

Sociální pedagogika a její etický rozměr, jako prevence sociálně patologických jevů

Bc. Eva Hofírková, DiS.

Diplomová práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Eva Hofírková, DiS.**
Osobní číslo: **H150051**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Sociální pedagogika a její etický rozměr při prevenci sociálně patologických jevů**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti sociální pedagogiky, etiky, sociálně patologických jevů a jejich prevence.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BAKOŠOVÁ Zlatica. Sociálna pedagogika ako životná pomoc. Public promotion, s. r. o., 2008. ISBN 976-80969944-0-3.

ECO, Umberto. Jak napsat diplomovou práci. Olomouc: Votobia, 1997. ISBN 80-7198-173-7.

MÜHLPACHR, Pavel. Sociopatologie pro sociální pracovníky. Brno: MSD, 2008. ISBN 978-80-7392-069-2.

SOKOL, Jan. Etika a život: pokus o praktickou filosofii. Praha: Vyšehrad, 2010. ISBN 978-80-7429-063-3.

KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

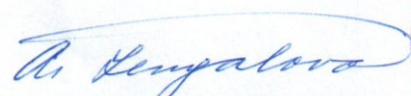
Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jana Krausová, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **22. listopadu 2016**

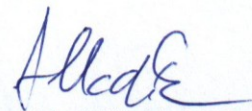
Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2016



doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka





Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 12. 04. 2014

Eva Kojířková

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydávalečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá sociální pedagogikou a jejím etickým rozměrem jako prevencí sociálně patologických jevů u žáků II. stupně základní školy. V teoretické části je problematika popsána pomocí odborné literatury a je vysvětlen rozdíl mezi sociálně patologickými jevy a rizikovým chováním. Praktická část vychází z výsledků kvantitativního výzkumu, který byl zaměřen na to zda, případně kde, se žáci setkali s pojmy sociální pedagogika, etika, sociálně patologické jevy a jejich prevence.

Klíčová slova:

sociální pedagogika, etika, sociálně patologické jevy, prevence, morálka, morální vývoj, minimální preventivní program, žák základní školy.

ABSTRACT

The thesis deals with social pedagogy and its ethical dimension as socially pathological phenomena at pupils of second level of primary school. The theoretical part of this problematics is described by professional literature and it explains the difference between socially pathological phenomena and risky behaviour. Practical part results from quantitative research, which was focused on the question if, eventually where our pupils met with the concepts like social pedagogy, ethics, social pathologies and their prevention.

Keywords:

social pedagogy, ethics, social pathological phenomena, prevention, morality, moral development, minimal preventive program, pupil scholar.

Děkuji vedoucí diplomové práce Mgr. Janě Krausové, Ph.D. za podnětné rady, cenné připomínky a metodické vedení při zpracování mé diplomové práce.

Děkuji také své rodině za podporu a pomoc při studiu.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

OBSAH	8
ÚVOD	10
I.TEORETICKÁ ČÁST	12
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA	13
1.1 ZKOUMÁNÍ TÉMATU V LITERATUŘE	13
1.2 HISTORICKÉ SOUVISLOSTI VZTAHU TÉMATU K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE	15
1.3 ZÁKLADNÍ POJMY A JEJICH ROZBOR	17
2 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA A JEJÍ ETICKÝ ROZMĚR	21
2.1 HISTORIE A SOUČASNÉ POJETÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	21
2.2 ŠIRŠÍ A UŽŠÍ POJETÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY, JEJÍ SOCIÁLNÍ A PEDAGOGICKÁ DIMENZE	25
2.3 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA JAKO ŽIVOTNÍ POMOC A JEJÍ PROSOCIÁLNÍ ROZMĚR	27
3 ETIKA A MORÁLKA	30
3.1 ETIKA, MORÁLKA JAKO VÝCHOVA, ETICKÝ KODEX SOCIÁLNÍHO PRACOVNÍKA.....	31
3.2 ETICKÁ VÝCHOVA JAKO PRŮŘEZOVÉ TÉMA.....	34
3.3 MORÁLNÍ VÝVOJ.....	35
4 ŽÁCI A SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÉ JEVY	38
4.1 ŽÁK ZÁKLADNÍ ŠKOLY II. STUPNĚ	38
4.2 SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÉ JEVY	39
4.3 PREVENCE SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝCH JEVŮ.....	44
II.EMPIRICKÁ ČÁST	48
5 CÍLE PRÁCE A HYPOTÉZY	49
5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE VÝZKUMU	49
5.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY	50
6 VÝZKUM	53
6.1 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	53
6.2 METODA SBĚRU DAT	56
6.3 POSTUP VÝZKUMU	57
6.4 TECHNIKA ZPŮSOBU ZPRACOVÁNÍ DAT	57
6.5 ANALÝZA DAT	58
<i>Sociální pedagogika pomáhá ohroženým dětem a mládeži – setkání se s ní</i>	59
<i>Místo setkání se sociální pedagogikou</i>	59
<i>Etika a setkání se s ní</i>	61

<i>Místo setkání se s etikou</i>	<i>61</i>
<i>Sociálně patologické jevy a setkání s nimi.....</i>	<i>62</i>
<i>Místo setkání se sociálně patologickými jevy.....</i>	<i>63</i>
<i>Důvody pro vznik sociálně patologických jevů.....</i>	<i>64</i>
<i>Za kým jít požádat o pomoc v případě setkání se sociálně patologickými jevy.....</i>	<i>65</i>
<i>Prevence a setkání se s ní.....</i>	<i>66</i>
<i>Místo setkání s prevencí.....</i>	<i>67</i>
<i>Dobré vztahy jako prevence sociálně patologických jevů.....</i>	<i>68</i>
<i>Aktivity ve volném čase jako prevence sociálně patologických jevů</i>	<i>69</i>
<i>Vyhnutí se sociálně patologickým jevům díky komunikaci</i>	<i>70</i>
6.6 OVĚŘOVÁNÍ HYPOTÉZ	71
6.7 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ	79
6.8 DISKUZE A DOPORUČENÍ.....	81
ZÁVĚR.....	84
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	91
SEZNAM GRAFŮ	92
SEZNAM TABULEK	93
SEZNAM PŘÍLOH	94

ÚVOD

Dnešní svět je plný možností, nabídek, lákadel. Zdá se, že přeje jen připraveným a dravým jedincům s ostrými lokty. V honbě za svým štěstím, ale lidé zapomínají, že také existuje slušné chování, pomoc druhým, ohleduplnost vůči ostatním. Prostě činnosti, ze kterých teoreticky nic hmatatelného nezískají. Prakticky však budou mít minimálně dobrý pocit, že se zachovali čestně nebo pomohli někomu v bezvýchodné situaci. K tomuto prosociálnímu chování by také měli být vedeny děti. Během života jsem měla možnost se setkat s mnoha lidmi. Různá setkání a situace mě navedly na hledání odpovědi na mou otázku: „Jak může sociální pedagogika ruku v ruce s etikou pomoci v boji proti sociálně patologickým jevům u dětí?“ Hledání odpovědi mě přimělo se zamyslet se nad tím, zda děti – žáci vědí, co je slušné. Co je to pomoc, jak mohou pomoci a jestli podle nich existují možnosti jak nespadnout do problému.

Diplomovou práci mám zaměřenou na sociální pedagogiku, etiku, sociálně patologické jevy a prevenci u žáků druhého stupně základní školy. Budu hledat, jak spolu, i s žákem, tyto obory souvisí a zda mají v dnešní době pořad své místo. Ať v kladném či záporném slova smyslu.

Jelikož se od poloviny roku 2010 začal společně s pojmem sociálně patologické jevy používat také pojem rizikové chování, vysvětlím v kapitole 4.2 tyto pojmy a důvod, proč hovořím o sociálně patologickém chování.

Diplomovou práci jsem rozdělila na část teoretickou a empirickou. V teoretické části jsou čtyři kapitoly. První kapitolu jsem zaměřila na teoretická východiska. Budu v ní zjišťovat, jak na témata pohlízejí naši i zahraniční odborníci ve svých dílech. Podkapitolu jsem věnovala základním pojmům, které je podle mne důležité vysvětlit. Dále jsem každé disciplíně vyhradila vlastní kapitolu. Samostatnou podkapitolu jsem také věnovala žákům druhého stupně základní školy, kterých se moje diplomová práce týká.

Empirická část má kvantitativní charakter. Vytvořila jsem dotazník, o který se opírá můj výzkum. V empirické části jsem si dala za cíl zjistit, zda mají žáci II. stupně základní školy povědomí o sociální pedagogice, etice, sociálně patologických jevech a jejich prevenci. Dalšími důležitými cíly práce je zjištění, v jakém druhu prostředí se žáci mohli setkat se sociálně patologickými jevy a prevencí a jak toto setkání souvisí s pohlavím, třídou, místem jejich bydliště a rodinnou situací.

Z pohledu sociální pedagogiky je důležité, aby žáci věděli, že v případě setkání se s jakýmkoli sociálně patologickým jevem, ať u sebe či někoho v okolí, se mají kam v případě potřeby obrátit. Kdo by je mohl včas o problémech informovat a případně jim mohl pomoci, pokud by již nějaké rizikové situace nastaly. A že existuje prevence a ochrana proti sociálně patologickým jevům.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

První kapitola diplomové práce je věnována teoretickému zkoumání. V jejích podkapitolách je zkoumáno, jak na zvolené téma nahlízejí ve svých dílech různí autoři a jaký vztah má téma k sociální pedagogice. Protože jsou v práci také užívány základní pojmy, které se k tématu vztahují, tak jsou blíže definovány v poslední podkapitole. Základní pojmy jsou pro lepší přehlednost seřazeny podle pořadí kapitol, jak jdou v práci po sobě. Téma diplomové práce je široké, proto jsou její části rozděleny do dalších samostatných kapitol, ve kterých jsou témata podrobněji rozebrána.

1.1 Zkoumání tématu v literatuře

V diplomové práci je použita odborná literatura, která se vztahuje ke zvolenému tématu. Tato podkapitola se věnuje domácím, zahraničním i cizojazyčným publikacím a jejich autorům. Publikace jsou níže krátce představeny.

Domácí literatura

V kapitole, která se zabývá etikou, je čerpáno z díla o etice Etika a život: pokus o praktickou filosofii (Sokol, 2010). Autor je předně filosofem, a tak je jeho chápání etiky a života bráno z filosofického pohledu. Část publikace je věnována filosofii, která otevírá bránu chápání života, pochopení toho, co je morální a etické a odtud je jen krůček ke spravedlnosti.

Ta může být odměněna či potrestána. Autor se zamýšlí, jak se hledá dobro a objevuje etiku také v rodině. Podle autora rodina dává život a měla by tedy naučit člověka dobře ho žít, aby to potom mohl předávat stále dál.

Ve své publikaci Pedagogické a filozoficko-etické aspekty sociální práce, sociální pedagogiky a andragogiky (Balvín; Prokaiová, 2013) autoři realizují výzkum, který má za úkol zjistit, jak jsou studenti sociální práce připraveni na svoji praxi. Ještě před tím autoři uvádí, co je sociální práce, věnují se jejímu historickému vývoji, vzniku sociální práce na Slovensku a vztahu k disciplínám, jako je etika, pedagogika a filosofie.

S pokrokem ve všech směrech jdou ruku v ruce pozitiva i negativa. Pozitivem je rozvoj techniky, vědy, lékařství a negativy jsou dopady na člověka ve formě alkoholu, drog, obezity, ... V díle Sociopatologie pro sociální pracovníky (Mühlpachr, 2008) jsou rozebrány a vysvětleny pojmy jako sociální deviace, na základě čeho vzniká závislost a jaké jsou její druhy, co jsou sociálně patologické jevy a jak jim předejít.

V kapitole o sociálních patologiích je také použita publikace Úvod do sociální patologie (Sochůrek, 2009). V jejím úvodu je čtenář seznámen s definicemi, pojmy, teoriemi sociálních deviací. Podrobně popisuje jejich rozdělení a druhy. Samostatná kapitola je věnována syndromu CAN. Dále autor například uvádí, že sociálními deviacemi se zabýval i psycholog Eysenck, který uvažoval o jejich léčbě.

Další literaturu, které je v diplomové práci užito, má název Adolescence (Macek, 2003). Celá publikace se zabývá dětmi v adolescentním (pubertálním) věku. Autor vysvětluje, co je adolescence, její nástup, projevy. Jak si adolescent tvoří svůj svět díky poznání a konfliktům, které se mu do této doby zdály nedůležité. Hovoří o změně hodnot z morálky dětské na dospělou a v souvislosti s adolescencí o vzniku rizikového chování.

Jako domácí literatura je zde chápána i literatura slovenská, a to dílo Sociálna pedagogika ako životná pomoc (Bakošová, 2008), ve kterém se autorka zabývá sociální pedagogikou a jejími teoretickými východisky. Dále zde sociální pedagogiku představuje jako životní pomoc a představuje blíže sociálního pedagoga, jeho kompetence a uplatnění. Část publikace je věnována i řešení problémů ve škole a rodině pomocí sociální pedagogiky.

Taktéž je do domácí literatury zařazeno dílo Úvod do sociologie výchovy: základy sociologie výchovy a mládeže (Ondrejko, 1998). Toto dílo je věnováno sociologii a jejímu vztahu k pedagogice a výchově. Značnou část zabírá také rozbor kriminality mládeže, drogové závislosti a různé odchylky od norem.

Vybranými publikacemi pro empirickou část jsou Metody pedagogického výzkumu (Chrásková, 2016) a Základy výzkumu chování: pedagogický a psychologický výzkum (Kerlinger, 1972). V publikacích jsou shrnuty výzkumy používané pro pedagogické obory od svých základů. Pro diplomovou práci je stěžejní výzkum kvantitativní. Kerlinger (1972, s. 27) říká, že „Vědecký výzkum je systematické, kontrolované, empirické a kritické zkoumání hypotetických výroků o předpokládaných vztazích mezi přirozenými jevy.“

Zahraniční literatura

Náhledem do základů obecné etiky, je dílo Úvod do etiky (Anzenbacher, 2001), které čtenář potřebuje, pokud by se chtěl etikou nadále zabývat. V tomto díle jsou uváděni i další autoři (např. Sókratés, Kant) a je rozebíráno například hledisko svědomí, mravů, dobrovolnictví a nám známá věta „Co nechceš, aby jiní činili tobě, nečiň ty jim“.

Otázkami morálky a etiky se zabývá dílo V Psychologii morálního vývoje (Heidbrink, 1997). Ukazuje morálku a etiku na příkladech ze života, ze kterých je možno si vzít ponaučení. Zabývá se také vývojovou teorií podle Piageta, která se uskutečňuje na základě poznávání. Dále výzkumem, který Piaget prováděl u dětí a zjišťoval, zda chápou určité morální operace.

Cizojazyčná literatura

V díle Wprowadzenie do pedagogiki społecznej (originál názvu), u nás jako Sociální pedagogika (Wroczyński, 1968), jsou rozebírány základní otázky sociální pedagogiky. Jak vznikla, jak se vyvíjí, jaké má směry. Uvádí, co je výchova a kde probíhá, jaké jsou typy prostředí a jeho důležitost. V popředí jeho zájmu je mimoškolní výchova a zkoumání podmínek výchovného prostředí v kontextu prostředí sociálního. Wroczyński je autorem pojmů profylaxe a kompenzace (vysvětleny v podkapitole 1.3).

1.2 Historické souvislosti vztahu tématu k sociální pedagogice

Jak název diplomové práce naznačuje, zabývá se sociální pedagogikou, etikou, prevencí, sociálně patologickými jevy a žáky. Téma je to obsáhlé, bude tedy snaha o jeho ucelení. Problematika je zaměřena na konkrétní základní školy, protože si myslíme, že pomoc, která jde ruku v ruce s etikou a onou prevencí, je vhodné budovat už u žáků základních škol.

Velmi často se setkáváme s názorem, že dříve bylo vše lepší. Že se lidé chovali ke všem slušně a s úctou. Že si všichni byli rovni. Že všichni všem pomáhali. Že neexistovalo násilí, drogy, hazard, alkoholismus, Ale vše má své pro a proti, a tak si dovolíme stručně uvést protiklady u námi vybraných období.

Vezmeme-li například starověk, tak v podání pozitivně naladěného pedagoga, to bylo krásné období. Byl zde kladen velký důraz na výuku filosofie, etiky, na krásno. Vznikaly školy, kde se žákům dostávalo znalostí, výchovy, vznikaly zákony, které chránily občany. Když se však na toto období podíváme z druhé strany, zjistíme, že existovali otroci a vzdělání i zákony (otroci zákony museli dodržovat, neboť byli dle nich v případě nedodržení trestáni) platily pouze pro svobodné občany, nikoliv pro všechny. Také pomoc byla určena jen těm, kteří svému státu mohli být nadále prospěšní – mohli ho i nadále bránit, obhospodařovat, rozvíjet (Dvořáková, 2015). Toto období tudíž moc sociální v pravém slova smyslu nebylo.

Dalším námi vybraným obdobím je středověk. Vlivem křesťanství se zdá, že také středověk byl hezčí a lepší, než období před ním a po něm. Jako pozitivní bychom viděli, že křesťanství dalo vzniknout pomoci a sociálnímu učení, které bylo založeno na lásce k bližnímu. Lidé věřili v ochrannou moc Boha a v dobro, které konal. Jeho následovníci podle jeho učení zakládali kláštery a v nich pomáhali chudým, pečovali o nemohoucí. Pomoc bližnímu a křesťanská láska měla ale i svoji stinnou stránku. Křesťanství bylo neeticky využito pro poslušnost věřících lidí. Pod pohružkami „nedostání se“ do nebe například lidé odevzdávali desetinu svého majetku v podobě úrody nebo peněz utržených z jejího prodeje, tzv. desátky. Takto vybrané desátky měly být jako odpuštění za jejich hříchy a vstupenka do lepšího života. Duchovní používali část desátek na pomoc, ale velká část končila v kapsách vysokých hodnostářů nebo v honosných církevních stavbách. Ani v tomto období tedy ona sociální a etická stránka nebyla zcela naplněna.

Oproti předchozímu období zdůrazňoval novověk svobodu člověka, jeho vlastní rozum a v neposlední řadě také důležitost výchovy a vzdělání. Zdá se tedy, že se vše dalo na dobrou cestu. Pro toto období jsme, dle našeho uvážení, vybrali Jana Amose Komenského, který je právem považován za učitele národa. Jeho chápání pedagogiky, didaktiky (návodů jak učit), výchovy a také sociálního myšlení je nadčasové. Sociální myšlení J. A. Komenského se zaměřovalo na výchovu a vzdělávání tak, že jeho cílem bylo napravit člověka, který by napravit společnost a všichni by se tak zasloužili o celou nápravu světa. Podle něj je důležité vychovávat a vzdělávat člověka tak, aby uměl použít svoji svobodu a rozum pro správné rozhodování, které jej povede k lidství. Rozum a vzdělanost jsou ty, které Komenský řadí k nastolení harmonického soužití člověka ve společnosti (Kasper; Pelcová; Sztobryn, 2013). Komenského snaha o zpřístupnění vzdělání pro všechny a možnost dostupnosti výchovy všem lidem se tak stala cenným pro celou sociální pedagogiku i sociální práci (Dvořáková, 2015). Pro téma diplomové práce si dovolueme citovat autory díla K dějinám sociální pedagogiky v Evropě, kteří shrnuli některá námi vybraná historická období a uvádějí, že „Někteří se pokoušeli napravovat školy. Jiní chtěli napravovat církve a jiní opět státy. Jestliže se však všichni současně v sobě nenapravíte a nebude-li současně, napravovat všechno, co vzájemně souvisí, nikdy se nedostanete kupředu, všechno bude upadat a měnit se v chaos“ (Hroncová; Emmerová; Kraus, 2008, s. 34). Toto je nám blízký názor, a proto se v této práci zaměříme na skutečnost, jak žáci základní školy vnímají onu pomocnou a etickou stránku svého života v souvislosti se sociálně patologickými jevy, kterým jsou vystavováni. Jestli si uvědomují, že kdyby

nebylo slušnosti, ohleduplnosti a pomoci, mohl by nastat chaos bez pravidel. A přesto bez pravidel a jejich dodržování nemůže společnost fungovat.

1.3 Základní pojmy a jejich rozbor

V naší diplomové práci jsme použili některé pojmy, které považujeme vzhledem k charakteru práce za důležité a níže je v této podkapitole rozebereme.

Sociální pedagogika

Pedagogická věda, která má vztah s pedagogikou a sociologií, se nazývá sociální pedagogika. Podle Bakošové by se tato věda měla snažit pomáhat člověku po celou dobu jeho života. Nezáleží na tom, v jakém prostředí se daný člověk nachází, sociální pedagogika by mu měla pomoci, aby si byl sám schopen vytvořit ve všech typech prostředí vhodné výchovné podněty a naučil se kompenzovat různé nedostatky (Bakošová, 2008, s. 58). Bendl ji označuje za základní pedagogickou disciplínu, která se ve svém širším pojetí zabývá vlivem prostředí na výchovu jedince. V užším pojetí se zabývá vzděláváním a výchovou dětí a mládeže, jež spadají do sociálně rizikových skupin. Je úzce spojena nejen s pedagogickými disciplínami, ale například i se sociální prací (Bendl, 2015).

Sociální pomoc

Pomáhá jedinci vyřešit složité životní situace, u kterých sám netuší, jak se k nim postavit. Těmito situacemi může být například špatný zdravotní stav, problémy v rodině, ztráta zaměstnání. Díky sociální pomoci (například peněžité dávky, poradenské služby, azylové domy) mu pomůže stabilizovat se tak, aby byl schopen se sám o sebe postarat a mohl zase zcela běžně a samostatně fungovat (Bakošová, 2008, s. 58).

Etika

Slovo etika pochází z řeckého éthos. Je to věda o správném chování, souvisí s morálkou, které pomáhá najít obecné základy. Etika vychází přímo z toho, že je potřeba vykonávat vše dobře, v souladu s morálními zásadami. Úzce souvisí s filosofií. Podle Sokola (2010, s. 21) měla etika a filosofie stejný vývoj. Uvádí, že o vývoj etiky se již ve starém Řecku zasloužil Aristoteles. V jeho spisu Etika Nikomachova etiku podával tak, že pokud je stát blažený, tak i člověk se ve společnosti cítí blaženě, tedy lépe, dobře a spokojeně.

Morálka

Morálka představuje soubor mravních norem, které uznává určitá společnost. Morálka je předmětem etiky. Jak uvádí Jankovský, (2003, s. 24) morálka na základě svědomí člověka hodnotí, zda je jeho chování dobré, či zlé. Tedy v souladu s etikou.

Adolescence

Adolescenci se obvykle říká dospívání. Je spojeno s ukončením růstu jedince a jeho možným začátkem reprodukčního období. Piaget (2010, s.117) nazývá toto období pubescencí a charakterizuje ji jako období, ve kterém je dítě plno ideálů. Jeho sociální a citový vývoj jde rychle kupředu. Aby však mohl být plně vyvinut, je zde důležitá změna myšlení, která pubescentovi pomůže pracovat s výroky a hypotézami, aniž by je měl v přímé souvislosti s realitou.

Podle Kelnarové (in Vágnerová) je adolescenci vymezeno období zhruba od 15 – 22 let a je to druhá fáze dospívání. V tomto období jedinec již zvládne uplatnit svoje nabyté zkušenosti a umí zhmotnit abstraktní pojmy. Inteligenčně je neustále na vzestupu, svůj svět otevírá druhým a vztah s nimi nabývá na důležitosti. Buduje si partnerské vztahy, které jsou pro jeho další existenci potřebné. Před adolescencí je období pubescence, kterému je vymezeno období zhruba mezi 11 – 15 lety. Podle Kelnarové (in Langmeier; Krejčířová) se dělí na první fázi, tzv. prepubertu a druhou fázi, tzv. vlastní pubertu. V pubescenci, období jako celku, je hlavním znakem rychlý tělesný růst jedince. Získává také dovednosti, kde uplatní zvýšenou sílu, rychlost, koordinaci. Dozrávají pohlavní orgány (Kelnarová, 2010).

Žák druhého stupně základní školy

Na druhém stupni základní školy je člověk – žák zmítán výše uváděnou pubescencí. V odborné literatuře zjistíme, že toto období nastupuje mezi jedenáctým a dvanáctým rokem. Žák druhého stupně ZŠ je v takzvané první etapě dospívání. Vágnerová (2000, s. 209) ji ve své literatuře lokalizuje někde mezi jedenáctým až patnáctým rokem. Toto období také různě interpretují i další autoři: podle Freuda je to genitální stadium, kdy se u člověka probouzejí sexuální potřeby, které touží být uskutečňovány mimo okruh rodiny. Erikson toto období chápe, též jako Freud, to znamená jako osamostatnění se jedince od rodiny, ale vidí ho především jako boj. Proces, ve kterém jedinec bojuje a hledá sám sebe, kdy o sobě a svém místě ve společnosti pochybuje.

Sociální deviace

Pokud chování nějakým způsobem narušuje stanovené sociální normy, tak jej nazýváme sociální deviací. Společnost toto chování odmítá (Fischer; Škoda, 2014).

Sociální patologie

Sociální patologie jsou takové jevy, které jsou pro společnost nebezpečné, deviantní chování, které je sankciované, ale také se jedná o studium samotné existence a zjišťování vzniku sociálních patologií. Pojem začal používat Herbart Spencer, anglický filosof a sociolog. V Čechách pojem začal používat Arnošt I. Bláha, který jím označoval poruchy, které se týkaly lidské společnosti, toho, jak je zařízená a jak funguje (Mühlpachr, 2008, s. 53).

Sociálně patologické jevy

Tento termín bychom mohli popsat jako deviantní chování, které má příznaky choroby. Sociálně patologických jevů je široká škála, mezi nejznámější patří například alkoholismus, tabakismus, narkomanie, prostituce, násilí a široké spektrum různých novodobých závislostí, jako například závislost na internetu, závislost na práci, chorobné nakupování, poruchy příjmu potravy. Pro pojem sociálně patologické jevy je také od roku 2010 souběžně používán název rizikové chování (Mioviský, 2010, s. 23).

Rizikové chování

V odborné literatuře se můžeme také setkat s pojmem sociálně patologické jevy. Zabývá se jím mnoho autorů, například Širůčková (Mioviský, 2010, s. 30) ho chápe jako celkové chování, které například zahrnuje násilné chování, šikanu, záškoláctví, rizikové chování vůči zdraví jedinců (alkohol, tabák, drogy). Dokumenty MŠMT k rizikovému chování žáků přidávají ještě například agresi, gamblerství, různé druhy poruch příjmu potravy, rizikové sexuální a sportovní chování.

Kompenzace

Snaží-li se někdo o vyrovnání nedostatků v prostředí nebo v jeho výchovných funkcích, tak toto jednání nazýváme kompenzací. Autorem tohoto pojmu je Wroczyński (1968, s. 65).

Prevence

Podle Pedagogického slovníku (Kolář a kolektiv, 2012, s. 106) znamená heslo prevence předcházení nežádoucím projevům chování. Teoreticky bychom mohli říci, že pokud

existuje dobrá výchova, tak nehrozí žádné nežádoucí projevy ze strany vychovávaného. Otázkou zůstává, co si každý představí pod pojmem dobrá výchova.

Prevence sociálně patologických jevů

Předcházení deviantnímu chování, které můžeme popsat jako chorobu, se také jinak nazývá prevence sociálně patologických jevů. Strohý výčet sociálně patologických jevů je uveden u příslušného hesla níže. Kolář a kolektiv (Kolář a kolektiv, 2012, s. 106) k tomuto heslu uvádí, že co se týče výchovně vzdělávacího prostředí, tak určitou prevenci by ve svém programu měla mít zpracovanou každá škola. U žáků by měly být vyzdvihovány pozitivní hodnoty a mravní zásady s ohledem na jejich věk a rozumové schopnosti. Zde by našel uplatnění metodik prevence.

Profylaxe

Stejně jako u kompenzace, je autorem tohoto pojmu Wroczyński. Profylaxe je snaha o neutralizaci nebo utlumení ohrožujících podnětů a podněcování aktivity, jako pozitivní činnosti. Profilaktická činnost je výsledkem nasbíraných zkušeností, se kterými ještě jedinec nepřišel do styku, ale je velmi pravděpodobné, že se tak stane (Wroczyński, 1968, s. 65).

