykonávaných odborným zamestnancom najmä pri poskytovaní psychologickkej, logopedickej, špeciálnopedagogickej starostlivosti alebo výchovného a sociálneho poradenstva a prevencie dieťaťa, žiakovi, poslucháčovi, skupine detí, žiakov alebo poslucháčov s osobitným zreteľom na proces výchovy a vzdelávania v školách a v školských zariadeniach a iných.“*

Zároveň definuje, že součástí odborné činnosti je rovněž **poskytování poradenství rodičům**, nebo jiné fyzické osobě než rodiči, která má dítě svěřené do osobní péče, nebo pěstounské péče, opatrovníkovi, poručníkovi anebo zástupci zařízení, v kterém se vykonává ústavní péče, výchovné opatření, předběžné opatření, nebo ochranná výchova nebo ochranná výchova. Dále pedagogickým zaměstnancům **a spolupracuje se zákonnými zástupci, s ostatními odbornými zaměstnanci a zástupci veřejné při zabezpečování výkonu práv dětí, či žáků.**

Na Slovensku definuje § 24 zákona o pedagogických a odborných zaměstnancích přímo profesi sociálního pedagoga následovně:

*„Sociálny pedagóg vykonáva odborné činnosti v rámci **prevencie, intervencie a poskytovania poradenstva najmä pre deti a žiakov ohrozených sociálnopatologickými javmi, zo sociálne znevýhodneného prostredia, drogovu závislých alebo inak znevýhodnených deťom a žiakom, ich zákonných zástupcov a pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení. Sociálny pedagóg plní úlohy sociálnej výchovy, podpory prosociálneho, etického správania, sociálnopedagogickej diagnostiky prostredia a vzťahov, sociálnopedagogického poradenstva, prevencie sociálnopatologických javov a reedukácie správania. Vykonáva expertíznu činnosť a osvetovú činnosť.“***

Niklová, Kamarašová (2008) dodávají, že sociální pedagog na území Slovenské republiky jako erudovaný odborník **nachází své uplatnění** ve smyslu zdejší platné

legislativy zejména v zařízeních výchovné prevence, které jsou centrem výchovné a psychologické prevence, dále v diagnostických centrech a léčebně výchovných sanatorií.

Česká republika

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů ve znění pozdějších předpisů

Česká zákon se o profesi sociálního pedagoga vůbec nezmiňuje. Možnosti uplatnění absolventa oboru sociální pedagogika dle tohoto zákona, ať již v prvním, nebo druhém stupni vysokoškolské formy studia jsme našli v následujících profesích:

Zákon definuje tyto profese ve kterých může sociální pedagog nalézt uplatnění:

Pedagog volného času (§ 17)

Pedagog volného času získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na pedagogiku volného času nebo **sociální pedagogiku**.

Vychovatel (§ 16), který vykonává přímou pedagogickou činnost ve školském výchovném a ubytovacím zařízení nebo v jeho oddělení zřízeném pro děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči, získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku pro vychovatele nebo **sociální pedagogiku**, nebo vzděláním stanoveným pro vychovatele podle odstavce 1 a studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku.

Hájek, Hofbauer, Pávková (2008, s. 130) definují rozdíly mezi pedagogem volného času a vychovatelem následovně: „*pedagog volného času působí zejména ve střediscích volného času, tedy v domovech dětí a mládeže a ve stanicích*

zájmových činností. Pracovníci zařízení pro zájmové vzdělávání typu školní družina a školní klub, výchovných a ubytovacích zařízení typu domov mládeže, škola v přírodě, či internát nebo zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu jsou pracovně označováni jako vychovatelé“.

4 SOCIÁLNÍ PEDAGOG VE ŠKOLE

Jak uvádí Plšková z Institutu mezioborových studií v Brně (2011) řeší české školství v současné době **závažné problémy, které se dotýkají problematické kázně ve školách**, výrazný nezájem rodičů o spolupráci se školou, řešení sociálně patologických jevů zejména **nárůstu agresivity, šikany a některých závislostí, absence volnočasových aktivit** apod. Škola se profiluje jako výrazně vzdělávací instituce a **do pozadí se dostává výchovná funkce školy**. Pedagogické fakulty v programech učitelství připravují vysoce erudované odborníky v oboru (předmětu), absolventi však nemají kompetence v oblasti sociálně či speciálně pedagogické (jedná se o výuku v rozsahu jednoho semestru).

4.1 Škola jako socializační činitel

Škola je významnou socializační institucí, která by měla jedince nasměřovat pozitivním směrem, vyzbrojit ho silou vzdorovat různým nástrahám a zároveň ho vybavit větší mírou zodpovědnosti za své konání (Tomčíková, 2010 In Bakošová, Syrek, 2010).

Zemančíková (2008) upozorňuje na skutečnost, že sociální pedagogika se v prostředí školy nezaměřuje ve své činnosti pouze na znevýhodněné, ohrožené, či problémové skupiny žáků. **V centru její pozornosti je celá populace školy**. Primární cílovou skupinou tvoří žáci na škole a jejich specifické cílové skupiny a sekundární cílovou skupinu zahrnují učitele a rodiče.

Matějček (1996) o škole říká, že to není jen místo kde má dítě získávat vědomosti, ale rovněž je i místem společenského života. Děti v ní tráví několik hodin denně, setkávají se tu s nadřízenými učiteli, vychovateli ale rovněž i konkurenty (spolužáky) v takovém to prostředí jedinec společensky prospívá a zraje.

Hofbauer (2004, s. 66) uvádí, že od školy jako všeobecně rozšířené vzdělávací výchovné instituce očekává vytváření předpokladů pro úspěšný vstup příslušníků mladé generace do profesionálního, občanského i volnočasového života.

Funkce školy vymezuje Švec (2005) následovně:

Funkce kvalifikační,

kteřá zajišťuje přípravu žáků na další studium (vzdělání a sebevzdělávání) a na jejich profesní vzdělávání, resp. uplatnění na trhu práce

Funkce socializační,

která garantuje, že si žáci osvojí postoje, hodnotové orientace a další způsobilosti, které jsou nezbytné pro život v malých i velkých sociálních skupinách

Funkce prospektivní,

která zabezpečuje přípravu žáků na život v měnící se společnosti

Funkce osobnostní,

která podněcuje a podporuje rozvoj individuality osobnosti

Přadka, Knotová, Faltýsková (1998, s. 29) uvádějí, že „škola je schopna plnit své funkce dobře tehdy, jestliže existují různé formy spolupráce s rodiči žáka. Efektivnosti výchovně – vzdělávací činnosti napomáhá intenzivní vzájemný kontakt mezi učiteli, rodiči a žáky.“

4. 2 Pozice sociálního pedagoga ve škole

Jak uvádí Emmerová (2010 In Bakošová, Syrek, 2010) bylo by **žádoucí vytvořit místo sociálního pedagoga na každé plně organizované základní a střední škole**, neboť si to vyžaduje nárůst deviantního chování u žáků. Nevyhnutná je rovněž intervence v rámci oblasti trávení volného času žáků, protože pozitivní trávení volného času patří k nejvýznamnějším faktorům prevence. Sociální pedagog pozná rizikové a ochranné faktory optimálního rozvoje dětí a mládeže, zaměřuje se nejen na faktory patologického charakteru, problémy marginálních skupin, na ohroženou část populace a potenciálně deviantní jednání, ale především na celou populaci. Sociální pedagog by měl napomáhat **k pozitivnímu personálnímu rozvoji žáka, rozvoji jeho sociálních zručností, a spolupracovat s rodinou žáka** (Emmerová, 2010 In Bakošová, Syrek, 2010).

Významnou oblast, na kterou by se měl sociální pedagog ve škole zaměřit je především **prevence sociálně patologických jevů, prostřednictvím tvorby a realizaci preventivních programů na škole.**

Tomčíková (2010 In Bakošová, Syrek, 2010) uvádí, že základní formy intervence sociálního pedagoga spadají zejména do oblasti **korekce asociálního a disociálního chování**. Sociální pedagog by měl **zmapovat sociálně patologické jevy vyskytující se na škole, poskytovat poradenství a zabezpečit reedukaci problémového**

chování žáků, měl by zabezpečit různé druhy přednášek, rozhlasové relace, besedy a semináře nejen pro žáky, ale rovněž i pro učitele. Sociální pedagog by měl spolupracovat s třídním učitelem a ostatními vyučujícími, společně nalézt vhodný přístup k problémovým žákům a rovněž by se měl ve spolupráci s těmito učiteli zaměřit se na tvorbu individuálních vzdělávacích plánů pro tyto žáky.

Sociální pedagog na základní, nebo střední škole by se měl věnovat také **sociálně výchovné činnosti**. Pod tímto pojmem chápeme, záměrné a cílené působení na osobnost s důrazem na **rozvoj sociálních dovedností, schopností orientovat se v životě společnosti a umět adekvátně reagovat v různých životních situacích** (Kraus In Vaš'átková a Hoferková, 2008).

Đurič, Bratská a kol. (1997, s. 422) vymezují výchovné působení jako „*proces systematického formovania mravného uvedomenia, presvedčenia, konania a správania osobnosti a kolektívov*“. Osobnost se podle výše uvedených autorů vyvíjí celý život, na vývoj psychiky osobnosti mají vliv zejména činitelé se kterými se dotává so styku v průběhu celého života. Největší vliv na utváření psychiky jednotlivce mají lidé a různé výchovné instituce (rodiče, škola, mládežnické a sportovní organizace).

Úlohy sociálního pedagoga ve škole ve vztahu k žákům, rodičům i učitelům vymezuje Bakošová (2006, s. 27-28) následovně:

ve vztahu k žákům pomáhá sociální pedagog žákovi se začleněním do kolektivu, uplatňuje poradenské kompetence v sociálním chování žáků, zejména při emocionálních, mravních a sociálních poruchách. V situacích, kdy je narušené rodinné prostředí a rodinná výchova dětí, v situacích oslabení zdravotního stavu dětí věnuje pozornost jejich psychohygieně, chrání práva dětí a mládeže v situacích násilí ve škole, spolupracuje s týmem odborníků na zlepšení sociálního chování dětí, preventivní kompetence stojí v popředí při prevenci sociálně patologických jevů, pracuje s nadanými a talentovanými žáky, pracuje s dětmi se sociálně znevýhodněného prostředí a rovněž s dětmi rómskými.

Ve vztahu k rodičům se sociální pedagog zaměřuje na výchovné poradenství, volnočasové aktivity, citlivě nabízí pomoc, nebo zprostředkování pomoci jiného odborníka při narušeném rodinném prostředí, disharmonii vztahů a nevhodné

rodičovské výchově. Poskytuje rodičům rady o efektivní komunikaci mezi rodiči a dětmi.

Ve vztahu k učitelům, pomáhá sociální pedagog ve škole řešit pedagogické situace zejména začínajícím učitelům, citlivě reaguje na potřeby učitelů v oblasti relaxace a psychohygieny, podněcuje učitele k dalšímu vzdělávání, chrání práva učitelů ve vztahu k agresivně se chovajícím rodičům, participuje na tvorbě školských dokumentů.

Zemančíková (2010 In Bakošová, Syrek, 2010) uvádí, že profese sociálního pedagoga ve škole patří v prostředí slovenských škol k „nejmladším“ pomáhajícím profesím. Z pozice sociální pedagogiky se objevují **snahy o uplatnění sociálních pedagogů na školách odpovědí na současný stav a vývoj společnosti, pro kterou jsou příznačné rychlé změny s nežádoucím vlivem na kvalitu života dětí a mládeže.**

Zemančíková (2010 In Bakošová, Syrek, 2010) **faktory, které stěžují zavedení profese sociálního pedagoga do slovenských škol.**

Jedná se zejména o:

- nepřiměřené zdůrazňování vzdělávací a profesionalizační funkce před ostatními funkcemi školy, jako např. preventivní a kompenzační funkcí
- jednostranné přeceňování kognitivní stránky osobnosti žáka na úkor nonkognitivní (afektivní a psychomotorické)
- nedostatečné financování školství, především jako argument ze strany vedení škol
- neznalost profese sociálního pedagoga, jeho profesijních kompetencí
- upřednostňování jiných kategorií odborných zaměstnanců škol před profesí sociálního pedagoga, tento fakt úzce souvisí s předcházejícím bodem o nedostatečném znalosti profese sociálního pedagoga
- upřednostňování náhradních, nedostatečných (ekonomicky výhodnějších) řešení na úkor komplexnějších, efektivnějších přístupů k prevenci a řešení nežádoucích jevů ve školském prostředí, tj. přenesení odpovědnosti na výchovného poradce či koordinátora
- (metodika) prevence na školách, kteří jsou ovšem ještě učitelé, učí na plný úvazek a jsou pak velmi zatíženi

- námitky některých odborných zaměstnanců (výchovných poradců, školních psychologů, speciálních pedagoů), kteří zastávají názor, že sociální pedagog nemůže přinést nic nové na školu, které vycházejí z neznalosti profesijních kompetencí sociálního pedagoga
- „nóvum“ – strach, nedůvěra, obavy před něčím novým, nepoznaným

4.3 Sociální pedagog jako výchovný poradce

Kučerová (2008 In Mazánková, 2008) uvádí, že standardní činnosti výchovného poradce můžeme rozčlenit na **poradenské činnosti při rozhodování o další vzdělávací a profesní cestě žáků**, vyhledávání a orientační šetření žáků, kteří vyžadují zvláštní pozornost, zajišťování, nebo zprostředkování speciálně pedagogické diagnostiky a intervence pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami (příprava podmínek pro jejich integraci) a metodické a informační činnosti.

Profesní poradenství na základních školách by měl být **dlouhodobý a odpovědný proces**, ne pouze vyplnění a odevzdání přihlášky jak ze strany vyučujícího, tak rodičů i žáka. Proces volby povolání by měl probíhat na základě průběžného a **důkladného získávání informací o žákovi**, např. jaký je žákův školní prospěch, zda nemá nějaké zdravotní omezení aj. (Čavnická, 2008 In Mazánková, 2008).

Rovněž učitel by se měl podílet na **pomoci při volbě povolání**, jednak formou motivace, tak i radami zda je žák v dané oblasti zdatný a zda by si podle něj měl profesi daného zaměření vybrat. Učitel by měl intenzivně spolupracovat s rodiči žáka a výchovným poradcem (Čavnická, 2008 In Mazánková, 2008).

Čavnická (2008 In Mazánková, 2008) dále uvádí, že komplikujícím faktem volby povolání je jistě i věk, ve kterém první volba povolání probíhá. **Ve věku 15 let není často žák ještě schopen a možná ani není ochoten rozhodovat o pro něj vzdálené budoucnosti**. V tomto věku sice vzrůstá schopnost racionálního hodnocení a sebehodnocení, přesto ještě mnohdy nebývá v tomto věku na volbu povolání žák „zralý“.

Poradenské služby přímo na školách jsou zaměřeny na **prevenci školní neúspěšnosti**, primární prevenci sociálně patologických jevů, **kariérové poradenství, informační a poradenskou podporu volby vhodné vzdělávací cesty**

a profesního uplatnění, odbornou podporu při integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami včetně žáků z jiného kulturního prostředí a žáků se sociálním znevýhodněním. Rovněž jsou poradenské služby na školách zaměřeny na **vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků**, průběžnou dlouhodobou péči o žáky s neprospěchem a poskytování metodické podpory učitelům při aplikaci psychologických a speciálně pedagogických dovedností do vzdělávací činnosti školy (Kučerová , 2008 In Mazánková, 2008).

4. 4. Sociální pedagog jako metodik prevence

Niklová, Kamarašová (2008 In Mazánková, 2008) sborník uvádějí, že současná společnost je poznamenána expanzí sociálně patologických jevů nejen u dospělých, ale i u dětí. Tato skutečnost vyvolává společenskou potřebu **zvýšit efektivnost prevenci nejen v rodinách, ale rovněž i ve výchovně vzdělávacích zařízeních.**

Preventivní působení na mládež v období dospívání vychází ze zajištění **včasnosti řešení počínajících vážnějších problémů jak jednotlivců, tak skupin** a má svou výchovnou podstatu, význam i specifickou platnost nejen v oblasti primární prevence, ale vzhledem k účelnosti zefektivnění preventivního systému má zde své místo v oblasti sekundární prevence (Skopalová , Krejčířová, 2007, s. 16).

Školní metodik prevence se ve svém působení zaměřuje na **metodické a koordinační činnosti v souvislosti s tvorbou a realizací preventivního programu školy, dále na vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti prevence sociálně patologických jevů a komunikaci s orgány statní správy a samosprávy** (Kučerová , 2008 In Mazánková, 2008).

Jak uvádí Veselá (2006) strukturálně jsou minimální preventivní programy členěny zpravidla do těchto základních oblastí:

- preventivní aktivity jako nedílná součást výchovně – vzdělávacího procesu (zařazení prevence sociálně patologických jevů do výukynejrůznějších předmětů, např. i ve výuce hudební výchovy může učitel poukázat jaký má kouření negativní vliv na hlasivky)
- specializované programy zaměřené zejména na výcvik v osobnostních a sociálních dovednostech (např. nácvik asertivního chování)

- nabídka volnočasových aktivit respektující poptávku dětí a mládeže, je žádoucí nabídnout dětem takové kroužky, které pro ně budou lákavé a do kterých budou mít chuť pravidelně chodit (např. v současné době je velmi oblíbený street dance u mladé generace)
- poskytování poradenských služeb
- spolupráce s rodiči

Preventivní programy respektují psychosociální klima ve školském zařízení, stavějí na pozitivních interpersonálních vztazích mezi žáky, učiteli a ostatními pracovníky. Programy jsou postaveny na podpoře uplatňování alternativních forem preventivního působení na jedince s nedostatky v psychické regulaci chování a na rizikové skupiny a vymezují formy a metody, které umožňují včasné zachycení i prvních signálů negativního vývoje (Skopalová a Krejčířová, 2007, s. 16).

Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR č. j.: 20 006/2007-51 (s. 2) uvádí následující typy rizikového chování žáků a studentů, na které by se měla školní prevence zaměřit, záškoláctví, šikana, rasismus, xenofobie, vandalismus, kriminalita, delikvence, užívání návykových látek (tabák, alkohol, omamné a psychotropní látky) a onemocnění HIV/AIDS a další infekční onemocnění související s užíváním návykových látek, závislosti na politickém a náboženském extrémismu, netolismus (virtuální drogy) a patologické hráčství (gambling) (Krejčová, 2011, s. 147-148).

Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. j. : 20 006/2007-51 se dále zmiňuje o tom, že mimo to by školy měly věnovat zvýšenou pozornost projevům, které nesouvisí přímo s docházkou do školy, ale zpravidla vycházejí ze širšího sociálního okolí studentů. Jedná se zejména o domácí násilí, týrání a zneužívání dětí, včetně komerčního zneužívání, ohrožování mravní výchovy mládeže a poruchy příjmu potravy (mentální anorexie, mentální bulimie).

Minimální preventivní programy na základních a středních školách jsou mnohdy doplněny **peer programy**, tj. výchovnými a vzdělávacími programy, na nichž se podílejí sami žáci – vrstevníci. Princip vychází z jednoduché myšlenky, **že podaří-li se naučit nejvlivnější žáky ve třídě (výchovné skupině, škole) např. nenásilnému řešení konfliktů, budou tito žáci sloužit spolužákům jako vzory**

a zprostředkovatelé při případných kritických situacích v kolektivu (Veselá, 2006).

Na některých školách pověřuje ředitel třídní učitele úkolem koordinovat poradenské činnosti a uvádět do nich nové členy učitelského sboru, jiné školy zavedly funkci vedoucího poradenské péče. **Malokterý pedagog však absolvoval širší přípravu než krátké kursy o poradenství** pořádané místními úřady nebo profesionálními organizacemi, a ještě méně z nich má skutečnou formální kvalifikaci v tomto oboru (Fontana, 1997).

