



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÉ JEVY ŽÁKŮ NA DRUHÉM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Diplomová práce

Studijní program: N7508 – Sociální práce
Studijní obor: 6731T012 – Sociální práce
Autor práce: **Jaroslava Dašková, DiS.**
Vedoucí práce: PhDr. Jan Sochůrek, Ph.D.



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jaroslava Dašková, DiS.**
Osobní číslo: **P14000925**
Studijní program: **N7508 Sociální práce**
Studijní obor: **Sociální práce**
Název tématu: **Sociálně patologické jevy žáků na druhém stupni základní školy**
Zadávající katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl diplomové práce: Zjistit, jaké druhy sociálně patologických jevů se vyskytují u žáků základní školy druhého stupně.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava výzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Dotazník.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

CARR-GREG, M., 2012. Psychické problémy v dospívání. 1. vyd. Praha:

Portál. ISBN 978-80-262-0062-8.

KYRIACOU, CH., 2005. Řešení výchovných problémů ve škole. 1. vyd. Praha:

Portál. ISBN 80-7178-945-3.

MATOUŠEK, O., a kol., 2013. Encyklopedie sociální práce. 1. vyd. Praha:

Portál. ISBN 978-80-262-036697.

MATOUŠEK, O., KOLÁČKOVÁ, J., KODYMOVÁ, P. (eds.), 2005. Sociální práce v praxi: specifika různých cílových skupin a práce s nimi. 1. vyd. Praha:

Portál. ISBN 80-7367-002-X.

MATOUŠEK, O., MATOUŠKOVÁ, A., 2011. Mládež a delikvence. 3. aktual.

vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-825-8.

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Jan Sochůrek, Ph.D.

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

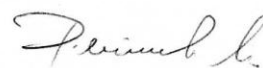
Datum zadání diplomové práce: **23. dubna 2014**

Termín odevzdání diplomové práce: **24. dubna 2015**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



PaedDr. ICLic. Michal Podzimek, Th.D, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 23. dubna 2014

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Tímto děkuji vedoucímu své diplomové práce, panu PhDr. Janu Sochůrkovi, Ph.D., za jeho odborné vedení, cenné rady, milý přístup a konzultace, které mi při zpracování tématu diplomové práce poskytoval.

Zvláštní poděkování patří také mé rodině a přátelům, kteří mne během studia velmi podporovali.

Název diplomové práce: Sociálně patologické jevy žáků na druhém stupni základní školy

Jméno a příjmení autora: Bc. Jaroslava Dašková, DiS.

Akademický rok odevzdání diplomové práce: 2014/2015

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jan Sochůrek, Ph.D.

Anotace:

Diplomová práce pojednává o problematice sociálně patologický jevů v prostředí druhého stupně základní školy. Cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké druhy sociálně patologických jevů se vyskytují u žáků druhého stupně základní školy. Práce je rozdělena do dvou částí, tj. na část teoretickou a část empirickou. Teoretická část práce se zabývá samotným systémem základního vzdělávání. Popisuje také faktory, které mohou ovlivnit vznik sociálně patologických jevů u dospívající generace (žáků druhého stupně základní školy). Závěrečné kapitoly jsou věnovány sociálně patologickým jevům - vymezení základních pojmů. V empirické části byla použita kvantitativní metodologie, metodou dotazníku. Z analýzy získaných dat vyplynulo, že někteří žáci mají s některými sociálně patologickými jevy své zkušenosti. Toto bylo také přehledně převedeno do tabulek a grafů v prezentaci výzkumných dat. Byly popsány nejen konkrétní výsledky jednotlivých zjištění, ale i popsáno z jakého důvodu vyvozujeme, že tomu tak je. Závěrečná kapitola byla věnována našemu doporučení.

Klíčová slova:

rodinné prostředí, žáci, vrstevnická skupina, volný čas, vzdělávání, základní škola, pedagogičtí pracovníci, delikvence a kriminalita mládeže, sociální patologie a deviace, sociálně patologické jevy, agresivita, záškoláctví, šikana, návykové látky

Title of Thesis: Social pathological characteristics of students in second grade of primary school

Author: Bc. Jaroslava Dašková, DiS.

Academic year of delivery of the thesis: 2014/2015

Thesis Supervisor: PhDr. Jan Sochůrek, Ph.D.

Annotation:

This thesis is focused to the issue of socially pathological phenomena in an environment of primary school. The aim of the thesis was to find out what kinds of social pathologies occur among pupils in the 6—9 classes of the primary schools. The thesis is divided into theoretical and empirical parts. The theoretical part is focused to the system of primary education. Factors that may influence the formation of socially pathological phenomena of teenage generation (pupils of 6—9 classes of the primary schools) are described there. The final chapters are devoted to social pathological phenomena - definition of principal terms. In the empirical part the quantitative methodology based on questionnaires was used. The data analysis showed that some students have their experience with some social pathologies. This was also presented in tables and graphs based on the researched data. Not only concrete results of the individual observations were described there, but also argument for this conclusion. The final chapter was devoted to our recommendations.

Keywords:

family environment, pupils, peer group, leisure time, education, primary school, teachers, delinquency and youth crime, deviance and social pathology, social pathologies, aggression, truancy, bullying, addictive substances

Obsah:

Úvod	10
Teoretická část	12
1 Profil základní školy	12
1.1 Funkce základní školy.....	14
1.2 Školní klima	17
1.3 Pedagogické profese působící v prostředí základní školy.....	19
1.3.1 Učitel.....	21
1.3.2 Speciální pedagog	22
1.3.3 Asistent pedagoga	24
1.3.4 Výchovný poradce	25
1.3.5 Preventista sociálně patologických jevů a drogové závislosti	26
1.3.6 Školní psycholog.....	30
1.4 Oboustranná kooperace rodiny a školy	31
1.5 Pedagogicko-psychologické poradny.....	34
1.6 Speciálně pedagogická centra	34
1.7 Školní sociální pracovník.....	35
2 Faktory ovlivňující vznik sociálně patologických jevů u žáků	36
2.1 Rodinné prostředí.....	37
2.2 Způsob trávení volného času.....	41
2.3 Vrstevnická skupina	45
3 Sociálně patologické jevy – vymezení základních pojmů	47
3.1 Sociální patologie.....	48
3.2 Sociální deviace	50
3.3 Delikvence a kriminalita mládeže	53
3.4 Agresivita	56
3.5 Šikana.....	58
3.6 Záškoláctví	64
3.7 Předčasné sexuální zkušenosti	69
3.8 Zneužívání návykových látek	73
Empirická část.....	78
4 Sociálně patologické jevy v prostředí základní školy	78
4.1 Cíl výzkumu	78

4.2	Charakteristika zkoumaného vzorku	78
4.3	Předvýzkum.....	78
4.4	Projekt výzkumu	78
4.5	Výzkumné otázky.....	79
4.6	Prezentace výzkumných dat.....	79
4.7	Základní vyhodnocení	81
4.8	Doporučení.....	89
Závěr		91
Seznam použitých zdrojů		93

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Pohlaví respondentů.....	80
Tabulka č. 2: Věk respondentů	80
Tabulka č. 3: Společné soužití respondentů s rodinnými příslušníky.....	80
Tabulka č. 4: Společně trávený volný čas rodičů s dětmi v mimoškolní době.....	81
Tabulka č. 5: Znalost rodičů o tom, s kým a kde tráví jejich děti v mimoškolní době svůj volný čas	81
Tabulka č. 6: Víš, co je šikana?	86
Tabulka č. 7: Znáš někoho ze svého okolí, kdo je obětí šikany?.....	86
Tabulka č. 8: Existuje ve tvé blízkosti dospělá osoba, kterou bys mohl (a) požádat o pomoc v případě, že by ses dozvěděl (a), že tvůj kamarád/kamarádka je obětí šikany?	87
Tabulka č. 9: Myslíš, že by tvá informace přispěla k tomu, aby škola začala problém řešit?.....	87
Tabulka č. 10: Zúčastnil (a) ses někdy ve škole preventivní přednášky na téma škodlivosti užívání alkoholu nebo drog?	88

Seznam grafů

Graf č. 1: Jakým způsobem nejčastěji trávíš v mimoškolní době svůj volný čas? N=121	81
Graf č. 2: Byl (a) jsi někdy ty nebo někdo z tvých kamarádů za školou? Pokud ano, mohl bys uvést důvod? N=14.	82
Graf č. 3: Vyzkoušel (a) jsi někdy ty osobně nebo někdo z tvých kamarádů nějakou drogu? Pokud ano, mohl bys uvést důvod? N=12.	83
Graf č. 4: Máš ty osobně nebo někdo z tvých kamarádů zkušenosti s alkoholem? Pokud ano, mohl bys uvést, co tě k pití vedlo? N=55.....	84
Graf č. 5: Máš ty nebo někdo z tvých kamarádů zkušenosti s kouřením? Pokud ano, z jakých důvodů jsi začal kouřit? N=35.	85
Graf č. 6: Uvedl bys prosím, kdo Vám na půdě školy preventivní přednášku přednášel? N=102.	88

Úvod

Diplomovou práci na téma „Sociálně patologické jevy žáků na druhém stupni základní školy“ jsem si vybrala proto, abych upozornila na skutečnost, že je nutné, aby dnešní společnost, a zvláště pak rodiče, věnovali zvýšenou pozornost svým potomkům.

Z pohledu sociální pracovnice se domnívám, že u části dětské populace dochází vlivem nepříznivého domácího prostředí ke vzniku nežádoucího (rizikového) chování. Rodiče bývají výrazně pracovně zaneprázdněni. Do domácího prostředí se vracejí v pozdních odpoledních hodinách. Se svými dětmi komunikují prostřednictvím mobilních telefonů. Po příchodu ze zaměstnání nemají dostatek času na to, aby mohli se svými dětmi hovořit o tom, jakým způsobem trávily den.

Existují zajisté i rodiče, kteří přestože jsou nezaměstnaní, se též dostatečně dětem nevěnují. Děti potřebují od svých rodičů získat pocit jistoty a bezpečí. Stejně tak potřebují pociťovat rodičovskou náklonnost. Jsou děti, které uvedené pocity od svých rodičů nezískávají. Vyhledávají proto společnost vrstevníků. Získávají tím pocit, že je jim vrstevnická skupina nakloněna.

Společnost vrstevníků mnohdy děti natolik ovlivní, že dojde ke vzniku zmiňovaného nežádoucího chování. Rodiče se mylně domnívají, že má na děti dohlížet zvláště škola. Neuvědomují si však, že právě škola na děti dohlíží pouze v době školního vyučování. Jsou to ovšem rodiče, kteří by se měli o způsobu trávení volného času svých dětí v mimoškolní době zajímat. Zájem rodičů ovlivní zejména tu skutečnost, že u dětí nedojde k výskytu nežádoucího (rizikového) chování.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a na část empirickou. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. První kapitola je věnována profilu základní školy. Tato kapitola má také i podkapitoly, ve kterých zvláště upozorňujeme na funkci školy, školní klima, pedagogické profese a taktéž na oboustrannou kooperaci rodiny a školy. Nastiňujeme též školská poradenská zařízení a zmiňujeme profesi, která se doposud v prostředí základních škol České republiky nevyskytuje. Tuto profesi zmiňujeme zejména z toho důvodu, že dle našeho názoru by její přítomnost českému školskému systému značným způsobem pomohla, nejen při řešení sociálně patologických jevů, ale i v jiných souvislostech.

Samotný vývoj dětské populace ovlivňuje rodinné prostředí, způsob trávení volného času a vrstevnická skupina, proto je druhá kapitola diplomové práce věnována faktorům

ovlivňujícím vznik sociálně patologických jevů u žáků. Třetí kapitola diplomové práce je již věnována sociálně patologickým jevům a vymezení základních pojmů. Jednotlivé pojmy jsou zde vysvětleny.

V empirické části diplomové práce je naše pozornost věnována samotnému výzkumu, založenému na kvantitativní metodologii. Při sběru dat byla použita metodika dotazníku. Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, zda se u žáků druhého stupně základní školy vyskytují sociálně patologické jevy. Zvláště pak nás zajímalo, se kterými druhy sociálně patologických jevů mají žáci své zkušenosti.

Teoretická část

1 Profil základní školy

V naší společnosti je mnoho jedinců, kteří všeobecně považují základní školu za instituci, která by se měla v rámci společností určeného poslání mimo jiné i podílet na osobním rozkvětu mladé generace. V první části diplomové práce se budeme věnovat, jak již z názvu této kapitoly vyplývá, profilu základní školy. Naše pozornost bude směřována zvláště na oblasti, které se týkají funkcí, jimiž se instituce základní školy zabývají.

Ve školském systému je podstatné pozitivní klima školy (na zmiňovaný pojem poukážeme). Mimo jiné objasníme vybrané pedagogické profese, které v prostředí školy působí. Výlučně se zaměříme na určité pedagogické profese, neboť se domníváme, že jsou pro tuto diplomovou práci velmi důležité. Zásadní je také vzájemná spolupráce mezi rodiči žáků a školou. Zmiňovanou spolupráci proto nastíníme v podkapitole nazvané Oboustranná kooperace rodiny a školy.

Školy poskytují dětem nejen základní vzdělávání, ale také i různé formy poradenství. Mimo to taktéž úzce spolupracují se školskými poradenskými zařízeními, která poskytují standardní poradenské služby. Jsou to pedagogicko-psychologické poradny a střediska výchovné péče, se kterými se také alespoň z menší části seznámíme. V závěru této kapitoly se budeme věnovat pracovní pozici, která sice v současnosti na půdách školského systému nepůsobí, přesto však se o ní vedou diskuse. Jedná se o pozici školní sociální pracovník.

Nevyhnutelné je, aby naše pozornost byla na samém počátku této práce nejdříve zaměřena na socializační prostředí dítěte. Dozajista je všem známo, že prvním socializačním prostředím každého dítěte je rodina. V rodinném prostředí dítě získává nejdůležitější vzorce týkající se nejen vnímání, ale i chápání světa. Mimo jiné jsou dítěti prostřednictvím rodinných příslušníků předávány základní normy a způsoby chování.

Učí se používat mateřský jazyk, je obeznámeno s rolí otce, matky a dítěte. Od svých rodičů získává potřebné informace. Dozvídá se, co je špatné a co je dobré, zda je jeho chování vhodné, či nevhodné. Můžeme tedy konstatovat, že pozitivním vlivem rodičovské starostlivosti získává dítě normy a hodnoty, které jsou pro jeho další vývoj

a vstup do nového prostředí notně důležité. Nejen, že je svými rodiči přijímáno jako osobnost, ale je na rodině, a zvláště pak na rodinném prostředí zcela závislé.

Pro samotný vývoj dítěte má proto škola mimořádný význam. Dítě se poprvé ocitá mimo rodinné prostředí. Netráví nyní svůj veškerý čas pouze s rodinnými příslušníky či svými vrstevníky v mateřské škole. Vstupuje již do velkého světa, ve kterém bude posuzováno podle své píše, tedy dle dosažených výkonů a schopností.

Vlastním úsilím a na základě své úspěšnosti může prostřednictvím školy získat pozitivní hodnocení. Vytváří si taktéž základy celoživotního vzdělávání související s postojem k práci. Pro dítě, které doposud vyrůstalo výhradně v rodinném prostředí, popřípadě navštěvovalo mateřskou školu, se vstup do základní školy stává náročnější.

Dochází k formování osobnosti každého jedince, v našem pojetí žáka základní školy. Žák základní školy si osvojuje obecnější normy, postoje a hodnoty. Prostřednictvím školy, zvláště pak následným vzděláváním, získává rozsáhlý přehled. Bývá taktéž i začleňováno do širší sociální sféry. Nejen v očích rodičů, ale i v očích okolní společnosti plní škola funkci vzdělávací a stejně tak i funkci výchovnou (Hadj Moussová 2001, s. 14–15).

Samotný systém vzdělávání žáků základní školy se odvíjí od rámcového vzdělávacího programu. Z rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání jednoznačně vyplývá, že navazuje na systém předškolního vzdělávání. Stejně tak klade značný důraz na samotnou výchovu v rodině. Systém předškolního vzdělávání se dotýká dětí zpravidla ve věku od tří do šesti let. Děti mají možnost, získávat další vědomosti docházením do mateřských škol. Vzděláváním dětí se zabývá i zákonodárství České republiky. Všechny děti jsou tak povinny se systému základního vzdělávání zúčastnit (RVP ZV 2010).

Dle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů je základní vzdělávání poskytováno vzdělávacím systémem základních škol. Základní vzdělávání je zaměřené na takové cíle, při kterých získávají žáci mnoho dovedností, jež bývají nasměrované na jejich budoucí život ve společnosti, tj. naučí se ve svém profesním životě aplikovat získané znalosti a dovednosti. Vyvíjí se v nich rovněž i potřeba týkající se celoživotního vzdělávání. Chrání své fyzické a duševní zdraví. Rozvíjí svou komunikaci, učí se být nejen tolerantní, ale i ohleduplní k jiným lidem.

Stádium základního vzdělávání je rozděleno do devíti ročníků, a to metodou, která se specializuje na plnění povinné školní docházky. První stupeň základní školy poskytuje žákům základní vzdělávání od první do páté třídy. Žákům od šesté do deváté třídy je systém základního vzdělávání poskytován na druhém stupni základní školy (Zákon č. 561/2004 Sb., § 44–46).

Plnění povinné školní docházky je dle § 36 odst. 1 školského zákona, definováno následovně: *Školní docházka je povinná po dobu devíti školních roků, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku (dále jen „povinná školní docházka“)*, (Zákon č. 561/2004 Sb., § 36, odst. 1).

Kořa (2002, s. 137) uvádí, že společnost od školy především vyžaduje, aby svým žákům předávala dostatečné poznatky, vědomosti a dovednosti, jež jsou pro následující život dítěte užitečné. Vzájemným působením, setkáváním a společenským spojením působí na žáky pozitivně. Dovede je významně ovlivnit v souvislosti s utvářením postojů k ostatním jedincům společnosti.

Žáky podporuje v uznávání nejrůznějších autorit, tj. např. osob ve vedoucích pozicích, učitelů, policistů a politiků. Podporuje-li škola tímto způsobem žáky, připravuje je na respekt týkající se sociálního řádu. Tímto způsobem dochází k naplňování výchovného poslání školy. Žáci tak získávají pokyny, jež jsou důležité pro jejich další působení ve společnosti, a tedy i v jejich životě. S normami skupinového vystupování a také chování se dítě v podstatě seznamuje v každodenním životě základní školy.

Stejně tak dnešní společnost od školy požaduje, aby se určitým podílem věnovala řadě sociálních problémů. Musíme však v tomto případě zdůraznit, že přestože nejen škola, ale i pedagogičtí pracovníci určitým způsobem cítí odpovědnost za osudy svých žáků, není v rámci jejich možností, a tedy i kompetencí, aby se zabývali všemi sociálními problémy, které se žáků týkají.

V této souvislosti škola úzce spolupracuje s dalšími sociálními institucemi, jež mají řešení sociálních problémů ve svých pravomocích: např. oddělení sociálně-právní ochrany dětí při obecních úřadech obcí s rozšířenou působností, vyplácení dávek pomoci v hmotné nouzi úřady práce apod. (Dvořák 2009, s. 150–151).

1.1 Funkce základní školy

Ze sociologického hlediska je možné považovat školu za instituci, která je jednou z nejstarších a nejrozšířenějších sociálních institucí. Učebnami školy prošel takřka

každý jedinec lidské společnosti. Nejen, že se podílel na plnění povinné školní docházky, ale jejím prostřednictvím zde prožil i několik nejkrásnějších dětských let ze svého života. Nicméně je nutné podotknout, že přesto populace dnešní společnosti neumí dostatečně vyjádřit, jaké jsou úlohy školy a jakými základními funkcemi se škola zabývá.

Funkcemi školy je možné vyjádřit zejména to, z jakého důvodu je škola pro širokou společnost užitečná. Pro fungování školy jsou charakteristické ty funkce, kterým se v oblasti vzdělávání žáků věnuje. V této spojitosti se zaměřujeme nejvíce na funkce výchovné, vzdělávací, kvalifikační, integrační a selektivní.

Výchovné funkce bývají orientované na formování osobnostních vlastností žáka, a to nejen v prostředí základní školy. Jsou to zvláště vlastnosti zaměřené na cit, vůli a charakter. Pomocí výchovných funkcí dochází tedy k rozkvětu jak stránek mravních, tak i k rozvoji charakteru žáka. Z obecnějšího hlediska můžeme tak konstatovat, že prostřednictvím výchovných funkcí dochází ke zdokonalování jedince jako osobnosti.

Osvojené vědomosti a dovednosti získávají lidé v systému základního vzdělávání procesem, který se zabývá funkcí vzdělávací. Hlavním úkolem vzdělávací funkce je, aby žáci ve svém budoucím životě uměli dostatečně aplikovat získané vědomosti a aby – mimo jiné – byli také schopni se dále sebevzdělávat.

Kvalifikační funkce se netýká oblasti systému vzdělávání v prostředí základní školy. Nicméně je důležité, abychom uvedli, jakými činnostmi se tato funkce zabývá. Zaměřuje se zvláště na oblast profesního uplatnění budoucích absolventů středních a vysokých škol. Absolventi se získanými znalostmi, schopnostmi a dovednostmi mají nepostradatelné kvalifikační předpoklady, které dále mohou ve svém budoucím životě rozšiřovat, popřípadě je mohou dokonce využít ke svému osobnímu profesnímu růstu. Jedná se tedy o funkci, která je skutečně zaměřena, jak již bylo řečeno, na vzdělávací systém středních a vysokých škol.

Vytvářením postojů a dovedností, které umožňují jak komunikaci, tak i sociální styk, a to nejen uvnitř školy, ale i ve společenském prostředí, se v první řadě zabývá funkce integrační. Snahou školy je, aby žáky naučila respektovat odlišnost a osobitost lidí. V jistém smyslu jsou žákům školskými institucemi předávány postoje a návyky pro jejich úspěšnou integraci v budoucím životě. Za dobrou integraci je z hlediska školy považováno to, aby dokázala u žáků vytvořit aktivní postoj k jejich životu a rozvinout

v nich takové dispozice, jež jsou zaměřené na rozum a sebekázeň. Přece však je důležité poznamenat, že škola nemůže z žáka vytvořit nového člověka. Může pouze svému žákovi poskytnout rozvoj jeho osobnosti.

Dovolujeme si konstatovat, že selektivní funkce školy se týkají prakticky všech vzdělávacích cyklů osob společnosti. Vznik první selektivní funkce zaznamenáváme již v době, kdy dítě začíná plnit povinnou školní docházku. Poté selektivní funkcí prostřednictvím školského zařízení prochází až do doby, kdy obdrží závěrečné vysvědčení nebo diplom. Tímto následně dochází jak k ukončení jeho vzdělávacího cyklu, tak i k závěru selektivní funkce (Koťa 2011, s. 95–104).

Do výčtu funkcí školy je z pohledu sociální pedagogiky nutné taktéž zahrnout i funkci socializační. Socializační funkce, jak již z jejího názvu vyplývá, se odvíjí od samotné socializace. Je to proces, v rámci kterého dochází k postupné přeměně neboli vývoji člověka. Nejprve dochází k přeměně jedince na bytost biologickou. Později začleňováním člověka do života společnosti dojde ke změně na bytost společenskou. Socializací si osvojujeme především kulturu dané společnosti a její pravidla. Přijímáme jisté sociální role, zvláště pak způsoby chování, které od nás na základě našeho věku, pohlaví a společenského postoje okolní společnost očekává (Kraus 2008, s. 59–60).

Socializaci tedy považujeme za určitý proces, ve kterém dochází k propojování každého individua se societou neboli společností. Ve spojitosti s uvedeným propojováním se jedinec stává člověkem čili kulturní a sociální bytostí. V oblasti určitého respektu jedná podle společensky uznávaných pravidel.

Své chování směřuje ke společensky přijatelným hodnotám, plní tím i jednotlivé role a individuální modifikovaná očekávání. Můžeme tak říci, že tímto jednáním dochází k začlenění individua do společnosti (Havlík 2002, s. 44).

Opětovně považujeme za důležité, abychom poznamenali, že škola působí jako základní prostředek při přizpůsobování jedince. Mladé generaci se prostřednictvím socializační funkce snaží vštípit stanoviska týkající se společenských poměrů. Ve spojitosti se stanovisky neboli postoji předává kulturu dané společnosti. Škola učí své žáky, aby uměli rychle reagovat na jakékoliv změny, nepodléhali různým nástrahám a získali dostatečnou zodpovědnost nejen za své postoje a jednání, ale i za postoje a jednání dalších členů society (Kraus 2008, s. 102).

Kraus (2008, s. 103) vyjma toho uvádí i následující funkce, se kterými se škola v rámci svého vzdělávacího systému zabývá. Do zmiňovaných funkcí školy zařazujeme funkci pečovatelskou, poradenskou a rekreační neboli relaxační.

Pečovatelská funkce ve spojitosti se školou souvisí se zajištěním úkolů týkající se péče o žáky. V tomto ohledu můžeme říci, že žákům je prostřednictvím školy zajištěna péče např. hygienická a stravovací.

Poradenská funkce souvisí dle Krause s profesním poradenstvím. Profesní poradenství je v rámci školy zajišťováno výchovnými poradci. Výchovného poradce vykonává některý z pedagogických pracovníků. Na půdě školského zařízení se ovšem poradenstvím čili poradenskými službami zabývá i speciální pedagog, školní metodik prevence a školní psycholog. Uvedenému poslání se budeme později více věnovat. Nepovažujeme nyní tedy za nutné, abychom popisovali, čím vším se poradenská funkce v systému základní školy zabývá.

Mimo vyučování, popřípadě ve volném čase žáků, dochází k realizaci rekreační čili relaxační funkce. V dnešní společnosti existují školy, které se touto funkcí již přestaly zabývat. Přesto však nalezneme školská zařízení, která pro své žáky pořádají různé zájmové kroužky, nebo zařízení, kam mají žáci možnost po vyučování docházet do oddělení školních družin.

Pokládáme za nezbytné taktéž upozornit na tu skutečnost, že by školy měly ve svých prostorách vytvořit žákům dostačující podmínky k tomu, aby došlo k jejich odreagování v průběhu přestávek mezi vyučovacími hodinami.

Z globálního hlediska je provoz školy složitý. Škola má stanovené cíle, kterých se snaží v rámci svých rozsáhlých aktivit dosáhnout. Ze strany široké společnosti je velmi sledována (Koťa 2002, s. 103).

1.2 Školní klima

Každé dítě ztrácí přechodem z rodinného prostředí do školy své výlučné postavení. Přizpůsobuje se novému životnímu rytmu, který souvisí s brzkým ranním vstáváním, přizpůsobuje se též vyučovacím hodinám, jež jsou dělené přestávkami, a dokonce i odpolednímu vyučování. Příchodem ze školy zpět do rodiny mu nastávají další povinnosti týkající se večerní přípravy na nový školní den.

Ve škole již také není posuzováno jako jediné dítě. Hledí se na něho jako na jednoho z mnoha dětí. Po dítěti je požadováno, aby se přizpůsobilo novému prostředí, v našem

případě školnímu prostředí, ukáznilo se a aby jeho chování bylo stejné jako chování ostatních vrstevníků, tedy ostatních spolužáků.

Nejvýznamnější osobou pro dítě ve škole se stává zpočátku učitel. Na učitele hledí jako na autoritu. Učitel získává velmi významné postavení v očích dítěte. Autorita učitele je pro dítě důležitější než autorita rodičů. Postupem času také přijímá do své blízkosti i spolužáky, se kterými navazuje bližší vztahy (Matoušek, Matoušková 2011, s. 74).

Navozováním bližších vztahů mezi spolužáky a učiteli dochází k tomu, že se vytváří klima třídy, které je také spojeno s klimatem školy. Ve školní třídě postupně dojde ke vzniku pevného společenského a emocionálního naladění žáků. Učitel by měl být dostatečně seznámen s klimatem ve třídě.

Panují-li ve třídě dobré vzájemné vztahy, jsou žáci spokojenější. Taktéž více upřednostňují učitele, u kterého mají nejen stanovená jasná pravidla, ale který se také zajímá o vzájemné vztahy mezi žáky. Tohoto učitele budou žáci vždy preferovat, v jejich očích se stane favoritem.

Oproti tomu nebudou akceptovat učitele, který je sice ve svém předmětu odborník, ale v žádném případě nevyvine jakoukoliv snahu, aby se emočně o žáky určitým způsobem zajímal (Čapek 2014, s. 21).

V jednotlivých třídách se však klima liší. Můžeme se setkat nejen s pozitivním, ale i s negativním klimatem. Jak jsme se již zmínili, v pozitivním klimatu třídy jsou žáci spokojenější. To také značně ovlivňuje a vytváří jejich podmínky pro úspěšné plnění školních povinností, a tedy i úkolů.

Negativní klima celkově působí na vývoj žáků ve třídě. Žáci v tomto klimatu ztrácejí jakoukoliv motivaci, mají špatné učební výsledky, mohou se vyskytnout i neurózy popřípadě různé zdravotní obtíže (Grecmanová 2009, s. 233–237).

Pochopitelně ovšem záleží na samotném učiteli, zda svými schopnostmi a dovednostmi dovede negativnímu klimatu ve třídě zabránit. Je důležité, abychom též poznamenali, že třídní klima je součástí většího celku, a to je školní klima.

Klima školy je chápáno z hlediska organizačního, kulturního a společenského rozsahu. Podstatné je zdůraznit, že pozitivní školní klima se vyvíjí na základě vzájemných vztahů. Žáci velmi dobře vnímají, jakým způsobem mezi sebou jednotliví pedagogičtí pracovníci komunikují. Stejně tak vnímají i jejich pozitivní a negativní emoce.