2 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA A JEJÍ ETICKÝ ROZMĚR

Pojem sociální pedagogika se skládá ze dvou slov. Každé z nich má více významů a například Výkladový slovník z pedagogiky pojmy definuje takto:

- sociální jsou „jevy, situace, události, organizace související s uspořádáním a existencí lidské společnosti a s jejími projevy, se společnými aktivitami lidí.“
- pedagogika je „věda o výchově nebo jako věda o výchově a vzdělávání a o konkrétnějších výchovných a vzdělávacích procesech“.
- sociální pedagogika je „pedagogická disciplína, která navazuje na sociologii výchovy a významně se zaměřuje na vztah výchovy a sociálního prostředí“.

Heslo etický, podle téhož slovníku, znamená „mravní, morální, odpovídající určitý přijatým (mravním) normám chování a jednání v daném společenství“ (Kolář a kolektiv, 2012, s. 128, 96, 98, 39).

Pokud se tedy podíváme na sociální pedagogiku a její etický rozměr, tak uvidíme, že tyto pojmy spolu velice úzce souvisí. Etika se prolíná sociální pedagogikou a sociální pedagogika by bez etiky nemohla existovat. Toto propojení vidíme i v činech známých osobností a dílech známých autorů, kteří díky mravním zásadám a slušnému chování podávají pomocnou ruku těm, kteří nemají nikoho, kdo by se o ně jak duševně, tak fyzicky postaral. Nejen na základě osvětlení těchto hesel si myslíme, že etický rozměr má pro sociální pedagogiku velký význam. Bez morálních zásad by lidé ani nevěděli, že by potřebným mohli pomoci. Bez morálního chování by totiž ani netušili, že pomoc a péči mohou a chtějí poskytnout.

Část této práce je zlehka inspirována poselstvím Doc. PhDr. Zlatice Bakošové CSc.

2.1 Historie a současné pojetí sociální pedagogiky

O historii sociální pedagogiky jsme již krátce hovořili v kapitole 1.2. Zde jsme se věnovali protikladům ve starověku, středověku a novověku. Navážeme na tuto kapitolu a dovolíme si vybrat některá další období a jejich představitele, abychom mohli plynule přejít na současný stav sociální pedagogiky.

V období humanismu měla výchova člověka měnit svět. Zde se objevuje utopistické myšlení, které bylo reakcí na změnu společnosti a ukazovalo lidem, jak by, i díky výchově, měla vypadat jejich lepší budoucnost. O přeměně společnosti skrze výchovu uvažoval

Thomas More a Thomasso Campanella. Thomas More vyjadřoval svůj pohled na sociální etiku ve společenské rovnosti. Poukazoval na to, jak šlechtici a bohatí měšťané vykořisťují venkovany a chudé. Ve svém díle *Utopie* popisuje, jak by bohatí i chudí měli mít společný a rovný přístup ke všem statkům. Tím by se podle něj narovnal vztahy mezi lidmi a zaniklo by jejich rozdělování na bohaté a chudé. Thomasso Campanella chce oproti Morovi zlepšit stav společnosti díky vzdělání. Ve svém díle uvádí myšlenku, že vyspělost státu závisí na jeho vzdělaných občanech (Procházka, 2012). Tato myšlenka je zajímavá. Myslíme si, že pokud bude mít člověk možnost se vzdělávat, může tak pomoci zlepšit nejen život svůj, ale také život svých blízkých. Bude-li mít vzdělání, může si najít odpovídající zaměstnání a má tak možnost se vymanit ze sociálně patologického prostředí.

Posuneme-li se v čase dále, tak jako první sociální pedagog bývá označován Johann Heinrich Pestalozzi. Je to pro jeho praktickou činnost, kterou provozoval v Ústavu pro výchovu chudých dětí a v Útulku pro osiřelé děti. Sirotci a opuštěné děti se pod jeho vedením a vedením jeho ženy například učily, jak se starat o hospodářství, jak tkát látky a poté je prodávat. Pestalozzi je učil také náboženství a mravní výchově. Všeestranně pečoval o zanedbané a opuštěné a tím položil základy sociální pedagogiky. Zajímavé je jeho dílo *Linhart a Gertruda*. V něm je popsána přeměna obyvatel vesnice, kteří jsou v zajetí dluhů, alkoholu a jiných závislostí. Ale díky morálce, výchově, škole a práci dovedou odvrátit škodlivé jevy a změnit svůj osud k lepšímu (Dvořáková, 2015).

Samotný pojem sociální pedagogika však použil ve svém díle A. Diesterweg (Procházka, 2012).

Nedávnou minulost a současnost sociální pedagogiky zaměřujeme na Českou a Slovenskou republiku. Procházka (2012) uvádí českého pedagoga (původně sociologa) Karla Gallu. Ten vydal v roce 1967 publikaci *Úvod do sociologie výchovy*, ve které se zabývá vztahy mezi sociologií a pedagogikou. O sociální pedagogice uvádí, že její sociálnost se zaměřuje na:

- „objekt výchovy (pak v popředí nejsou jednotlivci, ale celé sociální skupiny),
- metody a prostředky výchovy (preference metod kolektivních),
- instituce a výchovná zařízení (mimoškolní – rodina, dětské domovy, domovy mládeže apod.)

- cíle výchovy (směřovat k vlastnostem, které vyzdvihuje sociální etika)“ (Procházka, 2012, s. 59).

Současně se zaměřením na pomoc kolektivu však také hovoří o sociální pomoci a péči, která se zaměřuje na výchovu jedinců, a to takových, kterým je třeba sociálně pomoci – opuštěné děti a mládež bez výchovy. V osmdesátých letech se o sociální pedagogice zmiňuje Přadka, který ve svém díle popisuje sociálně pedagogické vývojové tendence ze západní Evropy z konce padesátých let. Hovoří zde o sociálně pedagogických problémech, o kterých se u nás do té doby nemluvilo, ani nebyly publikovány (Procházka, 2012).

Česká sociální pedagogika začala opravdu žít po roce 1990, kdy se tento termín začal velmi často užívat v mnoha významech. Nejčastěji ve čtyřech spojeních - s metodologií, kde se sociálně pedagogicky přistupuje k různým výchovným situacím a procesům, které odrážejí společenské proměny. Potom ve spojitosti s pedagogickou disciplínou, která se zabývá výchovou mimo vyučování, ve volném čase, v institucích pro převýchovu, dětských a mládežnických organizacích. Dále se sociální pedagogika začala studovat na vysokých školách a hovoří se o ní jako o studijním oboru, a s tím je spojen i čtvrtý význam, a to jako vyučovacího předmětu (Kraus, 2013).

Důležité je však samo vědecké pojetí sociální pedagogiky. Pedagogové jej vymezují různě, každý ze svého odborného pohledu. Klapilová sociální pedagogiku chápe jako životní pomoc ohrožené mládeži (Kraus, 2013). Klíma by sociální pedagogiku chtěl rozvíjet směrem k sociální prevenci a říká, že to „je obor, který se soustřeďuje na otázky pomoci při vytváření životního způsobu jednotlivců (úkoly), usnadňování procesu socializace a enkulturace (cíle) a na zdroje, obsahy, formy a řešení konfliktní interakce a komunikace mezi jedincem (sociální skupinou) a společností (předmět)“ (Kraus, 2013, s. 103). Průcha rozděluje sociální pedagogiku na základnu teoretickou a metodologickou a podle něj sociální pedagogika souvisí s pedagogickou diagnostikou a pedagogikou volného času (Kraus, 2013). Poláčková hovoří o sociální pedagogice jako o multidisciplinárním oboru. Podle ní nejen že shrnuje poznatky věd o člověku a společnosti, ale dále s nimi pracuje. Snaží se o vyvážený vztah jedince a prostředí a zabývá se sociální integrací jedince a tím, jak zvládá životní situace (Kraus; Poláčková, 2001, s. 13). Kraus v Pedagogice (1996) publikoval svoji stat'. V té uvádí, že předmětem sociální pedagogiky je výchovné působení, které se týká všech nových kategorií. Ale neměla by svojí energií plýtvat v oblastech, kterými se zabývají ostatní pedagogické disciplíny. I když chápe, že zcela oddělit je není

možné, protože například s pedagogikou volného času je toto propojení vhodné. Oblasti sociální pedagogiky člení na sociálně pedagogickou prevenci a sociálně pedagogickou terapii. V praxi by se oblast sociálně pedagogické prevence měla zaměřit na životní způsoby zdravé populace (primární prevence) a na vyhledávání jedinců, kteří by se sociálně patologicky mohli chovat (sekundární prevence). Ve vzájemné spolupráci by tuto úlohu mohla zajišťovat například protidrogová centra, linky důvěry, střediska prevence. Sociální pedagogickou teorií myslí převýchovné působení na jedince, kteří představují pro správné fungování společnosti již vážný problém. Mohou to být například nepřizpůsobiví jedinci, trestaní, nezaměstnaní a v praxi se tato problematika může uplatnit ve výchovných ústavech, léčebnách či nápravných zařízeních. Později, v rozhovoru pro Sociální pedagogiku, Kraus hovoří o širokém pojetí oboru sociální pedagogika všemi odborníky. Souhlasí s Knotovou, která uvádí, že se sociální pedagogika soustředí na běžný život člověka. Jak různé věkové skupiny zvládají nastalé situace. Také hovoří o ochraně člověka před riziky a o sociálním prostředí, které ho navrátí do jeho běžného života, aby mohl v souladu se společností uplatňovat svoje potřeby a zájmy pro svoji osobu. Z toho vyplývají dvě základní funkce sociální pedagogiky, funkce profylaktická - tedy preventivní a funkce kompenzační - tedy terapeutická. Zdůrazňuje však, že nejednotnost sociální pedagogiky není pro tento obor problém, ba naopak může být jejím pozitivem. Její široké pojetí má svoje opodstatnění ve velkém záběru na reakce společenských proměn, které se neustále mění a vznikají tím nové problémy a situace, které je potřeba řešit (Kraus, 2013).

Emmerová společně s Hroncovou zaměřily sociální pedagogiku na pomoc při výchově ke zdraví například v oblastech emocí, psychomotoriky, nebo sociálně- komunikační (Procházka, 2012). Jak v rozhovoru pro Sociální pedagogiku uvedla Hroncová, dále se zaměřuje na sociálně patologické jevy u dětí a mládeže, kde se soustředí na vliv sociálního prostředí ve smyslu vztahu rodiny a školy (Hroncová, 2014). Bakošová se orientuje na pedagogickou komunikaci a sociální pedagogiku, kterou chápe jako životní pomoc (Bakošová, 2008).

2.2 Širší a užší pojetí sociální pedagogiky, její sociální a pedagogická dimenze

Vzhledem k tomu, jak obsáhlá je podstata sociální pedagogiky, považujeme za důležité uvést rozřazení podle jejího širšího a užšího pojetí.

V širším pojetí bychom o sociální pedagogice mohli hovořit jako o oboru, který se zaměřuje na celou populaci. V posledních letech stále narůstají sociálně patologické jevy, kterými se také sociální pedagogika zabývá. Její důležitou úlohu můžeme vidět v jejich prevenci, či v přímém řešení již vzniklých sociálně patologických jevů. Podle Klímy bychom širší pojetí sociální pedagogiky mohli popsat jako místo, kde může sociální pedagogika rozvíjet svoje uplatnění v primární prevenci. Podle něj se obor zabývá otázkami pomoci jednotlivcům při tvorbě jejich způsobu života, pomáhá jim se začlenit do společnosti a ukazuje jim, jak například řešit konfliktní situaci mezi nimi a společností (Procházka, 2012). Podobně, jako Klíma popisuje úkol sociální pedagogiky i M. Cipro, který říká, že ve své teoretické i praktické úloze má sociální pedagogika řešit především prevenci (Kraus, 2008).

Užší pojetí sociální pedagogiky můžeme demonstrovat na definicích různých autorů. Například Matoušek charakterizuje sociální pedagogiku jako „odbornou disciplínu, která se zabývá rozpoznáváním sociálních činitelů ohrožujících vývoj člověka a uplatňováním postupů, jež vyvažují jejich nepříznivé působení“ (Procházka, 2012, s. 65).

Výkladový slovník uvádí jako jednu z variant k heslu sociální pedagogiky charakteristiku podle Hroncové, Bakošové, Ondrejковиče takto: „Sociální pedagogika jako sociálně-výchovná a preventivní činnost zaměřená na intervenci do socializačních poměrů hlavně u ohrožených a sociálně znevýhodněných skupin dětí, mládeže a dospělých“ (Hroncová; Bakošová; Ondrejковиč, 2013, s. 334).

Gulová sociální pedagogikou chápe vše, co jedince obklopuje. Zdůrazňuje její úlohu zejména v oblasti prevence (Gulová, 2011).

Každý z autorů definuje sociální pedagogiku podle svého zaměření a tím ji úzce vymezuje. Stejně tak ji úzce vymezuje například i pracovník, který se zaměří jen na jednu specifickou oblast. Myslíme si tedy, že ono užší pojetí sociální pedagogiky souvisí se zaměřením na určitou problematiku v oboru s jakýmsi cítěním autora nebo například sociálního pedagoga.

Jak vyplývá z výše uvedeného, podstatou sociální pedagogiky je proces výchovy a následné socializace především u sociálně znevýhodněných skupin ve společnosti. Sociální pedagogika také zasahuje do rodin, do školního a mimoškolního prostředí. Zde se snaží výchovou ke svépomoci předcházet škodlivým jevům, kterým mohou jedinci propadnout.

Jak Procházka podle Krause uvádí, má sociální pedagogika dvě dimenze, ve kterých se pohybuje:

Sociální dimenze je určována sociálním rámcem, podmínkami a souhrnem okolností, které panují v té které společnosti. Určité podmínky vytváří společnost, ale místo toho, aby jimi optimálně řídila socializaci jedince, tak jej mate a tím dochází k rozporům. Tyto rozpory právě řeší sociální pedagogika, která se snaží najít optimální řešení pro vhodný osobní rozvoj jedince a tím i celé společnosti.

Pedagogická dimenze určuje, jak by se měly provádět a uskutečňovat nároky dané společnosti na požadované cíle, a jak by se měly pedagogickými prostředky snížit na nejmenší možnou úroveň rozporů ve společenských podmínkách. V této dimenzi sociální pedagogika řeší výchovu a vzdělávání a zabývá se narušenými běžnými výchovnými postupy, které mohou vést k fyzické či duševní újmě (Procházka, 2012).

Sociální pedagogika tedy ukazuje, jakým směrem by se měly rozvíjet životní cesty jedince v souladu s jeho individualitou a souhrnem jeho schopností. Podle Krause a Poláčkové je ústředním tématem sociální pedagogiky „rozvoj sociální kreativity, aktivizace sil každého vychovávaného, rozvíjení životního způsobu ve smyslu kultivace, estetizace, optimalizace s ohledem na individuální předpoklady jedince a minimalizace rozporů mezi jedincem a společenskými podmínkami“ (Kraus; Poláčková, 2001, s. 24).

Dále bychom mohli sociální pedagogiku rozdělit na dvě oblasti, kdy v první by šlo o oblasti vývoje a praktického působení. Jejich hlavním faktorem, který působí na rozvoj jedince a rozvoj jeho případného rizikového chování, je samotné prostředí. Těmito prostředími jsou například rodina, vrstevnické skupiny, společenské organizace či hnutí. V praxi by se tedy v této oblasti měly podílet na utváření životního způsobu zdravých jedinců (primární prevence) i případně těch patologických (sekundární prevence), například různá střediska prevence, linky důvěry, protidrogová centra, školy, domovy mládeže (Procházka, 2012).

Ve druhé oblasti by se jednalo o sociálně pedagogickou terapii, a to jako převýchovné působení na jedince ve zvláštních situacích. Jedná se o přesné postupy a upřesnění odborného přístupu k lidem se specifickými závažnými problémy, kteří jsou sami o sobě velkým problémem pro bezpečné fungování lidské společnosti. Jde například o jedince, kteří prošli výkonem trestu, nezaměstnané, o ty, kteří nejsou ochotni se většinové společnosti přizpůsobit. Toto výchovné působení je možno provádět například v nápravných zařízeních, či výchovných ústavech (Procházka, 2012).

2.3 Sociální pedagogika jako životní pomoc a její prosociální rozměr

Sociální pedagogika má jako svoji nedílnou součást výchovu. Vychováván je člověk od narození. Výchova se neomezuje jen na děti, nýbrž se s ní člověk setkává po celý svůj život – například v rodině, ve škole, ve svém volném čase, v zaměstnání. Jeho osobnost utváří také různé komunikační kanály – televize, rozhlas, internet a jiné.

Zlatica Bakošová se dlouhodobě zabývá sociální pedagogikou a svoji odbornou činnost zaměřila na životní pomoc. Z velké části se zajímá právě o působení výchovy na děti, která je důležitá pro tuto diplomovou práci. Bakošová definuje výchovu „jako záměrné působení na procesy učení a socializace s cílem proměnit, přetvořit člověka. Jako součást sociokulturní evoluce je v širším smyslu totožná se socializací. Jde o funkční působení, pomoc jedinci v jeho životní dráze. V užším smyslu ji chápeme jako plánovité, cílevědomé, záměrné působení zaměřené na tvorbu hodnotových postojů, mravní konání a přesvědčení. Smyslem výchovy má být kultivovaná bytost otevřená problémům současné civilizace“ (Bakošová, 2008, s. 51).

Co se týče cílů sociální pedagogiky jako životní pomoci, tak je dobré si stanovit, komu chceme pomáhat – jestli jedinci, skupině lidí nebo ji pojmem jako pomoc společnosti.

Mulhum, A. rozdělil cíle na dvě úrovně (Bakošová, 2008, s. 55):

1. individuální oblast, která řeší socializaci. Směřuje jedince tak, aby našel sám sebe. Tato oblast rozvíjí například jeho nadání, učí ho zvládat nové úkoly, jak se má zařadit do společnosti a jak má zvládnout normy chování. Také se snaží o rozvíjení zodpovědnosti a samostatnosti.
2. společenská oblast se zaměřuje na zlepšení podmínek ve společnosti, dále pracuje například s prevencí, kompenzací, korekcí či sankcemi za nedodržení norem.

Abychom mohli pomocí sociální pedagogiky řešit problémy a konat životní pomoc, je třeba si také předem zjistit, z jakého prostředí jedinec (žák) – jedinci (žáci) pocházejí. Pokud se zaměříme na žáky, tak jejich problémy mohou vznikat z problémů rodiny. V rodině se mohla stát nějaká tragédie, či se jen pečující osoba nezvládla ztotožnit s nějakou nenadálou situací a najednou nikdo nemá na žáka čas. Ten situaci neumí řešit, a tak může snadno sklouznout k rizikovému chování, ze kterého se může vyvinout sociálně patologický jev. Je důležité s takovými žáky zacházet opatrně. Vztah mezi žákem a pomáhajícím je velmi křehký. Je dobré, aby se pomáhající choval nejen jako odborník, ale také jako člověk, který zná etickou stránku této práce. Toto mu pak může pomoci si získat žakovu důvěru a tak mu nabídnout co nejširší spektrum sociální pomoci. Bakošová nazývá sociální pedagogiku jako životní pomoc pedagogikou pozitivní. Sociální pedagogika nastupuje při problémových situacích, jako je například špatná nebo chybějící výchova, při nefunkčním rodinném či školním prostředí, v situacích, kdy se žák nezvládá socializovat. Sociální pedagogika jako životní pomoc se snaží ohroženému pomoci a pozitivně ho naladit na vlnu úspěšného zvládnutí jeho nelehké situace. Důležité je ale jedinci vysvětlit to, že jeho život je jen v jeho rukou a nikdo jiný než on sám za něj není zodpovědný.

Jaké cíle tedy sociální pedagogika jako životní pomoc přesně má? Bakošová (2008) považuje za cíl, poskytnout pomoc potřebným – tedy dětem, mládeži i dospělým, kterým v jejich přirozeném prostředí pomůžeme a ukážeme jim, jak nedostatky, které je trápí nahradit něčím dobrým. Vyšším cílem může být také změna lidí a celé společnosti díky působení výchovy.

Je to tedy celkový proces výchovy, ochrany a pomoci, s cílem pevného a kvalitního začlenění člověka do společnosti. Je to pomoc v prostředí rodiny, náhradní rodinné výchovy, školy, ulice a při řešení sociálně patologických jevů.

Se sociální pedagogikou je propojena i prosociálnost. Jejím významem pro společnost, z hlediska škol, se zabývá Roche-Olivar. Ten tak nazývá jakoukoli pomoc ve prospěch druhých, aniž by za to pomáhající očekával nějakou odměnu (Kosová, 2014). Převedeme-li to na žáky, tak cílem výchovy k prosociálnosti je nejen naučit je, aby se prosociálně uměli chovat, ale aby ona pomoc druhým vycházela z jejich nitra. Takoví žáci potom dovedou lépe pomáhat těm, kteří mají nějaké problémy, umí pochopit jejich starosti, ale i radosti a umí je s nimi plně prožívat.

Také Balvín a Šramková se domnívají, že výchova, především prosociální, má velký význam pro dnešní dobu. Chápu ji jako „koncentrované vyjádření podstaty etiky sociální práce, protože v sobě obsahuje niterný bezprostřední zájem o člověka, který se momentálně nachází v nepříznivé životní situaci“ (Balvín; Šramková, 2013, s. 56). Bude-li probíhat prosociální výchova, budou tedy i pomáhající (v našem případě žáci), kteří touto výchovou prošli, vnímat druhého v nepříznivé situaci s důstojností, jako jedinečného a samostatného.

3 ETIKA A MORÁLKA

Etika je rozsáhlý obor, který vznikl již ve starověkých civilizacích a je úzce propojena s morálkou a se sociální pedagogikou. Společně jsou úzce svázány s veškerými aspekty lidského chování.

Jan Sokol je jedním z předních českých filosofů. Etiku a morálku řeší z pohledu filosofa a ve svém díle *Etika a život* (2010) navrhuje, aby se etika, jenž dle něj náleží do praktické filosofie, zabývala vším dobrým, lepším a vlastně tím nejlepším, co může pro samotného člověka být. Nebojí se o tom hovořit i v tom smyslu, že by toto jednání mohlo být třeba až za hranicemi dovoleného. Morálku chápe jako mravní rovinu, která člověka vede v jeho jednání.

Jiří Jankovský hovoří o etice jako o vědě, která řeší správný způsob života. Z praktického pohledu ji rozlišuje podle různých hledisek. Například o sociální etice uvádí, že jejím cílem je zkoumání morálních otázek u sociálních skupin. Etika individuální zkoumá tyto otázky u jedinců. Morálku bere jako předmět etiky. Jejím cílem je hodnotit chování lidí z pohledu dobra a zla, které je porovnáváno s vlastním svědomím daného jedince. Tedy v tom nejlepším případě by člověk měl činit dobro proto, aby další dobro vznikalo (Jankovský, 2003). Jeho další pohled na etiku uvádí ve své publikaci Špirudová a patří pomáhajícím profesím. Zde etiku označuje jako bezbřehou ochotu pomáhajících těm, kteří jejich pomoc potřebují. Lidé vykonávající pomáhající profese mají mít odpovídající kvalitní vzdělání, umět se vcítit do druhých, ale také ochotu přinést určité oběti a ctít etické zásady (Špirudová, 2015).

Balvín a Prokaiová se ze svého pohledu dívají na etiku jako na sociální etiku. Podle nich by v praxi měla být etika spojena s působením sociálního pracovníka na klienta. „Aplikácia etiky, alebo sociálnej etiky, pri praktickom pôsobení sociálneho pracovníka, tvorí v rámci interakcie so sociálnym klientom významný spojovací článok. Pretože sociálni pracovníci sú povinní zdieľať určité spoločné hodnoty, ktoré sú obsiahnuté v etickom kódexe sociálneho pracovníka“ (Balvín; Prokaiová, 2013, s. 28). Mezi klientem a sociálním pracovníkem by měl vzniknout úzký vztah, který je důležitý při výkonu sociální práce – pomoci klientovi. V profesní sféře vychází sociální pedagogika z etických hodnot a daných principů a norem patřících do sociální práce. Pro sociálního pracovníka je to pomoc v orientaci současného stavu morálky, a tím i ve společnosti.

3.1 Etika, morálka jako výchova, etický kodex sociálního pracovníka

Pohlédneme-li do historie, zjistíme, že o etice by se dalo napsat mnoho. Prolíná se všemi obory, časté je její spojení s morálkou a mravy. Naším cílem není obsáhle psát o vývoji etiky, morálky či mravní výchovy. S ohledem na rozsah stránek práce bychom ji totiž buď neúměrně krátili, nebo by naopak byla příliš dlouhá. Tak jako tak bychom danou problematiku nemohli vystihnout v celé její šíři.

Etika je humanitní věda, jejíž kořeny lze najít ve filosofii. Etika se dále rozvíjí politickou, sociální nebo i náboženskou kulturou, ze které etika vznikla. Etika je náboženskou kulturou ovlivněna ve smyslu života, jak nejlépe ho ve všech směrech žít. Někteří odborníci chápou etiku jako počátek etické výchovy. Za jejího představitele označují Platóna, který se zabýval etikou a mravní výchovou. Jiní odborníci na etiku nahlíží z hlediska sociologie mravnosti a zde je uváděn například E. Durkheim.

V současném vzdělávacím systému se etická výchova začala vyučovat v dnešní podobě teprve nedávno, ačkoli vzhledem k výuce náboženství, a s ním spojené výchově k mravnosti, má etická výchova jako taková v našich školách dlouhou tradici. Tedy mravní výchova předcházela současné etické výchově.

V Československu byl u zavedení mravní výchovy do škol například I. A. Bláha, který se zabýval i etikou a morálkou. Říkal, že ve společnosti mravnost existuje, ale aby byla úspěšně dodržovaná, tak by ji společnost měla ustanovit v zákonech.

Nemůžeme také opomenout J. A. Komenského, který se mravní výchově věnoval ve Velké didaktice. V jedné ze dvou kapitol hovoří o tom, kterých ctností by měly dosáhnout děti. V jiné kapitole pojednává o učitelích, kterak by měli chápat smysl kázně, a jaké způsoby by měli používat k jejímu zachování (Vacek, 2011). Posuneme-li se do nedávné minulosti, tak v dobách komunismu byla mravní výchova zasažena ideologickým učením. Mravní výchova byla silně provázána s komunistickou etikou. Komunistická etika byla společnosti určena jako ta, která zaštiťuje ostatní etické systémy. Toto uvádí Vacek (2011, s. 121) slovy Kučerové na příkladu, kdy i dobro a zlo se v této době řešilo komunistickou etikou. Zlo bylo vždy to kapitalistické, které napravil až komunistický řád a jen tak mohla v souladu s tímto smýšlením společnost nekonfliktně fungovat. Po roce 1989 společnost začala volně dýchat a pomalu přicházela s možnostmi, jak od základů řešit různá témata. Jakási euforie svobody dala některým jedincům pocit, že najednou se může všechno, a tak jedním z důležitých témat byla právě výchova morálky a mravů. Pro pedagogickou oblast

byly cíle mravní a etické výchovy jasnější. Základem jim byl předpoklad, že stejně tak, jak jedinec dovede rozlišit dobro od zla, tak umí být svobodný a zodpovědný. Dovede tedy být morálně zralý a při upevňování a zvyšování morálních hodnot dovede vhodně využít pomoci odborného pedagoga. Etická výchova se do školních osnov vrátila Zákonem č. 171/1990 Sb. Vznikly tři rámcové vzdělávací programy, přičemž nejrozšířenější byl program Základní škola (Vzdělávací program Základní škola, 1996). Nebyla v něm přímo etická výchova, ale její obsah se objevoval ve více předmětech, nejvíce v občanské výchově. Občanská výchova byla členěna na několik tematických celků, kdy jeden program se přímo věnoval Člověku a morálce. Žáci se měli naučit rozlišovat mezi morálkou, mravností, právem. Po absolvování tohoto tématu měli být schopni rozlišit morální a nemorální chování a říci, proč považují za důležité se mravními hodnotami ve svém životě řídit. Druhým vzdělávacím programem byl vzdělávací program Národní škola (vzdělávací program Národní škola, 1997, s. 25), jehož součástí byla občanská a rodinná výchova. Nepovinnou součástí byl i projekt Myšlenkové dovednosti (filozofie pro děti), který měl žákům pomoci rozvinout jejich talent v oblastech, jako jsou například rozum, etika, estetika. Žáci by se zde měli naučit uvažovat o problémech každodenního života nejen svého, ale i celé společnosti. Naučit se odvracet konflikty a prakticky řešit ty vzniklé. Třetím byl program Obecná škola (Vzdělávací program Obecná škola, 1997), jehož předměty byly zaměřeny na mravní a hodnotovou výchovu. Na začátku roku 2001 přijala vláda České republiky závazný vládní dokument s názvem Bílá kniha. Bílá kniha určuje směr vzdělávací soustavy. „Je pojata jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu“ (MŠMT, Bílá kniha, 2001, s. 7). Obsahuje mnoho doporučení a cílů. Například uvádí, že pro žáky druhého stupně základních škol má být kladen důraz na toleranci, ohleduplnost, spolupráci mezi žáky, odpovědnost k sobě samému, na znalosti a schopnosti, které žákům pomohou ovlivňovat situace správným směrem (Bílá kniha, 2001).