5 VYBRANÉ SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÉ JEVY

V poslední kapitole diplomové práce jsem se cíleně zaměřila na vybrané sociálně patologické jevy. Profesi sociálního pedagoga vnímám jako kvalifikovaného odborníka na prevenci a resocializaci sociálně patologických jevů. Osobně zdůrazňuji zejména oblast prevence, tedy předcházení sociálně patologických jevů. **Znalost sociálně patologických jevů považuji za základní předpoklad pro výkon profese sociálního pedagoga**, který musí být schopen tyto jevy rozpoznat, klasifikovat, diagnostikovat, následně zvolit a uplatnit vhodné intervence při jejich eliminaci a odstraňování. Plně si uvědomuji rozsáhlost této problematiky a neschopnost ji uchytit v celé podstatě a hloubce, proto se omezuji na čtyři oblasti sociálně patologických jevů, na agresivní a násilné chování, suicidální jednání, problematiku závislostí a záškoláctví. Tyto oblasti jsem si vybrala záměrně, neboť jsem se s těmito formami sociálně patologických jevů setkala v průběhu studia oboru sociální pedagogiky na Žilinské univerzitě v Žilině a průběhu studia oboru sociální práce na Univerzitě Palackého v Olomouci, v rámci absolvování odborné praxe. Považuji rovněž za důležité rozvést pojem sociální patologie z různých hledisek, vymezují také pojem sociální deviace a sociální kontrola, protože tyto pojmy jsou nerozlučně spjaty s problematikou sociálně patologických jevů.

Határ, Szijjártóová, a Hupková (2007) chápou sociální patologii jako odvětvovou sociologickou disciplínu, která zkoumá **negativní sociální jevy, které se vyskytují ve společnosti**. Tento termín v druhé polovině 19. století zavedl do sociologie Herbert Spencer, který hledal analogii mezi vývojem biologických organismů a vývojem společnosti.

Podle Prígl (2008, s. 5) byly počátkem 20. století za patologické jevy považovány zejména sebevraždy, nezaměstnanost a válka. Později se k těmto jevům přidalo násilí, agresivita, drogové závislosti, alkoholismus aj. Prígl zároveň dodává, že *„najefektívnejším bojom proti sociálno-patologickým javom je prevencia v podobe lepšieho vzdelania, riešenia voľného času a osvojovaním si všeobecne platných noriem najmä medzi mladými ľuďmi, prevencia a odstránenie spoločenského zla, akým sú chodoba, nezamestnanosť, konflikty v spoločnosti a podobne, teda odstránenie toho, čo v sociálnej práci nazývame sociálnou patológiou.“*

Jak uvádí Fisher a Škoda (2009) v současné době je pojem sociální patologie někdy nahrazován pojmem sociální deviace nebo také sociální dezorganizace. Pojem sociální patologie se ovšem od pojmu sociální deviace liší. **Sociálně patologické jevy jsou vždy pro společnost či jednotlivce negativní**, což v případě deviantních jevů platit nemusí.

Sochůrek (2009) upozorňuje, že sociální deviace je širší pojem a na rozdíl od sociální patologie spočívá i v rozdělení sociálních deviací na negativní a pozitivní deviace. Cílem tohoto členění je poukázat na skutečnost, že sociální deviace je každá odchylka od normy, ovšem je nutné rozlišovat deviace pozitivní a negativní.

Pozitivní deviace je například abstinence alkoholu nebo vegetariánství, jako zdravý způsob životního stylu. *Jako negativní deviace* označujeme např. drogové závislosti, alkoholismus, či nikotinismus.

Krejčířová a Skopalová (2007) dodávají, že společnost se brání vůči porušování norem, neboť usiluje o zachování stability a řádu, a tím chrání zároveň své jednotlivé členy. Podle uvedených autorek **disponuje každá společnost mechanismy, kterými působí směrem k dodržování norem**. Tento „dozor“ (kontrolu) nad sociálním jednáním vykonávají nejen pověřeni specialisté (policie, soudy, armáda apod.), v této souvislosti hovoříme o tzv. **formální sociální kontrole**, ale i samotné sociální skupiny (rodina), společenství (sousedé), autority (učitelé), tedy tzv. **neformální sociální kontrola**. Sociální kontrolu zajišťuje rovněž hrozba negativních sankcí ze strany represivního aparátu.

5.1 Agresivita a násilí

Agresivita je charakterizována jako útočnost, postoj nebo pohotovost k agresi. V širším slova smyslu se takto označuje schopnost organismu mobilizovat své síly k zápasu o dosažení nějakého cíle a schopnost vzdorovat těžkostem. Projevem agresivity jedince je agrese, která je označována jako výpad, či útok. Jedná se o takový druh jednání, jímž se projevuje násilí vůči některému objektu, nebo nepřátelství a útočnost s výrazným záměrem ublížit (Martínek, 2009).

Agresivitou a násilím se rozumí **manifestní, pozorovatelné chování, vedené s úmyslem poškodit jiný organismus (zvíře či člověka) nebo předmět neživotný** (Škoda, Fisher, 2009).

Každý jedinec je vybaven určitou mírou agresivity, jinak by neměl ve společnosti šanci na přežití. Člověk obdařený vysokou mírou agresivity je náchylný v různých situacích jednat agresivně, se svojí agresivitou těžce bojuje, protože ovládá jeho život a způsobuje mu závažné komplikace v mezilidské komunikaci. Impulzivně reaguje i na podněty, které by jiný člověk přešel bez povšimnutí. Naopak člověk s nízkou mírou agresivity je většinou schopen ve vypjatých situacích kompromisu, dohody a smíru, okolí jej považuje za diplomatického, komunikativního a společenského (Martínek, 2009).

Stankowski (2001) uvádí, že **agresivita a násilí mezi dětmi a mládeží je jedním z nejzávažnějších sociálních problémů, neboť má vzrůstající tendenci.** V agresivním chování můžeme často vyčleňovat podnět agrese (subjekt) a její předmět (objekt). Podnětem (subjektem) agrese může být jedinec, nebo skupina osob, u kterých se projeví agresivní chování (tzv. agresori). Předmětem (objektem) agrese jsou osoby a věci, na které je agresivní chování nasměrováno. Agrese vůči jiným osobám (heteroagrese) nabývá formu fyzického nebo slovního útoku, agrese vůči vlastní osobě spočívá v působení si bolesti nebo ponižování, agrese směrem k věcem se projevuje ničením (destrukcí).

Starší ročníky využívají mladší kolegy k realizaci vlastních cílů a tvoří tak mýty a předsudky vůči škole, učitelům, předmětům a narušují proces adaptace. Odvrhnutí, ponižování, pokořování mladších vyplývá z úmyslu uvolnit napětí, pozvednutí vlastního sebehodnocení, obrazu vlastní osoby nebo udělování si významu vážnosti. Ve společenském životě pozorujeme velmi často projevy takového chování, např. vyhledávání „obětního beránka“ ve třídě, „křest“ studentů prvního ročníku středních škol prováděný staršími spolužáky, vyhrožování trestem v případě stížnosti, vulgární nadávky, pokořování a zesměšňování, narušování tělesné nedotknutelnosti, sexuální nedotknutelnosti a lidské důstojnosti (Kawula a Machel, 1994 In Stankowski, 2001, s. 43).

Agresivita u dětí a mládeže má podobu rvaček a hádek s kamarády, neodůvodněného žalování, zlomyslného pomlouvání, msty na kamarádech.

Objektem agresivity jsou také starší lidé, např. rodiče, učitelé i úplně cizí lidé. Agresivní chování se projevuje rovněž jako vysmívání se rodičům, neumožňování vést vyučovací hodinu nebo jednoduše napadení kolemjdoucího na autobusové zastávce. S věkem nabývá agresivita nových podob, brutální pohrdání potřeb jiných lidí, vnučování své vůle pomocí násilí, vyžadování bezpodmínečné poslušnosti, či bezdůvodné vyvolávání konfliktů na pracovišti (Stankowski, 2001).

Je známo, že **děti ve velké míře kopírují chování svých nejbližších**, zejména rodičů a dalších příbuzných, ale také různých filmových a televizních postav. Dělalí to, co vidí kolem sebe. Nelze tedy mluvit jen o agresivitě dětí, ale je třeba též poukázat na nutnost vyrovnat se s vlastními nevhodnými reakcemi. V první řadě je nutné **nalézt důvod jejich jednání**. Mnohdy se jedná jen o snahu upoutat na sebe pozornost, vyzkoušet trpělivost rodiče, učitele, vychovatele, či prostě jen zjistit, jaké může mít toto chování důsledky a zda může dětem něco přinést.¹

Jak vymezuje Martínek (2009), nejčastěji je agrese nasměrována následujícím způsobem:

Agrese vybitá na neživém předmětu je ve školním prostředí velmi častý jev. Jedná se o situace, kdy se terčem útoku stává sešit, pravitko, popř. školní vybavení (rozbité a podrápané lavice, rozkopané skříňky). **Neživý předmět se stává prostředkem uvolnění agresora**, mnohdy se však jedinec pouze prezentuje před ostatními spolužáky, ukazuje navenek svou fyzickou sílu, aby získal ocenění skupiny. Ve většině případů se těmito „ničiteli“ stávají jedinci s nižším sebevědomím, ti kteří se neumí před ostatními předvést jiným, pozitivním způsobem. Agrese vybitá na neživém předmětu může být rovněž jakýmsi varováním, zastrahováním ostatních v případě porušení agresorem nastavených pravidel. Pokud např. dítě zareaguje agresivně na špatnou známku, což není ve školním prostředí vzácností, kombinuje svou agresi vybitou na neživém předmětu s tzv. projekcí, tzn., že vinu za neúspěch svaluje na jiného. Trvá určitou dobu, než člověk dospěje k závěru, že si za chybu může sám.

Agrese vybitá na zvířeti Podporování či nezamezení agrese vybité na zvířeti může mít v konečném důsledku ještě další dopad. Dítě je jedinec učenlivý, a pokud pozná, že se **zvíře nedokáže bránit, začne ho považovat za slabého jedince**. Toto chování

¹Co s agresivitou dětí? Dostupné on-line: <http://pece-o-dite.zdrave.cz/jak-zvladat-agresivitu-deti-i-svou-vlastni/>

si však může přenést do širšího sociálního prostředí, např. „, pokud je ve třídě někdo slabší, než jsem já, můžu si k němu více dovolit, on se totiž nedokáže bránit“. V podstatě jsme tím na prahu rodičího se šikanujícího chování (Martínek, 2009).

Ve třídě, či na internátu tedy může být zvíře a děti se o něj mohou společně starat, ale je potřebné jej bránit proti případným agresivním útokům a chránit jej. Porušení by mělo být podle mého názoru tvrdě sankcionováno. Je nutné bránit každého živého tvora, který se nemůže bránit. O této instrukci by měli být informováni nejen učitele, vychovatelé, ale i rodiče, kteří berou tyto projevy agrese mnohdy na lehkou váhu. Děti dokáží být často velmi kruté, jak dokládají případy z medií o bestiálním ublížení, či zabití zvířete rukou dítěte. Jsem toho názoru, že je by se měla **tomuto směru agrese věnovat zvýšenou pozornost**, protože takovým projevům chování u dětí by neměli učitelé, vychovatelé a rodiče přejít bez povšimnutí. Na rozdíl od agrese vybité na neživém předmětu, zde se jedná o tvora, který bolest cítí a plně ji prožívá. Nesouhlasím s názorem, že zvířata jsou jen věci, často nahrazují společnost lidem, kteří jsou sami a nikoho nemají. V takovém případě je zvíře, např. kočka či pes, plnohodnotným členem rodiny, domácnosti a pro některé starší lidi, žijící v ústraní bez rodiny, je to jediný přítel či „dítě“, které mají.

Autoagrese je agrese, která je namířena proti sobě samému. Za nejtěžší stupeň autoagrese lze považovat sebevraždu, ať již demonstrační, či v dokonané podobě. **Častým projevem autoagrese jsou různé druhy sebepoškozování.** To může mít nepřehledné množství variant, píchání ostrými předměty do rukou, do hlavy, rozdírání kůže na rukou a nohou, řezání do zápěstí až po psychiatrické kategorie, jako je např. trichotilomanie, tj. když si dítě natáčí vlasy na tužky a trhá si je, či masivní onychofagie, kdy dochází k okusování nehtů s následným poškozením nehtového lůžka. U některých jedinců může docházet i k okusování nehtů na nohou. **Základem autoagrese je vždy velice silné vnitřní napětí**, jehož příčinou může být velké množství podnětů. Poměrně často se s autoagresí setkáváme u dětí, které momentálně prožívají rozvodovou situaci rodičů. Příčinou může být i dlouhodobý stres, příp. frustrace nějaké potřeby. Můžeme se s ní setkat i u dětí ohrožených prostředím, jedná se především o děti týrané, zanedbávané, trpící syndromem CAN (Martínek, 2009).

Prevence agresivního a násilného chování

Otázka prevence a eliminace agresivního chování a tendence k násilí je značně složitá. Účinnost prevence je různá. Určité vyhlídky jsou spojovány s **preventivními programy realizovanými na školách. Základním principem preventivní strategie minimálního programu** je osvojování základních kompetencí v oblasti zdravého životního stylu, prevence a rozvoj dovedností, které vedou u dětí k **odmítání všech druhů destruktivního chování, projevu agresivity a porušování zákona**. Prohlubování komunikačních dovedností je základním prostředkem řešení konfliktů a překonávání překážek. Posilováním osobního růstu žáků se snažíme naplnit formování psychicky zdravé a odolné osobnosti.

Při prevenci agresivity je nutné si připustit, že **míra tolerance k agresivním a násilným jevům je určována postoji ve společnosti**. Míra snášenlivosti (toleranční limit) vůči agresivitě je ovlivňována řadou faktorů. Značnou úlohu zde mohou sehrát média, dále také různé instituce, a to jak formální (u dětí zejména škola), tak neformální (různé zájmové a kulturní instituce a sdružení).

Při prevenci násilí **na škole je nevyhnutelné vytvářet ve třídě ovzduší důvěry mezi učiteli a žáky**, aby se žáci nebáli o případném výskytu agresivního chování mluvit. Důležité je **nepodceňovat význam monitoringu výskytu sociálně patologických jevů na škole** a realizovat tak systematickou prevenci (Emmerová, 2007).

5. 2 Suicidální jednání

Suicidum představuje vědomé a úmyslné ukončení vlastního života. Širším pojmem je suicidální chování, zahrnující vedle dokonaných suicidií i suicidální pokusy, záměry, myšlenky a fantazie. Sebevražedné jednání je nejčastěji motivováno únikem ze zátěžové situace, kterou není dotyčný jedinec schopen zvládnout jiným způsobem (Fisher, Škoda, 2009).

Skopalová (1989) dodává, že sebevražedná aktivita ukazuje, že je něco v nepořádku, člověk se ocitá v situaci, kterou není schopen řešit, podléhá zoufalství. Východiskem je únik z dané situace, z nebezpečí, které je pro něj hrozivější než samotná smrt.

Sebevražedné (suicidální) jednání a sebepoškozování (automutilaci) řadíme mezi poruchy jednání, které jsou zaměřeny proti integritě organismu (Sochůrek, 2009, s. 171).

Jarosz (1980 In Stankowski 2001, s. 62) uvádí, že u části lidí nerozhoduje o spáchání sebevraždy stupeň úzkosti a strachu, ale hluboký pocit viny, pocit bezvýchodnosti situace, beznaděje a opuštěnosti.

Charakteristickými rysy takového stavu jsou:

- silná úzkost, projevující se někdy neklidem s tendencí k nadměrné aktivitě, poruchy spánku, až úplná nespavost
- pocit beznaděje, bezvýchodné situace, pocit, že ho nejbližší okolí nechápe, obviňování se a pocit nepřiměřené viny, očekávání trestu, mrzutá depresivní nálada, hypochondrické představy

Nejčastějším spouštěcím mechanismem sebevražedných myšlenek je depresivní syndrom. Deprese může být posílena ztrátou něčeho co dávalo člověku pocit bezpečí. Je-li závislost mezi ztrátou a pocitem bezpečí příliš velká, ztrácí člověk naději na přežití a poddá se znechucení (Stankowski, 2001).

Jak uvádí Černý (1970, s. 15-17 In Emmerová, 2007. s. 59) lze příčiny sebevražedného jednání členit následovně:

Příčiny vnitřní

Zde zařazujeme změny v osobnosti, psychopatii, změny hormonální, mezi které řadí pubertální chování, poruchy duševní a poruchy intelektu. Dále změny psychiky na základě drobného organického poškození centrální nervové soustavy.

Příčiny vnější

Vliv rodinného prostředí a výchovy

Jde jednak o sociální úroveň rodiny, její úplnost, napětí mezi rodiči, defekty v podobě alkoholismu nebo duševní poruchy s odchylky některého z rodičů, zejména v oblasti výchovného působení na dítě, nebo ztráty některého z rodičů.

Vliv pracovního prostředí

U dětí se jedná prakticky o zátěž ve škole, u dospělých jedinců se jedná o zátěž v rámci pracovního zařazení. Nejčastější příčinou je nedostatek schopnosti se přizpůsobit školní práci, či udržet pracovní či školní tempo.

Vliv společnosti vrstevníků

Tento faktor se vyskytuje často u mladých lidí, zejména v období puberty, kdy začínají navazovat silnější citové vztahy s kamarády stejného pohlaví, nebo vyhledávají společnost pohlaví opačného. Dochází ke sdružování mladých lidí do part, kteří mívají různý program i náplň.

Většina dětských sebevražedných pokusů je podle Emmerové (2007, s. 60) **výrazem strachu a pokusem uniknout nějakému druhu ohrožení, např. trestu.** S tím souvisí časté pokusy o sebevraždy v období odevzdávání vysvědčení. Rizikovými faktory jsou v tomto věku problémy ve škole a v rodině. Impulzem k sebevražednému konání adolescentů bývá **pocit zklamání a zoufalství, když se poprvé v životě setkávají s větším problémem, či neúspěchem.** V tomto věkovém období jsou časté suicidální pokusy, které můžeme interpretovat jako emočně vypjatý **způsob volání o pomoc.**

Mladí lidé páchají sebevražedné činy z důvodu emoční nezralosti a důležitých, subjektivních problémů v citovém životě, starší lidé z důvodu utrpení, bolesti, nemoci, či osamocení. Světová zdravotnická organizace přijala v r. 1968 následující definici: „*sebevražedný čin je útok proti vlastní osobě s různým stupněm úmyslu zemřít. Sebevražda je pak sebezničující čin s fatálním výsledkem.*“ Rozlišuje se zde tedy sebevražedný čin zahrnující i pokus a dokonáný akt. Nejpodstatnějším rysem sebevraždy je dobrovolnost, vědomost.²

Nejčastější příčinou sebevražd a pokusu o ni (tzv. nedokonaná sebevražda) jsou konflikty v rodině, školní a partnerské problémy.

Sebevraždy rozlišuje Kerecman (1999, s. 16 In Sochůrek, 2009) následovně:

dokonané – dobrovolně a násilné přivození smrti

nedokonané – smrt nenastala, sebevrah si ji ovšem pokusil přivodit

sebezabití – smrt nastala náhodou

asistovaná sebevražda – eutanázie, když si nemocný člověk přivodí smrt skrze jinou osobu, požádá lékaře, či osobu blízkou

Prevence suicidálního jednání

Zaměříme se především na primární prevenci, neboť souhlasíme s názorem Krause a Hroncové (2007), kteří uvádí, že tato prevence je zaměřena na ohroženou

²**Informační web o sebevraždách.** Dostupné on-line: <http://www.sebevrazda.psychoweb.cz/>

populaci, děti a mládež z rizikových rodin, děti sociálně izolované, děti z nevhodného rodinného prostředí, na lidi nacházející se v krizových životních situacích. **Realizátory primární prevence jsou hlavně výchovní činitelé**, zejména rodina a škola, výchovné zařízení, ale také masmédia, církve a jiné instituce.

