

Prevence rizikového chování v domech dětí a mládeže pohledem pedagoga volného času

Bc. Helena Šlampová

Diplomová práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. Helena Šlampová
Osobní číslo: H20103
Studijní program: N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia: Kombinovaná
Téma práce: Prevence rizikového chování v domech dětí a mládeže pohledem pedagoga volného času

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti pedagogiky volného času, zařízení volnočasových aktivit a prevence rizikového chování.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

HOFBAUER, Břetislav, 2004. Děti, mládež a volný čas. Praha: Portál. ISBN 80-7178-927-5.

CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu. Praha: Portál. ISBN 978-80-271-9225-3.

KAPLÁNEK, Michal a kol., 2017. Volný čas a jeho význam ve výchově. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1250-8.

PÁVKOVÁ, Jiřina a kol., 2002. Pedagogika volného času. Praha: Portál. ISBN 80-7178-711-6.

POKORNÝ, Vratislav, Jana TELCOVÁ a Anton TOMKO, 2003. Prevence sociálně patologických jevů. Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky. ISBN 80-86568-04-0.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Lucie Blašíková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **12. ledna 2022**

Termín odevzdání diplomové práce: **22. dubna 2022**

LS.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 12. ledna 2022

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 obhajoby ¹⁾;
- 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. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ 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 § 60 ³⁾ 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(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně

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 se zveřejnění práce pořizovat na své náklady výpisy, oписy 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). Odpirá-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 užívat 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 výtěžku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které byly na vytvoření díla vynaloženy, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výtěžku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá prevencí rizikového chování v domech dětí a mládeže pohledem pedagoga volného času. Dosavadní výzkumy prevence rizikového chování se zaměřují především na školy a školská zařízení, proto náš výzkum ve zcela jiném prostředí je přínosem a obohacením, jsou zjištěny nové skutečnosti a podnětné informace.

Výzkum byl realizován kvantitativní metodou pomocí dotazníkového šetření. Bylo zjištěno, že je využívána především specifická prevence formou důvěrného rozhovoru a otevřené komunikace. Přestože jsou specifické preventivní programy realizovány pedagogy volného času, tito pracovníci doznávají, že se necítí být dostatečně kvalifikováni. Za nejpřínosnější metodu v závislosti na možnosti odhalení rizikového chování považují pozorování.

Z výsledků výzkumu vyplynulo, že je nutno pedagogy volného času motivovat k dalšímu vzdělávání a domy dětí a mládeže více zapojit do prevence rizikového chování.

Klíčová slova: volný čas, pedagogika volného času, pedagog volného času, dům dětí a mládeže, rizikové chování, prevence rizikového chování

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the prevention of risky behavior in the houses of children and youth from the perspective of a leisure pedagogue. Current research on the prevention of risky behavior focuses primarily on schools and school facilities, so our research in a completely different environment is a benefit and an enrichment, new facts and stimulating information are discovered. The research was carried out using a quantitative method through a questionnaire survey. It was found that specific prevention in the form of confidential conversation and open communication is used. Although specific prevention programs are implemented by leisure educators, these workers admit that they do not feel sufficiently qualified. They consider observation to be the most beneficial method, concerning the possibility of detecting risky behavior. The results of the research showed that it is necessary to motivate leisure pedagogues to further education and to involve children and youth homes more in the prevention of risky behavior.

Keywords: leisure time, leisure time pedagogy, leisure time pedagogue, houses of children and youth, risky behavior, prevention of risky behavior

Mnohokrát děkuji vedoucí své diplomové práce, paní Mgr. Lucii Blašíkové, Ph.D., za odborné vedení v příjemné atmosféře. Děkuji za všechny důležité, cenné rady, připomínky, podněty a podporu.

Poděkování patří také panu Mgr. Tomáši Zdražilovi za konzultace a spolupráci při zpracovávání matematické statistiky.

Děkuji všem vstřícným a ochotným respondentům, kteří se zapojili do výzkumu, a tak mohl být zrealizován.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 PEDAGOGIKA VOLNÉHO ČASU	13
1.1 VOLNÝ ČAS	14
1.2 VZTAH VÝCHOVY A VOLNÉHO ČASU	16
1.3 NOVÉ PŘÍSTUPY V PEDAGOGICE VOLNÉHO ČASU	17
1.4 PROMĚNY TERMINOLOGIE PRO PEDAGOGICKÉ OVLIVŇOVÁNÍ VOLNÉHO ČASU	20
2 ZAŘÍZENÍ ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	23
2.1 ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ	23
2.2 PROSTŘEDÍ PRO ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ	25
2.3 PEDAGOG VOLNÉHO ČASU	28
3 PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ.....	32
3.1 DRUHY A ZPŮSOBY PREVENCE.....	32
3.2 RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ.....	34
3.3 VLIV MÉDIÍ A VRSTEVNICKÝCH SKUPIN NA RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ	40
3.4 AKTIVITY VOLNÉHO ČASU V DDM JAKO PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ.....	43
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	47
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	48
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	48
4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE	48
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	49
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	49
4.5 METODA SBĚRU DAT	52
4.6 ZPŮSOB SBĚRU DAT	52
5 ANALÝZA DAT.....	54
5.1 POPISNÁ STATISTIKA	54
5.2 MATEMATICKÁ STATISTIKA	64
6 INTERPRETACE A DISKUZE	72
ZÁVĚR	78
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	80
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	84
SEZNAM GRAFŮ	85
SEZNAM TABULEK.....	86

SEZNAM PŘÍLOH.....	87
---------------------------	-----------

ÚVOD

Prevence rizikového chování je stále aktuální, diskutovanou a podrobně rozpracovanou problematikou, která je nedílnou součástí sociální pedagogiky. Důraz je kladen především na primární prevenci ve školách a školských zařízeních.

Tato diplomová práce s názvem „Prevence rizikového chování v domech dětí a mládeže pohledem pedagoga volného času“ se však na prevenci rizikového chování zaměří z jiného úhlu pohledu, a to možnostmi preventivního působení v domech dětí a mládeže prostřednictvím jejich zaměstnanců, konkrétně pedagogů volného času. Odborná literatura se prevencí rizikového chování prostřednictvím volnočasových aktivit zabývá spíše okrajově, proto bude naše práce velkým obohacením nejen pro zaměstnance domů dětí a mládeže, ale i pro všechny, kteří se prevencí rizikového chování zabývají.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

V první kapitole teoretické části vymezujeme pojem volný čas, který je součástí sociální pedagogiky, podrobně rozvádíme jeho výchovně-vzdělávací, zdravotní, sociální, seberealizační a preventivní funkce, tedy funkce, které musí být naplňovány pro úspěšnou realizaci volnočasových aktivit. Následně prezentujeme nové přístupy v pedagogice volného času jako např. animaci, zážitkovou pedagogiku, participaci a další. Zmiňujeme také pojmy, které předcházely pedagogice volného času a upozorňujeme na fakt, že i v současnosti je terminologie nejednotná.

Druhá kapitola představuje jednotlivá zařízení zájmového vzdělávání, kde nejdůležitější podkapitolu tvoří domy dětí a mládeže, jejichž pedagogové volného času jsou cílovou skupinou našeho výzkumu. Vymezujeme především náplň jejich činnosti a požadovanou osobnostní charakteristiku.

Třetí kapitola podrobně rozpracovává prevenci rizikového chování i to, jakými způsoby je tato prevence uskutečňována. Zaměřuje se na jednotlivé druhy rizikového chování, a to především na ty, které se mohou vyskytnout u jedinců navštěvujících domy dětí a mládeže. Navazuje zásadní podkapitola, která se věnuje aktivitám volného času v domech dětí a mládeže, které mají sloužit jako prevence rizikového chování.

V praktické části se pomocí kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření napříč celou Českou republikou pokusíme naplnit náš hlavní výzkumný cíl, tedy jakým způsobem realizuje pedagog volného času prevenci rizikového chování v domech dětí a mládeže.

Získáme tak celkový pohled na to, jaká je aktuální situace v této oblasti, do jaké míry je prevence v těchto zařízeních aplikována a naplňována. Přínos spatřujeme především ve

skutečnosti, že na základě výsledků výzkumu bude možno např. posoudit, zda je prevence v domech dětí a mládeže uskutečňována dostatečně, nebo zda je třeba posílit kompetence těchto pedagogů volného času tak, aby i oni mohli svou činností výrazněji přispět k předcházení výskytu nežádoucího chování. Věříme, že přineseme nové a podnětné informace.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PEDAGOGIKA VOLNÉHO ČASU

Pedagogika volného času je „disciplína pedagogiky, zaměřená na výchovné a vzdělávací prostředky, napomáhající autonomnímu a smysluplnému využívání volného času dětí, dospívajících i dospělých; v mnoha zemích zároveň studijní obor.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 199)

Vznik této pedagogické disciplíny je datován do druhé poloviny 19. století a první poloviny 20. století, jedná se tedy o poměrně mladý vědní obor. Mezi jeho významné světové představitele patří Opaschowski (Německo), Dumazedier (Francie) a Wroczyński (Polsko). (Bendl, 2015) Řadí se mezi sociální vědy, protože předmětem jejího zkoumání jsou i sociální vztahy ve volném čase a sociální prostředí. Orientuje se na vše, co na vývin dětí a mládeže ve volném čase působí, ať už jde o činnosti, podmínky, prostředí, ale i společnost. Zabývá se významem volnočasových aktivit; zda působí pozitivně, neutrálně nebo negativně. V případě volnočasových aktivit působících negativně se snaží tyto nežádoucí volnočasové aktivity odstranit. (Zelinová, 2012)

Jedná se o vědecký obor, který je součástí pedagogických věd, tzn. věd o výchově a vzdělávání člověka. (Vyhnálková, 2013)

Předmět pedagogiky volného času tvoří otázky výchovy a vzdělávání, které se zabývají smysluplným využíváním volného času, tím, jak formou aktivního odpočinku přispívá k regeneraci psychických i fyzických sil, rozvíjet a formovat osobnost. (Zelinová, 2012)

„Za hlavní principy současné pedagogiky volného času se považují:

- autonomie činnosti, uvědomělý výběr subjektu, pohled na volný čas jako prostředek rozvoje osobnosti, upevňování zdraví, volný čas jako výzva a úkol osobnosti,
- aktivita subjektu, překonání pasivní konzumace, rozvoj kreativity,
- orientace na sociální kontakt, společné prožívání volného času s rodinou a přáteli,
- spontaneita, uvolněnost, otevřenost pro nové,
- zábava, radost, požitky z činnosti,
- uvolnění, odreagování, prostor pro znovunalezení smyslu.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 199)

Vzhledem k tomu, že se pedagogika volného času musí zaměřovat na rozličné skupiny dětí a mládeže, v některých případech se prolíná i se sociální pedagogikou. Patří sem následující formy práce:

- snaha o navázání vztahu nejen mezi pedagogy volného času a jejich žáky, ale rozvíjení vztahů

- i mezi žáky samotnými - mohou se z nich následně stát i celoživotní přátelé,
- snaha o řešení konkrétního problému, zaměření se na specifické cílové skupiny,
- zapojení dobrovolníků kvůli finanční náročnosti,
- odpovědné funkce přenechávat i samotným mladým lidem,
- s dětmi a mládeží pracovat v jejich přirozeném sociálním prostředí. (Pávková, 2002)

1.1 Volný čas

Čas každého člověka lze rozdělit do tří částí. První část tvoří povinnosti, mezi které patří v případě dětí a mládeže povinná školní docházka a v případě dospělých zaměstnání. Do druhé části radíme uspokojování biologických, psychických a sociálních potřeb (tzn. spánek, jídlo, hygiena, seberealizace, komunikace atd.). Třetí část pak tvoří volný čas, kam radíme např. relaxaci, rekreaci, regeneraci, zájmové činnosti, sebezvzdělávání a zábavu. (Kavanová, Chudý, 2005)

Nyní se podrobně zaměříme přímo na pojem volný čas, jak je vnímán jednotlivými autory: Volný čas vyznačuje dobu, během které vykonáváme činnosti svobodně, dobrovolně a s pocitem uspokojení. Radíme sem především odpočinek, rekreaci, zábavu, zájmové činnosti a vzdělávání a dobrovolnou společensky prospěšnou činnost. (Pávková, 2002)

Jde o „činnost, do níž člověk vstupuje s očekáváním, účastní se jí na základě svého svobodného rozhodnutí a která mu přináší příjemné zážitky a uspokojení.“ (Hofbauer, 2004, s. 13)

Dle Zelinové (2012, s. 12) se jedná o „čas, který zůstane po splnění pracovních povinností, školních povinností a nevyhnutelných činností spojených s osobní hygienou.“

Volný čas lze definovat jako prostor pro seberealizaci, sebevyjádření, oproštění se od studijních nebo pracovních povinností, kdy se člověk cítí svobodně a který může využít dle svého rozhodnutí. Je však nutno upozornit, že toto využití času může být nejen pozitivní, ale i negativní. (Kratochvílová, 2004)

Pedagogický slovník (2013) vymezuje volný čas jako „čas, se kterým člověk může nakládat podle svého uvážení a na základě svých zájmů. Volný čas je doba, která zůstane z 24 hodin běžného dne po odečtení času věnovaného práci, péči o rodinu a domácnost, péči o vlastní fyzické potřeby (včetně spánku). (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 341)

Funkce volného času

Volný čas, který má být využit efektivně, musí plnit několik funkcí, a to výchovně-vzdělávací, zdravotní, sociální, seberealizační a preventivní.

Výchovně-vzdělávací funkce je v současnosti považována za nejvýznamnější a je jí věnována velká pozornost. Umožňuje totiž záměrně a cílevědomě formovat osobnost vychovávaného. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008) Zahrnuje nejen rozvíjení schopností dětí a mládeže, ale také pozitivní ovlivňování jejich morálních vlastností. Děti a mládež jsou motivováni ke společensky žádoucímu chování, pomocí lákavých činností mají možnost seberealizace a rozvíjení vlastních schopností a talentu. (Pávková, 2002) Účastí na volnočasových aktivitách lze obohatit znalosti, získat spoustu nových informací ze všech oblastí lidského života, ať už se jedná o společenský život, kulturu, vědu nebo techniku. Záleží na výběru každého jednotlivce, jaká forma, obsah a zaměření pro něj bude vyhovující. Lze se rozhodnout pro individuální práci (např. individuální příprava na soutěže, konzultace, poradenství), nebo naopak skupinovou práci (hry a soutěže). (Kavanová, Chudý, 2005) Účelem této formy výchovného působení je především vnést do života dětí a mládeže správnou hodnotovou orientaci. (Pávková, 2002)

Zdravotní funkce spočívá v utváření zdravého životního stylu a podporování dobrého zdravotního stavu. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008) K tomu dochází vhodným uspořádáním denního režimu, střídáním tělesné a duševní činnosti, zdravým stravováním, dodržováním hygienických návyků a bezpečnosti. (Pávková, 2002) K odbourávání stresu a pracovního vypětí slouží relaxační a rehabilitační cvičení, pobyt na čerstvém vzduchu, výlety do přírody, dále veškeré tělovýchovné a sportovní činnosti. Je také nezbytné mít čas jen sám pro sebe, který lze vyplnit např. četbou. (Kavanová, Chudý, 2005)

Nezbytnost **sociální funkce** spočívá v tom, že každý člověk potřebuje ke svému životu být součástí společnosti, a to členstvím ve formálních i neformálních skupinách. Děti si zde osvojují vzorce chování, učí se komunikovat, vytvářet a udržovat vztahy a dodržovat pravidla společenského chování. Tato funkce je zvláště významná pro děti z nepodnětného nebo málo podnětného prostředí a ze sociálně znevýhodněného prostředí. Pedagog volného času se jim snaží tyto nedostatky nahradit, zapojovat je do aktivit, které rozvíjí jejich schopnosti tak, aby si zvýšily svůj sociální status. (Kavanová, Chudý, 2005)

Cílem **seberealizační funkce** je rozvíjení osobnosti, čímž se přispěje k vnitřní i vnější harmonii, stabilitě, která se následně projeví ve vztahu k okolí. Zásadním významem je vnitřní motivace k tomu, aby byly rozvíjeny individuální vlohy, nadání. K tomu slouží sebepoznávání, autoregulace a také rozpoznání maximální hranice svých možností. (Kavanová, Chudý, 2005)

Preventivní funkce spočívá ve snaze pomocí volnočasových aktivit zamezit dětem a mládeži projevům sociálně-patologických jevů. Je třeba je zaměstnat takovým způsobem,

aby společensky nežádoucím činnostem nevěnovali pozornost. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008) Tomu se věnují nejrůznější preventivní programy. Prevencí se budeme podrobně zabývat ve třetí kapitole této práce.

1.2 Vztah výchovy a volného času

S volným časem úzce souvisí výchova. Výchovou rozumíme záměrné a cílevědomé působení na člověka, formování kladných a žádoucích rysů jeho osobnosti. (Pávková, 2002) Tento pojem je vnímán z různých pohledů. Lze na něj nahlížet jako na proces, při němž je člověk pedagogem nebo institucí přetvářen tak, aby byl podřízen normám společnosti nebo právě té konkrétní instituce. Druhý pohled klade důraz na vlastní úsilí jedince (vychovávaného) při sebeutváření. Třetí pojetí výchovy je vztah pedagoga a žáka, v němž je pedagog aktivnějším činitelem. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013)

Výchova zahrnuje nepřeberné množství funkcí podstatných pro život jedince, a to schopnost zapojit se do společnosti, tzn. přijmout sociální role a plnit společenské úkoly, dále cestu k sebevýchově a samostatnému, harmonickému rozvoji osobnosti, informace o společensko-historické zkušenosti z generace na generaci a vhodné prostředí a situace, kterými jsou ovlivňováni. (Bendl, 2015)

Výchovu dělíme na formální, informální a neformální. Formální výchova je realizována ve školách nebo jiných odborných vzdělávacích zařízeních. Účastníci jsou rozděleni dle věku a každý formální stupeň vzdělání (základní až vysokoškolské) je zakončen dokladem o absolvování. Výchova informální neprobíhá v žádné instituci, jedná se o výchovu nezávaznou a neorganizovanou. Označuje učení, ke kterému dochází především přirozeným kontaktem s rodinou, prací, přáteli, ve vrstevnických skupinách a pomocí médií. Pod neformální výchovu řadíme např. účast v zájmových kroužcích, uměleckých souborech, sportovních družstvech atd. Neprobíhá v žádném institucionálním zařízení a není potvrzena osvědčením. Právě tato výchova se nejvíce přibližuje výchově ve volném čase. (Pávková, 2002)

Cílem výchovy je především „naučit člověka rozumně využívat volného času, formovat jeho zájmy, podporovat centrální, hluboký, celoživotní zájem.“ (Pávková, 2002, s. 32) Z pedagogického hlediska má volný čas dětí a mládeže zajišťovat výchovu ve volném čase, která zahrnuje rekreační a výchovně-vzdělávací aktivity, a výchovu k volnému času, tedy seznámení s nabídkou zájmových aktivit, pomoc s výběrem a vytvoření návyků pro budoucí trávení volného času. (Pávková, 2002)

Podrobněji lze vztah mezi výchovou a volným časem vyjádřit třemi propojenými dimenzemi, a to výchovou ve volném čase, výchovou prostřednictvím aktivit volného času a výchovou k volnému času. (Hofbauer, 2004) V případě výchovy ve volném čase se jedná se o dobrovolné volnočasové činnosti, které nezahrnují školní a pracovní povinnosti a uspokojování základních biologických potřeb. (Hofbauer, 2004) Volný čas je zde vnímán jako prostor pro pozitivní rozvoj a formování dětí a mládeže. Tím lze zamezit možnému vzniku rizikového chování a sociálně patologických jevů. (Vyhnálková, 2013) Výchova prostřednictvím aktivit volného času rozvíjí nejen individuální zájmy a vlohy dětí a mládeže, ale i jejich vzájemné vztahy např. ve vrstevnické skupině, mezi dobrovolníky apod. (Hofbauer, 2004) Volný čas je v tomto smyslu prostředkem výchovy, která je postavena na svobodě, partnerství, otevřenosti a tvořivosti. Právě tím lze u dětí a mládeže podporovat jejich dovednosti a kladné osobnostní rysy. (Vyhnálková, 2013) Výchova k volnému času značí „reflexi samotného volného času, cílevědomé odkrývání a využívání obsahů činností a různých způsobů jeho využívání.“ (Hofbauer, 2004)

Výchova má naučit vychovávané správné využívání volného času a jak si efektivně svůj volný čas plánovat. (Vyhnálková, 2013)

Obsah výchovy ve volném čase se skládá z těchto oblastí:

1. rozvíjení osobnosti dětí a mládeže, jejich vztahů, správné využívání jejich zájmů, podpora pozitivních charakterových vlastností a rozšiřování dovedností,
2. naplňování jejich přání a péče o kulturní rozvoj,
3. zapojování dětí a mládeže do veřejného života a ochrany životního prostředí. (Kaplánek, 2017)

1.3 Nové přístupy v pedagogice volného času

Mezi nové přístupy v pedagogice volného času řadíme animaci, výchovu zážitkem, participaci a streetwork.