Dovolujeme si tvrdit, že chování jednotlivých pedagogických pracovníků má podstatný vliv na budoucí počínání žáků. Někteří žáci své pedagogy považují za vzor. Vnímají, jaké chování je dobré a jaké naopak zlé. Snaží se vystupovat dle etického hlediska. Jejich počínání souvisí nejen s prospěchem, ale i s chováním v budoucím životě. Tuto školu ctí, jsou na ni hrdí a dokonce o ní dobře smýšlejí mimo školní prostředí (Čapek 2014, s. 23).

Jak dále uvádí Hadj Moussová (2002, s. 43), školní klima také velmi ovlivňuje mimoškolní vztahy. Snahou školy by mělo být navázání spolupráce i s dalšími institucemi, tj. např. s místní knihovnou, muzeem, sportovními středisky apod. Stejně tak může navázat úzkou spoluprací i s úřady, které školu podporují.

V rámci spolupráce může dojít k organizaci různých činností, jež budou zaměřené na způsob trávení volného času žáků v mimoškolní době. Nesmíme ovšem zapomenout na vytvoření vzájemných vztahů týkajících se v první řadě rodičů žáků a školy.

Nepostradatelné je, aby škola zapojila rodiče do svého života. Rodiče mohou být školou pozváni nejen na plánované třídní schůzky, ale i na školní akce pořádané pro jejich potomky. Uvedenými akcemi mohou být např. pořádání Dne dětí, sportovní den, vernisáž výtvarné soutěže, zpívání vánočních koled a divadelní představení. Stejně tak mohou být rodiče požádáni o prezentaci svého zaměstnání.

Je nutné, aby na veškeré akce pořádané školou byli rodiče vkusně pozváni. Žáci mohou kupříkladu vyhotovit pozvánku ve spolupráci se svými pedagogy. Pozvánce by měla být věnována důsledná péče (Čapek 2010, s. 164).

Z výše uvedeného vyplývá, že spolupráce rodičů a školy nespočívá pouze v řešení kázeňských problémů. Účastní-li se rodiče některých školních akcí, získají tak dostatečné povědomí o svém dítěti. Rodiče prezentují pozitivně školu v očích okolní společnosti. Pedagogičtí pracovníci získávají od rodičů svou podporu. Důležité ovšem je, aby svou profesi vykonávali s dostatečnou náklonností.

Vzájemné spolupráci rodičů a školy se budeme věnovat i později, a to v širším rozsahu. Naším cílem bylo, abychom alespoň z části nastínili důležitost vytvoření pozitivního vztahu mezi rodiči žáků a školou, stejně tak mezi rodiči a pedagogickými pracovníky.

1.3 Pedagogické profese působící v prostředí základní školy

Doposud jsme se věnovali základní škole z obecnějšího hlediska. Především jsme upozornili na funkce, kterými se základní škola zabývá. Rovněž bylo žádoucí,

abychom alespoň z části zdůraznili, jak je nejen pro žáky, ale i pro pedagogické pracovníky důležité pozitivní klima školy, taktéž i pozitivní klima třídy.

Nyní se zaměříme na pedagogické profese, které v prostředí základní školy působí. Zvláště poznamenáme, jakými činnostmi se podle zásadních právních předpisů zabývají. Činnosti pedagogických pracovníků definuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

Řečený zákon upravuje zejména předpoklady pro výkon pedagogických pracovníků. V § 2 odst. 1 je uvedeno, že pedagogickým pracovníkem je ten, kdo vykonává přímou vyučovací, výchovnou, speciálně pedagogickou či pedagogicko-psychologickou činnost. Též § 2 odst. 2 informuje, který z pedagogických pracovníků vykonává přímou pedagogickou činnost.

Přímá pedagogická činnost se vztahuje k učiteli, speciálnímu pedagogovi, asistentu pedagoga, psychologovi, vychovateli, pedagogovi volného času, trenérovi, metodikovi prevence v pedagogicko-psychologické poradně, pedagogovi v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a vedoucímu pedagogickému pracovníkovi (Zákon č. 563/2004 Sb., § 2, odst. 1–2).

Domníváme se, že pro celkový chod základní školy jsou velice důležité určité pedagogické profese, kterým se budeme blíže věnovat. Naše pozornost bude proto zaměřena na tyto profese:

- Učitele,
- speciálního pedagoga,
- asistenta pedagoga,
- výchovného poradce.

V prostředí základní školy dochází i ke vzniku nežádoucího (rizikového) chování dítěte, žáka nebo studenta. Úsilím každé školské instituce je, aby rozvoji sociálně nežádoucího chování žáků zabránila. Z tohoto důvodu působí v základních školách pedagogický pracovník, který se v rámci svých činností této problematice věnuje. Citovaného pedagogického pracovníka budeme také zmiňovat.

- Preventista sociálně patologických jevů a drogové závislosti (školní metodik prevence).

V neposlední řadě poukážeme na profesi, která dnes v prostředí některých základních a středních škol působí. Společně se speciálním pedagogem, výchovným poradcem

a školním metodikem prevence poskytuje poradenské služby. Zaměřujeme se tedy na profesi

- školního psychologa.

1.3.1 Učitel

Na základní škole prvního a druhého stupně mohou profesi učitele zastávat osoby, jejichž odborná kvalifikace splňuje předpoklady vysokoškolského vzdělání studijního oboru zaměřeného na pedagogické vědy.

Učitel prvního stupně získává odbornou kvalifikaci dosažením vysokoškolského vzdělání magisterského studijního oboru, které musí být zaměřené na speciální pedagogiku pro učitele. Učitelé mají též možnost doplnit si své kvalifikační předpoklady formou celoživotního vzdělávání, které však musí být realizováno na vysoké škole. Podstatné je, aby byla tato forma vzdělávání zaměřena na přípravu učitelů prvního stupně základní školy nebo na speciální pedagogiku.

Odborné předpoklady učitele druhého stupně spočívají rovněž v dosažení vysokoškolského vzdělání magisterského studijního oboru se zaměřením na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní nebo střední školy, stejně tak i na speciální pedagogiku pro učitele (Zákon č. 563/2004 Sb., § 7–8).

V moderní společnosti zastává profese učitele významné místo. Společenská pozice této profese je odvozena od jejího působení ve školském systému. Práce učitelů je složitá a z odborného hlediska dosti náročná. Na učitele jsou ze strany společnosti vyvíjeny vysoké požadavky, které bývají i nadmíru psychicky náročné.

Společnost od učitelů očekává, že budou svou funkci vykonávat s vysokým nasazením a značnou sebekontrolou. Mimo jiné budou taktéž v rámci své profese dohlížet na bezpečnost, ochranu zdraví a život mladé generace (Kořa 2002, s. 151–155).

Učitelé se zpravidla řadí mezi jedince, kteří své povolání vykonávají s láskou a stejně tak ho přijímají jako své poslání. Rádi poskytují nejen dětem, ale i jejich rodinným příslušníkům pomoc, oporu a radu. Z hlediska jejich poslání je velmi přirozená role poradce (Lazarová 2008, s. 21).

Jak dále uvádí Mertin (2009, s. 61–62), takového učitele, který ve škole vytváří nejen přátelské, ale i bezpečné prostředí, pokládáme za učitele dobrého. Zmiňovaný učitel usiluje o to, aby své žáky naučil vše, co je naučit má. Uchovává v nich zvědavost a pozitivní vztah ke vzdělávání. Svým chováním a jednáním podstatně ovlivňuje, jak

jsme se již několikrát v této práci zmínili, výsledky žáků, které se následně projevují i v mezilidských vztazích.

Nicméně je nutné, abychom taktéž poznamenali, že v pedagogické profesi jsou velmi důležité osobnostní charakteristiky učitele. Jistě budeme všichni souhlasit, když do zmiňovaných osobnostních charakteristik začleníme především emocionální inteligenci, schopnost sebereflexe, navozování jakékoliv komunikace, odolnost vůči zátěži a bezpochybně i morální bezúhonnost (Dytrtová, Krhutová 2009, s. 37).

1.3.2 Speciální pedagog

Před rokem 1989 byli speciální pedagogové učitelé, kteří svou funkci vykonávali na základních školách, a to zvláště ve třídách speciálních a vyrovnávacích. Totožně působili i ve školách speciálních (Kucharská, aj. 2013, s. 29).

Postavení speciálního pedagoga neboli školního speciálního pedagoga se v porevolučním období postupně ve výchovně-vzdělávacím procesu změnilo. Školní speciální pedagog je členem pedagogického týmu působícího v prostředí nejen základních, ale i středních škol. Školským systémem je považován za odborníka, který poskytuje poradenské služby žákům se speciálně vzdělávacími potřebami.

Speciálně vzdělávací potřeby se týkají žáků se zdravotním postižením, zdravotním a sociálním znevýhodněním a taktéž i nadaných žáků se zdravotním postižením či znevýhodněním. Snahou školního speciálního pedagoga je, aby došlo k prospěšné integraci těchto žáků v prostředí základních a středních škol (Šafrová 2014, s. 62–64).

Kucharská aj. (2013, s. 19–26) mimo jiné uvádějí, že speciální pedagog neboli školní speciální pedagog je společně s výchovným poradcem členem týmu, ve kterém dochází k uspořádání individuálně vzdělávacího plánu pro zmiňované žáky. Spolu s výchovným poradcem pořádá pro rodiče a pedagogické pracovníky semináře.

Povinností školního speciálního pedagoga je též evidence těchto žáků. Dále zprostředkovává dostatečné informace týkající se vyšetření žáka v pedagogicko-psychologické poradně či speciálně pedagogickém centru. Na základě zpracovaného individuálně vzdělávacího plánu s uvedenými žáky následně pracuje.

Standardní činnosti školního speciálního pedagoga jsou uvedeny v příloze č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních. Jmenovaná vyhláška se v případě výše uvedených konání zabývá metodickou a koordinační činností, depistážní činností, diagnostickými a intervenčními činnostmi.

Metodické a koordinační činnosti spočívají např. v přípravě a průběžné úpravě podmínek pro integraci zdravotně postižených žáků ve škole, ve vzájemné kooperaci s dalšími odborníky ve prospěch žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, v metodickém vedení nejen pedagogických pracovníků, ale i asistentů pedagoga (příloha č. III vyhlášky č. 72/2005, s. 502).

Školní speciální pedagog v metodické a koordinační činnosti vyjma toho dohlíží, zda má asistent pedagoga dostatek znalostí ze speciální pedagogiky. Doporučí mu studijní materiál pro určitý druh zdravotního postižení, popřípadě znevýhodnění. Vzájemnými pravidelnými konzultacemi upravuje asistentův plán na podporu žáka. Taktéž sleduje spolupráci učitele a asistenta pedagoga (Šafrová 2014, s. 71).

Depistážní činnost z aspektu pomoci žákům se zdravotním postižením je považována za stěžejní. Školní speciální pedagog depistážní činností vyhledává žáky, kteří potřebují speciálně vzdělávací potřeby. Též pomáhá s jejich zařazením do speciálně pedagogické péče.

Při zápisu dětí do prvního ročníku základní školy je také vhodná účast školního speciálního pedagoga. Věnuje pozornost dětem, které mají komunikační nedostatky, dostatečně neovládají jemnou motoriku či u nich došlo k odložení nástupu povinné školní docházky. Rodičům následně jemným způsobem doporučí návštěvu ve speciálně pedagogickém centru, popřípadě v pedagogicko-psychologické poradně (Šafrová 2014, s. 65).

Diagnostické a intervenční činnosti spočívají ve shromažďování důvěrných informací o žákovi (včetně rodinné a osobní anamnézy), ve vytyčení nejvýznamnějších problémů žáka a v sestavení individuálně vzdělávacího plánu a v realizaci intervenčních činností (příloha č. III vyhlášky č. 72/2005, s. 502).

Podstatnou záležitostí jsou také kvalifikační předpoklady školního speciálního pedagoga. Dle § 18 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů získává školní speciální pedagog odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním, které bylo získáno studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd.

Zmiňované oblasti jsou zaměřené na studium speciální pedagogiky, na pedagogiku předškolního věku a na studijní obor pedagogika, stejně tak na doplňující studium k rozšíření odborné kvalifikace uskutečňované vysokou školou (Zákon č. 563/2004 Sb., § 18, písm. a–c, s. 342).

Totožné předpoklady pro výkon speciálního pedagoga uvádí § 18 zákona č. 198/2012 Sb., ze dne 02. 05. 2012, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (Zákon č. 198/2012 Sb., § 18).

1.3.3 Asistent pedagoga

V České republice představuje ustanovení funkce asistenta pedagoga podpůrnou službu týkající se kvalitnějšího vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Získáním odpovídajícího vzdělání dochází následně k jejich lepšímu uplatnění na trhu práce. V případě osob s těžkými formami zdravotního postižení dojde k významnému zlepšení kvality jejich budoucího života (Teplá, Šmejkalová 2007, s. 3).

Dle § 2 odst. 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, vykonává asistent pedagoga, jak jsme již na samém počátku této kapitoly zmínili, přímou pedagogickou činnost (Zákon č. 563/2004 Sb., § 2, s. 327).

Jmenovaný zákon rovněž v § 20 uvádí, jaké kvalifikační předpoklady by měl asistent pedagoga splňovat, tj. např. střední vzdělání, vyšší odborné vzdělání a vysokoškolské vzdělání (Zákon č. 563/2004 Sb., § 20, s. 343). Stejně předpoklady nutné k výkonu této profese uvádí i výše zmiňovaný zákon č. 198/2012 Sb.

Asistent pedagoga má dle § 4, odst. 1–3, vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, povinnost doplňovat si další vzdělávání.

Dle zmiňovaného paragrafu získává absolvent (asistent pedagoga) znalosti a dovednosti v oblasti pedagogických věd. Studium se uskutečňuje v zařízeních, která jsou specializovaná na vzdělávání pedagogických pracovníků.

Délka trvání uvedeného studia je v rozsahu nejméně 120 vyučovacích hodin. Po úspěšném absolvování studia, tedy po ukončení závěrečné zkoušky před komisí, získává absolvent osvědčení (Vyhláška č. 317/2005, § 4, odst. 1–3).

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných poukazuje v § 7 na hlavní činnosti asistenta pedagoga.

Mezi hlavní činnosti řadíme pomoc žákům v záležitosti adaptace na školní prostředí. Pedagogickým pracovníkům vypomáhá při činnosti výchovné a vzdělávací. Spolupracuje se zákonnými zástupci žáka a rovněž i s komunitou, ze které žák pochází. V neposlední řadě se žáky komunikuje (Vyhláška č. 73/2005, §7).

1.3.4 Výchovní poradce

Poskytovatelem tradičních poradenských služeb nejen v základních, ale i středních školách České republiky je výchovný poradce. Doposud je tato funkce kumulována, výchovného poradce vykonává učitel základní nebo střední školy. Při své činnosti se setkává se značně citlivými a důvěrnými informacemi. Je proto nutné, aby byl ve stanovené funkci nejen dodržován, ale i respektován Etický kodex výchovných poradců (Ondráčková 2014, s. 29).

Etický kodex výchovných poradců byl na Kongresu výchovných poradců projednán a schválen dne 28. 03. 2008. Jeho smyslem je jasně vymezit etická pravidla pro výchovného poradce.

Z etického kodexu výchovných poradců např. vyplývá, že na prvním místě je zodpovědnost vůči klientům. Měl by být loajální, maximálně vynaložit získané odborné znalosti a schopnosti, respektovat soukromí klientů a jejich práva, neposkytovat získané informace dalším osobám bez souhlasu klienta. Poradenství poskytovat pouze na základě písemného souhlasu klienta nebo zákonného zástupce. Maximálně podporovat svobodné rozhodnutí klienta (AVP 2008).

Ve školském systému zastává funkce výchovného poradce specifickou roli. Tato role obnáší širokou škálu informačních, metodických a poradenských aktivit. Uvedené aktivity nespádají do pracovní náplně pedagogického pracovníka. S ostatními pedagogickými pracovníky zajisté spolupracuje. Smysl jeho pracovní pozice spočívá i ve spolupráci s preventistou sociálně patologických jevů a drogové závislosti čili se školním metodikem prevence (Krejčová 2009, s. 29).

Jak dále uvádějí Kucharská aj. (2013, s. 25), výchovný poradce se zvláště věnuje oblasti kariérového poradenství. Totožně může být i nápomocen při koordinaci zajišťování průběhu vzdělávání jisté skupiny žáků, tj. žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Taktéž se účastní např. přípravy vhodných podmínek vzdělávání pro žáky pocházející ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Pozice ve škole i práce výchovného poradce se neustále liší. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a nynější aktualizace vyhlášky č. 116/2011 Sb., kterou se mění citovaná vyhláška, jež nabyla účinnosti ode dne 01. 09. 2011, zmiňuje nejen okruh činností výchovného poradce, ale ukládá mu i mnoho povinností (Krejčová 2014, s. 3).

Standardní činnosti výchovného poradce spočívají, jak již bylo jednou uvedeno, v kariérovém poradenství. Kariérové poradenství se obzvláště vztahuje k pomoci při rozhodování o další vzdělávací a profesní cestě žáků. Do této kategorie poradenství můžeme např. zahrnout individuální poradenství, jež je směřované na budoucí profesi žáka, spolupráci se školskými poradenskými zařízeními, tj. s pedagogicko-psychologickými poradnami a se speciálně pedagogickými centry. Také se v souvislosti s poradenskou činností zabývá přípravou podmínek pro úspěšnou integraci žáků se zdravotním postižením v prostředí školy.

Posláním metodické a informační činnosti je např. zprostředkování moderních metod pedagogické diagnostiky a intervence, metodické napomáhání pedagogickým pracovníkům v otázkách integrace žáků a individuálních vzdělávacích plánů, poskytování veškerých informací o činnostech školy apod. (příloha č. III vyhlášky č. 72/2005, s. 499–500).

Jak dále uvádí Novosad (2000, s. 115), svým poradenským přístupem může mnoho výchovných poradců ovlivnit vyřešení žákova problému. Důležité je, aby ve spojitosti s kladnými emocemi posoudili všechny příslušné okolnosti, jež vedly žáka k tomu, aby např. porušoval dané normy společnosti. Žákovi mohou v případě další potřeby pomoci také kontaktovat odpovídající odborníky v terapeutických a poradenských zařízeních.

Pokládají-li zákonní zástupci žáka výchovného poradce za kompetentního a důvěryhodného, obracejí se na něho i v záležitostech, které řeší jiní kompetentní odborníci (rozvod rodičů, úmrtí v rodině, fyzická, popřípadě psychická onemocnění dítěte apod.).

Nicméně je nutné poznamenat, že i výchovní poradci nemusí vždy rodičům v jejich svízelné situaci poradit. V uvedeném případě je rodičům prostřednictvím výchovného poradce doporučeno, aby se obrátili na specializované instituce, které se dané problematice věnují. Výchovný poradce má právo sdělit zákonným zástupcům žáka, že si s danou problematikou neví rady a že není dostatečně kompetentní k poskytování poradenství daného typu (Krejčová 2014, s. 11).

1.3.5 Preventista sociálně patologických jevů a drogové závislosti

Preventistovi sociálně patologických jevů a drogové závislosti náleží v prostředí školy poslání školního metodika prevence. Školní metodik prevence se poprvé v prostředí českých škol objevil ve 2. polovině 90. let 20. století.

Z počátku byl v prostředí školy nazýván pojmem drogový preventista. Současné vykonával také poslání výchovného poradce. Rozsah činností se ovšem začal po roce 2000 zvětšovat. Společně s činnostmi výchovného poradce byla předmětem jeho poslání protidrogová prevence, taktéž i prevence sociálně patologických jevů v prostředí školy. Nebylo proto nikterak žádoucí, aby toto poslání bylo kumulováno.

Ředitelé škol obdrželi doporučení týkající se oddělení jednotlivých funkcí od sebe. Kladl se však značný důraz na jejich vzájemnou úzkou spolupráci. Činnost školního metodika prevence je v současné době orientována na záležitosti zabývající se prevencí sociálně patologických jevů. Prevence sociálně patologických jevů je v prostředí škol nyní nazývána jako primární prevence rizikového chování (Vacková, Ondráčková 2014, s. 51).

V oblasti primární prevence rizikového chování dětí, žáků a studentů se zabývá výskytem sociálně nežádoucích jevů, vytváří preventivní programy, poskytuje taktéž poradenství a konzultaci, stejně tak sleduje účinnost zpracovaných preventivních programů (Kucharská aj. 2013, s. 25).

Kvalifikační předpoklady školního metodika prevence jsou dány vyhláškou č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

Výkon prevence sociálně rizikového chování dětí, mládeže a studentů je dle této vyhlášky považován, za činnost specializovanou. Studium k výkonu specializovaných činností se zabývá § 9.

V citovaném paragrafu je např. uvedeno, že po ukončení studia získává absolvent další kvalifikační předpoklady, do kterých můžeme zahrnout sladění školních vzdělávacích programů a vzdělávacích programů vyšších odborných škol, koordinaci v oblasti informační a komunikační technologie a prevenci sociálně patologických jevů čili primární prevenci rizikového chování dětí, žáků a studentů.

Studium je uskutečňováno v minimálním rozsahu 250 vyučovacích hodin. Po zdárném ukončení studia, tj. po obhajobě závěrečné práce a vykonání závěrečné zkoušky před komisí, obdrží student osvědčení (Vyhláška č. 317/2005 Sb., § 9, odst. 1–2).

Standardní činnosti školního metodika prevence jsou uvedeny v příloze č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Do standardních činností školního metodika

prevence zahrnujeme metodické a koordinační činnosti, informační činnosti a poradenské činnosti.

Metodické a koordinační činnosti se zabývají např. koordinací tvorby a kontroly uskutečnění preventivního programu školy, vzděláváním pedagogických pracovníků školy v oblasti primární prevence rizikového chování, a navozováním vzájemné spolupráce s orgány státní správy a samosprávy, jež se zabývají uvedenou problematikou.

Do okruhu informačních činností zahrnujeme např. prezentaci výsledků preventivního fungování školy, zajišťování a předávání odborných informací týkajících se primární prevence rizikového chování dětí, žáků a studentů či vedení průběžné databáze odborníků, kteří se školou v oblasti zmiňované prevence spolupracují (Policie České republiky, poradny, střediska výchovné péče, zdravotnická zařízení apod.).

Ve spojitosti s poradenskými činnostmi se školní metodik prevence soustřeďuje na přípravu vyhovujících podmínek pro zdárnou integraci žáků se specifickými poruchami chování v prostředí školy. Těmto žákům poskytuje také poradenské a preventivní služby.

V případě varovných signálů, jež bývají spojené s možným rozvojem sociálně nežádoucího chování, spolupracuje s třídními učiteli. Vyhledává a provádí orientační šetření žáků, u kterých se projevuje možné riziko vzniku sociálně nežádoucího chování. Těmto žákům a jejich zákonným zástupcům poskytuje poradenské služby (příloha č. 3 vyhlášky č. 72/2005, s. 500–501).

Jak dále uvádějí Vacková a Ondráčková (2014, s. 53–54), hlavním úkolem školního metodika prevence je, jak již bylo jednou zmíněno, vytváření minimálního preventivního programu školy, taktéž i dozor nad jeho plněním. Preventivní program školy bývá vždy vypracován na počátku školního roku.

Přestože by pedagogičtí pracovníci při plnění tohoto programu měli vzájemně spolupracovat, často dochází k rivalitě, soupeří mezi sebou. V této souvislosti pak nedochází k efektivnímu systému prevence v oblastech, jež jsou v preventivním programu zahrnuty. V mnoha školských zařízeních je funkce školního metodika prevence kumulována s posláním výchovného poradce. Tato situace je však dosti nevhodná. Což i bylo, jak jsme se již také zmínili, ředitelům jednotlivých škol doporučeno.

Závěrem si dovoluujeme uvést následující. Není vhodné, abychom zde jmenovali město, ve kterém byli osloveni ředitelé druhého stupně základních škol. Považujeme však za více než důležité zmínit tu skutečnost, že na půdě oslovených základních škol je funkce školního metodika prevence kumulována s funkcí výchovného poradce. Pouze v jediném případě se v prostředí základní školy vyskytují obě poslání odděleně.

Ředitelé byli dotazováni, jakým způsobem provádějí primární prevenci rizikového chování dětí, žáků a studentů. Někteří ředitelé uvedli, že sociálně nežádoucí chování žáků se v jejich škole nevyskytuje. Prostřednictvím výchovného poradce jsou na půdu školského zařízení pravidelně zváni různí odborníci, kteří žáky se sociálně patologickými jevy dostatečně seznamují. Nejčastěji to bývají odborníci zabývající se drogovou problematikou a násilím. Žáci měli možnost účastnit se také přednášky poskytnutí první pomoci.

V prostředí základních škol druhého stupně, kde dochází k výskytu sociálně nežádoucího chování, je řešení této problematiky v kompetenci výchovného poradce. Úsilím výchovného poradce je navázat spolupráci se zákonnými zástupci dítěte, kteří jsou zpravidla pozváni na půdu školského zařízení. Škola se následně snaží nejen navázat úzkou spolupráci se zákonnými zástupci, ale i zamezit dalšímu nežádoucímu chování žáka. Pedagogický pracovník žáka motivuje. Svěřuje mu posláním, o kterém se domnívá, že by pro něho mohlo být zajímavé, např. dozor nad spolužáky před příchodem učitele, vytváření třídní nástěnky, přinesení třídní knihy apod.

Nedojde-li k nápravě žáka, povinností školy je, aby o této skutečnosti informovala oddělení sociálně-právní ochrany dětí. Ředitelé také pochopitelně uvedli, že přestože se na jejich škole sociálně nežádoucí chování vyskytuje, pořádají pro své žáky besedy s různými odborníky.

Na základní škole druhého stupně, kde svou činnost vykonávají obě uvedené poslání odděleně, občas k sociálně nežádoucímu chování dochází. Bývá tomu tak u žáků pocházejících z nižších sociálních vrstev (dlouhodobá nezaměstnanost rodičů, rodiče s nízkým intelektem, rodina s více dětmi, jednostranná péče rodičů apod.).

Sociálně nežádoucí chování se však v jistých okolnostech týká i žáků, jejichž rodiče jsou velmi dobře finančně zabezpečeni. Rodiče s dítětem mnohdy netráví v mimoškolní době volný čas a nevědí, jakým způsobem a s kým jejich dítě volný čas tráví. Tito rodiče jsou ustavičně pracovně vytíženi. Stejně tak se sociálně nežádoucí chování dotýká i žáků, kteří měli v minulosti výborný prospěch.

V rodinném prostředí dítěte došlo k podstatné společenské změně ovlivňující jeho budoucí život (rozvod rodičů, neustálé neshody mezi rodiči, svěření dítěte do péče jednoho z rodičů, popřípadě střídavá péče, navázání vztahu s novým partnerem jednoho z rodičů, nižší příjmy v rodině apod.). Pedagogičtí pracovníci se snaží ve spolupráci se školním metodikem prevence a výchovným poradcem problémovému žákovi pomoci. Uvědomují si tu skutečnost, že v dnešní uspěchané době je skoro nemožné podchytit vznik problémového chování. Mnoho žáků je uzavřených, neradi o důvodu podstatné změny ve svém chování hovoří.

Někteří rodiče se školou jako se sociální institucí ani nespolupracují. Jen čas od času, a to zpravidla prostřednictvím třídních schůzek, se o své děti zajímají. Oproti tomu rodiče, kteří mají zájem na tom, aby jejich děti ve škole prospívaly a změnilo se i jejich sociálně nežádoucí chování, se školou spolupracují.

S těmito rodiči je výborná spolupráce. Dětem se více věnují, dohlíží na plnění školních povinností, dochází i k mírnému zlepšení jejich chování. Pedagogičtí pracovníci také žáky motivují, což je možné spatřit i na následných školních vědomostech, podle kterých jsou patřičně ohodnoceni.

1.3.6 Školní psycholog

V dnešní době se v prostředí školského systému můžeme setkat i s profesí školního psychologa, který – jak již bylo jednou uvedeno – poskytuje poradenské služby. Standardní činnosti školního psychologa jsou zahrnuty, stejně jako u výchovného poradce a školního metodika prevence v příloze č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Za nejčastější a nejvíce frekventované činnosti školního psychologa považujeme intervence při řešení výchovných problémů žáků, tj. agrese, šikana, drogy, nekázeň ve škole, zhoršení prospěchu, záškoláctví apod. Další činnosti spočívají v diagnostice a nápravě specifických poruch učení, což je považováno za nepostradatelné zvláště na prvním stupni základní školy.

Zákonným zástupcům dítěte a pedagogickým pracovníkům poskytuje odbornou intervenci, pomocí které specifikuje, jakým způsobem by měl být žák v systému základního vzdělávání vzdáván. Důležité je podotknout, že oficiálně má právo sdělit diagnózu žáka pouze pedagogicko-psychologická poradna. Proto dochází mezi školním psychologem a pedagogicko-psychologickou poradnou ke vzájemné spolupráci.

Svou pozornost věnuje i žákům, kteří mají problémy s učením. Uvedené problémy pochopitelně nesouvisí s problémy týkajícími se specifických poruch učení. U žáků diagnostikuje jejich studijní předpoklady a motivaci učení, posuzuje, z jaké příčiny dochází ke zhoršení školního prospěchu, zabývá se učebními styly žáků a vytváří nejvhodnější učební strategie.

Hlavním předmětem činnosti školního psychologa je vytváření interpersonálních (vzájemných) vztahů. Zabývá se odstraňováním komunikačních bariér, řeší nejrůznější vzájemné konflikty mezi žáky, dále konflikty mezi žáky a jejich rodinnými příslušníky, mezi žáky a pedagogickými pracovníky, ale také mezi rodinnými příslušníky a pedagogickými pracovníky (Štech, Zapletalová 2013, s. 78–80).

V prostředí škol má k dispozici vyhrazené prostory pro poskytování poradenských služeb. Poradenské služby jsou poskytovány v pevně stanovených konzultačních hodinách, kterých se mohou účastnit žáci, rodiče a pedagogičtí pracovníci (Pšeničková 2012).