Nyní je od 1.9.2016 platný vzdělávací program Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP). Je závazný pro všechny základní školy v České republice. Školy si však samostatně v rámci školního vzdělávacího programu (ŠVP) mohou v souladu s RVP zpracovat své výukové záměry. Etická výchova, jako samostatný předmět, byla do výuky zavedena Opatřením ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, čj. 12586/2009-22 z roku 2009.

V současnosti předmět Etická výchova vychází od profesora psychologie Roberta Roche-Olivara. Ten se snažil přijít na to, na základě jakých podmínek se u dětí rozvíjí prosociální chování. Podle svých poznatků sestavil program Rozvoj prosociálního chování. Tento program si kladl za cíl rozvíjet u žáků nezištnou pomoc ostatním. Pracuje se v něm se schopnostmi (empatie, komunikace, pozitivní hodnocení sebe i ostatních), které je dětem třeba předat, aby se u nich mohla prosociálnost vyvíjet. Tyto schopnosti předává dětem rodič, ale také učitel, sociální pedagog, vychovatel (Kosová, 2014).

Etický kodex sociálního pracovníka

Etika se také prolíná do práce sociálního pedagoga. Sociální pedagog se snaží žákovi pomáhat a rozvíjet jeho výchovu tak, aby mu pomohl docílit vytyčených výsledků (Bendl, 2015). Kompetencemi sociálního pedagoga se blíže zabývá Bakošová. My uvedeme její kompetenci edukační, převýchovnou, preventivní a poradenskou. Niklová je doplnila o sociální kompetenci. Působnost sociálního pedagoga je velmi široká, bohužel není ještě zcela institucionálně zakotvená (Holá, 2013).

Vzhledem k výše uvedenému se sociální pedagog v otázkách etického jednání může prozatím opírat o etický kodex sociálního pracovníka (viz. příloha č. 3). Ten sestavila Společnost sociálních pracovníků ČR a v první polovině roku 2006 nabyl účinnosti a je stále platný. Podle něj se pracovníci řídí důležitými mezinárodními dokumenty, jimiž jsou Všeobecná deklarace lidských práv, Charta lidských práv Spojených národů, Úmluva o právech dítěte. Mezi další důležité patří dokumenty České republiky, a to Ústava, Listina základních práv a svobod a další zákony, které se od zmiňovaných odvíjejí. Stručně bychom mohli říci, že kodex obsahuje společné zásady i pro sociálního pedagoga, a to: 1) etické zásady, ve kterých je například uvedeno, že má respektovat každého člověka, bez toho aniž by řešil jeho pohlaví, rodinný stav, původ, barvu pleti, rasu, ekonomickou situaci, ... Má dodržovat lidská práva, pomáhat podle svého nejlepšího svědomí a znalostí a neupřednostňovat své zájmy nad zájmy potřebných. 2) v pravidlech etického chování by se sociální pedagog měl řídit tím, že bude člověka zodpovědně podporovat, zajímat se o jeho rodinné, společenské a celkově přirozené prostředí a také ho chránit. Etický kodex také řeší vztahy směrem k zaměstnavateli (povinnosti vyplývající ze smlouvy) a kolegům, které by se měli opírat o respekt a znalosti ostatních pracovníků. Dále by měl sociální pedagog neustále zvyšovat či alespoň udržovat svoji odbornost a zajímat se o nové metody a přístupy, které by mohl ve své praxi uplatnit (Společnost sociálních pracovníků ČR, 2006). Etický kodex obsahuje i problémové okruhy, ale myslíme si, že tyto by mohly

být rozpracovány podrobněji. Jsou velmi obecné a nedají se zcela použít pro sociálního pracovníka, natož pro sociálního pedagoga.

3.2 Etická výchova jako průřezové téma

Etická výchova má značné pozitivní hodnoty. Učí člověka, žáka, respektovat jednotlivce i život okolo sebe. Pomáhá mu, aby si zodpovědně zvolil směr svého chování a prosazování se ve svém okolí. Etika a morálka jsou hodnoty, které společnosti napomáhají k jejímu fungování, k vzájemné toleranci a nezištnému chování. Společně se sociální pedagogikou tak mohou bojovat proti sociálně patologickým jevům.

Pro Etickou výchovu je bezesporu důležitá výchova jedince v rodině. Je nutné si také uvědomit, že i vzdělávací instituce mají důležitou roli. Ačkoli není předmět Etická výchova povinný, je jasné, že dle aktuálního Rámcového vzdělávacího programu (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2016) je považován na obou stupních základních škol za důležitý. V soustavě našeho školního vzdělávání totiž chybí předmět, který by celistvě podporoval rozvoj osobnosti žáka po stránce mravní. Školy tak zařazením Etické výchovy do svých osnov působí na výchovu etického a morálního vědomí u svých žáků.

Složku Rámcového vzdělávacího programu tvoří témata, která se nazývají průřezovými. Tyto reprezentují okruhy problémů, které jsou pro současný i budoucí svět aktuální. Etickou výchovu jako průřezové téma bychom charakterizovali jako formativní. Formuje individuální náhled žáka na hodnoty své i společenské, ukazuje mu jak být společensky prospěšný a také se ho snaží nasměrovat na jeho vlastní budoucnost. Žák si díky etické výchově upevní svůj hodnotový systém, lépe se zorientuje v hodnotách naší společnosti a naučí se na společnost názírat i kriticky. Rozvíjí i své sociální dovednosti, a tak se může lépe připravit na vlastní cestu životem. Tyto dovednosti může využít nejen ve svůj prospěch, ale i ve prospěch celé společnosti. Naučí se například i vcítit do situace druhých lidí a tím, že je pochopí, jim bude moci účinněji pomáhat. Charakterizovali bychom ji také jako preventivní, snaží se preventivně působit na žáka v rizikových oblastech chování.

Průřezové téma je nastaveno tak, aby žáci dostali prostor pro interpretaci vlastních zkušeností a mohli se při jeho výuce aktivně zapojit. Velmi často se tedy při hodinách etické výchovy diskutuje. Díky tomu mají žáci možnost uplatnit své názory a zkušenosti se společností i navzájem mezi sebou.

Při výuce Etické výchovy je předpoklad, že vyučující naváže mezi žáky a sebou partnerský a přátelský vztah. To ovšem neznamená, že učitel nebude ve výuce důsledný. Právě takový přístup žákům přirozeně pomůže vytvářet hodnoty, začlenit se do společnosti a vytvořit prosociální citění. Vznikne tak velký předpoklad, že tito žáci zvládnou lépe se vypořádat se sociálně patologickými jevy a budou umět zareagovat na sociální problémy.

Etická výchova, jako průřezové téma, si za svůj cíl vymezila vychovat zodpovědného a svobodného jedince s vlastním vytvořeným pozitivním žebříčkem hodnot, které bude aktivně aplikovat při svém životě ve společnosti.

Etická výchova má různé vzdělávací oblasti. Namátkou uvedme například Člověk a jeho svět, kde se navazuje na učivo o domově, rodině, škole, soužití s ostatními lidmi a chování ve společnosti. V další, pro nás důležité oblasti Člověk a zdraví, navazuje na změny v životě jedince a úvahy, proč vznikly, jak se s nimi vypořádat. Dále se v této oblasti řeší osobnostní a sociální rozvoj, který může být nápomocný při prevenci negativních jevů ve společnosti, péče o jedincovo zdraví a rizika, která zdraví ohrožují a jak jim předcházet.

3.3 Morální vývoj

Filosofie a etika zkoumají dobro a zlo, sociální pedagogika pomáhá. Člověk však musí ujit velký kus cesty, aby se mohl těmito zákonitostmi zabývat a naučil se je využívat nejen ve svůj prospěch, ale také aby se mohl k potřebným chovat prosociálně. Morální vývoj není jen otázkou vnějších podnětů (autorita, výchova, vzory chování), ale jsou důležité i ty vnitřní (inteligence, vzdělání). Jeho vývoj může pozitivně ovlivnit i škola, kdy z výzkumu Kohlberga a jeho kolegů vyplývá, že pokud se žáci účastní diskuzí o morálce, tak díky tomu začínají i sami přemýšlet o morálním vývoji ve vyšších stádiích.

Teorií morálního vývoje se zabývalo mnoho odborníků. Pro naši práci jsme si vybrali teorie Piageta a Kohlberga, kteří zkoumali mechanismy morálního úsudku. Vývojová stádia přiřadili k věkovým kategoriím.

Piaget zpracoval teorii kognitivního vývoje na základě pozorování dětí při hře a jejich přístupu k pravidlům. Děti do dvou let si pravidla vůbec neuvědomují, naopak, žádná pro ně neexistují. Jde u nich pouze o motorickou aktivitu. Děti do šesti let napodobují činnosti ostatních. Pravidla znají jen zběžně, zato jsou pro ně platná bez výjimky. Hru a pravidla zatím vnímají skrze sebe. I když to vypadá, že si hrají spolu podle nějakých pravidel,

tak si hrají zatím vedle sebe. Ve věku sedmi až deseti let má dítě již propracovanou psychomotoriku, a tak již bere v úvahu dohodnutá pravidla. Svůj zájem a uspokojení z pohybových aktivit přesouvá na zájem o ostatní. Morální vývoj je v této fázi na potřebě hraní podle pravidel. U dětí mezi jedenáctým a dvanáctým rokem se rozvíjí abstraktní myšlení a s tím souvisí zájem o pravidla hry. Dodržování a vytváření pravidel je v této fázi důležitější než samotná hra. Z uvedeného vyplývá, že vztah mezi dětmi, jejich věkem, inteligencí a pravidly se vyvíjí. Kromě uvedeného je zároveň důležitý vztah dítěte s jeho vrstevníky a dospělými (Vacek, 2011).

U dítěte se přemění morálka heteronomní na morálku autonomní. Heteronomní morálka je závislost dítěte na tlaku z vnějšku. Dítě je v období kognitivního egocentrismu. Nejsou u něj zatím dobře vyvinuty poznávací struktury, neumí správně vyhodnotit různé události nebo jiné lidi, nedokáže rozlišit minulost od současnosti. Svě sny, myšlenkové pochody a přání bere za stejně reálné, jako jsou běžné užité věci, které vidí kolem sebe. Morální vývoj dítěte je v tomto období tedy podřízen pravidlům starších. Jakmile si dítě projde touto fází, mění se jeho morálka na autonomní. Zde se dítě již řídí vlastní volbou a odpoutává od rodičů, kde rodičovskou autoritu nahradí spoluprací s ostatními a respektem k nim (Štefková; Dolejš, 2016).

Aby však morálka dítěte mohla projít touto proměnou, je důležité, aby mělo možnost už v období plné závislosti na rodičích dostat šanci podílet se na tvorbě pravidel. Pokud totiž tuto možnost nedostane, mohla by to být brzda pro jeho další morální vývoj.

Kohlberg se více zabýval mladistvými a jejich morálním vývojem. Navázal na Piagetovu teorii, ale vytvořil vlastní úrovně a stadia morálního vývoje. Každá úroveň je rozdělena na dvě na sebe navazující stadia. Podle nich probíhá jedincův vývoj od nejnižšího prvního stadia k nejvyššímu šestému.

V první úrovni – nekonvenční (stadium 1 a 2) se nachází děti do 9 let, někteří adolescenti, dospívající, ale i dospělé osoby, které jsou však označovány jako kriminální živly. Jedinec v této úrovni je egocentrický a nebere ohledy na své okolí. Chce se přizpůsobit autoritě, ztotožnit se s ní, ale jen proto, že se chce vyhnout trestu. Plně nechápe pravidla, která jsou nastavená společností. V této úrovni jsou důležité odměny a tresty, protože jen na jejich bázi jedinci fungují. Vztahy mezi lidmi se zde odehrávají na jakémsi tržním základě (Štefková; Dolejš, 2016).

Následuje druhá úroveň – konvenční (stadium 3 a 4), ve které se nachází adolescenti a dospělé osoby. V této úrovni je jedinec pořád egocentricky zaměřený, ale je již schopný přijmout i své okolí. Zaměřuje se na vzájemné vztahy, má potřebu být dobrým člověkem nejen sám před sebou, ale i před rodinou, společností, chce o druhé pečovat. Tohle vše je ale podmíněno s ohledem na zájmy druhých. Jedinec respektuje autority, povinnosti, protože jen tak může fungovat společnost. Začíná fungovat rozlišování špatného a dobrého jednání, jedinec se zvnitřňuje s normami. Orientace morálky může být vytvořena právě autoritou, avšak v kladném slova smyslu na základech správných pravidel (Štefková; Dolejš, 2016). V této úrovni může být nebezpečné upnutí se na zápornou autoritu, která se nebude řídit pravidly většinové společnosti.

Poslední třetí úrovně – postkonvenční (stadium 5 a 6) dosahují zpravidla osoby až po 20. roce života. Jedinec v této fázi chápe vytvořená pravidla a akceptuje je. Chová se v souladu se svým svědomím, není už plně omezován autoritou či skupinou. Uvědomuje si nejen hodnoty a normy, které jsou podmíněny jakousi sociální smlouvou. Ale také „hodnoty (právo na život, svoboda jednotlivce atd.), které jsou trvalým základem soužití mezi lidmi a musí být respektovány v jakékoli společnosti bez ohledu na názor většiny“ (Vacek, 2011, s. 34) Jedinec se umí orientovat v etických principech, kdy se sice opírá o platné normy a hodnoty, ale umí díky svému svědomí vytvořit i vlastní morální pravidla. V této úrovni je jedinec schopen spravedlivě a s citem k ostatním řešit nějaký morální problém (Štefková; Dolejš, 2016).

4 ŽÁCI A SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÉ JEVY

4.1 Žák základní školy II. stupně

Dítě nastoupí povinnou školní docházkou většinou v 6 nebo 7 letech a ukončuje ji v 15 nebo 16 letech. Vágnerová (2012) dělí období základní školy na tři fáze podle věku, a to na raný (6 – 9 let), střední (8 – 12) a starší školní věk (11 - 16). V této práci se budeme zabývat žáky druhého stupně základní školy, proto se zaměříme na období staršího školního věku.

Starší školní věk se také nazývá jako pubescence a navazuje na střední školní věk. Vágnerová jej charakterizuje jako přechod mezi dětstvím a dospělostí, který začíná někdy kolem jedenácti let a končí dosažením dospělosti přibližně ve dvaceti letech (Vágnerová, 2012). Budeme se zajímat o první polovinu tohoto období, tedy první fázi dospívání cca od jedenácti do patnácti, šestnácti let.

Vágnerová uvádí, že v tomto období dochází u pubescenta k mnoha změnám. Rozvíjí se sekundární pohlavní znaky a je to velký nápor na organismus a psychiku jedince. Měl by si uvědomit, že tělesné, sociální a psychické dozrávání nenastává vždy zároveň. U jedince dochází ke krizím, které jsou vyvolány vnitřním zmatkem, různými vnějšími konflikty, které se snaží vyřešit. Je velmi náchylný k ovlivnění negativními jevy. Je schopný abstraktně uvažovat, vymaňuje se z vlivu rodičů a začíná se ztotožňovat s vrstevníky. Mezi vrstevníky si hledá své místo, které má následně velký význam pro utvoření vlastní identity. V tomto období je pro něj důležitější názor vrstevníků než rodičů nebo učitelů. Svě sebevědomí a kompetentnost si zvyšuje tím, že normy a pravidla chování jen slepě nedodrží, ale také o nich přemýšlí. Zamýšlí se nad významy norem, pochybuje o nich, hledá co nejlepší řešení a snaží se dovést jejich důsledky. Zvládne také uvažovat o morálních problémech, avšak tady mohou nastat problémy. Střetává se zde totiž jeho vlastní uvažování s prosazováním morálních zásad rodičů, od kterých se chce osamostatnit. Morální normy tedy přijímá ne z donucení někým, ale až je o nich sám přesvědčen (Vágnerová, 2012).

Jak je uvedeno o pár řádků výše, pubescent prochází krizemi. Nevládnutí některé krize může být nástrahou a podhoubím pro vznik sociálně patologických jevů.

4.2 Sociálně patologické jevy

Z etického hlediska je současná společnost spíše negativní a záporná, kladných znaků je méně. Žáci však tento jev moc nevidí, i když si ho někteří určitě někde v koutku duše uvědomují. Z tohoto hlediska se negativům nemohou účinně bránit a jsou tak otevřeny pomyslné dveře pro výskyt sociálně patologických jevů. Vybrané druhy sociálně patologických jevů přiblížíme v této kapitole.

Vzhledem k tomu, že se od poloviny roku 2010 pro sociálně patologické jevy začalo používat i označení rizikové chování, bude na začátku této kapitoly vysvětleno, proč se v diplomové práci hovoří o sociálně patologických jevech. Diplomová práce rozebírá sociální pedagogiku a etiku, které mohou být nápomocny právě při prevenci sociálně patologických jevů. Společnost funguje na základě právních norem, ale také etických. Etické normy jsou v případě porušení sankcionovány na základě společenského mínění. Jedinec, který tyto normy porušil, může být společností vykázán z jejího okruhu. Toto vykázání je pro mnohé větším trestem než například sankce za porušení právních norem. Za sociálně patologické jevy jsou označována právě taková porušení, která narušují bezproblémové soužití dané společnosti, která toto soužití staví na hodnotách a normách stanovených již dříve v historii. Oproti tomu pojem rizikové chování označuje samotné vzorce chování jedince. V rámci těchto vzorců mohou pro jedince nastat například zdravotní, sociální nebo výchovně vzdělávací rizika, a těmi může být narušena i společnost (Procházka, 2012).

Přestože se již používá i pojem rizikové chování, tato práce se bude hlavně držet pojmu sociálně patologické jevy, protože je pevně zavedený a i v současnosti se stále používá (např. Hroncová v rozhovoru pro časopis Sociální pedagogika, 2014 či autoři Fischer a Škoda, 2014). Zde však bude používán pro souhrnné projevy chování, které narušují morální a sociální normy a daná společnost je vyhodnocuje jako nežádoucí, tedy sociálně patologické (Procházka, 2012).

Chování a postoje žáka jsou utvářeny primárně rodinou. S sebou si je nese do dalšího společenského života. Pravidla v podobě zákonů jsou jasná a sankce za jejich porušení jsou vymahatelné. Oproti tomu nepsané společenské normy si vytváří společnost sama a tedy co je v jedné společnosti nemorální, v jiné může být považováno za normu. Sankce nemůže vymoci stát, ale zase jen společnost, která si své normy stanovila. Někdy

je porušení norem bez postihu. Jindy to může být například prohřešek ve škole, který se s jedincem nese celý život (Procházka, 2012).

Mezi jevy sociálně patologické patří takové, které jsou pro jedince a společnost nezdravé, abnormální, zkrátka nežádoucí. Jsou to jevy, které jsou společensky nebezpečné a ohrožující. Dnešní žáci jsou ohroženi jednak fyzicky, ale také psychicky a morálně.

K nejčastěji ohrožujícím negativním jevům radíme například agresivní projevy, tj. šikana, chození za školu neboli záškoláctví, násilí, delikventní chování – zejména krádeže, rasismus. Velkou skupinou jsou závislosti na cigaretách a alkoholu, tedy závislosti látkového charakteru. Nelátkové závislosti jako gamblerství, nezvládnuté sledování televize a užívání počítačů a mobilních telefonů - ohrožení virtuální realitou (Procházka, 2012). Vzhledem k zaměření naší práce se věnujeme více šikaně, záškoláctví, ohrožení virtuální realitou. Krátce zmíníme i ostatní negativní jevy.

Agresivita je průvodním jevem, který spojuje výše uvedené negativní jevy jako je šikana, násilí, krádeže, rasismus, záškoláctví. **Agresivním chováním** jedinec záměrně a vědomě ubližuje ostatním, omezuje nebo jim přímo brání ve výkonu jejich činností. Tímto chováním chce dosáhnout svého cíle (Martínek, 2015). Podle Martíňka agresivní chování vzniká již u malých dětí. Rodiče nebo i učitelé v mateřských školách začnou ustupovat dítěti, které je svéhlavé a chce si takovýmto chováním něco vymoci. Dítě brzy zjistí, že vztekáním může s okolím manipulovat a tento vzor si s sebou nese i do budoucnosti (Martínek, 2015). Agresivní chování je propojeno s naší společností, narážíme na něj na různých místech, v různých situacích. Na školách se nejčastěji projevuje jako šikana.

Šikana je pojem užívaný pro široký okruh sociálně patologických jevů. Jedná se o opakované, vědomé ubližování druhému. Šikanovaný se nejčastěji nemůže nebo neumí těmto útokům bránit. Je to nerovnocenný střet, kdy se šikanovaný stává terčem útoků například pro svůj vzhled, postižení, zvýšenou či sníženou inteligenci, plachost, nízké sebevědomí. Zkrátka je jakkoli jiný, než ostatní spolužáci (Janošová, 2016).

Šikanu ve škole může provádět žák nebo skupina žáků vůči jinému žákovi či skupině žáků. Šikana může být prováděna přímo, jako například různé druhy násilí (kopání, bití, poškozování či odebírání osobních věcí nebo jídla oběti, nadávky, urážení, ale také donucením k nelibým činnostem.) Nepřímá šikana se vyznačuje „emocionálním a psychologickým utrpením, které má za cíl poškodit sociální status oběti“ (Věstník

MŠMT, 2016, s. 3). Agresor většinou neútočí přímo a leckdy používá k provedení šikany někoho dalšího. Tento druh šikany není z velké části fyzický, avšak právě prostředník může provést fyzické napadení. Šikanu je složité odhalit, přestože může probíhat přímo ve vyučování před očima pedagoga. Pedagog různé malé naschvály, posměšky nebo poznámky může přehlédnout s tím, že se jedná o běžnou „neposednost“ třídy (Věstník MŠMT, 2016).

Šikana má pět stádií, kdy se první nazývá **ostrakismus**. Okrajový žák je neoblíbený a neuznávaný, ostatní ho odmítají tak, že se s ním nebaví, pomlouvají ho, přijde-li ke skupince, tak ta ztichne a rozprchne se. Je to základ pro vznik šikany. Druhé stadium se **nazývá fyzická agrese a přitvrzování manipulace**, kdy mezi žáky stoupá napětí. Na okrajovém žákovi, již ostrakizovanému, si ostatní spolužáci vybíjejí svoji zlost na učitele, nervozitu z písemné práce. Třetí stadium je **vytvoření jádra**, což je klíčový moment pro vznik systematické šikany. Všem ve třídě je jasné, kdo je šikanovaný. Čtvrté stadium je, když **většina** třídy **přijme normy**, které stanovili agresori. Ti si jimi dovedou vytvořit jakýsi tlak, kterému se téměř nikdo nedokáže postavit. Agresori, ale i do této doby žáci, kteří se chovali slušně nebo se nepřipojovali, jsou aktivní a krutí. Páté, poslední, stadium se nazývá **totalita neboli dokonalá šikana**. Již samotný název napovídá, že normy vytvořené agresory přijal celý kolektiv a šikanování se stává denním programem všech. Třída je rozdělena na část žáků, kteří mají práva a na část, která práva nemá. „Ve čtvrtém a pátém stadiu hrozí reálné riziko prorůstání parastruktury šikany do oficiální školní struktury. Stává se to v případě, kdy iniciátor šikany je sociometrickou hvězdou. Je žákem s výborným prospěchem, má kultivované chování a ochotně pomáhá pedagogovi plnit jeho úkol“ (Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních 2016, s. 16).

Záškoláctví, jinak také označováno jako „neomluvené absence žáka ve vyučování“ (Kolář, 2012, s. 184), je dalším sociálně patologickým jevem, který se projevuje u žáků základních škol. Jednou z jeho mnoha příčin může být již uváděná šikana. Žák nemá chuť do školy chodit, má strach z kolektivu, z výsměchu. Další příčinou může být nepochopení učivu nebo špatný vztah s některým z pedagogů. Chození za školu může být také za tichého souhlasu rodiny, kdy jí její členové nepovažují za důležitou, a dítě tak přebírá stejný model v postoji ke škole a dalšímu vzdělávání. U výše uvedených případů si žák dopředu plánuje, že se bude vyhýbat předmětům, které ho nebaví nebo prostě do školy nepůjde vůbec. Záškoláctví si žák ale také nemusí plánovat dopředu a původně chce do školy jít. Má však

malou nebo žádnou motivaci ke školnímu vzdělání, a tak ho například zaujme na cestě do školy něco důležitějšího a už do ní ten den nepřijde. Záškoláctví jde často ruku v ruce s dalšími negativními jevy, jako jsou například závislost na drogách, alkoholu, členství v závadové partě a pro osobní vývoj jedince nejsou dobré (Procházka, 2012).

Závislost na televizi a ohrožení virtuální realitou

Pro mnoho lidí může být **televize** zdrojem informací, některé uklidňuje, jiní díky ní zapomínají na své běžné starosti. Při jejím sledování může zvláště u žáků vyvolat jakýsi dojem skutečnosti. Vše, co vidí ve svém oblíbeném seriálu či pořadu, mohou brát za opravdové. Tomuto kouzlu mohou podlehnout natolik, že se ztotožní se svým hrdinou a začnou napodobovat jeho chování. Přimknout se můžou ke kladnému hrdinovi nebo k zápornému. U záporného hrozí riziko, že si do svého běžného života přenesou násilné, brutální chování a budou jej praktikovat na ostatních žácích. Tak či onak tato závislost může u žáků vyvolat morální a emoční otupění a budou mít velmi složitý návrat do reality. Sekot také připomíná „absenci zdravého tělesného pohybu a obvykle nadměrné konzumace jídel“ (Sekot, 2010, s. 37).

Virtuální realita se týká nejen **počítačů, tabletů**, ale v dnešní době i **chytrých telefonů**. Počítače a mobilní telefony žákům rodiče pořizují dříve než je potřeba. Děti se tak dostávají k nástrahám virtuálního světa velmi brzy a toto se dále rozvíjí v žákovském období. Závislost na internetu, neboli netomanie, je hlavně závislostí psychickou a může mít řadu negativních dopadů. Mezi psychické negativní dopady můžeme zařadit poruchu soustředění, sníženou pozornost či poškození neuronů. Fyzickými negativními dopady mohou být potíže s držení těla, krční páteří nebo poškození očí. Nezanedbatelné jsou i sociální potíže, kdy žák ztrácí pozornost, neumí kvalitně verbálně komunikovat s okolím, informační technologie jim nahrazují osobní kontakty (Kukla, 2016).

Gamblerství je jiné označení pro patologické hráčství. Abychom mohli žáka označit za gamblera, tak jej musí provádět dlouhodobě, opakovaně a v takové míře, že má již narušen osobní život (Blinka a kol., 2015). Gamblerství může být spojeno s neodolatelnou potřebou hrát nejen počítačové hry, ale i na výherních automatech. U žáků probíhá závislost velmi dynamicky, a to v řádu týdnů či měsíců (Sekot, 2010). Počáteční fázi výher střídají prohry, které jsou následovány zoufalstvím (Kukla, 2016). V této fázi se žák může cítit vinen, kdy například zcizil rodičům větší finanční obnos, či prodal rodinné věci, jen aby měl na hru. Nicméně nemá v sobě sílu na změnu a tápe v uzavřeném kruhu.