Animace

Původem slova animace je latinský výraz anima (duše), který v semitských jazycích znamená život. Animaci proto můžeme interpretovat jako oživení, naplnění životem. Týká se těchto dimenzí lidského života: osobní dimenze čili hledání vlastní identity, dále mezilidské vztahy, tedy naučit se otevřenosti v rámci skupiny, a vztah k vnějšímu světu, do něhož se mohou aktivně zapojit. Slovo oživení si zde ale nemůžeme vyložit jako vyvolání aktivity, nýbrž nalezení takových projevů člověka, které dokazují jeho kreativitu a snahu o nalezení cílů a hodnot. „Společným předpokladem všech druhů animace je totiž víra

v kreativní potenciál, který je skryt v každém člověku a o němž jeho nositel často ani netuší; v animaci jde o to, tento potenciál objevit, projevit a rozvíjet, a to v rámci skupiny.“ (Kaplánek, 2017, s. 140)

Animace využívá nedirektivní metody, které děti a mládež podporují k tomu, aby se snažili najít svoji správnou životní cestu, seberealizovat se. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013)

Její programem je vytvoření široké nabídky lákavých konstruktivních činností, které mladé lidi pohltnou natolik, že přirozeným způsobem vymizí jejich protispolečenské jednání. Vytvoří se vrstevnická skupina, v níž se jednotliví členové blíže poznávají, a úkolem animátora je zajistit, aby se navzájem respektovali, přijímali se, vzájemně si pomáhali. (Pávková, 2002) Animátor pracuje s celou skupinou i s jejími jednotlivými členy individuálně. Není vedoucím skupiny, ale její členy doprovází, povzbuzuje, motivuje a snaží se, aby se vzájemně sblížili. Úspěšnost jeho činnosti spočívá ve vytvoření přátelského vztahu se členy skupiny a získání si jejich důvěry. Musí být schopen druhým naslouchat, zajímat se o ně a pomáhat překonávat jejich potíže. Nastavuje pravidla, která jsou průběžně ve spolupráci se členy skupiny aktualizována. (Kaplánek, 2017)

Animace může získat i formu tzv. komunitní práce. Dochází k tomu tehdy, když se zaměří na skupinu lidí v konkrétní oblasti - celé obci nebo městské čtvrti. Podporuje v nich pocit sounáležitosti, občanské a sociální sebeuvědomění a především zlepšuje situace sociálně znevýhodněných. (Pávková, 2002)

Zážitková pedagogika

Další významnou formou práce je tzv. výchova zážitkem. Je založena na prožitcích a zkušenostech získaných účastí ve specifických programech. Většinou se jedná o fyzicky náročné úkoly, při kterých se posilují sociální vztahy, sebepojetí i pozitivní vztah k životnímu prostředí. Tyto prožitky a z nich plynoucí zkušenosti pak pomáhají překonávat životní krize. Typickým příkladem jsou výpravy do těžkého terénu, přežívání v přírodě nebo obtížné vodácké akce. (Pávková, 2002) Jedinci, kteří se těchto programů účastní, tak dokazují nejen svoji odvahu a otevřenost novým výzvám, ale i zvědavost. (Vážanský, 2001) Kaplánek (2017) tuto formu výchovy podrobně vysvětluje způsobem, v němž v návaznosti používá tři pojmy: prožitek, zážitek a reflexe. Prožitek znamená aktivní zapojení se do připravených her a činností, které účastníci prožijí na určitém místě a v určitém čase. Po ukončení této činnosti vzniká zážitek, jehož síla je dána tím, jak hluboce jedinec tuto činnost vnímal, prožíval, do jaké míry ho oslovila. Následuje reflexe, tedy zamyšlení se nad tím, jak uskutečněná aktivita souvisí s jeho dosavadními životními zkušenostmi, zda je možno ji do

těchto zkušeností zařadit a považovat za zisk. Zde je důležitá úloha facilitátora, který celý průběh aktivity poctivě sleduje a při reflexi tak může být účastníkům výborným pomocníkem. Musí správně formulovat otázky. „Záměrem je totiž poskytnout impulzy pro vlastní řešení účastníků, u kterých se již předpokládá příslušná kompetence či určitá míra expertnosti.“ (Kaplánek, 2017, s. 183) Je nutno poznamenat, že na každém zážitkovém programu proces reflexe neprobíhá. Výchova zážitkem je také nazývána výchovou dobrodružstvím, protože představuje určitou míru rizika. V České republice tyto programy vytvářejí organizace formou akcí s tzv. intenzivním rekreačním režimem. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013)

Důležité je upozornění na to, že spousta studentů i lidí z laické veřejnosti má tendenci zaměňovat pedagogiku volného času se zážitkovou pedagogikou. Dle uvedeného výše se však nejedná o synonyma.

Participace

Výraz participace vyjadřuje v oblasti výchovy a vzdělávání to, nakolik se žáci aktivně zapojují do uvedeného procesu. Udává „podíl subjektů z celkové populační skupiny zúčastněných v určité formě, druhu, úrovni vzdělávání.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 188)

Opaschowski (1996) označuje participaci jako oblast, do které spadá spoluúčast jedince na vývoji společnosti, hledání vlastního sociálního sebepojetí a samostatné vytváření sociálních aktivit ve svém prostředí. Do participace zahrnuje spolurozhodování, spoluodpovědnost, účast na uskutečňování společných cílů a záměrů. V rámci pedagogiky volného času pak vnímá participaci jako zapojení se jedince do činnosti skupiny, spolupráci a vyjadřování vlastních názorů. K tomu, aby byly cíle pedagogiky volného času v této oblasti splněny, je potřeba participativní plánování, tedy ten nejvyšší stupeň začlenění účastníků do analýzy situace, reflexe cíle, analýzy potřeb, metodického a didaktického plánování a kontroly efektivity.

Princip participace má ve formální i neformální pedagogice významné postavení, přestože v praxi prozatím není samozřejmou součástí pedagogického působení. Je však součástí normativních dokumentů, deklamací a odborných statí. (Kaplánek, 2017)

Streetwork

Mezi formu práce s mládeží, která je uskutečňována v rámci volného času a spadá i do sociální pedagogiky a sociální práce, patří tzv. streetwork. Pedagogický pracovník zde bývá

označen jako sociální asistent, terénní pracovník nebo streetworker. Přichází mezi děti a mládež v jejich přirozeném prostředí, snaží se s nimi navázat kontakt a získat jejich důvěru. Vytváří pro ně nejrůznější hry a akce, pomáhá řešit krizové situace a v případě potřeby je napojuje na odbornou pomoc poraden, léčeben, krizových center apod. (Pávková, 2002)

1.4 Proměny terminologie pro pedagogické ovlivňování volného času

Terminologie pro pedagogické ovlivňování volného času se proměňovala. V současnosti se používá pojem pedagogika volného času, ale tomuto termínu předcházely následující:

Po druhé světové válce se používal pojem mimotřídní výchova. Její koncepce vycházela ze sovětské teorie, která byla založena na tom, že zřizovat domovy a družiny mládeže jako sociální výchovná zařízení je oprávněn pouze stát. Výchovné působení ve volném čase dětí a mládeže tak bylo zestátněno. Od roku 1952 byly zřizovány pionýrské domy jako metodická střediska pro školní i mimoškolní výchovu. Mimotřídní výchova zahrnovala aktivity, které organizovala škola mimo povinné vyučování a které byly s vyučováním v těsné souvislosti. Jako typický příklad lze uvést školní družiny (určené pro 1. stupeň ZŠ), v nichž působily vychovatelky bez pedagogického vzdělání. Mimotřídní výchovou tedy byly myšleny činnosti organizované školou v souladu s učebními osnovami, ale nejednalo se o povinnou školní výuku. Dalším označením byla mimoškolní výchova, která označovala činnosti uskutečňované v prostředí mimo školu, a to ve sdruženích a zařízeních volného času. (Hofbauer, 2004)

Souviselo to s tím, že v roce 1960 byl přijat zákon č. 186/1960 Sb., o soustavě výchovy a vzdělávání, podle něhož se didaktické metody uplatňované ve školství staly součástí i mimoškolní výchovy. Mimoškolní výchova byla uskutečňována jinými institucemi než školou, a to např. Československým svazem mládeže a pionýrskými organizacemi. Hlavním cílem těchto organizací bylo vychovat socialistického člověka. Organizovaly zájmové kroužky a dětské pionýrské tábory. (Kaplánek, 2017)

V 70. letech se v programových stranických a státních materiálech objevil pojem výchova mimo vyučování, jejímž cílem bylo utvrdit tehdejší ideologii, vychovat „komunistického člověka“, a to jejich účastí na obecně prospěšných pracích, hospodářském a politickém životě, vytváření kolektivistických rysů osobnosti. Výchovu mimo vyučování prováděla kromě již zmíněných institucí i škola. Dle publikací, které byly vydány před rokem 1989, zahrnovala výchova mimo vyučování veškerou veřejnou činnost s dětmi a mládeží mimo povinné vyučování. Úkolem bylo rozvíjení zájmů, tvořivosti a vytváření podmínek pro efektivní využívání volného času. (Kaplánek, 2017) Narůstalo poznání důležitosti volného

času, toho, jak významně zasahuje do života a výchovy dětí, mládeže a dospělých. (Pávková, 2002)

V 90. letech se nabídka volnočasových aktivit rozšířila, volnočasové aktivity byly obohaceny o nové funkce, obsah i metody výchovného působení a vznikla pedagogika volného času. V tomto období se koncepce a terminologie výchovy mimo vyučování a pedagogiky volného času používaly současně. Souhrnným pojmem pro obě tyto koncepce je výchovné zhodnocování volného času. Ten zahrnuje následující oblasti:

- výchovu ve volném čase neboli dobrovolné volnočasové činnosti, které nezahrnují školní a pracovní povinnosti a uspokojování základních biologických potřeb,
- výchovu prostřednictvím aktivit volného času, která rozvíjí nejen individuální zájmy a vlohy dětí a mládeže, ale i jejich vzájemné vztahy,
- výchovu k volnému času, která označuje „reflexi samotného volného času, cílevědomé odkrývání a využívání obsahů činností a různých způsobů jeho využívání.“ (Hofbauer, 2004, s. 18)

Je nutno upozornit na to, že pojmy „výchova mimo vyučování“ a „pedagogika volného času“ jsou v literatuře stále zaměňovány a ztotožňovány. Nejedná se však o pojmy totožné, přestože jsou si navzájem velmi blízké. Je proto důležité vymezit přesnou obsahovou strukturu obou pojmů. Výchova mimo vyučování označuje jednu z oblastí výchovy a k její náplni patří na rozdíl od pedagogiky volného času např. příprava na školní vyučování, výchova k hygienickým a kulturním návykům apod. Výchova mimo vyučování „...probíhá mimo povinné vyučování, probíhá mimo bezprostřední vliv rodiny, je institucionálně zajištěná, uskutečňuje se převážně ve volném čase.“ (Pávková, 2002, s. 37) Naopak pedagogika volného času je vědním oborem, zabývajícím se teoretickými i praktickými aspekty výchovy ve volném čase. Tvoří ji tyto disciplíny: teorie výchovy mimo vyučování, metodika výchovy mimo vyučování, dějiny pedagogiky volného času, teorie výchovné práce v dětských a mládežnických organizacích, teorie výchovné práce v letních a zimních táborech, teorie výchovné práce ve školách v přírodě, teorie a metodika činností v rekreačních a turistických zařízeních, teorie řízení výchovy mimo vyučování a metodologie a výzkum pedagogiky volného času. (Zelinová, 2012)

Shrnutí

V první kapitole jsme se věnovali teoretickému vymezení pedagogiky volného času, volnému času a jeho funkcím a tomu, jak spolu souvisí volný čas a výchova. Definovali jsme nové přístupy v pedagogice volného času a zaměřili jsme se na to, jak se vyvíjel název pro

soudobou pedagogiku volného času. Tento obsah je důležitý pro výzkumnou část této práce vzhledem k tomu, že se ve výzkumu s těmito tématy pracuje. V další kapitole navážeme vymezením dalších oblastí, která s již uvedeným souvisí. Jedná se o zařízení, v nichž je pedagogika volného času realizována, vymezení profese pedagoga volného času a oblasti zájmového vzdělávání.

2 ZAŘÍZENÍ ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Za nejčastější formu volnočasových aktivit dětí i mládeže lze považovat zájmové činnosti. Patří mezi neformální vzdělávání, které je založeno především na dobrovolnosti a mělo by probíhat bez stresu a nervozity. Termín „zájem“ zde definujeme jako kladný emoční vztah ke konkrétní skutečnosti a druhu činnosti. (Kaplánek, 2017) Zájem lze také charakterizovat jako „osobnostní vlastnost vyjádřenou vztahem k předmětům a jevům, které si člověk osvojuje se zvláštním významem.“ (Kavanová, Chudý, 2005) Dále je možno tento termín vyjádřit jako „relativně stálou snahu zabývat se předmětem nebo činností, která jedince upoutává po stránce poznávací nebo citové.“ (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008) Zájmy lze rozlišit na aktivní, tzn. že jedinec činnost sám vyvíjí (např. hra na hudební nástroj), a receptivní, kdy předmět zájmu pouze vnímá (např. poslech hudby). Zájmy činí život smysluplnější, radostnější, přínosný nejen pro jedince, ale i pro společnost. (Kaplánek, 2017)

2.1 Zájmové vzdělávání

Termín zájmové vzdělávání představuje „různé edukační aktivity, které probíhají mimo školní prostředí, tedy jako neformální vzdělávání.“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2013, s. 377) Významně se podílí nejen na hodnotném trávení volného času, ale zároveň rozšiřuje vzdělávání uskutečňované ve škole. (Průcha, Mareš, Walterová, 2013)

Zájmové vzdělávání je realizováno prostřednictvím zájmové činnosti. Zájmovou činnost lze označit jako cílevědomou aktivitu, kterou jsou rozvíjeny zájmy, schopnosti a potřeby. Umožňuje seberealizaci a sebevyjádření jedince, čímž se stává významným prvkem výchovy. (Kaplánek, 2017) Značí rozvoj individuálního nadání a zájmů pomocí neformálního a informálního vzdělávání. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013) Zájmová činnost také navozuje pozitivní náladu, umožňuje se odreagovat od psychické zátěže a tím i přispívá k příjemnému klimatu. Účastníci získají návyk na aktivní účast ve společnosti a vzniká tak pravděpodobnost, že se budou aktivně účastnit společenského dění i v dospělosti a budou svůj volný čas využívat plnohodnotně. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008)

Základní organizační článek, jehož úkolem je realizace zájmové činnosti, se nazývá zájmový útvar. Podstatnou úlohu úspěšnosti tohoto zájmového útvaru má jeho vedoucí, který musí být zcela kompetentní pro plnění svého úkolu, disponuje konkrétními znalostmi a dovednostmi a rád pracuje s lidmi. (Kaplánek, 2017)

Místa, formy a zařízení zájmového vzdělávání přesně určuje legislativa. Místa, kde se uskutečňuje zájmové vzdělávání, vymezuje následovně: „Zájmové vzdělávání se uskutečňuje ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, zejména ve střediscích volného času, školních družinách a školních klubech.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, § 111)

Formy zájmového vzdělávání jsou stanoveny následujícím způsobem:

„Zájmové vzdělávání se uskutečňuje:

- a) pravidelnou zájmovou, výchovnou, rekreační nebo vzdělávací činností včetně možnosti přípravy na vyučování,
- b) příležitostnou zájmovou, výchovnou, rekreační nebo vzdělávací činností včetně možnosti přípravy na vyučování,
- c) táborovou činností a další obdobnou činností,
- d) osvětovou činností včetně shromažďování a poskytování informací pro děti, žáky a studenty, popřípadě i další osoby, a činností vedoucí k prevenci rizikového chování a výchovou k dobrovolnictví,
- e) individuální prací, zejména vytvářením podmínek pro rozvoj nadání dětí, žáků a studentů,
- f) využitím otevřené nabídky spontánních činností,
- g) vzdělávacími programy navazujícími na rámcové vzdělávací programy škol.“ (Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, § 2)

Kaplánek (2017) z tohoto znění vyzdvihuje především nutnost zajišťovat osvětu. Ta má sestávat z takových činností, které rozvíjí zodpovědné chování neboli zodpovědnost za své zájmy a osobní rozvoj.

Zájmové vzdělávání se musí stejně jako školní vzdělávání řídit předepsanou metodikou. Pojem metodika vyjadřuje nauku o metodách, technikách a formách výchovy, pomocí kterých dosahujeme předem stanovených výchovných cílů. Metodika zájmových činností se od metodiky školního vyučování výrazně liší. Jedná se především o tyto aspekty: dobrovolnost (vychází se z očekávání dětí, nejsou na ně kladeny vysoké nároky), rozdíl ve věku účastníků (toho lze využít pro rozvoj sociálního citění, spolupráci starších žáků s mladšími a jejich vzájemné obohacování), rozdíl v počtu účastníků (zájmové útvary tvoří menší skupiny žáků než školní třídy, což je velkou výhodou, neboť je tím umožněn individuální přístup pedagoga volného času k žákům i bližší seznámení mezi žáky samotnými), cíle zájmového vzdělávání (náplň zájmového vzdělávání je specifická, není tak

široká jako v případě školního vyučování) a termíny a časový rozsah jednotlivých setkání - tyto lze na rozdíl od školního vyučování přizpůsobit konkrétní aktivitě. (Kaplánek, 2017)

2.2 Prostředí pro zájmové vzdělávání

Prvním a zároveň rozhodujícím prostředím, kde je realizována volnočasová výchova, je primární socializační činitel - rodina. Zde záleží na způsobu jejího života, životních postojích, hodnotové orientaci a časových a hmotných podmínkách pro volnočasové aktivity. V souvislosti s tím se způsob využívání volného času v rodinách různí. V ideálním případě mají rodiče svým dětem zajistit a prožívat s nimi smysluplné volnočasové aktivity a také je vést k tomu, aby i v budoucnu samy trávily volný čas aktivně a účastnily se zájmového vzdělávání. Toho docílí tím, že pro ně budou pořádat domácí zábavy, společné hry, výlety, návštěvy kulturních zařízení apod. Dále by měli vnímat individuální potřeby, zájmy i nadání svých dětí a tomu volnočasové aktivity přizpůsobovat. Je pak velká šance, že děti tento vzorec volnočasového chování budou napodobovat a pokračovat v něm. Důležité je proto dostatečné množství času, který rodiče svým dětem věnují. K tomu je zapotřebí demokratický styl výchovy. Poté jsou volnočasové aktivity uskutečňovány v prostředí školy, a to především ve školních družinách a klubech. V průběhu školní docházky se odhalují zájmy a nadání dětí a mládeže. Kromě povinného vyučování školy nabízejí i prostor pro volnočasové aktivity, které jsou na rozdíl od výuky mnohem volnějši a dynamičtější. Hlavní rozdíl spočívá v dobrovolnosti účastníků, jejich individuálně podmíněné motivaci. Může se jednat o příležitostné a jednorázové volnočasové činnosti jako např. návštěvy historických památek, kulturních akcí, lyžařské výcvikové zájezdy, školy v přírodě nebo zahraniční zájezdy, které pořádá škola. Vhodné jsou také místní, regionální, celostátní a mezinárodní soutěže a olympiády základních a středních škol. (Hofbauer, 2004)

Mezi školská zařízení, v nichž se uskutečňuje zájmové vzdělávání, patří střediska volného času, školní kluby a školní družiny. Pod střediska volného času řadíme domy dětí a mládeže, které se zaměřují na více oblastí zájmového vzdělávání, a stanice zájmových činností, které se věnují pouze jedné oblasti zájmového vzdělávání. (Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, § 3)