Jak dále zdůrazňuje Gajdošová (2006, s. 87–89), školní psychologové zauímají v prostředí škol zásadní strategickou pozici. Bývají dostatečně obeznámeni s konkrétními podmínkami školy, neboť přímo ve školách působí, spolupodílejí se na vytváření sociálního prostředí školy, účastní se procesu výchovy a vzdělávání žáků.

Společně s ředitelem, vedením školy a ostatními zaměstnanci realizují preventivní programy. Jejich prostřednictvím se snaží žákům pomoci s rozvojem osobnosti, tzn., rozvíjí u žáků emoční inteligenci.

1.4 Oboustranná kooperace rodiny a školy

Na samém počátku je nutné, abychom poznamenali, že vzájemnou spolupráci rodiny a školy jsme již nastínili v podkapitole o školním klimatu. Upozornili jsme zvláště na skutečnost vytváření pozitivních vztahů mezi rodiči a školou. Nyní se pokusíme uvést, jakým procesem se škola snaží alespoň z části zaujmout stanovisko, směřující k navázání bližší součinnosti s rodiči žáků.

V souvislosti s výchovou a vzděláváním dítěte, jak bylo několikrát uvedeno, má rodina zásadní postavení. Rodiče se snaží, aby dítěti vstúpili četnost vědomostí, znalostí a dovedností. Následně škola usiluje o zdokonalení žákova rozvoje.

S politováním musíme konstatovat, že povinnou školní docházku plní též děti, kterým se rodiče dostatečně nevěnovali. Pedagogičtí pracovníci těmto dětem věnují

mnoho energie. Často jsou nuceni nejprve děti naučit vhodným způsobům chování, až následně může dojít ke školnímu vzdělávání (Mertin 2013, s. 90).

Dovolujeme se tvrdit, že někteří rodiče mají zcela odlišné názory týkající se vzdělávání dětí. Ve svých tvrzeních často uvádějí, že dítěti předali, dle svého uvážení, vše nezbytné k tomu, aby mohlo začít plnit povinnou školní docházku.

Neprojevují dostatečný zájem na tom, aby jejich děti měly před samotným nástupem do školy vědomosti dostačující jejich věku. Domnívají se, že tyto činnosti náleží pedagogickým pracovníkům. Neuvedomují si ovšem, jak je podstatné, aby dětem před samotným nástupem do školy předali co nejvíce potřebných vědomostí.

Základní neznalost dítěte může vést k jeho následnému odcizení od svých vrstevníků. Vůči spolužákům pociťuje dítě bezmoc a podřadnost. Mnohdy také není třídním kolektivem, díky své neznalosti, akceptováno.

Jak uvádí Obst (2009, s. 170) do této skupiny můžeme zahrnout rodiče, kteří neradi se školou spolupracují. Jsou názoru, že pedagogičtí pracovníci ve svých kompetencích mají, aby dítě vše potřebné naučili. Pokud možno, aby jejich dítě nebylo zatěžováno domácími úkoly. Neakceptují povinnosti vyplývající ze školní docházky. Problémy vzniklé ve škole si má škola řešit zejména ve svém prostředí. Rodiče nechtějí být školou obtěžováni a vzniklými problémy zatěžováni.

Pedagogičtí pracovníci se naopak snaží s rodiči dětí spolupracovat, zejména pak přesvědčují rodiče o nutnosti kontroly školních pracovních povinností. Podněcují v nich zájem o děti, zvláště pak o jejich školní výsledky. Škola taktéž usiluje o pozitivní náklonnost rodičů k dítěti, obzvláště upozorňuje na způsob trávení volného času v mimoškolní době.

Důležité je ovšem uvědomit si význam zájmu rodičů o školu. Pokud se rodiče aktivně zajímají o školní vzdělávání svého dítěte, dochází následně ke znamenitým školním výsledkům. Rodiče pomáhají dítěti s přípravou školních povinností, podporují ho. Pedagogického pracovníka pravidelně navštěvují. Zajímají se o školní výsledky svého dítěte. Pedagogický pracovník s rodiči spolupracuje, je i seznámen s rodinným prostředím žáka (Fontana 2010, s. 40).

Zájem pedagogického pracovníka a rodičů ovlivňuje žákův postoj ke vzdělání. Školní výsledky takového dítěte jsou na velmi dobré úrovni. Není však vhodné, když rodič ze strany učitele pociťuje podřízenost. Naopak, dobrá spolupráce mezi rodiči a školou vzniká tehdy, jestliže učitel přistupuje k rodičům jako rovnocenný partner.

Nicméně je nutné si uvědomit, že rodiče vždy budou své dítě hájit. Děti ve svých rodičích cítí nejen životní jistotu, ale i bezpečí. Podílejí se tak na budování jejich osobnosti. Někdy však rodiče jednají při ochraně svého dítěte se zápornými emocemi.

Ačkoli mívají rodiče vůči školskému systému rozličné názory, a to zvláště v plnění školních povinností, není jejich úkolem plně akceptovat názor pedagogického pracovníka. Velmi často dochází totiž k tomu, že pedagogičtí pracovníci a rodiče mají zcela odlišné přístupy, dojde-li ke vzniku problémů s chováním dítěte. V této souvislosti nastává nedorozumění mezi rodinou a školou (Mertin 2013, s. 90–93).

Vlivem dnešní ukvapené a nelehké doby bývají pedagogičtí pracovníci dosti náročně vytiženi. Leckdy nastávají situace, že ani oni samotní včas nepodchytí problémové chování žáka. K problémovému žákovi se někteří chovají neadekvátně. Často o něm hovoří se svými kolegy. Považují ho za nezbedu třídy, který narušuje průběh vyučování.

Užší spolupráci však s rodiči žáků vedení školy navozuje až v případě jakéhokoliv většího problému, kdy jsou rodiče kontaktováni třídním učitelem žáka. Dovolujeme si poznamenat, že mnoho škol by této situaci mohlo předejít.

Škola by mohla průběžně předávat rodičům informace týkající se jejich dítěte. Zmiňovaná sdělení by mohla být školou předávána formou pravidelných informačních listů nebo rozesíláním školního časopisu.

Rodiče by tak byli dostatečně seznámeni nejen s tím, jaký má jejich dítě prospěch, ale taktéž i s jeho celkovým chováním. Došlo by tak vzájemně k lepší kooperaci. Ve většině případů ovšem škola řeší problémy žáka až tehdy, kdy je nucena nastolit tvrdší postup.

Mnoho pedagogických pracovníků si následně stěžuje, že rodiče neprojevují dostatečný zájem o svého potomka. Taktéž nereagují na impulsy školy. Uvedené okolnosti poté vyhodnotí jako zanedbání péče dítěte.

Škola je povinna o zanedbání péče dítěte informovat jiné instituce, v tomto případě oddělení sociálně-právní ochrany dětí, neboť řešení zmiňovaného problému již nespadá do jejich kompetencí (Čapek 2010, s. 163–164).

Ne vždy však dochází k této variantě. Velmi záleží na tom, zda má pedagogický pracovník dostatečné informace o tom, z jakého rodinného prostředí dítě pochází. Spolupráce s rodiči nemusí vždy být prováděna na půdě školského systému. Samotní rodiče, kteří v průběhu svého dospívání negativně hodnotili školní docházku, nepociťují

ke škole jakoukoliv náklonnost. Výzvy pedagogického pracovníka ke spolupráci neakceptují.

Má-li pedagogický pracovník dostačující zájem o žáka, má možnost s rodiči promluvit v jejich domácím prostředí. Někteří rodiče zájem pedagogického pracovníka o žáka pozitivně hodnotí a s pedagogickým pracovníkem se domluví na určitých podmínkách, které jsou schopni všichni akceptovat. Nejednou navázání spolupráce v rodinném prostředí žáka měla dostačující výsledky.

1.5 Pedagogicko-psychologické poradny

Pedagogicko-psychologické poradny připravují pro školy různé typy programů. Zaměřují se na práci s dětmi a mládeží, řeší výchovné a vzdělávací problémy žáků, a obracejí se na ně jak pedagogičtí pracovníci, tak i zákonní zástupci žáků. Zjišťují také školní zralost dítěte, a to zejména v předškolním věku, kdy rodiče žádají o povolení odkladu školní docházky. Svou pozornost věnují taktéž nejen dětem s podezřením na specifické poruchy učení, ale i dětem s jiným typem postižení (Hajd Moussová 2002, s. 27).

Jak dále uvádí Kucharská aj. (2013, s. 91–92), pedagogicko psychologické poradny školám vystavují doporučení, ve kterém je uvedeno, jakým nejvhodnějším způsobem by mělo být dítě vzděláváno. Podstatná je ovšem jejich vzájemná spolupráce.

Věnují se dětem ve věku od 3 let až do doby, kdy došlo k ukončení jejich středního (vyššího) odborného vzdělání. Poskytují individuální péči rodičům dětí. Péče je poskytována individuálně popřípadě prostřednictvím skupinové práce. Zaměřují se také na oblast kariérového poradenství. Pomáhají s činnostmi orientovanými na prevenci rizikového chování dítěte. Podporují rozvoj učitelů v rámci pedagogicko-psychologických kompetencí apod. (NúV 2015).

Činnost poradny se uskutečňuje ambulantně na pracovišti poradny a návštěvami zaměstnanců právnické osoby vykonávající činnost poradny ve školách a školských zařízeních (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 5, odst. 2).

1.6 Speciálně pedagogická centra

Speciálně pedagogická centra poskytují pomoc dětem se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním. Zabývají se speciálně pedagogickým vedením. Zabezpečují pomoc dětem, které prostřednictvím integrace plní povinnou školní docházku v běžných školách. Ve spolupráci s ředitelem školy, třídním učitelem

a dalšími členy pedagogického týmu, tj. např. výchovný poradce a asistent pedagoga, pomáhají se zpracováním individuálního učebního (vzdělávacího) plánu. Speciálně pedagogickou péči poskytují dlouhodobě, a to po celou dobu školní docházky dítěte (Hadj Moussová 2002, s. 28).

Standardní činnosti speciálně pedagogických center souvisejí např. s vyhledáváním žáků se zdravotním postižením formou depistáže, kdy spolupracují s pedagogickými pracovníky, oddělením sociálně-právní ochrany dětí a lékaři. Zabývají se komplexní diagnostikou žáka jak z hlediska speciálně pedagogického, tak i psychologického. Poskytují taktéž kariérové poradenství, podle potřeby zapůjčují rehabilitační a kompenzační pomůcky, koordinují činnosti s poradenskými pracovníky škol, s pedagogicko-psychologickými poradnami a středisky výchovné péče apod. (Hanák, Michalík, a kol. 2011, s. 8–11).

Činnost centra se uskutečňuje ambulantně na pracovišti centra a návštěvami pedagogických pracovníků centra ve školách a školských zařízeních, případně v rodinách, v zařízeních pečujících o žáky se zdravotním postižením (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 6, odst. 3).

1.7 Školní sociální pracovník

Přestože se doposud pracovní pozice školního sociálního pracovníka v prostředí školského systému České republiky nevyskytuje, dovoluujeme se školním sociálním pracovníkem zabývat. Je nám obzvláště známa ta skutečnost, což jsme již uvedli na samém počátku této práce, že v současné době probíhají rozsáhlé diskuze, zda alespoň na některých školách nezavést funkci školního sociálního pracovníka.

První sociální pracovníci, jak uvádí Kodymová (2011, s. 29), vstoupili na půdu školských institucí již před více než 100 lety. Sociální práce na školách byla na našem území vykonávána za první republiky, a to až do roku 1948. Po roce 1948 byla však tehdejší režimem označena za nepotřebnou, došlo k jejímu zrušení.

V současnosti se můžeme se školskou sociální prací setkat např. ve Spojených státech amerických, ve Velké Británii, v Německu, ale také i na Slovensku. Její hlavní úlohou je, aby pomocí ní došlo k vytváření pozitivních vztahů mezi rodinou, školou a komunitou. Poskytnutými službami prostřednictvím školních sociálních pracovníků dochází k překonání osobních a sociálních problémů.

Důležité je poznamenat, že školní sociální pracovník je odborník, který zejména působí v prostředí školského systému. Seznamuje se s veškerými problémy týkajícími

se jak žáků, rodinných příslušníků, tak i pedagogických pracovníků. Ve škole nepůsobí jako pedagogický pracovník, ale jako osoba, která pomáhá jakékoliv problémy odstranit (Levická 2008, s. 7–14).

Jak dále uvádějí autorky Matulayová T. a Matulayová N. (2006, s. 102–103), školní sociální pracovník je považován, což již bylo zmíněno, za experta ve svém oboru. Za prioritu považuje vytvoření pozitivního školského prostředí. Akceptuje osobnost žáka, podporuje jeho pozitivní emoce, upřednostňuje vzájemné vztahy žáků. Prostřednictvím poskytování sociálně výchovné činnosti pomáhá s odstraněním narůstajícího výskytu sociálně patologických jevů u dospívající mládeže. Sociálně výchovná činnost je samozřejmě žákům poskytována v době mimo vyučování.

Na základě uvedeného se domníváme, že zavedení této pracovní pozice by celkově školskému systému v České republice pomohlo. Školní sociální pracovník by byl dostatečně obeznámen s rodinným prostředím žáka. Jeho kompetence by jistě spočívaly ve vzájemné spolupráci školy, rodiny a dalších organizací, v poskytování poradenství, prevenci proti sociálně nežádoucímu chování dětí apod.

Značně podstatné ovšem je, aby různí odborníci, tj. např. pedagogičtí a sociální pracovníci pravidelně seznamovali rezorty Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a Ministerstva práce a sociálních věcí České republiky s narůstající se problematikou dnešní dospívající mládeže. Mezi uvedenými rezorty by mělo dojít k jejich vzájemné spolupráci. Jsme si také vědomi toho, že pouze na těchto rezortech záleží, zda dojde k zavedení zmiňované pracovní pozice a zejména zda bude také zajištěna finančními prostředky.

2 Faktory ovlivňující vznik sociálně patologických jevů u žáků

Předcházející kapitola byla věnována z celkového pohledu profilu základní školy. Naším cílem bylo upozornit nejen na funkce školy, ale i na další činitele, se kterými se v prostředí školské instituce můžeme setkat. Poukázali jsme rovněž na tu skutečnost, že v období vývoje mladé generace je značně podstatná vzájemná kooperace rodiny a školy. Okrajově jsme se seznámili se školskými poradenskými zařízeními. Připomenuli jsme diskuzi týkající se zavedení pracovní pozice školního sociálního pracovníka.

Následující kapitola bude orientována na faktory, o kterých se domníváme, že výrazným způsobem ovlivňují vznik sociálně nežádoucího (rizikového) chování mladé generace. Zpočátku se budeme věnovat rodinnému prostředí. Zvláště

se pokusíme objasnit typy rodin, ve kterých děti vyrůstají. Naší snahou bude upozornit na skutečnost, že negativní prostředí rodiny má značný vliv na budoucí sociálně nežádoucí chování dítěte.

Dle našeho uvážení má mladá generace příliš mnoho volného času. Z uvedeného důvodu se budeme taktéž pojmem volný čas zabývat. Poukážeme na důležitost způsobu trávení volného času. Závěr této kapitoly bude zaměřen, což považujeme na velice podstatné, na vrstevnické skupiny.

2.1 Rodinné prostředí

Někteří čtenáři této diplomové práce by mohli poukázat na to, že rodinnému prostředí dítěte jsme se již v této práci věnovali. Naším cílem je však upozornit na skutečnost, že vybrané sociálně patologické jevy výrazně souvisejí s negativním působením rodiny čili s rodinným prostředím dítěte.

Rodina je všeobecně považovaná za nejdůležitější sociální skupinu, ve které dochází k uspokojování biologických, fyzických a sociálních potřeb. Svým členům poskytuje nevyhnutelné zázemí. Uspokojuje nejen jejich potřeby, ale zprostředkovává i zkušenosti, jež není možné získat jinde než v rodinném prostředí.

Každý člen domácnosti má svou roli a uvedená role se stává součástí jeho osobnosti. Členové rodiny si vytvářejí vzájemné vztahy, které jsou důležité pro jejich další osobní rozvoj. Chování a společná komunikace jednotlivých členů domácnosti výrazně ovlivňuje způsob jednání vůči okolní společnosti.

Je důležité si uvědomit, že osobnost dítěte se rozvíjí. Vyrůstá-li dítě v rodině, která je v jakémkoliv směru dysfunkční, jeho následující osobnostní vývoj může být čímkoliv narušen. Dítě od rodiny nezískává potřebu lásky a bezpečí. Je často deformováno různými negativními vlivy, které výrazným způsobem ovlivňují jeho budoucí život ve společnosti (Vágnerová 2008, s. 589).

Rodina se však pro některé jedince může stát sama o sobě, aniž by si to členové rodiny uvědomovali, zátěží. Nejsou-li v rodinném prostředí vytvořeny pozitivní vztahy, stává se její prostředí pro dítě pramenem vzniku některých psychických problémů. Se vznikem psychických problémů souvisí i následující vývoj sociálně patologických jevů, a to zejména u dětí.

Nejpodstatnější problémy bývají opětovně pozorovány u jedinců, kteří z hlediska sociálních vztahů nejednají dle společností uznávaných norem. Stejně tak se u nich vyskytují i poruchy chování (Fischer, Škoda 2009, s. 140).

Jak uvádějí Fischer aj. (2014, s. 197–201), problémy v sociálních vztazích mají v mnoha otázkách souvislost s funkčností rodiny. Rodina plní funkce biologické, psychické, sociální, ale také i ekonomické. Nastanou-li však situace, že některé funkce nejsou rodinou plněny, dochází ke vzniku sociálně nežádoucího chování.

Pokud jsou poruchy v rodině tak vážné, že rodiče nejsou schopni plnit základní povinnosti vyplývající z rodičovské zodpovědnosti, hovoříme o rodině afunkční. Existence dalšího vývoje v afunkční rodině v žádném případě dítěti neprospívá. Jakákoliv snaha o nápravu této rodiny je nejen bezpředmětná, ale i zbytečná. Dítěti je možno pomoci tím způsobem, že bude oddělením sociálně-právní ochrany dětí, z rodiny odebráno. Pravděpodobnost umístění dítěte do náhradní rodiny může prospět v jeho dalším vývoji. Náhradní rodina svou péčí dítěti vštíjí normy dané společností. Samostatná existence dítěte nebude již ohrožena.

O dysfunkční rodině hovoříme v situaci, kdy dojde k výskytu vážných poruch zmiňovaných funkcí, eventuálně kdy dojde k poruše všech funkcí rodiny a porucha funkcí z celkového aspektu ohrožuje jak rodinu, tak i další vývoj dítěte. Schopnosti a dovednosti rodiny nejsou v takových případech dostačující, vzniklé problémy neumí sama vyřešit. I v tomto případě existuje možnost nápravy rodiny. Je nutné si uvědomit, do jaké míry budeme rodinu podporovat.

Závažnější poruchy některých funkcí rodiny či všech jejích funkcí se týkají rodiny problémové. Uvedené poruchy zřetelným způsobem výrazně neohrožují vývoj dítěte či jeho rodinný systém. V těchto případech si rodina své problémy snaží vyřešit v rozsahu svých schopností a dovedností sama. Stejně tak je schopna požádat o pomoc okolní instituce. Pomoc rodině je umožněna opakovaně, případně jednorázově. Oddělením sociálně-právní ochrany dětí bývá více sledována.

Rodinu, ve které nedochází k poruchám uvedených funkcí, označujeme pojmem funkční rodina. Svému dítěti zajišťuje pocit jistoty a bezpečí. Dostatečně dohlíží na jeho řádný vývoj a školní prospěch.

Mezi další problémy, související se vznikem sociálně patologických jevů čili sociálně nežádoucího chování v rodině, řadíme otázky rozdílného charakteru rodičů. Jsou to případy, kdy se samotní rodiče dopouštějí chování, jenž má závažnější odchylky od sociálních, etických a pedagogických norem. Toto chování nazýváme termínem asociální chování. Je nutné zdůraznit, že chování uvedeného druhu nemá charakter

páchání trestné činnosti. Oproti tomu nezákonné, protiprávní a protispolečenské jednání rodičů označujeme termínem antisociální chování.

Příčin vzniku sociálně patologických jevů v rodinném prostředí je mnoho. Přesto se však domníváme, že je důležité, abychom uvedli i úplnost rodiny. Úplnost rodiny spočívá v tom, že se na výchově a výživě dítěte podílejí oba rodiče. V dnešní společnosti je ovšem poměrně velké množství neúplných rodin. Děti vyrůstají v domácnosti jen s jedním rodičem, většinou s matkou. Přestože se matka svým úsilím snaží vštípit dítěti řádnou výchovu, role otce v rodině nezbytně chybí.

Problémy s chováním mají i děti, které vyrůstají v rodině, kdy jeden z rodičů není rodičem biologickým. V této souvislosti můžeme hovořit o náhradním rodiči. V některých případech děti k náhradnímu rodiči nenachází správnou cestu. Náhradní rodič se ani nesnaží, aby došlo ke zlepšení vzájemných vztahů. Děti se v rodinném prostředí necítí láskyplně, dochází k častým sporům. Nežádoucím způsobem se mění jejich chování. Raději tráví svůj veškerý volný čas s vrstevníky, jejichž vliv nemusí být vždy pozitivní.

Z výše uvedeného jasně vyplývá, že vznik sociálně nežádoucího chování dítěte ovlivňuje způsob života v rodinném prostředí. Přístup rodičů k výchově dítěte je klíčový. Je velmi důležité, zda rodiče svou roli vykonávají s láskou. Některé děti vyrůstají i s rodiči, kteří se o ně nechtějí starat. Dětem neposkytují potřebnou rodičovskou péči. Tito rodiče věnují pozornost pouze sami sobě. Život dětí je jim lhostejný. Často své děti i opouštějí.

Nastávají i situace, kdy dítě žije společně s rodiči, kteří neumějí, či dokonce o něho nechtějí pečovat. V této souvislosti hovoříme o rodičích, kteří nejsou pro výkon rodičovské role dostatečně vyzrálí. Bývají to rodiče, kteří počali dítě velmi mladí a sami bývají ještě dětmi. Naroznému dítěti nejsou schopni vlastními silami zabezpečit přiměřený vývoj a uspokojit tak, jeho základní potřeby.

Rizikový faktor ve výchově dítěte spočívá i v nadměrné péči rodičů. Rodiče svému dítěti věnují zvýšenou pozornost, dítě je často rodiči rozmazlované. Bývá nesamostatné, nedostatečně připravené na svůj budoucí život ve společnosti a stejně tak neumí respektovat ostatní.

Je zřejmé, že faktorů v rodinném prostředí, které ovlivňují vývoj sociálně nežádoucího chování dítěte, je mnoho. Rodiče často před svými nezletilými dětmi řeší spory, slovně se napadají. Neuvědomují si, že děti vše vnímají a chování rodičů

považují za samozřejmost. Nedovedou ve svém útlém věku zhodnotit, zda je toto chování adekvátní či nikoliv. Stejným způsobem následně jednají mimo rodinné prostředí. Dopouští-li se jakéhokoliv provinění, za které bývají potrestáni, necítí se provinile. Domnívají se, že stejným způsobem by jednali i jejich rodiče. Neradi přistupují na jakékoliv domluvy, které mohou zlepšit jejich chování.

Vznik sociálně nežádoucího chování čili vznik sociálně patologických jevů může ovlivnit také rodinu, která byla v minulosti považována ve všech možných souvislostech za rodinu funkční. V průběhu času mohlo však dojít k odcizení rodičů. Rodiče si spolu nyní už nerozumějí. Vzájemně spolu nekomunikují, dochází k častým sporům. Se svými dětmi netráví volný čas. Postupem času dochází i k rozvodu rodičů.

Rozvod rodičů jejich vývoj velmi zasáhne. Otázky rozvodu jsou řešeny před dětmi, které bývají často sporů rodičů účastny. Nastávají situace, kdy se rodiče nedokáží na výchově a výživě dětí domluvit. V rodinném prostředí necítí potřebu jistoty a bezpečí. Začíná se u nich projevovat sociálně nežádoucí chování.

Některé děti se tímto způsobem snaží upoutat pozornost rodičů (přestávají pravidelně plnit školní docházku, neplní si své domácí školní povinnosti, usilují o zhoršení školního prospěchu). Předpokládají, že tímto jednáním opětovně upoutají pozornost rodičů.

Jiné děti nacházejí potřebu jistoty a bezpečí mezi svými vrstevníky. Jak jsme se již zmínili, známost s některými vrstevníky může negativním způsobem ovlivnit jejich budoucí vývoj. Děti přestávají plnit povinnou školní docházku, páchají trestnou činnost, či dokonce začínají užívat jakékoliv návykové látky. Rodiče na jednání dětí bývají upozorněni školou, případně oddělením sociálně-právní ochrany dětí.

V této chvíli si teprve uvědomí, že nevěnovali dětem patřičnou pozornost. Usilují o nápravu. Začínají opětovně poskytovat řádnou péči a výchovu. S dětmi tráví více volného času. Snaží se o znovu obnovení pocitu jistoty a bezpečí.

Některé děti bývají svými vrstevníky natolik ovlivněny, že je zájem rodičů již neinteresuje. V rodinném prostředí odmítají setrvávat, nechtějí zde trávit svůj volný čas. Vyhledávají společnost svých vrstevníků. Jejich sociálně nežádoucí chování se více prohlubuje. Tito rodiče výchovu dětí nezvládají. Děti často bývají umísťovány prostřednictvím oddělení sociálně-právní ochrany dětí do zařízení, která se nápravou sociálně nežádoucího chování dětí zabývají.

2.2 Způsob trávení volného času

Mnozí rodiče dětí bývají nadmíru pracovně vytíženi. Do domácího prostředí se vracejí v pozdních odpoledních hodinách, někteří i v nočních hodinách. Domácnost rodiny často zabezpečuje pouze jeden z rodičů, který dětem poskytuje řádnou péči a výchovu. Výchova jednoho z rodičů není dostačující. Dětem absence druhého rodiče schází. Nestačí pouze to, že se druhý rodič po příchodu ze zaměstnání o své děti zajímá.

Děti potřebují získat pocit, že společně strávený volný čas rodině prospívá, rodinu stmeluje. Je proto nadmíru důležité, aby rodina trávila svůj volný čas dohromady, což výrazně ovlivňuje budoucí vývoj mladé generace. Rodiče by se proto měli snažit s dětmi trávit co nejvíce volného času.

Mockrát ovšem uvádějí, že volný čas nemají. Na společně strávené chvíle s dětmi jim nezbyvá příliš času. Představu, jakým způsobem budou se svou rodinou trávit volný čas, neznají. Každý den bývají notně pracovně vytíženi. Neumějí pojem volný čas dostatečně charakterizovat.

Proto považujeme za důležité, abychom si samotný pojem „volný čas“ alespoň z části představili. Volný čas je doba, ve které jedinec společnosti nevykonává jakékoliv činnosti pod tlakem povinností, jež vyplývají z jeho sociální role. V této souvislosti můžeme hovořit o roli pracovní. Jejím prostřednictvím si nejen zachovává, ale i rozvíjí svůj nastávající život.

Volný čas je tedy činnost, kterou jedinec vykonává s různým očekáváním. Důležité je, že se jí účastní na základě svobodného rozhodnutí. Není k činnostem volného času nucen. Příjemné zážitky mu přinášejí pocit uspokojení, jsou pro něj příjemné, vykonává je dobrovolně a s potěšením. Hlavní funkce volného času se týkají odpočinku, zábavy a rozkvětu osobnosti. Odpočinek úzce souvisí s obnovou pracovní síly. Zábava umožňuje jedinci získat znovu duševní sílu a k rozkvětu osobnosti patří spoluúčast na vytváření kultury (Hofbauer 2004, s. 13).

Způsobů trávení volného času je mnoho. Existují osoby, které se společně se svými rodinnými příslušníky věnují různým sportovním aktivitám (fotbal, tenis, volejbal, jízda na kole, jízda na kolečkových bruslích, plavání, lyžování, sáňkování, bruslení apod.), jezdí na rodinné rekreace, pořádají výlety do přírody, věnují se pěší turistice, navštěvují historické památky, výstavy, muzea, divadla, kina aj.

Tímto způsobem se snaží své děti upozornit na tu skutečnost, že způsob trávení volného času může být i pozitivní. Děti velmi rády o svých zážitcích vyprávějí

vrstevníkům. Mimo jiné mají i možnost navštěvovat různé zájmové kroužky, např. mažoretky, tancování, malování, recitační kroužek, divadlo, keramiku, hraní na hudební nástroj, fotbal, hokej, tenis. Záleží opětovně na rodičích, jaké možnosti dětem poskytnou.

Jak dále uvádějí Pávková, Hájek a Hofbauer (1999, s. 15–16), je nutné pochopitelně podotknout, že do volného času dětí nelze v žádném případě zahrnovat povinnosti spojené se školou (vyučování, vypracování domácích úkolů, příprava do školy), péče o zevnějšek a osobní věci a pomoc rodičům s provozem domácnosti. Stejně tak není vhodné, aby do volného času dětí byly zahrnuty činnosti, jež zahrnují biologickou existenci jedince tj. jídlo, spánek, hygiena a zdravotní péče.

Samotné děti nejsou dostatečně vyzrálé na to, aby dokázaly posoudit, jakým způsobem trávit svůj volný čas. Nemají dostatek zkušeností, neumí se orientovat v různých zájmových činnostech, proto potřebují od dospělých citlivé vedení. Účast na zájmových činnostech, jak jsme již uvedli výše, musí být nejen dobrovolná, ale i pestrá a přitažlivá. Velmi závisí na samotném věku dětí a na tom, jak jsou mentálně a sociálně vyzrálé a jaká je povaha rodinného prostředí, ve kterém vyrůstají.