Emmerová (2007) zdůrazňuje, že **důležitou úlohu při prevenci sebevražd sehrávají linky důvěry**, které často představují kontakt mezi mladým člověkem v problémové situaci a odborníky, kteří mohou poskytnout pomoc. Je proto vhodné zveřejnit čísla na linku důvěry ve školách, např. na nástěnkách.

Za efektivní formu prevence suicidálního jednání je nutné také považovat zájmovou činnost žáka rozvíjenou v čase mimo vyučování. Dlouhodobé pozitivní zájmy mohou ve značné míře odbourávat stres a psychickou zátěž u žáků. Zvyšování frustrační tolerance a schopnost adekvátně řešit životní problémy patří k hlavním úlohám primární prevence sebevražd. Prevenci sebevražd sehrávají rovněž masmédia, obzvláště televize, např. v období odevzdávání vysvědčení, která apeluje na rodiče (Kraus, Hroncová, 2007).

Nejlepší prevencí sebevražd je dobré rodinné prostředí, které dítěti poskytuje lásku, oporu, bezpodmínečné přijetí a navuče atmosféru důvěry. Bohužel je to mnohdy rodina, která má velký vliv na suicidální jednání dítěte, zejména přehnaný, náročný výchovný styl rodičů.

5. 3 Problematika závislostí

Světová zdravotnická organizace WHO (In Stankowski, 2001, s. 30-31) definuje pojem závislost následovně: *„Závislost je psychickým, ale i tělesným stavem vyplývajícím ze součinnosti živého organismu a látky, kterou může být alkohol, lék, nebo jiná chemická látka. Tento stav se charakterizuje změnami v chování a jinými následky, hlavně touhou (často silnou, někdy přemáhající) přijímat prostředek, aby došlo k dosažení psychických účinků jeho působení či zmenšit nepříjemné příznaky z jeho nedostatku.“*

Švarcová (2009) uvádí, že závislost je z lékařského hlediska definována jako stav, při kterém **absence látky nebo jiného podnětu vyvolává v organismu fyzické, nebo duševní obtíže**. Vzniká po opakovaném nebo chronickém užití některé látky (léku,

omamné látky, alkoholu nikotinu), ale i při určité činnosti, která **přináší nadměrné uspokojení** (např. hazardní a počítačové hry). **Vede k narušení osobnosti, ke snížení výkonnosti a často i inteligence.** Závislost může vzniknout na činnosti (workoholismus), hrách (gambling), nakupování atd., na věci, na jídle (poruchy příjmu potravy, mentální anorexie, mentální bulimie) či na nějaké látce (kofein, nikotin, alkohol, léky, těkavé látky a další drogy). **Mezi nejznámější druhy závislostí patří závislost na alkoholu, drogová závislost a nikotinismus.**

Sochůrek (2009) uvádí, že cíle, které jedinec zneužitím drogy sleduje, mohou být odstranění chorobného příznaku, zlepšení si nálady, nebo vyvolání zvláštních prožitků (halucinací).

Wágnerová (2004) uvádí, že návyk na drogu mění životní styl, výrazně ochuzuje život člověka, život závislého člověka se stává značně redukováným stereotypem. Je naplněn aktivitou zaměřenou na získání drogy, její užití a opakování těchto činností stále dokola. Paradoxní je, že počáteční motivací k experimentaci s psychoaktivní látkou bývá často potřeba změnit všednost života a nějak jej obohatit.

5. 3. 1. Drogová závislost

Důvody, proč lidé sahají po drogách, jsou mnohé. Mládež často vyhledává drogy pro potřebu odpoutání se od nesmělosti, z důvodu sníženého sebevědomí, nebo aby dokázala poslušnost skupině kamarádů. Na chvíli získají pocit dospělého člověka, nezávislého, je to zároveň revolta, bouřlivá vzpoura proti platným společenským normám a proto je to o to víc lákavé pro děti.

Někdy lze závislost u dětí a mladistvých odhalit snadno, jindy je ale dobře maskovaná a rodiče si musí všimnout i jemných náznaků, které je z narkomanie usvědčují. **Jedinec, který užívá drogy, se mění.** Někdy náhle, jindy pozvolna. Dochází ke **změnám jeho chování, snižují se jeho zájmy o koníčky a celkově o dění kolem něj.** Časté jsou i **změny nálad a podrážděnost.**

Tyto **děti ztrácejí současné kamarády a nahrazují je pochybnými známými.**

Členění drog

Rozhodla jsem se využít **členění podle Krause a Hroncové (2007)**, kteří rozdělují drogy na **legální a nelegální**, přičemž se zaměřím zejména na drogy legální.

Legální drogy

Mezi legální drogy, které jsou lehce dostupné a **ve společnosti masově rozšířeny**, zařazuje Kraus a Hroncová (2007) závislost na alkoholu a nikotinismus. Těmto dvěma skupinám budu věnovat **zvýšenou pozornost**, neboť jsou to **lehce dostupné drogy** a z důvodu své dostupnosti a společenské akceptace **představují podle mého názoru největší riziko pro děti a mládež**.

Závislost na alkoholu

Matoušek (2008) definuje závislost na alkoholu jako **touhu požívat alkohol, kterou nemá závislý člověk pod kontrolou**. Tato závislost člověku ztěžuje život, ovlivňuje jeho vztahy, práci, zájmy a má rovněž nepříznivé účinky na jeho zdraví, např. dlouhodobé užívání alkoholu oslabuje imunitu, způsobuje některé druhy rakoviny, postižení periferních nervů i mozku, což se projevuje poruchami paměti, některými druhy psychóz, případně také epileptickými záchvaty.

Alkoholismus je běžně chápán jako nadměrná či pravidelná konzumace alkoholických nápojů spojená s nebezpečím návykového chování, druh deviantního chování s nebezpečným dopadem na jedince, skupinu či rodinu (Veselá, 2006).

Alkohol je nejrozšířenější, nejčastěji užívanou a v našem sociokulturním prostředí značně akceptovanou psychoaktivní látkou. **Konzumace alkoholu bývá často propagována v masivních reklamních kampaních**, kterými se nechávají mladí lidé často lehce ovlivnit (Fisher, Škoda, 2009).

Fisher a Škoda (2009) dodávají, že pití alkoholu ve zvýšené míře škodí zdraví (často se objevuje onemocnění jater, vysoký krevní tlak, škodlivý vliv na trávicí ústrojí, nervový systém, psychická onemocnění).

Z hlediska společenského představuje značné riziko v souvislosti s vysokým podílem na výskytu trestné činnosti, častých úrazech, dopravních nehodách, rovněž soužití

v oblasti pracovní a rodinné. **Zvláště nebezpečný je pro dětský organismus, kde i malá dávka může vyvolat nebezpečné otravy** (Kraus, Hroncová, 2007).

V západoevropských zemích, především u mladé generace lze v posledních letech pozorovat v tomto směru jakousi změnu v životním stylu. **Mladí lidé pijí více míchané nápoje s nižším obsahem alkoholu** (Kraus, Hroncová, 2007).

Švarcová (2009) uvádí, že v mladém věku odbourávají játra alkohol pomaleji a vzhledem k nižší hmotnosti dětí, může i malé množství vyvolat otravu. **Závislost na alkoholu se u dětí a mladých lidí vytváří podstatně rychleji.**

Rizikovou kategorií z hlediska konzumace alkoholu jsou nepochybně děti a mládí. V tomto věku se objevují zárodky postupně vznikající závislosti na alkoholu. Také důsledky zdravotního postižení v tomto věku jsou větší. **Čím mladší jedinci pijí alkohol, tím větší je riziko pozdějšího přechodu na jiné drogy** (Kraus, Hroncová, 2007).

Nikotinismus

Nikotin je silně působící látka, kterou obsahují tabákové listy. Při kouření se uvolňuje do kouře, kde se část spálí, další část se zachytí ve filtru a část se dostává dýchacími cestami do organismu (Švarcová, 2009).

Abstinenční příznaky mohou být doprovázeny podrážděností, nepřátelským chováním, úzkostí, depresi, zpomalením srdečního pulzu a zvýšenou chutí k jídlu. Hlavní **zdravotní problémy spojené s kouřením** nejsou spojeny s nikotinem jako psychoaktivní látkou, ale především s **inhalací oxidu uhelnatého a dehtových látek**, které vznikají při kouření tabáků a šlukováním se **dostávají až do plicních sklípků** (Fisher, Škoda, 2009).

Švarcová (2009) poukazuje na to, že **i malé množství nikotinu má řadu negativních účinků**. Pokud by se do organismu dostalo celé množství nikotinu, vykouření pouze jedné cigarety by způsobilo smrt člověka. **Nikotin má totiž podobné toxické účinky na organismus jako kyanid draselný (cyankáli).** V současné době představuje nikotinismus závažný zdravotnický a společenský problém, především díky návykovému charakteru a zdravotním důsledkům.

Děti se stávají závislími na nikotinu s udivující rychlostí už po vykouření malého množství tabáku. Děti reagují na nikotin odlišně od dospělých. Mozek dospívajících

se ještě vyvíjí a je náchylnější k závislosti než mozek dospělých. Také **vliv nikotinu je silnější u dospívajících než u dospělých jedinců**. U dětí mohou k vypěstování návyku postačit dvě cigarety za týden³

Věková hranice, kdy mladí lidé začínají kouřit, se výrazně snížila. Jak uvádí Kraus a Hroncová (2007), hranice kdy se běžně začíná kouřit, se posunula z úvodní hranice 16 – 18 let, která se uváděla před 15 - 20lety do **intervalu 12-15 let**.

Problém vidím také v **dostupnosti vodních dýmek prodávaných v čajovnách**. Zároveň je podle mého názoru problémem to, když si **děti alkohol či cigarety obstarají přes osobu prostředníka, tj. staršího kamaráda**, který je již plnoletý. Touha po kouření může být vyvolána i jinými faktory, např. líbivou vůní kouře, **vlivem reklamy**, velký vliv představuje **konformita sociální skupiny**, ve které se jedinec pohybuje, kde kouří přátelé, rovněž také negativní vzory v přirozeném sociálním prostředí a **kouření v rodině**.

Nelegální drogy

Nelegální drogy dnes představují poměrně širokou paletu látek s psychotropními účinky, a to jak na bázi přírodní, tak syntetické. Snad nejčastěji diskutovanou drogou, a jednou z nejfrekventovanějších nelegálních drog, je marihuana. Získává se známé rostliny konopí, které jsou neprávem připisovány léčivé účinky.

Život se začíná měnit v drogový stereotyp. Vše se začíná točit kolem drogy (sehnat peníze, dobře nakoupit), ostatní je druhořadé. Člověk má problémy ve škole i v práci, zcela opouští původní zájmy a záliby, rozprodává hodnotnější věci, krade, popř. získává peníze prostitucí nebo výrobou či distribucí drog.⁴

Klasifikaci nelegálních drog uvádí Kraus a Hroncová (2007, s. 87-90) následovně:

Halucinogeny na bázi konopí, zde zařazujeme marihuanu, hašiš, LSD, trip, muchomůrku červenou a psilocybin. Společným jmenovatelem těchto typů drog je narušení vnímání okolního světa. Požití vyvolává halucinogenní stavy (např. při požití halucinogenní drogy může mít jedinec pocit, že umí létat a chce si to vyzkoušet skokem z nějaké výškové budovy).

³ **Rychlý návyk na kouření u dětí**. Dostupné on-line: <http://drogy.doktorka.cz/rychly-navyk-koureni-deti/>

⁴ **O drogách**. Dostupné on-line: <http://www.dropin.cz/o-drogach>

Opiáty, zde zařazujeme braun, heroin, kodein a morfin. Pro všechny tyto typy drog je společné, že tlumí bolesti, uklidňují, a proto jsou rovněž využívány v medicíně. Závislost na opiátech vzniká velmi rychle.

Stimulační drogy. Pod tuto skupinu drog patří pervitin, kokain, crack, extáze a efedrin. Stimulační drogy pomáhají odstraňovat únavu, vytvářejí pocit zvýšené výkonnosti, zrychlují psychické procesy, uvolňují zábrany člověka, vedou mnohdy k paranoidní vztahovačnosti, úzkosti až depresi.

Těkavé látky, toluen, trichloretylen, benzín, aceton, chloroform a další organická rozpouštědla, lepidla, či spreje. Silně poškozují tkáň organismu, odbourávají tukové krytí nervových buněk a tak mohou nenávratně poškodit centrální nervovou soustavu. Riziko předávkování je vyšší, neboť přesnou dávku lze odměřit jen velmi těžko.

Tlumivé látky, do této kategorie zařazujeme analgetika, hypnotika, sedativa, antidepressiva a anxiolitika. Společným cílem požití těchto drog je odstranění bolesti, rychlé navození spánku, uklidnění, působí proti depresi a úzkostem. Jejich nebezpečí tkví v lehké dostupnosti, jsou masově užívány napříč generacemi. Bývají často zneužívány. Tyto drogy mají bezesporu velký význam v oblasti medicíny, ovšem jejich dávkování a četnost užití pro každého člověka by měl stanovit lékař.

Prevence drogových závislostí

V rámci primární prevence bych ráda zmínila **nutnost formování vhodných postojů a názorů k návykovým látkám zejména u dětí a mládeže, prostřednictvím médií**, které mnohdy ještě podněcují vznik těchto závislostí. Obrovský vliv připisují zejména reklamě na alkoholické nápoje, neboť v každé reklamě na alkohol je prostředí přátel. **Alkohol je prezentován jako socializační činitel, důvod setkání mladých lidí**. Podle reklamy je alkohol nezbytnou součástí sbližování, restaurace a bary jsou prezentovány jako nejlepší místa ke schůzkám s nezbytnou sklenicí alkoholu v ruce.

Na základních školách je realizována **primární prevence drogových závislostí v rámci předmětu Výchova ke zdraví**. Přiměřeně věku by měli mít žáci informace o alkoholu, jeho povaze, účincích a rizicích.

Každá škola má zpracovaný minimální preventivní program. Minimální preventivní program vychází z pokynu MŠMT, č.j.: 1454/2000-51, který do prevence

sociálně patologických jevů zařazuje **konzumaci drog včetně alkoholu, kouření, kriminalitu**, gambling, záškoláctví, šikanování a jiné násilí, rasismus, xenofobii, intoleranci, vandalismus. **Cílem minimálního preventivního programu** je ve spolupráci s rodiči a ostatními institucemi **formovat osobnost žáka**, která je s ohledem na svůj věk schopná orientovat se v dané problematice, zkoumat ji, ptát se a činit správná rozhodnutí. Osobnost, která si bude vážit svého zdraví, bude umět zorganizovat si svůj vlastní volný čas a bude umět zvládat sociální dovednosti.⁵

Ráda bych v této souvislosti zmínila činnost střediska prevence a léčby drogových závislostí Drop In, které se zabývá problematikou a preventivními aktivitami, zejména oblastí zneužívání nelegálních drog. Drop In o.p.s. prosazuje od svého založení pragmatický pohled na řešení drogové problematiky a **snaží se ovlivnit postoj společnosti k drogové problematice ve směru realistického pojetí dané oblasti**. Další prioritou Drop In o.p.s. jsou různé typy preventivní činnosti. Drop In často pořádá **preventivní besedy na základních a středních školách** zaměřené na škodlivost účinků užívání drog, zejména nelegálních.

Prevence drogových závislostí by měla fungovat v rodině i ve školských zařízeních. **Pouze ve spolupráci rodiny a školy lze podle mého názoru efektivně a účinně zabránit možným drogovým závislostem u dětí**. Škola by se měla soustředit především na podávání informací a ne připravovat aktivity a strategie, které budou určeny k zamezení vzniku a šíření drogových závislostí u dětí.

5. 4 Záškoláctví

Záškoláctví můžeme charakterizovat jako **úmyslné zameškávání školního vyučování**, kdy žák o své vlastní vůli, **ve většině případů bez vědomí rodičů**, nechodí do školy a neplní školní docházku. V současné době je to **jeden z nejzávažnějších problémů jak základního, tak i středního školství**. Mezi časté důvody nedokončení všech devíti ročníků základní školy patří právě záškoláctví a časté absence (Martínek, 2009).

⁵ **Minimální preventivní program**. Dostupné on-line : www.skolavejprty.cz/vzdel_otev_zi/nasesvp/minimpreventprogram.doc

Záškoláctvím trpí nejen jedinec, který se ho dopouští, ale i celá společnost, protože jeho **důsledkem jsou špatné studijní výsledky žáků**, jakož i **horší uplatnění v životě jejich kriminální činnost**.

Míra záškoláctví je také indikátorem správné funkce vzdělávacího systému. Pokud mají žáci pocit, že školní vzdělání nemá smysl, a do školy proto nechodí, pak se musíme zamyslet nad způsoby a intervenčními prostředky, jakými s takovou situací můžeme bojovat. Odpovědná společnost musí všemi dostupnými prostředky usilovat o to, aby se žáci pro své chabé výsledky či nespokojenost neocitli stranou zájmu (Kyriacou, 2003).

Podle Emmerové (2007) jsou nejčastější příčiny záškoláctví zejména nezvládnání probíraného učiva, strach ze zkoušení, strach ze šikanování, snaha vyhnout se nepříjemnostem, povinnostem, nejistota ve společnosti druhých dětí, málo podnětné rodinné prostředí a touha po dobrodružství.

Za podstatné považujeme skutečnost, že záškoláctví je mnohokrát jevem, který **tvorí přechod k dalším závažným druhům deviantního chování**, případně se v rámci záškoláctví dopouštějí jiných druhů nežádoucího konání (Kraus, Hroncová, 2007).

Zarážející je mnohdy skutečnost, kdy učitelé na nepřítomnost žáka příliš nereagují a tento problém neřeší. To může vést k rozšiřování záškoláctví ve třídě. Velmi negativní dopad mají i omluvenky od rodičů (časté jsou „rodinné důvody“), kdy rodiče vlastně napomáhají v podvodu a lži a tím podporují u svých dětí nežádoucí charakterové vlastnosti a formují jejich negativní vztah ke škole a poskytují dítěti „návod“ na řešení problémů (Emmerová, 2007).

Jednotlivé druhy záškoláctví vymezuje Kyriacou (2003) následovně:

pravé záškoláctví, kdy se žák jednoduše ve škole neukazuje, ale jeho rodiče si myslí, že do školy chodí.

záškoláctví s vědomím rodičů, kdy žák do školy nechodí, ale rodiče jsou o tom informováni a také vědí, že k tomu nemá žádný oprávněný důvod, žák např. strávil jeden den tím, že s něčím pomáhal rodičům v práci nebo se doma staral o někoho nemocného, někteří rodiče nechávají doma dítě sami.

záškoláctví s klamáním rodičů, existují žáci, kteří dokážou přesvědčit své rodiče o tom, že jim je natolik špatně, že nemohou jít do školy, i když se ve skutečnosti cítí docela dobře, rodič pak napíše žákovi omluvenku z důvodu zdravotních potíží. Tuto kategorii bývá často obtížné rozlišit od záškoláctví s vědomím rodičů. Pro některé rodiče je stručné prohlášení o tom, že dítěti není moc dobře, dostatečné k tomu, aby omluvenku napsali.

útěky ze školy, k tomuto druhu záškoláctví (někdy se mu říká „interní záškoláctví“) patří případy, kdy žáci do školy chodí, nechají si zapsat přítomnost, během dne pak ale na hodinu nebo dvě odejdou; přitom někdy zůstávají v prostorách školy, jindy odejdou na krátkou dobu pryč.

odmítání školy, tato kategorie se týká žáků, kterým představa školní docházky činí psychické potíže. Patří sem poruchy pramenící z problémů ve škole, například z pocitu, že učení je moc těžké, strach, že žák bude šikanován, školní fobie nebo deprese. V takovém případě se žák zkrátka tak bojí představy, že by měl jít do školy, že rodiče mohou sotva udělat něco pro to, aby ho přesvědčili o opaku, a na místě bude určitý typ odborné intervence. Hranice mezi žáky, kteří jsou doopravdy psychicky narušení, a žáky, kteří jednoduše do školy chodit nechtějí a jejichž rodiče nejsou schopni je k tomu přimět, je zde nejednoznačná.