Do látkových závislostí spadá například **alkohol, tabák, drogy**. Ondrejkovič uvádí, že u závislostí jde spolu ruku v ruce biologický i sociální jev (Ondrejkovič; Brezák; Vlčková, 1999, s. 87). Nejrozšířenější návykovou látkou je alkohol. Ač jej prodávající nesmí poskytnout mladistvým, je pro žáky snadno dostupný. Jeho velké riziko představuje snadná dostupnost a tolerance společností. Jeho konzumaci děti vidí od malička už v rodině. Vždyť alkohol se požívá při slavnostních a významných událostech jako jsou narozeniny, svatby, promoce, ale také při těch smutnějších, nebo dokonce s ním spousta dospělých zahání špatnou náladu nebo momentální neúspěch. Procházka ve své publikaci také uvádí výsledky výzkumu, kdy byla položena žákům otázka, zda se v jejich okolí vyskytuje nějaká osoba, která často pije alkohol. Žáci uvedli negativní vliv vrstevníků, ale také rodičů – nejčastěji otce. Velkým překvapením byla také častá odpověď, že osoba často pijící alkohol je učitel (Procházka, 2012). Žák tak alkohol považuje za běžnou součást normálního života. Tabákové výrobky začínají děti zkoušet z mnoha důvodů. Pokud kouří někdo z rodiny, je častější, že dítě sáhne po cigaretě. U žáků kouření může vyvolávat pocit nezávislosti a jakési dospělosti. Také se leckdy chtějí podobat svému vzoru, nebo se jen nechtějí lišit od svojí party. Kouření nemá žádné drastické projevy ihned, ale jeho negativní dopad se většinou projevuje až s odstupem času. Žáci tak nabývají dojmu, že mohou kdykoliv přestat, nicméně kouření je silně návykové a většina s ním nedokáže přestat. Přes alkohol a tabák, které jsou také nazývány drogami průchozími, se žáci mohou dostat k drogám. Ze začátku mohou drogu brát jako příjemné zpestření šedivého dne, nebo jako výborný povzbuzovač mysli při učení. Mezi další důvody, proč žáci drogy berou, patří například nuda, osamělost, stres, získání obliby v kolektivu, špatná rodinná situace, či vliv vrstevníků (Kukla, 2016). Bohužel se počáteční rekreační užívání může zvrhnout v užívání běžné a žák spadne do specifického stylu života s mnoha zdraví škodlivými důsledky. Drogy vyvolávají závislostní tělesné či psychické stavy. Žák začíná být podrážděný, hrubý, náladový, reaguje agresivně i na malou kritiku, přestává být zodpovědný, mění se jeho hodnoty a názory. Ztrácí zájem o své záliby, přátele, rodičům lže. Dříve bezproblémový mladý člověk začíná mít problémy ve škole, v rodině a řeší je chozením za školu nebo odchodem z domova, zprvu krátkodobým, později začne utíkat na delší dobu (Kukla, 2016).

4.3 Prevence sociálně patologických jevů

U žáků druhého stupně základní školy je prevence zásadní. Tato skupina bývá často velmi ohrožená, a pokud se již v tomto období naučí žáci zneužívat alkohol, drogy, šikanovat druhé, může to mít na jejich další vývoj neblahý dopad. Například alkohol nebo drogy se stávají rychle návykovými a žáci si tak nenávratně ničí své zdraví. Šikana zase třeba může narušit žákovo vnímání sebe sama i ostatních a v dalším životě nebude umět kvalitně navázat vztah s vrstevníky.

Prevence sociálně patologických jevů je proces, který „patří do základních aktivit každé výchovně-vzdělávací instituce. Měl by být součástí každého výchovného procesu, především budováním pevného hodnotového systému dětí a mládeže, mravních zásad i rozumových schopností, které žák mobilizuje v určitých krizových situacích. Školy vytvářejí vlastní program prevence sociálně patologických jevů, jejichž jádrem je právě budování pevného hodnotového systému dětí a mládeže, a to orientací mládeže na pozitivní aktivity, aktivity rozvojetvorné, včetně osvětových aktivit“ (Kolář a kolektiv, 2012, s. 106).

Do roku 1989 spadala prevence pod Ministerstvo zdravotnictví a týkala se alkoholických výrobků a výrobků z tabáku, o jiných druzích prevence se vůbec nemluvilo. Pokud už se vůbec k žákům dostaly nějaké informace o prevenci, bylo to formou hromadných, jednorázových přednášek, kde nebyl dán téměř žádný prostor otázkám, o volné diskuzi nemluvě. Po roce 1989 se otázce prevence začalo věnovat mnoho odborníků, kteří dále vzdělávali pedagogy, aby mohli prevenci konat přímo na svých školách. Prevence se rozdělila na primární, sekundární a terciální (Mioviský, 2010). Vzhledem k zaměření této práce se zaměříme na prevenci primární, která je mimo jiné realizována i ve školách, nicméně pro úplnost uvedeme krátce všechny tři druhy prevence.

Primární prevence má za úkol předcházet vzniku problému ještě dříve, než v populaci vznikne.

Sekundární prevence následuje po primární a jejím cílem je řešit vzniklý problém v tom stadiu, kdy ještě nestačí způsobit nějaké vážné poškození nebo důsledky.

Terciální prevence je třetím a posledním stupněm. Je zaměřena na jedince, u kterých již nežádoucí jevy vznikly. Má minimalizovat následky nebo zabránit dalšímu pokračování nežádoucích a škodlivých jevů.

Základním principem **primární prevence** je nastavení výchovy celkové skupiny žáků tak, aby byli schopni předcházet a minimalizovat rizikové projevy chování. Podle metodického pokynu MŠMT (2010) do primární prevence u žáků spadá i rozvoj pozitivního sociálního chování, duševních dovedností a schopnost umět se chovat v zátěžových situacích. Primární prevence se může ještě dělit na specifickou a nespecifickou.

Specifická primární prevence zahrnuje veškeré aktivity a programy, pro něž je charakteristické předcházení a omezování výskytu sociálně patologických jevů. Specifická primární prevence obsahuje tři podskupiny, z nichž jedna je prevence všeobecná, která nezjišťuje rozsah problémů, či rizik a je zaměřena na širší populaci. Druhá, selektivní prevence, se zaměřuje na ty žáky, u kterých je zjevné, že jsou k rizikovému chování více náchylní. Indikovaná prevence je třetí podskupina. Tato se zaměřuje na žáky, u kterých se vyskytly rizikové faktory, jako jsou například problémy s vrstevníky, složité vztahy v rodině, či ve škole, nebo mají problémy s chováním. Specifická primární prevence chce svého základního principu dosáhnout pomocí orientace žáků na zdravý životní styl, rozvojem etického myšlení a rozvojem hodnotového žebříčku (Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, č.j. 21291/2010-28, podle Miovský, 2010).

Nespecifická primární prevence je sice součástí primární prevence, ale od specifické se liší v tom, že její programy by mohly existovat i v případě, že by u žáků nepropukly žádné sociálně patologické jevy. Jedná se o různé aktivity ve volném čase žáků, například další rozvoj nadaných žáků, podpora sportovních aktivit, podpora zdravého životního stylu. Jsou to takové aktivity, které harmonizují osobnost žáka a učí ho nenásilně dodržovat společenská pravidla a vedou ho k zodpovědnosti za sebe samého a své činy (Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, č.j. 21291/2010-28, podle Miovský, 2010).

Na základní škole jsou pravidla pro prevenci nedílnou součástí jejich dokumentů. Jedná se o minimální preventivní program (dále jen MPP), který je „zaměřený na výchovu žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní a sociální rozvoj a rozvoj jejich sociálně komunikativních dovedností. Je založen na podpoře vlastní aktivity žáků, pestrosti forem preventivní práce se žáky, zapojení celého pedagogického sboru školy a spolupráci se zákonnými zástupci žáků školy“ (Miovský, 2010, s. 11, 102).

Tento program tvoří pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci školy vždy na jeden rok. Hlavní zodpovědnost za něj nese školní metodik prevence. Ten při vytváření a vyhodnocování MPP spolupracuje podle potřeby s metodikem prevence v pedagogicko-psychologické poradně, pod kterou škola spadá. Celý MPP potom podléhá kontrole České školní inspekce. Při zpracování MPP se vychází z dostupných zdrojů školy. Aby byl kvalitně zpracovaný, měl by vycházet z těchto základních informací:

- charakteristika školy (kde se škola nachází, popis míst, kde by mohlo probíhat rizikové chování, jak vypadá situace rizikového chování v jednotlivých třídách),
- síť odborníků (kde a kdo může pomoci školnímu metodikovi prevence s tvorbou a rozvojem MPP),
- aktuální přehled výchozí situace školy (současný stav rizikového chování, prevence),
- stanovení dlouhodobých a krátkodobých cílů (krátkodobé cíle jsou zásadní pro MPP),
- popis a stanovení aktivit pro cílové skupiny (žáci, pedagogové, rodiče),
- vytvoření časového harmonogramu (pro jednotlivé akce a programy),
- dokumentace a evaluace MPP (rozhovory s žáky, rodiči, deník školního metodika prevence atd.),
- přílohy MPP (platné právní normy, krizový plán školy, archivace MPP a jejich evaluace atd.) (Miovský, 2010).

Minimální preventivní program by se, podle Strategie prevence rizikových projevů chování u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy na období 2009 – 2012 (dále jen Strategie), měl zabývat všemi typy rizikového chování. Rozděluje je na dvě oblasti, které obsahují následující typy rizikového chování:

a) „předcházení zejména následujícím rizikovým jevům v chování žáků:

- záškoláctví,
- šikana, násilí,
- divácké násilí,
- kriminalita, delikvence, vandalismus,
- závislost na politickém a náboženském extremismu,
- rasismus, xenofobie,

- užívání návykových látek,
 - onemocnění HIV/AIDS a dalšími nemocemi šířícími se krevní cestou,
 - poruchy příjmu potravy,
 - netolismus (virtuální drogy) a patologické hráčství (gambling),
- b) rozpoznání a zajištění včasné intervence zejména v případech:
- domácí násilí,
 - týrání a zneužívání dětí, včetně komerčního sexuálního zneužívání,
 - ohrožování výchovy mládeže,
 - poruchy příjmu potravy (mentální bulimie, mentální anorexie)“ (MPP, 2009, s. 8).

Z výše uvedené Strategie, ze Strategii meziresortních orgánů, z výsledků jednání se školskými koordinátory a metodiky prevence na krajské úrovni vychází i Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013 – 2018. Tato je v současné době v součinnosti s navrhovanými „Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování“ (Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013 – 2018, 2013, s. 3). Mezi její hlavní cíle patří snížení a minimalizování vzniku veškerého rizikového chování hlavně u dětí a mládeže v rovině obecné populace, specifických skupin se zvýšenou možností rizikového chování a jednotlivců, kteří již toto chování vykazují. Obecným cílem je výchova k předcházení a minimalizování rizikového chování nebo alespoň jeho oddálení. Specifickými cíly je společná koordinace, efektivnost, transparentnost rolí a kompetencí orgánů a institucí na úrovni horizontální (Výbor pro koordinaci primární prevence) a vertikální (Výbor krajských školských koordinátorů prevence) a finanční zajištění pro hodnocení kvality programů primární prevence. (Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013 – 2018, 2013)

Vzhledem k tomu, že je MPP vypracováván vždy na jeden rok, tak na konci každého školního roku jej školní metodik prevence zhodnotí. Udělá analýzu všeho, co se dařilo a pomohlo, ale také toho, co bude potřeba do dalších let lépe zpracovat. Školní metodik prevence toto hodnocení odešle oblastnímu metodikovi a ten na základě zaslaných informací může v případě potřeby být školnímu metodikovi nápomocen při řešení nových, či složitých situací.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

5 CÍLE PRÁCE A HYPOTÉZY

V následující části je diplomová práce zaměřena na formulování cílů výzkumu a stanovené hypotézy.

5.1 Výzkumný problém a cíle výzkumu

Výzkumný problém kvantitativního výzkumu se přímo týká povědomí žáků základní školy o sociální pedagogice, etice, sociálně patologických jevech a primární prevence.

Cílem práce bylo zjistit, do jaké míry jsou žáci druhého stupně základní školy ze sedmých a devátých tříd seznámeni teoreticky s pojmy sociální pedagogika, etika, sociálně patologické jevy a primární prevence. Hlavním cílem celého kvantitativního výzkumu je zjištění, zda faktory jako je pohlaví, věk, rodinná situace nebo stupeň navštěvované třídy mají souvislost se sociálně patologickými jevy a prevencí. Zjistit, zda existují statisticky významné rozdíly ve vztahu mezi těmito faktory a sociálně patologickými jevy a prevencí.

Díličními cíli, které poslouží k dosažení cíle práce, jsou tyto:

- zjistit, jaká je informovanost žáků základní školy o sociální pedagogice,
- zjistit, jaká je informovanost žáků základní školy o sociální pedagogice vzhledem k místu, kde se s ní mohli setkat,
- zjistit, jaké je povědomí žáků základní školy 7. a 9. tříd o sociální pedagogice,
- zjistit, jaká je informovanost žáků základní školy o etice,
- zjistit, jaká je informovanost žáků základní školy o etice vzhledem k místu, kde se s ní mohli setkat,
- zjistit, jaké je povědomí žáků základní školy 7. a 9. tříd o etice,
- zjistit, zda existuje souvislost mezi pohlavím a místem, kde se žáci mohli setkat se sociálně patologickými jevy,
- zjistit, zda existuje souvislost mezi bydlištěm a místem, kde se žáci mohli setkat se sociálně patologickými jevy,
- zjistit, zda existuje souvislost mezi rodinnou situací a místem, kde se žáci mohli setkat se sociálně patologickými jevy,

- zjistit, zda existuje souvislost mezi navštěvovanou třídou a místem, kde se žáci mohli setkat se sociálně patologickými jevy,
- zjistit, zda existuje souvislost mezi pohlavím a místem, kde se žáci mohli setkat s primární prevencí,
- zjistit, zda existuje souvislost mezi bydlištěm a místem, kde se žáci mohli setkat s primární prevencí,
- zjistit, zda existuje souvislost mezi rodinnou situací a místem, kde se žáci mohli setkat s primární prevencí,
- zjistit, zda existuje souvislost mezi navštěvovanou třídou a místem, kde se žáci mohli setkat s primární prevencí.

Po stanovení cílů byly určeny proměnné (prvky nabývající různé hodnoty) a to následovně:

- Nominální data:
- 1) pohlaví;
 - 2) město, městys, vesnice;
 - 3) rodinná situace;
 - 4) třída;
 - 5) sociálně patologické jevy;
 - 6) primární prevence.

5.2 Výzkumné otázky a hypotézy

Hlavní výzkumnou otázkou je, zda mají žáci II. stupně základní školy povědomí o sociální pedagogice, etice, sociálně patologických jevech a jejich prevenci. Dalšími důležitými cíly práce je zjištění, v jakém druhu prostředí se žáci mohli setkat se sociálně patologickými jevy a prevencí a jak toto setkání souvisí s pohlavím, třídou, místem jejich bydliště a rodinnou situací.

Zda existují statisticky významné rozdíly ve vztahu mezi sociálně patologickými jevy a pohlavím žáků, navštěvovanou třídou, místem jejich bydliště a jejich rodinnou situací.

Zda existují statisticky významné rozdíly mezi prevencí sociálně patologických jevů a pohlavím žáků, navštěvovanou třídou, místem jejich bydliště a jejich rodinnou situací.

Na konferenci MŠMT v květnu 2016, která se týkala primární prevence se Petrenko (2016) zabýval školskými programy na primární prevenci. Uvádí, že jedna z možností efektivní primární prevence je dlouhodobost, kontinuita a včasný začátek prevence.

Obě školy, které se výzkumu účastnily, mají ve svém programu prevenci sociálně patologických jevů. Předpokládám tedy, že nebude žádný rozdíl mezi povědomím o sociálně patologických jevech, jejich prevenci a žáky navštěvovaným ročníkem.

Data byla získána pomocí dotazníků vlastní konstrukce.

Popisné otázky:

- Jaká je informovanost žáků základní školy, vzhledem k rozdílnému pohlaví, o sociální pedagogice?
- Jaká je informovanost žáků základní školy o sociální pedagogice vzhledem k místu, kde se s ní mohli setkat?
- Jaké je povědomí žáků základní školy 7. a 9. tříd o sociální pedagogice?
- Jaká je informovanost žáků základní školy, vzhledem k rozdílnému pohlaví, o etice?
- Jaká je informovanost žáků základní školy o etice vzhledem k místu, kde se s ní mohli setkat?
- Jaké je povědomí žáků základní školy 7. a 9. tříd o etice?

Hypotézy:

H1: Jaká je souvislost mezi pohlavím a místem, kde se žáci mohli setkat se sociálně patologickými jevy.

H2: Jaká je souvislost mezi bydlištěm a místem, kde se žáci mohli setkat se sociálně patologickými jevy.

H3: Jaká je souvislost mezi rodinnou situací a místem, kde se žáci mohli setkat se sociálně patologickými jevy.

H4: Jaká je souvislost mezi navštěvovanou třídou a místem, kde se žáci mohli setkat se sociálně patologickými jevy.

H5: Jaká je souvislost mezi pohlavím a místem, kde se žáci mohli setkat s primární prevencí.

H6: Jaká je souvislost mezi bydlištěm a místem, kde se žáci mohli setkat s primární prevencí.

H7: Jaká je souvislost mezi rodinnou situací a místem, kde se žáci mohli setkat s primární prevencí.

H8: Jaká je souvislost mezi navštěvovanou třídou a místem, kde se žáci mohli setkat s primární prevencí.

6 VÝZKUM

K získání údajů byl použit jako výzkumný nástroj dotazník vlastní konstrukce (příloha P VI). Tento dotazník obsahuje 18 otázek a je rozdělen do tří částí. V první části dotazníku jsou údaje o respondentech, tzv. tvrdá data: pohlaví, věk, třída, bydliště, rodinná situace (otázky 1 – 5). Ve druhé části dotazníku jsou otázky zaměřené na sociální pedagogiku (otázky 6 a 7), etiku (8 a 9), sociálně patologické jevy (otázky 10 – 12). Poslední, třetí, část dotazníku je zaměřená na informace o pomoci a prevenci (otázky 13 – 18).

6.1 Výzkumný soubor

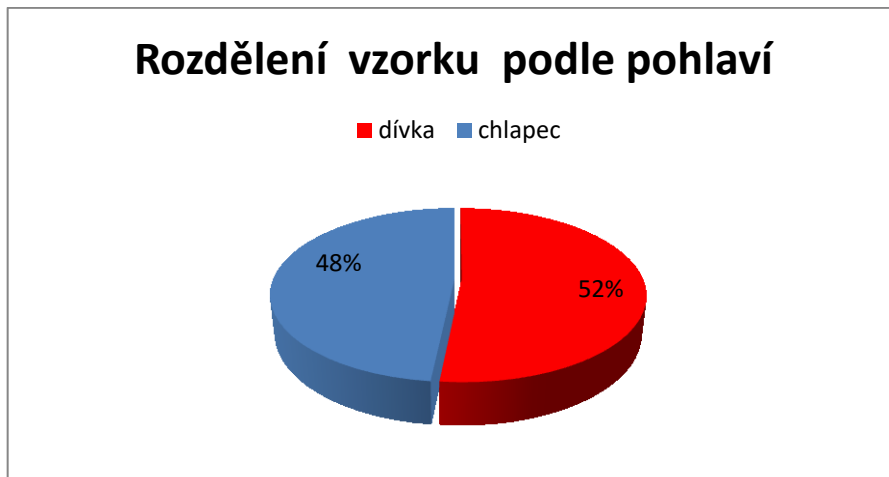
Výzkumný vzorek byl vybrán záměrným výběrem. Jak uvádí Chráska (2016), tak určitý prvek není vybírán náhodně, nýbrž na základě úsudku výzkumníka či zkoumané osoby.

Výzkumný vzorek tvořili žáci - respondenti II. stupně základní školy Přemyslovo náměstí a Jihomoravské náměstí. Žáci sedmých a devátých tříd byli vybráni na základě charakteristiky vývojového období (viz. kapitola 4.1), kdy u žáků sedmých tříd začíná přechod mezi dětstvím a dospělostí, kdežto u žáků devátých tříd je tento přechod již v plném proudu.

Účast respondentů byla zcela dobrovolná, otázky na které nechtěli nebo neuměli odpovědět, nemuseli vyplňovat. Tento dotazník a údaje z něj vyplývající sloužily pouze k této diplomové práci. Návratnost dotazníků byla zajištěna jejich vyplněním přímo ve výuce a následným sesbíráním k rukám učitele. I když vyplnění dotazníku mělo zabrat maximálně 25 minut, respondenti měli možnost delšího časového úseku. Toho však nevyužili.

Celkem bylo rozdáno 140 dotazníků (100 %), návratnost byla 116 dotazníků (83 %). Vzhledem k vysoké nemocnosti respondentů bylo vráceno 24 zcela nevyplněných dotazníků.

Z celkového počtu 116 účastníků se respondentů (100 %) bylo 60 dívek (52 %) a 56 chlapců (48 %).



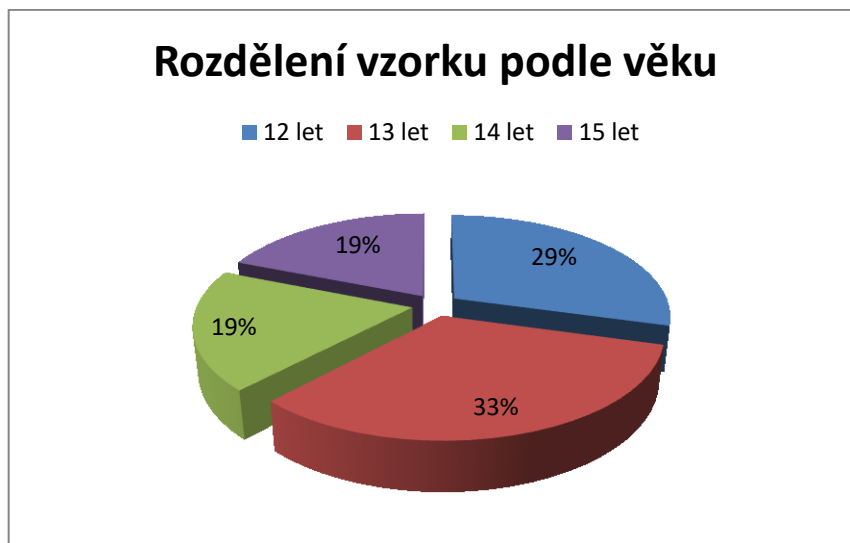
Graf č. 1 Rozdělení vzorku podle pohlaví respondentů

Respondenti byli na obou základních školách dotazováni v 7. a 9. třídách. Z výsledku dotazníku je zřejmé, že v sedmých třídách je celkem 38 % respondentů, v devátých třídách 62 % respondentů.



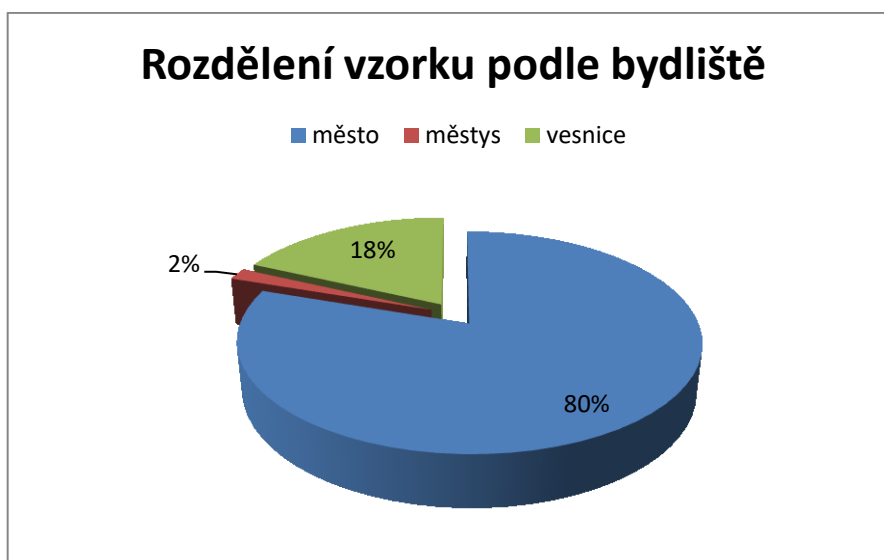
Graf č. 2 Rozdělení vzorku podle navštěvované třídy respondentů

Dále z dotazníků vyplynuly počty respondentů, podle Vágnerové (2012) označované jako starší školní věk, v těchto věkových kategoriích: 12 let 34 respondentů (29 %), 13 let 38 respondentů (33 %), 14 let 22 respondentů (19 %), 15 let 22 respondentů (19 %).



Graf č. 3 Rozdělení vzorku podle věku respondentů

Obě školy se nacházejí v městské části, která je okrajovou a sousedí s dalšími městskými částmi, ale i vesnicemi a městysy. Bylo tedy velmi pravděpodobné, že obě školy mohou navštěvovat respondenti nejen z příslušné městské části (města), ale také z vesnic a městysů. Z města (městské části) navštěvovalo školy 93 respondentů (80 %), z vesnice 21 respondentů (18 %) a z městysů 2 respondenti (2 %).



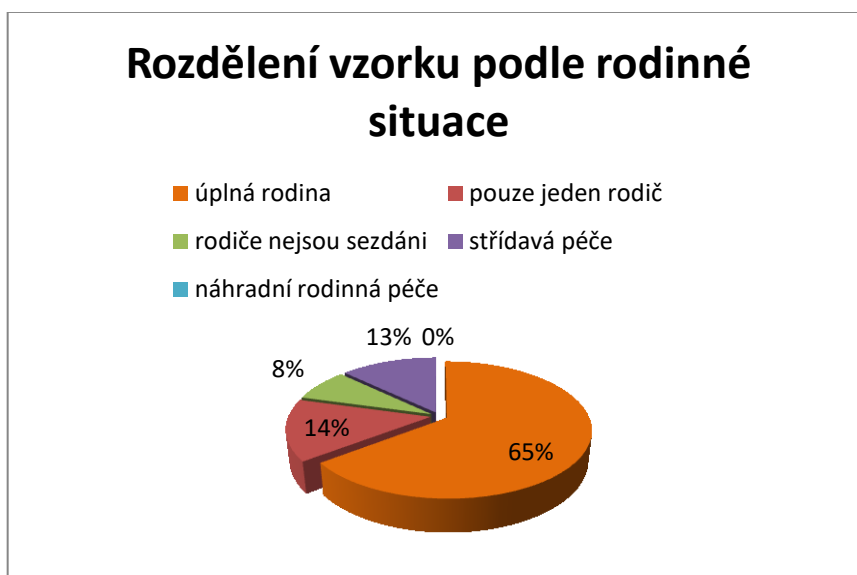
Graf č. 4 Rozdělení vzorku podle bydliště respondentů

V dnešní době je více než dříve běžné, že děti nemají úplnou rodinu. Jak uvádí Bakošová (2008) na dnešní rodinu se kladou příliš velká očekávání a je zatěžována vysokými nároky

společnosti. Stává se tedy, že úplné rodiny se tříští nebo oficiálně vůbec nevznikají.

Jsou nahrazovány novými typy soužití a děti pak žijí v typu, kde je například společné soužití rodičů, avšak bez oddacího listu, nebo jsou děti ve střídavé péči rodičů. Bakošová (2008) uvádí, že v 90. letech bylo 67,9 % úplných rodin. Podle dat z Českého statistického úřadu počet úplných rodin klesl na 54,6 % (ČSÚ, aktualizace dat ke 20.12.2014).

Z dotazníku bylo zjištěno, že největší počet respondentů žije v úplné rodině, tj. 75 respondentů (65 %), s jedním rodičem žije 17 respondentů (14 %), nejsou sezdáni rodiče 9 respondentů (8 %), ve střídavé péči obou rodičů je 15 respondentů (13 %). V náhradní rodinné péči nebyl ani jeden z dotazovaných respondentů (0 %).