Je nutné si také uvědomit, že děti mají velmi mnoho volného času, který často tráví mimo domov, se svými vrstevníky. Bývají to většinou děti, u nichž se buď neprojevil žádný zájem navštěvovat jakékoliv zájmové kroužky, či rodiče na zájmové kroužky nemají dostatek finančních prostředků. S politováním musíme konstatovat, že návštěvy zájmových kroužků mimo školní vyučování jsou opravdu pro určité rodiče dosti finančně nákladné.

Z uvedeného důvodu děti častokrát svůj volný čas tráví na ulici, bez jakéhokoliv dohledu a zájmu dospělých. Důležité je, aby široká společnost projevila dostačující zájem, jakým způsobem budou děti volný čas trávit. Tráví-li děti volný čas dle svého uvážení a bez dohledu dospělých, může dojít nejen k ohrožení jejich výchovy, ale často je ohrožena také jejich bezpečnost.

Nicméně přesto jsou některé osoby naší společnosti toho názoru, že právě rodina a rodinní příslušníci by měli projevovat větší zájem o své děti. Zejména se zajímat jakým způsobem volný čas tráví. Mylně se domnívají, že způsob trávení volného času je na prvním místě záležitostí rodiny.

Přestože se rodiče snaží svým dětem patřičně věnovat, nemají nejen potřebné materiální vybavení, kterým by zabezpečili zájmovou činnost dětí, ale ani dostatek času.

Taktéž jim chybí odborná kvalifikace související právě s uskutečněním jakékoliv zájmové činnosti. Stejně tak není v silách rodičů, aby svým dětem, zvláště pak dětem dospívajícím, zabraňovali ve sdružování se s vrstevníky.

Nicméně si dovoluujeme opět poznamenat, že školská zařízení si finanční náročnost zájmových kroužků uvědomují. Proto pořádají mimo školní vyučování pro své žáky různé zájmové kroužky, na které rodiče přispívají jen menším finančním příspěvkem. Děti tak mají možnost ve svém volném čase navštěvovat sportovní činnosti, např. volejbal, basketbal, fotbal, ale i další činnosti zabývající se keramikou, malováním, divadlem, tancováním, vařením apod.

V průběhu školního roku školská zařízení pořádají pro rodiče dětí různé společenské akce, na kterých mají následně možnost svým rodičům představit, co vše se v zájmových kroužcích naučily. Dovolujeme si nyní patřičně zdůraznit, že tímto způsobem dochází nejen ke kvalitní výchově dětí v jejich volném čase, ale tento způsob má značný význam z hlediska prevence a následného sociálně nežádoucího chování dětí.

Zmiňovaným způsobem se snaží mladé generaci věnovat i školy v místě bydliště autorky této práce, kdy svým žákům poskytují množství zájmových kroužků. Mladé generaci se věnuje i město, které svými příspěvky podporuje sportovní využití mládeže. Děti mají možnost navštěvovat fotbalový a hokejový klub. Též jsou ve městě zřízeny tenisové kurty, kde se mladým tenistům dostatečně věnují vyškolení trenéři.

V průběhu kalendářního roku mají děti také možnost navštěvovat dopravní hřiště, skate park a plavecký bazén. Podobně jako v ostatních větších městech, i zde došlo k vybudování několika dětských hřišť. V zimním období mohou volný čas trávit na zimním stadionu, který v současnosti prošel rekonstrukcí.

Zaměříme-li se na oblasti týkající se talentu dětí, dovoluujeme si uvést, že i v této souvislosti je vývoj dětí zabezpečen. Děti mají možnost navštěvovat základní uměleckou školu, která jim nabízí výuku hudebního, tanečního, výtvarného a literárně dramatického oboru (ZUŠ Varnsdorf 2014).

Své schopnosti a dovednosti mohou rozvíjet v domě dětí a mládeže. Podobně jako školské instituce i v tomto případě nabízí několik zájmových kroužků (výtvarné a taneční, přírodovědné a technické, hudební a speciální pedagogiky, sportovní a pohybové, společensko-vědní).

Výtvarné a taneční kroužky nabízejí činnosti zabývající se baletem, zumbou, moderními tanci, hip hopem, ale také i keramikou pro začátečníky a pokročilé a pastelkou, kde se děti seznámí s různými technikami ve výtvarné výchově a naučí se používat běžné a netradiční materiály. Dochází k rozvoji jejich jemné a hrubé motoriky.

Zájmové kroužky přírodovědné a technické souvisejí s rybařením, s ručními pracemi, s cukrářskými výrobky a se stopaři, kteří jsou rozděleni na nejmenší, malé a velké. Hudební a speciální pedagogika se zabývá, jak již z názvu vyplývá, talentem dětí. Děti mají možnost hrát na kytaru, flétnu, klavír. Je zde i dětský sbor a klub rodičů s dětmi s handicapem. V klubu rodičů s dětmi s handicapem se snaží všechny zúčastněné osoby seznámit s problémy vztahující se k handicapům dětí. Formou poradenství bývají rodiče nasměrováni např. do správného zdravotnického zařízení, jsou jim doporučeny určité kroky, jakým postupem zvládat školní docházku dítěte, podnikají společné akce.

Sportovní a pohybové činnosti jsou směřované dětem, které chtějí vykonávat netradiční sporty, mažoretky, plavání, ale i rády hrají šachy, hejtbásek (pro děti od 5 let, je zaměřen na rozvoj obratnosti a pohybového rozsahu) a také mají zálibu v leteckém modelářství. Společensko-vědní činnosti jsou zaměřené na výuku anglického jazyka. Výuka anglického jazyka je poskytována nejen mladé generaci, ale i dospělým (DDM Varnsdorf 2014).

Město má také registrovanou sociální službu Nízkoprahový klub „Modrý kámen“. Posláním sociální služby je, aby došlo ke zlepšení způsobu života mladé generace, která se ocitá v nepříznivé sociální situaci. Prostřednictvím této služby je dětem nabízeno smysluplné trávení volného času.

Sociální služba je obzvláště poskytována dětem, které tráví svůj volný čas na ulici, čímž zabraňuje rozkvětu sociálně nežádoucího chování. Kompetentní pracovníci dětem pomáhají s povinnostmi týkajícími se školní docházky. Vymýšlí různé zájmové činnosti, zejména tanec, zpívání, recitování, ale i vaření. Děti mají možnost přístupu na internet a cvičení v posilovně. Pracovníci pro děti pořádají i různé sportovní odpoledne, besídky, táboráky, chodí s nimi nejen do přírody, ale jezdí i na výlety. V období letních prázdnin jsou pro tyto děti pořádány dětské tábory (Nízkoprahový klub „Modrý kámen“ 2008).

V neposlední řadě má mladá generace možnost navštěvovat i kroužek mladých hasičů a skautské středisko. Dovolujeme si tvrdit, že společnost v tomto městě nabízí

mnoho zájmových kroužků, kterým se může mladá generace věnovat. Přesto však je mnoho dětí, které nemohou, nemají možnost nebo nechtějí jakýkoliv uvedený zájmový kroužek navštěvovat.

Samozřejmě upozorňujeme také na skutečnost, že i samotní rodiče dětem tuto možnost neumožňují. Zřejmě, jak jsme se již zmínili, z nedostatku finančních prostředků či z nezájmu týkajícího se výchovy mládeže. Děti tak tráví svůj volný čas s vrstevníky, kteří na ně mohou mít i v budoucnu i negativní vliv.

2.3 Vrstevnická skupina

Po celé období vývoje dítěte dochází k tomu, že se děti ocitají v určité skupině společnosti, kterou můžeme považovat za kolektiv vrstevníků. Dovolujeme si tvrdit, že s prvním kolektivem vrstevníků se děti seznamují již docházením do mateřské školy. Přesto si až na prvním stupni základní školy uvědomují svou potřebu setkávat se v mimoškolní době se svými vrstevníky (Fontana 2010, s. 286).

Vzájemné setkávání mladé generace s vrstevníky je přirozené. V průběhu školní docházky zaznamenáváme, jak jsme již uvedli, první skutečné vrstevnické skupiny. Tyto skupiny se ovšem poměrně brzy rozpadají. Vyznačují se zejména nestálostí a nesoudržností. Počátky spolupráce a potřeba sdružování se s vrstevníky se projevuje mezi 8–10 rokem věku dítěte.

Vznikají poměrně trvanlivá vnitřní spojitosti. Děti si utvářejí svůj vlastní systém hodnot a norem. Ve spojení s vrstevnickou skupinou zažívají velmi pevný pocit soudržnosti. Členství ve skupině je pro ně důležité. Mají touhu zažívat pocit, kterým se od ostatních vrstevníků odlišují. Postupně se snaží vymanit z rodičovské kontroly. Touží nejen po samostatnosti, ale rády by získaly i pocit dospělosti.

V průběhu dospívání mají vrstevnické skupiny na mladou generaci rozdílné vlivy, které výrazným způsobem ovlivní i jejich budoucí život. Zpočátku mladá generace spolu prožívá dětské hry, které můžeme považovat z našeho pohledu za nejméně negativní. Nicméně postupem času touží mladá generace změnit styl svého života. Začínají se podobně oblékat a taktéž i vyjadřovat. Mají nejen odlišné hodnotové orientace, ale i jiný vztah k dodržování zvyklostí a rituálů (Kraus 2008, s. 88–89).

Jak dále uvádějí Jedlička aj. (2004, s. 45), důležitost vrstevnických skupin se zvyšuje až v období adolescence. V uvedeném období získává mladá generace pocit, že jim dospělí nerozumí. Sdělení rodičů a pedagogických pracovníků má pro ně význam pouze

poloviční důležitosti. Domnívají se, že jejich vrstevníci rozumí všemu lépe, a jejich sdělení považují za důležitější.

V tomto období velmi často dochází k tomu, že mladá generace tíhne k určitému typu vrstevníků. Opětovně si dovoluujeme tvrdit, že záleží na rodinném prostředí dětí. Zvláště pak, jakým způsobem děti pocítují náklonnost rodičů, jejímž prostřednictvím jim byly také předány základní normy a tradice společnosti. Některé děti inklinují ke spolužákovi, který má ve škole výborné výsledky. Jiné naopak vzhlíží ke známé umělecké osobnosti nebo v jejich očích významnému sportovci.

Za nejzásadnější a nejvíce ohroženou variantu považujeme, pokud mladá generace ve svém volném čase vyhledává skupinu osob, u nichž se projevují známky delikventního chování (záškoláctví, agresivní chování, kriminalita, narkomanie aj.). Podstatné je, jakým způsobem jsou děti vrstevnickou skupinou akceptovány. Akceptace skupiny ovlivňuje hodnocení dítěte, tedy způsob, jakým hodnotí samo sebe.

Jak jsme se již několikrát zmínili, podpora rodinného prostředí výrazným způsobem ovlivní budoucí vývoj dítěte. Pokud děti pocítují z rodinného prostředí nízkou podporu, je více než pravděpodobné, že ve svém volném čase budou vyhledávat přízeň delikventní vrstevnické skupiny.

Kladné přijetí členů delikventní skupiny považují za projev náklonnosti. Vůdce skupiny je v jejich očích považován za nejdůležitější osobu, má na ně dosti značný vliv, kterého také náležitým způsobem zneužívá. Zmiňovaná skupina má své vlastní hodnoty. Normy dané společností neuznávají.

Výrazným způsobem se také odlišují od ostatních vrstevníků. Mívají rozdílný typ oblékání, jejich vyjadřování je více než nevhodné. Úctu k opačnému pohlaví neprojevují. Stejně tak jsou i rozdílné jejich postoje k rodinným příslušníkům a k finančním prostředkům. Začíná se u nich projevovat sociálně nežádoucí chování, tj. kouří, požívají alkohol a drogy. Z toho vyplývá, že obvyklé činnosti vyplývající ze sociální kontroly pro ně nic neznamenaají.

Přestávají navštěvovat školu. Volný čas tráví s vrstevníky v hernách a v zábavných podnicích. Nemají dostatek finančních prostředků. Což následně řeší drobnými krádežemi. Postupně se taktéž stávají členy organizované a plánované akce, jenž bývá směřována na kriminální činnost (Matoušek, Matoušková 2011, s. 83).

Z uvedeného je zřejmé, že sdružování mladé generace ve vrstevnických skupinách notně ovlivňuje vývoj osobnosti, který může působit nejen pozitivně, ale i negativně (Kraus 2008, s. 90).

Děti se rády ztotožňují se způsoby chování svých vrstevníků. Proto je také nadmíru důležité, aby rodiče byli dostatečně seznámeni, s kým jejich děti tráví svůj volný čas. Popřípadě mohou navázat pozitivní vztahy s vrstevníky svých dětí, či společně s dalšími rodiči pořádát pro děti výlety, oslavy narozenin, sportovní akce apod.

V žádném případě nedoporučujeme, aby rodiče svým dětem zakazovali sdružovat se s vrstevníky, u kterých se domnívají, že nejsou pro jejich děti vhodné. Reakce dětí by mohla být velmi nežádoucí. Rodiče by byli považováni za někoho, kdo dětem brání ve styku s ostatními dětmi.

Totožného názoru je i Carr-Gregg (2012, s. 34–35), který ve své publikaci uvádí, že je pro mladou generaci dychtivost pevného přátelství a trávení volného času s vrstevníky velmi intenzivní, a to zvláště v období adolescence. Děti cítí značnou potřebu, aby byly svými kamarády přijaty.

Nedorozumění a jakékoliv trhliny s přáteli čili s jejich vrstevníky jsou pro ně z psychologického hlediska nežádoucí, poměrně těžce je prožívají. Podstatné je, aby rodiče negativně nekomentovali výběr přátel, se kterými děti tráví svůj volný čas. Také na ně nehleděli opovržlivě či dokonce jim jejich přátelství zakazovali. Měli by si uvědomit, že děti sbližování s vrstevníky upřednostňují. Společně trávený volný čas považují v této životní etapě za značně důležitý. Dojde-li ke ztrátě přítele, potřebují od rodičů vnímavý přístup, neboť je všem dozajista známo, že děti jsou velmi citlivé.

3 Sociálně patologické jevy – vymezení základních pojmů

Tato kapitola bude zaměřena na základní pojmy sociálně patologických jevů. Důležité je, abychom se ihned na samém počátku věnovali samotnému pojmu sociální patologie a poté svou pozornost zaměřili na sociální deviace. Domníváme se, že mnoho jedinců naší společnosti uvedené pojmy spojuje. Sociální patologie a sociální deviace jsou ovšem pojmy zcela rozdílné.

Sociální deviace souvisí s porušováním či podstatnou odchylkou zaměřenou na sociální normy. Což výrazným způsobem ovlivňuje i nežádoucí chování dětské populace. Za nežádoucí (rizikové) chování je z našeho pohledu považována delikvence a kriminalita mládeže, agresivita, šikana, záškoláctví, předčasné sexuální zkušenosti

a zneužívání návykových látek. Těmto pojmům se proto budeme taktéž v této kapitole věnovat.

Naším cílem tedy je nejen vyjmenovat jednotlivé pojmy, ale alespoň z části je charakterizovat a zejména upozornit, že riziková mládež často z určitých důvodů zmiňované sociálně patologické jevy vyhledává. V nejzávažnějším případě sociálně patologickému chování podlehne.

3.1 Sociální patologie

Nezdravé, nenormální a všeobecně nežádoucí společenský jev nazýváme termínem sociální patologie. Do zmiňovaného termínu též řadíme i sankciované formy deviantního chování. V této souvislosti zejména hovoříme o studiu, jež se zabývá vznikem příčin a následnou existencí citovaného deviantního chování. Samotným pojmem sociální patologie se začal zabývat anglický filozof a sociolog Herbert Spencer, kterého považujeme za zakladatele pozitivismu (nejen ve společenských vědách) a také za zastávce evolucionismu (Ondrejko, a kol. 2009, s. 22).

Jak dále uvádějí Fischer a Škoda (2009, s. 14), v sociologii byl Herbert Spencer zastáncem organicistického proudu, jenž klade důraz na paralelu rysů lidské společnosti a též i na organismus biologický. Především se zabýval hledáním podobnosti mezi patologií z medicínského hlediska a patologií vztahující se k nemoci společnosti.

Francouz Emil Durkheim, který je považován za jednoho z nejvýznamnějších představitelů vědecké sociologie, pokládal sociální patologii za vědu zabývající se chorobami a nepříznivými skutečnostmi, jednáním a chováním odchylojící se od stanovených norem společnosti. Současně jsou ovšem tyto projevy nežádoucích vlivů pokládány za organickou složku života v rozsahu sociálních celků.

Je velmi obtížné správně vymezit, jaké společensky nežádoucí vlivy spadají do oblasti sociální patologie, což nicméně vyplývá i z té příčiny, že neumíme dostatečně vymezit pojem normalita. Budeme-li mít však jasnou představu o tom, co je z hlediska společnosti považováno za normální, poté dokážeme určit, jaké chování je abnormální či nežádoucí. Nicméně je důležité uvědomit si, že ne vše, co považujeme za normální, je ve skutečnosti společností přijímáno za standardní či přiměřené.

Můžeme také konstatovat, že z našeho pohledu budeme považovat normalitu za takový stav společnosti, ve kterém nejen jednotlivci, skupiny, ale i instituce přijímají a taktéž i respektují hodnoty a normy dané společností, jež jsou celospolečensky ustálené.

Za sociálně nežádoucí jevy byly na přelomu 20. století považovány zejména ty jevy, jenž byly spojovány s alkoholismem, homosexualitou, prostitucí, rozvodovostí, nezaměstnaností, válkou, ale také i se suicidálním chováním, tedy se sklonem k sebevraždě. Později se k těmto jevům přidaly i sociálně nežádoucí jevy týkající se narkomanie, drogové závislosti, násilí a agresivity.

Uvedené sociálně nežádoucí jevy jsou v dnešní společnosti považovány za velmi ohrožující. Hrozí však závažné riziko vztahující se k vývoji mladé generace. Obáváme se situace, že používání násilí a užívání drog bude v budoucnosti pokládáno za součást norem společnosti, což podstatným způsobem postihne vývoj mladé generace od útlého dětství (Ondrejko, a kol. 2009, s. 23).

Fisher a Škoda (2009, s. 14) dále uvádějí, že pojem sociální patologie je často označován jako sociální deviace nebo sociální dezorganizace. Je však nutné si uvědomit, že je zde velmi oprávněná odlišnost. Jakékoliv konání deviantního úkazu nemusí mít vždy spojitost s patologií. Oproti tomu však sociálně patologické jevy jsou společností považovány vždy za negativní.

Pojmem sociální dezorganizace označujeme určité stádium procesu nejen organizace, ale i reorganizace města, jenž bývá doprovázené pocitem ztráty společenského porozumění. Jde o vyjádření stupně, ve kterém je rozbit sociální konsensus.

Dochází tedy k tomu, že sociální vztahy bývají fragmentované, nestabilní a anonymní. Pocit sousedství se ztrácí, u jedinců převládá silný pocit deprivace. Zmiňované stádium předchází reorganizaci, jež postupně vede jedince společnosti k tomu, aby znovu našli pocit emancipace. Stejně tak jim pomáhá i nalézt schopnost týkající se jejich chování, které by mělo být směřováno k získání nových cílů (Burgess in Munková 2013, s. 27).

Výše uvedené se projevuje redukováním sociálních vztahů na nutné minimum. Převládá pocit heterogenity, nestability a neporozumění. Je ohrožena soudržnost lidí. Svou platnost ztratily i staré zvyky. Dochází k vytvoření nového řádu tzv. alternativním řádem, jenž má souvislost s alternativními organizacemi sociální kontroly, tj. stínová ekonomika a stínová policie. Sociální dezorganizace tedy vypovídá o vzájemných vztazích mezi světy, nikoliv nevypovídá o vztazích jednoho světa (Munková 2013, s. 27).

3.2 Sociální deviace

Termínem sociální deviace označujeme porušení nebo podstatnou odchylku od některé sociální normy, případně od skupiny sociálních norem, porušení formálních očekávání, případně neformálních požadavků kladených na lidské chování v dané společnosti (Munková 2013, s. 7).

Nezbytnou součástí života každého jedince, a tedy i celé společnosti je dodržování společenských norem a společenských pravidel. Společenské normy a pravidla určují nejen způsoby, ale i vzorce chování, které je považováno za vhodné, akceptovatelné, chtěné a žádoucí.

Každý jedinec společnosti si již od svého útlého dětství osvojí jistá pravidla a normy, kterými se v průběhu svého budoucího života řídí a dodržuje je. Jsou považovány za správné a jedinečné.

Je důležité si uvědomit, že se všichni ve společnosti denně setkáváme v určitých okolnostech s různými formami chování, při kterých – aniž bychom si to uvědomovali – dochází k podstatným odchylkám našeho chování od norem daných společností. To bývá spojeno jak se sociálními faktory, tak i s biologicko-psychosociální ojedinelostí kohokoliv z nás.

Normy se mohou pochopitelně lišit nejen mezi jednotlivými kulturami, ale i mezi jednotlivými subkulturami společnosti. Jistě je všem známo, že to, co jedna skupina obyvatel společnosti považuje za normální projev chování, může výrazným způsobem ovlivnit jinou skupinu obyvatel, neboť způsob chování je touto skupinou obyvatel považován za deviantní, a tedy abnormální čili neobvykle odlišný od chování běžného (Fischer, Škoda 2014, s. 21).

Upozorňujeme zvláště na tu skutečnost, že sociální deviace je považována za každé odchýlení od sociální normy. Z uvedeného důvodu rozlišujeme pozitivní deviaci a negativní deviaci.

Pozitivní deviace spočívá ve striktním dodržování norem takovým způsobem, které jsou směřovány až do zřetelných extrémů. Jako určitý způsob pozitivní deviace můžeme uvést abstinenci, vegetariánství, ale i dodržování právních zákonů dané společnosti. Jedinci společnosti dodržování norem ve smyslu pozitivní deviace považují za jediný, a tedy i správný způsob jejich života.

Negativní deviace, jak již z jejího názvu vyplývá, je absolutní nedodržování sociálních norem daných společností. V této spojitosti je možno uvést kriminální

činnost, alkoholismus, gamblerství, prostituci, užívání návykových látek, sexuální zneužívání, ale také i nefunkčnost rodinného prostředí (Sochůrek 2009, s. 11).

Jak dále uvádí Ondrejko a kol. (2009, s. 34–36), způsob nevhodného chování v určité situaci dokáže výrazným způsobem ovlivnit a také měnit stanovené normy. Z uvedeného důvodu ve své publikaci poukazuje na pozitivní a dysfunkční čili nefunkční účinky deviace. Pozitivní účinky deviace spočívají v definičním přístupu, inovačním účinku, solidarizačním účinku a ventilačním dojmu.

- Definičním přístupem (efektem přesnějšího definování) rozumíme normalitu, která je pozorovatelná pouze z pozadí odchylného (deviantního) počínání. Sankcemi za porušování zmiňovaného vystupování si ostatní jedinci společnosti uvědomují obsah a hranice normality. Je více než zřetelné, že pouze korektní chování bude odměňováno.
- Inovační účinek (efekt inovační) vytváří dojem, že nástupem deviantního chování může dojít k jakékoliv změně. Jedinci společnosti mohou v uvedeném případě deviantní chování tolerovat, popřípadě se mohou touto změnou zabývat. V uvedeném případě dochází k tomu, že se zviditelňuje nejen pochybení společenského systému, ale i jeho nedokonalost.
- V souvislosti se solidarizačním účinkem (efektem solidarizace) můžeme říci, že odchylné chování značným způsobem posiluje nejen svědomí společnosti, ale i její emoce a pocity. V případě reakce, která spočívá v posudku nesprávného, nevhodného či deviantního chování, dochází k mobilizaci skupinové síly.
- S hranicemi tolerance společnosti úzce souvisí ventilační dojem (efekt ventilu). Dochází k poklesu nebezpečí vztahujícího se k určitým jedincům společnosti, kteří se stávají osobami, jež nechtějí nebo nemohou dodržovat normy společnosti.

Vyjma pozitivních účinků deviace můžeme charakterizovat taktéž i dysfunkční účinky deviace spočívající v účinku způsobujícím těžkosti, dezorganizačním účinku, podřývajícím účinku a znejišťujícím účinku.

- Účinek způsobující těžkosti (efekt zátěže) má ten význam, že deviantní chování vždy narušuje systém společnosti. V případě řešení konfliktu je třeba využít daleko větší síly, pokud jde o nepříjemnosti vztahující se ke společnosti, např. ve škole, ve skupině, v zaměstnání, v komunitě a v rodinném prostředí.

- Dezorganizační účinek (efekt dezorganizace) souvisí s tím, že deviace může působit dezorganizačně zejména v tom smyslu, jestliže se s ní nedokáže okolí společnosti nejen vyrovnat, ale nedovede na ni taktéž i reagovat.
- Práva a povinnosti bývají provázené sociálními rolemi. Dojde-li ke stavu, že jedna z těchto norem není plněna, vede to k situaci, že nejen nejsou dostatečně dodržovány normy společnosti, ale dochází i k oslabování motivace. Z toho tedy vyplývá, že není dobré, aby se na jedné straně musela práva dodržovat a na straně druhé, aby se povinnosti neplnily. Tímto jednáním následně dochází k podkopávání systému čili k podrývajícímu účinku (efektu vypádávání).
- Znejišťující účinek (efekt nejistoty) souvisí se systémem funkčnosti. Pokud je chování jedinců společnosti v souladu s uznávanými normami, naplňuje jejich očekávání. Dojde-li však k tomu, že se jedinci společnosti chovají neadekvátním způsobem, dříve jejich projevy chování nebyly společností akceptovány a v této chvíli je společnost akceptuje, dochází k odchýlení od pravidel, tedy k pocitu znejistění. Z uvedeného vyplývá, že jedinci společnosti začínají jednat podle svého úsudku. V této souvislosti jsou normy společnosti oslabeny, vniká beznormovost.

Druhům sociální deviace se taktéž věnuje i Sochůrek (2009, s. 12–13), který uvádí, že se sociální deviace zaměřuje na oblast zabývající se vzájemnými vztahy lidské populace.

Nesociální deviace se vztahuje na neživé předměty. Neovlivňuje vzájemné lidské vztahy. Nicméně je nutné poznamenat, že určitým způsobem však mohou neživé předměty nepřímo do sociální deviace, tedy do vzájemných vztahů, zasáhnout. Bývají tedy jejím objektem. Uvedeme si příklad vztahující se k neživému předmětu. Dojde-li např. k rozbití okna sousedova bytu, může tato situace vyvolat nejen zlobu, ale taktéž i agresi mezi oběma sousedy.

Zaměříme-li se nyní na oblast skryté deviace, je třeba uvést, že zmiňovaná deviace není okolím společnosti zjištěna, popřípadě rozpoznána. Stejně tak okolní společnost jednání vztahující k sociální deviaci, nemusí považovat za sociálně deviantní.

Podstatné je, abychom taktéž upozornili, že v žádné společnosti nejsou normy striktně dodržovány. V různé míře dovedou drobné odchylky od norem nejen jedinci, ale i skupiny tolerovat. V této souvislosti hovoříme o tzv. tolerančním limitu. Toleranční limit vypovídá zejména o tom, jak dalece je společnost ochotna tolerovat

formy, způsoby popřípadě intenzitu chování, jež vybočují z běžně akceptovatelné sociální normy.

Sociální deviací se zabývá i Mühlpachr (2009, s. 36–41), který v souvislosti s deviantním chováním popisuje čtyři základní teorie, tj. teorii kulturního přenosu, teorie strukturálního tlaku, kontrolní teorii a teorie etiketizační.

Teorie kulturního přenosu uvádí, že způsob vyjádření deviantního chování souvisí s chováním konformním. Toto chování je naučené. Je ovlivněno vzájemnou komunikací lidské populace. Vzniká v subkulturách, tedy v minoritní skupině, která má své osobité kulturní znaky, jež se odlišují od znaků většinové kultury. Způsob deviantního chování v této skupině je pokládán za chování normální.

Teorie strukturálního tlaku vychází z toho, že v každé společnosti dochází ke vniku okolností, popřípadě dlouhodobých vtažů, na které někteří jedinci společnosti reagují odchýlným chováním. Příkladem této teorie může být chudoba. Jedinci společnosti jsou přesvědčeni, že chudoba nabádá ke zločinu a prostřednictvím bída dochází k prostituci.

Oslabením či absencí sociální kontroly se zabývá kontrolní teorie. Ve spojitosti s kontrolní teorií je nutné si položit otázku, z jakého důvodu je lidská populace konformní neboli přizpůsobivá sociálním normám. Odpověď na uvedenou otázku zní: z důvodu existence sociální kontroly.

Etiketizační teorii neboli teorii labellingu (teorie nálepkování) považuje dnešní společnost za teorii nejrozšířenější. Jejím prostřednictvím dochází k tomu, že jsou některé osoby z efektivního hlediska označeny za devianty (onálepkovány) jinými osobami společnosti.

Jak dále uvádí Giddens (2001), deviace tohoto zaměření není vnímána jako soubor typických vlastností jednotlivce či skupiny, ale pouze jako proces vzájemného působení mezi deviantní a nedevariantní částí populace. Je nutné, abychom se pokusili zjistit, z jakého důvodu získávají někteří jedinci nálepku (etiketu) devianta. Upozorňujeme zvláště na to, že pokud jedinec tuto nálepku obdrží, bude i nadále v očích okolní společnosti považován za osobu nedůvěryhodnou, což následně povede k tomu, že bude znovu ve svém deviantním chování pokračovat.

3.3 Delikvence a kriminalita mládeže

Delikvence a kriminalita jsou bezpochyby považovány za nejvíce závažné a společensky nebezpečné sociálně patologické jevy. Delikvence čili provinění souvisí

v širším pojmu se společensky nepřijatelným chováním, které se vztahuje nejen ke kriminalitě.

Delikventní chování je tedy spojováno i s činy, které nejsou dle trestního zákoníku České republiky považovány za činy jinak trestné. Pojem delikvence bývá velmi často spojován s nežádoucím chováním mládeže (Fischer, Škoda 2009, s. 156).