Domy dětí a mládeže

Tato instituce nabízí dětem a mládeži pravidelnou zájmovou činnost, nepřeberné množství zájmových aktivit. Svoji činnost provozují ve zcela nových budovách určených pro jejich činnost, ale i ve starších objektech, které byly původně určeny pro jiné účely (např. vily,

kláštery, bývalé průmyslové podniky apod.). Jsou zde umístěny místnosti pro dětské hry, tělocvičny, technické dílny, počítačové učebny, taneční sály, místnosti s hudebními nástroji a další. (Hofbauer, 2004) Tyto specializované zájmové činnosti zajišťují pod odborným pedagogickým vedením. Jejich zaměstnanci, pedagogové volného času, zajišťují kroužky s různou náplní (např. hudební, pohybové, výtvarné) a organizují soutěže, prázdninové tábory a další aktivity pro děti i jejich rodiče. Zřizovateli mohou být školský úřad, obec, církev, soukromý nebo jiný subjekt. Patří do sítě škol a školských zařízení, mají tedy nárok na státní příspěvek na činnost. (Pávková, 2002)

Domy dětí a mládeže nabízejí pravidelnou zájmovou činnost, příležitostnou zájmovou činnost a spontánní aktivity. Mezi pravidelnou zájmovou činnost řadíme již zmiňované kroužky, což jsou útvary s menším počtem osob a každý kroužek má své specifikum (např. hra na hudební nástroj, počítačové kroužky, sportovní aktivity apod.), dále soubory neboli útvary, jejichž činnost může být i veřejně prezentována (např. umělecké soubory jako taneční, pěvecký atd.), kluby, v nichž převažuje receptivní činnost členů a jsou tedy zaměřeny na vnímání (např. filmový klub) a také kurzy s omezenou délkou trvání, v rámci nichž by si účastník měl osvojit nové vědomosti, dovednosti, na jejichž základě může obdržet certifikát nebo osvědčení. V rámci příležitostné zájmové činnosti se nejedná o průběžnou činnost. Je vykonávána pod dohledem pedagogického pracovníka a trvá omezenou dobu. Využívají ji i jedinci, kteří nenavštěvují domy dětí a mládeže. Patří sem např. příměstské tábory během prázdnin, výhodné především pro rodiče, kteří jsou i o prázdninách zaneprázdněni, příp. nemají dostatek finančních prostředků pro úhradu klasického letního tábora. V rámci spontánních aktivit, které využívají účastníci neorganizovaně a není zde přesně určen časový rámec, slouží pedagogický pracovník především jako dozor, konzultant nebo rádce. Řadíme sem hry na sportovištích, v čítárnách apod. (Janiš, 2009)

K činnosti výchovně-vzdělávací práce domů dětí a mládeže patří i soutěže a přehlídky, jejichž úkolem je vyhledat talentované děti a mládež. Na základě pověření svým zřizovatelem nebo orgánem státní správy v resortu školství soutěže připravují, propagují, zabezpečují průběh i vyhodnocení výsledků. Věnují se i talentované mládeži, pro kterou vytvářejí speciální zájmové útvary, vzdělávací akce, odborná soustředění, zadávání tematických úkolů atd. Poskytují i odbornou činnost pro jiné instituce pečující o volný čas dětí a mládeže, a to formou seminářů, školení, přednášek, kurzů, vydáváním metodických materiálů apod. (Pávková, 2002)

Kromě výčtu velkého množství aktivit ještě můžeme doplnit provozování informačních center pro mládež, otevřených heren, kluboven a laboratoří. (Vyhnálková, 2013)

Domy dětí a mládeže provozují svoji činnost ve všech krajích ČR. Primárně jsou určeny dětem do 15 let, ale jejich cílovou skupinu tvoří také mládež, dospělí i celé rodiny. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013)

Školní družina

„Družina poskytuje zájmové vzdělávání žákům jedné školy nebo několika škol, případně i dětem v přípravné třídě jedné nebo více základních škol a dětem v přípravném stupni jedné nebo více základních škol speciálních.“ (Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, § 8) Je primárně určena dětem prvního stupně základní školy (v některých případech ji mají možnost využívat i žáci 2. stupně), kterým zajišťuje nejen sociální péči a bezpečnost po dobu nepřítomnosti rodičů, ale i výchovnou činnost orientující se na zájmové činnosti a dostatek pohybu. (Pávková, 2002) Většinou jsou součástí základních škol, existují však i školní družiny jako samostatná školská zařízení. (Janiš, 2009) Školní družina je rozčleněna do tzv. oddělení, přičemž kapacita jednoho oddělení je maximálně třicet žáků. To, kolik dětí bude mít na starost jeden pedagog, určuje ředitel, ale konečný počet je právě uvedených třicet dětí. Podstatným faktorem je zajištění bezpečnosti. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008)

Je zde možnost vypracovávat domácí úkoly, k čemuž je ale nutný souhlas rodičů. Tato příprava na školní vyučování však může být realizována až po době odpočinkové činnosti (např. klidové hry, poslechové činnosti), rekreační činnosti (pohybové aktivity) a zájmové činnosti (seberealizace žáků), což je doba po 15. hodině. (Janiš, 2009)

Mnoho dětí zde tráví veškerý čas mezi školním vyučováním a pobytem v domácím prostředí, významně pro ně tedy plní sociální funkci, neboť v tomto časovém rozmezí mají zajištěn odborný pedagogický dohled. Je proto nutno také vyzdvihnout výchovný význam školních družin. (Vyhnálková, 2013)

Každá školní družina se musí řídit řádem, který stanoví ředitel školy nebo ředitel školní družiny (v případě, že působí jako samostatné školské zařízení). „Tento řád by měl obsahovat následující informace: provozní dobu školní družiny; místo, kde bude činnost školní družiny realizována; způsob, jakým budou žáci do družiny přihlašováni; podmínky odchodu (vyzvednutí) žáka ze školní družiny a také to, jak bude zajištěna bezpečnost a ochrana žáků, kteří družinu navštěvují.“ (Janiš, 2009, s. 29)

Školní družina provozuje svoji činnost ve dnech školního vyučování i o prázdninách. V době prázdnin však může ředitel se svolením zřizovatele její činnost přerušit. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008)

Školní klub

Školní kluby jsou určeny pro děti středního školního věku, tzn. žáky druhého stupně základní školy, dále je mohou využívat žáci nižšího stupně šestiletého nebo osmiletého gymnázia. Ve výjimečných případech (např. z provozních důvodů) je mohou využívat i žáci prvního stupně základních škol. (Pávková, 2002) Jedná se tedy o žáky, kteří jsou již samostatnější a mají vyhraněné zájmy. Zde mají možnost se účastnit organizovaných aktivit nebo jen využít např. čtenářský koutek, herny, počítačové pracovny apod. Činnost školních klubů je realizována formou pravidelných zájmových kroužků, uměleckých souborů, tělovýchovných oddílů atd. Nabídka volnočasových aktivit je velmi široká. (Janiš, 2009) Žáci mohou školní kluby navštěvovat formou pravidelné docházky nebo mohou využívat jen vybrané kroužky. Školní kluby mohou spolupracovat se školními družinami a některé volnočasové aktivity vytvářet a realizovat společně. Provoz školních klubů je výhodná v obcích, které nedisponují domy dětí a mládeže. Náhradou za domy dětí a mládeže jsou právě tyto školní kluby. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008)

Materiální vybavení volnočasových zařízení

Materiální vybavení uvedených zařízení zahrnuje několik aspektů, a to hledisko pedagogické, psychologické a hygienické. Z pedagogického hlediska je třeba, aby toto vybavení poskytovalo co nejvíce podnětů. Co se týká psychologického hlediska, zde je nutno dbát na to, aby se zde děti cítily příjemně a prostor byl dostatečně velký. Je vhodné, aby se děti na konečné podobě samy podílely, např. vlastní výzdobou. Do hygienického hlediska spadá vhodné umístění zařízení, ideálně v klidném prostředí obklopeném zelení. Nezbytný je taktéž každodenní úklid. (Pávková, 2002)

2.3 Pedagog volného času

V zařízeních pro zájmové vzdělávání pracují tři typy vedoucích neboli instruktorů, a to pedagogové volného času, externí vedoucí zájmových útvarů a dobrovolníci. Pedagogové volného času musí být kvalifikováni pro komplexní pedagogickou činnost. Jedná se o interní zaměstnance zařízení, kteří disponují praktickými a profesními dovednostmi a odpovědností. Externí vedoucí zájmových útvarů musí mít vzdělání v oboru zaručující

odbornou kvalitu konkrétního útvaru, dále zkušenosti a empatické citění k účastníkům. (Pávková, 2002)

Pro výzkumnou část této práce je stěžejní podrobně definovat pedagoga volného času.