Graf č. 5 Rozdělení vzorku podle rodinné situace respondentů

6.2 Metoda sběru dat

Před distribucí dotazníků byla na obě základní školy vznesena žádost o provedení výzkumu pro studijní účely. Žádost byla podána na ředitelky obou škol prostřednictvím e-mailové komunikace. Po jejím schválení byl dotazník konzultován s ředitelkou z jedné ze základních škol a upraven tak, aby mu žáci co nejlépe rozuměli. Poté byl proveden předvýzkum na devíti žácích ve věku 12 – 15 let z řad známých a jejich rodinných příslušníků. Předvýzkum ověřil správnost zvolených otázek. Během měsíce ledna 2017 byl proveden sběr dat prostřednictvím dotazníků. Jak uvádí Chráska (2016), dotazníky

lze předat několika způsoby, z nichž nejvhodnější je osobní předání. Takto je zaručeno bezprostřední vyplnění a následné sesbírání dotazníků bez ztrát. Dotazníky byly osobně doručeny ředitelkám, které je předaly třídním učitelům sedmých a devátých tříd, kteří je s žáky v hodině vyplnili. V případě nejasností jim byly otázky upřesněny. Například kolonka „volný čas“ označuje možnost trávení volného času v různých sportovních klubech, sboru dobrovolných hasičů, v tanečním centru. Není to tedy bezmyšlenkové bloumání po ulicích s cílem „zabít“ volný čas.

6.3 Postup výzkumu

Po návratu dotazníků proběhla kontrola správnosti a úplnosti vyplnění jednotlivých otázek. Všechny dotazníky byly zcela vyplněny a každému bylo přiděleno číslo, pod kterým byl uveden v elektronické podobě. Na základě očíslování bylo v případě nejasností možno do dotazníku nahlédnout. Získaná data z vyplněných dotazníků byla zaznamenána do tabulek a znázorněna v grafech v programu Microsoft Excel. Vyhodnocení výsledků dotazníku bylo provedeno v programu Microsoft Excel. Výsledky výzkumu byly rozděleny na popisnou statistiku, na test dobré shody chí-kvadrát a na testování hypotéz.

Ještě než bylo započato zpracování dat, byly otestovány předpoklady pro použití testovacích metod. U oblastí, které splnily tyto předpoklady, je použito parametrické testování, a to konkrétně test dobré shody chí-kvadrát (hypotézy). U ostatních otázek je použita základní popisná statistika.

6.4 Technika způsobu zpracování dat

Dotazník byl vyhodnocen ve čtyřech oblastech – sociální pedagogika, etika, sociálně patologické jevy a prevence v celkovém souboru 116 respondentů (procentuální rozdělení viz. graf č. 1).

Jak uvádí Chráska (2016), tak je pro testování statisticky významných rozdílů vhodný test dobré shody chí-kvadrát. Testu je možné využít v těch případech, kdy je například rozhodováno o existenci souvislosti mezi dvěma pedagogickými jevy, a tyto jsou měřeny nominálními (popřípadě ordinálními) hodnotami. Tato situace se vztahuje k této diplomové práci na přepracování výsledků z dotazníkového šetření.

Pro ověření hypotéz byl na tomto základě použitý test dobré shody chí-kvadrát. Prakticky bylo postupováno následovně: četnosti odpovědí byly zaznamenány do kontingenční tabulky (pozorovaná četnost P), poté byly vypočítány a zaznamenány do tabulky očekávané četnosti (O). Očekávané četnosti odpovídají nulové hypotéze a byly vypočteny takto: marginální, jinak také okrajové, četnosti byly vynásobeny a tento součin poté vydělen celkovou četností. Následně bylo vypočítáno testové kritérium χ^2 , jež číselně charakterizuje zjištěná data. Pro test dobré shody chí-kvadrát je testové kritérium hodnota χ^2 , které je vypočteno součtem všech hodnot, jež vznikly výpočtem $(P-O)^2$. Dále se tento výpočet vydělil očekávanou četností (O). Potřebný byl také výpočet stupně volnosti dle vzorce $f = (r-1) * (s-1)$, kde v tabulce r je počet řádků, a s počet sloupců.

Pro celé testování byla předem zvolená hladina významnosti 0,05 (5 %). Pro hladinu významnosti 0,05 byla nalezena daná kritická hodnota, která byla srovnána se zjištěnou kritickou hodnotou z výpočtů. Alternativní hypotéza byla přijata v případě, že vypočítaná kritická hodnota byla vyšší, než kritická hodnota testovaného kritéria. Pokud byly kritéria opačná, byla přijata nulová hypotéza.

6.5 Analýza dat

V této kapitole jsou konkrétní výsledky z dotazníkového šetření. Každá otázka byla vyhodnocena zvlášť a její četnosti znázorněny příslušným grafem. Výsledky dotazníkového šetření byly potřebné k zodpovězení výzkumných otázek. K vypočtení chí-kvadrátu byly nezbytné také četnosti odpovědí a také k ověření hypotéz, které byly předem stanoveny.

Sociální pedagogika pomáhá ohroženým dětem a mládeži – setkání se s ní



Graf č. 6 Rozdělení vzorku podle setkání se sociální pedagogikou

Sociální pedagogika je široký pojem. Vzhledem k tomu, že byl dotazník mířen na žáky II. stupně základní školy, byla otázka specifikována na pomoc ohroženým dětem a mládeži. Cílem otázky bylo zjistit, jestli se žáci se sociální pedagogikou v této formě setkali, protože na její výsledky dále navazuje otázka, kde se žáci se sociální pedagogikou v této podobě setkali.

Z celkového počtu 116 respondentů se se sociální pedagogikou, jako pomocí ohroženým dětem a mládeži, setkalo 66 respondentů (57 %). Zbýlých 50 respondentů (43 %) ve svých odpovědích označilo, že se s ní neseťkali.

Místo setkání se sociální pedagogikou



Graf č. 7 Rozdělení vzorku podle místa setkání se sociální pedagogikou

Z předchozí otázky je patrné, že celých 57 % respondentů se se sociální pedagogikou, jako pomocí ohroženým dětem a mládeži, setkalo. U otázky, kdy mohli respondenti označit více odpovědí, na místo setkání s ní, byly uvedeny varianty: škola, rodina, vrstevníci, Fantázie, volný čas. Tato místa setkání jsou taktéž totožná pro otázku „Místo setkání se s etikou, sociálně patologickými jevy, prevencí“ (viz. otázky a grafy č. 9, 11, 15 níže).

Jako nejčastější místo setkání se sociální pedagogikou, jako pomocí ohroženým dětem a mládeži, uvedlo 41 respondentů (41 %) školu. Sociální pedagogika se prolíná s etikou, která má ve školních osnovách své pevné místo, proto není zarážející, že nejvíce respondentů označilo právě tuto variantu.

Druhým nejčastějším místem byla zvolena Fantázie, a to 25 respondenty (25 %). Fantázie byla zvolena z toho důvodu, že tato pobočka Domu dětí a mládeže patří v městské části k jednomu z hlavních aktérů nejen volnočasových aktivit. Spolupracují s ní i obě základní školy a přidružené mateřské školy, úzce s ní spolupracuje úřad městské části. Mnoho dětí z městské části i okolí navštěvovalo, nebo stále navštěvuje její kroužky a akce. K Fantázii patří i občanské sdružení Klubíčko, které se svým programem snaží mimo jiné i o zlepšení vztahů v rodině.

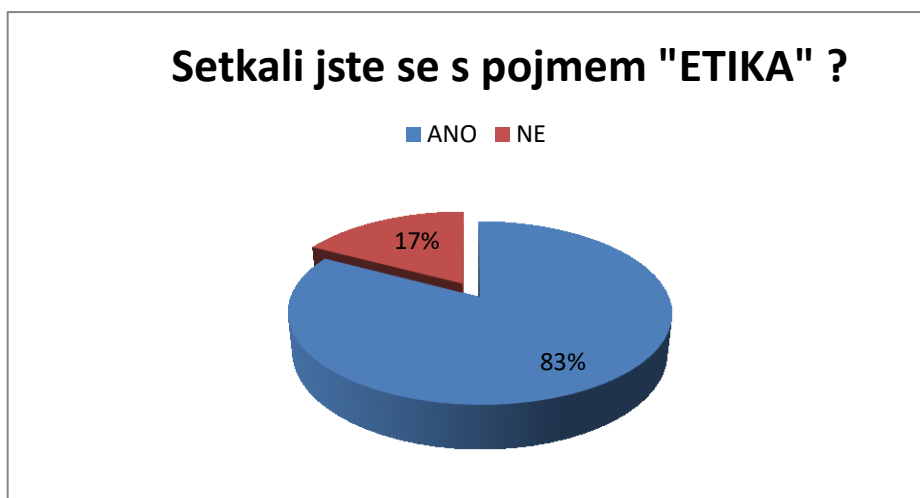
V městské části je mnoho variant, jak mohou děti trávit svůj volný čas. Například je zde mnoho sportovních klubů s rozličným zaměřením, sbor dobrovolných hasičů nebo skautský oddíl. Jak je z grafu patrné, 17 respondentů (17 %) se se sociální pedagogikou setkalo ve svém volném čase.

Na předposledním místě uvedlo 12 respondentů (12 %) jako místo setkání se sociální pedagogikou rodinu. V rodině se odehrává podstatná část výchovy, nicméně respondenti se v tomto věku již vymaňují z vlivu rodičů (Vágnerová, 2012), mají jiné zájmy, a proto tedy v této otázce rodina zaujímá až předposlední místo.

Na posledním místě se nachází vrstevníci. Jen 5 respondentů (5 %) uvedlo, že se s pomocí dětí a mládeže setkalo u vrstevníků. Ačkoli se respondenti vymaňují z vlivu rodičů, potřebují i nadále autoritu, tedy někoho, kdo je povede, kdo bude jejich vzorem.

Z této odpovědi vyplývá, že 5 % respondentů se s pomocí určené dětem a mládeži setkalo u svých vrstevníků, nicméně stále je zde důležitý vliv autorit, viz. předchozí výsledky odpovědí (škola, Fantázie, kluby u volnočasových aktivit, rodina).

Etika a setkání se s ní



Graf č. 8 Rozdělení vzorku podle setkání se s etikou

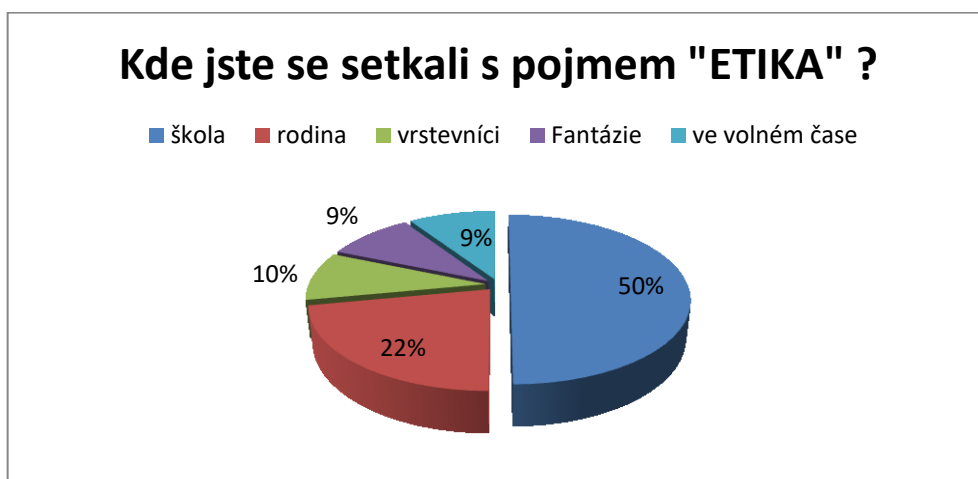
Na základních školách je etika obsažena v RVP. Pomocí etiky si jednotlivec vytvoří vlastní hodnotový systém, má lepší možnost orientace v hodnotách společnosti, a také má možnost vidět naši společnost i kritickými očima. Etika mu může pomoci rozvinout sociální dovednosti, vcítit se do druhých, a tím ho lépe připravit do života. Tyto dovednosti pak může využít jak pro sebe, tak ve prospěch společnosti.

Cílem této otázky bylo zjistit, zda se žáci setkali s etikou. Výsledky této otázky jsou dále důležité pro navazující otázku, tedy kde se žáci s etikou setkali.

Z celkového počtu 116 respondentů se etikou setkalo 96 respondentů (83 %).

Zbýlých 20 respondentů (17 %) ve svých odpovědích označilo zápornou odpověď.

Místo setkání se s etikou



Graf č. 9 Rozdělení vzorku podle místa setkání se s etikou

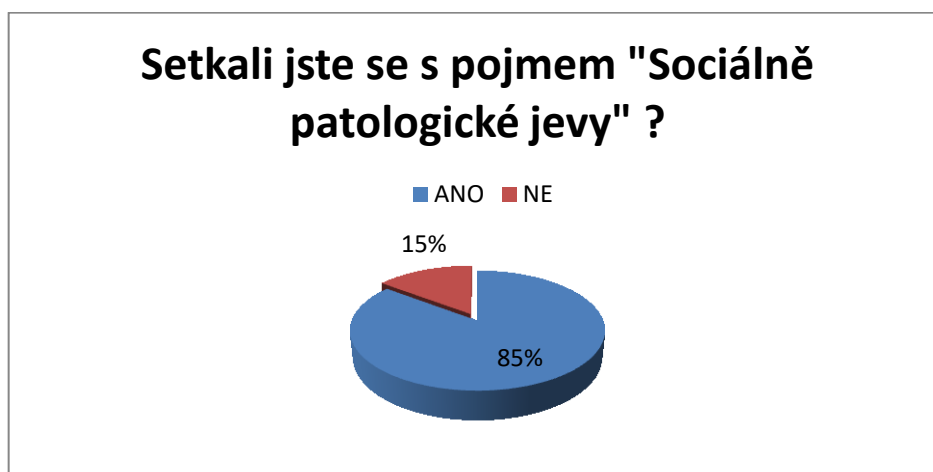
Respondenti měli na výběr následující místa, kde se mohli setkat s etikou: škola, rodina, vrstevníci, Fantázie, volný čas. Mohli zvolit i více odpovědí, než jednu. Místa byla zvolena stejným způsobem jako u bodu 6.5.2. Místo setkání se sociální pedagogikou. Jak vyplývá z grafického znázornění, 75 respondentů (50 %) se s etikou setkalo ve škole. Vzhledem k obsahu rámcových vzdělávacích programů, ve kterých je zakomponována etická výchova, byla očekávána vyšší míra zastoupení školního prostředí.

Druhou nejčastěji označovanou variantou byla rodina, kterou uvedlo 33 respondentů (22 %). Ve věku respondentů hraje rodina stále jednu z důležitých rolí. Jednou z jejich nezastupitelných funkcí je vychovávat a vzhledem k výsledkům je vidět, že rodiny vychovávají respondenty mimo jiné ke konání dobra.

Třetí nejčastější odpovědí byli vrstevníci. S etikou u vrstevníků se setkalo 14 respondentů (10 %). Z dalších otázek v dotazníkovém šetření vyplynulo, že se žáci snaží o udržování dobrých vztahů v kolektivu. Těm může pomáhat právě i znalost etického chování.

V odpovědích u Fantázie a v dalších volnočasových aktivitách uvedlo shodně 14 respondentů (9 %) setkání s etikou. Filosofii Fantázie je mimo jiné i etické chování jednotlivce ke skupině a následné skupinové chování k širší společnosti. Stejně tak sportovní kluby dodržují etické zásady, jen se v jejich řeči mluví o fair play.

Sociálně patologické jevy a setkání s nimi



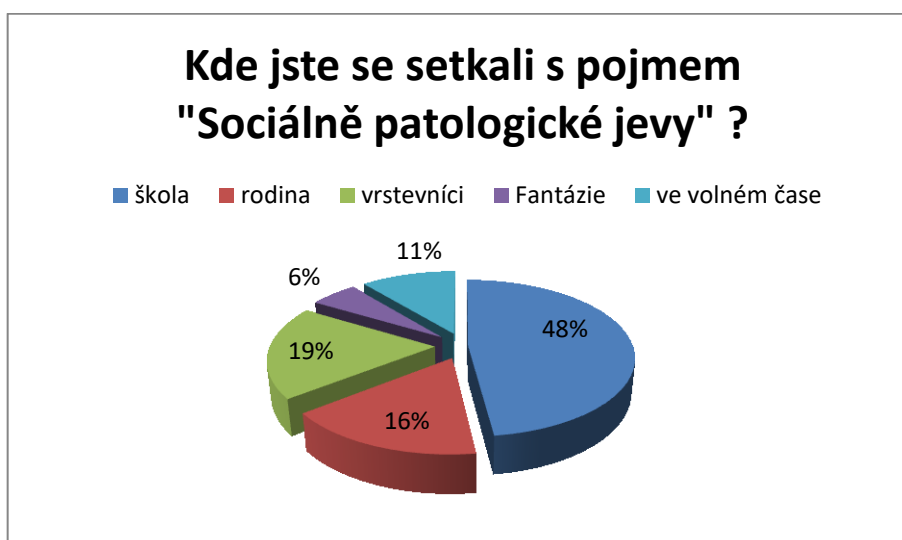
Graf č. 10 Rozdělení vzorku podle setkání se se sociálně patologickými jevy

Jak již bylo uvedeno, sociálně patologické jevy jsou v této diplomové práci chápány jako souhrnné projevy chování, které narušují morální a sociální normy a daná společnost je vyhodnocuje jako nežádoucí, tedy sociálně patologické (Procházka, 2012).

Mezi nejčastěji řešené ve školním prostředí patří šikana, kdy MŠMT ČR vypracovalo metodický pokyn k řešení šikanování a nově, pro rok 2017, zřídilo i dotační program Bezpečné klima v českých školách. Cílem tohoto programu je podpora takových aktivit, které pomohou k bezpečnému klimatu ve školách (MŠMT ČR, 2016). Mezi další patří například záškoláctví a různé závislosti.

Z odpovědí vyplývá, že 99 respondentů (85 %) se ve svém životě setkali s nějakým druhem sociálně patologických jevů. Jen 17 respondentů (15 %) ve své odpovědi uvedlo, že se s žádným sociálně patologickým jevem doposud neseťkalo.

Místo setkání se sociálně patologickými jevy



Graf č. 11 Rozdělení vzorku podle místa setkání se sociálně patologickými jevy

U této otázky měli respondenti možnost označit více odpovědí. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že 70 respondentů (48 %) se s nějakým projevem sociálně patologického chování setkala na školní půdě. Do školního prostředí se však kromě zmiňované šikany může prolínat mnoho dalších sociálně patologických jevů, tudíž počet odpovědí k této variantě byl očekávaný.

Druhou nejčastěji volenou odpovědí byli vrstevníci. 28 respondentů (19 %) odpovědělo, že s nějakým projevem sociálně patologických jevů se setkali u svých vrstevníků.

Téměř stejný počet respondentů, 24 (16 %) uvedlo, že se se sociálně patologickými jevy setkalo v rodině.

Ve volném čase se se sociálně patologickými jevy setkalo 16 respondentů (11 %) a ve Fantázii respondentů 8 (6 %).

U zbylých variant odpovědí, mimo školu, může tato čísla ovlivňovat vnímání společnosti. Jak uvádí Fischer a Škoda (2014) to, co je pro jeden druh společnosti tabu, je pro jinou zcela běžné. Například takové konzumování alkoholu je v naší společnosti značně tolerováno. Oproti tomu je například v islámském prostředí konzumace alkoholu hrubým porušením. Odpovědi respondentů tak mohou ovlivňovat sociálně patologické jevy přítomné v jejich blízkosti, namátkově již zmiňovaný alkohol či tabákové výrobky. Všichni lidé mají své slabé stránky, a tak třeba jinak vzorný vedoucí sportovního klubu, může mít cigarety jako svůj zlovyk. A ač by se ho správně před jemu svěřenými dětmi měl vyvarovat, ne vždy se to povede, nebo se o to snaží.

Důvody pro vznik sociálně patologických jevů



Graf č. 12 Rozdělení vzorku podle důvodu vzniku sociálně patologických jevů

Zde měli respondenti možnost označit jednu, dvě či všechny tři varianty. Podle Fischera a Škody (2014) můžeme za vznik sociálně patologických jevů označit mnoho faktorů, ať už jsou biologické, psychické či sociální. V dotazníkovém šetření byly použity takové situace, které umožňují vznik sociálně patologického chování následkem špatně uchopené socializace v kolektivu či nezájmu rodiny. Z obou typů chování potom také může vyplývat nuda respondenta.

Podle metodické doporučení MŠMT k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže (MŠMT č.j.: 21291/2010-28) patří, mimo jiné, k rizikovým faktorům pro vznik sociálně patologického chování potřeba uznání a pozornosti, nezájem rodičů o dítě či nedostatečná nabídka trávení volného času. Toto se také promítá do odpovědí

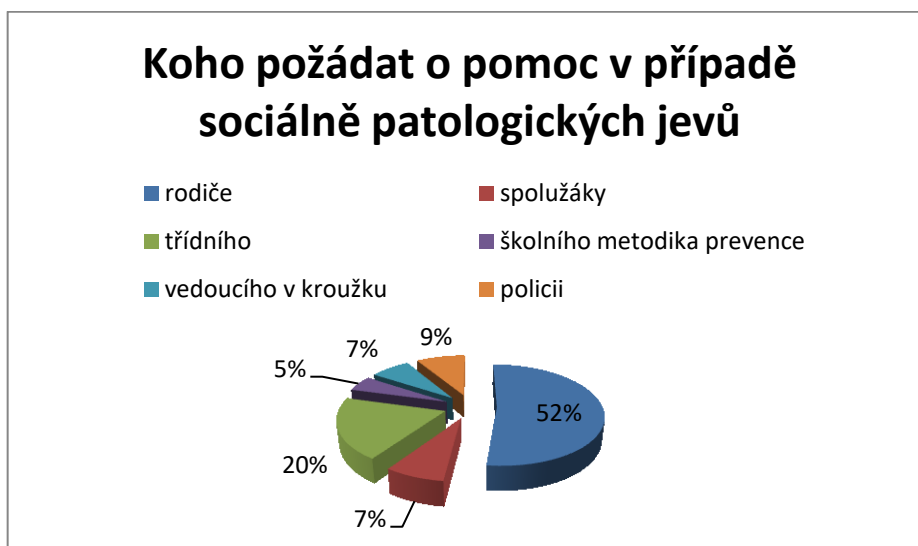
respondentů, kdy si 90 respondentů (64 %) myslí, že za vznikem sociálně patologického chování může stát získání si pozornosti jedince v kolektivu.

Z grafu dále vyplývá, že 37 respondentů (27 %) si myslí, že nuda ovlivňuje vznik sociálně patologických jevů.

Zbývajících 13 respondentů (9 %) si myslí, že se za vznikem sociálně patologických jevů skrývá získání si chybějící pozornosti v rodině.

Žádný z respondentů si nemyslí, že by sociálně patologické jevy mohly vzniknout z pomsty nebo závisti.

Za kým jít požádat o pomoc v případě setkání se sociálně patologickými jevy



Graf č. 13 Rozdělení vzorku podle pomoci v případě setkání se sociálně patologickými jevy

Odpovědi z této otázky slouží ke zjištění, zda respondenti vědí, na koho se mohou obrátit v případě, že se setkají s nějakým projevem sociálně patologických jevů. Nebylo zde specifikováno, zda se projevy sociálně patologických jevů musí týkat přímo jejich osoby, nebo kohokoli z okolí. Respondenti mohli zvolit více odpovědí. Vzhledem k tomu, že se jedná o respondenty základní školy II stupně, byly zde zvoleny následující varianty:

Rodiče - ukázalo se, že 95 respondentů (52 %) uvedlo, že by se v případě setkání se sociálně patologickými jevy obrátilo na rodiče. Tato odpověď se promítá do specifikace dle Krause (2014), který říká, že rodina (tento pojem zahrnuje mimo jiné i rodiče), plní několik základních funkcí. Budou-li shrnuty, tak rodina má dítě ochraňovat, zajišťovat,

vychovávat, pečovat o něj, zajišťovat citové zázemí, a tím jedince utvářet. Respondenti to takto cítí, proto větší polovinu tvořila odpověď rodiče.

Třídní učitel – 36 respondentů (20 %) uvedlo, že by se obrátilo v případě pomoci na třídního učitele. Hned po rodině je škola další institucí, která má za úkol dítě rozvíjet, ochraňovat, pečovat o něj po dobu, po kterou jí je dítě svěřeno. Žák k dobrému učiteli vzhlíží a považuje ho za přirozenou autoritu a rádce.

Policie – 16 respondentů (9 %) by v případě setkání se sociálně patologickými jevy vyhledalo odbornou pomoc u příslušníků policejního sboru. V rámci prevence navštěvují školy i příslušníci policie a diskutují s žáky na témata sociálně patologických jevů a jejich preventivních opatření. Proto by se žáci z 9 % obrátili na policii.

Vedoucí kroužku – 13 respondentů (7 %) by se v případě problému obrátilo na svého vedoucího v kroužku volnočasových aktivit. Zde, tak jako v případě rodiny a školy, hraje roli přirozená autorita. Dítě vedoucího považuje za přítele a rádce, a tak ani v otázkách pomoci se na něj neváhá obrátit.

Metodik prevence – 9 respondentů (5 %) by se v případě setkání se sociálně patologickými jevy obrátilo na metodika prevence. Vzhledem k tomu, že školy mají minimální preventivní program a osobu určenou k péči o prevenci – metodika – je s podivem, že respondenti tomuto odborníkovi věří nejméně. Na druhou stranu to může být způsobeno tím, že ani jedna ze škol není extrémně rozsáhlá, a proto pro pozici metodika prevence není vyčleněna jedna osoba, ale jeho funkce je sloučena s dalšími funkcemi ve škole.

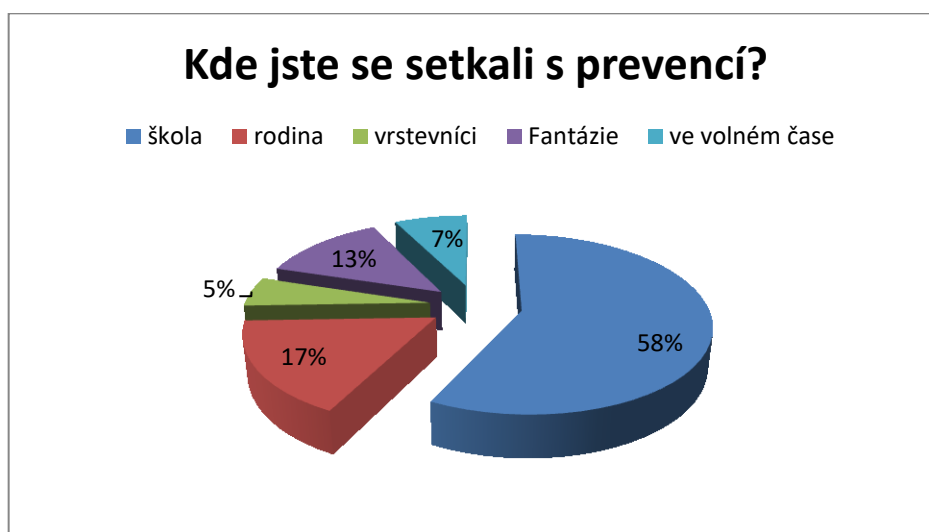
Prevence a setkání se s ní



Graf č. 14 Rozdělení vzorku podle setkání se s prevencí

U této otázky z dotazníkového šetření vyplývá, že s prevencí se setkala větší část dotazovaných respondentů, tedy 64 respondentů (55 %). Avšak v porovnání s grafem č. 10, kde se s nějakým druhem sociálně patologických jevů setkala 99 respondentů (85 %) je 55 % nesrovnatelně menší číslo. Zde se ukazuje, že by bylo třeba prevenci sociálně patologických jevů více zdůrazňovat. Odpovědi z této otázky jsou důležité pro navázání na otázku těsně následující.

Místo setkání s prevencí



Graf č. 15 Rozdělení vzorku podle místa setkání s prevencí

U této otázky mohli respondenti označit více odpovědí. Z dotazníkového šetření vyplývá, že nejčastějším místem setkání s prevencí je pro 54 respondentů (58 %) škola. Vzhledem k metodice MŠMT a programům věnovaným prevenci je škola hlavním místem, kde by se žáci měli s prevencí sociálně patologických jevů setkávat.