Jak jsme již v této práci uvedli, nežádoucí (rizikové) chování mládeže ovlivňuje jak rodinné a školské prostředí, tak i způsob trávení volného času s vrstevníky. Ke školskému prostředí mají mladí delikventi dosti negativní vztah. Jejich nedostatečná školní příprava, neplnění školní docházky (záškoláctví), tendence k šikanování a zvýšené projevy agresivity představují pro ostatní žáky modely nežádoucího chování. Ve vrstevnických skupinách dochází taktéž i k experimentování s návykovými látkami. Ke vzájemnému způsobu rizikového chování se často i vybízejí, dokazují si tak svou solidaritu (Kasal 2013, s. 351).

Šíření sociálně patologických jevů mezi mládeží bezpochyby ovlivňuje rovněž rychlost sociálních a kulturních změn. Uvedené změny značným způsobem předstihují přirozený generační pohyb týkající se řady životních postojů, zvyklostí a zkušeností. Sociální hodnoty a standardy, které byly doposud přijímány, jsou vlivem dnešní ukvapené společnosti odmítány.

Osobní, rodinný a sociální způsob života charakterizuje nevhodné vzorce jak postojů, tak i chování. Znejistění stávajících hodnot a norem souvisí se stresem a nejistotou, což vede k tomu, že se mladiství delikventi domnívají, že vše je uskutečnitelné. Neumí se trpělivou snahou sblížit s novým životním stylem. Dochází tak k tomu, že se nelegálním způsobem snaží získat jakékoliv hmotné předměty, přičemž v tomto smyslu páchají i trestnou činnost.

Mladí delikventi v případě páchání trestné činnosti nejčastěji odcizují předměty, o kterých jsou přesvědčeni, že je momentálně potřebují. Bývají to např. televizory, DVD přehrávače, oblečení, zbraně různého typu, automobily, motocykly, cigarety, alkohol a léky. Tyto předměty následně prodávají a získané finanční prostředky z trestné činnosti společně utrácejí. Eventuálně dochází k jejich vzájemnému rozdělování mezi jednotlivými členy. Způsob dělení a podíl na spáchané trestné činnosti odpovídá hierarchickému uspořádání členů vrstevnické party. V této souvislosti již ovšem hovoříme o tzv. kriminalitě mládeže (Sociální práce 2008).

Kriminalita mládeže je podstatný sociálně patologický jev, který bezprostředně souvisí s oblastí sociální deviace. Termínem kriminalita označujeme výskyt nežádoucího chování, v našem případě výskyt chování trestného. Kriminalitu považujeme za formu deviantního chování, v rámci které dochází k porušení stanovených norem, jenž jsou uvedeny v trestním zákoníku (Ondrejko 1999, s. 60–61).

Jak dále uvádí Svatoš (2013, s. 139), problematice kriminality mládeže věnují svou pozornost nejen kriminologové, ale i celistvá společnost. Kriminalita mládeže je považována za vysoce závažný sociálně patologický jev, který může dosti negativním způsobem ovlivnit budoucí chování jedince společnosti a který může spočívat v porušování trestněprávních norem. Vyznačuje se zvláštními rysy, které bývají odvozeny od nízkého věku jedinců.

Specifickým znakům trestné činnosti mládeže se věnuje ve své publikaci i Mühlbacher (2009, s. 130–131), který uvádí, že je trestná činnost mládeže vymezena nejen na základě vlastností a zkušeností, ale je také ovlivněna psychickým a somatickým (tělesným) vývojem. Mladiství pachatelé mají při páchaní trestné činnosti jisté zvláštnosti, kterými se odlišují od pachatelů dospělých. Specifických znaků mladistvých delikventů v době páchaní trestné činnosti je několik. Přesto si však alespoň některé z nich uvedeme.

- Mladiství delikventi páchají nejčastěji trestnou činnost ve skupině,
- oproti dospělým pachatelům používají vyšší míru agresivity (devastují, ničí předměty a znehodnocují vybavení),
- nedokonalá je také samotná příprava spáchané trestné činnosti,
- při jejím opakování se objevují osobité znaky z předešlé trestné činnosti,
- počínají si spíše emotivně než rozumově,
- alibi jim zajišťují jejich vrstevníci ve skupině,
- rádi o spáchané trestné činnosti mluví s dalšími členy vrstevnické skupiny.

Je více než evidentní, že nežádoucí (rizikové) chování mládeže, mívá nejčastěji povahu majetkové trestné činnosti. Trestná činnost mladistvých delikventů, jak z výše uvedeného vyplývá, je prováděna a plánována skupinově (Matoušek 2005, s. 269).

Trestní odpovědnosti mladistvých se zabývá také zákon č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže

a o změně některých zákonů (zákon o soudnictví ve věcech mládeže). Uvedený zákon se zabývá úpravou podmínek spočívajících v odpovědnosti mládeže za protiprávní činy uvedené v trestním zákoníku. Dále se zaměřuje na projednávání protiprávních činů, kterých se dopustily děti, jež v době páčání činu jinak trestného nedovršily věku patnácti let. Svou pozornost věnuje také mladistvým delikventům ve věku od patnácti do osmnácti let, kteří svým delikventním chováním spáchali protiprávní čin provinění.

Stejně tak se zabývá trestní odpovědností mladistvých delikventů, opatřeními ukládanými mladistvým, zmiňuje dohled probačního úředníka, stanovuje ochranná opatření apod. (Zákon č. 218/2003 Sb., § 1–21).

Tento zákon dále navazuje na obecnou část trestního zákoníku, ve kterém je v § 25 uvedeno následující: *Kdo v době spáchání činu nedovršil patnáctý rok svého věku, není trestně odpovědný* (Zákon č. 40/2009 Sb., § 25).

3.4 Agresivita

Po celý život lidskou populaci provázejí emoce, které mohou mít podobu neobyčejně specifickou či společensky nebezpečnou. Ve spojení s uvedenými emocemi se zabýváme pojetím agrese, která nejčastěji spočívá v bojovném jednání. Jedinec má pocit, že je zdánlivým či skutečným způsobem ohrožena jeho vlastní moc. Svou agresi vůči okolní společnosti nejčastěji vyjadřuje hněvem (Ondrejko 1999, s. 41).

Anderson (2000, s. 163) k pojmu agrese uvádí, že se jedná o pojem, který byl utvářen v čase na základě různých výzkumů a psychologických studií. Lidská agrese je chování jedné osoby, označované za agresora, vůči osobě druhé, označované jako oběť. Z pojmu agrese je vyloučeno takové jednání jedné osoby, které vede k dosažení určitých cílů druhé osoby. Příkladem může být bolest způsobená dentistou při jeho práci na pacientovi.

Jak dále uvádí Martinek (2009, s. 9), agrese je považována za jednání, kterým jedinec projevuje násilí, nepřátelství popřípadě útočnost se zřejmým úmyslem někomu ublížit. Z toho tedy vyplývá, že agrese je určité vyjádření agresivity jedince ve společnosti.

Agresivitu neboli agresivní chování lze dle Vágnerové (2008, s. 757) charakterizovat jako projev delikventního chování, ve kterém dochází k porušování sociálních norem, omezování práv a poškozování živé bytosti nebo neživých objektů. Pod tímto pojmem je možné si představit jakýkoliv reálný, popřípadě symbolický útok, eventuálně určitý způsob ubližování (nadávky, omezování, ničení, bití).

Určitou mírou agresivity je vybaven každý jedinec společnosti. Podstatné je, zda je nadání k agresivitě u jedinců vyvolané vyššími nebo nižšími sklony. Lidé s vyššími sklony k agresivnímu jednání jsou v různých okolnostech velice náchylní. Ztěžka se svojí agresivitou bojují, neboť v jistém smyslu ovládá jejich budoucí život.

Stejně tak projev vyšší agresivity výrazným způsobem ovlivňuje i vztahy týkající se mezilidské komunikace. Na podněty, kterým by se ostatní jedinci společnosti zasmáli či je přešli bez povšimnutí, reagují dosti impulzivně. Mimo jiné je možné je také pokládat za osoby, které jsou značně urážlivé, vztahovačné a jak již bylo výše řečeno, je problematické s nimi i komunikovat. Často není možné se s těmito jedinci na čemkoliv domluvit. Oproti tomu jedinci společnosti, u kterých se projevují nižší sklony agresivního chování, bývají okolní společností považováni za jedince s diplomatickou, komunikativní a společenskou povahou. Tito lidé jsou ve vypjatých situacích schopni nalézt určitý kompromis (Martínek 2009, s. 9).

Jak dále uvádějí Fischer a Škoda (2014, s. 48), ve spojitosti s agresivním chováním čili s agresivitou se rovněž můžeme setkat i s pojmem hostilita. Tímto termínem se vyznačuje agresivní projev chování, který spočívá v nepřátelském postoji nejen vůči osobě, ale i vůči okolí.

Mnohdy dochází k tomu, že se jedinec vůči jiné osobě vyjadřuje negativním způsobem. Této osobě přeje neúspěch, necítí v ní jakékoliv zalíbení. Nejraději by jí způsobil těžkosti, popřípadě přivodil zdravotní komplikace. Dovolujeme si tedy konstatovat, že hostilita může být považována za jednu z možností vztahujících se k projevům agrese jedince. Hostilita tedy může být příčinou agrese. Agrese však může mít i příčiny jiné (Ondrejko 1999, s. 42).

Podstatné je také upozornit, že z aspektu společenské nebezpečnosti se projevy agresivity rozdílně rozlišují, což výrazně souvisí jak s motivací k projevům týkajícím se agresivního chování, tak i s aktuálními podněty a potřebami. Agresivita spojená s obranou jedince bude okolní společností hodnocena jiným způsobem, než agresivita, ve které se projevují znaky nenávisti, touha způsobení zármutku či zranění.

Zlostná agrese souvisí s vnímavou podobou agresivního chování. Tímto jednáním jedinec projevuje svoji nevoli, která není zaměřena na cíl. Můžeme říci, že tento typ agrese se projevuje impulzivním afektem, není nebezpečný. Hovoříme-li však o odplatě, je takové jednání nebezpečné. Projevuje se nejen záští a nenávistí, ale i způsobením bolesti (Fischer, Škoda 2014, s. 48–49).

Emocionální agrese bývá provázána výrazně silným emočním nábojem. Lidé s touto formou agrese bývají zranitelnější a citlivější. Často se u nich vyskytují stresové situace, v rámci kterých dochází k propuknutí nežádoucího chování. Nechají se lehce vyprovokovat a bývají tedy emocionálně vznětliví (Martínek 2009, s. 31–33).

Jak dále uvádí Vágnerová (2008, s. 764), jednání vyvolané emocionální agresí může povzbuzovat dokonce pocity frustrace, které bývají spojovány s intenzivnější úzkostí a strachem. V uvedeném případě je možné říci, že jedinci tímto typem agrese dosahují obranné reakce, neboť se obávají jakéhokoliv ohrožení. Jejich cílem je tedy zabránit nebezpečí.

Frustrační agrese, jak z jejího názvu vyplývá, bývá mnohokrát spojována s frustrací. V této souvislosti je frustrace považována za překážku, jež jedinci zabraňuje dospět ke stanovenému cíli.

Instrumentální agrese je odlišná jak od emocionální, tak od frustrační agrese. Je to typ agrese, která bývá naprogramovaná, cílená a přesně promyšlená. Cíl agresora je jasně stanoven. Chování vůči oběti bývá chladné. Má zájem na tom, aby v průběhu instrumentální agrese bylo průkazné, tedy aby dospělo k dokonalosti (Martínek 2009, s. 33–35).

Je důležité, abychom také upozornili i na další dělení agrese, se kterým se dozajista setkal každý jedinec společnosti. V této souvislosti se zabýváme nejen přímou agresí, ale i agresí verbální. Přímá agrese spočívá v napadnutí oběti, tj. např. dochází k jejímu bití a ponižování. Agresor často využívá své větší fyzické síly. Verbální agrese je z hlediska sociálního prostředí považována za jednu z nejčastějších agresí. Lidé bývají okolní společností pomlouváni, zesměšňováni, osočováni a také i slovně ponižováni (Martínek 2009, s. 29).

3.5 Šikana

Agresivní poruchou chování je šikana, která se vyskytuje v sociálním prostředí jedinců již od útlého dětství. Je považována za jeden z nejhorších projevů agresivity. Prostřednictvím šikany dochází k záměrnému ubližování, ohrožování, ponižování či zastrašování jiného individua společnosti popřípadě skupiny jedinců (Čapek 2014, s. 80).

O šikaně hovoříme tehdy, pokud agresor ubližuje osobě, která se nemůže, popřípadě nedovede bránit. Zpravidla k ní dochází opakovaným jednáním. Dojde-li však k jednorázovému agresivnímu chování, kdy je oběť pod hrozbou agresora upozorněna,

že toto jednání bude opakováno, pokládáme formu této šikany za značně závažný případ.

Za šikanu považujeme obzvláště jednání, ve kterém dochází k ubližování osobám, jež bývají ve stejném postavení. Ve školském prostředí dochází k šikaně mezi žáky a studenty. Stejně tak jsou šikanováni i dospělí jedinci, např. v zaměstnání, ve sportovních oddílech, ve výkonu trestu odnětí svobody apod. Osobním asymetrickým vztahem popisujeme vztah, který vzniká mezi agresorem a obětí. Jedná se o takový vztah, kdy si je oběť dostatečně vědoma toho, že je jí agresorem ubližováno. Z agresora má hrůzu a podléhá jeho náladám (Říčan, Janošová 2010, s. 21).

Z toho tedy vyplývá, že zmiňovaný osobní asymetrický vztah je vyjádřením nerovnováhy mezi obětí a agresorem. Oběť nemá dost sil na to, aby se šikaně, a zvláště pak agresorovi ubránila. Jak již bylo výše uvedeno, agresivní chování ve formě šikany, spočívá v proaktivní agresi, tj. chování vůči oběti je plánované a dokonale promyšlené (Olweus 2003, s. 48).

Osoba, na které bylo použito agresivní chování, je šikanována z více důvodů. Často bývá šikanována jedním nebo více agresory. Útoky na šikanovanou oběť mohou být fyzické, slovní nebo nepřímé.

Fyzické útoky bývají spojovány s bitím a pošťuchováním. Jestliže agresor svou oběť různými nevhodnými způsoby tituluje, popřípadě je ve společnosti obětí zesměšňována, jedná se o vyjádření slovní šikany. Za nepřímou šikanu považujeme, kdy vlivem agresora je oběť vyloučena ostatními jedinci ze společnosti či je hanlivými posunky urážena (Kyrícau 2005, s. 26).

Jak dále uvádějí Říčan a Janošová (2010, s. 21–22), u přímé šikany též dochází k tomu, že agresor způsobuje oběti bolest např. kopáním, bodáním a pálením. Oběť dále ponižuje, poškozují, bere jí osobní věci, slovně ji napadá a zotročuje. Ve spojitosti s ponižováním dosahuje šikana toho rázu, že je oběť obnažována, je nucena sníst či vypít něco velmi nepříjemného až dokonce odporného.

Kromě toho také agresor svou oběť značně nepříjemným způsobem nutí k tomu, aby mu odevzdala např. získané finanční prostředky, jídlo a školní potřeby. Vznikají dokonce i situace, kdy jsou oběti agresorem znehodnocovány (poškozovány) a odebrány její osobní věci. V uvedené okolnosti se agresor dopouští zvláště závažného jednání. Porušuje všechny zákonem stanovené normy. Jeho chování je dosti nepřipustné, dle

zákona je považováno za trestné a kvalifikováno jako jednání loupežné (trestný čin loupež).

Urážení oběti a její rodiny, různé posměšky a nadávky souvisí s šikanou týkající se slovního napadání. Pokud je oběť hrozbou či bitím donucena, aby agresorovi posluhovala, ublížila jiné osobě, popřípadě ukradla něco v obchodě, hovoříme o šikaně, jež se vztahuje k pojmu zvaném zotročování oběti. Oběť je agresorem nucena činit cokoli ponižujícího či dokonce zakázaného.

Agresivní chování v podobě šikany má i svá vývojová stádia. První stupeň šikany je nazýván termínem ostrakismus (z řečtiny střepinový soud). Jedná se o mírnější fázi šikany. Agresor v tomto případě oběti fyzicky neublíží. Oběť je z kolektivu vyčleněna, až naprosto vytěsněna, čímž postupně dochází k tomu, že v kolektivu nenachází žádné přátele. Stejně tak není její pozdrav kolektivem opětován, popřípadě pouze nějakými hanlivými poznámkami či posunky (Martínek 2009, s. 117).

Druhým stupněm šikany bývá přitvrzení manipulace (psychické manipulace) a fyzická agrese. V tomto stupni šikany se bezesporu objevuje agresor, ale stejně tak to může být i skupina agresorů, kteří pro uspokojování svých požadavků začínají vůči oběti používat fyzické či psychické formy násilí (Čapek 2014, s. 82).

Oběť, kterou agresor používá k uspokojování svého neadekvátního jednání, zpravidla bývá obětí již v prvním stupni šikany. Nejčastěji toto stádium šikany nastane, když je agresor v jakémkoliv stresovém vypětí. Své stresové vypětí si potřebuje vykompenzovat na oběti. Důležité je poznamenat, že agresor při svém jednání používá způsoby agrese, které jsou pro něho samotného nepříjemné.

Taktéž může jít o jakýsi konkurenční boj, eventuálně je oběti ubližováno z důvodu prázdnoty. Způsobení jakékoliv bolesti oběti je pro agresora formou zábavy. Ve většině případů si agresor tímto jednáním zvyšuje své sebevědomí. V tomto stádiu šikany, je oběti ubližováno např. bitím, kopáním a odebíráním finančních prostředků. Toto jednání se více zostřuje, neboť agresor vytuší, že má oběť z něho nepředstavitelný strach (Martínek 2009, s. 119–120).

Vytvoření jádra je v souvislosti s projevy šikany považováno za nemoc kolektivu, což znamená, že pokud se proti výše uvedeným stádiím šikany nepostaví kolektiv vrstevníků, dochází k zesílení agresivního jednání vůči oběti (Čapek 2014, s. 82).

V tomto stádiu dochází k tomu, že si je agresor plně vědom své převahy. Oběti je ubližováno velmi závažnými způsoby, tj. musí např. agresorovi posluhovat,

je ponižována a fyzicky týrána (pícháním špendlíkem, pálením horkými předměty). Musí předvádět gladiátorské hry, často od agresora dostává údery jak do obličeje, tak i do břicha. Je rovněž nucena k tomu, aby vypila agresorovu moč či hradila tzv. výkupné za to, že nebude agresorem zmlácena. V případě jakéhokoli fyzického trýznění musí ponižujícím způsobem agresora prosit o propuštění.

Čtvrté stádium šikanujícího jednání je považováno za vytváření norem. Psychika oběti je značně zasažena. Úlohu oběti bere jako normální. Nesnaží se již jakýmkoli způsobem bránit. Na šikanujícím chování se stává závislá. Svého agresora obdivuje, vyhledává ho, považuje ho za kamaráda. Podřizuje se jeho příkazům (Martínek 2009, s. 121–125).

Jak dále uvádí Čapek (2014, s. 83), násilí v tomto čtvrtém stádiu může nabývat rozsáhlých rozměrů. Agresoři si vytvoří normy, jež se stávají nepsaným pravidlem. Ostatní vrstevníci často těmto nepsaným normám podléhají. Jejich chování bývá též agresivní, vystupují krutým způsobem. Pocit z beztrestnosti jim přináší uspokojení.

V tomto stádiu šikany se agresoři nezastaví takřka před jakýmkoli agresivním jednáním. Oběť je např. škrcena, dušena, svlékána do naha a následně vystavována celému kolektivu. Ostatní vrstevníci se také na formě této šikany podílejí. Krutým způsobem oběť nejen bijí, ale do ní i kopou. K tomuto jednání bývají agresory podněcováni. Dochází dokonce i k tomu, že často u oběti dojde ke zdravotním problémům, kdy jí jsou agresory lámány prsty nebo ruce, je nucena jim olizovat nejen boty, ale i prkénko na WC.

Řešení šikanujícího jednání spočívající ve vytvoření jádra a vytváření norem je v plné kompetenci Policie České republiky. Podstatné je, aby došlo ke vzájemné spolupráci mezi oddělením sociálně-právní ochrany dětí a etopedem, který se problematikou agresivního jednání zabývá.

Nicméně je také důležité, aby se nežádoucím chování agresora věnoval i soud, neboť každý agresor, by měl být za své agresivní jednání potrestán. Někteří agresoři bývají potrestáni dohledem probačního a mediačního úředníka. Dojde-li však k závažnějším projevům agresivního jednání, je nutné, aby byli tito delikventi umístěni do výchovného ústavu pro děti a mládež (Martínek 2009, s. 127–128).

Poslední stádium šikany nazýváme totalita neboli dokonalá šikana. Jedinci, kteří s projevy agresora vůči oběti nesouhlasili, bývají agresorem ještě více zpracovávaní. Nejčastěji se toto stádium agresivního jednání vyskytuje v internátech a v prostředí

středních škol, ve výchovných ústavech a ve výkonech trestů odnětí svobody (Čapek 2014, s. 83).

Je důležité, abychom zdůraznili, že toto stádium šikany je považováno za neřešitelné. Normy agresora bývají zřetelně stanoveny. Agresora musejí všichni poslouchat. Nejen okolními jedinci, ale i oběťmi bývá dokonce i bráněn. Má svou moc.

Formy způsobení bolesti oběti jsou často tak hrubé a záludné, že mnohdy dochází k vážnému ublížení na zdraví popřípadě i ke smrti. U oběti může dojít i ke Stockholmskému syndromu, jenž spočívá v tom, že si oběť již nedokáže představit svůj život bez agresora. K agresorovi vzhlíží s úctou. Jelikož je plně závislá na šikanujícím chování, dobrovolně tomuto nepřijatelnému konání podlehně (Martínek 2009, s. 128–129).

Martínek (2009, s. 137–141) ve své publikaci uvádí typologii agresorů a typologii obětí. Za agresora hrubého, fyzického pokládá jedince, jenž při šikanování oběti používá zejména svou fyzickou převahu a sílu. Jak bylo uvedeno, v této fázi šikany bývají oběti bity, páleny a škrceny. Své chování vůči oběti používá zejména z toho důvodu, že sám nevyrůstá v adekvátním rodinném prostředí. Prostřednictvím rodičů je sám velmi necitelným a tvrdým způsobem trestán.

Agresor jemný, kultivovaný je pokládán za societu, která se k pedagogickému pracovníkovi chová náležitým způsobem a. vždy je ochotna pomoci. Tento typ agresora bývá v očích pedagogického pracovníka pokládán za premianta třídy. Pokud se však pedagogický pracovník ze třídy vzdálí, objeví se jeho skutečná povaha. Způsob šikanování oběti je dosti tvrdý. Své oběti však neublíží sám, ale na šikanování se podílejí ostatní vrstevníci třídy, kteří plní jeho nařízení.

Žák s touto charakteristikou agresora pochází z rodinného prostředí, ve kterém je výchova dosti tvrdá až vojenská. Rodiči je neustále komandován. Dochází i k velmi přísnému dohledu na dítě. Dítě musí plnit příkazy svých rodičů. Nemá možnost projevit svobodnou vůli. Na oběti si kompenzuje své trápení, které prostřednictvím rodičů získává.

Agresor srandista je v očích pedagogických pracovníků považován za příjemného žáka. V rámci své povahy si nepřipouští jakoukoliv zodpovědnost či starost. Jeho snahou je, aby proplouval životem bez překážek. Nastanou-li v jeho životě jakékoliv překážky, nechce je vyřešit. V době vyučování svými vtipy dovede pobavit nejen třídu, ale i pedagogického pracovníka. Pokud své oběti ubližuje a je při tom

přistižen pedagogickým pracovníkem, považuje způsob šikanování za legraci. Vrstevníci tento projev šikany potvrdí, neboť se obávají, že by další oběti mohli být oni.

Tento typ agresora vyrůstá v rodině, kdy stejným způsobem přistupují k výchově i rodiče. Dítěti často uvádějí, že při jakékoliv překážce se nemá stresovat. Stejně tak dítěti nevštěpují nutnosti vyplývající ze zodpovědnosti ke kterékoliv činnosti. Pedagogického pracovníka považují za osobu, která dítěti činí jen problémy.

Agresor spouštějící ekonomickou šikanu, je v očích dnešní společnosti považován za nejčastější osobu. Tito žáci vyrůstají v rodině, kde je dostatek finančních prostředků. Dítě od svých rodičů obdrží vše, o co si požádá. Přesto však nepocituje pravou rodičovskou lásku. Rodiče často svému dítěti vštěpují, že do jeho třídy docházejí i děti z nižších sociálních vrstev a nedoporučují mu, aby se s těmito dětmi kamarádilo, čímž dochází k tomu, že je třída hierarchicky rozdělena na děti pocházející z rodin s různým majetkem. Tyto děti z majetnějších rodin potom zastávají ve třídě vyšší hierarchické postavení.

Nyní se zaměříme na typologii obětí dle výše citovaného autora. Na první pohled považujeme za oběť jedince, kteří jsou slabí, vytáhlí, barva jejich vlasů je rozdílná. Z jejich obličeje agresor vycítí slabost. Tyto děti bývají nejen zamlklé, ale i bojácné. Nemají žádné kamarády. Dojde-li k prvním projevům šikany, neumí využít obranných mechanismů. V rodinném prostředí bývají matkami přehnaně opečovávané.

Oběti setrvávající dlouhou dobu pod ochrannými křídly matek nebo babiček. Jedná se o děti, které v době svého vývoje nemají možnost osamostatnění. Matky a babičky je stále považují za malé děti. Ustavičně nad nimi dohlíží, nemají možnost si něco vyřídit sami. Jsou svými matkami, popřípadě babičkami bez přestání hlídány.

Handicapované děti bývají značně snadnou obětí agresora. Jen správně připravenou integrací těchto žáků do prostředí základních škol dojde k zamezení šikany. Je důležité, aby se zdravé děti naučily vyrůstat i s dětmi handicapovanými. Pokud škola na příchod těchto dětí není dostatečně připravena, může v pojetí šikany být vzdělávání handicapovaného dítěte spíše stresující. Někteří pedagogičtí pracovníci si neuvědomují, že handicapované dítě neprojevuje svou radost křikem, ale spíše se snaží upoutat pozornost, pokud mu je agresorem ubližováno.

Pozice učitelského dítěte v prostředí školy je značně nevýhodná. Stávají se totiž nejčastější obětí. Vrstevníci se domnívají, že nad těmito dětmi drží pedagogičtí pracovníci ochrannou ruku. Bývají dokonce názoru, že je jim prominuto všelicos. Stejně

tak jsou přesvědčeni, že děti pedagogických pracovníků mají nejen při zkoušení, ale i při písemných pracích určitou výhodu. Mají možnost se vše naučit, neboť vědí, kdy budou zkoušeni. Taktéž jsou dostatečně seznámeni s obsahem písemných prací.

Hovoříme-li tedy o projevech šikany na půdě školského zařízení, dovolujeme si znovu zdůraznit, že oběti šikany často pocházejí z rodinného prostředí, ve kterém je péče rodičů vůči svému dítěti až úzkostlivě přemrštěná. Tyto děti nemají mezi svými vrstevníky dostatek kamarádů. Navenek vystupují nejistě. Taktéž mají oproti ostatním spolužákům rozdílné způsoby chování.

Důležité je, jakým způsobem při narůstající šikaně jednájí, jaké jsou jejich reakce. Obrannou reakcí vůči projevům začínající šikany může být asertivita spočívající v prosazování vlastního názoru či humoru. Za nejdůležitější obrannou reakci ovšem považujeme zejména to, aby nedošlo k rozčílení oběti.

Agresor by neměl získat pocit, že se ho jeho oběť bojí. Pokud tento pocit získá, vystavuje se tak oběť dalšímu šikanujícímu jednání. Je známo, že již na samém počátku agresor vycítí, zda může ve svém agresivním jednání pokračovat. Dovede-li oběť použít obranné prostředky, nedojde k vytvoření vzájemného vztahu agresora a oběti. Agresor nebude oběť již vyhledávat (Kyricau 2003, s. 29).

Problematikou agresivního chování na půdě škol a školských zařízení se zabývá též Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, které vydalo dne 26. 10. 2010 metodický pokyn k prevenci a řešení šikanování. Metodický pokyn ve svém úvodu velmi podrobně charakterizuje samotné násilné jednání. Zejména zdůrazňuje, že se tato forma násilného jednání vyskytuje téměř v každém školském zařízení. Důrazně zde zmiňuje nutnost vytvoření nejen pozitivního klimatu třídy, ale i vytvoření přátelských vztahů mezi jednotlivými vrstevníky.

Cílem tohoto metodického pokynu je obzvláště upozornit na výskyt šikany v prostředí školského zařízení. Pedagogické pracovníky dostatečně informuje, jakým způsobem mají předcházet výskytu agresivního chování. Stanovuje jim rovněž i postupy, které mají učinit při zjištění výskytu šikanování na půdě školského zařízení. Taktéž zdůrazňuje, že každé školské zařízení je povinno vytvořit si program proti šikanování, který je součástí minimálního preventivního programu školy (MŠMT 2013).

3.6 Záškoláctví

Záškoláctví neboli neomluvená absence žáka je v dnešní době považováno za jeden z nejpodstatnějších problémů, díky kterému dochází k tomu, že žáci nedokončí

povinnou školní docházku základní školy. Pojem záškoláctví je možné charakterizovat tak, že žák svým úmyslným a dobrovolným jednáním zameškává školní vyučování. Často dochází k tomu, že samotní zákonní zástupci dítěte bývají o této skutečnosti informováni až prostřednictvím školského zařízení.

Nepřítomnost dítěte ve školním vyučování a neplnění povinností vyplývajících z povinné školní docházky je možno charakterizovat jako jednu z nejklaštějších poruch chování žáka. Jedná se o poruchu chování, v našem případě o absenci žáka ve škole, která není zákonnými zástupci dítěte popřípadě ošetřujícím lékařem řádně omluvena (Martínek 2009, s. 97).