Záškoláctví můžeme podle Martínka (2009) rozdělit do dvou základních skupin:

Záškoláctví impulzivního charakteru

Dítě předem neplánuje, že do školy nepůjde, reaguje náhle, nepromyšleně nebo odejde v průběhu vyučování. Impulzivně vzniklé záškoláctví může trvat i několik dnů, dokud rodiče nezjistí, že dítě do školy nechodí. Ze strachu z následků dítě v chození „za školu“ pokračuje, protože neví, jak by mohlo svoji situaci vyřešit, svěřit rodičům se většinou dítě bojí.

Záškoláctví účelové, plánovité

Účelové záškoláctví se objevuje většinou tehdy, když se dítě či mladistvý chce vyhnout nějakému zkoušení, písemné práci, neoblíbenému předmětu či vyučujícímu.

Řešení záškoláctví v České republice

Dobu a způsob uvolnění žáka ze školního vyučování stanoví školní řád školy. Pokud nepřítomnost žáka ve škole přesáhne tři dny školního vyučování, vyžaduje škola potvrzení o nemoci, vydané ošetřujícím lékařem.

Neomluvené hodiny a vysokou omluvenou absenci sleduje třídní učitel a informuje o nich výchovného poradce, který tyto údaje dále vyhodnocuje. **Pokud dojde u žáka k deseti neomluveným vyučovacím hodinám, řeší je třídní učitel se zákonným zástupcem žáka nebo se zletilým žákem formou pohovoru a svolává školní výchovnou komisi.** V době, kdy škola pracuje na vyhodnocování neomluvené absence, může ředitel školy požádat o spolupráci pedagogicko-psychologickou poradnu. V případě, že **neomluvená absence žáka přesáhne 25 hodin, zašle ředitel školy oznámení o pokračujícím záškoláctví, a to s náležitou dokumentací příslušnému orgánu sociálně-právní ochrany dětí nebo pověřenému obecnímu úřadu.**⁶ V případě opakovaného záškoláctví v průběhu školního roku, pokud již byli zákonní zástupci pravomocným rozhodnutím správního orgánu postiženi pro přestupek podle ustanovení zákona⁷, je třeba postoupit v pořadí již druhé hlášení o zanedbání školní docházky Policii ČR, kde bude případ řešen jako trestní oznámení **pro podezření spáchání trestného činu ohrožení mravní výchovy mládeže**⁸.

Řešení záškoláctví ve Slovenské republice

Na Slovensku umožňuje **zákon 245/2008 o výchove a vzdelávaní** (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů, nepřítomnost nezletilého dítěte, nebo žáka ve výuce základní školy omluvit **zákonným zástupcem, nebo zástupcem zařízení** v případě, kdy tato nepřítomnost nepřekročí **3 po sobě jdoucí vyučovací dny.**

Pokud nepřítomnost žáka trvá déle jak tři po sobě následující vyučovací dny, je zákonný zástupce povinen doložit nepřítomnost dítěte, nebo žáka potvrzením od

⁶ **Prevence záškoláctví.** Dostupné on-line :

<http://www.zkola.cz/zkedu/rodiceaverejnost/socialnepatologickejvyvejichprevence/zaskolactvi/30276.aspx>

⁷ **Zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích,** ve znění pozdějších předpisů (www.mvcr.cz)

⁸ **Zákon č. 140/1961 Sb., trestní zákon,** ve znění pozdějších předpisů (www.mvcr.cz)

Zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně - právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů. (www.mpsvr.cz)

lékaře. V případě, že neomluvená absence v jednom kalendářním měsíci **přesáhne 15 a více vyučovacích hodin nahlásí tuto skutečnost třídní učitel řediteli školy, který na základě metodického návodu MPSVaR SR o této skutečnosti informuje obec a úřad sociálních věcí a rodiny.**⁹

Metodický návod MPSVaR SR a MŠ SR pre krajské úrady, okresné úrady, školy a obce na zabezpečenie aplikácie ustanovenia § 18 ods. 2 zákona č. 281/2002 Z. z. o prídavku na dieťa a o príspevku k prídavku na dieťa v znení zákona č. 658/2002 Z. z. vymezuje postup školy při řešení záškoláctví. Škola oznámí zanedbání povinné školní docházky dítěte podle zákona SNR č. **542/1990 Zb. o štátnej správe v školstve a školskej samosprave v znení neskorších predpisov** obci, ve které má rodič dítěte trvalý pobyt, kopii tohoto oznámení zašle škola i okresnímu úřadu, odboru sociálních věcí podle místa trvalého pobytu rodičů. Oznámení obsahuje rovněž informace o úkonech a opatřeních, které škola vykonala ve věci neomluvené nepřítomnosti žáka na vyučování a k zamezení tohto negativního stavu v dalším období.

Na základě **zákona č. 305/2005 o sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele** ve znění pozdějších předpisů, oddělení sociálněprávní ochrany dětí a sociálněprávní kurately zastaví na základě tohoto oznámení vyplácení přídavku na dítě zákonnému zástupci dítěte a dále úsek sociálně právní ochrany a sociální prevence vykonává různé opatření na odstranění eliminaci a spolupracuje s rodinou, školou a specializovanými institucemi (např. pedagogicko- psychologickou poradnou). **Škola** po zastavení výplaty přídavku na dítě rodiči **měsíčně vyhodnocuje docházku dítěte do školy a spolupracuje s obcí a příslušným okresním úřadem.** Pokud počet neomluvených hodin přesáhne 60 hodin v jednom kalendářním roce, je zahájeno přestupkové konání vůči zákonnému zástupci dítěte.

Prevence záškoláctví

Dle metodického pokynu MŠMT ČR č. j. 10 194/2002-14 (viz příloha č. 2) k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví se **na prevenci záškoláctví podílí třídní učitel, výchovný poradce a školní metodik prevence spolu s ostatními učiteli a zákonnými**

⁹ **Zanedbávanie povinnej školskej dochádzky.** Dostupné on line: <http://zsbzince.edupage.org/text9/?subpage=8>

zástupci žáka. Součástí prevence je **pravidelné zpracovávání dokumentace o absenci žáků**, spolupráce se zákonnými zástupci žáka, **včasná odhalení příčin záškoláctví žáků** a přijetí příslušných opatření, provádění výchovných rozhovorů se žáky, spolupráce se školním psychologem a institucemi pedagogicko-psychologického poradenství, konání výchovných komisí ve škole, spolupráce s orgány sociálně právní ochrany dětí apod.¹⁰

Jednou z příčin záškoláctví může být podle mého názoru **negativní vztah ke škole**, žák nemá ke škole vybudovaný pozitivní vztah. Tento negativní vztah ke škole si žák může vybudovat rovněž na základě špatného prospěchu. Jednou z prevencí záškoláctví spatřuji ve **vybudování dobrého vztahu žáka ke škole prostřednictvím pozitivního sociálního klimatu na škole**. Velkou úlohu v tomto procesu hrají zejména učitelé, nejvíce pak třídní učitel.

Mnohdy se stává, že žák nedochází do vyučování pouze na jeden konkrétní předmět výuky, který mu příliš nejde. Často se obává výsměchu z hodnocení učitele. Učitel by měl **hodnotit žáka i s ohledem na jeho psychiku a opatrně vážit slova**, nutná je dle mého názoru citlivá formulace při negativním hodnocení žáka při zkoušení před tabulí.

¹⁰ **Metodický pokyn MŠMT.** Dostupné on- line: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/metodicky-pokyn-ministerstva-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-k-jednotnemu-postupu-pri-uvolnovani-a-omlouvani-zaku-z-vyucovani-prevenci-a-postihu-zaskolactvi-predkladaci-zprava-a-text-pokynu>

II PRAKTICKÁ ČÁST DIPLOMOVÉ PRÁCE

6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Diplomová práce je cíleně zaměřena na profesi sociálního pedagoga nejen v teoretickém pojetí, ale rovněž na jeho praktické uplatnění na pracovním trhu. Podstatou výzkumného šetření diplomové práce bylo zjistit, **jak vnímají tuto profesi učitelé na druhém stupni základních škol** ve vybraných krajích na **území České a Slovenské republiky**. Na cílovou skupinu učitelů jsem se zaměřila zejména proto, že v teoretické části diplomové práce **věnuji velkou pozornost uplatnění sociálního pedagoga ve školství**, zejména na základních školách. Výzkumné šetření by mělo pomoci objasnit, jak nahlíží na profesi sociálního pedagoga učitelé na druhém stupni základních škol, zda shledávají tuto profesi za přínosnou, jaká by měla být náplň této profese a v neposlední řadě, zda vůbec vědí, kdo to je sociální pedagog a jak učitelé vnímají chování svých žáků. Zajímám se o názory učitelů, neboť jsou schopni odborně posoudit situaci na školách.

Realizace výzkumného šetření

V loňském roce jsem osobně navštívila předem vytipované základní školy na území Zlínského kraje a dohodla se na možnosti realizace výzkumného šetření pro potřeby diplomové práce. Ač jsem byla předem řádně se školami domluvena, jedna škola mi v den realizace výzkumného šetření účast odřekla. Nepamatovali si, že by mi účast vůbec přislíbili, proto jsem byla nucena hledat ve velmi krátkém časovém úseku jinou školu, což se mi nakonec podařilo. Jsem zklamaná z přístupu některých pedagogů, kteří přestože účast přislíbili, na poslední chvíli rozhovor odřekli, nebo mi naši předchozí domluvu zcela zapřeli. Tuto negativní zkušenost mám bohužel pouze na území České republiky.

Základní školy na území Slovenské republiky jsem kontaktovala telefonicky. Na základě řádné domluvy mi byla přislíbena možnost realizace výzkumného šetření na vybraných základních školách na území Žilinského kraje. Výzkumné šetření jsem realizovala na území regionu Kysuc a Považia.

V průběhu měsíce dubna a května jsem provedla výzkumné šetření na základních školách v České a Slovenské republice. Dotazovala jsem se učitelů na druhém stupni základních škol prostřednictvím strukturovaného rozhovoru. Mohu konstatovat, že jsem byla velmi mile překvapena ochotou a snahou některých pedagogů podat

kvalitní odpovědi na výzkumné otázky. Největší vstřícnost projevili učitelé na Slovensku.

Výzkumné šetření jsem realizovala na 3 základních školách V České republice, dvě školy se nachází na území Moravskoslezského kraje a jedna na území Zlínského kraje.

Na Slovensku jsem rovněž navštívila 3 základní školy v Žilinském kraji.

6. 1 Vymezení výzkumných cílů

Na počátku výzkumného šetření jsem si stanovila hlavní cíl výzkumného šetření a dílčí cíle výzkumu, kterých jsem chtěla v průběhu výzkumného šetření dosáhnout.

Hlavní cíl výzkumného šetření

Hlavním výzkumným cílem bylo zjistit, zda mají učitelé na druhém stupni základních škol **povědomí o profesi sociálního pedagoga**.

V rámci tohoto cíle jsem chtěla:

zjistit, zda jsou učitelé schopni uvést **náplň a zaměření profese sociálního pedagoga**

- zjistit zda na některé z vybraných základních škol ve Zlínském, Moravskoslezském a Žilinském kraji působí sociální pedagog na základní škole
- zjistit jaký mají učitelé **názor na profesi výchovného poradce na základní škole**
- zjistit **jakého odborníka by učitelé na základních školách uvítali** na řešení problémových situací

Dílčí cíle

- zjistit zda učitelé vnímají školu rovněž jako místo socializace
- zjistit kdo podle učitelů v současné době nejvíce ovlivňuje chování žáků na druhém stupni základní školy

6. 2 Metodologie výzkumu

Mým cílem je zjistit povědomí učitelů o profesi sociálního pedagoga a jak vidí možnosti uplatnění této profese na základních školách samotní učitelé. Z toho důvodu jsem se rozhodla pro **kvalitativní formu výzkumu**, protože mi jde o hloubku názorů.

Průcha (2000) uvádí, že kvalitativní výzkum přistupuje ke zkoumaným jevům se snahou popsat je v jejich jedinečnosti, se zachycením jejich specifických rysů a s objasňováním kontextu souvislostí.

Hendl (2005, s. 49) upozorňuje, že *„neexistuje jediný obecně uznávaný způsob jak vymezit nebo dělat kvalitativní výzkum“*.

Hendl (2005) rovněž dodává, že ústřední úlohu v kvalitativním výzkumu sehrává role výzkumníka,

Jako **základní výzkumnou metodu** jsem si vybrala metodu **rozhovoru**. Rozhovor byl uskutečněn **formou strukturovaného interview** s 21 učiteli základních škol na území České a Slovenské republiky. Předem připravený strukturovaný rozhovor obsahoval 13 otázek týkající se profese sociálního pedagoga na základní škole. V rozhovoru jsem využila uzavřené i otevřené typy otázek.

Strukturovaný rozhovor obsahoval tři skupiny otázek.

První skupina otázek byla zaměřena na zjištění o povědomí profese sociálního pedagoga, náplně jeho činnosti a rovněž jsem zjišťovala, zda tento odborník na některé z navštívených škol působí, případně zda by jeho přítomnost učitelé na škole uvítali.

Druhá skupina otázek směřovala ke zjištění ztotožnění profese sociálního pedagoga s výchovným poradcem na škole, a zda je potřeba mít kvalifikovaného vysokoškolsky vzdělaného odborníka.

Třetí skupina otázek směřovala k naplnění dílčích cílů výzkumného šetření. Cílem bylo zjistit, co podle učitelů nejvíce ovlivňuje chování žáků na druhém stupni základní školy a rovněž postoj učitelů ke škole, jako k instituci pro místo socializace žáků.

Chráska (2007) popisuje interview jako metodu shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného

pracovníka a respondenta. Velkou výhodou interview oproti jiným výzkumným metodám je navázání osobního kontaktu, který umožňuje hlubší proniknutí do motivů a postojů respondentů. Úspěšnost interview je z velké části závislá na schopnosti výzkumníka navázat přátelský vztah k respondentovi a na vytvoření otevřené atmosféry.

Myslím si, že se mi podařilo vytvořit v průběhu rozhovoru s učiteli příjemnou uvolněnou atmosféru, v rámci které mohli otevřeně projevit své názory a postoje. Otevřenost odpovědí připisuji zejména ubezpečení učitelů o tom, že odpovědi jsou zcela anonymní a jejich jména, věk, či základní školu, na které působí, nebudou nikde uváděna. Subjektivně hodnotím, že se jim po tomto zjištění velmi ulevilo a atmosféra byla otevřenější, byli více komunikativní a poskytli necenzurované odpovědi. Do záznamového archu jsem si se souhlasem respondentů zaznačila pohlaví dotazovaného respondenta. Velkou roli podle mě sehrálo i mé vystupování, které bylo vždy příjemné, milé a vyznačovalo se neutrálním výrazem bez předsudků. Do odpovědí jsem nezasahovala, abych učitele nesměřovala svým směrem, ale nechala naplno projevit jejich názor, ať už byl jakýkoliv,

6.3 Způsob zpracování dat

V další fázi výzkumného šetření, kdy jsem zpracovávala a vyhodnocovala jednotlivé odpovědi respondentů. Rozhodla jsem se využít **techniku komparativní analýzy**, důkladně jsem srovnala jednotlivé odpovědi pedagogů na území České a Slovenské republiky. **Každé výzkumné otázce jsem věnovala zvláštní pozornost** a vyjadřovala se k jednotlivým zjištěným údajům. Odpovědi jsem zpracovala do grafické podoby formou výsečových grafů a na závěr každé otázky jsem rovněž zpracovala souhrnnou tabulku zjištěných údajů.

Všechny odpovědi slovenských respondentů jsem ponechala v originále, tedy ve slovenském jazyce z důvodu zachování autenticity.

6. 4 Charakteristika výzkumného souboru

Pro potřeby výzkumného šetření diplomové práce jsem respondenty rozdělila do dvou výzkumných souborů s názvy **český výzkumný soubor a slovenský výzkumný soubor**.

Český výzkumný soubor

Český soubor je tvořen 10 respondenty ze Zlínského a Moravskoslezského kraje. V tomto výzkumném souboru se nachází celkem 9 žen a jeden muž. Tento soubor je prezentován 4 učiteli ze Zlínského kraje a 6 učiteli z Moravskoslezského kraje.

Slovenský výzkumný soubor

Slovenský výzkumný soubor se skládá z 11 učitelů základních škol z Žilinského kraje. V tomto výzkumném souboru je 100 % zastoupení žen.

Celkem se výzkumného šetření zúčastnilo **21 respondentů**, z toho 20 žen a 1 muž z Moravskoslezského kraje.

Ženy



11

20 respondentek

Muži



12

1 respondent, a to z Moravskoslezského kraje

¹¹ **Silueta ženy.** Dostupné on-line:

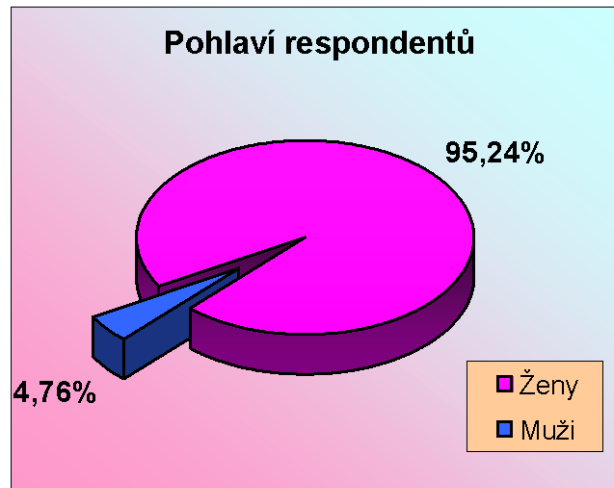
http://www.google.com/search?q=silueta+%C5%BEeny&hl=sk&prmd=imvns&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ei=IM_bT7K0O8iRswbr6diSDA&ved=0CEMQ_AUoAQ&biw=1486&bih=860

¹² **Silueta muže.** Dostupné on-line:

http://www.google.com/search?q=silueta+%C5%BEeny&hl=sk&prmd=imvns&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ei=IM_bT7K0O8iRswbr6diSDA&ved=0CEMQ_AUoAQ&biw=1486&bih=860#hl=sk&tbn=isch&sa=1&q=silueta+mu%C5%BEe&oq=silueta+mu%C5%BEe&aq=f

% podíl účastněných respondentů na základě pohlaví respondentů zobrazuje následující graf:

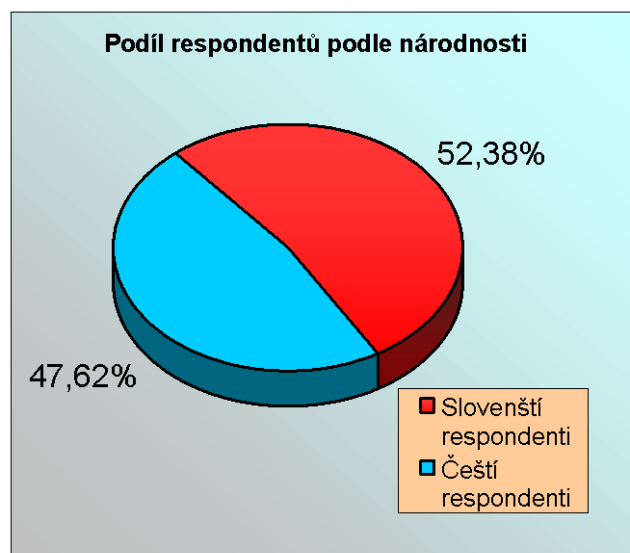
Graf č. 1 % podíl respondentů podle pohlaví



Výzkumného šetření se zúčastnilo 10 respondentů z České republiky a 11 respondentů ze Slovenské republiky.