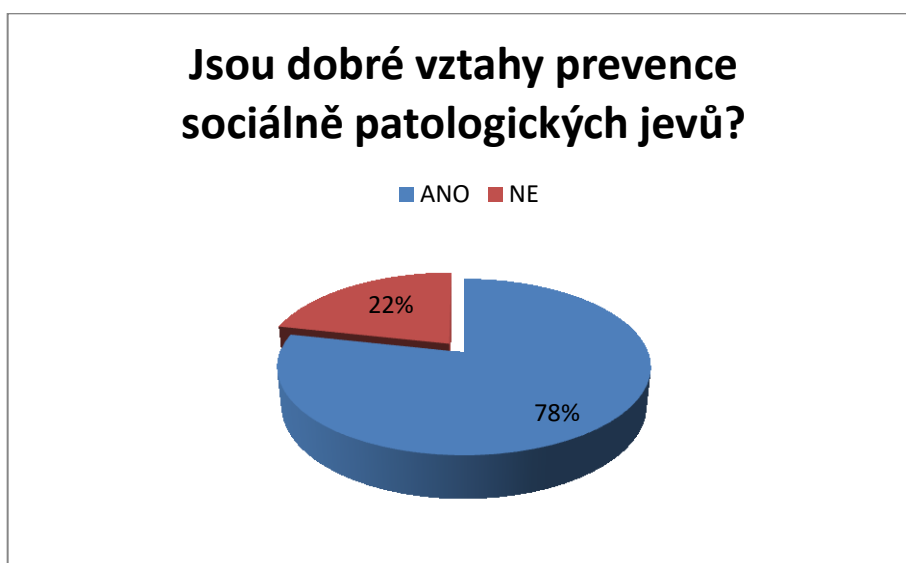
Dále z odpovědí vyplývá, že 16 respondentů (17 %) se s prevencí sociálně patologických jevů setkala v rodině. V rodině se má hovořit o tom dobrém, ale i špatném. Dětem se má vše vysvětlovat vzhledem k jejich věku a nevynechávat je z chodu domácnosti. Z odpovědí se ukázalo, že celých 17 % respondentů již někdy v rodině prevenci sociálně patologických jevů řešilo.

Jen o čtyři respondenty méně, tedy 12 respondentů (13%) se s prevencí setkala ve Fantázii. Tato pobočka Domu dětí a mládeže se ve svých programech zabývá i prevencí.

Ve volném čase se s prevencí setkala 7 respondentů (7%). Děťmi trávený volný čas například ve sportovních klubech, přímo vybízí ke zdravému životnímu stylu, který je právě brán jako jedna z možností prevence sociálně patologických jevů.

U vrstevníků se s možností prevence setkala jen 5 respondentů (5%). Tato odpověď naznačuje, že respondenti nejspíše mezi sebou o nějaké formě prevence sociálně patologických jevů hovořili, nicméně lze ji brát pouze jako informativní.

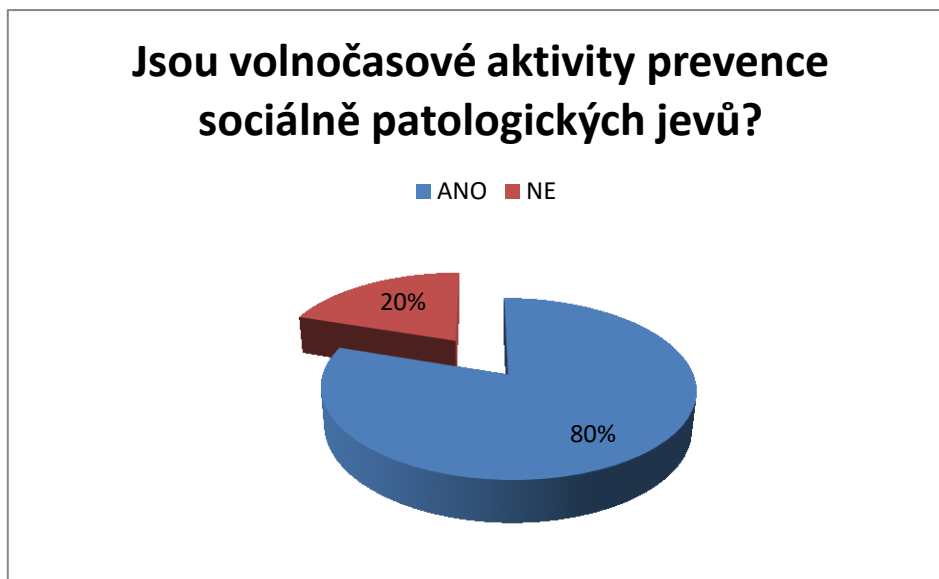
Dobré vztahy jako prevence sociálně patologických jevů



Graf č. 16 Rozdělení vzorku podle názoru na dobré vztahy jako prevenci

Tato otázka v dotazníkovém šetření byla zvolena pro dokreslení informací o vztazích mezi respondenty. Z celkového počtu 116 respondentů, se 91 respondentů (78 %) vyjádřilo, že je podle nich možné, aby dobré vztahy mezi nimi byly jednou z možností, která může být považována za prevenci sociálně patologických jevů.

Zbýlých 25 respondentů (22 %) tuto možnost vyloučilo.

Aktivity ve volném čase jako prevence sociálně patologických jevů

Graf č. 17 Rozdělení vzorku podle názoru na volnočasové aktivity jako prevenci

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že 93 respondentů (80 %) považuje volnočasové aktivity za další z možností prevence proti sociálně patologickým jevům. Jak uvádí Kraus (2001), je prostředí jednou z důležitých úloh ve výchově. Budou-li tedy respondenti trávit přiměřený čas například ve sportovních klubech, či sdruženích zaměřených na kvalitní trávení volného času, mohla by to podle nich být další možnost, jak se vyhnout sociálně patologickým jevům.

Zbýlých 23 respondentů (20 %) si nemyslí, že by volnočasové aktivity mohly zabránit nebo být přímo prevencí sociálně patologických jevů.

Vyhnutí se sociálně patologickým jevům díky komunikaci

Graf č. 18 Rozdělení vzorku podle názoru na komunikaci ve prospěch prevence

Podle Čapka (2010) je komunikace součástí pozitivního přístupu ve třídě.

Podle 69 respondentů (59 %) je komunikace další možnost, jak se vyvarovat sociálně patologickým jevům. Myslí si, že pokud o nich budou mezi sebou hovořit, tak mají šanci se jim vyhnout.

Zbýlých 47 respondentů (41 %) si myslí, že přestože mezi sebou budou hovořit o sociálně patologických jevech, tak jim to nijak nepomůže se s nimi nesetkat.

6.6 Ověřování hypotéz

H1: Jaká je souvislost mezi pohlavím a místem, kde se žáci mohli setkat se sociálně patologickými jevy.

H1 0: Předpokládáme, že mezi pohlavím žáků a místem setkání se sociálně patologickými jevy ve škole nebude statisticky významný rozdíl.

H1 A: Předpokládáme, že mezi pohlavím žáků a místem setkání se sociálně patologickými jevy ve škole nebude statisticky významný rozdíl.

Pozorované četnosti		Pohlaví		Součet
		Dívky	Chlapci	
Místo setkání se sociálně patologickými jevy	škola	42	28	70
	rodina	15	9	24
	vrstevníci	10	18	28
	Fantázie	6	2	8
	ve volném čase	6	10	16
Součet		79	67	146

Tabulka č. 1 – pohlaví a místo setkání se sociálně patologickými jevy (PČ)

Očekávané četnosti		Pohlaví		Součet
		Dívky	Chlapci	
Místo setkání se sociálně patologickými jevy	škola	37,87671233	32,12329	70
	rodina	12,98630137	11,0137	24
	vrstevníci	15,15068493	12,84932	28
	Fantázie	4,328767123	3,671233	8
	ve volném čase	8,657534247	7,342466	16
Součet		79	67	146

Tabulka č. 2 – pohlaví a místo setkání se sociálně patologickými jevy (OČ)

V tabulce č. 1 (pozorované) a v tabulce č. 2 (očekávané) jsou zaznamenány četnosti odpovědí respondentů. Odpovědi se týkaly místa, kde se respondenti setkali se sociálně patologickými jevy. Každá označená možnost byla ohodnocena jedním bodem. Provedenými výpočty bylo zjištěno, že $\chi^2 = 8,657$ a zjištěná kritická hodnota pro $f = 4$ je 9,488.

Výsledek ověření hypotézy: $\chi^2_{0,05}(4) = 8,657 < 9,488$. Vzhledem k tomu, že na hladině významnosti 0,05 je kritická hodnota nižší, odmítáme alternativní hypotézu a platí tedy nulová hypotéza. Tedy můžeme tvrdit, že mezi pohlavím žáků a místem setkání se sociálně patologickými jevy ve škole **neexistuje statisticky významný rozdíl**.

H2: Jaká je souvislost mezi bydlištěm a místem, kde se žáci mohli setkat se sociálně patologickými jevy.

H2 0: Předpokládáme, že mezi bydlištěm žáků a místem setkání se sociálně patologickými jevy nebude statisticky významný rozdíl.

H2 A: Předpokládáme, že mezi bydlištěm žáků a místem setkání se sociálně patologickými jevy bude statisticky významný rozdíl.

Pozorované četnosti		Bydliště		Součet
		město	městys a vesnice	
Místo setkání se sociálně patologickými jevy	škola	53	17	70
	rodina	17	7	24
	vrstevníci	24	4	28
	Fantázie	4	4	8
	ve volném čase	12	4	16
Součet		110	36	146

Tabulka č. 3 – bydliště a místo setkání se sociálně patologickými jevy (PČ)

Očekávané četnosti		Bydliště		Součet
		město	městys a vesnice	
Místo setkání se sociálně patologickými jevy	škola	52,73973	17,26027397	70
	rodina	18,08219	5,917808219	24
	vrstevníci	21,09589	6,904109589	28
	Fantázie	6,027397	1,97260274	8
	ve volném čase	12,05479	3,945205479	16
Součet		110	36	146

Tabulka č. 4 – bydliště a místo setkání se sociálně patologickými jevy (OČ)

V tabulce č. 3 (pozorované) a v tabulce č. 4 (očekávané) jsou zaznamenány četnosti odpovědí respondentů. Odpovědi se týkaly místa bydliště respondentů. Zda má místo bydliště vliv na to, kde se respondenti setkali se sociálně patologickými jevy. Vzhledem k tomu, že četnosti odpovědí u bydliště „městys“ byly nulové, bylo místo bydliště „městys“ a „vesnice“ sloučeny do jednoho údaje. Každá označená možnost byla ohodnocena jedním bodem. Provedenými výpočty bylo zjištěno, že $\chi^2 = 4,655$ a zjištěná kritická hodnota pro $f = 4$ je 9,488.

Výsledek ověření hypotézy: $\chi^2_{0,05}(4) = 4,655 < 9,488$. Vzhledem k tomu, že na hladině významnosti 0,05 je kritická hodnota nižší, odmítáme alternativní hypotézu a platí tedy

nulová hypotéza. Tedy můžeme tvrdit, že mezi místem bydliště žáků a místem setkání se sociálně patologickými jevy **neexistuje statisticky významný rozdíl**.

H3: Jaká je souvislost mezi rodinnou situací a místem, kde se žáci mohli setkat se sociálně patologickými jevy.

H3 0: Předpokládáme, že mezi rodinnou situací žáků a místem setkání se sociálně patologickými jevy nebude statisticky významný rozdíl.

H3 A: Předpokládáme, že mezi rodinnou situací žáků a místem setkání se sociálně patologickými jevy bude statisticky významný rozdíl.

Pozorované četnosti		Rodinná situace				Součet
		úplná rodina	pouze jeden rodič	rodiče nejsou sezdáni	střídavá péče	
Místo setkání se sociálně patologickými jevy	škola	53	6	2	9	70
	rodina	11	8	1	4	24
	vrstevníci	16	5	1	3	25
	Fantázie	4	1	1	2	8
	ve volném čase	8	5	1	2	16
Součet		92	25	6	20	143

Tabulka č. 5 – rodinná situace a místo setkání se sociálně patologickými jevy (PČ)

Očekávané četnosti		Rodinná situace				Součet
		úplná rodina	pouze jeden rodič	rodiče nejsou sezdáni	střídavá péče	
Místo setkání se sociálně patologickými jevy	škola	45,034965	12,23776224	2,937062937	9,79020979	70
	rodina	15,4405594	4,195804196	1,006993007	3,35664336	24
	vrstevníci	16,0839161	4,370629371	1,048951049	3,4965035	25
	Fantázie	5,14685315	1,398601399	0,335664336	1,11888112	8
	ve volném čase	10,2937063	2,797202797	0,671328671	2,23776224	16
Součet		92	25	6	20	143

Tabulka č. 6 – rodinná situace a místo setkání se sociálně patologickými jevy (OČ)

V tabulce č. 5 (pozorované) a v tabulce č. 6 (očekávané) jsou zaznamenány četnosti odpovědí respondentů. Odpovědi se týkaly rodinné situace respondentů. Zda má druh rodinné situace vliv na to, kde se respondenti setkali se sociálně patologickými jevy. Každá označená možnost byla ohodnocena jedním bodem. Provedenými výpočty bylo zjištěno, že $\chi^2 = 14,774$ a zjištěná kritická hodnota pro $f = 12$ je 21,026.

Výsledek ověření hypotézy: $\chi^2_{0,05}(12) = 14,774 < 21,026$. Vzhledem k tomu, že na hladině významnosti 0,05 je kritická hodnota nižší, odmítáme alternativní hypotézu a platí tedy nulová hypotéza. Tedy můžeme tvrdit, že mezi rodinnou situací žáků a místem setkání se sociálně patologickými jevy **neexistuje statisticky významný rozdíl**.

H4: Jaká je souvislost mezi navštěvovanou třídou a místem, kde se žáci mohli setkat se sociálně patologickými jevy.

H4 0: Předpokládáme, že mezi navštěvovanou třídou a místem setkáním se sociálně patologickými jevy nebude statisticky významný rozdíl.

H4 A: Předpokládáme, že mezi navštěvovanou třídou a místem setkáním se sociálně patologickými jevy bude statisticky významný rozdíl.

Pozorované četnosti		Třída		Součet
		7. třída	9. třída	
Místo setkání se sociálně patologickými jevy	škola	39	31	70
	rodina	15	9	24
	vrstevníci	12	16	28
	Fantázie	6	2	8
	ve volném čase	11	5	16
Součet		83	63	146

Tabulka č. 7 – navštěvovaná třída a místo setkání se sociálně patologickými jevy (PČ)

Očekávané četnosti		Třída		Součet
		7. třída	9. třída	
Místo setkání se sociálně patologickými jevy	škola	39,79452	30,2054795	70
	rodina	13,64384	10,3561644	24
	vrstevníci	15,91781	12,0821918	28
	Fantázie	4,547945	3,45205479	8
	ve volném čase	9,09589	6,90410959	16
Součet		83	63	146

Tabulka č. 8 – navštěvovaná třída a místo setkání se sociálně patologickými jevy (OČ)

V tabulce č. 7 (pozorované) a v tabulce č. 8 (očekávané) jsou zaznamenány četnosti odpovědí respondentů. Odpovědi se týkaly navštěvované třídy respondentů. Zda má stupeň navštěvované třídy vliv na to, kde se respondenti setkali se sociálně patologickými jevy. Každá označená možnost byla ohodnocena jedním bodem. Provedenými výpočty bylo zjištěno, že $\chi^2 = 4,581$ a zjištěná kritická hodnota pro $f = 4$ je 9,488.

Výsledek ověření hypotézy: $\chi^2_{0,05}(4) = 4,584 < 9,488$. Vzhledem k tomu, že na hladině významnosti 0,05 je kritická hodnota nižší, odmítáme alternativní hypotézu a platí tedy nulová hypotéza. Tedy můžeme tvrdit, že mezi žáky navštěvovaným stupněm třídy a místem setkání se sociálně patologickými jevy **neexistuje statisticky významný rozdíl**.

H5: Jaká je souvislost mezi pohlavím a místem, kde se žáci mohli setkat s primární prevencí.

H5 0: Předpokládáme, že mezi pohlavím žáků a místem setkání s primární prevencí ve škole nebude statisticky významný rozdíl.

H5 A: Předpokládáme, že mezi pohlavím žáků a místem setkání s primární prevencí ve škole bude statisticky významný rozdíl.

Pozorované četnosti		Pohlaví		Součet
		Dívky	Chlapci	
Místo setkání se sociálně patologickými jevy	škola	32	22	54
	rodina	8	8	16
	vrstevníci	5	1	6
	Fantázie	12	2	14
	ve volném čase	4	3	7
Součet		61	36	97

Tabulka č. 9 – pohlaví a místo setkání s primární prevencí (PČ)

Očekávané četnosti		Pohlaví		Součet
		Dívky	Chlapci	
Místo setkání se sociálně patologickými jevy	škola	33,95876	20,0412371	54
	rodina	10,06186	5,93814433	16
	vrstevníci	3,773196	2,22680412	6
	Fantázie	8,804124	5,19587629	14
	ve volném čase	4,402062	2,59793814	7
Součet		61	36	97

Tabulka č. 10 – pohlaví a místo setkání s primární prevencí (OČ)

V tabulce č. 9 (pozorované) a v tabulce č. 10 (očekávané) jsou zaznamenány četnosti odpovědí respondentů. Odpovědi se týkaly místa, kde se respondenti setkali s primární prevencí. Každá označená možnost byla ohodnocena jedním bodem. Provedenými výpočty bylo zjištěno, že $\chi^2 = 5,742$ a zjištěná kritická hodnota pro $f = 4$ je 9,488.

Výsledek ověření hypotézy: $\chi^2_{0,05}(4) = 5,742 < 9,488$. Vzhledem k tomu, že na hladině významnosti 0,05 je kritická hodnota nižší, odmítáme alternativní hypotézu a platí tedy nulová hypotéza. Tedy můžeme tvrdit, že mezi pohlavím žáků a místem setkání s primární prevencí ve škole **neexistuje statisticky významný rozdíl**.

H6: Jaká je souvislost mezi bydlištěm a místem, kde se žáci mohli setkat s primární prevencí.

H6 0: Předpokládáme, že mezi bydlištěm žáků a místem setkání s primární prevencí nebude statisticky významný rozdíl.

H6 A: Předpokládáme, že mezi bydlištěm žáků a místem setkání s primární prevencí bude statisticky významný rozdíl.

Pozorované četnosti		Bydliště		Součet
		město	městys a vesnice	
Místo setkání s primární prevencí	škola	43	11	54
	rodina	14	2	16
	vrstevníci	5	0	5
	Fantázie	9	3	12
	ve volném čase	6	1	7
Součet		77	17	94

Tabulka č. 11 – bydliště a místo setkání s primární prevencí (PČ)

Očekávané četnosti		Bydliště		Součet
		město	městys a vesnice	
Místo setkání s primární prevencí	škola	44,23404	9,765957447	54
	rodina	13,10638	2,893617021	16
	vrstevníci	4,095745	0,904255319	5
	Fantázie	9,829787	2,170212766	12
	ve volném čase	5,734043	1,265957447	7
Součet		77	17	94

Tabulka č. 12 – bydliště a místo setkání s primární prevencí (OČ)

V tabulce č. 11 (pozorované) a v tabulce č. 12 (očekávané) jsou zaznamenány četnosti odpovědí respondentů. Odpovědi se týkaly místa bydliště respondentů. Zda má místo bydliště vliv na to, kde se respondenti setkali s primární prevencí. Vzhledem k tomu, že četnosti odpovědí u bydliště „městys“ byly nulové, bylo místo bydliště „městys“ a „vesnice“ sloučeny do jednoho údaje. Každá označená možnost byla ohodnocena jedním

bodem. Provedenými výpočty bylo zjištěno, že $\chi^2 = 2,086$ a zjištěná kritická hodnota pro $f = 4$ je 9,488.

Výsledek ověření hypotézy: $\chi^2_{0,05}(4) = 2,086 < 9,488$. Vzhledem k tomu, že na hladině významnosti 0,05 je kritická hodnota nižší, odmítáme alternativní hypotézu a platí tedy nulová hypotéza. Tedy můžeme tvrdit, že mezi místem bydliště žáků a místem setkání s primární prevencí **neexistuje statisticky významný rozdíl**.

H7: Jaká je souvislost mezi rodinnou situací a místem, kde se žáci mohli setkat s primární prevencí.

H7 0: Předpokládáme, že mezi rodinnou situací žáků a místem setkání s primární prevencí nebude statisticky významný rozdíl.

H7 A: Předpokládáme, že mezi rodinnou situací žáků a místem setkání s primární prevencí bude statisticky významný rozdíl.

Pozorované četnosti		Rodinná situace				Součet
		úplná rodina	pouze jeden rodič	rodiče nejsou sezdáni	střídavá péče	
Místo setkání s primární prevencí	škola	37	10	2	5	54
	rodina	8	4	2	2	16
	vrstevníci	4	1	0	0	5
	Fantázie	10	1	0	1	12
	ve volném čase	5	1	1	0	7
Součet		64	17	5	8	94

Tabulka č. 13 – rodinná situace a místo setkání s primární prevencí (PČ)

Očekávané četnosti		Rodinná situace				Součet
		úplná rodina	pouze jeden rodič	rodiče nejsou sezdáni	střídavá péče	
Místo setkání s primární prevencí	škola	36,7659574	9,765957447	2,872340426	4,59574468	54
	rodina	10,893617	2,893617021	0,85106383	1,36170213	16
	vrstevníci	3,40425532	0,904255319	0,265957447	0,42553191	5
	Fantázie	8,17021277	2,170212766	0,638297872	1,0212766	12
	ve volném čase	4,76595745	1,265957447	0,372340426	0,59574468	7
Součet		64	17	5	8	94

Tabulka č. 14 – rodinná situace a místo setkání s primární prevencí (OČ)

V tabulce č. 13 (pozorované) a v tabulce č. 14 (očekávané) jsou zaznamenány četnosti odpovědí respondentů. Odpovědi se týkaly rodinné situace respondentů. Zda má druh

rodinné situace vliv na to, kde se respondenti setkali s primární prevencí. U posledních dvou sloupců jsou četnosti příliš nízké, nicméně byly ponechány pro lepší přehlednost. Každá označená možnost byla ohodnocena jedním bodem. Provedenými výpočty bylo zjištěno, že $\chi^2 = 7,556$ a zjištěná kritická hodnota pro $f = 12$ je 21,026.

Výsledek ověření hypotézy: $\chi^2_{0,05}(12) = 7,556 < 21,026$. Vzhledem k tomu, že na hladině významnosti 0,05 je kritická hodnota nižší, odmítáme alternativní hypotézu a platí tedy nulová hypotéza. Tedy můžeme tvrdit, že mezi rodinnou situací žáků a místem setkání s primární prevencí **neexistuje statisticky významný rozdíl**.

H8: Jaká je souvislost mezi navštěvovanou třídou a místem, kde se žáci mohli setkat s primární prevencí.

H8 0: Předpokládáme, že mezi navštěvovanou třídou žáků a místem setkání s primární prevencí nebude statisticky významný rozdíl.

H8 A: Předpokládáme, že mezi navštěvovanou třídou žáků a místem setkání s primární prevencí bude statisticky významný rozdíl.

Pozorované četnosti		Třída		Součet
		7. třída	9. třída	
Místo setkání s primární prevencí	škola	29	25	54
	rodina	5	11	16
	vrstevníci	5	0	5
	Fantázie	9	3	12
	ve volném čase	4	3	7
Součet		52	42	94

Tabulka č. 15 – navštěvovaná třída a místo setkání s primární prevencí (PČ)

Očekávané četnosti		Třída		Součet
		7. třída	9. třída	
Místo setkání s primární prevencí	škola	29,87234	24,1276596	54
	rodina	8,851064	7,14893617	16
	vrstevníci	2,765957	2,23404255	5
	Fantázie	6,638298	5,36170213	12
	ve volném čase	3,87234	3,12765957	7
Součet		52	42	94

Tabulka č. 16 – navštěvovaná třída a místo setkání s primární prevencí (OČ)

V tabulce č. 15 (pozorované) a v tabulce č. 16 (očekávané) jsou zaznamenány četnosti odpovědí respondentů. U vrstevníků v 9. třídě je nulová hodnota, nicméně pro přehlednost

byla ponechána. Odpovědi se týkaly navštěvované třídy respondentů. Zda má stupeň navštěvované třídy vliv na to, kde se respondenti setkali s primární prevencí. Každá označená možnost byla ohodnocena jedním bodem. Provedenými výpočty bylo zjištěno, že $\chi^2 = 9,735$ a zjištěná kritická hodnota pro $f = 4$ je 9,488.

Výsledek ověření hypotézy: $\chi^2_{0,05}(4) = 9,735 < 9,488$. Vzhledem k tomu, že na hladině významnosti 0,05 je kritická hodnota vyšší, přijímáme alternativní hypotézu a platí tedy alternativní hypotéza. Tedy můžeme tvrdit, že mezi žáky navštěvovaným stupněm třídy a místem setkání se sociálně patologickými jevy **existuje statisticky významný rozdíl**.

6.7 Shrnutí výsledků

Hlavním cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, jestli mají žáci II. stupně základní školy povědomí o sociální pedagogice, etice, sociálně patologických jevech a jejich prevenci. Dalšími důležitými cíly práce bylo zjištění, v jakém druhu prostředí se žáci mohli setkat se sociálně patologickými jevy a prevencí a jak toto setkání souvisí s pohlavím, třídou, místem jejich bydliště a rodinnou situací.

Zda existují statisticky významné rozdíly ve vztahu mezi sociálně patologickými jevy a pohlavím žáků, navštěvovanou třídou, místem jejich bydliště a jejich rodinnou situací.

Zda existují statisticky významné rozdíly mezi prevencí sociálně patologických jevů a pohlavím žáků, navštěvovanou třídou, místem jejich bydliště a jejich rodinnou situací.

Jako první byly vyhodnoceny otázky z dotazníkového šetření. Ty nám poskytly informace pro popisnou statistiku a stanovené hypotézy. Bylo zjištěno, že větší část žáků, tedy respondentů, se setkala s pojmem sociální pedagogikou ve formě pomoci ohroženým dětem a mládeži a téměř všichni respondenti se setkali s pojmem etika. Sociální pedagogika jde ruku v ruce s etikou. Velmi pozitivní bylo zjištění, že s oběma těmito formami se respondenti setkali v největší míře ve škole. Jak už zde bylo několikrát uváděno, je škola druhou nejdůležitější institucí, hned po rodině, kde se tvoří výchova. Je tedy vidět, že v tomto případě škola plní jednu ze svých funkcí, a to výchovnou. Rodinu uvedli respondenti na druhém místě. Toto potvrzuje, že si rodina udržuje svoji výchovnou funkce. Zbylé možnosti byly respondenty označeny ve stejné míře. V dnešní nelehké době jsou žáci ohrožováni sociálně patologickými jevy téměř ze všech stran. V dotazníkovém šetření toto setkání se s pojmem sociálně patologických jevů potvrdilo celých 85 %. Téměř

polovina dotazovaných označila, že se s nimi setkala ve škole. Jak bylo uvedeno, hlavními sociálně patologickými jevy ve škole je šikana. Je tedy možné, že právě tuto skrytě žáci označili. Školy šikanu na veřejnosti nechtějí přiznat a žáci se o ní bojím hovořit. Podle informací serveru iDnes.cz (2.4.2017) samotní žáci na toto téma upozornili tak, že zprovoznili webové stránky, které mají sloužit k ohlášení šikany. Ostatní respondenti označily setkání se sociálně patologickými jevy v rodině, mezi vrstevníky, Fantázii i volném čase. Zde se můžeme pouze domnívat, zda šlo například o alkohol či tabákové výrobky. Na otázku, proč si respondenti myslí, že vznikají sociálně patologické jevy, největší část odpověděla, že je to z důvodu získání si pozornosti v kolektivu. Pro respondenty na II. stupni základní školy je kolektiv důležitý, a tak se snaží o své zviditelnění či zapadnutí do požadovaného kolektivu. V případě, že se respondenti setkají s nějakým projevem sociálně patologických jevů, požádají v polovině případů o pomoc rodiče. Je vidět, že i v takové situaci hraje rodina i pro pubescenta důležitou roli. Ostatní odpovědi byly respondenty označeny v menší míře. Přistoupíme-li k prevenci, respondenti se s ní setkali v polovině případů. Zde je nepoměr, více respondentů se setkala se sociálně patologickými jevy a prevence je zastoupena v menší míře. Nejčastějším místem, kde se respondenti s prevencí setkávají, je škola. Školy mají zpracovánu problematiku prevence v Minimálním programu prevence. Je tedy příjemné zjistit, že tento program plní svoji funkci. Co se týče dobrých vztahů, jako prevence sociálně patologických jevů, tak si téměř všichni respondenti myslí, že dobré vztahy napomáhají v prevenci. Stejně tak u volnočasových aktivit z velké části respondenti odpověděli, že by mohli kvalitně stráveným volným časem bojovat proti vzniku sociálně patologických jevů. Komunikace je důležitou součástí fungování společnosti. Poslední otázka tedy zněla, zda si respondenti myslí, že díky komunikaci je možné se sociálně patologickým jevům vyhnout. Jako pozitivní přístup označila komunikaci větší polovina respondentů.