Je podstatné též upozornit na to, že záškoláctví žáka, které není řádně omluveno, považujeme za záškoláctví tradiční. Ve školském systému ovšem hovoříme i o tzv. skrytém záškoláctví. Skryté záškoláctví souvisí s tím, že samotní zákonní zástupci podporují své dítě v tom, aby nenavštěvovalo školské zařízení, a jeho nepřítomnost ve škole mu omlouvají. Jako důvod velmi často uvádějí nevolnost dítěte či rodinné důvody (Krejčová 2009, s. 116).

Důvodů, proč dítě nenavštěvuje povinnou školní docházku, však může být několik. Leckdy má na samotnou nepřítomnost žáka ve škole vliv negativní klima třídy, kdy žák není svými vrstevníky dostatečně přijímán. Mezi žáky dochází k agresivitě a dokonce může být ze strany některých spolužáků i šikanován. V tomto případě se záměrně jakémukoliv kontaktu s agresivními spolužáky vyhýbá. Uvedenou situaci řeší zejména záškoláctvím.

Dopouští se ho ovšem i žáci, které škola nebaví. Odmítají plnit jakékoliv povinnosti vyplývající z povinné školní docházky. Taktéž se týká i jedinců, kteří naopak nemohou či nejsou schopni uvedené povinnosti plnit. U těchto žáků dochází ke stresovým situacím. Jsou si vědomi toho, že nemají nějakou povinnost splněnou, obávají se potrestání jak ze strany pedagogického pracovníka, tak i ze strany rodičů.

Záškoláctví je možné rozlišovat ze dvou různých pohledů popřípadě na dvě základní skupiny. První skupina se zabývá záškoláctvím impulzivního charakteru. Přestože si žák předem svou nepřítomnost ve škole naplánuje, jeho reakce je unáhlená a nepromyšlená. Stávají se i situace, kdy se na základě jakéhokoliv impulzu rozhodne, že odejde z vyučování (Čapek 2014, s. 88).

Později si je žák svého unáhleného jednání vědom. Má strach nejen svěřit se rodičům, ale znovu navštívit prostředí školského zařízení. Obává se potenciálního

potrestání. Neví si rady, jakým způsobem by své jednání ospravedlnil. Cítí se provinile, proto ve své absenci ve vyučování pokračuje. O absenci svého dítěte se rodiče dozvědí taktéž až prostřednictvím školského zařízení.

Druhou skupinu charakterizujeme jako záškoláctví účelové, plánované. Záškoláctví v této skupině je ovlivňováno pravidelnou přípravou dítěte do školy. Nejčastěji vzniká v případech, kdy se žáci obávají písemných prací a zkoušení. Patří sem také i situace, kdy má dojít k výuce neoblíbeného předmětu popřípadě předmět vyučuje neoblíbený pedagogický pracovník (Martínek 2009, s. 97).

Je nutné rovněž poznamenat, že samotné záškoláctví se netýká jen dětí, které jsou méně nadané. Ve většině případů však vskutku k absenci povinné školní docházky dochází u těch, u kterých se projevují nedostatky týkající se školních povinností. Za své nedostatky bývají rodiči kárány a trestáni. Vrstevníci zmiňované děti zesměšňují. Mnohokrát dochází k tomu, že se u nich vyvine syndrom neúspěšného žáka.

Neúspěch dítěte však závisí i na požadavcích pedagogického pracovníka. Jsou-li požadavky pedagogického pracovníka dosti vysoké, nepocítují žáci ve školském zařízení pocit bezpečí. Na své studijní výsledky rezignují, nevnímají potřebu jejich zlepšení.

Odpor ke škole však mohou mít i žáci s výborným prospěchem či žáci mimořádně nadaní. Tyto situace nastávají, pokud je žák svými vrstevníky odmítán. Vrstevníci ho nejen ignorují, ale také i zesměšňují. Pokud školské zařízení nepracuje vhodným způsobem s žáky talentovanými, dochází i k tomu, že se tito žáci ve škole nudí (Čapek 2014, s. 89).

Autoři Kyricau (2005) a Martínek (2009) ve svých publikacích popisují několik příčin, které se k účelům absence ve škole používají. Za zmiňované příčiny absence je možné považovat právě záškoláctví, záškoláctví s vědomím rodičů, záškoláctví s klamáním rodičů, útky ze školy, odmítání školy, popřípadě negativní vztah ke škole, vliv rodinného prostředí, trávení volného času a vliv party.

Pravé záškoláctví je důsledkem toho, že dítě neboli žák školu nenavštěvuje. Rodiče o této skutečnosti nevědí. Domnívají se, že jejich dítě pravidelně do školského zařízení dochází.

Záškoláctví s vědomím rodičů považujeme za záškoláctví skryté, o kterém jsme se již výše zmínili. Rodiče jsou dostatečně informováni o skutečnosti, že jejich dítě nenavštívilo školské zařízení. Uvědomují si, že k záškoláctví nemělo žádný důvod.

Někteří rodiče ovšem nechávají své děti doma záměrně, potřebují-li, aby se např. dítě staralo o nemocného sourozence.

Záškoláctví s klamáním rodičů. Některé děti své rodiče dostatečně přesvědčí o tom, že u nich došlo ke zdravotním potížím. Nejčastěji uvádějí bolesti břicha nebo hlavy. Zdravotní potíže umí natolik předstírat, že jim rodiče uvěří a omluvenku napíší.

Útěky ze školy bývají spojovány s tím, že žák školu navštíví. Pedagogický pracovník zapíše žákovu přítomnost do třídní knihy, ale žák v průběhu školního dne ze školy odejde.

Odmítání školy přísluší skupině záškoláctví, kdy žáci na půdě školského zařízení nepociťují bezpečí. Může jít jak o projev šikany, tak i o pocit náročnosti učení (Kyriacau 2005, s. 45).

Odmítání školy bychom také mohli charakterizovat jako negativní vztah ke škole. Tento typ záškoláctví jsme již popisovali. Souvisí s méně nadanými dětmi, ale i s dětmi mimořádně nadanými. Nicméně je nutné, abychom také zmínili děti s různým typem zdravotního postižení. Důležité je, aby tyto děti byly dostatečně školou integrovány. Pokud nezískají pocit bezpečí, získají ke škole odpor a taktéž nebudou školské zařízení navštěvovat.

U dětí může dojít také ke školní fóbii, což je psychická porucha vyvolaná nepřiměřeným strachem a úzkostí související se školním prostředím. Dítě má pocit, že je nespravedlivě hodnoceno, je v neustálém napětí. Domnívá se, že cokoliv učiní, bude pedagogickým pracovníkem negativně posuzováno.

Vliv rodinného prostředí. Jak již bylo několikrát zmíněno, rodinné prostředí značně ovlivňuje budoucí život dítěte. Je nutné upozornit zvláště na to, že původ jakéhokoliv patologického chování pochází zajisté z přístupu rodiny.

Děti intenzivně vnímají přehnanou péči rodičů a jejich vysoké nároky na něj, ale na druhou stranu také i nezájem rodičů vůči jejich osobě. Dítě musí získat pocit, že na něm rodičům záleží. Pokud však výchova rodičů není jednotná, rodiče nemají zájem o školní výsledky svého dítěte a dítěti se nevěnují, získává pocit nejistoty. Domnívá se, že rodičům na něm nezáleží. V těchto případech vyhledává společnost vrstevníků, kteří školu taktéž nenavštěvují.

Již výše jsme stručně naznačili problematiku role vrstevníků a vrstevnických skupin. Zde bychom mohli uvést, že způsob trávení volného času a vliv party opětovně souvisí

s vlivem rodinného prostředí. Nicméně tato příčina záškoláctví se týká nejen dětí, které vyrůstají v dysfunkčních rodinách, ale i dětí pocházejících z rodin funkčních.

Dítě, které touží trávit svůj volný čas s vrstevníky z party, se snaží o to, aby bylo přijato, akceptuje jejich normy (začíná se vyjadřovat stejným způsobem, dochází k úpravě jeho zevnějšku, poslouchá stejnou hudbu, mění se i jeho postoj ke škole). Důležité je také, abychom podtrhli, že vlivem vrstevnické party si vybudovává vztah k alkoholu, drogám a kouření.

Hlavní podmínkou, aby bylo dítě do prostředí vrstevnické party přijato, je záškoláctví. V partě existuje vůdce, ostatní členové k němu vzhlížejí a jeho neadekvátní chování napodobují. Z toho vyplývá, že vlivem vrstevnické party dítě přestává navštěvovat školské zařízení a veškerý svůj volný čas tráví s členy party (Martínek 2009, s. 99–101).

Jak dále uvádí Krejčová (2009, s. 120), záškoláctví je považováno za tradiční výchovný problém žáků, který často vede i k následnému patologickému chování. V naší společnosti se zajisté vyskytují školské instituce, které uvádějí, že na půdě jejich škol k této problematice nedochází. Naopak jsou i školské instituce, kde se problematickému chování žáků souvisejícímu s častou absencí věnují dosti často.

Podstatné je, aby školy náležitě motivovaly své žáky a na půdě školského zařízení došlo k vytváření přátelské atmosféry a oboustranné důvěry. Pouze uvedenými způsoby dojde k zamezení absence žáků.

Záškoláctví žáků na půdě školských institucí se věnuje též Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, které vydalo metodický pokyn zabývající se zmiňovanou problematikou. Metodický pokyn je zaměřen na jednotný postup týkající se uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, taktéž i na prevenci a postih záškoláctví.

První část je věnována samotné prevenci. Upozorňuje zejména na školní řád, nutnost evidence školní docházky do třídní knihy, spolupráci s třídním učitelem, výchovným poradcem a školním metodikem prevence. Druhá část metodického pokynu se zabývá samotným způsobem omlouvání absence žáka, řešením jeho absence a postupem zainteresovaných subjektů.

V této části je uvedeno, kdo má dle platných právních předpisů možnost omlouvat absenci žáka. Školské zařízení může rovněž požadovat, aby součástí omluvenky od zákonného zástupce dítěte, bylo i potvrzení vystavené ošetřujícím lékařem. Žákův

třídní učitel informuje výchovného poradce v případě, že dojde k nárůstu omluvených absencí. Nepochybně ho také informuje i o nemluvené absenci žáka.

Výchovný poradce neomluvenou absenci ve výši 10 vyučovacích hodin řeší se zákonnými zástupci dítěte. Dojde-li však ke zvýšení neomluvených hodin, je ředitel školského zařízení povinen svolat školní výchovnou komisi. Školní výchovné komise se účastní ředitel školy, třídní učitel, výchovný poradce, školní metodik prevence, pracovník orgánu sociálně-právní ochrany dětí a bezpochyby zákonný zástupce dítěte.

Dochází-li i nadále k záškoláctví žáka a jeho neomluvené hodiny přesáhnou počet 25 hodin, je ředitel školy povinen o této skutečnosti informovat oddělení sociálně-právní ochrany dětí. Pokračuje-li však žák ve svém záškoláctví i nadále, je o této skutečnosti informována Policie České republiky (MŠMT 2002).

3.7 Předčasné sexuální zkušenosti

Ve srovnání s předchozí generací získává dnešní mládež daleko více sexuálních informací. Vlivem nových informačních kanálů a také postupným zdokonalováním informačních technologií je mládež podstatnějším způsobem více sexuálně angažována (Uzel 2004).

Výsledky studie Světové zdravotnické organizace ukázaly, že více než pětina chlapců a čtvrtina dívek má první sexuální zkušenosti již v deváté třídě základní školy. V devíti procentech mívají první zkušenost s pohlavním stykem dívky již ve čtrnácti letech. V patnácti letech tuto zkušenost uvádí dalších čtrnáct procent dívek.

Vliv předčasné sexuální zkušenosti mládeže velice ovlivňuje způsob života dnešní společnosti. Děti nemají žádné zábrany, experimentují v mnoha oblastech a zvláště pak v oblasti sexuální. Svými rodiči nebývají v sexuální oblasti dostatečně informovány. Je nutné podotknout, že v této oblasti jsou natolik nevzdělané (Válková 2012).

Nicméně jako další formu rizikového chování žáků druhého stupně základní školy, do které zvláště zahrnujeme např. záškoláctví, nadměrnou konzumaci alkoholu, kouření, užívání nelegálních omamných látek a zvýšenou agresivitu, řadíme tedy i sexuální zkušenost (Schofield in Kalman aj. 2011, s. 95).

Podotýkáme taktéž, že první sexuální zkušenost dívek je mimo jiné ovlivněna tzv. dobrovolnou prostitucí. Hlavním důvodem provozování dobrovolné prostituce je, aby získaly finanční prostředky na zakoupení jimi žádoucích věcí. Bývají to dívky, jejichž rodiče nemají dostatek finančních prostředků, jsou nezaměstnaní a finanční prostředky jsou jim poskytovány prostřednictvím systému sociální politiky státu.

Rodiče často svým dětem nerozumí. Nejsou schopni jim zajistit finanční prostředky zprostředkováním brigády, aby si mohly zakoupit standardní věci, bez kterých dnešní mladá generace již nedokáže ve svém dětském věku setrvávat, tj. např. mobilní telefon, tablet, značkové oblečení apod. Tyto děti bývají poměrně často v očích svých vrstevníků nejen zdrojem posměchu, ale někdy může také docházet z důvodu nevlastnění citovaných standardních věcí i k šikanování. Uvědomují si, že odcizení jim žádaných věcí je trestné. Touží však po tom, aby si i ony samotné mohly zmíněné věci zakoupit. Nechtějí být také svými vrstevníky zesměšňovány.

Proto často volí variantu dobrovolné prostituce, neboť ji považují za jediný možný způsob, jakým nejsnáze získají finanční prostředky. Své zkušenosti s komerčním sexem skrývají. Předpokládají, že mají vše pod kontrolou. Přestože jim samotným sexuální aktivita nevyhovuje, víze získaných finančních prostředků ovšem potlačuje jak jejich svědomí, tak i nespokojenost nad nimi samotnými. S politováním musíme konstatovat, že se tímto jednáním ocitají v začarovaném kruhu, ze kterého často ani ony samotné nedovedou najít cestu ven.

Existují též dívky, které své sexuální zkušenosti vyhledávají pro zábavu. Pociťují touhu dobrodružství. Domnívají se, že svým jednáním ve vrstevnické skupině vyniknou. V očích svých vrstevníků budou považovány za lepší a za „jedničky“.

V některých případech provozují dívky dobrovolnou prostituci i z toho důvodu, aby získaly peníze na drogu, kterou si tzv. „vyspí“. Množí se ale i případy juvenilní chlapecké homosexuální prostituce. Bývají to chlapci, kteří nejčastěji vyrůstají v dysfunkční rodině, eventuálně v jejich rodinném prostředí absentuje role otce. Podstatné je upozornit na tu skutečnost, že provozování homosexuální prostituce nesouvisí s jejich sexuální orientací. Někteří prostituci považují za byznys a jiní ji provozují jen tak pro zábavu (Vaničková 2007, s. 75–80). Část mladé generace považuje sex za „kamarádskou výpomoc“, vytrácí se vztahovost a hlavně citové intimní pouto.

Jak dále uvádí Sejblová a Reguli (2007, s. 135), v období dospívání mladé populace dochází u některých jedinců k problémům týkajícím se vzájemné vrstevnické komunikace. Vrstevníci bývají nesmělí či naopak přehnaně agresivní, mají problémy navazovat heterosexuální vztahy. Stejně tak nedochází ke vzniku prvních platonických lásek. Na druhou stranu se ovšem v kolektivu vrstevníků vyskytují i ti, kteří jsou již sexuálně zkušení. Své zkušenosti se snaží před svými vrstevníky zatajit. V této

spojitosti se podílejí na různých sexuálních aktivitách, aby do kolektivu vrstevníků zapadli.

Pokládáme za nadmíru podstatné, abychom v této práci zmínili i předčasné sexuální zkušenosti žáků, které souvisí se sexuálním zneužíváním. Někteří jedinci jsou přesvědčeni, že není možné, aby děti ve svém vývojovém období procházely zmiňovanou etapou. Proto je nutné na tuto otázku poukázat. V dnešní postmoderní společnosti vyrůstají děti, které ve svém dětském věku, kdy mají zažívat od svých rodičů pocit jistoty a bezpečí, procházejí stádiem sexuálního zneužívání. To lze považovat za notně katastrofické.

Sexuální zneužívání dětské populace je jednou ze složek „syndromu CAN“. *Syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte (syndrom CAN) je definován jako poškození tělesného, duševního i společenského stavu a vývoje dítěte, které vznikne v důsledku jakéhokoli nenáhodného jednání rodičů nebo jiné dospělé osoby, jež je v dané společnosti hodnoceno jako nepřijatelné* (Vágnerová 2008, s. 593).

Ve spojitosti se sexuálním zneužíváním dětské populace hovoříme o tom, že je dítě využíváno pro účely sexuálního uspokojení dospělé osoby. Dítě ovšem může být sexuálně zneužíváno i dospívajícím jedincem. Za sexuální zneužívání považujeme zejména to, kdy je dítě vystavováno nejen sexuálnímu kontaktu, ale také i sexuální aktivitě anebo chování. Do této formy zařazujeme jakýkoliv sexuální kontext, zvláště pak jeho vykořisťování v rovině sexuální, popřípadě provozování sexuality s dítětem, tedy provozování pohlavního styku s dítětem. Důležité je upozornit, že dítě může být sexuálně zneužíváno samotným rodičem, příbuzným, přítelem nebo dokonce i zcela cizí osobou (Špeciánová 2003, s. 22).

Nejčastěji jsou zneužívány dívky, které působí dojmem ženskosti, koketnosti a v očích muže jsou považovány za mazlivé. Stejně tak stádiem zneužívání procházejí postižené a znevýhodněné děti. Uvedené děti bývají nejen závislejší, ale i bezbrannější (Vágnerová 2008, s. 596).

Jak dále uvádí Špeciánová (2003, s. 22), sexuální zneužívání dítěte může mít formu bezdotykovou a dotykovou. Bezdotyková forma sexuálního zneužívání souvisí s exhibicionismem, kdy dospělá osoba ukazuje dítěti své genitálie.

Harassmentem je dítě znepokojováno a zneklidňováno slovními výrazy dospělého jedince. Může být dokonce poplácáváno po zadní části těla. V případě sexuálního kontextu si dospělý tiskne bezbranné dítě k sobě. Dítě bývá taktéž přinuceno k tomu,

aby se obnažovalo. Nahé je následně dospělým jedincem fotografováno. V neposlední řadě je donuceno prohlížet si pornografické časopisy.

Pod dotykovou formou sexuálního zneužívání je možné si představit situace, kdy je dítě dospělým jedincem nejen obtěžováno, líbáno, ale i osahováno na erotogenních zónách. V mnoha případech bývá i znásilněno. Podoba dětské prostituce, pornografie a obchodování s dětmi má spojitost s komerčním sexuálním zneužíváním dětí.

Komerční sexuální zneužívání dětí můžeme definovat jako použití bezbranného dítěte pro sexuální účely se záměrem získávání finančních prostředků. Do této formy zneužívání zařazujeme dětskou prostituci, pornografii a obchodování s dětmi (Vaničková 2007, s. 25).

Položme si nyní otázku, zda je možné této formě zneužívání dětí alespoň z části zabránit. Některým dětem chybí citové sblížení s rodiči. Jiné děti mají naopak citového kontaktu dostatek. Přesto díky svému poměrně nízkému věku neumí rozpoznat situace týkající se sexuálního zneužívání. V neposlední řadě nejsou nejen dostatečně informovány, ale ani vedeny k tomu, aby rozpoznaly, zda přílišné zájmy některých dospělých jedinců nesouvisí se sexuálním zneužíváním.

Důležité je také poznamenat, že pokud je jim chování dospělého nepříjemné, obávají se tuto skutečnost zveřejnit někomu blízkému v jejich okolí. Mnohdy ani samotný rodič nepostřehne, že je dítěti v tomto směru ubližováno. Domníváme se proto, že by zejména školské prostředí mělo děti seznámit s tím, jaké dotyky dospělého jsou pro dítě přijatelné, dětem výrazně zdůraznit potřebu říci ne, jestliže jim nadměrné city dospělého nejsou příjemné. Jen takovým způsobem je možné děti bránit před jakoukoliv formou sexuálního zneužívání.

Základem tedy je, aby na půdě školského zařízení byla dostatečně vyučována sexuální výchova. Dítě by mělo být dostatečně seznámeno se základy a charakterem samotné sexuality, dozvědět se, jaké existují rozdíly v anatomii mezi ženským a mužským tělem, jakým způsobem přicházejí děti na svět. Dále by mělo rozlišit přirozené sexuální chování oproti deviantnímu sexuálnímu chování a naučit se uvědomovat si samo sebe, zdůrazňovat svá práva a v neposlední řadě nebát se říci ne. Jen tímto naučeným jednáním získá zkušenost, že není dobré, aby každému vyhovovalo a naprosto se podřizovalo (Jocelyne 2013, s. 31–34).

Výukou sexuální výchovy v prostředí základních škol se zabývá i Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, které vydalo pro pedagogické

pracovníky doporučení, jakým způsobem by měla být sexuální výchova na základních školách realizována. Metodické doporučení upozorňuje na naléhavost sexuální výchovy. Zabývá se jejím komplexním pojetím. Stanovuje nejen obsah učiva, ale uvádí i další podmínky, jež musejí být prostřednictvím školského zařízení splněny (Šolar 2015).

3.8 Zneužívání návykových látek

V kontextu této práce je zneužívání návykových látek především zaměřené na mladou generaci, která navštěvuje druhý stupeň základní školy. Pokud se někteří domnívají, že na půdách školského zařízení nedochází mezi vrstevníky školy k zneužívání návykových látek, jsou jejich představy dosti mylné. Z uvedeného důvodu je nutné, abychom taktéž tomuto sociálně patologickému jevu věnovali svou pozornost.

Užívání návykových látek je považováno za jeden z faktorů antisociálního (delikventního) chování mladé generace. Pro mladou generaci je často rizikové chování spojené s užíváním návykové látky jakýmsi zdrojem motivace neboli touhou po vzrušení, vyhledáváním dobrodružství, experimentováním, vybočením ze stereotypu, ale také i tlakem vrstevnické skupiny (Sobotková, a kol. 2014, s. 85).

V prostředí školského systému se žáci setkávají s různými typy návykových látek. Mezi nejčastější typy řadíme alkohol, tabakismus čili cigarety a nelegálně užívané drogy.

Alkohol je považován za drogu s tisíciletou tradicí. Společností je tato droga přehlížena, podceňována a taktéž i schvalována. V očích mládeže je konzumace alkoholu považována za postoj dospělosti. Užívání alkoholu v dětském věku výrazně ovlivňuje způsob výchovy rodičů. Jsou-li rodiče dítěte na alkoholu závislí, má tato závislost i podstatný vliv na samotném vývoji dítěte (Mühlpachr 2009, s. 81–82).

Pro mládež je alkohol nebezpečný nejen v akutním stádiu. Při častém užívání alkoholu dochází ke zvýšenému riziku, že v pozdějším věku dojde k přechodu na jinou drogu. U mládeže, jež konzumuje alkohol, dochází např. k poškození paměti a ke zhoršení studijních výsledků. Podobně jako tabák nebo marihuana je alkohol považován za startovací drogu. Postupem času některým jedincům mladé populace konzumace alkoholu již nepostačuje, proto přecházejí do etapy užívání rizikovějších návykových látek (Hladík 2009, s. 91–92).

K prvnímu kontaktu s alkoholem dochází nejčastěji před dovršením čtrnácti let. Stabilně je konzumace alkoholu rozšířenější u chlapců. V mladistvém věku má na

konzumaci alkoholu podstatný vliv neúplnost rodiny, vztahové problémy s rodiči, špatný vzor staršího sourozence a přílišná volnost ze strany rodičů. Častá konzumace alkoholu taktéž souvisí s pozdějším obdobím mladého jedince. Může dojít k situaci, kdy jedinec bude v dospělosti na alkoholu či droze zcela závislý (Holešovský 2015).

Za zdravotní i sociální riziko je v období dospívání považována jak konzumace alkoholu, návykových látek, tak i kouření. Všeobecně je tabakismus čili kouření cigaret pokládán za nejrozšířenější drogu. V období dospívání se ke kouření nejčastěji uchylují děti, jež mají dostatek volného času, který však není dostatečně zaplněn zájmovými kroužky. Mají-li děti nějaké zájmy, nemají nejen čas, ale ani motivaci ke kouření (Zikmundová, Zavázalová, Zaremba 2005, s. 94–96).

Ve srovnání s alkoholem je kouření mezi mladou populací daleko výraznější jev. Mládež považuje kouření za projev dospělosti. Chlapci dokonce za projev mužnosti. Nejčastěji se tato forma negativního chování vyskytuje u žáků, kteří mají oproti svým vrstevníkům horší prospěch. Více kouří chlapci než děvčata (Mühlpachr 2009, s. 88).

Důvodů kouření je u mládeže několik. Mladí kuřáci si připadají nezávisle, s kouřením začínají, neboť kouří i jejich vrstevníci v partě. První cigaretu tedy často ochutnají z důvodu začlenění do vrstevnické skupiny. Stejně tak začátky kouření ovlivňují i samotní rodiče, popřípadě starší sourozenci, kteří taktéž denně kouří. Podotýkáme, že počátky kouření souvisí s experimentováním. Mládež se mylně domnívá, že jejich vůle je natolik silná, že mohou kdykoliv s kouřením přestat. Nikotin je ovšem považován za silně návykovou látku. Z uvedeného důvodu mnoho kuřáků kouřit nepřestane, neboť touha po cigaretě je daleko silnější než dostatečná vůle týkající se zanechání kouření (Pešek, Nečesaná 2008, s. 9).

Za vážný sociálně patologický jev s narůstající tendencí je považována problematika konzumace drog a zvláště vznik drogových závislostí. Drogy dělíme nejčastěji do dvou kategorií. Do první kategorie zařazujeme legálně akceptovatelné drogy, které nejsou pro společnost nebezpečné. Druhá kategorie je zaměřena na tzv. nelegální zakázané drogy (Ondrejko 2009, s. 265).

Nejvyšší riziko závislosti na drogách vzniká právě v období dospívání. Mládež má tendence, jak již bylo několikrát řečeno, experimentovat. Nemá žádnou zkušenost a taktéž ani náhled týkající se vlastní zranitelnosti. V období dospívání nastávají situace, které jsou v očích mládeže rizikové. Mladí lidé se s nimi neumějí vyrovnat, cítí se nejistě. K řešení rizikových situací nemají dostatek sebedůvěry. Domnívají

se, že prostřednictvím drogy získají zvláště větší pocit sebejistoty (Vágnerová 2008, s. 560–561).

Důležité je upozornit, že užívání drog je považováno za vážný společenský problém. Zaměříme-li se, na drogovou závislost žáků na druhém stupni základní školy, je nutné poznamenat, že užívání drog často souvisí se samotným záškoláctvím. Tyto děti nejsou ve škole úspěšné. Popřípadě pocházejí z rodinného prostředí, ve kterém nemají možnost své úspěchy prožívat. Vyhledávají prostředí vrstevníků, kteří taktéž drogy užívají. Mají kontakty na lidi, kteří drogy mládeži prodávají. To jsme již také v této práci z části nastínili (Heraldová 2009).

Jak dále uvádí Sobotková a kol. (2014, 87–80), důvodem, proč mladá generace užívá drogy, bývá nejčastěji potřeba uniknout od problémů a povzbuzení. Je spojováno také s určitým druhem zábavy. Domnívá se, že užívání drogy dostává jejich život jakýsi smysl a že jim droga přináší užitek.

K prvnímu kontaktu s drogou dochází zpravidla ve třinácti letech. V patnácti letech je droga užívána ve společnosti vrstevníků, kteří hrají ve výskytu nežádoucího (rizikového) chování velmi důležitou roli. V této souvislosti můžeme hovořit o mládeži, která získává od rodičů vyšší kapesné. Se svými rodiči netráví volný čas. Také dochází ke konfliktním vztahům s některým z rodičů. Večer navštěvují různé podniky.

Rizikové chování bývá nejčastěji spojováno s marihuanou, která je považována za třetí nejčastěji užívanou drogu v České republice. Vlivem užívání návykové látky dochází ke zvýšené agresivitě. Zvýšená agresivita výrazně ovlivňuje jednání mládeže a to jak v době vlivu návykové látky, tak i v době abstinenčních příznaků.

Dlouhodobé užívání drog má svá výrazná negativa. Uživatelé drog mají problémy v kolísání nálad. Zhoršují se také jejich schopnosti soustředění. Dochází i ke zhoršení prospěchu. Jsou neobratní, citově otupělí. Často se u nich projevuje jakákoliv neochota související s přebíráním zodpovědnosti. Bývají nevyzrálí, nepečují o svůj zevnějšek, je zpomalen jejich životní rytmus, ztrácejí kvalitní zájmy, taktéž jsou neklidní, mají rozšířené zornice, trpí poruchami spánku, jsou podráždění, podezíraví apod. (Nešpor, aj. 1996, s. 21–22).

Větší část mladé populace s návykovými látkami v období dospívání, jak jsme se již několikrát zmínili, experimentuje. Někteří u fáze experimentu skončí, popřípadě drogu užívají rekreačně. Vyskytují se však jedinci, u kterých fáze experimentu nekončí.

Postupně u nich dochází k tomu, že drogu aktivně vyhledávají. Tito jedinci mají v budoucnosti početné problémy (Pešek, Nečesaná 2009, s. 31).