% podíl zastoupení národností respondentů zobrazuje následující graf:

Graf č. 2 % podíl respondentů podle národnosti



6. 5 Interpretace zjištěných výsledků

Každou výzkumnou otázku jsem vyhodnotila zvlášť, věnovala jsem pečlivou pozornost všem otázkám. Ke každé výzkumné otázce ze strukturovaného rozhovoru jsem vypracovala názorné grafy, jeden pro celkový soubor, druhý zvlášť pro odpovědi českých respondentů a další graf pro odpovědi slovenských respondentů. Souhrnné údaje odpovědí jsem na závěr každé otázky ještě pro přehlednost zpracovala do tabulky, kde uvádím nejen počet odpovědí kladných a záporných a jak kdo odpovídal, ale rovněž procentuální vyjádření každé odpovědi obou výzkumných souborů. U otázek, jejichž odpovědi byly velmi variabilní, jsem využila názorné tabulky pro lepší srovnání údajů.

Otázka č. 1

1. Setkal/a jste se již někdy s profesí sociálního pedagoga?

Celkově mohu konstatovat, že **jsem byla z výsledku zjištění výzkumné otázky překvapena**, neboť jsem čekala, že v dnešní době, kdy se tolik hovoří o různých sociálně patologických jevech, o problémovém chování žáků, o potřebnosti specializovaného odborníka na zvládání všech obtíží, které sebou nese zhoršená kázeň na ZŠ, budou učitelé více informováni o existenci profese sociálního pedagoga. **Mnozí pedagogové neměli ani tušení, co tato profese obnáší a její obsah odvozovali od slov sociální a pojmu pedagog.** Více jak polovina respondentů se s touto profesí ještě nikdy nesešla.

Podstatně větší zkušenost mají s touto profesí učitelé na území Slovenské republiky, kteří byli schopni uvést i příklady, kde se s touto profesí setkali. Jak dokazují výsledky, 45,45 % všech respondentů se s profesí sociálního pedagoga již setkalo, a to shledávám jako pozitivní signál o tom, že by se mohl v budoucnu sociální pedagog objevit i na některé ZŠ jako plnohodnotný člen pedagogického sboru, kvalifikovaný odborník připravený řešit problémy nejen s žáky, ale i s učiteli.

Setkal/a jste se již někdy s profesí sociálního pedagoga?

Celkem



Český výzkumný soubor

Čeští respondenti o existenci sociálního pedagoga a o rozsahu jeho působnosti na ZŠ příliš mnoho nevěděli. Setkala jsem se pouze s třemi kladnými reakcemi na tuto profesi. Jedna respondentka uvedla, že náplň činnosti této profese na jejich základní škole zajišťuje školní psycholog. Jiná respondentka uvedla, že se s profesí sociálního pedagoga setkala pouze jako s přednášejícím na jedné konferenci, kde se dozvěděla více o profesi, o které doposud příliš mnoho povědomí neměla. Další respondentka se s touto profesí setkala v minulém zaměstnání. Uvádí, že když pracovala na jedné základní škole v Hradci Králové, měla jedna kolegyně tento obor vystudovaný. Jen jako sociální pedagog by se ovšem podle ní neuplatila. Musela si tudíž doplnit VŠ vzdělání učitelského směru, aby se užívala. V současné době dotyčná na škole vyučuje a rovněž zde působí jako výchovná poradkyně.

Setkal/a jste se již někdy s profesí sociálního pedagoga?



Slovenský výzkumný soubor

Slovenský výzkumný soubor respondentů **měl větší zkušenost s touto profesí.** Bohužel ovšem ne každý z respondentů se s touto profesí setkal osobně. Jedna výchovná poradkyně byla schopna jeho profesi vymezit legislativně a věděla, i kde působí, ovšem osobně se ve své praxi se s žádným sociálním pedagogem zatím nesešla. Někteří respondenti se s profesí sociálního pedagoga setkali jen v rámci různých konferencí, které pořádaly vysoké školy. Jedna respondentka uvedla, že se s profesí sociálního pedagoga setkala v rámci náplně volitelného předmětu během studií na vysoké škole. Jiná respondentka o této profesi ví pouze proto, že tento obor vystudovala její kamarádka. Další respondentka uvedla, že zná osobně dvě sociální

pedagožky, které působí v Trenčínském kraji. Z jedné konference, které se zúčastnila má povědomí o tom, že na celém území Slovenska působí údajně jen okolo 10 sociálních pedagogů. **Sociální pedagog je potřebný**, ovšem zároveň dodala, že **školy nemají na zřízení a provoz tohoto místa peníze**. Sociální pedagog je odborník s vysokoškolským vzděláním, a proto patří do platové třídy nad 500 eur.

Setkal/a jste se již někdy s profesí sociálního pedagoga?



Souhrnné údaje pro otázku č. 1 prezentuje následující tabulka:

Souhrn pro otázku č. 1

Odpovědi		ČR	SR	ČR a SR
Ano	N_i	3	6	9
	F_i v %	30,00	54,55	42,86
Ne	N_i	7	5	12
	F_i v %	70,00	45,45	57,14
Celkem	N_i	10	11	21
	F_i v %	100	100	100

Otázka č. 2

Co by mělo být dle Vašeho názoru hlavní náplní profese sociálního pedagoga na ZŠ?

Na tuto otázku se mi dostalo velkého množství odpovědí, které nebylo možno shrnout pod nějakou obecnou skupinu, proto jsem se rozhodla, že uvedu všechny odpovědi pro hloubkové porovnání odpovědí obou výzkumných souborů.

Jsem spokojena s odpovědmi učitelů jak v České republice, tak i na Slovensku. Je patrné, že **respondenti dokáží ve většině případů vystihnout obsah náplně profese sociálního pedagoga na základní škole**. Problém vidím zejména v tom, že respondenti dokáží najít činnosti, které by měl sociální pedagog vykonávat, ovšem nedokáží si je vždy s touto konkrétní profesí spojit. Odvozují obsah náplně profese sociálního pedagoga od působení výchovného poradce na základní škole, z obsahu náplně činnosti terapeuta, psychologa, učitele, vychovatele, či mediátora.

Český výzkumný soubor

Čeští respondenti s odpovědí na tuto otázku váhali, dlouho uvažovali a hledali vhodnou odpověď. Jak je patrné z následující tabulky, která zachycuje odpovědi respondentů českého výzkumného souboru, **odpovídali velmi různorodě**.

Odpovědi českého výzkumného souboru

Odpovědi	Četnost odpovědí N_i	Relativní četnost F_i v %
Sociálně právní poradentví	1	5,26
Sociální terapie	1	5,26
Spolupráce s rodiči	1	5,26
Odhalování ohrožených dětí	1	5,26
Práce se sociálně slabšími jedinci	4	21,05
Besedy, preventivní akce	2	10,53
Práce se soc. odloučenými skupinami	1	5,26
Práce s problémovými jedinci	2	10,53
Převýchova	1	5,26
Dozor nad žáky	1	5,26
Pomoc učitelům	2	10,53
Prospěch žáků	1	5,26
Nevím	1	5,26
Celkem	19	100 %

Slovenský výzkumný soubor

Slovenští respondenti odpovídali na tuto otázku bez zaváhání. Jejich odpovědi se mi subjektivně jevily jako více utříbené. Podle uvedených odpovědí by se měl **sociální pedagog na základní škole věnovat především výchově a sociálně slabším**

jedincům, dále poradenství, prevenci a měl by pomáhat dětem s různými problémy.

Odovědi českého výzkumného souboru

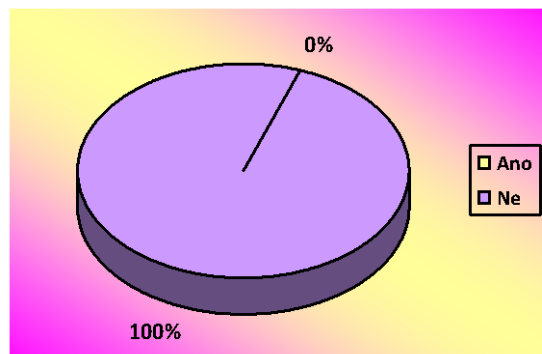
Odovědi	Četnost odovědi N_i	Relativní četnost F_i v %
Pomoc dětem s problémy	3	12,00
Prevence	3	12,00
Poradenství	3	12,00
Krizová intervence	1	4,00
Práce se sociálně slabšími jedinci	4	16,00
Spolupráce s rodiči	2	8,00
Spolupráce s odborníky	1	4,00
Úspěšná socializace dětí	1	4,00
Mediátor ve vztahu žák - rodič - učitel	1	4,00
Výchova	5	20,00
Volnočasové aktivity	1	4,00
Celkem	25	100 %

Otázka č. 3

Působí na Vaší ZŠ sociální pedagog?

Opět jsem byla hluboce **zklamána faktem, že na žádné z navštívených základních škole v současné době nepůsobí sociální pedagog**. Z rozhovorů s respondenty jsem měla z jejich mimiky a gestikulace pocit, že obzvláště na Slovensku by jej uvítali, ovšem jak již mnozí podotkli v odovědích na otázku číslo jedna (viz odovědi na otázku č. 1), tak **největším problémem jsou hlavně finance**. Shledávám jako smutné a rozhořčující, že se české i slovenské školství se nachází v takovém stavu, kdy **nedokáže ocenit a zabezpečit pro žáky kvalifikovaného odborníka na prevenci a řešení sociálně patologických jevů na školách**.

Celkem



Český výzkumný soubor

Na základních školách, na nichž bylo realizováno výzkumné šetření, tj. v Moravskoslezském a Zlínském kraji v současné době bohužel nepůsobí sociální pedagog.



Slovenský výzkumný soubor

Bohužel ani na území Slovenské republiky v Žilinském kraji na základních školách, na nichž bylo realizováno výzkumné šetření v současné době nepůsobí sociální pedagog.



Souhrnné údaje pro otázku č. 3 prezentuje následující tabulka:

Odpovědi		ČR	SR	ČR a SR
Ano	N_i	0	0	0
	F_i v %	0	0	0
Ne	N_i	10	11	21
	F_i v %	100	100	100
Celkem	N_i	10	11	21
	F_i v %	100	100	100

Otázka č. 4

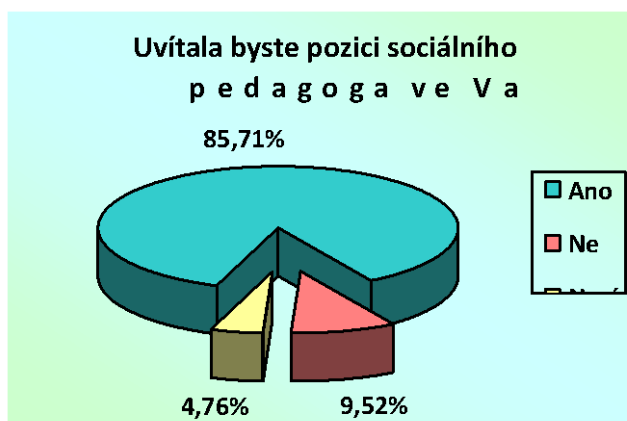
Uvítal/a byste pozici sociálního pedagoga ve Vaší ZŠ?

Celkově by uvítalo přínos tohoto odborníka na ZŠ 85,71 % všech dotazovaných učitelů, toto číslo beru jako jasný signál o tom, že **přítomnost sociálního pedagoga** na základních školách **by byla přínosem nejen pro žáky, ale rovněž pro učitele**, kteří mnohdy nejsou na řešení všech problémových situací dostatečně vybaveni. Jsou odborníky na vyučování svého předmětu, ale ne na správnou intervenci a řešení sociálně patologických jevů.

Dva respondenti, tedy 9,52 %, z České republiky vyjádřili odmítavý postoj k této profesi na základní škole. Jeden respondent nevěděl, co si má pod obsahem náplně této profese představit.

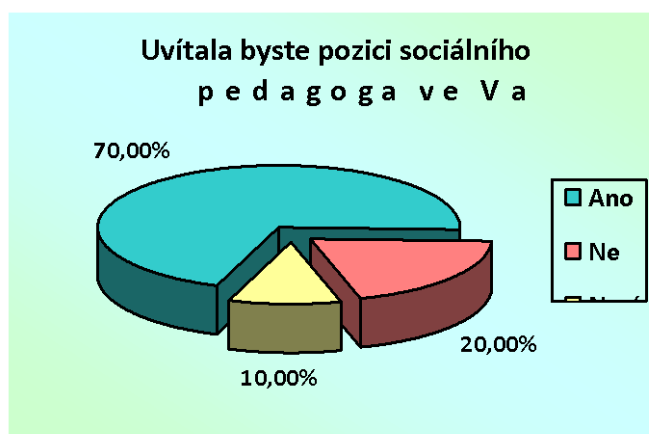
100% shodně odpověděli slovenští respondenti, kteří by jednoznačně přítomnost sociálního pedagoga na jejich ZŠ velmi uvítali. Celkových 85,71 % kladných odpovědí mě však opětovně ujistilo o **potřebnosti tohoto odborníka na ZŠ** a dává mi to také informaci o tom, že **učitelé si uvědomují fakt, že vzrůstá potřeba řešit problémy s žáky na odborné úrovni s kvalifikovaným odborníkem.**

Celkem



Český výzkumný soubor

V České republice respondenti odpovídali v následujícím rozmezí: **70% z nich by přítomnost takového odborníka na své ZŠ uvítalo**, dva respondenti vyjádřili nesouhlas s touto pozicí na ZŠ a jeden respondent na otázku nevěděl.



Slovenský výzkumný soubor

Slovenští respondenti se shodli. **100 % by přítomnost sociálního pedagoga uvítalo.** Celý slovenský soubor, tedy 11 učitelů odpovědělo kladně. Opět nám tato skutečnost poskytuje reflexi, jak vnímají současné problémy se žáky a možnost jejich řešení samotní pedagogové, kteří jsou s nimi denně v kontaktu. Vnímám to, jako plné uvědomění si současného stavu narůstajících problémů ve školním prostředí a snahy tyto problémy kvalifikovaně řešit a zamezit jejich dalšímu šíření.



Souhrnné údaje pro otázku č. 4 prezentuje následující tabulka:

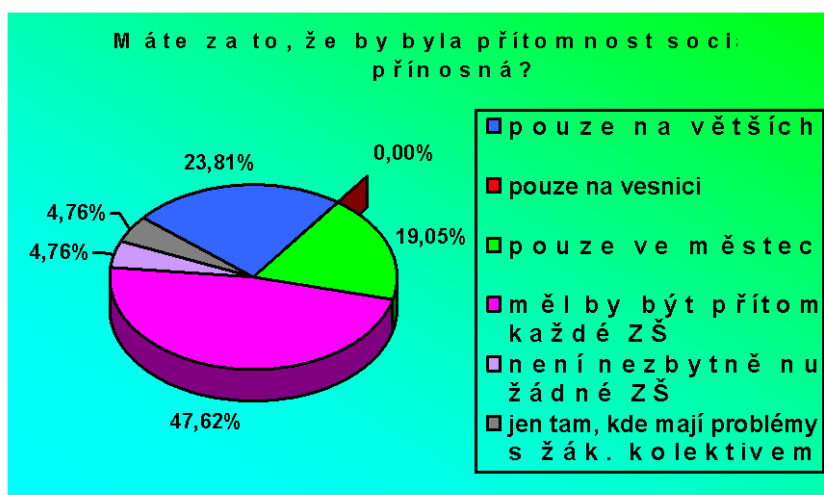
Odpovědi		ČR	SR	ČR a SR celkem
Ano	N_i	3	11	18
	F_i v %	30,00	100	85,71
Ne	N_i	7	0	2
	F_i v %	70,00	0,00	9,52
Nevím	N_i	1	0	1
	F_i v %	10,00	0,00	4,76
Celkem	N_i	10	11	21
	F_i v %	100	100	100

Otázka č. 5

Máte za to, že by byla přítomnost sociálního pedagoga na všech ZŠ přínosná?

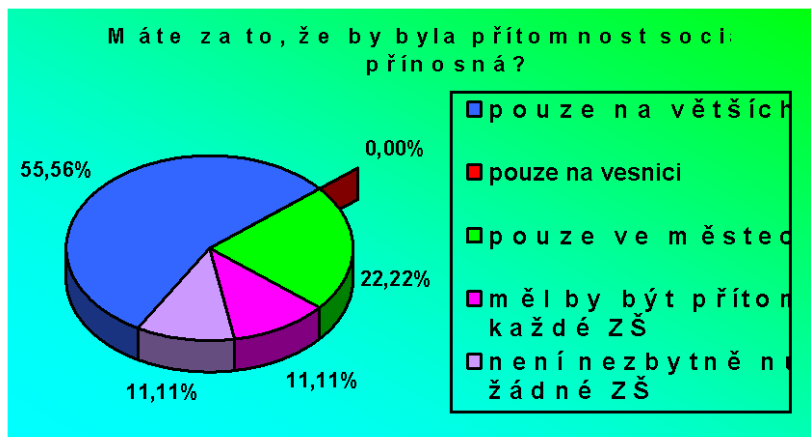
Celkově mohu na základě celkových dosažených hodnot zkonstatovat, že dotazovaní učitelé nejčastěji uváděli potřebnost **sociálního pedagoga na každé ZŠ**, velké zasoupení měla rovněž odpověď, ve které respondenti uvedli, že by se měl objevovat **pouze na velkých školách, a to s ohledem na počet žáků**. Je zajímavé, že **ani jeden respondent neuvedl potřebnost této profese na základní vesnické škole**.

Ještě stále panuje u mnohých lidí přesvědčení, že sociálně patologické jevy a problémové chování se vyskytuje pouze ve městech, kde se podle respondentů objevují u mladých lidí drogy, silná míra nikotinismu a vysoká míra konzumace alkoholu.



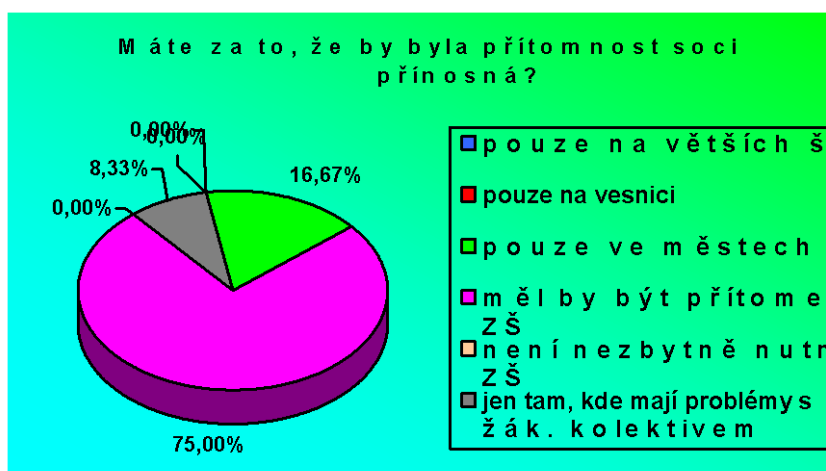
Český výzkumný soubor

Čeští respondenti jsou **přesvědčeni o tom, že by měl sociální pedagog působit pouze na větších školách, s ohledem na počet žáků**. Dva respondenti uvedli, že by měl působit hlavně na městských školách, neboť se ve městě vyskytují ve větší míře sociálně patologické jevy než na vesnicích.



Slovenský výzkumný soubor

Slovenští respondenti byli více nakloněni myšlence umístění sociálního pedagoga na každou základní školu, což shledávám jako velmi pozitivní skutečnost. Dva respondenti rovněž uvedli, že tuto profesi uvítali zejména na základních školách ve městech. Tito respondenti argumentovali tím, že ve městech je větší nebezpečí vzniku zejména drogových závislostí.