Následně byly vyhodnoceny hypotézy. V nich byl ověřován vztah mezi pohlavím, místem bydliště, rodinnou situací, navštěvovanou třídou respondentů a setkáním se se sociálně patologickými jevy a prevencí. První sada hypotéz se týkala sociálně patologických jevů. Bylo ověřeno, že mezi pohlavím respondentů a místem setkání se sociálně patologickými jevy neexistuje statisticky významný rozdíl. Neexistuje statisticky významný rozdíl také mezi místem bydliště respondentů a místem, kde se mohou se sociálně patologickými jevy setkat. Stejně tak neexistuje statisticky významný rozdíl mezi druhem rodinné situace a místem, kde se respondenti mohli setkat se sociálně patologickými jevy. V poslední

ověřené hypotéze, týkající se sociálně patologických jevů, se také potvrdilo, že neexistuje statisticky významný rozdíl mezi navštěvovaným stupněm třídy respondentů a místem setkání se sociálně patologickými jevy.

Druhá sada hypotéz se týkala primární prevence. Bylo potvrzeno, že mezi pohlavím respondentů a místem, kde se mohli setkat s primární prevencí, neexistuje statisticky významný rozdíl. Bylo také zjištěno, že neexistuje statisticky významný rozdíl mezi bydlištěm respondentů a místem setkání s primární prevencí. Také mezi druhem rodinné situace a místem, kde se respondenti mohli setkat s primární prevencí, neexistuje statisticky významný rozdíl. U hypotézy zjišťující souvislost mezi navštěvovaným stupněm třídy a místem setkání se sociálně patologickými jevy existuje statisticky významný rozdíl.

6.8 Diskuze a doporučení

V rámci této diplomové práce jsme se snažili o zodpovězení stanovených výzkumných otázek a potvrzení stanovených hypotéz. Jsme si vědomi, že vzhledem k tomu, že výzkumný vzorek byl vybrán záměrným výběrem a tvořilo ho pouze 116 respondentů - žáků, nemůžeme zjištěné výsledky zobecnit na celou populaci.

Dotazníkové šetření probíhalo na dvou základních školách. Dotazníky byly určeny žákům druhého stupně, přesněji 7. a 9. třídám. Na základě zjištěných dat můžeme říci, že se žáci 7. a 9. tříd základní školy Jihomoravské náměstí a Přemyslovo náměstí setkali s takovými pojmy, jako je sociální pedagogika, etika, sociálně patologické jevy a prevence.

Jak z dotazníkového šetření vyplývá, velmi silně na žáky působí vliv rodiny a školy. Kosová (2014) uvádí, že prosociálnost dětem předává nejen například sociální pedagog, ale také rodič, vychovatel či pedagog. Se sociální pedagogikou a etikou se nejvíce žáci setkali ve škole. Tuto skutečnost mohl například způsobit právě pedagog, který u žáků probouzí prosociální chování. Nebo je jen kvalitně naplňován rámcový vzdělávací program, který se pomocí výuky etiky snaží u žáků rozvinout sociální dovednosti nebo naučit je vcítit se do druhých.

Téměř všichni žáci se také setkali s nějakým projevem sociálně patologických jevů. Jak už bylo zmiňováno, od roku 2010 se také pro sociálně patologické jevy používá pojem rizikové chování. Nicméně jeden pojem nenahrazuje druhý, ale existují souběžně vedle

sebe. V této diplomové práci jsou sociálně patologické jevy chápány projevy chování, které narušují sociální a morální normy, které společnost vyhodnocuje jako nežádoucí, tj. sociálně patologické. V polovině případů se žáci se sociálně patologickými jevy setkali ve škole. Můžeme se jen domnívat, zda to byla šikana, která je jedním z nejčastějších projevů sociálně patologických jevů ve škole. Zde bychom si dovolili školám doporučit provedení sociometrického měření s opakováním, aby měli možnost porovnat změny ve třídách a zjistit, zda v nich neprobíhá nějaký závažnější sociálně patologický jev. Mohlo by být také vhodné, aby ve školách byli žáci seznámeni s existencí webových stránek týkajících se šikany, které vytvořili samotní žáci.

Velká část žáků se také domnívá, že za vznikem sociálně patologických jevů stojí získání pozornosti. Žáci touží po pozornosti kolektivu, a tak pokud neoplývají například úspěchy ve sportu či nadstandardními znalostmi, mohou se snažit za každou cenu získat pozornost například nějakým sociálně patologickým jevem.

V případě, že se se sociálně patologickým jevem setkali, tak nejčastěji o pomoc požádají rodiče. Třídního učitele uvedlo více žáků než školního metodika prevence, který by na školách měl být právě z důvodu prevence. Zde bychom doporučili školám, aby byl metodik prevence více pro žáky viditelnější a dostupnější a mohla tak být naplněna jeho činnosti. Toto doporučení však nebude nejspíš lehké, protože na školách nemá metodik prevence samostatnou funkci, ale je sloučena například s třídním učitelem. Na druhou stranu je povzbuzující fakt, že větší polovina žáků se setkala s prevencí, a to právě ve školním prostředí. Tedy metodik prevence není pro žáky až tak neznámý. Avšak doporučili bychom posílení vlivu jeho osoby. Metodika prevence by měl zastávat člověk, který se orientuje v oblasti primární prevence rizikového chování, v pedagogické diagnostice, měl by umět připravit Minimální preventivní program, ale také by to měl být člověk chápavý a empatický. Aby byl blízký žákům, kteří se nebudou strachovat na něj v případě setkání se sociálně patologickými jevy obrátit.

U žáků by také měly být podporovány dobré vztahy a návštěva volnočasových aktivit. Žáci se totiž domnívají, že dobré vztahy a volnočasové aktivity mohou pomoci proti sociálně patologickým jevům. Zde bychom doporučili školám, aby zintenzivněly spolupráci s Fantázií. Podle informací od pracovníků Fantázie, tuto pobočku zájmových aktivit navštěvuje, nebo někdy dříve navštěvovala, většina žáků. Fantázie má široký a odborný program pro velké spektrum uživatelů svých služeb. Tudíž by účast na jejich aktivitách

mohla vést, alespoň u části žáků, k zabránění nebo minimalizaci možností setkání se sociálně patologickými jevy.

Dovolíme si tvrdit, že se nám také podařilo naplnit stanovené cíle naší práce a najít odpovědi na položené otázky, které nás zajímaly. Podařilo se nám vyhodnotit také všechny stanovené hypotézy.

ZÁVĚR

Diplomová práce má velmi široké zaměření. Zabývá se sociální pedagogikou a jejím etickým rozměrem, sociálně patologickými jevy a jejich prevencí. Všechna tato témata považujeme za velmi důležitá. V teoretické části jsme se je snažili alespoň stručně popsat.

Za důležité považuji uvedení používaného termínu sociálně patologické jevy na pravou míru. Od roku 2010 se souběžně s tímto pojmem používá také pojem rizikové chování. Jak bylo již výše uvedeno, sociálně patologické jevy označují taková porušení, která narušují bezproblémové soužití určité společnosti. Oproti tomu pojem rizikové chování označuje vzorce chování jedince, v jejichž rámci mohou pro jedince nastat například zdravotní, sociální nebo výchovně vzdělávací rizika, a těm může být narušena i společnost (Procházka, 2012). Po celou dobu se v této práci hlavně držím pojmu sociálně patologické jevy, jakožto označení pro souhrnné projevy chování, které narušují morální a sociální normy a daná společnost je vyhodnocuje jako nežádoucí, tedy sociálně patologické (Procházka, 2012). Tento termín je pevně zavedený a i v současnosti jej různí autoři i nadále používají (např. Hroncová v rozhovoru pro časopis Sociální pedagogika, 2014, či autoři Fischer a Škoda, 2014).

Stěžejní částí práce je empirická část, která obsahuje kvantitativní výzkum realizovaný formou dotazníkového šetření. Dotazník je vlastní konstrukce a zkonzultovala jsem jej s ředitelkou z jedné z dotazovaných základních škol. Ta mi ho pomohla upravit tak, aby na něj žáci mohli co nejlépe odpovědět. Myslím si, že toto byla jedna z věcí, která napomohla k jeho zcela stoprocentnímu vyplnění. Dotazníkem jsem zkoumala, zda se žáci 7. a 9. tříd setkali s pojmy sociální pedagogika, etika, sociálně patologické jevy a prevence.

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že žáci tyto pojmy znají. Také je vidět, kde se s nimi nejčastěji setkávají. Žáci vědí, na koho se obrátit v případě setkání se sociálně patologickými jevy. Z jejich odpovědí je dále patrné, že si o volnočasových aktivitách, dobrých vztazích mezi sebou a komunikaci myslí, že se díky nim mohou vyhnout sociálně patologickým jevům.

Dotazníkové šetření jsem prováděla na, mnou zcela záměrně vybraných, základních školách. Obě tyto školy a jejich prostředí znám. Vždy se snažím na všech a všem vidět to pozitivní. Jsem tedy ráda, že situace ohledně sociálně patologických jevů, je dle výsledků dotazníkového šetření podchycena a že jsou žáci vedeni k prosociálnímu chování.

- [1] ANZENBACHER, Arno. *Úvod do etiky*. Praha: Academia, 2001. ISBN 80-200-0917-5.
- [2] BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociální pedagogika (Vybrané problémy)*, Polygrafické středisko UK v Bratislave, 1994, ISBN 80-223-0817-X.
- [3] BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociální pedagogika jako životná pomoc*. Public promotion, s. r. o., 2008. ISBN 976-80969944-0-3.
- [4] BAKOŠOVÁ Zlatica. *Terminologický výkladový slovník zo sociálnej pedagogiky*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2013. ISBN 978-80-8105-514-0.
- [5] BALVÍN, Jaroslav, PROKAIOVÁ, Julia. *Pedagogické a filozoficko-etické aspekty sociální práce, sociální pedagogiky a andragogiky*. Praha: Hnutí R, 2013. ISBN 978-80-86798-24-0
- [6] BALVÍN J, ŠRAMKOVÁ M. *Filozofie a sociální práce. Pedagogické, andragogické a filozoficko-etické aspekty sociální práce*. Praha: Hnutí R, 2013. ISBN 978-80-86798-44-8
- [7] BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4248-9.
- [8] *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- [9] BLÁHA, Arnošt Inocenc. *Ethika jako věda: úvod do dějin a teorie mravnosti*. Brno: Atlantis, 1991. Prosum. ISBN 80-7108-023-3.
- [10] BLINKA, Lukáš. *Online závislosti: jednání jako droga? : online hry, sex a sociální sítě : diagnostika závislosti na internetu : prevence a léčba*. Praha: Grada, 2015. Psyché. ISBN 978-80-210-7975-5.
- [11] ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2742-4.
- [12] DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5039-2.
- [13] ECO, Umberto. *Jak napsat diplomovou práci*. Olomouc: Votobia, 1997. ISBN 80-7198-173-7.

- [14] FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Psyché. ISBN 978-80-247-5046-0.
- [15] GULOVÁ, Lenka. *Sociální práce: pro pedagogické obory*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3379-1.
- [16] HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997. Studium. ISBN 80-7178-154-1.
- [17] HRONCOVÁ, Jolana, Ingrid EMMEROVÁ a Blahoslav KRAUS. *K dějinám sociální pedagogiky v Evropě*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2008. ISBN 978-80-7414-072-3.
- [18] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.
- [19] JANKOVSKÝ, Jiří. *Etika pro pomáhající profese*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2003. ISBN 80-7254-329-6.
- [20] JANOŠOVÁ, Pavlína, Lenka KOLLEROVÁ, Kateřina ZÁBRODSKÁ, Jiří KRESSA a Mária DĚDOVÁ. *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada, 2016. Psyché. ISBN 978-80-247-2992-3.
- [21] KASPER, Tomáš, Naděžda PELCOVÁ a Sławomir SZTOBRYN, ed. *Úloha osobností a institucí v rozvoji vzdělanosti v evropském kontextu: (prezentace školství a vzdělanosti)*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2286-6.
- [22] KELNAROVÁ, Jarmila a Eva MATĚJKOVÁ. *Psychologie: pro studenty zdravotnických oborů*. Praha: Grada, 2010-. Sestra. ISBN 978-80-247-3270-1.
- [23] KERLINGER, Fred N. *Základy výzkumu chování: pedagogický a psychologický výzkum*. Praha: Academia, 1972.
- [24] KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
- [25] KOSOVÁ, Martina. *Logoterapie: existenciální analýza jako hledání cest*. Praha: Grada, 2014. Psyché. ISBN 978-80-247-4346-2.

- [26] KRAUS, Blahoslav. *Společnost, rodina a sociální deviace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-411-3.
- [27] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- [28] KUKLA, Lubomír. *Sociální a preventivní pediatrie v současném pojetí*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-3874-1.
- [29] MACEK, Petr. *Adolescence*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.
- [30] MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5309-6.
- [31] MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-549-0.
- [32] MIOVSKÝ, Michal a Pavel BÁRTÍK. *Primární prevence rizikového chování ve školství: monografie*. Praha: Sdružení SCAN, c2010. ISBN 978-80-87258-47-7.
- [33] MÜHLPACHR, Pavel. *Sociopatologie pro sociální pracovníky*. Brno: MSD, 2008. ISBN 978-80-7392-069-2.
- [34] ONDREJKOVIČ, Peter. *Úvod do sociologie výchovy: základy sociologie výchovy a mládeže*. 2., rozš. a preprac. vyd. Bratislava: Veda, 1998. ISBN 80-224-0579-5.
- [35] PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3470-5.
- [36] ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2991-6.
- [37] SEKOT, Aleš. *Úvod do sociální patologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5261-1.
- [38] SOCHŮREK, Jan. *Úvod do sociální patologie*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2009. ISBN 978-80-7372-448-1.
- [39] SOKOL, Jan. *Etika a život: pokus o praktickou filosofii*. Praha: Vyšehrad, 2010. ISBN 978-80-7429-063-3.

- [40] ŠPIRUDOVÁ, Lenka. *Doprovázení v ošetrovatelství I: pomáhající profese, doprovázení a systém podpor pro pacienty*. Praha: Grada Publishing, 2015. Sestra. ISBN 978-80-247-5710-0.
- [41] ŠTEFKOVÁ, Ivana, DOLEJŠ, Martin. *Resilience u adolescentů v nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-4903-6
- [42] VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-108-2.
- [43] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- [44] WROCZYŃSKI, Ryszard. *Sociálna pedagogika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1968. Základné pedagogické a psychologické diela.

INTERNETOVÉ ZDROJE

- [1] Etická výchova pro základní a střední školy, dostupné z www.etickeforumcr.cz, staženo dne 25.10.2016
- [2] Krátce z historie základního školství, dostupné z www.zkola.cz, staženo dne 01.11.2016
- [3] § 171/1990 Sb, Novela školského zákona, sbírky zákonů od roku 1918, dostupné z www.noveaspi.cz, staženo dne 04.11.2016
- [4] Rámcové vzdělávací programy, dostupné z www.msmt.cz, staženo dne 04.11.2016
- [5] Vzdělávací programy platné v základním vzdělávání před zavedením RVP ZV, dostupné z www.nuv.cz, staženo dne 04.11.2016
- [6] Doplnující vzdělávací obor Etická výchova, opatření čj. 12586/2009-22, dostupné z www.msmt.cz, staženo dne 04.11.2016
- [7] Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, dostupné z www.nuv.cz, staženo dne 08.11.2016
- [8] Historie předmětu Etická výchova, dostupné z www.eticlavychova.cz, staženo dne 03.11.2016
- [9] Pohled na současnou sociální pedagogiku, dostupné z www.pages.pedf.cuni.cz/pedagogika, staženo dne 11.12.2016
- [10] Bílá kniha, dostupné z www.msmt.cz, staženo dne 21.11.2016
- [11] Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních (č.j. MSMT-21149/2016), dostupné z www.msmt.cz, staženo dne 03.12.2016
- [12] Česká sociální pedagogika po r. 1990, dostupné z www.soced.cz/cs/uvod/, staženo dne 27.2.2017
- [13] Rozhovor s prof. Hroncovou, dostupné z www.soced.cz/cs/uvod/, staženo dne 27.2.2017
- [14] Etický kodex sociálního pracovníka, dostupné z www.socialnipracovnici.cz, staženo dne 2.3.2017
- [15] Věstník MŠMT, 2016, dostupné z www.msmt.cz, staženo dne 3.3.2017

- [16] Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013 – 2018, dostupné z www.msmt.cz, staženo dne 14.3.2017
- [17] Posuzování kvality a certifikace programů školské primární prevence, dostupné z www.msmt.cz, staženo dne 16.3.2017
- [18] Rozšíření opatření k řešení šikany a kyberšikany, dostupné z www.msmt.cz, staženo dne 27.3.2017
- [19] Webové stránky pro hlášení šikany, dostupné z www.idnes.cz, staženo dne 2.4.2017

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ABC Význam první zkratky.

B Význam druhé zkratky.

C Význam třetí zkratky.

MPP – Minimální preventivní program

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OČ – očekávané četnosti

PČ - pozorované četnosti

RVP – Rámcový vzdělávací program

ZŠ – základní škola

SEZNAM GRAFŮ

GRAF Č. 1 ROZDĚLENÍ VZORKU PODLE POHLAVÍ RESPONDENTŮ	54
GRAF Č. 2 ROZDĚLENÍ VZORKU PODLE NAVŠTĚVOVANÉ TŘÍDY RESPONDENTY	54
GRAF Č. 3 ROZDĚLENÍ VZORKU PODLE VĚKU RESPONDENTŮ	55
GRAF Č. 4 ROZDĚLENÍ VZORKU PODLE BYDLIŠTĚ RESPONDENTŮ.....	55
GRAF Č. 5 ROZDĚLENÍ VZORKU PODLE RODINNÉ SITUACE RESPONDENTŮ	56
GRAF Č. 6 ROZDĚLENÍ VZORKU PODLE SETKÁNÍ SE SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKOU	59
GRAF Č. 7 ROZDĚLENÍ VZORKU PODLE MÍSTA SETKÁNÍ SE SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKOU	59
GRAF Č. 8 ROZDĚLENÍ VZORKU PODLE SETKÁNÍ SE S ETIKOU.....	61
GRAF Č. 9 ROZDĚLENÍ VZORKU PODLE MÍSTA SETKÁNÍ SE S ETIKOU.....	61
GRAF Č. 10 ROZDĚLENÍ VZORKU PODLE SETKÁNÍ SE SE SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝMI JEVY	62
GRAF Č. 11 ROZDĚLENÍ VZORKU PODLE MÍSTA SETKÁNÍ SE SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝMI JEVY	63
GRAF Č. 12 ROZDĚLENÍ VZORKU PODLE DŮVODU VZNIKU SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝCH JEVŮ	64
GRAF Č. 13 ROZDĚLENÍ VZORKU PODLE POMOCI V PŘÍPADĚ SETKÁNÍ SE SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝMI JEVY	65
GRAF Č. 14 ROZDĚLENÍ VZORKU PODLE SETKÁNÍ SE S PREVENČÍ	66
GRAF Č. 15 ROZDĚLENÍ VZORKU PODLE MÍSTA SETKÁNÍ S PREVENČÍ	67
GRAF Č. 16 ROZDĚLENÍ VZORKU PODLE NÁZORU NA DOBRÉ VZTAHY JAKO PREVENČI.....	68
GRAF Č. 17 ROZDĚLENÍ VZORKU PODLE NÁZORU NA VOLNOČASOVÉ AKTIVITY JAKO PREVENČI.....	69
GRAF Č. 18 ROZDĚLENÍ VZORKU PODLE NÁZORU NA KOMUNIKACI VE PROSPĚCH PREVENČE.....	70

SEZNAM TABULEK

TABULKA Č. 1 – POHLAVÍ A MÍSTO SETKÁNÍ SE SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝMI JEVY (PČ)	71
TABULKA Č. 2 – POHLAVÍ A MÍSTO SETKÁNÍ SE SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝMI JEVY (OČ).....	71
TABULKA Č. 3 – BYDLIŠTĚ A MÍSTO SETKÁNÍ SE SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝMI JEVY (PČ).....	72
TABULKA Č. 4 – BYDLIŠTĚ A MÍSTO SETKÁNÍ SE SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝMI JEVY (OČ)	72
TABULKA Č. 5 – RODINNÁ SITUACE A MÍSTO SETKÁNÍ SE SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝMI JEVY (PČ).....	73
TABULKA Č. 6 – RODINNÁ SITUACE A MÍSTO SETKÁNÍ SE SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝMI JEVY (OČ)	73
TABULKA Č. 7 – NAVŠTĚVOVANÁ TŘÍDA A MÍSTO SETKÁNÍ SE SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝMI JEVY (PČ)	74
TABULKA Č. 8 – NAVŠTĚVOVANÁ TŘÍDA A MÍSTO SETKÁNÍ SE SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝMI JEVY (OČ)	74
TABULKA Č. 9 – POHLAVÍ A MÍSTO SETKÁNÍ S PRIMÁRNÍ PREVENCÍ (PČ)	75
TABULKA Č. 10 – POHLAVÍ A MÍSTO SETKÁNÍ S PRIMÁRNÍ PREVENCÍ (OČ)	75
TABULKA Č. 11 – BYDLIŠTĚ A MÍSTO SETKÁNÍ S PRIMÁRNÍ PREVENCÍ (PČ)	76
TABULKA Č. 12 – BYDLIŠTĚ A MÍSTO SETKÁNÍ S PRIMÁRNÍ PREVENCÍ (OČ).....	76
TABULKA Č. 13 – RODINNÁ SITUACE A MÍSTO SETKÁNÍ S PRIMÁRNÍ PREVENCÍ (PČ)	77
TABULKA Č. 14 – RODINNÁ SITUACE A MÍSTO SETKÁNÍ S PRIMÁRNÍ PREVENCÍ (OČ).....	77
TABULKA Č. 15 – NAVŠTĚVOVANÁ TŘÍDA A MÍSTO SETKÁNÍ S PRIMÁRNÍ PREVENCÍ (PČ)	78
TABULKA Č. 16 – NAVŠTĚVOVANÁ TŘÍDA A MÍSTO SETKÁNÍ S PRIMÁRNÍ PREVENCÍ (OČ).....	78

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Přečtená literatura

Příloha P II: Charakteristika základních škol

Příloha P VI: Etický kodex společnosti sociálních pracovníků

Příloha P VI: Dotazník

PŘÍLOHA P I: PŘEČTENÁ LITERATURA

BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika* (Vybrané problémy), Polygrafické stredisko UK v Bratislave, 1994, ISBN 80-223-0817-X. – autorka je považována za jednoho ze zakladatelů sociální pedagogiky. Tato publikace je shrnutím sociální pedagogiky počínaje historií, přes různé pohledy mnoha autorů a končí tím, jak by měl vypadat výzkum v sociální pedagogice. Autorka zde také hovoří o svém pojetí sociální pedagogiky jako životní pomoci.

BAKOŠOVÁ Zlatica. *Terminologický výkladový slovník zo sociálnej pedagogiky*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2013. ISBN 978-80-8105-514-0. – do tohoto slovníku přispívalo mnoho autorů ze Slovenska, Čech a Polska. Hesla jsou seřazena podle abecedy.

BALVÍN J.; ŠRAMKOVÁ M. *Filozofie a sociální práce. Pedagogické, andragogické a filozoficko-etické aspekty sociální práce*. Praha: Hnutí R, 2013, ISBN 978-80-86798-44-8 – autoři řeší sociální práci a její význam pro společnost z hlediska filosofie a etiky. Pohlížejí na ni například skrze díla Platona či Sokrata. Prosociálnost zde charakterizuje R. R. Olivar a ze svého pohledu i oba autoři.

BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4248-9. – publikace se zabývá výchovou a vychovatelstvím. Rozebírá podrobně disciplíny jako je pedagogika sociální i speciální, etika, filozofie, psychologie i například takovým tématem jako je ve všech pádech nyní skloňovaná inkluze. Jsou zde také rozebrány poruchy chování a rizika z nich vyplývající. Autor se také zabývá prevencí tohoto chování.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8. – dokument se zabývá vzděláním a výchovou v soustavě vzdělávacích institucí. Zahrnuje všechny stupně vzdělání od předškolního po vysokoškolské. Mimoto obsahuje i vzdělávání dospělých osob (ať už ve školách, v zaměstnání či vzdělání rekvalifikační), nadaných, sociálně či zdravotně znevýhodněných jedinců.

BLÁHA, Arnošt Inocenc. *Ethika jako věda: úvod do dějin a teorie mravnosti*. Brno: Atlantis, 1991. Prosum. ISBN 80-7108-023-3 – autor rozebírá etiku, morálku i mravní výchovu v různých historických obdobích, jak je chápali ostatní autoři a současně objasňuje jejich pojmenování. Věnuje se nejpodstatnějším názorům na morálku (například

morálka požitku, štěstí, politiky), kde říká, že lidé mají různé stupně mravního vývoje a není tedy možné, aby jednali jen podle pohnutek mravně nejlepších.

BLINKA, Lukáš. *Online závislosti: jednání jako droga? : online hry, sex a sociální sítě : diagnostika závislosti na internetu : prevence a léčba.* Praha: Grada, 2015. Psyché. ISBN 978-80-210-7975-5. – publikace nás provádí závislostmi dnešní doby, jako jsou sociální sítě, internet a komunikace jeho prostřednictvím, kybersex. Samostatná kapitola je věnována online gamblerství, kde je uveden rozdíl mezi online a klasickým gamblerstvím. Dále se věnuje diagnostice závislostí, co k těmto závislostem jedince vede, jaké mohou být následky tohoto jednání a jeho případná léčba.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima.* Praha: Grada, 2010. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2742-4. – publikace se věnuje školnímu prostředí. Autor se věnuje primárně klimatu školy a třídy a uvádí vše, co napomáhá ke zkvalitnění klimatu ve škole nejen na základních, ale například i na vysokých školách. Jedním z pomocníků je komunikace, na kterou jsme se dotazovali respondentů v naší práci.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Základní učebnice pedagogiky.* Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5039-2. – publikace je rozdělena na několik částí. Zabývá se smyslem výchovy – jaké by měla mít výchova cíle, vhodnost podmínek, druhy výchovy a její výsledky. Je zde upřesněn například pojem vychovávaný a vychovatel, pojem pedagogika. Ukazuje proměny ve vyučování, typy škol, je zde popsána sociální pedagogika, její historie, vývoj, názory Komenského i dalších pedagogů a reformátorů školství.

ECO, Umberto. *Jak napsat diplomovou práci.* Olomouc: Votobia, 1997. ISBN 80-7198-173-7. - spisovatel provádí budoucí autory diplomové práce postupně všemi úskalími psaní. Osvětluje jim zásady a postupy tak, aby psaní bylo co nejméně složité. Jak vhodně zvolit samotné téma, jak shánět materiály k tématu, podle čeho si zvolit harmonogram a vše si rozvrhnout tak, aby nevznikaly prostoje či skluzu, jak vyhledávat literaturu. Je mi sympatické, že je publikace napsaná tak, že už samotné čtení a hledání různých pramenů je autorem, a nejen jím, považováno za důležité pro samotné psaní diplomové práce. Je krásné, že i přes plynutí času zůstává tato publikace dobrým průvodcem diplomantů. Nevěřila jsem, že budu do knihy tolikrát nahlížet.