Alkohol, tabakismus čili kouření a drogy jsou pokládány za látkové závislosti. Výrazným způsobem ovlivňují samotný vývoj dětské populace též nelátkové závislosti. Ve spojitosti s dětskou populací upozorňujeme obzvláště na hraní počítačových her, dále pak na závislost na internetu a na televizi. Vlivem dnešní společnosti tráví dětská populace převážně svůj mimoškolní volný čas tímto způsobem. Dochází k tomu, že ztrácejí jakékoliv sociální kontakty se svými vrstevníky. Neumí navozovat interpersonální vztahy. Počítačové hry bývají nadmíru agresivní, děti stejně tak rády sledují i pořady v televizi mající agresivní podtext. To následně ovlivňuje, jak jsme se již zmínili, i jejich samotný způsob chování, mívají intenzivnější výskyt agresivity.

Stejným způsobem ovlivní samotný vývoj dětské populace i závislost na internetu, kde taktéž navštěvují webové stránky s agresivním podtextem. Mimo jiné se prostřednictvím internetu seznamují s osobami, které často nespádají do jejich věkové kategorie. Tato etapa seznamování se nejčastěji dotýká mladých dívek, které mohou snadno podlehnout a mnohdy jsou internetovým přítelem i šikanovány. V této souvislosti hovoříme o tzv. kyberšikaně.

Dívky bývají internetovým přítelem velmi ovlivněny. Zasílají mu například své fotografie, v některých případech se prostřednictvím webové kamery před ním i obnažují. Postupem času jejich internetový přítel naléhá, aby činily kroky, které jim samotným nejsou příjemné. Je jim vyhrožováno, že vše bude na internetu zveřejněno. O této skutečnosti neinformují někoho z dospělých, neboť se obávají toho, že budou za své chování rodiči potrestány. Neuvědomují si ovšem, že pouze dospělá osoba je může v tomto smyslu ochránit.

Do další kategorie internetové závislosti řadíme komunikaci prostřednictvím sociálních sítí. Za nejznámější internetovou sociální síť je z hlediska dnešní společnosti považován Facebook. Facebook je velmi oblíbený nejen u mladé generace. Prostřednictvím něj dochází k navazování komunikace mezi jeho uživateli. Nabízí možnost nejen vzájemné internetové komunikace, ale i sdílení multimediatálních dat.

Důležité je upozornit na tu skutečnost, že mladá generace vzájemně komunikuje poměrně často pouze prostřednictvím této sociální sítě. Již ve školním prostředí se domlouvá, že se po vyučování potkají tzv. na „facu“. Mladí lidé si zde sdělují své zážitky, sjednávají si způsob trávení volného času v mimoškolní době, hrají

nabízené počítačové hry. Domníváme se ovšem, že tato vzájemná komunikace, a to nejen u mladé generace, společnosti neprospívá. Ovlivňuje to totiž celkově komunikační vývoj.

Někteří jedinci již nedovedou bez sociálních sítí mezi sebou komunikovat. Pokud svůj volný čas tráví se svým protějškem, často dochází k vypjatým situacím. Společně trávený volný čas je omezuje. Touží po tom, aby mohli znovu navázat komunikaci s dalšími internetovými přáteli ze sociální sítě, což výrazným způsobem ovlivňuje i budoucí vývoj celé společnosti. Vzájemná komunikace je považována za základ jakéhokoliv vztahu, ať už profesního, tak i rodinného. Pouze vzájemnou komunikací dospějeme k tomu, že se lidé budou k sobě navzájem chovat s úctou a s porozuměním.

Empirická část

4 Sociálně patologické jevy v prostředí základní školy

4.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jaké druhy sociálně patologických jevů se vyskytují u žáků základní školy druhého stupně.

4.2 Charakteristika zkoumaného vzorku

Jak vyplývá ze samotného názvu diplomové práce, náš výzkum se zabýval žáky druhého stupně základní školy, tj. žáky od šesté do deváté třídy.

Základní školu ve Varnsdorfu navštěvuje celkem 356 dětí. Systémem základního vzdělávání je na prvním stupni vzděláváno 196 žáků. Na druhém stupni základní školy je vzděláváno 160 žáků.

4.3 Předvýzkum

Před samotným uskutečněním výzkumu jsme považovali za nutné provést předvýzkum, který byl realizován na konci letních prázdnin. Bylo osloveno celkem deset dětí. Naším cílem bylo zejména zjistit, zda jsou položené otázky v dotazníku pro děti srozumitelné.

Ze zjištěných informací vyplynulo, že děti z větší části položeným otázkám porozuměly. Obávaly se pouze odpovědět na otázku, která souvisela s problematikou šikany v prostředí základní školy. Na otázku, zda jim samotným nebo někomu z jejich blízkých kamarádů bylo někdy v prostředí školy ubližováno někým ze spolužáků, určitá část dětí neodpovídala. Z uvedeného důvodu byla tato otázka v dotazníku přeformulována.

4.4 Projekt výzkumu

Samotná realizace výzkumu byla následně provedena v první polovině školního roku 2014/2015, a to v měsíci září. Po dohodě s ředitelem základní školy bylo připraveno 200 dotazníků. Z celkového počtu rozdaných dotazníků se našeho výzkumu zúčastnilo celkem 121 respondentů. Metodologie výzkumu byla kvantitativní. Použita byla metodika v podobě dotazníku. V dotazníku měli respondenti možnost odpovídat pomocí uzavřených a polozavřených otázek.

Dotazník je snad nejrozšířenější pedagogickou výzkumnou technikou vůbec. Je používán i v sociologických, demografických a dalších šetřeních zabývajících se člověkem. Podstatou dotazníku je zjištění dat o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problémům, které dotazujícího zajímají (Bartošová, Skutil 2011, s. 80).

4.5 Výzkumné otázky

1. Který sociálně patologický jev se nejčastěji vyskytuje u žáků druhého stupně základní školy?
2. Jaké nejčastější důvody uvádějí žáci druhého stupně základní školy v případě vzniku sociálně patologických jevů, tj. při vzniku záškoláctví, kouření, alkoholu a drog?
3. S kým nejčastěji děti v mimoškolní době tráví svůj čas?

4.6 Prezentace výzkumných dat

Výzkumný vzorek byl zaměřen, jak jsme se již jednou zmínili, na žáky druhého stupně základní školy. Výzkumného vzorku se účastnilo celkem 121 respondentů, tj. 59 děvčat a 62 chlapců.

Respondenti navštěvovali druhý stupeň základní školy, tj. šestou až devátou třídu. Věková hranice respondentů se pohybovala mezi 11–15 rokem. Nejvíce respondentů bylo ve věku 11 a 13 let, tj. 31 respondentů. Nejméně respondentů bylo ve věku 15 let, tj. 2 respondenti. Respondentů ve věku 12 let bylo celkem 28. V době našeho výzkumu dosáhlo 29 respondentů věku 14 let.

Ve společné domácnosti s rodinnými příslušníky (s oběma vlastními rodiči) žije největší počet respondentů, tj. 67 respondentů. Oproti tomu nejméně respondentů uvedlo, že žijí v domácnosti s jinými rodinnými příslušníky (babička, děda, teta, ...), tj. 3 respondenti. S vlastní matkou žije ve společné domácnosti 41 respondentů a s vlastním otcem žije 10 respondentů.

Respondenti byli také dotazováni na to, zda společně se svými rodiči tráví v mimoškolní době svůj volný čas. Při hodnocení byla použita známka jako ve škole 1–5, přičemž 1 znamená „hodně často“, 2 znamená „často“, 3 znamená „čas od času“, 4 znamená „někdy“ a 5 znamená „vůbec ne“.

Nejvíce respondentů uvedlo, že se svými rodiči svůj volný čas v mimoškolní době tráví často (47 respondentů). Hodně častý způsob trávení volného času v mimoškolní době s rodiči uvedlo 27 respondentů. Čas od času s rodiči tráví svůj volný čas v mimoškolní době 23 respondentů a někdy 20 respondentů. Nejméně dotazovaných

respondentů uvedlo, že se svými rodiči v mimoškolní době svůj volný čas vůbec netráví, tj. 4 respondenti.

Největší počet respondentů také uvedlo, že se jejich rodinní příslušníci zajímají o to, s kým a kde v mimoškolní době tráví svůj volný čas, tj. 104 respondentů. Z celkového počtu respondentů jich pouze 17 uvedlo, že se jejich rodinní příslušníci nezajímají o způsob trávení jejich volného času.

Toto považujeme z našeho hlediska za velmi nevhodné, neboť tyto děti bývají v průběhu svého dětství a svého vývoje velmi ovlivněny okolním prostředím. Může tak u těchto dětí dojít ke vzniku nežádoucího (rizikového) chování.

Tabulka č. 1: Pohlaví respondentů

Pohlaví	Respondenti
chlapec	62
děvče	59
Celkem	121

Tabulka č. 2: Věk respondentů

Věk	Respondenti
11	31
12	28
13	31
14	29
15	2
Celkem	121

Tabulka č. 3: Společné soužití respondentů s rodinnými příslušníky

Rodinní příslušníci	Respondenti
s vlastní matkou	41
s vlastním otcem	10
s oběma vlastními rodiči	67
jiný rodinný příslušník (babička, děda, teta...)	3
Celkem	121

Tabulka č. 4: Společně trávený volný čas rodičů s dětmi v mimoškolní době

Hodnocení rodičů	Respondenti
1	27
2	47
3	23
4	20
5	4
Celkem	121

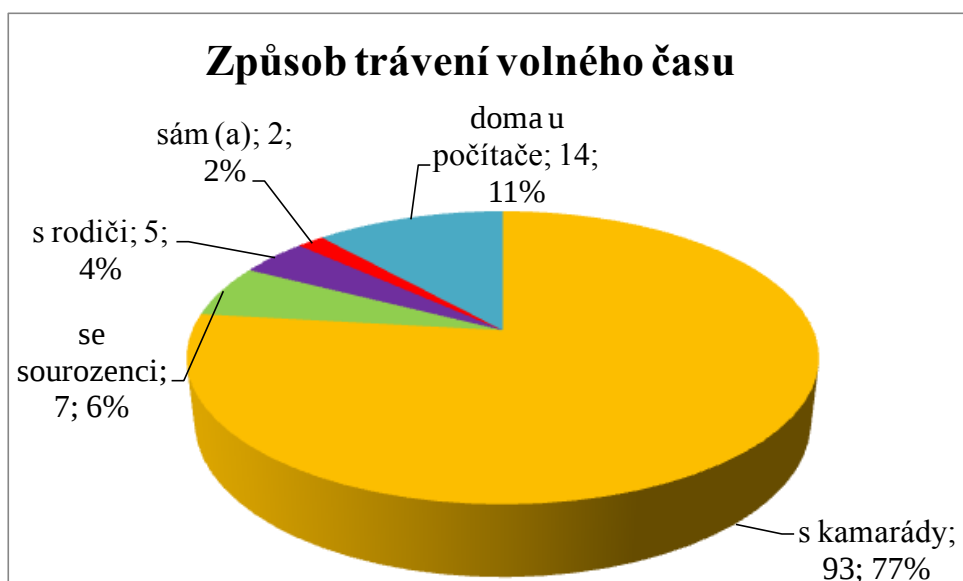
Tabulka č. 5: Znalost rodičů o tom, s kým a kde tráví jejich děti v mimoškolní době svůj volný čas

Znalost trávení volného času	Respondenti
ano	104
ne	17
Celkem	121

4.7 Základní vyhodnocení

Graf č. 1: Jakým způsobem nejčastěji trávíš v mimoškolní době svůj volný čas?

N=121



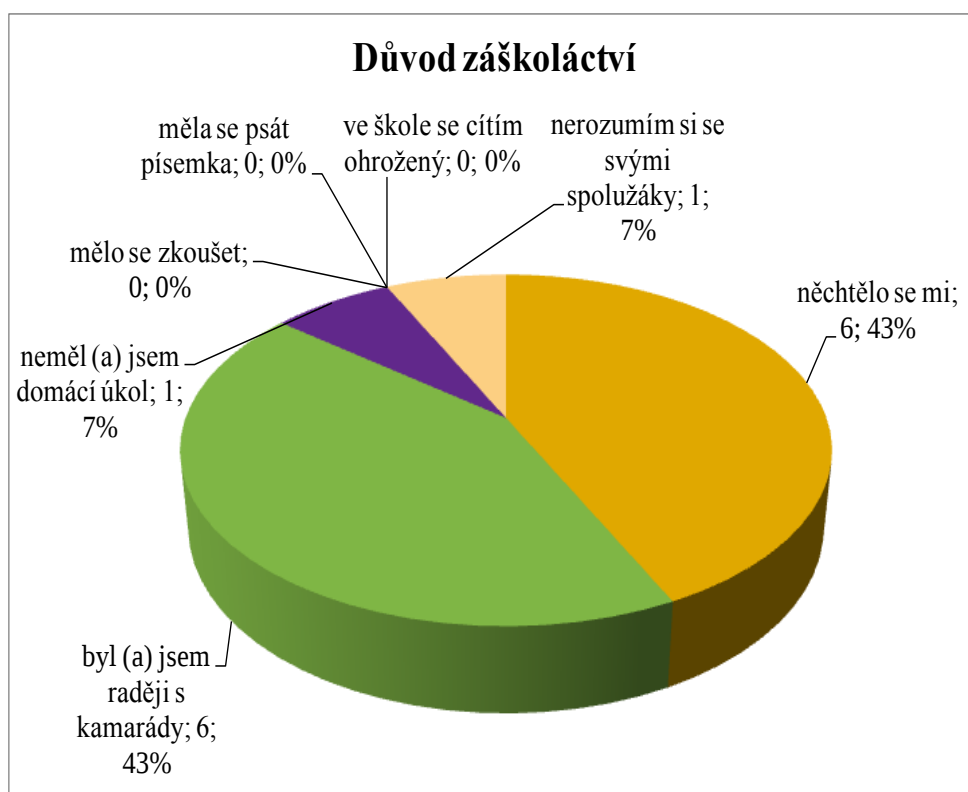
Z grafu č. 1 vyplývá, že 77 % respondentů tráví nejčastěji svůj volný čas v mimoškolní době se svými kamarády. Doma u PC tráví volný čas 11 % respondentů a sami volný

čas tráví 2 % respondentů. S rodiči volný čas prožívá 4 % respondentů. Se sourozenci nejčastěji tráví volný čas v mimoškolní době 6 % respondentů.

Předpokládáme, že žáci společně tráví svůj mimoškolní volný čas proto, že mají mnoho společných zájmů. Mohou navštěvovat různé zájmové kroužky, popřípadě si naleznou pro ně jinou zajímavou aktivitu, jako je např. jízda na kole, plavání, bruslení, míčové hry apod.

Máme za to, že v případech, kdy žáci tráví volný čas sami doma u PC, společnost kamarádů obecně spíše nevyhledávají. Oproti tomu se domníváme, že děti, které tráví svůj volný čas s rodiči nebo sourozenci, bydlí v jiné obci a do školy pouze dojíždějí.

Graf č. 2: Byl (a) jsi někdy ty nebo někdo z tvých kamarádů za školou? Pokud ano, mohl bys uvést důvod? N=14.



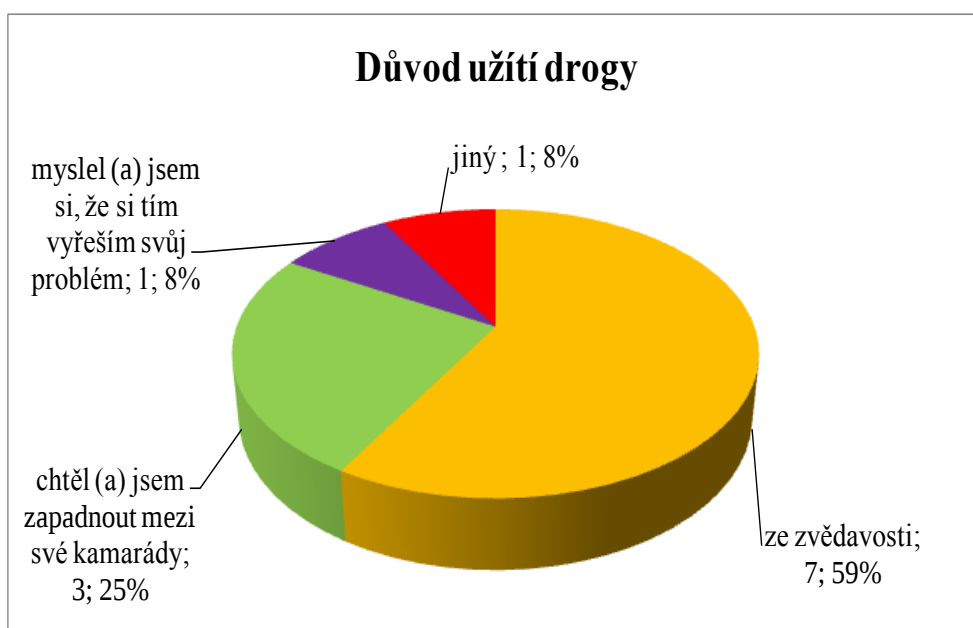
Z grafu č. 2 vyplývá, že celkem 14 respondentů bylo v době plnění povinné školní docházky někdy za školou. 43 % respondentů uvedlo, že byli raději se svými kamarády, eventuálně se jim do školy nechtělo. Jako důvod svého záškoláctví uvedlo 7 % respondentů, že si nerozumí se svými spolužáky, anebo neměli vypracovaný domácí úkol. Důležité je poznamenat, že žádný z respondentů jako důvod svého záškoláctví neuvedl psaní písemné práce, zkoušení a pocitu ohrožení v prostředí školy.

Můžeme předpokládat, že dětem se do školy nechtělo, neboť měly vymyšlen jiný program, který by nemohly uskutečnit po školním vyučování. Popřípadě se jim pouze nechtělo ráno vstávat do školy. Nevypracování domácího úkolů považujeme za běžnou záležitost žáků, neboť každý z nás jistě v době plnění povinné školní docházky na vypracování domácího úkolu zapomněl. Někteří si domácí úkol vypracovali v průběhu školního dne. Jiní se obávali reakce pedagogického pracovníka, proto raději školu nenavštívili.

Za vážnější variantu považujeme ovšem případ, kdy se dětem do školy nechtělo nebo školu nenavštívily z toho důvodu, že si nerozumí se svými spolužáky nebo byly raději se svými kamarády. V této souvislosti se domníváme, že by se rodiče měli dětem více věnovat a zjistit pravý důvod jejich záškoláctví.

Obáváme se dvou variant. První varianta může s politováním souviset s tím, že je žákovi v prostředí školy ubližováno. Druhá varianta spočívá ve vyhledávání společnosti jiných vrstevníků, kteří také pravidelně do školy nedocházejí. U dětí může dojít ke vzniku nežádoucího (rizikového) chování.

Graf č. 3: Vyzkoušel (a) jsi někdy ty osobně nebo někdo z tvých kamarádů nějakou drogu? Pokud ano, mohl bys uvést důvod? N=12.



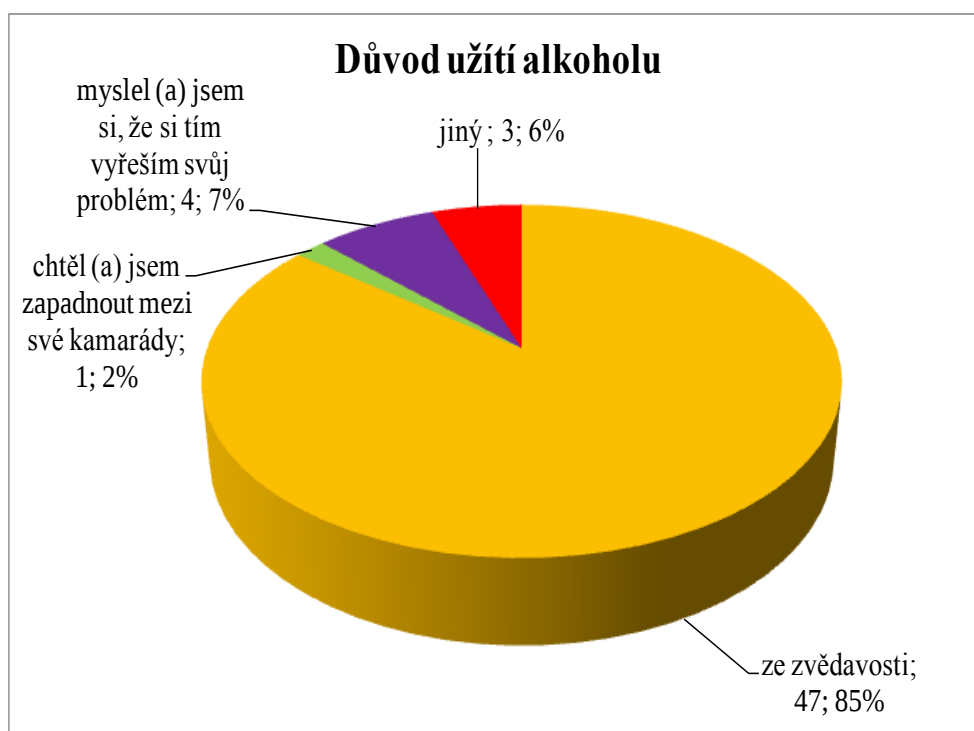
Z grafu č. 3 vyplývá, že z celkového počtu 121 respondentů má 12 respondentů zkušenost s užitím návykové látky (drogy). Jako důvod užití drogy uvedlo 59 % respondentů, že drogu vyzkoušeli ze zvědavosti. 8 % respondentů se domnívalo, že jim

droga pomůže vyřešit jejich problém a též měli k užití drogy jiný důvod. 25 % respondentů chtělo zapadnout mezi své kamarády.

Můžeme předpokládat, že drogu vyzkoušely děti, které ve svém volném čase nenavštěvují různé zájmové kroužky, nemají mnoho kamarádů a rodiče jim nevěnují dostatečnou pozornost. Jejich školní výsledky mohou být také na horší úrovni, objevují se u nich prvotní příznaky problémového chování ve škole.

Volný čas těchto dětí není dostatečně naplněn. Vyhledávají společnost jiných, v některých případech starších kamarádů. Společnost starších kamarádů může mít značně negativní vliv, jak bylo již řečeno, na jejich nepříznivý vývoj.

Graf č. 4: Máš ty osobně nebo někdo z tvých kamarádů zkušenosti s alkoholem? Pokud ano, mohl bys uvést, co tě k pití vedlo? N=55.



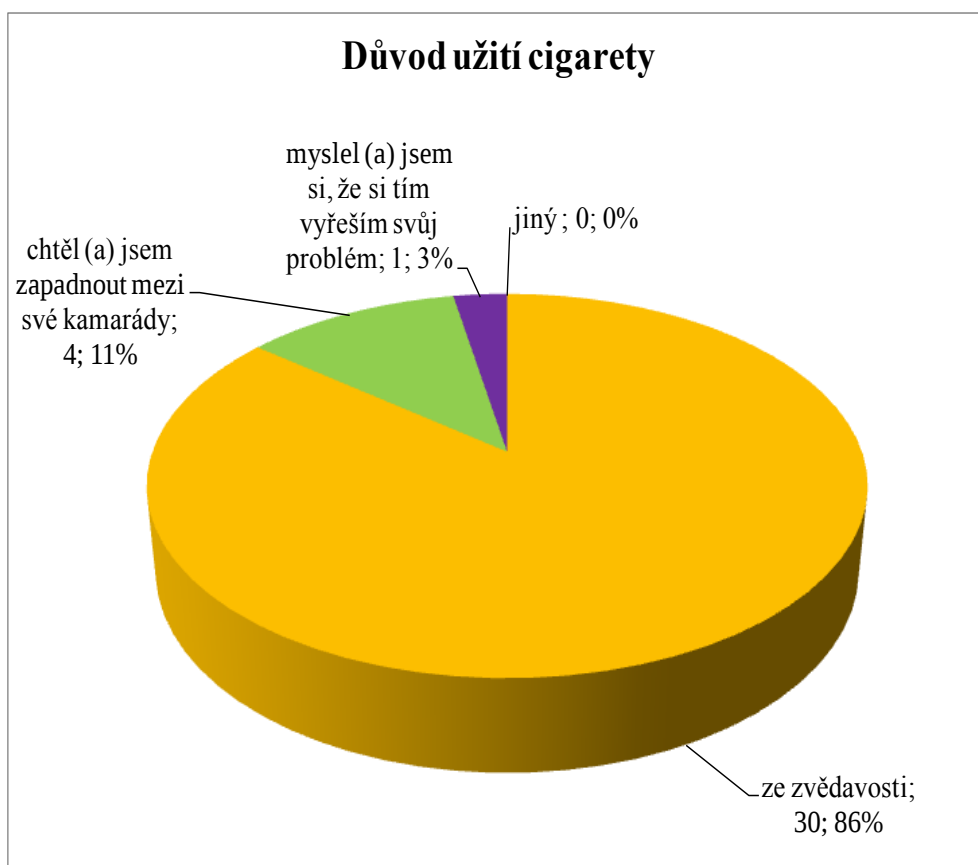
Z grafu č. 4 vyplývá, že 55 respondentů má zkušenost s alkoholem. Jako nejčastější důvod respondenti uvádějí, že alkohol vyzkoušeli ze zvědavosti (85 % respondentů). Důvod zapadnutí mezi své kamarády uvedlo 2 % respondentů, 7 % respondentů se domnívalo, že si alkoholem vyřeší svůj problém a 6 % respondentů uvedlo, že zkušenost s alkoholem mají z jiného důvodu.

V této souvislosti se domníváme, že děti alkohol vyzkoušely proto, že se chtěly považovat za dospělé osoby (důvod užití alkoholu ze zvědavosti, zapadnutí mezi své

kamarády). Taktéž mohly alkohol vyzkoušet v rámci oslavy narozenin některého ze spolužáků.

Z našeho pohledu mají zkušenost s alkoholem také z toho důvodu, že ve svém mimoškolním volném čase experimentují (důvod užití alkoholu vyřešením problému a z jiného důvodu). Nejsme ovšem přesvědčeni o tom, že by užívání alkoholu pokračovaly.

Graf č. 5: Máš ty nebo někdo z tvých kamarádů zkušenosti s kouřením? Pokud ano, z jakých důvodů jsi začal kouřit? N=35.



Z grafu č. 5 vyplývá, že 86 % respondentů má zkušenost s cigaretami z důvodu zvědavosti. 11 % respondentů uvedlo jako důvod zapadnutí mezi své kamarády. 3 % respondentů jako důvod uvedlo vyřešení svého problému a důvod jiný neuvedl žádný respondent.

Kouření cigaret je u dnešních dospívajících žáků považováno za poměrně častý projev sociálně nežádoucího chování. Domníváme se, že zkušenosti s cigaretami mají zejména žáci navštěvující osmou a devátou třídu základní školy druhého stupně.

Vlivem dnešní společnosti s cigaretami experimentují zejména z toho důvodu, že chtějí nějakým způsobem v očích ostatních spolužáků upoutat svou pozornost. Považují toto chování za projev dospělosti.

Tabulka č. 6: Víš, co je šikana?

Víš, co je šikana?	Respondenti
Ano	114
Ne	7
Celkem	121

Z tabulky č. 6 vyplývá, že z celkového počtu respondentů je s termínem šikana seznámeno 114 respondentů a 7 respondentů tento termín nezná.

Z této tabulky můžeme předpokládat, že se některé děti buď staly obětí šikany, nebo byly v rámci preventivního programu školy s termínem šikana v prostředí školy dostatečně obeznámeny.

Tabulka č. 7: Znáš někoho ze svého okolí, kdo je obětí šikany?

Oběť šikany	Respondenti
Ano	84
Ne	37
Celkem	121

Z tabulky č. 7 vyplývá, že 84 respondentů zná oběť šikany. 37 respondentů uvedlo, že se v jejich okolí oběť šikany nevyskytuje.

Opětovně můžeme poukázat na předchozí vyhodnocení, kdy jsme uvedli, že se některé děti mohly stát obětí šikany. Domníváme se, že těmto dětem mohlo být buď v prostředí školského systému některými ze spolužáků ubližováno, či se oběti šikany mohly také stát ve svém volném čase v mimoškolní době.

Tabulka č. 8: Existuje ve tvé blízkosti dospělá osoba, kterou bys mohl (a) požádat o pomoc v případě, že by ses dozvěděl (a), že tvůj kamarád/kamarádka je obětí šikany?

Pomoc dospělé osoby	Respondenti
Ano	115
Ne	6
Celkem	121

V tabulce č. 8 uvedlo 115 respondentů, že v jejich blízkosti existuje dospělá osoba, která by v případě šikany kamarádovi nebo kamarádce pomohla. Oproti tomu 6 respondentů uvedlo, že taková osoba v jejich blízkosti neexistuje.

Domníváme se, že respondenti, kteří uvedli, že v jejich okolí neexistuje žádná osoba, kterou by mohly požádat o pomoc v případě rozpoznání oběti šikany, byli sami oběti šikany. Toto uvedli, neboť jejich spolužáci, popřípadě kamarádi tomuto sociálně nežádoucímu (rizikovému) chování pouze přihlíželi a nepokusili se jim nějakým způsobem pomoci.

Je také možné, že některou dospělou osobu o pomoc žádali. Ta se však žádným způsobem nepokusila vzniklý problém agresivního chování mezi spolužáky nebo kamarády řešit.

Tabulka č. 9: Myslíš, že by tvá informace přispěla k tomu, aby škola začala problém řešit?

Řešení šikany školou	Respondenti
Ano	114
Ne	7
Celkem	121

Z tabulky č. 9 vyplývá, že 114 respondentů je názoru, že by poskytnutá informace vedla k tomu, aby škola začala problém šikany řešit. 7 respondentů je opačného názoru.

Opětovně můžeme navázat na předchozí vyhodnocení. I v tomto případě jsme toho názoru, že některé děti byly v prostředí školy obětí šikany. Děti se mohou domnívat, že pedagogičtí pracovníci byli s výskytem šikany na škole obeznámeni, přesto však v rámci svých kompetencí problém šikany neřešili.

Jsou přesvědčeni, že neprojevovali dostatečnou snahu, aby šikanujícímu žákovi pomohli, popřípadě nechtěli problém šikany na škole vyřešit.