Termín pedagog označuje učitele (ve všech typech a stupních školy) nebo odborníka v pedagogických vědách a výzkumech. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013)

Pedagogem volného času je v širším pojetí v podstatě každý, kdo výchovně působí ve volném čase a snaží se tak o smysluplné a hodnotné aktivity, které vedou k rozvoji a formování osobnosti. V užším pojetí pak jde o pedagogického pracovníka, u něhož potřebné vzdělání pro možnost vykonávání profese stanoví § 17 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů. „Úkolem pedagogů volného času je odkrýt volný čas jako svobodný prostor pro nové životní zkušenosti ostatních.“ (Vážanský, 2001, s. 92) Nejčastěji pracují v domech dětí a mládeže a ve školních klubech. (Vyhnálková, 2013) Náplní jejich činnosti v domech dětí a mládeže je vedení alespoň dvou zájmových útvarů. Přímou výchovnou činnost dále uplatňují organizováním soutěží, táborů a jiných příležitostných akcí. Specifikem jejich činnosti je možnost nerovnoměrně rozvržené pracovní doby, a to v souladu s uskutečňovanými činnostmi. Musí být schopni samostatné přípravy a organizace volnočasových aktivit, nezbytná je taktéž jejich znalost pedagogických zásad. Mezi tyto pedagogické zásady pro úspěšné pedagogické působení řadíme zásadu soustavnosti, cílevědomosti, při které jsou utvářeny dovednosti, návyky a postoje; zásadu posloupnosti, to znamená postupovat od známého k neznámému, blízkého ke vzdálenému, jednoduchého ke složitému; zásadu aktivnosti, kdy musí pedagog zohlednit schopnosti všech zúčastněných tak, aby se mohli do činnosti zapojit všichni; zásadu přiměřenosti, která určuje, že je třeba brát ohled na věk zúčastněných a jejich fyzickou a psychickou vyspělost; a zásadu vyzdvihování kladných rysů osobnosti neboli chválit a tím zvyšovat sebevědomí. Je ideální, když se orientují v ekonomické oblasti, což je nutné pro ekonomické vyhodnocování aktivity. (Pávková, 2002) Pedagog volného času působí v roli instruktora, který žáky učí konkrétní činnosti; dále v roli rádce, který žáky motivuje a snaží se, aby poznali smysl konkrétní činnosti, a také jako terapeut, který je účastníkům k dispozici při řešení jejich potíží a osobních problémů. (Kaplánek, 2017) V podstatě ho lze považovat za učitele, který však navíc musí disponovat vzděláním dle výše uvedeného zákona. (Janiš, 2009)

Podstatné pro to, aby mohl výchovně působit, je vytvoření vztahu, důvěry. Jen tak ho děti a mládež přijmou za svůj vzor a jsou otevřeni jeho životním hodnotám, které si následně mohou přisvojit. Pedagog volného času jim může tímto způsobem kompenzovat nefunkční

rodinu. Věnuje svým svěřencům čas a vědomí, že je zde pro ně, pomáhá jim při zvládnání obtíží, dodává pocit bezpečí a jistoty. Zvláště hodnotný je tento osobní vztah pro děti a mládež, kteří jsou ohroženi negativními jevy. Děti by v něm měly spatřovat přítele, se kterým mohou sdílet své radosti i starosti, který je pro ně oporou a povzbuzením. Pro děti má být autoritou, ale takovou, která není založena na příkazech a zákazech. Děti si ho váží díky jeho vstřícnému chování a odborným znalostem v oboru, kterým se daná zájmová činnost zabývá. Děti nedoučuje, ale podporuje v jejich aktivitě a vede k samostatnosti. Svým výchovným působením je podněcuje k hodnotnému využívání volného času. Důležité je také správně nastavit a respektovat hranice, a to hranice osobní i ty, které stanovuje daná instituce. Předpokladem dodržení osobních hranic je uspokojení potřeb přátelství, uznání, statusu; musí je mít vyřešeny v rámci svého soukromého života. Hranice instituce, kde pedagogický vztah vzniká, jsou zárukou dobrého vztahu se spolupracovníky uvnitř této organizace, dále s nadřízenými a sociálními partnery této instituce. Musí se řídit pravidlem, které říká, že pokud něco nemůže dát všem dětem, nemůže to dát žádnému z nich. Vzhledem k tomu, že nemusí dodržovat osnovy, ale metodické materiály jsou pouze doporučující materiály, může výchovně-vzdělávací činnosti plánovat dle svého zvážení, na základě potřeb dětí a mládeže, které následně nenásilně usměrňuje a stává se tak pro ně spíše rádcem, který neporoučí a nezakazuje. Děti a mládež tak mohou projevovat své názory, svěřovat se se svými problémy, projevovat svoji kreativitu. Cílem se tedy stává spokojenost dětí a mládeže; pak má oprávněný pocit dobře odvedené práce. Je proto zřejmé, že tato pedagogická profese vyžaduje vynikající schopnost jednat s lidmi a ovládnutí svých emocí. Aby však pedagog nezůstal zcela vyčerpaný (v krajním případě hrozí syndrom vyhoření), je třeba tomu předcházet tím, že bude pěstovat dobré vztahy ke svým blízkým. Musí skloubit soukromý život se svojí profesí, ve své rodině nekompenzovat své stresy a přepracování. (Pávková, 2002) Práce pedagoga volného času (stejně jako všech pedagogů) je velmi náročná. Proto musí být zajištěna kvalitní příprava, možnost vysokoškolského vzdělání (především pro vedoucí funkce) a rozšířena nabídka kombinovaných a distančních forem studia. Pak lze teprve získat plnou specializaci v konkrétní zájmové činnosti. (Bendl, 2015)

Požadovaná osobnostní charakteristika pedagoga volného času

Podrobný přehled ideálních charakteristik pedagoga volného času vytvořil Spousta (1997). Předpoklady osobnosti pedagoga volného času k výkonu jeho činnosti dělí na axiologické, gnozeologické a praxeologické. Mezi axiologické řadí vlohy, schopnosti, nadání, temperamentové, povahové a charakterové vlastnosti. Gnozeologické obsahují všeobecné,

odborné, filozofické, psychologické, sociologické a pedagogické vzdělání. Mezi praxeologické patří praktické dovednosti, a to konkrétně empatické, komunikační, projekční, operační, diagnostické a prognostické. (Spousta, 1997)

K vlastnostem, kterými by měl pedagog volného času disponovat, tedy nutně patří empatie, dále umění naslouchat, schopnost komunikace a vedení druhých lidí, optimismus, nekonfliktnost a především láskyplný vztah k dětem a mládeži, skutečná účast na prožívání jejich životních situací a radost ze společného setkávání. Z výčtu všech těchto pozitivních vlastností je zřejmé, že v praxi se s pedagogem volného času s veškerými superlativy setkáme spíše výjimečně. Každý člověk - a stejně tak i pedagog - má pozitivní i negativní vlastnosti, silné i slabé stránky své osobnosti. Zcela zásadní však je si své nedostatky uvědomovat a snažit se o zlepšení. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008)

Shrnutí

Druhou kapitolu této práce jsme věnovali zájmovému vzdělávání, které zahrnuje volnočasové aktivity umožňující seberealizaci a rozvoj individuálních zájmů. Podrobně jsme se zaměřili na místa a instituce, kde k zájmovému vzdělávání dochází. Zvláštní pozornost jsme věnovali domům dětí a mládeže, se kterými budeme pracovat ve výzkumné části. Definovali jsme pedagoga volného času a vymezili jsme jeho ideální osobnostní charakteristiky. V následující kapitole se budeme zabývat tím, jak mohou pracovníci domů dětí a mládeže, pedagogové volného času, preventivně působit proti rizikovému chování dětí a mládeže.

3 PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ

Pojem prevence označuje soubor opatření, jejichž úkolem je zamezit, předejít nežádoucím jevům, zejména rizikovému chování. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013) Prevencí rizikového chování pak rozumíme „jakékoli typy výchovných, vzdělávacích, zdravotních, sociálních či jiných intervencí směřujících k předcházení výskytu rizikového chování, zamezujících jeho další progresi, zmírňujících již existující formy a projevy rizikového chování nebo pomáhajících řešit jeho důsledky.“ (Miovský a kol., 2010) Problematikou prevence rizikového chování se zabývá řada institucí, spolků, sdružení občanů i jednotlivců. Snaží se nalézat další informace, získávat zkušenosti a především ověřovat, zda jsou současné metody a přístupy efektivní. K tomu je zapotřebí pečlivě vnímat projevy a vývoj společnosti a zaměřit se na problémové oblasti. (Pokorný, Telcová, Tomko, 2003)

3.1 Druhy a způsoby prevence

Prevenci rizikového chování dělíme na primární, sekundární a terciární. Primární prevence je zaměřena na celou populaci, především pak na ty, kteří nevykazují žádné projevy rizikového chování. (Pávková, 2002) Má zamezit už samotnému vzniku nežádoucích jevů. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013) Zkoumá příčiny rizikového chování, k čemuž jsou hojně využívány tzv. peer programy, kdy jsou jedinci pozitivně ovlivňováni svými vrstevníky. (Kavanová, Chudý, 2005) Primární prevencí tedy rozumíme „koncepční, komplexní, cílený, plánovitý, flexibilní a efektivní soubor opatření, odborných činností a nabídek, zaměřený na posilování a rozvoj společensky žádoucích postojů, hodnot, zájmů, forem zdravého životního stylu, chování a jednání jednotlivců i skupin.“ (Pokorný, Telcová, Tomko, 2003, s. 14) Sekundární prevence je již určena konkrétně těm, kteří do rizikové skupiny patří, případně těm, u nichž je velký předpoklad, že se stanou členy těchto rizikových skupin. (Kavanová, Chudý, 2005) Je zaměřena na ty jedince, kteří jsou rizikovým chováním ohroženi; ať již jako nositelé, nebo oběti. (Pávková, 2002) Její snahou je včasné odhalení nežádoucích jevů a působení na tyto jedince již v rané fázi jejich rizikového chování. Úkolem terciární prevence je minimalizování následků již probíhajícího rizikového chování a snaha o zastavení jeho trvání. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013) Terciární prevence „chrání společnost před důsledky jednání pachatelů trestných činů na jedné straně a na druhé straně výchovně podněcuje, vede pachatele k pozitivní (prosociální) změně chování, k osvojení si určitých sociálních dovedností, odolávat nástrahám působení kriminogenních faktorů, k převzetí odpovědnosti za své chování.“ (Černíková a kol., 2008, s. 10)

Podrobně se zaměříme na vymezení prevence primární, neboť bude součástí naší výzkumné práce. Primární prevenci dělíme na specifickou a nespecifickou. Nespecifická primární prevence probíhá přirozeně a podporuje žádoucí chování bez připravených preventivních programů. (Pokorný, Telcová, Tomko, 2003) Hlavním cílem je vedení dětí a mládeže ke zdraví a prosociálnímu chování. (Miovský a kol., 2015) Řadíme sem výchovu v rodině, ve škole, ve společnosti, dále systém sociální péče, sociální politiku, péči o zaměstnance a jejich rodiny a společensky upřednostňovaný zdravý životní styl. (Pokorný, Telcová, Tomko, 2003) Snaží se o efektivní využívání volného času, např. formou sportovních aktivit, čímž napomáhá vhodnému způsobu chování. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013) Stává se tak nosnou oblastí veškerého preventivního působení. (Miovský a kol., 2015)