Souhrnné údaje pro český a slovenský výzkumný soubor upřesňují následující tabulky:

Český výzkumný soubor

Odpovědi	Četnost odpovědí N_i	Relativní četnost F_i v %
Pouze na větších školách	5	55,56
Pouze na vesnici	0	0,00
Pouze ve městech	2	22,22
Sociální pedagog by měl být přítomen na každé ZŠ	1	11,11
Sociální pedagog není nezbytně nutný na žádné ZŠ	1	11,11
Jen tam, kde mají problémy s žák. kolektivem	0	0
Celkem	9	100 %

Slovenský výzkumný soubor

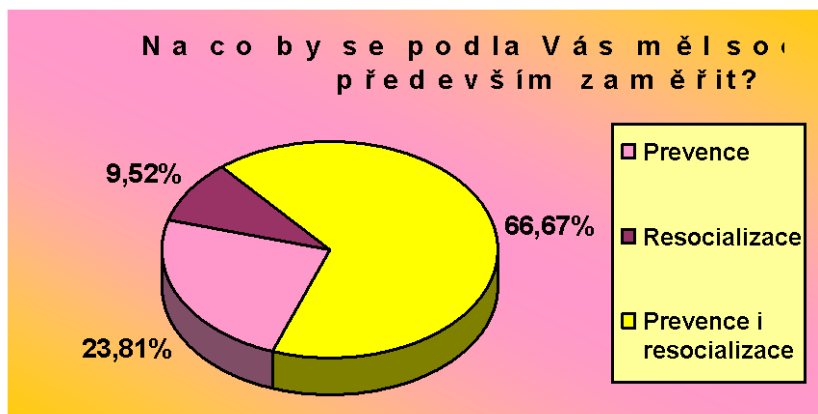
Odpovědi	Četnost odpovědí N_i	Relativní četnost F_i v %
Pouze na větších školách	0	0,00
Pouze na vesnici	0	0,00
Pouze ve městech	2	16,67
Sociální pedagog by měl být přítomen na každé ZŠ	8	75,00
Sociální pedagog není nezbytně nutný na žádné ZŠ	0	0,00
Jen tam, kde mají problémy s žák. kolektivem	1	8,33
Celkem	11	100 %

Otázka č. 6

Na co by se podle Vás měl sociální pedagog na ZŠ především zaměřit?

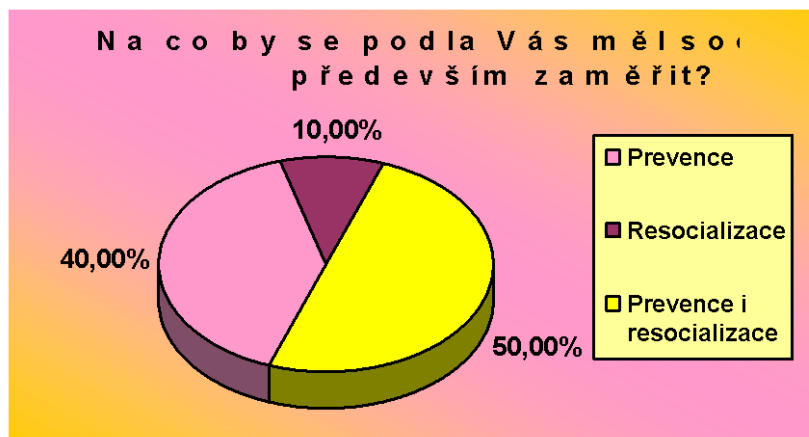
Většina respondentů byla toho názoru, že by se měl sociální pedagog **zaměřit na prevenci i resocializaci**. Pouze 23,81% respondentů uvedlo jako nejdůležitější činnost této profese preventivní aktivity na škole a 9,52% by si přálo, aby se orientoval hlavně na nápravu, tedy resocializaci. Toto zjištění nám podává informace o tom, že by si **učitelé v České i Slovenské republice přáli**, aby sociální pedagog na ZŠ zaměřil svou pozornost nejen na **předcházení sociálně patologických jevů, ale rovněž i na jejich celkovou nápravu**.

Celkem



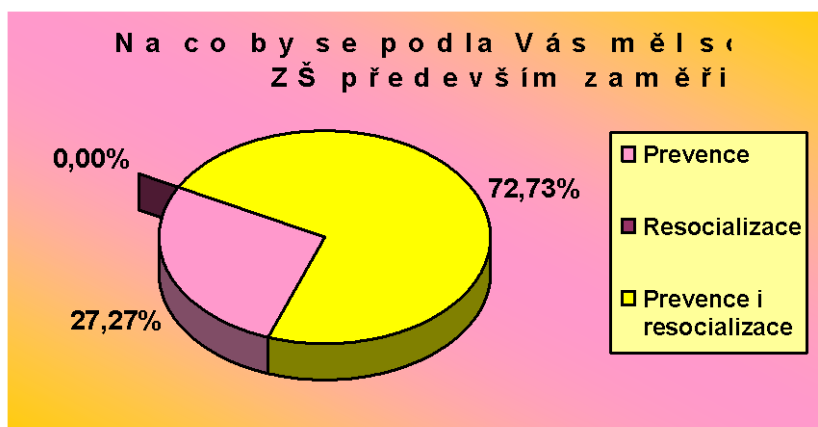
Český výzkumný soubor

Odpovědi českých učitelů na tuto výzkumnou otázku byly více variabilní, než odpovědi jejich slovenských kolegů. A to i přesto, že **přesná polovina celého českého výzkumného souboru by si přála, aby se sociální pedagog zaměřil na prevenci i resocializaci**. Objevila se ovšem i početná skupina 40% respondentů, kteří si myslí, že jeho úkolem sociálního pedagoga na základní škole je **především prevence**, tedy předcházení negativních sociálně patologických jevů.



Slovenský výzkumný soubor

U slovenských učitelů sledujeme více vyhraněné stanovisko k položené výzkumné otázce. **72,73%, tedy celkově osm respondentů se přiklání k prevenci i resocializaci.** Zbylí respondenti se kladou větší důraz na prevenci.



Otázka č. 7

Na jakou věkovou skupinu by se měl sociální pedagog na ZŠ zaměřit?

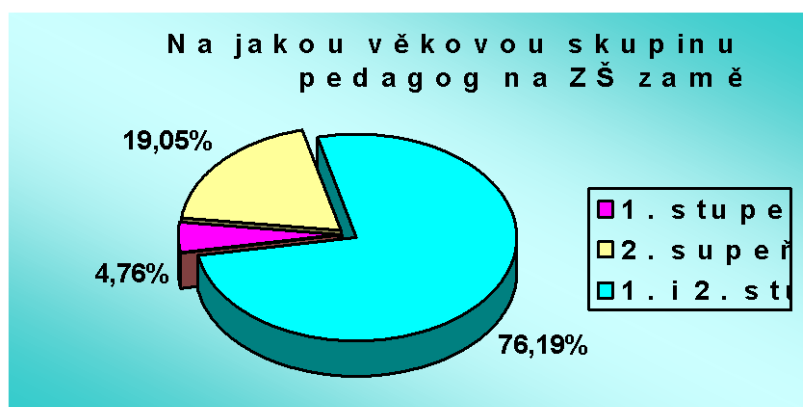
Považuji druhý stupeň základní školy za průlomové období v procesu dospívání mladého člověka, neboť právě s nástupem puberty se projevuje časté střídání nálad, názorů, lehká ovlivnitelnost, je to podle mě období prvního zkušení konzumace alkoholu, cigaret, drog, gamblerství aj.

Domnívala jsem se, že by se měl sociální pedagog zaměřit zejména na druhý stupeň. Vycházela jsem z předpokladu, že na druhém stupni základní školy se vyskytuje více problémů, než na prvním stupni. Tuto domněnku jsem zakládala na tom, že na druhém stupni základní školy děti přicházejí do puberty, která

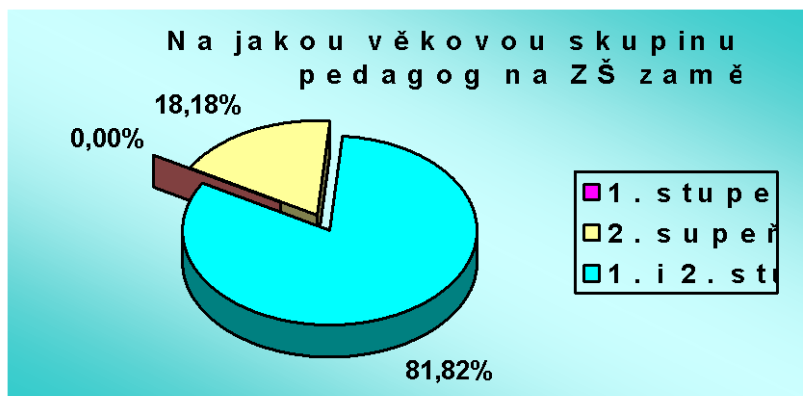
sebou nese mnoho hormonálních změn, je to bouřlivé období změny chování, postojů a názorů mladých lidí. Tento předpoklad se mi v rámci realizace výzkumného šetření nepotvrdil.

Respondenti jsou toho názoru, že by se měl sociální pedagog intenzivně zaměřit na oba stupně základní školy ve stejné míře. Učitelé tento názor odůvodňují tím, že už i na prvním stupni základní školy jsou tak velké výchovné problémy s žáky, které je potřeba co nejdříve odborně řešit.

Celkem



Slovenský výzkumný soubor



Souhrnné zjištěné údaje pro otázku č. 7 prezentuje následující tabulka:

Odpovědi		ČR	SR	ČR a SR celkem
1. stupeň	N _i	1	0	1
	F _i v %	10,00	0,00	4,76
2. stupeň	N _i	2	2	4
	F _i v %	20,00	18,18	19,05
1. stupeň i 2. stupeň	N _i	7	9	16
	F _i v %	70,00	81,82	76,19
Celkem	N _i	10	11	21
	F _i v %	100	100	100

Otázka č. 8

Může být podle Vás profese sociálního pedagoga totožná s profesí výchovného poradce na ZŠ?

Na tuto otázku odpověděla většina respondentů ano. Respondenti většinou nedokázali najít rozdíly mezi profesí sociálního pedagoga a pozicí výchovného poradce na základní škole. Podle oslovených učitelů jsou obě funcce totožné a prolínají se. S tímto názorem nesouhlasilo celkově 7 učitelů.

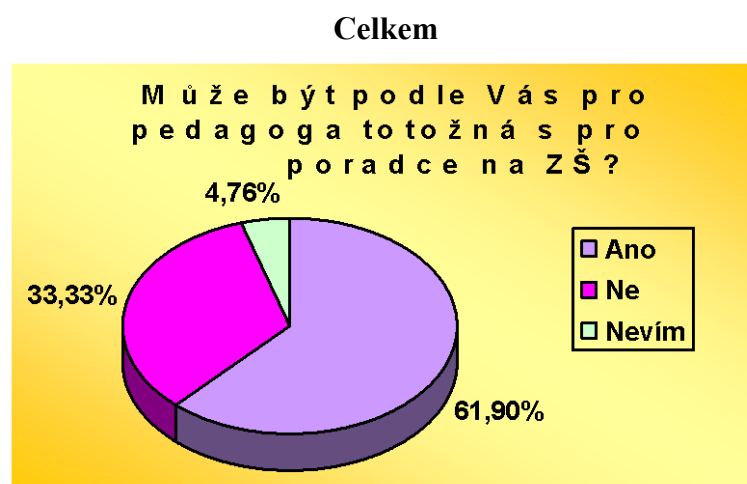
Zajímavou odpověď vyslovila jedna respondentka, která uvedla, že by to v žádném případě neměla být jedna a tatáž osoba, protože děti mívají zábrany se svěřit se svými problémy někomu, kdo je učí a hodnotí. Mohou pak mít pocit, že v očích takového učitele „klesly“. Sociální pedagog by fungoval jako nestranný odborník a žák by pak necítil takový stud, neměl by problém jej navštívit a svěřit se mu se svým problémem.

Podle mého mínění je to zajímavý názor, protože se většinou setkávám s opačným postojem. Mnoho lidí zastává názor, že se žák raději svěří učiteli, kterého zná, než někomu, s kým nepřichází tak často do kontaktu. Já s tímto tvrzením nesouhlasím, protože to vnímám jako blok. Jsem si vědoma, že to tak v praxi může být, ale přemýšlím i nad druhou alternativou, kdy může být výchovný poradce zároveň žákův neoblíbený učitel. V takovém případě by žák výchovného poradce jistě nenavštívil.

Časté odpovědi respondentů, kteří vyjádřili nesouhlas s totožností obou profesí:

- **výchovný poradce** by se měl zaměřit čistě na **kariérní poradenství**, zejména u žáků, kteří v brzké době ukončí povinnou školní docházku, měl by jim **pomáhat při výběru studijního oboru, střední školy** a celková **pomoc při volbě budoucího povolání**
- **výchovný poradce nemá dostatek času** na řešení všech problémů žáků, nemůže se jim z důvodu časové zaneprázdněnosti věnovat vždy na 100%

výchovný poradce by se měl **zaměřit především na vzdělávací stránku**, tedy na vyučování svých předmětů a výchovnou funkci by měl přenechat sociálnímu pedagogovi



Český výzkumný soubor

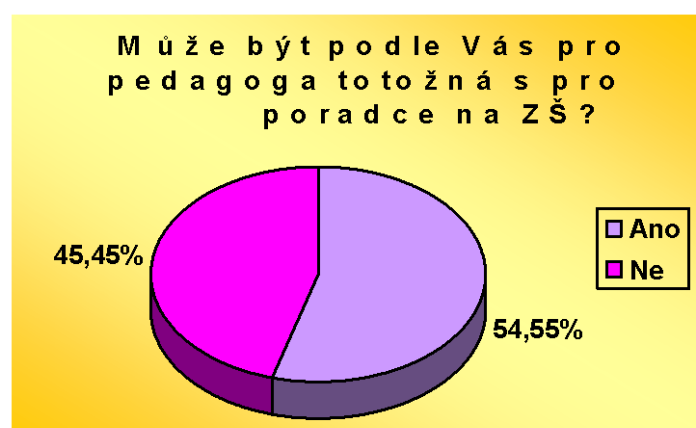
Čeští respondenti projeví zcela vyhraněný názor. V převaze vypověděli, že jsou **tyto funkce** shodné, jejich náplň činnosti se překrývá, nedokázali vyjmenovat nějaké rodily. Pouze menšina repondentů, 20 % je přesvědčena, že je nutné obě profese odlišit. Výchovný poradce by se měl orientovat na oblast kariérního poradenství pro žáky končících ročníků a sociální pedagog by se měl podle názoru těchto respondentů věnovat zejména výchově na škole.



Slovenský výzkumný soubor

Výsledky odpovědí na tuto otázku byli velmi těsné. Slovenští respondenti v menší převaze odpovídali, že by **uvítali výchovného poradce i sociálního pedagoga na školách**, přičemž **výchovný poradce by se věnoval kariéernímu poradenství a sociální pedagog výchovné funkci na škole**. Tak by byla zajištěna vysoká míra kvality poskytovaných služeb.

Zbývající respondenti, 45,45 %, je toho názoru, že se náplně obou profesí překrývají, prolínají a jsou totožné.



Souhrnné údaje pro otázku č. 8 prezentuje následující tabulka:

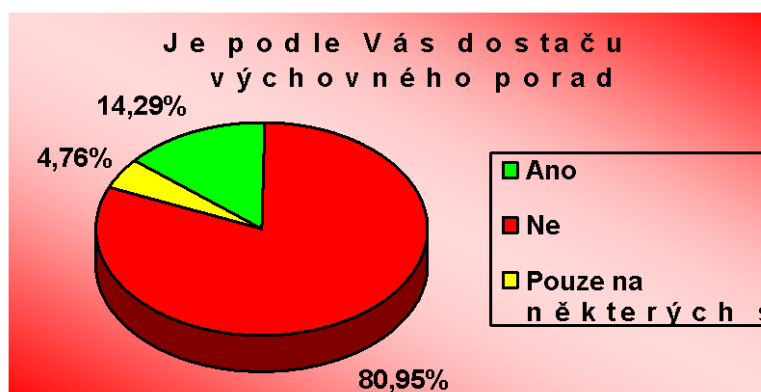
Odpovědi		ČR	SR	ČR a SR celkem
Ano	N _i	7	6	13
	F _i v %	70,00	54,55	61,90
Ne	N _i	2	5	7
	F _i v %	20,00	45,45	33,33
Nevím	N _i	1	0	1
	F _i v %	10,00	0,00	4,76
Celkem	N _i	10	11	21
	F _i v %	100	100	100

Otázka č. 9

Je podle Vás dostačující přítomnost výchovného poradce na ZŠ?

Většina respondentů je toho názoru, že **pouze přítomnost výchovného poradce na základních školách již v současné době dostačující není**. Výchovný poradce je podle mnohých **velmi vytížen a nemůže se tedy věnovat 100 % problémům všech dětí**, které za ním přicházejí. Jak mnozí učitelé uvedli, vzrůstá u žáků agresivita, drzost, nekázeň a narůstá problematické chování žáků.

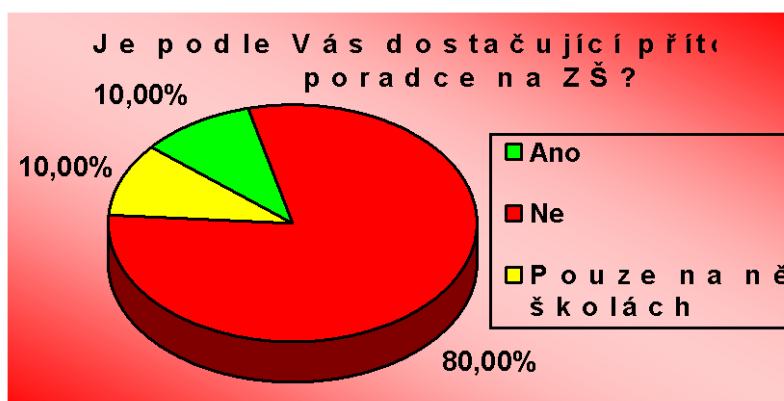
Celkem



Český výzkumný soubor

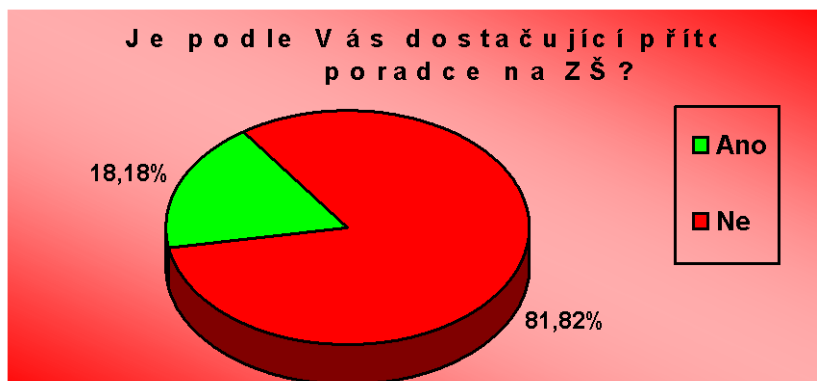
Pouze dva respondenti neodpověděli na tuto otázku kladně. **Jeden respondent** byl toho názoru, že **přítomnost výchovného poradce je dostačující a není potřeba zaměstnávat jiného odborníka**. Výchovný poradce by měl zvládat všechny obtíže, které se na škole objeví. Podle dotyčného respondenta je právě toto obsahem náplně jeho profese a je za to placený. Pokud tedy svou práci nezvládá, měla by škola zabezpečit jiného výchovného poradce. **Druhý respondent** uvedl, že **přítomnost výchovného poradce je nedostačující pouze tam, kde mají problémy se žáky**, což podle dotyčného respondenta údajně není všude.

Jak je z této odpovědi patrné, stále se setkáváme s učiteli, kteří nejsou schopni přiznat skutečnost, že i na jejich škole se vyskytují nějaké problémy. Je zde patrné viditelné přesvědčení, že problémy se žáky se týkají pouze „těch druhých“.



Slovenský výzkumný soubor

Slovenští respondenti v drtivé většině na tuto otázku odpověděli nesouhlasem. Rovněž slovenští učitelé si dobře uvědomují, že v **dnešní společnosti pokřivených hodnotových orientací a morálky se setkáváme už i na základních školách s projevy chování, které jsou namířeny proti sociálním normám chování, a je nutné je řešit**. **Žáci jsou podle jejich názoru, čím dál tím méně zvládnutelní a výchovný poradce je natolik vyčerpán učitelskou profesí, že není schopen se plně věnovat čistě výchovným aspektům na škole**.