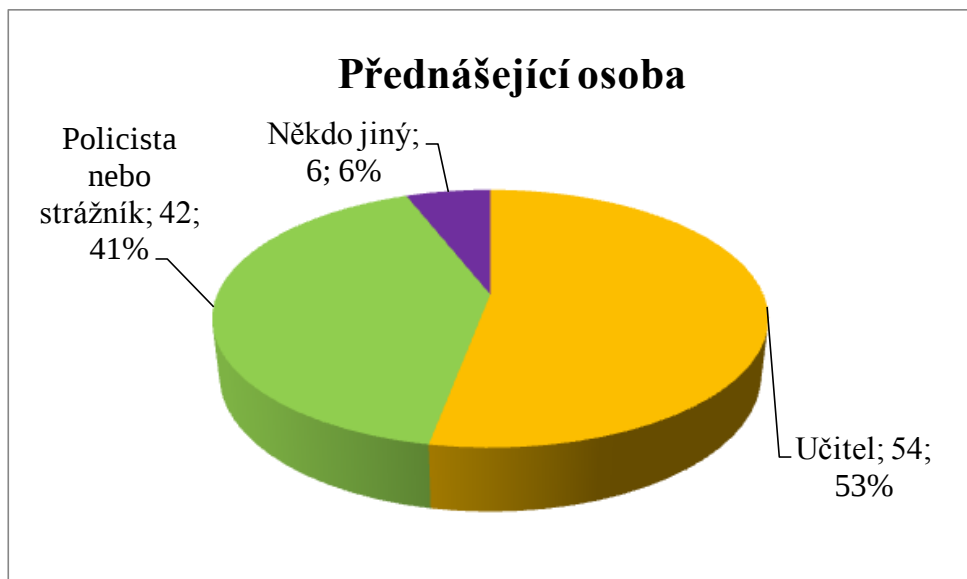
Tabulka č. 10: Zúčastnil (a) ses někdy ve škole preventivní přednášky na téma škodlivosti užívání alkoholu nebo drog?

Preventivní přednáška	Respondenti
Ano	102
Ne	19
Celkem	121

Tabulka č. 10 je směřována na preventivní přednášky v prostředí školy, jež bývají zaměřené na téma škodlivosti užívání alkoholu a drog. V této souvislosti uvedlo 102 respondentů, že se zmiňované preventivní přednášky účastnili. Oproti tomu 19 respondentů uvedlo, že se přednášky nezúčastnili.

Jednoznačně vyplývá, že školská zařízení svým žákům přednášky poskytují. Škola se snaží o to, aby v rámci svého preventivního programu dostačujícím způsobem žáky informovala o tom, jak je užívání alkoholu nebo drog škodlivé.

Graf č. 6: Uvedl bys prosím, kdo Vám na půdě školy preventivní přednášku přednášel? N=102.



Z grafu č. 6 vyplývá, že na půdě školy jsou poskytovány přednášky policisty nebo strážníky, učiteli nebo jinou osobou. Ze 102 respondentů učitele uvedlo 53 % respondentů, policistu nebo strážníka 41 % respondentů a někoho jiného uvedlo 6 % respondentů.

Jednoznačně vyplývá, že škola svůj preventivní program dodržuje. Na půdu školského zařízení zve i jiné odborníky, kteří se problematikou prevence sociálně patologických jevů zabývají.

V případě uvedení někoho jiného předpokládáme, že byla na půdu školy pozvána další pomáhající profese např. lékař, zdravotník rychlé záchranné služby, zaměstnanec neziskové organizace věnující se drogové problematice apod.

4.8 Doporučení

Přestože se školská zařízení snaží svým žákům zajistit nejen základní vzdělávání, ale i prevenci sociálně patologických jevů, má dospívající generace (žáci druhého stupně základní školy) se sociálně patologickými jevy své zkušenosti. Toto také vyplynulo z našeho výzkumu.

Dovolujeme si nyní položit otázku, zda by se pouze škola touto problematikou měla zabývat. Náleží tato problematika opravdu pouze škole jako školské instituci? Neměla by se jí naopak zabývat z celkového aspektu široká společnost? Z našeho profesního hlediska je nám více než známo, že poskytnutá prevence v rámci školského zařízení je v tomto ohledu nepostačující, a to přes veškeré úsilí pedagogických pracovníků.

Děti často experimentují, a to zejména z toho důvodu, že jejich volný čas není dostatečně naplněn nejrůznějšími prospěšnými aktivitami. Proto je nutné, aby se nejen rodinní příslušníci, ale i okolní společnost zajímali o to, jaké možnosti mohou dospívající generaci nabídnout. V této souvislosti máme zvláště na mysli zájmové kroužky.

Důležité je také upozornit na skutečnost, že mnoho rodičů nemá dostatek finančních prostředků na to, aby dětem zabezpečili další vzdělávání mimo školní prostředí. Proto je nutné, aby se organizace poskytující dětské populaci zájmové kroužky nad tímto problémem zamyslely a pokusily se kupř. snížit poplatky za účast v nich na takovou úroveň, která již nebude pro rodiče tak finančně náročná.

Stejně tak je důležité, aby i v zájmových kroužcích měly děti možnost získat dostatek vědomostí o tom, jakým způsobem mohou sociálně patologické jevy ovlivnit jejich řádný vývoj. Děti musejí být tedy náležitým způsobem dospělými varovány. Stejně jako školské instituce i zájmové kroužky mohou prostřednictvím nejrůznějších odborníků přednášky zaměřené na prevenci vzniku sociálně patologických jevů.

Taktéž by rodiče neměli veškeré informace ponechávat pouze na školské instituci, popřípadě na pracovnících, kteří se dětem v mimoškolní době věnují. V dnešní společnosti existuje mnoho odborné literatury, ze které získají instrukce, jakým způsobem mohou své děti před nepříznivými vlivy ochránit, což považujeme za velmi podstatné. Záleží pouze na samotných rodičích, jaké stanovisko k této problematice zaujmou.

Rodiče mohou být také vzděláváni na seminářích v rámci rodičovských schůzek. Nicméně můžeme i podotknout, že poskytovat rodičům různé formy preventivních přednášek mohou též i mateřské školy. Přestože se někteří mohou domnívat, že v tomto případě by nemusela být prevence účinná, jsme ovšem názoru, že je nutné začít s edukací včas.

Závěr

Diplomová práce byla zaměřena na sociálně patologické jevy žáků druhého stupně základní školy. Jejím hlavním cílem bylo zejména zjistit, zda u žáků druhého stupně základní školy dochází k výskytu sociálně patologických jevů. Zejména nás zajímalo, se kterými druhy sociálně patologických jevů mají žáci zkušenosti.

V teoretické části diplomové práce proto poukazujeme zvláště na fakt, že školské zařízení svým vzdělávacím systémem notně ovlivňuje osobní rozvoj jedinců společnosti. Zdůrazňujeme, jakým způsobem samotný systém základního vzdělávání napomáhá jejich řádnému vývoji. Zaměřujeme se také na faktory, které mohou výrazně ovlivnit vznik sociálně patologických jevů dospívající generace. V poslední fázi soustředíme svou pozornost na sociálně patologické jevy. Uvědomujeme si, že se s nimi pedagogičtí pracovníci na půdě školského zařízení setkávají.

V empirické části diplomové práce jsme se věnovali již samotnému výzkumu, který byl proveden prostřednictvím kvantitativní metodologie. Při sběru dat byla použita metodika dotazníku. Z analýzy získaných dat od 121 respondentů (žáků druhého stupně základní školy) vyplývá, že se rodiče o způsob trávení volného času svého dítěte v mimoškolní době zajímají, stejně tak se svými dětmi často sami tráví volný čas. Děti tráví svůj volný čas v mimoškolní době nejčastěji se svými kamarády.

Přesto všechno existují děti, které mají se sociálně patologickými jevy své zkušenosti. Respondenti uvedli, že ne vždy pravidelně navštěvovali školské zařízení. Mají zkušenost s užitím alkoholu, cigaret a drog. Zkušenost s užitím alkoholu má skoro polovina respondentů. Nejčastějším důvodem užití návykové látky (alkoholu, drog a cigaret) je zvědavost. Jako důvod svého záškoláctví je zejména společnost kamarádů, a že se jim do školy nechtělo.

Dovolujeme si také poznamenat, že děti mají své zkušenosti i s problematikou šikany. Nejsme však schopni říci, zda se šikana vyskytuje v prostředí základní školy. Můžeme se pouze domnívat.

Jak již bylo uvedeno, v předvýzkumu se děti této otázky obávaly. Z uvedeného důvodu nebyly následně dotazovány na skutečnost, zda je jim v prostředí školy ubližováno některým ze spolužáků.

Jak je zmíněno v doporučení, rodinní příslušníci a okolní společnost by měli projevovat o dětskou populaci opravdový zájem. Volný čas dětí není dostatečně naplněn nejrozumnějšími prospěšnými aktivitami, což může zvýšit riziko výskytu sociálně

patologických jevů u dospívající generace. Podstatné je, aby samotným dětem byla v dnešní uspěchané době věnována zvýšená pozornost. Lze předpokládat, že pouze tímto způsobem dokážeme zamezit možnému vzniku nežádoucího (rizikového) chování dětské populace.

Seznam použitých zdrojů

1. BARTOŠOVÁ, I., SKUTIL, M., 2011. Dotazník. In: SKUTIL, M., a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Portál, s. 80–88. ISBN 978-80-7367-778-7.
2. CARR-GREGG, M., 2012. *Psychické problémy v dospívání*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0062-8 (brož.).
3. ČAPEK, R., 2010. *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2742-4.
4. ČAPEK, R., 2014. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 2. přepr. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4639-5.
5. DAŠKOVÁ, J. *Možnosti etablování školské sociální práce z pohledu sociálních pracovníků*. Liberec, 2012. Bakalářská práce (Bc.). Technická univerzita Liberec. Vedoucí práce doc. PaedDr. Tatiana Matulayová, Ph.D.
6. DVOŘÁK, D., 2009. Sekundární škola: citlivé místo vzdělávacího programu. In: KALHOUS, Z., OBST, O., a kol. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál, s. 149–163. ISBN 978-80-7367-571-4.
7. DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M., 2009. *UČITEL. Příprava na profesi*. 1 vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2863-6.
8. FISHER, S., ŠKODA, J., 2009. *Sociální patologie. Analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2781-3.
9. FISCHER, S., ŠKODA, J., SVOBODA, Z., ZILCHER, L., 2014. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. Vyd. Praha: TRITON. ISBN: 978-80-7387-792-7.
10. FONTANA, D., 2010. *Psychologie ve školní praxi*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-725-1.
11. GAJDOŠOVÁ, E., 2006. Školní psycholog a jeho spolupráce s učiteli při preventivní, diagnostické a nápravné činnosti ve škole. In: GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNYIOVÁ, G. *Rozvíjení emoční inteligence žáků: prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. 1. vyd. Praha: Portál, s. 75–89. ISBN 80-7367-115-8.

12. GRECMANOVÁ, H., 2009. Evaluace klimatu třídy. In: KALHOUS, Z., OBST, O., a kol. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál, s. 233–242. ISBN 978-80-7367-571-4.
13. HADJ MOUSSOVÁ, Z., 2002. *Kapitoly ze sociální psychologie*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-562-1.
14. HADJ MOUSSOVÁ, Z., 2002. *Úvod do speciálního poradenství*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-659-8.
15. HAVLÍK, R., 2002. Životní etapy a socializace. In: HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vyd. Praha: Portál, s. 43–66. ISBN 80-7178-635-7.
16. HOFBAUER, B., 2004. *Děti, mládež a volný čas*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-178-927-5.
17. JEDLIČKA, R., KLÍMA, P., KOŤA, J., NĚMEC, J., PILAŘ, J., 2004. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. 1. vyd. Praha: Themis. ISBN 80-7312-038-0.
18. JOCELYNE, R., 2013. *Nenech si to líbit! Ochrana dítěte před sexuálním zneužitím*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0340.
19. KASAL, J., 2013. Riziková mládež. In: MATOUŠEK, O., a kol. *Encyklopedie sociální práce*. 1. vyd. Praha: Portál, s. 347–350. ISBN 978-80-262-0366-7.
20. KODYMOVÁ, P., 2011. Školská sociální práce jako specializovaná oblast praxe profese sociální práce. *Fórum sociální práce*, roč. 2011, č. 2, s. 29–37. ISSN 1804-3070.
21. KOŤA, J., 2002. Funkce školy. In: HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vyd. Praha: Portál, s. 95–104. ISBN 80-7178-635-7.
22. KOŤA, J., 2002. Profese učitele. In: HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vyd. Praha: Portál, s. 151–166. ISBN 80-7178-635-7.
23. KOŤA, J., 2002. Škola. In: HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vyd. Praha: Portál, s. 117–150. ISBN 80-7178-635-7.
24. KOŤA, J., 2011. Funkce školy. In: HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. 3. vyd. Praha: Portál, s. 95–104. ISBN 978-80-262-0042-0.
25. KRAUS, B., 2008. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.

26. KREJČOVÁ, L., 2009. Status výchovného poradce v systému školy. In: ČÁP, D., aj. *Výchovné poradenství: výklad je zpracován k právnímu stavu ke dni 1. 12. 2009.* vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, s. 27–29. ISBN 978-80-7357-498-5.
27. KREJČOVÁ, L., 2009. Záškoláctví. In: ČÁP, D., aj. *Výchovné poradenství: výklad je zpracován k právnímu stavu ke dni 1. 12. 2009.* vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, s. 116–121. ISBN 978-80-7357-498-5.
28. KREJČOVÁ, L., 2014. Evaluace práce výchovného poradce. In: BERANOVÁ, E., aj. *Metodický průvodce výchovného poradce. Praktické náměty pro výchovné a kariérové poradce na základních školách.* vyd. Praha: Dr. Josef Raabe, s. 3–18. ISBN 978-80-7496-090-1.
29. KUCHARSKÁ, A., MRÁZKOVÁ, J., WOLFOVÁ, R., TOMICKÁ, V., 2013. *Školní speciální pedagog.* 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0497-8.
30. KYRIACOU, CH, 2005. *Řešení výchovných problémů ve škole.* 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-945-3.
31. LAZAROVÁ, B., 2008. *NETRADIČNÍ ROLE UČITELE. O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi.* 2. uprav. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-169-0.
32. LEVICKÁ, J., 2008. Možnosti realizácie školskej sociálnej práce na Slovensku. In: *Školská sociálna práca, Zborník z konferencie s medzinárodnou účasťou.* vyd. Trnava: FZaSP TU, s. 7–14. ISBN 978-80-8082-246-0.
33. MARTÍNEK, Z., 2009. *Agresivita a kriminalita školní mládeže.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2310-5.
34. MATOUŠEK, O., KOLÁČKOVÁ, J., KODYMOVÁ, P. (eds.), 2005. *Sociální práce v praxi: specifika různých cílových skupin a práce s nimi.* 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-002-X.
35. MATOUŠEK, O., MATOUŠKOVÁ, A., 2011. *Mládež a delikvence.* 3. aktual. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-825-8.
36. MATULAYOVÁ, T., MATULAYOVÁ, N., 2006. Školská sociálna práca – potreba a perspektívy School Social Work – Need and Perspectives. *Sociální práce/Sociálna práca*, roč. 2006, č. 1, s. 101–108. ISSN 1213-6204.
37. MERTIN, V., 2009. Kvalitní učitel. In: ČÁP, D., et al. *Výchovné poradenství: výklad je zpracován k právnímu stavu ke dni 1. 12. 2009.* vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, s. 61–65. ISBN 978-80-7357-498-5.

38. MERTIN, V., 2013. Spolupráce školy s rodiči. In: MERTIN, V., KREJČOVÁ, L., aj. *Problémy s chováním ve škole — jak na ně: Individuální výchovný plán*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, s. 90—98. ISBN 978-80-7478-026-4.
39. MÜHLPACHR, P., 2009. *Sociopatologie*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4550-7.
40. MUNKOVÁ, G., 2013. *Sociální deviace. Přehled sociologických teorií*. Plzeň: Aleš Čeněk. ISBN 978-80-7380-398-8.
41. NEŠPOR, K., FISCHEROVÁ, D., CSÉMY, L., PERNICOVÁ, H., 1996. *FIT IN 2001 PLUS. PŘÍRUČKA PRO SPOLUPRACOVNÍKY PROGRAMU FIT IN NA ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH*. 2. rozš. vyd. Praha: Sportpropag.
42. NOVOSAD, L., 2000. *Základy speciálního poradenství: struktura a formy poradenské pomoci lidem se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-197-5.
43. OBST, O., 2009. Mimoškolní prostředí – rodina, komunita, společnost a kultura. In: KALHOUS, Z., OBST, O., a kol. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál, s. 164—181. ISBN 978-80-7367-571-4.
44. ONDRÁČKOVÁ, L., 2014. Školní poradenské pracoviště. In: KNOTOVÁ, D., a kol. *Školní poradenství*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, s. 25—37. ISBN 978-80-247-4502-2.
45. ONDREJKOVIČ, P., 1999. AGRESIA, AGRESIVITA, HOSTILITA A NÁSILIE. In: ONDREJKOVIČ, P., BREZÁK, J., VLČKOVÁ, M. *Sociálna patológia ako predmet pozornosti sociálnej práce, sociálnej pedagogiky a vychovávateľstva*. vyd. Bratislava: Pedagogická fakulta univerzity Komenského, s. 41—44. ISBN 80-88868-47-5.
46. ONDREJKOVIČ, P., 1999. KRIMINALITA. In: ONDREJKOVIČ, P., BREZÁK, J., VLČKOVÁ, M. *Sociálna patológia ako predmet pozornosti sociálnej práce, sociálnej pedagogiky a vychovávateľstva*. vyd. Bratislava: Pedagogická fakulta univerzity Komenského, s. 60—82. ISBN 80-88868-47-5.
47. ONDREJKOVIČ, P., a kol., 2009. *SOCIÁLNA PATOLÓGIA*. 3. přepr. a aktual. vyd. Bratislava: SAV. ISBN 978-80-224-1074-8.
48. PÁVKOVÁ, J., HÁJEK, B., HOFBAUER, B., 1999. Volný čas. In: PÁVKOVÁ, J., aj. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. 1. vyd. Praha: Portál, s. 15—34. ISBN 80-7178-295-5.

49. ŘÍČAN, P., JANOŠOVÁ, P., 2010. *Jak na šikanu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2991-6.
50. SOBOTKOVÁ, V., N., a kol., 2014. *RIZIKOVÉ A ANTISOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ V ADOLESCENCI*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4042-3.
51. SOCHŮREK, J., 2009. *Úvod do sociální patologie*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN: 978-80-7372-448-1 (brož.).
52. ŠAFROVÁ, A., 2014. Školní speciální pedagog. In: KNOTOVÁ, D., a kol. *Školní poradenství*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, s. 62–75. ISBN 978-80-247-4502-2.
53. ŠPECIÁNOVÁ, Š., 2003. *Ochrana týraného a zneužívaného dítěte*. vyd. Praha: LINDE. ISBN 80-86131-44-0.
54. ŠTECH, S., ZAPLETALOVÁ, J., 2013. *Úvod do školní psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0368-1.
55. VACKOVÁ, M., ONDRÁČKOVÁ, L., 2014. Školní metodik prevence. In: KNOTOVÁ, D., a kol. *Školní poradenství*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, s. 51–54. ISBN 978-80-247-4502-2.
56. VANÍČKOVÁ, E., 2007. *Dětská prostituce*. 2. dopl. a přepr. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2218-4.
57. WÁGNEROVÁ, M., 2008. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. rozš. a přepr. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-414-4.

Ostatní zdroje

1. ANDERSON, C. A., 2000. Violence and Aggression. In: CHAPTER in A. E. KAZDIN, ed. *Encyklopedia of psychology*, 8. vyd. New York & Washington D.C.: Oxford University Press and the American Psychological Association, s. 162–169. [online]. [vid. 26. 02. 2015]. Dostupné z: <http://public.psych.iastate.edu/caa/abstracts/2000-2004/EncPsy.pdf>
2. ASOCIACE VÝCHOVNÝCH PORADČŮ, 2008. *Etický kodex výchovných poradců* [online]. 28. 03. 2008 [vid. 04. 01. 2015]. Dostupné z: <http://www.asociacevp.cz/index.php?akce=5>
3. *Dům dětí a mládeže Varnsdorf*, 2014 [online]. [vid. 21. 01. 2015]. Dostupné z: <http://www.ddmvarnsdorf.cz/akce>

4. FRITZSCHE, M., 2008. Nizkoprahový klub „Modrý kámen“. In: *Centrum sociálních služeb Město Varnsdorf* [online]. [vid. 21. 01. 2015]. Dostupné z: <http://www.cssuvdf.cz/index.php?pid=2>
5. GIDDENS, A., 2001. Společnost a zločin: sociologické teorie. In: *Text sociologie — sociální deviace* [online]. [vid. 07. 03. 2015]. Dostupné z: http://is.jabok.cz/el/JA10/zima2009/S1031/um/text_4.pdf
6. HANÁK, P., MICHALÍK, JAN, a kol., 2011. *Speciálněpedagogické centrum. Informační brožura o činnosti speciálně pedagogických center*. [online]. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. [vid. 05. 04. 2015]. Dostupné z: http://www.inkluze.upol.cz/portal/Download/publikace/Petr_Hanak_Jan_Michalik_a_kol_Informacni_brozura_o_cinnosti_specialne_pedagogickych_center.pdf
7. HERALDOVÁ, H., 2009. Mládež a drogy. In: *najmama.sk. Aktuality.sk* [online]. 13. 08. 2009 [vid. 08. 03. 2015]. Dostupné z: <http://najmama.aktuality.sk/clanok/1603/mladez-a-drogy/>
8. HLADÍK, M., 2009. Alkohol – problém u dětí a mladistvých. In: *Pediatrica pre prax* [online]. s. 91—93 [vid. 08. 03. 2015]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1403866205.pdf>
9. HOLEŠOVSKÝ, J., 2015. Alkohol a česká mládež: národ náctiletých pijanů. In: *uLékaře.cz* [online]. Aktualizováno 04. 03. 2015 [vid. 08. 03. 2015]. Dostupné z: <http://www.ulekare.cz/clanek/alkohol-a-ceska-mladez-narod-nactiletých-pijanu-18426>
10. KALMAN, M., 2011. *NÁRODNÍ ZPRÁVA O ZDRAVÍ A ŽIVOTNÍM STYLU DĚTÍ A ŠKOLÁKŮ na základě mezinárodního výzkumu uskutečněného v roce 2010 v rámci mezinárodního projektu „Health Behaviour in School-aged Children: WHO Collaborative Cross-National study (HBSC)“*. [online]. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [vid. 03. 03. 2015]. ISBN 978-80-244-2985-4. Dostupné z: http://www.olympic.cz/financovani/docs/HBSC_2010_narodni_zprava_o_zdravi_a_zivotnim_stylu_deti_a_skolaku_offline.pdf
11. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2002. *Metodický pokyn k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví*. [online]. 13. 03. 2002 [vid. 23. 02. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/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?highlightWords=z%C3%A1%C5%A1kol%C3%A1ctv%C3%AD](#)

12. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2013. *Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení*. [online]. Poslední změna souboru 11. 10. 2013 [vid. 26. 02. 2015]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/file/8272?highlightWords=%C5%A1ikana](#)
13. NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ, ŠKOLSKÉ PORADENSKÉ ZAŘÍZENÍ A ZAŘÍZENÍ PRO DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ, 2015. *ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ* [online]. [vid. 05. 04. 2015]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/cinnosti/ppp/poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni](#)
14. OLWEUS, D., 2003. *A Profile of Bullying at School*. [online]. March 2003 [vid. 21. 02. 2015]. Dostupné z: [http://www.lhsenglish.com/uploads/7/9/0/8/7908073/olweus_profile_of_bullying.pdf](#)
15. PEŠEK, R., NEČESANÁ, K., 2008. *KOUŘENÍ aneb ZÁVISLOST NA TABÁKU. Rizika, projevy, motivace, léčba. Informační a poradenská příručka* [online]. vyd. Písek: Arkáda - sociálně psychologické centrum. [vid. 09. 03. 2015]. ISBN 978-80-254-3580-9. Dostupné z: [http://www.arkadacentrum.cz/downloads/publikace/Koureni_aneb_zavislost_na_tabaku_2008.pdf](#)
16. PEŠEK, R., NEČESANÁ, K., 2009. *PREVENCE UŽÍVÁNÍ TABÁKU, ALKOHOLU A JINÝCH DROG U DOSPÍVAJÍCÍCH* [online]. vyd. Písek: Arkáda - sociálně psychologické centrum. [vid. 08. 03. 2015]. ISBN 978-80-254-5971-3. Dostupné z: [http://www.arkadacentrum.cz/downloads/publikace/Prevence_uzivani_drog_2009.pdf](#)
17. PŠENIČKOVÁ, P., 2012. Školní psycholog. In: *Metodický portál RVP: Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. Naposledy upraveno 18. 09. 2012 [vid. 05. 04. 2015]. ISSN 1802-4785. Dostupné z:

http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/S/%C5%A0koln%C3%AD_psycholog

18. SEJBALOVÁ, P., REGULI, H., 2007. NAŠE ZKUŠENOSTI S ATYPICKÝMI SEXUÁLNÍMI PROJEVY. In: *Psychiat. pro Praxi* [online]. 2007, č. 3, s. 135–137 [vid. 03. 03. 2015]. Dostupné z: <http://www.psychiatriepropraxi.cz/pdfs/psy/2007/03/09.pdf>
19. Sociální práce, 2008. Kriminalita a delikvence. In: *Děti a mládež s rizikem v chování jako cílová skupina v sociální práci* [online]. [vid. 18. 02. 2015]. Dostupné z: <http://socialni-prace.webnode.cz/kriminalita-a-delikvence/>
20. SVATOŠ, R., 2013. Vývoj kriminality mládeže v České republice. In: *kriminalistika 2/2013* [online]. [vid. 02. 03. 2015]. Dostupné z: http://www.prevencekriminality.cz/evt_file.php?file=171
21. ŠOLAR, O., 2015. MŠMT VYDÁVÁ DOPORUČENÍ K VÝUCE SEXUÁLNÍ VÝCHOVY. Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách. In: *SOFIA. PORTÁL PRO DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH A DVPP VE ZLÍNSKÉM KRAJI* [online]. 06. 04. 2010 [vid. 07. 03. 2015]. Dostupné z: <http://www.zkola.cz/sofia/pedagogove/kabinettv/metodickematerialy/Stranky/M%C5%A0MT-vyd%C3%A1v%C3%A1-Doporu%C4%8Den%C3%AD-k-v%C3%BDuce-sexu%C3%A1ln%C3%AD-v%C3%BDchovy.aspx>
22. TEPLÁ, M., ŠMEJKALOVÁ, H., 2007. Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením č.j. 25 099/2007-24-IPPP. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 08. 11. 2007 [vid. 03. 01. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/informace-o-asistentech-pedagoga?highlightWords=asistent+pedagoga>
23. UZEL 2004. Moravský regionální kongres 2004: Vliv pornografie na delikventní chování mládeže. In: *Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu* [online]. [vid. 03. 03. 2015]. Dostupné z: <http://www.planovanirodiny.cz/view.php?cislocclanku=2006010916>
24. VÁLKOVÁ 2012. Každá čtvrtá deváťáčka má zkušenost se sexem, ukázal průzkum. In: *iDNES.cz/Zprávy* [online]. 26. 06. 2012 [vid. 03. 03. 2015]. Dostupné z: http://zpravy.idnes.cz/pruzkum-ke-zkusenosti-skolaku-se-sexem-fc8-domaci.aspx?c=A120626_155856_domaci_hv

25. VÚP Praha, 2007. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Pomůcka na pomoc učitelům (aktuální znění k 01. 09. 2010). In: *MŠMT* [online]. [vid. 20. 03. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/opatreni-ministra-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-kterym-se-2?highlightWords=r%C3%A1mcov%C3%BD+vzd%C4%9Bl%C3%A1vac%C3%AD+program>
26. Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 111, s. 5654–5674. ISSN 1211-1244.
27. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2005, částka 20, s. 490–502 [vid. 03. 01. 2015]. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>
28. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 20, s. 505–508. ISSN 1211-1244.
29. *Základní umělecká škola Varnsdorf*, 2014 [online]. [vid. 21. 01. 2015]. Dostupné z: <http://www.zusvarnsdorf.cz/>
30. Zákon č. 198/2012 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2012, částka 68, s. 2750–2760 [vid. 27. 12. 2014]. ISSN 1211-1244. Dostupné z: http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=198/2012&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_sm_louvy
31. Zákon č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (zákon o soudnictví ve věcech mládeže). In: *Zákon pro lidi.cz* [online]. [vid. 03. 03. 2015]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2003-218#cast1>
32. Zákon č. 40/2009 Sb., Zákon trestní zákoník. In: *Zákon pro lidi.cz* [online]. [03. 03. 2015]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-40#cast1>
33. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky* [online].

2004, částka 190, s. 10262—10324 [vid. 15. 12. 2014]. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>

34. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, 2012. In: *Školské zákony 2012 (školský zákon, zákon o pedagogických pracovnících, zákon o výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy, zásady bezpečnosti při provozu škol a školských zařízení, výklad, vybrané prováděcí předpisy, související předpisy, vybrané vzory pracovněprávních úkonů: stav k 1. 9. 2012)*. vyd. Praha: Golden Books, s. 325—360. ISBN 978-80-905075-2-4.
35. ZIKMUNDOVÁ, K., ZAVÁZALOVÁ, H., ZAREMBA, V., 2005. DĚTI STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU A NIKOTINISMUS. In: *KONTAKT - odborný a vědecký časopis pro zdravotně sociální otázky* [online]. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, s. 95—99 [vid. 09. 03. 2015]. ISSN 1212-4117. Dostupné z: <http://casopis-zsfju.zsf.jcu.cz/kontakt/clanky/1-2~2005/273-deti-starsiho-skolniho-veku-a-nikotinismus>