Specifická prevence je určena osobám, u nichž reálně hrozí riziko, a je jim proto věnována konkrétní péče. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013) Zabývá se již konkrétní rizikovou oblastí; typickým příkladem je oblast setkání dětí a mládeže s drogami. (Pokorný, Telcová, Tomko, 2003) Vyznačuje se následujícími znaky: „jednoznačně vyjádřený vztah k oblasti rizikového chování a souvisejícím tématům; je realizována v přesně vymezeném čase a prostředí, což umožňuje evaluaci těchto typů programů; je zaměřena na jasně definovanou cílovou skupinu.“ (Miovský a kol., 2015, s. 204) Specifickou prevenci realizují školy prostřednictvím školského poradenského pracoviště, které je vymezeno ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Jedním z jejich účelů je přispívání k „prevenci a řešení vzdělávacích a výchovných obtíží, prevenci různých forem rizikového chování a dalších problémů souvisejících se vzděláváním a motivací k překonávání problémových situací.“ (Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, § 2) Mezi pedagogické pracovníky, kteří tuto činnost zabezpečují, patří: výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog, školní speciální pedagog, sociální pedagog a asistenti pedagoga. Výchovný poradce bývá zároveň učitelem ve škole, kde k jeho úkolům patří právě činnost pedagogického poradce, a to nejčastěji v případě výchovných potíží, problémů při vzdělávání a nápomoci při volbě dalšího studia a budoucího povolání. Školní psycholog i školní speciální pedagog vyhledávají žáky, kteří vykazují potíže se školním prospěchem, chováním, školní docházkou apod., dále se zabývají tvorbou a realizací programů zaměřených nejen na prevenci, ale i osobnostní rozvoj žáků. Poskytují podporu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a specifickými poruchami chování. Jejich činnost zahrnuje také odborné vedení učitelů i ostatních pedagogických pracovníků. Školní metodik prevence je stejně jako výchovný

poradce učitelem na dané škole a je pověřen ředitelem školy. Má povinnost vypracovat školní dokument, tzv. minimální preventivní program. Jeho účel spočívá ve vedení žáků ke zdravému životnímu stylu, dále se soustřeďuje na jejich osobnostní rozvoj a rozvoj sociálně komunikativních dovedností. Je sestaven na období jednoho školního roku a na jeho tvorbě se podílí nejen interní, ale i externí pracovníci (např. pedagogicko-psychologická poradna, OSPOD, policie ČR). (Bendl, 2004) Kromě minimálního preventivního programu využívají školy i konkrétní programy primární prevence rizikového chování, které nabízejí jiné instituce (např. nestátní neziskové organizace). Tyto programy musí povinně obsahovat: spojitost s konkrétním druhem rizikového chování, časovou náročnost a vymezení konkrétní cílové skupiny. Musí být dostupné, mít zabezpečenou organizační, personální a ekonomickou stránku, dbát na potřeby vybrané cílové skupiny a umožňovat návaznost dalších programů. Poskytovatelé těchto programů musí disponovat certifikací odborné způsobilosti, která potvrzuje, že je program vytvořen v souladu se stanovenými kritérii kvality, tedy že splňuje podmínky Standardů odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování. Tuto certifikaci provádí Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. (Miovský a kol., 2015)

3.2 Rizikové chování

Označení rizikové chování je pojem nadřazený označení chování problémového, asociálního, delikventního, antisociálního a disociálního. Rizikové chování značí takový způsob chování, který ohrožuje zdraví a život. Podnětem pro rizikové chování je většinou snaha odstranit stereotyp, touha zažít dobrodružství, ale především tlak ze strany vrstevníků. (Sobotková a kol., 2014) Za mládež s rizikovým chováním pak považujeme jedince, u kterých je vyšší pravděpodobnost, že selžou v sociální či psychické oblasti, a to z nejrůznějších důvodů. (Labáth a kol., 2001) U dětí a mládeže se jedná především o záškoláctví, šikanu, drogovou závislost, nikotinismus, alkoholismus, netholismus, poruchy příjmu potravy, rizikové sexuální chování a agresivitu. (Sobotková a kol., 2014) Těmto druhům rizikového chování se následně budeme věnovat podrobněji. Je však nutno doplnit, že rozdělení rizikového chování se u jednotlivých autorů mohou odlišovat. Pro příklad uveďme Miovského a kol. (2015), který člení rizikové chování na „záškoláctví, šikanu a extrémní projevy agrese, extrémně rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, rasismus a xenofobii, negativní působení sekt, sexuální rizikové chování, závislostní chování, okruh poruch a problémů spojených se syndromem týraného a zanedbávaného dítěte a spektrum poruch příjmu potravy.“ (Miovský a kol., 2015, s. 29)

Záškoláctví vyjadřuje porušování povinnosti žáka dodržet povinnou školní docházku. (Bakošová, 2011) Záškoláctví lze vyjádřit také jako neomluvenou absenci ve škole, kdy k této absenci neexistuje legální důvod. (Kyriacou, 2005) Existují dva druhy záškoláctví: v prvním případě o něm rodiče neví a v druhém případě o něm ví a sami ho vyžadují. Důvody k záškoláctví mohou být různé. Žáci tímto způsobem řeší obavy z přítomnosti ve škole vzhledem ke své nedostatečné přípravě na vyučování a z toho vyplývající obavy z neúspěchu a posměchu. Další příčinou je jejich prožívaná frustrace, kdy mají pocity osamělosti, nepochopení rodiči i učiteli. Častým důvodem vzniku záškoláctví je členství ve vrstevnických skupinách, pro něž je tento způsob chování zábavou. Vyskytuje se také u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, kde mají rodiče nízké vzdělání a děti jsou donuceny, aby v době školního vyučování zastávaly jejich úlohu, např. hlídání sourozenců nebo práce v domácnosti. Nejčastější je tzv. skryté záškoláctví, kdy děti předstírají nemoc, aby se výuky nemusely zúčastnit. Z výše uvedeného vyplývá, že „záškoláctví je v širším smyslu vyhybání se školní docházce, neomluvená absence žáka ve škole bez ohledu na motiv. V užším smyslu je jednou z poruch chování, jehož základem je vážněji narušený vztah dítěte ke škole a k učení.“ (Bakošová, 2011) Z pohledu třídních učitelů se jedná o problém, jehož viník je na prvním stupni a druhém stupni základní školy odlišný. V případě prvního stupně se primárně jedná o sociálně znevýhodněnou rodinu, v níž rodiče nevykazují dostatečnou péči o své dítě. Komunikace s těmito rodiči při řešení situace je velmi obtížná, neboť většinou své dítě obhajují. Mnohem častěji se však záškoláctví vyskytuje u žáků druhého stupně základních škol, kde lze za viníka považovat rodiče, žáka i školní prostředí. Výsledky komunikace třídních učitelů s rodiči žáků však bývá zpravidla efektivní. (Ficová, 2011) Škola při řešení tohoto problému používá následující strategie: domluva třídního učitele, na nepřítomnost nereagují, pokárání ředitelem školy, rodiče pozvou na pohovor, sníží známku z chování, příp. děti pošlou do pedagogicko-psychologické poradny. To ovšem problém většinou nevyřeší. Vhodnějším řešením tohoto problému je rodinná, školní a volnočasová výchova, jejímž cílem je naučit žáky zodpovědnosti za své chování. Tuto výchovu dělíme na individuální a celospolečenskou. Výchova na individuální úrovni se zaměřuje na rozvíjení žádoucího chování a odstranění nežádoucího. Nejlepší cestou je vytvoření individuálního programu pomoci, jehož obsah podpoří žáka v pochopení důsledků svého chování a nalezení lepšího sociálního prostředí. Výchova na celospolečenské úrovni je určena sociálně znevýhodněným rodinám, v nichž není zabezpečena kvalitní výchova, a proto je třeba více využít výchovy školní. Jedná se o vyjasnění pravidel a vedení dětí, učitelů i rodičů ke kooperaci. (Bakošová, 2011)

Pojem **šikana** pochází z francouzského výrazu *chicane* a označuje „zlomyslné obtěžování, týrání, sužování, pronásledování, byrokratické lpění na liteře předpisů, například vůči podřízeným nebo vůči občanům ze strany úředníků.“ (Pokorný, Telcová, Tomko, 2003, s. 47) Šikanu můžeme označit jako rizikové chování, závislost nebo poruchu vztahu ve skupině. Šikanování jakožto rizikové chování zahrnuje fyzickou agresivitu (např. zápas, při kterém se oběť není schopna bránit, doprovázena výsměchem agresora). (Bakošová, 2011) Oběť prožívá toto trýznění měsíce i celé roky. Nemá schopnost se bránit z důvodu fyzické nedostatečnosti, psychické nebo sociální odlišnosti. (Říčan, 1995) Slovní agresivita obsahuje anonymní zastrašování oběti, vyhrožování, ironizování. Násilné, manipulativní příklady zahrnují ponižující činnosti, např. posluhování agresorovi. Šikanování jako závislost vychází z potřeby agresora mít absolutní moc, což má za následek stupňování utrpení oběti. Šikanování jako porucha vztahu ve skupině se vyznačuje vznikem jádra agresorů, které vede k tzv. dokonalému šikanování a tím zničení přátelských vztahů ve skupině. (Bakošová, 2011) Tomuto závažnému problému je věnována velká pozornost. Při prevenci šikany je třeba se zaměřit na to, aby se takové chování nestalo běžným jevem, při vyskytnutí reagovat neprodleně, ochránit oběť a výchovu zaměřit na respektování práv člověka. (Hofbauer, 2004) Primární prevence spočívá především v dostatečné informovanosti o tomto chování, a to dětí, rodičů i celé společnosti. Důležitou součástí této prevence je pořádání preventivních programů ve školách a výrazně pomáhá pěstování dobrých vztahů ve školním prostředí. Pokud již k šikaně došlo, využívá se sekundární prevence, která zahrnuje neprodlené vyšetření šikany, ochránění oběti, oddělení oběti a agresora, komunikace s rodiči oběti i agresora, využití školního poradenského pracoviště a kontaktování orgánu sociálně právní ochrany dětí. (Bendl, 2003)