Souhrnné údaje pro otázku č. 9 prezentuje následující tabulka:

Odpovědi		ČR	SR	ČR a SR celkem
Ano	N_i	1	2	3
	F_i v %	10,00	18,18	14,29
Ne	N_i	8	9	17
	F_i v %	80,00	81,82	80,95
Pouze na některých školách	N_i	1	0	1
	F_i v %	10,00	0	4,76
Celkem	N_i	10	11	21
	F_i v %	100	100	100

Otázka č. 10

Měl by mít člověk, který pracuje s dětmi, v rámci výchovného poradenství na ZŠ, specializované vysokoškolské vzdělání?

20 respondentů se vyjádřilo kladně pro specializované vysokoškolské vzdělání u osoby, věnující se výchovnému poradenství žáků.

Jsem velmi potěšena výsledkem zjištění výzkumné otázky. Jsem přesvědčena o tom, že každý člověk, který pracuje s dětmi, by měl mít specializované vysokoškolské vzdělání patřičného směru. Podle mého názoru je v dnešní moderní společnosti zcela nezbytné, aby jakoukoli pozici ve školství zastával pouze profesionálně kvalifikovaný odborník s vysokoškolským vzděláním v druhém stupni vysokoškolského studia.

Celkem



Český výzkumný soubor

Pouze jeden respondent uvedl, že je specializované vysokoškolské vzdělání u takového člověka zbytečné, postačující je podle něj nějaký kurz, či seminář zaměřený na tuto problematiku. Specializované vysokoškolské studium považuje zmíněný respondent za plýtvání financí státu.



Slovenský výzkumný soubor

Všech 11 respondentů se vyslovalo k potřebě vysokoškolského vzdělání. Podle odpovědí respondentů je to **nezbytná podmínka pro výkon této profese.**



Souhrnné údaje pro otázku č. 10 prezentuje následující tabulka:

Odpovědi		ČR	SR	ČR a SR
Ano	N_i	9	11	20
	$F_i \text{ v } \%$	90	100	95,24
Ne	N_i	1	0	1
	$F_i \text{ v } \%$	10	0	4,76
Celkem	N_i	10	11	21
	$F_i \text{ v } \%$	100	100	100

Otázka č. 11

Jakého odborníka byste na ZŠ uvítal/a?

Celkově mohu zhodnotit, že **většina učitelů by uvítala i pozici školního psychologa na základních školách.** Pro pozici sociálního pedagoga se vyslovila většina učitelů na základních školách na Slovensku.

Slovenský výzkumný soubor

Slovenští respondenti se ve většině případů vyslovili k tomu, že by ocenili především **přítomnost sociálního pedagoga** na ZŠ, druhou nejčastější odpovědí byla profese školního psychologa. Toto zjištění mě přesvědčuje o tom, že slovenští pedagogové jsou více informováni o profesi sociálního pedagoga a obsahu náplně jeho zaměření.

Odpovědi	Četnost odpovědí N_i	Relativní četnost F_i v %
Školní psycholog	5	35,71
Sociální pracovník	0	0,00
Speciální pedagog	1	7,14
Sociální pedagog	8	57,14
Celkem	14	100 %

Český výzkumný soubor

Čeští učitelé odpověděli zcela odlišně. Byli toho názoru, že by nejraději na základní škole **uvítali profesi školního psychologa**.

V rámci této odpovědi se rovněž **projevila jistá neznalost profese sociálního pedagoga**, protože sociální pedagog je podle mého názoru kvalifikovaný nejen na problémy ve škole, ale je to rovněž odborník na prevenci a resocializaci sociálně patologických jevů v obecné rovině. Jsem toho názoru, že **kdyby čeští učitelé věděli o významu a náplni činnosti této nedocenené profese, odpověděli by na výzkumnou otázku zřejmě jinak**.

Odpovědi	Četnost odpovědí N_i	Relativní četnost F_i v %
Školní psycholog	9	69,23
Sociální pracovník	0	0,00
Speciální pedagog	1	7,69
Sociální pedagog	3	23,08
Celkem	13	100 %

Otázka č. 12

Myslíte si, že by škola měla být také socializačním činitelem při výchově dětí, nebo by měla být především vzdělávací institucí?

Dlouho jsem přemýšlela, zda vůbec tuto otázku do strukturovaného rozhovoru zařadím. **Na první pohled se tato otázka může jevit jako nepodstatná, předem lehce předvídatelná z hlediska výsledků, ovšem po absolvování rozhovorů jsem se utvrdila v tom, že jsem otázku do rozhovoru zařadila oprávněně.**

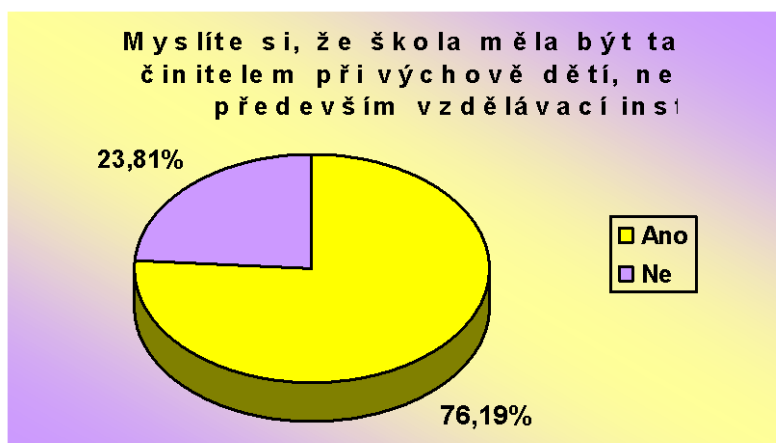
Dospěla jsem k názoru, že je nutné zjistit, jak vnímají školu samotní učitelé, zda je pro ně škola primárně vzdělávací institucí a výchovné problémy by se měly řešit mimo ni, nebo zda chápou pojetí současné školy jako já, tedy komplexně. **Já osobně vnímám základní školu jako významnou instituci pro výchovu a vzdělávání.** Jsem toho názoru, že by se škola měla podílet i na výchově svých žáků a případné problémy neodsouvat do neurčité doby, či čekat až se problémy vyřeší samy (např. pokud je na škole čtrnáctiletý žák s výchovnými problémy, často se pedagogové uklidňují tím, že už tady za rok stejně nebude ...), ale řešit je teď a tady. Je nutné přijmout fakt, který si mnoho pedagogů nerado připouští. A to, že i na jejich školách se vykytují problémy, které někteří učitelé vidí a přecházejí, jiní nevidí, nebo často ani vidět nechtějí.

Cílem této výzkumné otázky bylo zjistit, zda se na školách ještě vyskytují učitelé s negativním názorem na výchovnou stránku školy. Bohužel tento předpoklad se potvrdil. **Až 5 dotazovaných učitelů nepovažuje školu za místo určené rovněž k výchově.**

Tato skutečnost mě překvapila a opět ujistila o potřebě kvalifikovaného odborníka na základní škole, který by se primárně na oblast výchovy a nápravy sociálně patologických jevů zaměřil.

Učitelé, kteří na tuto otázku odpověděli kladně, často také uváděli, že problémy se žáky by měla řešit škola ve spolupráci s rodiči, kteří by měli využít služeb pedagogicko – psychologické poradny.

Celkem



Český výzkumný soubor

Bohužel i na dvou školách v České republice jsem se setkala se třemi učiteli, kteří se vyjádřili nesouhlasně.



Slovenský výzkumný soubor

Slovenští respondenti se k této otázce vyjádřili ve většině případů kladně, ovšem i zde se objevily odpovědi dvou pedagogů, kteří s tímto názorem nesouhlasili.



Souhrnné údaje pro otázku č. 12 prezentuje následující tabulka:

Odpovědi		ČR	SR	ČR a SR celkem
Ano	N_i	7	9	16
	$F_i v \%$	70,00	81,82	76,19
Ne	N_i	3	2	5
	$F_i v \%$	30,00	18,18	23,81
Celkem	N_i	10	11	21
	$F_i v \%$	100	100	100

Otázka č. 13

Kdo nebo co podle Vás v současné době nejvíce ovlivňuje chování žáka na druhém stupni ZŠ?

Nejvíce učitelů se v odpovědi vyslovilo k oblasti týkající se sociálních vztahů. Početná skupina odpověděla, že to jsou především kamarádi a spolužáci, kteří mají obrovský vliv na chování žáka na druhém stupni základní školy. Toto zjištění mě nepřekvapilo. Je zcela logické, že mladý člověk v tomto věkovém období hledá někoho, s kým by se ztotožnil, hledá vzor, který by mohl následovat a touží ve větší míře po sociálním kontaktu a chce být vrstevníky akceptován. Často se bohužel stává, že následovaný vůdce skupiny, či party inklinuje k nějaké formě sociálně patologického chování a mnozí jej pouze napodobují, aby dokázali svoji poslušnost tomuto vůdci, či skupině. V této souvislosti hovoříme o problému sociální konformity jedince. Tuto skutečnost jsem si prakticky ověřila,

když jsem se v rámci výzkumu své bakalářské práce zaměřila na zkoumání hodnotových orientací žáků na druhém stupni základní školy.

Respondenti se rovněž často vyslovovali k enormnímu vlivu sociálních sítí. Společnými znaky tohoto aktuálně módního fenoménu vidí učitelé zejména v úpadku běžných mezilidských vztahů. Někteří se vyslovili, že používání sociálních sítí degeneruje mozek a ve velké míře přispívá k obezitě dětí.

Rodinné prostředí **má podle učitelů rovněž velký vliv na chování žáka ve škole. Jak uvádí někteří respondenti, největší problém vidí v tom, že rodiče nemají nedostatek času na výchovu dětí a také poukazují na neefektivní výchovný styl rodičů.**

Jen dva respondenti uvedli, že chování žáka ovlivňuje rovněž škola a učitelé. Je zajímavé, že tato odpověď se objevila jen v tak malé míře, neboť děti tráví ve škole velkou část dne.

V jednotlivých souborech nebyly významné odchylky. Nejpočetnější skupinu všech odpovědí tvořili kamarádi, spolužáci, sociální sítě, internet a rodinné prostředí.

Český výzkumný soubor

Odpovědi	Četnost odpovědí N_i	Relativní četnost F_i v %
Kamarádi	7	21,88
Spolužáci	5	15,63
Média (TV)	1	3,13
Internet	5	15,63
Počítačové hry	1	3,13
Sociální sítě	4	12,50
Učitelé	1	3,13
Volnočasové aktivity	2	6,25
Rodinné prostředí	6	18,75
Celkem	32	100 %

Slovenský výzkumný soubor

Odpovědi	Četnost odpovědí N_i	Relativní četnost F_i v %
Kamarádi	10	30,30
Sociální síť (Facebook)	6	18,18
Média (TV)	4	12,12
Internet	4	12,12
Počítačové hry	1	3,03
Break dance	1	3,03
Současný škodlivý životní styl	1	3,03
Škola	1	3,03
Rodinné prostředí	4	12,12
Volnočasové aktivity	1	3,03
Celkem	33	100 %

6. 6 Shrnutí výzkumného šetření

Za hlavní cíl výzkumného šetření diplomové práce jsem si stanovila otázku, zda mají učitelé na druhém stupni základní školy povědomí o profesi sociálního pedagoga. Používala jsem metody kvalitativní analýzy a rozhovoru.

Po důkladném zpracování dat jsem dospěla k názoru, že slovenští učitelé mají všeobecně nejen větší povědomí o profesi sociálního pedagoga, ale jsou i přístupnější k zavedení této pozice do všech základních škol. Naopak čeští učitelé měli méně informací týkajících se této profese a byli i skeptičtější vůči možnému výkonu tohoto povolání na všech základních školách. Více než jejich slovenští kolegové zastávají názor, že by bylo dostačující, aby byl sociální pedagog na větších základních školách, a to především ve větších městech, s ohledem i na počet žáků na škole.

V průběhu výzkumu jsem zjistila, že sociální pedagog nepůsobí na žádné ze základních škol, kde probíhalo šetření. Učitelé ze Slovenské republiky se s profesí

sociálního pedagoga z velké části setkali alespoň jednou. Oproti tomu čeští učitelé nikoliv.

Převážná část učitelů jak v České republice, tak i ve Slovenské republice je toho názoru, že výchovný poradce je v dnešní situaci vzrůstu problémových situací více než vytížen a bylo by tedy potřeba, aby na základních školách působil i jiný vysokoškolsky vzdělaný odborník. Nejčastěji uváděli školního psychologa.

Velká část učitelů z obou republik také vnímá školu nejen jako prostor, kde probíhá edukace žáků, ale také jako výchovné prostředí.

Na otázku, kdo nebo co ovlivňuje nejvíce chování žáků na druhém stupni základních škol uváděli všichni vrstevníky a sociální sítě, méně už zmiňovali rodiče a téměř vůbec školu a učitele.

ZÁVĚR

Diplomová práce přiblížila profesi sociálního pedagoga z různých aspektů jeho působnosti. Poukázala na osobnostní nároky na profesi sociálního pedagoga, kompetence a cíleně se zaměřila na pozici sociálního pedagoga ve škole. O tuto oblast se zajímám, neboť bych se v ní budoucna ráda uplatnila. Zaměřuji se na to, že škola je významným místem pro socializaci dětí, kde se navozují vztahy, přátelství, atd.

Dle mého názoru by měla být zavedena pozice sociálního pedagoga ve škole. V práci objasňuji důvody proč. Jedná se zejména o narůstající problémy na škole (problémy žáků i učitelů).

V současném pojetí školy by mohl být sociální pedagoog zaměstnán jako metodik prevence nebo výchovný poradce. Pro obě tyto pozice je společným jmenovatelem prevence, kladné působení na žáky, řešení problémů žáků, osobní a rodinné problémy, problémy s výběrem dalšího vzdělávání (volba povolání..), atd.

V poslední kapitole věnuji pozornost především sociálně patologickým jevům, protože jsou těžištěm profese sociálního pedagoga. Hlavním cílem sociálního pedagoga by mělo být předcházení, neboli prevence, těchto nežádoucích jevů.

V praktické části diplomé práce se věnuji zkoumání názorů učitelů druhého stupně ZŠ na povědomí o profesi sociálního pedagoga a také na případné zavedení této profese do školy a dostatečnosti či nedostatečnosti přítomnosti výchovného poradce na základních školách. Podle většiny učitelů zkoumaného výzkumného souboru se ukazuje, že pouze výchovný poradce není dostačující.

Dílčím cílem diplomové práce bylo zjistit jak vnímají školu samotní učitelé, zda je to pro ně, kromě výchovného činitele i socializační činitel. Většina dotázaných učitelů se shodla na kombinaci výchovného a socializačního činitele. Posledním dílčím cílem bylo zjistit, co nejvíce v dnešní době ovlivňuje chování žáků druhého stupně základní školy. Výsledkem je poměrně očekávatelné zjištění, a to kamarádi a sociální sítě.

Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo zjištění, že pozice sociálního pedagoga by byla velmi potřebná, avšak díky současné školské politice České a Slovenské

republiky, se to zatím nerealizuje. Závěry, které jsem zjistila v rámci výzkumného šetření diplomové práce nelze zevšeobecnit pro celou učitelskou populaci. Závěry se vztahují pouze k danému výzkumnému souboru, ovšem lze předpokládat, že by byla daná skutečnost zjištěna i u většího výzkumného souboru.

Seznam literatury

BAKOŠOVÁ, Zlatica, SYREK, Ewa. *Sociální pedagogika ve střední Evropě – inovace a nové trendy*. Recenzovaný sborník příspěvků z mezinárodní konference. Brno : Institut mezioborových studií Brno, 2010. 578 s. ISBN 978-80-87182-15-4.

BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika jako životná pomoc*. 3. Vyd. Bratislava : Public promotion s.r.o, 2008. 251 s. ISBN 978-80-969944-0-3.

BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika pre stredné pedagogické školy, pedagogické a sociálne akademie a pedagogické a kulturné akademie*. 1. Vyd. Bratislava: SPN, 2005. 168 s. ISBN 80-10-00485-5.

BOROŠ, Július, ONDRIŠKOVÁ, Edita, ŽIVČICOVÁ, Eva. *Psychológia*. 1 vyd. Bratislava : Iris, 1999. 270 s. ISBN 80-88778-87-5.

ĎURICĚ, Ladislav, BRATSKÁ, Mária a kol. *Pedagogická psychológia : Terminologický a výkladový slovník*. 1. vyd. Bratislava : SPN, 1997. 463 s. ISBN 80-08-02498-4.

EMMEROVÁ, Ingrid. *PREVENCIA SOCIÁLNOPATOLOGICKÝCH JAVOV V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ*. 1 vyd. Banská Bystrica : PdF UMB Banská Bystrica, 2007. s. 129 s. ISBN 978-80-8083-440-1.

FISHER, Stanislav, ŠKODA Jiří. *Sociální patologie. Analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. 1 vyd. Praha : Grada Publishing, a. s., 2009. 224 s. ISBN 978-80-247-2781-3.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. 1 vyd. Praha : Portál, 1997. 384 s. ISBN 80-7178-063-4.

GEIST, Bohumil. *Sociologický slovník*. Praha : Victoria Publishing a. s., 1992. 647 s. ISBN 80-85605-28-7.

GULOVÁ, Lenka. *Sociální pedagogika a multikulturní výchova v otázkách*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2008. 214 s. ISBN 978-80-210-4724-2.

HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času : současné trendy*. 1. vyd. Praha : Portál, 2008. 240 s. ISBN 978-80-7367-473-1.

HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.

HATÁR, Ctibor, SZÍJARTÓOVÁ, Katarína, HUPKOVÁ, Marianna. *ZÁKLADY SOCIÁLNEJ PEDAGOGIKY PRE POMÁHAJÚCE PROFESIE*. 1 vyd. Nitra : PdF UKF Nitra, 2007 280 s. ISBN 978-80-8094-174-1.

HATÁR, Ctibor. *SOCIÁLNA PEDAGOGIKA, SOCIÁLNA ANDRAGOGIKA A SOCIÁLNA PRÁCA – teoretické, profesijné a vzťahové reflexie*. 2. vyd. Praha : Česká andragogická společnost, 2009. 144 s. ISBN 978-80-87306-01-7.

HAVLÍK, Radomír, KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. 1 vyd. Praha : Portál, 2002. 184 s. ISBN 80-7178-635-7.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum : základní metody a aplikace*. 1 vyd. Praha : Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. 1 vyd. Praha : Portál, 2004. 176 s. ISBN 80-7178-927-5.

HOLIČ, Štefan. *Rétorika*. 1 vyd. Nitra : Enigma, 2004. 85 s. ISBN 80-85471-99-X.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu : základy kvantitativního výzkumu*. 1 vyd. Praha : Grada Publishing a. s., 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

JŮVA, Vladimír. et al. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. 1 vyd. Brno : Paido, 2001. 118 s. ISBN 80-87931-95-8.

KON I.S. a kol., *Etický slovník*. 1 vyd. Bratislava : Pravda, 1978. 288 s.

KRAUS, Blahoslav, HRONCOVÁ Jolana a kol. *Sociální patologie*. 1. vyd. Hradec Králové : Gaudeamus, 2007. 325 s. ISBN 978-80-7041-896-3.

KRAUS, Bohuslav, POLÁČKOVÁ, Věra. et al. *ČLOVĚK – PROSTŘEDÍ – VÝCHOVA K otázkám sociální pedagogiky*. nevím vyd. Brno : Paido, 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.

KRAUS, Bohuslav. *Základy sociální pedagogiky*. 1 vyd. Praha : Portál, 2008. 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3.

KREJČÍŘOVÁ, Olga, SKOPALOVÁ, Jitka. *Deviace a sociálně patologie – vybrané jevy*. 1 vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 66 s. ISBN 978-80-244-1698-4.

KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. 1 vyd. Praha : Grada Publishing, a. s., 2011. 232 s. ISBN 978-80-247-3474-3.

KYRIACOU, CHRIS. *Řešení výchovných problémů ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 152 s. ISBN 80-7178-945-3

MACHALOVÁ, Mária. *Biodromálna psychológia pre pomáhajúce profesie : študijná príručka*. 1 vyd. Brno : Institut mezioborových studií Brno, 2010. 70 s. ISBN 978-80-87182-11-6.

MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2009. 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 2. vyd. Praha : Portál, 1999. 143 s. ISBN 80-7178-320-X.

MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. 2. vyd. Praha : Portál, 2009. 272 s. ISBN 978-80-7367-368-0.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha : Nakladatelství Akademie věd České republiky, 1999. 287 s. ISBN 80-200-0690-7.

NÜRNBERGER, Elke. *Jak získat vnitřní klid a rovnováhu*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing a. s., 2011. 108 s. ISBN 978-80-247-3904-5.

OLIVAR, Roberto Roche. *Etická výchova*. 1. vyd. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 1992. 209 s. ISBN 80-7158-001-5.

PÁVKOVÁ, JIŘINA a kol. *Pedagogika volného času : teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. 4. vyd. Praha : Portál, 2008. 224 s. ISBN 978-80-7367-423-6.

PRÍGL, Alfréd. *VYBRANÉ KAPITOLY ZO SOCIÁLNEJ PATOLÓGIE*. 1. vyd. Žilina : EDIS Žilinská univerzita v Žiline, 2008. s. 162. ISBN 978-80-80-70-843-6.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky : úvod do studia oboru*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 272 s. ISBN 80-7178-399-4.

PŘADKA, Milan, KNOTOVÁ, Dana, FALTÝSKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. 1 vyd. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 1998. 45 s. ISBN 80-210-1946-8.

SAK, Petr. *Proměny české mládeže*. 1 vyd. Praha : Petrklíč, 2000. 292 s. ISBN 80-7229-042-8.

SEMRÁD, Jiří, JURÁČKOVÁ, Iva, ŠÍMA, Václav. *Průvodce sociální pedagogikou v kontextu pedagogických věd*. 1 vyd. Hradec Králové : Gaudeamus, 2007. 121 s. ISBN 978-80-7041-897-0.

SCHULZE, Ralf, ROBERTS Richard. *Emoční inteligence : přehled základních přístupů a aplikací*. 1 vyd. Praha : Portál, 2007. 368 s. ISBN 978-80-7367-229-4.

SKOPALOVÁ, Jitka, FIDLEROVÁ, Ivana, VÍTKOVÁ, Karla, SKOPAL, František, VAŇKOVÁ, Jiřina. *Výchovné poradenství a sociální patologie*. 1 vyd. Praha : SPN, 1989. 143 s.

MAZÁNKOVÁ, Libuše. *Sociální pedagogika v teorii a praxi*. Recenzovaný sborník příspěvků z mezinárodního semináře. Brno : Institut mezioborových studií Brno, 2008. 448 s. ISBN 978-80-87182-01-7.

PLŠKOVÁ, ALENA. *Úloha sociálního pedagoga ve školství*. Příspěvek přednesený na Informativní konferenci MŠMT : *Smlouvy s rodiči – individuálně výchovný plán*. 4. dubna 2011, 10:30 – 11:30 hodin, Praha

SOCHŮREK, Jan. *Úvod do sociální patologie*. 1. vyd. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2009. 186 s. ISBN 978-80-7372-448-1.

STANKOWSKI, Adam. *Sociální patologie*. 1 vyd. Ostrava : Ostravská univerzita, 2001. 73 s. ISBN 80-7042-185-1.

ŠÍŠKOVÁ, TATJANA. *Výchova k toleranci a proti rasismu : sborník*. 1 vyd. Praha : Portál, 1998. 208 s. ISBN 80-7178-285-8.

ŠVARCOVÁ, Eva. *Vybrané kapitoly z etopedie a sociální patologie*. 1 vyd. Hradec Králové : Gaudeamus, 2009. 162 s. ISBN 978-80-7041-959-5

ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogické znalosti učitele : teorie a praxe*. 1 vyd. Praha : ASPI, 2005. 136 s. ISBN 80-7357-072-6.

VAŠŤÁTKOVÁ, Jana, HOFERKOVÁ, Stanislava. *Příručka sociálního pracovníka*. 1. vyd. Olomouc : UP Olomouc, 2008. 231 s. ISBN 978-80-244-1991-6.

VAŠŤÁTKOVÁ, Jana, Vyhnálková Pavla. *Moderní trendy ve speciální pedagogice s přesahem do sociální sféry*. 1 vyd. Olomouc : HANEX, 2008. 61 s. ISBN 978-80-74-09-014-1.

VESELÁ, Jana. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. 1 vyd. Pardubice : Univerzita Pardubice, 2006. 210 s. ISBN 80-7194-864-0.

WÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vyd. Praha : Portál, 2004. 872 s. ISBN 80-7178-802-3.

ZEMANČÍKOVÁ, Vladimíra. *Sociální pedagog a jeho kompetencie v práci s mládežou středných škol*. Příspěvek přednesený na konferenci *Mládež jako faktor sociálních zmien*. Smolenice, 29. 11. 2008.

Legislativní prameny

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 305/2005 Z.z., o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele v znení neskorších predpisov

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů ve znění pozdějších předpisů

Zákona č. 317/2009 Z. z., o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch v znení neskorších predpisov

Zákon 245/2008 Z.z., o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Zákona SNR č. 542/1990 Zb. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve v znení neskorších predpisov

Metodický pokyn MŠMT ČR k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví Čj.: 10 194/2002-14

Metodický návod MPSVaR SR a MŠ SR pre krajské úrady, okresné úrady, školy a obce na zabezpečenie aplikácie ustanovenia § 18 ods. 2 zákona č. 281/2002 Z. z. o prídavku na dieťa a o príspevku k prídavku na dieťa v znení zákona č. 658/2002 Z. z.

Zákon č.200/1990 Sb., o přestupcích ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 140/1961 Sb., trestní zákon ve znění pozdějších předpisů

Elektronické zdroje

HOLÁ, Michaela. *Co s agresivitou dětí?* [online] 12. 012. 2019 [cit. 2011-12-16].

Dostupné z:

<<http://pece-o-dite.zdrave.cz/jak-zvladat-agresivitu-deti-i-svou-vlastni/>>.

Minimální preventivní program Základní školy Vejprty na rok 2008-2009. [cit. 2012-04-11]. Dostupné z:

<www.skolavejprty.cz/vzdel_otev_zi/nasesvp/minimpreventprogram.doc>.

O drogách. [cit. 2011-06-4]. Dostupné z: <<http://www.dropin.cz/o-drogach>>.

PETERKOVÁ, MICHAELA. *Sebevražda – informace a pomoc*. [cit. 2012-04-11].
Dostupné z: <<http://www.sebevrazda.psychoweb.cz/>>.

Rychlý návyk na kouření u dětí. [online] 30. 08. 2002 [cit. 2012-03-5]. Dostupné z: <<http://drogy.doktorka.cz/rychly-navyk-koureni-deti>>.

VODÁKOVÁ, Jana. *Prevence záškoláctví*. [online] 06. 10. 2009 [cit. 2012-04-20].
Dostupné z:
<<http://www.zkola.cz/zkedu/rodiceaverejnost/socialnepatologickejevayejichprevence/zaskolactvi/30276.aspx>>.

Zanedbávanie povinnej školskej dochádzky. [cit. 2012-04-2]. Dostupné z: <<http://zsbzince.edupage.org/text9/?subpage=8>>.

Seznam příloh

Příloha č. 1 Demografické údaje – Zlínský, Moravskoslezský a Žilinský kraj

Demografické údaje o Zlínském, Moravskoslezském a Žilinském kraji

ZLÍNSKÝ KRAJ

Zlínský kraj leží ve východní části České republiky. Hraničí se Slovenskem. Prolínání tří etnografických a geografických oblastí – Valašska, Hané a Slovácka – je příčinou neobyčejné přírodní a kulturní rozmanitosti kraje. Pravidelně se zde konají různé tradiční kulturní akce - Hanácké slavnosti v Chropyni, Rožnovské slavnosti, Liptálské slavnosti nebo velkolepá Jízda králů ve slováckém Vlčnově jsou právem proslulé i za hranicemi regionu.¹³ Zlínský kraj je regionem čtyř oblastí: Kroměřížska, Vsetínska, Uhersko-Hradíšťska a Zlínska.

Centrem Zlínského kraje je město Zlín. Zde Tomáš Baťa ve 20. a 30. letech 20. století realizoval svůj velkorysý podnikatelský plán a dodnes sem jezdí obdivovatelé funkcionalismu z celého světa. Lázně Luhačovice, postavené ve stylu svérázném stylu lidové secese, jsou častým turistickým cílem. Milovníci a obdivovatelé architektonických památek jistě navštíví románské památky v Hulíně a Radhošti, gotický hrad Buchlov, zříceniny Cimburk a Lukov, nebo impozantní zámky v Buchlovicích, v Chropyni, Bystřici pod Hostýnem, Vsetíně, Uherském Ostrohu nebo ve Zlíně. Východní hranici kraje tvoří Bílé Karpaty, které směrem k severu přechází v Javorníky a Moravskoslezské Beskydy.¹⁴

K 1. lednu 2003 zanikly okresní úřady a území samosprávných krajů se od té doby pro účely státní správy dělí na správní obvody obcí s rozšířenou působností, ty pak dále na správní obvody obcí s pověřeným obecním úřadem. Kromě okresních měst vykonávají rozšířenou státní správu na území kraje ještě tyto obce: Bystřice pod Hostýnem, Holešov, Luhačovice, Otrokovice, Rožnov pod Radhoštěm, Uherský Brod, Valašské Klobouky, Valašské Meziříčí, Vizovice. V kraji se nachází 305 obcí, z toho 13 obcí s rozšířenou působností. 30 obcí má statut města.¹⁵

¹³ <http://www.zlinskykraj.net/okraji.php>

¹⁴ <http://www.atlasceska.cz/zlinsky-kraj/>

¹⁵ http://cs.wikipedia.org/wiki/Zl%C3%ADnsk%C3%BD_kraj

Vzdělání v kraji poskytuje síť základních a středních škol, dále řada škol uměleckých. Nejvýznamnějším vysokou školou je Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně s 6 samostatnými fakultami a zhruba 13 000 studenty /2011/.¹⁶

Ve Zlínském kraji se nachází 284 základních škol.

Okresy: Kroměříž (55), Uherské Hradiště (70), Vsetín (74), Zlín (85)¹⁷

Zlínský kraj má dostupnou zdravotní péči s husté sítí medicínských zařízení, na jednoho lékaře připadá zhruba 270 obyvatel. V řadě větších měst jsou lůžková zdravotnická zařízení.¹⁸

Základní údaje o Zlínském kraji¹⁹

Rozloha: 3 963 km²

Počet obyvatel cca: 590 142

Hustota obyvatel cca: 149 obyvatel na km²

Krajské město: Zlín

Počet okresů:

4 (Kroměříž, Uherské Hradiště, Vsetín, Zlín)

Počet obcí: 304

Sousedí se: Slovenskem a kraji Jihomoravským, Olomouckým a Moravskoslezským

Nejvyšší bod: 1206 m n.m. (Čertův mlýn)

Nejnižší bod: 173 m n.m. (Uherský Ostroh)



20

¹⁶ <http://zlin.cz/495017-nekolik-nej-zlinskeho-kraje>

¹⁷ <http://www.zakladniskoly.cz/seznam-skol/zlinsky-kraj/>

¹⁸ <http://zlin.cz/495016-volny-cas>

¹⁹ <http://www.atlasceska.cz/zlinsky-kraj/zakladni-udaje/>

²⁰ <http://www.atlasceska.cz/zlinsky-kraj/zakladni-udaje/>

Symbol Zlínského kraje



Mapa Zlínského kraje²²



²¹ <http://www.atlaseska.cz/zlinsky-kraj/symboly/>

²² <http://spravnimapa.topograf.cz/imagebank/84360/970/2000/zlinsky.jpg>

Moravskoslezský kraj

Moravskoslezský kraj je nejvýchodnějším územím České republiky. Je znám především jako průmyslová a těžební oblast, jako uhelná pánev. Po roce 1989 došlo ke značnému útlumu těžby a k útlumu těžkého průmyslu, což výrazně přispělo ke zlepšení životního prostředí. Kraj v současnosti prodělává značné změny. I přes řadu problémů spojených se zaměstnaností je to oblast velice perspektivní. Nemalý význam na rozvoj bude mít dostavba dálnice na Olomouc, Brno a Prahu. Kraj nabízí i přírodní krásy. Masiv Jeseníků mají v oblibě zejména vyznavači zimních sportů, druhé pohoří kraje, východně položené Beskydy zase milovníci folklóru a lidových tradic. V Moravskoslezském kraji najdeme i celou řadu jedinečných kulturních a historických objektů. Nejznámější je hrad Hukvaldy a zámek Rýmařov.²³

Moravskoslezský kraj patří mezi oblasti s nejvíce poškozeným životním prostředím v České republice a v některých parametrech i v celé Evropě.^[2] Vysoká koncentrace těžkého průmyslu je dlouhodobě příčinou silně znečištěného ovzduší. Ve znečištění rakovinným benzopyrenem patří podle měření Českého hydrometeorologického ústavu k nejzamořenějším oblastem České republiky.^[3] Také koncentrace prachových částic jsou v ostravském ovzduší nejvyšší v zemi.²⁴

Po jediné územní změně v roce 2005 má region rozlohu 5 427 km² a skládá se z celkem 6 dřívějších okresů (od západu Bruntál, Opava, Nový Jičín, Ostrava-město, Karviná a Frýdek-Místek) a území 22 obcí s rozšířenou působností. V kraji se nachází celkem 5 statutárních měst, 35 měst, 3 městyse a 299 obcí.²⁵

Kromě okresních měst vykonávají rozšířenou státní správu ještě tyto obce: Bílovec, Bohumín, Český Těšín, Frenštát pod Radhoštěm, Frýdlant nad Ostravicí, Havířov, Hlučín, Jablunkov, Kopřivnice, Kravaře, Krnov, Odry, Orlová, Rýmařov, Třinec, Vítkov. V kraji je 300 obcí, z toho 22 obce s rozšířenou působností. Sídlním městem kraje je statutární město Ostrava.²⁶

V regionu se nachází celkem 494 základních škol.

²³ <http://www.atlasceska.cz/moravskoslezsky-kraj/>

²⁴ http://cs.wikipedia.org/wiki/Moravskoslezsk%C3%BD_kraj

²⁵ http://www.msregion.cz/cz/o-kraji/geograficke_informace.html

²⁶ http://cs.wikipedia.org/wiki/Moravskoslezsk%C3%BD_kraj

Okresy: Bruntál (49), Frýdek-Místek (95), Karviná (77), Nový Jičín (79), Opava (88), Ostrava-město (106).²⁷

Symbol Moravskoslezského kraje



Mapa Moravskoslezského kraje²⁹



²⁷ <http://www.zakladniskoly.cz/seznam-skol/moravskoslezsky-kraj/>

²⁸ http://www.aktivnizivot.cz/picture/clanky/MKsym_znak.gif

²⁹ <http://spravnimapa.topograf.cz/imagebank/84368/970/2000/moravskoslezsky.jpg>

Žilinský kraj

Žilinský kraj se rozkládá v severozápadní části Slovenska. Svou rozlohou zabírá 13,9 % rozlohy státu a je třetím největším krajem Slovenské republiky. Severozápadní hranice je současně státní hranicí s Českou republikou a na severu hraničí s Polskem. Žilinský kraj se člení na 11 okresů: Bytča, Čadca, Dolný Kubín, Kysucké Nové Mesto, Liptovský Mikuláš, Martin, Námestovo, Ružomberok, Turčianske Teplice, Tvrdošín a Žilina. V kraji je 315 obcí, z toho 18 se statutem města. Hlavním městem kraje je Žilina. V čele Žilinského samosprávného kraje stojí předseda Ing. Juraj Blanár.

Žilinský kraj je převážně hornatá krajina s nízkým podílem orné půdy. Jedná se o velice atraktivní přírodní prostředí, které je mimořádně vhodné pro rozvoj turistiky, vodních i zimních sportů. Hlavním vodním tokem v kraji je Váh a nacházejí se zde nádrže jako Liptovská Mara a Oravská přehrada. Vazba s národní a kulturní historií Slovenska je nejmarkantnější v centru Turca - Martine. Nejkrásnějším hradem je Oravský hrad a nejstaršími architektonickými památkami jsou zříceniny středověkých hradů situované obvykle na překrásných vyhlídkových místech. V několika obcích se lze dodnes setkat s památkami lidové architektury, z nichž nejznámější je Vlkolínec (památko UNESCO). Nejvýznamnějšími představiteli náboženské architektury jsou dřevěné kostely ve Svatém Kříži nebo Tvrdošíně. Lázeňskou léčbu poskytují lázně Rajecké Teplice, Turčianske Teplice a kúpele Lúčky. Kraj má z přírodního hlediska téměř vše. Malá Fatra, Velká Fatra, Chočské vrchy a především Západní Tatry a Nízké Tatry jsou rájem pro pěší turisty i cyklisty. K nejčastějším magnetům pro návštěvu kraje patří i veřejnosti přístupné jeskyně, vodní nádrže a aquaparky.³⁰

Žilinský samosprávny kraj je tretím najväčším krajom Slovenskej republiky. Má spoločné hranice s tromi ďalšími kraji Slovenska - Trenčianskym, Banskobystrickým a Prešovským. Zahrňa 5 regiónov (Horné Považie, Kysuce, Liptov, Orava a Turiec).³¹

³⁰ http://verejna-sprava.kr-moravskoslezsky.cz/cz/partnerske_regiony/slovensko-11546/#zilinsky

³¹ <http://www.regionzilina.sk/showdoc.do?docid=264>

Celkově se v Žilinském kraji nachází 269 základních škol.³²

Nejvýznamější vzdělávací institucí v rámci nabídky vysokoškolského studia v tomto kraji je bez pochyby **Žilinská univerzita v Žilině**. Na katedře pedagogiky, psychologie a sociálních věd lze na této univerzitě studovat obor **sociální pedagogika v 1. stupni vysokoškolského studia, jak v denní, tak v dálkové formě studia**, avšak **bez možnosti pokračování v magisterském stupni studia**. Mnozí absolventi bakalářského studia dále pokračují v navazujícím magisterském studiu oboru sociální pedagogika na Univerzitě Mateja Bela v Banské Bystrici, či Pedagogické fakultě Trnavské univerzity v Trnavě.

Na oficiálních internetových stránkách Žilinské univerzity jsme se dočetli následující: *„absolvent odboru Pedagogika – Sociálna pedagogika (1. stupeň - Bc.) dokáže vykonávať prípravné práce pre aplikovaný edukačný výskum, práce v štátnej správe a v oblasti sociálnych služieb a je schopný pracovať ako profesionálny vychovávateľ, voľnočasový pedagóg a sociálny pedagóg.“*

Základné ukazovatele Žilinského samosprávneho kraja:³³

Rozloha: 6 809 km²

Počet obyvateľov: 696 836

Hustota osídlenia: 102,3 obyvateľov na km²

Sídlo kraja: Žilina

Počet nezamestnaných: 10,64 %

Priemerná mesačná mzda: 627,59 eur

Počet okresných miest: 11

Počet obcí: 315

³² <http://www.ksuza.sk/statistika.htm>

³³ <http://www.regionzilina.sk/showdoc.do?docid=264>

Symbol Žilinského kraje



34

Jednotlivé regiony Žilinského kraje



35

³⁴ <http://www.poznajslovensko.sk/zilinsky-kraj>

³⁵ http://www.slovakia-slovakia.com/region_zilina_sk.htm

Žilinský kraj na mapě Slovenské republiky