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení. 2., rozš. a aktualiz. vyd.* Praha: Grada, 2014. Psyché. ISBN 978-80-247-5046-0. – sociálně patologické jevy jsou ve společnosti čím dál

tím běžnější, proto je důležité o nich vědět co nejvíce. Autoři se zaměřili na jejich vyřešení nebo alespoň na to, jak tyto negativní jevy usměrnit tak, aby ve společnosti napáchaly co nejméně škod. Vysvětlují pojmy sociální deviace, sociálně patologické jevy, jejich příčiny a druhy.

GULOVÁ, Lenka. *Sociální práce: pro pedagogické obory.* Praha: Grada, 2011. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3379-1- autorka se věnuje sociální práci, u uplatnění. Aby nedocházelo k omylům, tak pro laiky odlišila sociální práci od sociální pedagogiky. V druhé části publikace je kvalitativní výzkumné šetření, díky kterému sociální práci lépe přibližuje a rozšiřuje jím poznatky z části teoretické.

HRONCOVÁ, Jolana, EMMEROVÁ Ingrid a KRAUS Blahoslav. *K dejinám sociálnej pedagogiky v Európe.* Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2008. ISBN 978-80-7414-072-3. – vybrané problémy: rozsáhlá publikace mapuje sociální pedagogiku od jejich raných začátků. Jsou zde historická období, ve kterých je popsán stav sociální pedagogiky a jejího cítění v různých dobách. Autoři se věnovali vzniku sociální pedagogiky v evropských zemích, například na Slovensku, v Polsku, Německu, Čechách. Jsou zde popsány začátky, průběh a stav sociální pedagogiky v těchto zemích a její významní představitelé.

JANKOVSKÝ, Jiří. *Etika pro pomáhající profese.* Vyd. 1. Praha: Triton, 2003. ISBN 80-7254-329-6. – etika se prolíná lidským chováním a u pomáhajících profesí je to velmi důležitá složka jejich vztahu k potřebným. Autor hovoří o moderním světě, ve kterém bychom na etiku a chování s ní spojené neměli zapomínat. V díle je problematika etiky a pomáhajících profesí propojena jako celek, který je řešen od základních otázek až po vztah člověka k sobě a ostatním – lidem i věcem.

JANOŠOVÁ, Pavlína, KOLLEROVÁ Lenka, ZÁBRODSKÁ Kateřina, KRESSA Jiří a DĚDOVÁ Mária. *Psychologie školní šikany.* Praha: Grada, 2016. Psyché. ISBN 978-80-247-2992-3. – kolektiv autorů se podrobně věnuje šikaně na školní půdě. Celá publikace je o příčinách vzniku šikany, jejich účastnících, prostředí, následcích. Je zde také prezentován výzkum, v němž se k šikaně vyjadřují například žáci, učitelé, rodiče – jak ji chápou, jak vzniká.

KASPER, Tomáš, PELCOVÁ Naděžda a SZTOBRYN Sławomir, ed. *Úloha osobností a institucí v rozvoji vzdělanosti v evropském kontextu: (prezentace školství a vzdělanosti).* Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2286-6. – do publikace přispěli odborníci

ze střední Evropy nejen z oblasti historie, filozofie, pedagogiky a dalších oborů, které se zabývají rozvojem vzdělanosti a institucemi, ve kterých probíhá. Věnují se odkazu a dílu J. A. Komenského, který je důležitou osobností nejen pro občany České republiky, ale pro mnoho národů. Komenského názory porovnávají s pohledy na vzdělanost, rozum, víru v člověka či Boha s různými historickými osobnostmi, například Rousseaua, Descarta, Pascala.

KELNAROVÁ, Jarmila a MATĚJKOVÁ Eva. *Psychologie: pro studenty zdravotnických oborů.* Praha: Grada, 2010-. Sestra. ISBN 978-80-247-3270-1. – v publikaci je shrnuta psychologie jako celek, od svého předmětu po psychické jevy jako například procesy, stavy, dovednosti, vlastnosti jedince. Velká a pro diplomovou práci podstatná část je věnována vývojové psychologii, jejíž charakteristika pubescence a adolescence je zde uvedena.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel.* Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2. – tento pedagogický slovník sepsal společně kolektiv autorů v čele s vedoucím Zdeňkem Kolářem. Popsali zde téměř 600 pojmů. Hesla jsou volena tak, aby obsáhla odborné základy pedagogiky. Jsou vysvětlena způsobem, že i běžný čtenář pochopí, co je předmětem pedagogiky.

KOSOVÁ, Martina. *Logoterapie: existenciální analýza jako hledání cest.* Praha: Grada, 2014. Psyché. ISBN 978-80-247-4346-2. – autorka se se svými kolegy zaměřila na psychoterapeutickou metodu V. E. Frankla, která hledá smysl života. S logoterapií souvisí i etická výchova, která je v publikaci uvedena jako porozumění vlastnímu já. Etickou výchovou se zabýval Roche-Olivar, který vytvořil jakousi výchovu k prosociálnosti, jenž má být základem etické výchovy. U nás je etická výchova součástí Rámcového výchovně vzdělávacího plánu pro základní školy i RVP gymnázia.

KRAUS, Blahoslav. *Společnost, rodina a sociální deviace.* Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-411-3. - autor se zabývá důležitými tématy, jako je rodina, společnost a jejich vztahy se sociálními deviacemi. Podrobně rozebírá v jednotných kapitolách zmiňovaná hesla a například u sociálních deviací odkazuje na Ondřejkoviče a Marešovou, kteří se tímto tématem také zabývají. Dále se autor také věnuje například konfliktům mezi pohlavími a generacemi, které způsobují čím dál častější problémy v lidském soužití.

KRAUS, Blahoslav a POLÁČKOVÁ Věra. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky.* Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2. – autoři uvádějí východiska a charakteristiky současného stavu sociální pedagogiky. Velmi stručně připomínají její historii a popisují začátky sociální pedagogiky v českých zemích. Také se zaměřili na námi zmiňované dimenze sociální pedagogiky. Vytýčili profesní pojetí sociálního pedagoga, jeho pracovní činnosti a rozdělili kompetence. Velkou část věnovali médiím a jejich vlivu na rozvoj člověka. S tím souvisí i role rodiny, sociálně psychické klima v různých zařízeních. Popisují zde vliv prostředí na jedince a to, jak může prostředí jedince ohrozit. Jaký má vliv vrstevnická skupina a výchova. Krátce se věnovali i ochraně dětí a jejich právům. Velmi zajímavé byly poznatky o řešení krizových životních situacích.

KUKLA, Lubomír. *Sociální a preventivní pediatrie v současném pojetí.* Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-3874-1. – ač je publikace primárně zaměřená na pediatrii, je zde také odborně popsán problém nevhodného sexuálního chování, či například závislosti na internetu nebo drogách. Rozepsány jsou příčiny vzniku závislostí, jejich následky, potíže v psychické, fyzické i sociální oblasti.

MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže.* 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5309-6. – autor se zaměřil na školní mládež. Věnuje se jejímu agresivnímu chování, jak vzniká, jaké má rozdělení a jaké má následky. Na agresivitu navazuje šikana, které je v publikaci také rozebrána z různých pohledů (žák versus učitel, rodič versus učitel, ...) Kapitola je také věnována všudypřítomné kyberšikaně.

MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-549-0. – autor v předmluvě hovořil o důvodu vzniku slovníku jako o jeho součásti k většímu publikačnímu projektu. Seřadil hesla podle témat a dále samotné pojmy podle abecedy.

MIOVSKÝ, Michal a BÁRTÍK Pavel. *Primární prevence rizikového chování ve školství: [monografie].* Praha: Sdružení SCAN, 2010. ISBN 978-80-87258-47-7. – publikace zabírá celou oblast rizikového chování žáků. Primární prevence je popsána kontinuálně od historie až po svoji současnost. Je zde určeno, kdo primární prevenci poskytuje a komu je určena. Jaké místo v systému primární prevence zastává škola a jak má vypadat její minimální preventivní program od sestavení až po evaluaci.

ONDREJKOVIČ, Peter., BREZÁK, Jozef., VLČKOVÁ, Mária. *Sociálna patológia ako predmet pozornosti sociálnej práce, sociálnej pedagogiky a výchovateľstva.* Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, 1999. ISBN 8088868475. – autoři se věnují sociálním patologiím a jejich historii, přístupům, publikovaným teoriím, například Durkheimově anomii. Ondrejkovič rozebírá podrobněji sociální deviace, vznik termínu deviantní chování a věnuje se i tolerančnímu limitu, na kterém ukazuje, že co je běžné v jedné společnosti, je v jiné absolutně nepřijatelné. (např. přístup ke konzumaci alkoholu). Ve svém díle se opírají o poznatky dalších odborníků.

PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika.* Praha: Grada, 2012. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3470-5. – autor popsal ve své knize sociální pedagogiku od jejích počátků ve starověkém Řecku a Římě přes další navazující období až po současné chápání sociální pedagogiky. Dále se věnoval například tomu, jak prostředí či výchova ovlivňuje jedince a jakou funkci plní rodina, vrstevníci, škola. V publikaci uvádí i pro naše téma důležitou kapitolu o sociálně patologických jevech. Na základě této kapitoly je vysvětleno, proč je v diplomové práci právě použitý pojem sociálně patologické jevy a ne rizikové chování.

ŘÍČAN, Pavel a JANOŠOVÁ Pavlína. *Jak na šikanu.* Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2991-6. – autoři věnovali celou knihu šikaně. Tomu jak vzniká, kdo je šikanovaný a kdo agresor. Kniha je napsána tak, že může být nápomocna nejen dospělým, ale i samotnému žákovi. Jsou zde také příklady, jak taková šikana může vypadat, obsahem je i prevence proti šikaně a její případné řešení.

SEKOT, Aleš. *Úvod do sociální patologie.* Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5261-1- závislosti jsou staré jako lidstvo samo. Autor se v publikaci zabývá nejčastějšími závislostmi, proč a jak vznikají, jak se mění jejich obliba či jaké mají následky. Okrajově se také u některých věnuje jejich předcházení.

ŠPIRUDOVÁ, Lenka. *Doprovázení v ošetrovatelství I: pomáhající profese, doprovázení a systém podpor pro pacienty.* Praha: Grada Publishing, 2015. Sestra. ISBN 978-80-247-5710-0. – autorka se věnovala v knize profesi sestry a celkově pomáhajícím profesím. Ukázala zde, jaká je představa teoretiků o pomáhajících profesích, ale i přímo sester z praxe. Charakterizovala pomáhající profesi, její historii, vývoj a věnovala se také vztahům mezi pomáhajícím a těm, kteří jeho pomoc potřebují.

ŠTEFKOVÁ, Ivana, DOLEJŠ, Martin. *Resilience u adolescentů v nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-4903-6. – autoři se zaměřili na děti a mládež z nízkoprahových zařízení. Hlavní kapitolou pro diplomovou práci je kapitola o adolescentech, kde je popsán nejen celkový vývoj, ale i morální. Z něj vyplývá i rizikové chování, které pak adolescentům způsobuje různé potíže v jejich životě.

VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků.* Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-108-2 – publikace je věnovaná morálce a výchově žakovského charakteru. Pro nás byly podstatné kapitoly 1 až 4, které se věnují problematice morálky z pohledů různých autorů (Kohlberg, Piaget).

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání.* Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1. – od narození až do smrti, tedy po celý život se každý jedinec vyvíjí. Jednotlivá období mají své specifikace a v publikaci autorka popsala dětství a dospívání. Rozdělila je podle věku a jednotlivých období, protože ne vždy jde vývoj ruku v ruce s věkem. Jsou zde uváděny jak autorčiny poznatky, tak i náhledy ze strany dalších známých autorů.

PŘÍLOHA P II: CHARAKTERISTIKA ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Základní škola a Mateřská škola Brno, Přemyslovo nám. 1, příspěvková organizace

Tato základní a mateřská škola je členem organizace CzechDalton. Od roku 2000 se tak žákům ve vyučovacích hodinách kombinují prvky klasického vzdělání s daltonskými prvky. Touto kombinací se škola snaží žákům jít naproti v rozvoji jejich všestrannosti. Umístěním automatů se zdravou svačinou se škola také zapojila do projektů Školní mléko a Ovoce do škol. Pečuje tak o zdraví dětí přímo na své půdě. Po návštěvě spalovny začali žáci nově třídit odpad, přesněji papír a plasty, a tak se starají nejen o zdraví své, ale i svého okolí.

Statistika základní školy

- počet žáků: 370, počet tříd: 16
- pedagogický sbor: 22 vyučujících, všichni proškoleni v daltonu, 6 vychovatelek ŠD
- dostatek pedagogů, odborně způsobilých učít předměty v anglickém jazyce (informatika v AJ, přírodopis v AJ)

Zaměření školy

- výuka dle daltonského plánu od roku 2000
- certifikát Česká daltonská škola udělen v roce 2008, 2012 a 2016 na 4 roky
- Zdravá záda – využití overbalů na 1. stupni
- Projektové vyučování, výuka předmětů v AJ metodou CLIL
- ochrana dětí před sociálně patologickými jevy

Základní škola a mateřská škola Brno, Jihomoravské náměstí 2, příspěvková organizace

Základní škola si zakládá na zdravé stravě nejen pro své žáky, ale také pro děti z mateřské školy, která pod ni spadá. Vzhledem k dlouhodobému provázání MŠ se ZŠ probíhá i příprava předškoláků v zaběhnutých edukativně stimulačních skupinách. Prvněákům se dostává individuální i logopedické péče, protože škola má zaveden v prvním ročníku vždy menší počet dětí. Pro děti je připraveno mnoho speciálních kroužků i nepovinných volnočasových aktivit, jako například keramický, výtvarný, sportovní či ekologický kroužek.

Statistika základní školy

- počet žáků: 388, počet tříd: 18
- pedagogický sbor: 25 vyučujících, 5 pedagogických asistentů, 4 vychovatelky ŠD
- dostatek odborně způsobilých pedagogů

Zaměření školy

- výuka podle moderních vyučovacích metod (týmová práce, odpovědnost za výsledky vlastní činnosti, samostatné rozhodování)
- systematická prevence sociálně patologických jevů
- Program Kompenzační pomůcky pro žáky se zdravotním postižením
- Projekt Fakultní škola – spolupráce s Pedagogickou fakultou Masarykovy univerzity
- Škola podporující zdraví

PŘÍLOHA P III: ETICKÝ KODEX SPOLEČNOSTI SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ



ETICKÝ KODEX SPOLEČNOSTI SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ ČR

1. Etické zásady

1. 1. Sociální práce je založena na hodnotách demokracie, lidských práv a sociální spravedlnosti. Sociální pracovníci proto dbají na dodržování lidských práv u skupin a jednotlivců tak, jak jsou vyjádřeny v **dokumentech relevantních pro praxi** sociálního pracovníka, a to především ve Všeobecné deklaraci lidských práv, Chartě lidských práv Spojených národů a v Úmluvě o právech dítěte a **dalších mezinárodních deklaracích a úmluvách**. Dále se řídí Ústavou, Listinou základních práv a svobod a dalšími zákony tohoto státu, které se od těchto dokumentů odvíjejí.

1. 2. Sociální pracovník respektuje jedinečnost každého člověka bez ohledu na jeho původ, etnickou příslušnost, rasu či barvu pleti, mateřský jazyk, věk, **pohlaví, rodinný stav**, zdravotní stav, sexuální orientaci, ekonomickou situaci, náboženské a politické přesvědčení a bez ohledu na to, jak se podílí na životě celé společnosti.

1. 3. Sociální pracovník respektuje právo každého jedince na seberealizaci v takové míře, aby současně nedocházelo k omezení stejného práva druhých osob.

1. 4. Sociální pracovník pomáhá jednotlivcům, skupinám, komunitám a sdružení občanů svými znalostmi, dovednostmi a zkušenostmi při jejich rozvoji a při řešení konfliktů jednotlivců se společností a jejich následků.

1.5. Sociální pracovník **dává přednost** profesionální odpovědnosti před svými soukromými zájmy. Služby poskytuje na nejvyšší odborné úrovni.

2. Pravidla etického chování sociálního pracovníka

2. 1. **Ve vztahu ke klientovi** 2. 1. 1. Sociální pracovník **podporuje své klienty k vědomí vlastní odpovědnosti**.

2. 1. 2. Sociální pracovník jedná tak, aby chránil důstojnost a lidská práva svých klientů.

2. 1. 3. Sociální pracovník pomáhá se stejným úsilím a bez jakékoliv formy diskriminace všem klientům. **Sociální pracovník jedná s každým člověkem jako s celostní bytostí. Zajímá se o celého člověka v rámci rodiny, komunity a společenského a přirozeného prostředí a usiluje o rozpoznání všech aspektů života člověka. Sociální pracovník se zaměřuje na silné stránky jednotlivců, skupin a komunit a tak podporuje jejich zmocnění.**

2. 1. 4. Chrání klientovo právo na soukromí a důvěrnost jeho sdělení. Data a informace požaduje s ohledem na potřebnost při zajištění služeb, které mají být klientovi poskytnuty a informuje ho o jejich potřebnosti a použití. Žádnou informaci o klientovi neposkytne bez jeho souhlasu. Výjimkou jsou osoby, které nemají způsobilost k právním úkonům v plném rozsahu (zejména nezletilé děti) nebo tehdy, kdy jsou ohroženy další osoby. **V případech, kde je to v souladu s platnými právními předpisy**, umožňuje účastníkům řízení nahlížet do spisů, které se řízení týkají.

2. 1. 5. Sociální pracovník **podporuje klienty při využívání všech služeb a dávek** sociálního zabezpečení, na které mají nárok, a to nejen od instituce, ve které jsou zaměstnání, ale i ostatních příslušných zdrojů. Poučí klienty o povinnostech, které vyplývají z takto poskytnutých služeb a dávek. Podporuje klienta při řešení problémů týkajících se dalších sfér jeho života.

2. 1. 6. Sociální pracovník **podporuje klienty při hledání možností jejich zapojení do procesu řešení jejich problémů.**

2.1.7. **Sociální pracovník je si vědom svých odborných a profesních omezení. Pokud s klientem nemůže sám pracovat, předá mu informace o dalších formách pomoci. Sociální pracovník jedná s osobami, které používají jejich služby (klienty) s účastí, empatií a péčí.**

2. 2. Ve vztahu ke svému zaměstnavateli

2. 2. 1. Sociální pracovník odpovědně plní své povinnosti vyplývající ze závazku ke svému zaměstnavateli.

2. 2. 2. V zaměstnavatelské organizaci spolupůsobí při vytváření takových podmínek, které umožní sociálním pracovníkům v ní zaměstnaným přijmout a uplatňovat závazky vyplývající z tohoto kodexu.

2. 2. 3. Snaží se ovlivňovat sociální politiku, pracovní postupy a jejich praktické uplatňování ve své zaměstnavatelské organizaci s ohledem na co nejvyšší úroveň služeb poskytovaných klientům.

2. 3. Ve vztahu ke kolegům

2. 3. 1. Sociální pracovník respektuje znalosti a zkušenosti svých kolegů a ostatních odborných pracovníků. Vyhledává a rozšiřuje spolupráci s nimi a tím zvyšuje kvalitu poskytovaných sociálních služeb.

2. 3. 2. Respektuje rozdíly v názorech a praktické činnosti kolegů a ostatních odborných a dobrovolných pracovníků. Kritické připomínky k nim vyjadřuje na vhodném místě vhodným způsobem.

2.3.3. Sociální pracovník iniciuje a zapojuje se do diskusí týkajících se etiky se svými kolegy a zaměstnavateli a je zodpovědný za to, že jeho rozhodnutí budou eticky podložena.

2. 4. Ve vztahu ke svému povolání a odbornosti

2. 4. 1. Sociální pracovník dbá na udržení a zvyšování prestiže svého povolání.
2. 4. 2. Neustále se snaží o udržení a zvýšení odborné úrovně sociální práce a uplatňování nových přístupů a metod.
2. 4. 3. Působí na to, aby odbornou sociální práci prováděl vždy kvalifikovaný pracovník s odpovídajícím vzděláním.
2. 4. 4. Je zodpovědný za své soustavné celoživotní vzdělávání a výcvik, což je základ pro udržení stanovené úrovně odborné práce a schopnosti řešit etické problémy.
2. 4. 5. Pro svůj odborný růst využívá znalosti a dovednosti svých kolegů a jiných odborníků, naopak své znalosti a dovednosti rozšiřuje v celé oblasti sociální práce.
- 2.4.6. Sociální pracovník spolupracuje se školami sociální práce, aby podpořil studenty sociální práce při získávání kvalitního praktického výcviku a aktuální praktické znalosti.

2. 5. Ve vztahu ke společnosti

2. 5. 1. Sociální pracovník má právo i povinnost upozorňovat širokou veřejnost a příslušné orgány na případy porušování zákonů a oprávněných zájmů občanů.
2. 5. 2. Zasazuje se o zlepšení sociálních podmínek a zvyšování sociální spravedlnosti tím, že podněcuje změny v zákonech, v politice státu i v politice mezinárodní.
2. 5. 3. Upozorňuje na možnost spravedlivějšího rozdělení společenských zdrojů a potřebu zajistit přístup k těmto zdrojům těm, kteří to potřebují.
2. 5. 4. Působí na rozšíření možností a příležitostí ke zlepšení kvality života pro všechny osoby, a to se zvláštěm zřetelem ke znevýhodněným a postiženým jedincům a skupinám.
2. 5. 5. Sociální pracovník působí na zlepšení podmínek, které zvyšují vážnost a úctu ke kulturám, které vytvořilo lidstvo.

2.5.6. Sociální pracovník požaduje uznání toho, že je zodpovědný za své jednání vůči osobám, se kterými pracuje, vůči kolegům, zaměstnavatelům, profesní organizaci a vzhledem k zákonným ustanovením, a že tyto odpovědnosti mohou být ve vzájemném konfliktu.

Etické problémové okruhy

Tyto problémové okruhy by měly být rozpracovány v rozšířeném kodexu, který by byl zaměřen na specifika sociální práce v různých oblastech.

Sociální práce s jednotlivcem, rodinami, skupinami, komunitami a organizacemi vytváří pro sociálního pracovníka situace, ve kterých musí nejen eticky hodnotit, vybírat možnosti, ale i eticky rozhodovat. Sociální pracovník eticky uvažuje při sociálním šetření, sběru informací, jednáních a při své profesionální činnosti o použití metod sociální práce, o sociálně technických opatřeních a administrativně správních postupech z hlediska účelu, účinnosti a důsledků na klientův život.

A. Základní etické problémy jsou

- kdy vstupovat či zasahovat do života občana a jeho rodiny, skupiny či obce (např. z hlediska prevence či sociální terapie společensky nežádoucí situace),
- kterým sociálním případům dát přednost a věnovat čas na dlouhodobé sociálně výchovné působení,
- kolik pomoci a péče poskytnout, aby stimulovaly klienta ke změně postojů a k odpovědnému jednání a nevedly k jejich zneužití,
- kdy přestat se sociální terapií a poskytováním služeb a dávek sociální pomoci

B. Další problémové okruhy,

kteřé se občas vyskytují a vyžadují etické hodnocení a rozhodování vyplývají z následujících situací, kdy loajalita sociálního pracovníka s klientem se dostane do střetu zájmů

- při konfliktu zájmu samotného sociálního pracovníka se zájmem klienta,
- při konfliktu klienta a jiného občana,
- při konfliktu mezi institucí či organizací a skupinou klientů,
- při konfliktu zájmu klientů a ostatní společností,
- při konfliktu mezi zaměstnavatelem a jeho sociálními pracovníky.

C. Sociální pracovník má ve své náplni roli pracovníka,

který klientům pomáhá a současně má klienty kontrolovat. Vztahy mezi těmito protichůdnými aspekty sociální práce vyžadují, aby si sociální pracovníci vyjasnili etické důsledky kontrolní role a do jaké míry je tato role přijatelná z hlediska základních hodnot sociální práce.

Postupy při řešení etických problémů

1. Závažné etické problémy budou probírány a řešeny ve skupinách pracovníků v rámci Společnosti sociálních pracovníků ČR (dále jen Společnost). Sociální pracovník má mít možnost: diskutovat, zvažovat a analyzovat tyto problémy ve spolupráci s kolegy a dalšími odborníky, event. i za účasti stran, kterých se týkají.

2. Společnost může doplnit a přizpůsobit etické zásady pro ty oblasti terénní sociální práce, kde jsou etické problémy komplikované a závažné.

3. Na základě tohoto kodexu je úkolem Společnosti pomáhat jednotlivým sociálním pracovníkům analyzovat a pomáhat řešit jednotlivé problémy.

Etický kodex byl schválen plénem Společnosti sociálních pracovníků 19. 5. 2006 a nabývá účinnosti od 20. 5. 2006.

PŘÍLOHA P VI: DOTAZNÍK

Milá žákyně, milý žáku,

jmenuji se Eva Hofírková a jsem studentkou sociální pedagogiky na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Tímto dotazníkem bych ráda do své diplomové práce zmapovala tvůj názor na sociální pedagogiku a na její etický rozměr jako případnou prevenci před sociálně patologickými jevy. Tento dotazník ti zabere maximálně 25 minut a prosím tě o jeho řádné vyplnění. Dotazník je zcela anonymní, nehrozí tedy, že by někdo zjistil tvé odpovědi. Odpovídej prosím zcela upřímně, a pokud nebudeš na některou otázku znát odpověď, tak ji přeskoč.

Předem ti děkuji za tvůj čas a upřímnost.

1. Označ správnou odpověď:

děvče

chlapec

2. Označ, do které třídy chodíš:

7. třída

9. třída

3. Napiš, kolik ti je let:

4. Označ svoje bydliště:

město (městská část)

městys

vesnice

5. Označ svoji rodinnou situaci:

úplná rodina

žiji pouze s jedním rodičem

rodiče nejsou sezdáni, ale žijeme jako rodina

jsem ve střídavé péči

žiji v náhradní rodinné péči

**6. Sociální pedagogika pomáhá ohroženým dětem a mládeži.
Setkal/a ses s ní ve svém okolí?**

ANO

NE

7. Pokud ANO, kde?

škola

rodina

výukové programy ve výchovném centru (př. Fantázie)

v rámci volného času (např. kroužky, zájmové, sportovní)

8. Dalším tématem je etika, která řeší správný způsob života (jestli se člověk chová dobře nebo špatně). Setkal/a ses ve svém okolí s etikou?

ANO

NE

9. Pokud ANO, kde?

škola

rodina

výukové programy ve výchovném centru (např. Fantázie)

v rámci volného času (např. kroužky, zájmové, sportovní, ...)

10. Sociálně patologické jevy (šikana; záškoláctví; závislost na televizi; závislost na počítači, tabletu, mobilním telefonu; patologické hráčství; alkohol, tabák, drogy) jsou pro žáka nebezpečné, mohou ohrozit jeho další život. Setkal/a ses již s některým z těchto pojmů?

ANO

NE

11. Pokud ano, kde?

škola rodina

výukové programy ve výchovném centru (např. Fantázie)

v rámci volného času (např. kroužky, zájmové, sportovní, ...)

12. Proč, podle tebe, sociálně patologické jevy vznikají?

získání si pozornosti v kolektivu získání si pozornosti v rodině

z nudy ze závisti z pomsty

13. Víš, koho požádat o pomoc v případě, že se setkáš s některým ze sociálně patologických jevů?

rodiče spolužáky třídního učitele

školního metodika prevence vedoucího v kroužku policii

14. Primární prevence předchází sociálně patologickým problémům ještě dříve, než vzniknou. Setkal/a ses již s prevencí?

ANO NE

15. Pokud ano, kde?

škola rodina

výukové programy ve výchovném centru (např. Fantázie)

v rámci volného času (např. kroužky, zájmové, sportovní, ...)

16. Domníváš se, že dobré vztahy mezi spolužáky mohou být prevencí sociálně patologických jevů?

ANO

NE

17. Domníváš se, že aktivity ve volném čase mohou být prevencí sociálně patologických jevů?

ANO

NE

18. Domníváš se, že se žákům podaří vyvarovat se sociálně patologickým jevům, když o nich budou mezi sebou mluvit?

ANO

NE