Zvláštním druhem šikany je tzv. **kyberšikana**, tzn. šikana pomocí informační a komunikační technologie; nejčastěji se jedná o mobilní telefony a internet. Po zjištění kyberšikany se postupuje stejně jako v případě klasické šikany. Mezi projevy kyberšikany patří „zasílání výhružných a krutých e-mailů a SMS zpráv, vytváření webových stránek, které různými způsoby oběť šikany uráží a zesměšňují, posílání obrázků, fotografií a video nahrávek spolužákům on-line (kde je oběť zesměšňována a karikována), vyvěšení pornografických fotografií s tváří oběti na internet, případy, kdy agresori získají hesla a identifikační údaje oběti a pod jejím jménem zasílají ostatním vulgární, obtěžující zprávy, fotografie a videa a fotografování, nahrávání oběti, kdy jsou pořízené záběry posílány ostatním spolužákům.“ (Vaňkátová, 2011, s. 4) Po zjištění kyberšikany se postupuje totožným způsobem jako v případě klasické šikany. Stejně tak i zde má důležité místo prevence. (Vaňkátová, 2011)

„**Drogová závislost** je jev nesmírně složitý a důvody k užívání drog jsou nejrůznější. Od hloupé hry přes individuální psychickou labilitu, pokřivené sociální vztahy v rodině i společnosti, neschopnost vyrovnat se s nějakou osobní prohrou až k dědičné dispozici.“ (Illes, 2002, s. 5)

S drogou se děti a mládež většinou poprvé setkávají ve věku třinácti až patnácti let, a to nejčastěji ve společnosti vrstevníků. Později jsou pro ně snadno dostupné v klubech a na tanečních akcích. (Sobotková a kol., 2014) Mezi užívané drogy patří pervitin, marihuana, hašiš, kokain, MDMA (extáze), tlumivé látky (opiáty, heroin, methadon), halucinogeny (LSD, durman) a inhalanty (těkavé látky, tzn. benzin, barvy, ředidla, lepidla apod.) (Illes, 2002)

Aby byl jedinec považován za drogově závislého, musí splňovat konkrétní kritéria, mezi která patří následující chování: drogy nepřestává užívat, ale naopak navyšuje její dávky, je fyzicky i psychicky závislý na účincích drogy (pokud dávka drogy není podána, dostavuje se abstinenční syndrom) a pro získání drogy volí jakoukoliv cestu, nevyjímaje trestnou činnost. (Pokorný, Telcová, Tomko, 2003) Základním kamenem úspěšné prevence proti užívání drog je zajištění dětem a mládeži zábavu a aktivitu, které se stanou nástrojem motivace k normálnímu životnímu stylu. Zvláště děti, které pocházejí ze sociálně znevýhodněných rodin, nemají z finančních důvodů k takovým aktivitám přístup. Právě rodina je při řešení drogové závislosti nejdůležitějším faktorem. Po zjištění, že dítě užívá drogy, je nejvhodnější reakcí dospělého především vyjádřit porozumění (pochopit, že je pod tlakem vrstevníků), být rozhodný (dětem nedovolit provozování těchto škodlivých aktivit), pomáhat najít řešení a také se zamyslet nad tím, zda rodiče jako vzor nemohou být svým chováním (např. požíváním alkoholu) jednou z příčin závadového chování svých dětí. (Illes, 2002) Postup vedoucí k tomu, aby dítě dokázalo říct „ne“ drogám, se skládá z deseti důležitých kroků. Prvním krokem je získání důvěry dítěte a pozorné naslouchání, aby otevřeně hovořilo o svých problémech. Druhý krok představuje získání spolehlivých informací o alkoholu a drogách, které umožní dítěti odborně oponovat. Třetím krokem je posilování sebevědomí dítěte, tzn. chválit a kritiku vztahovat pouze na jeho chování, nikoliv na jeho osobnost. Čtvrtým krokem je aktivní společné trávení volného času, čímž se zabrání nudit. Za pátý krok je považováno vytvoření zdravých rodinných pravidel, aby dítě vědělo, jaké důsledky bude mít jejich nedodržování. Dále je nutné být dítěti pozitivním modelem, udržovat zdravý životní styl, správné etické a morální zásady. Sedmý krok by měl obsahovat pomoc při hledání vhodné společnosti a zvládání tlaku společnosti nevhodné. Osmý krok představuje spolupráci v rámci rodiny, což se týká především rozvedených rodičů, kteří se

v takové situaci musí sjednotit v rámci výchovy, umět se dohodnout a případně zapojit i prarodiče. Devátý krok obsahuje spolupráci s dalšími dospělými, tedy učiteli, sousedy a rodiči kamarádů dítěte. Posledním krokem je schopnost poznání problémů s návykovými látkami u dětí, protože čím dříve se problém zjistí, tím úspěšnější je pak náprava. (Pokorný, Telcová, Tomco, 2003)

Nikotinismus (tabakismus) označuje závislost na kouření tabáku, čímž se do organismu dostává návyková látka nikotin, který do mozku vyplavuje hormon endorfin. Ten v kuřákovi vytváří dojem, že dokáže snadně čelit zátěžovým situacím, snižuje se u něj riziko vzniku deprese, zbavuje ho stresu a zvedá se jeho sebedůvěra. (Pokorný, Telcová, Tomco, 2003) Kouření (aktivní i pasivní) však způsobuje vážné zdravotní potíže, nejčastěji se jedná o nemoci dýchacího a kardiovaskulárního systému, gastrointestinálního traktu, krve. Zasažena je také psychická stránka jedince, mohou se objevit psychosomatické obtíže. (Sobotková a kol. 2014) Prevencí vzniku nikotinismu u mladých lidí je především sociální učení, které zahrnuje proces nápodoby (přízpůsobují se těm, které považují za autoritu) a proces identifikace (jejich idol nekouří, proto taktéž nekouří). Tento způsob prevence je však podmíněn tím, že jeho autorita a idol jsou nekuřáky. Významný je také vliv médií a reklamy. Řešením je co nejdříve naučit mladé lidi zvládat zátěžové situace a vytvořit tzv. vnímanou osobní zdatnost, tzn. vyvolat v těchto lidech pocit vysokého sebehodnocení, které jim pomáhá překonávat v životě stresové a jiné náročné situace. (Pokorný, Telcová, Tomco, 2003)

Alkoholismus (ethylismus) znamená závislost na ethylalkoholu. Společně s užíváním drog patří mezi nejčastější rizikové chování dětí a mládeže. (Sobotková a kol., 2014) Na vzniku této závislosti mají významný podíl genetické a společenské vlivy, dále psychická labilita, duševní poruchy a poruchy chování. Významným rizikem vzniku je také rodinné prostředí, které je nefunkční a dítě zde vyrůstá v atmosféře nepřátelství vůči společnosti, odtržení od společnosti, v chudobě a s nezaměstnanými rodiči. V posledních letech vzrůstá počet dětí a mládeže, kteří se stávají závislí na alkoholu. Jsou to především jedinci, jejichž otcové jsou taktéž na alkoholu závislí. (Pokorný, Telcová, Tomco, 2003) Jednou z příčin alkoholismu u dětí a mládeže je také snadná dostupnost alkoholických nápojů. (Sobotková a kol., 2014) Závažným stavem při požívání alkoholu je tzv. akutní opojení alkoholem neboli opilost, která nastává po akutním požití alkoholu. Mezi typické příznaky tohoto stavu patří podrážděnost, výkyvy nálad, přesvědčení o duševním i tělesném zdraví, větší hovornost, snížení morálních zábran, agresivní jednání, zeslabení psychomotoriky. Může dojít k otravě alkoholem, jejímž důsledkem je porucha činnosti centrálního nervového systému,

vegetativního nervstva, kardiovaskulární poruchy. V nejzávažnějších případech nastává komatózní stav. (Pokorný, Telcová, Tomko, 2003)

Netholismus (netomanie) označuje závislost na internetu. Důsledkem této závislosti jsou fyzické, psychické a sociální potíže. Mezi fyzické problémy patří zhoršování zraku, namáhání a poškozování krční páteře, špatné držení těla, což vede ke zhoršení funkce krevního oběhu. Psychické potíže jsou způsobeny především stresem, který je vyvoláván zahlcováním novými informacemi a který způsobuje odumírání nervových buněk. U jedince se také snižuje pozornost a soustředěnost. Pomocí internetu může člověk vystupovat anonymně, do virtuální reality zahrnovat i vlastní fantazii a takto vzniklé prožitky mu stačí, nemá již potřebu je přenést i do reality. Sociální problémy souvisí s tím, že se zhoršuje přímá komunikace a interakce. Ty jsou nahrazovány komunikací přes internet, čímž se zhoršují vyjadřovací schopnosti a dětem zamezuje v získání sociálních dovedností. Mezi příčiny vzniku závislosti na internetu patří nízké sebevědomí, sebehodnocení, vnitřní nespokojenost se sebou samým i se svým reálným životem. Takový jedinec pak spatřuje zvýšení své prestiže v pozitivních ohlasech na své příspěvky na internetu. U internetu tráví velké množství času, přestože k tomu nemá důvod, omezuje své dosavadní aktivity, nemá zájem o své okolí, od kterého se spíše izoluje. Jeho myšlenky jsou stále soustředěny na počítač a internet; nejčastěji se stává závislým na chatové komunikaci a počítačových hrách. (Pokorný, Telcová, Tomko, 2003)

Poruchy příjmu potravy jsou nejzávažnějším rizikovým chováním, které se týká fyzického zdraví. Řadíme sem především mentální anorexii a bulimii. Mentální anorexie, duševní nemoc, se projevuje odmítáním potravy a zkreslenými představami o svém těle. Bulimie se vyznačuje záchvatovitým přejídáním a následným vyvoláním zvracení. Doprovodnými jevy těchto poruch bývají deprese, sebepoškozování a sebevražednost, nadměrné užívání drog a alkoholu. Negativním jevem zvyšující riziko vzniku poruchy příjmu potravy je i existence webů a blogů, které toto chování podporují a obsahují např. rady a návody, jak oklamat své okolí, aby poruchu nepoznalo. (Sobotková a kol., 2014)

Rizikové sexuální chování zahrnuje předčasné zahájení sexuálního života, časté střídání sexuálních partnerů a nechráněný pohlavní styk (jen minimum adolescentů používá kondom). Důvodem je fakt, že první informace o sexualitě získávají od svých kamarádů a z tisku a úloha školy a rodiny je v této oblasti naprosto nedostatečná. Je prokázáno, že rizikové sexuální chování má souvislost s užíváním marihuany a alkoholu. (Sobotková a kol., 2014)

Agresivní chování

Slovo agrese má nejednotný význam, někdy až protichůdný. Agrese je používána ve významu útočný vpád, agresivita je pojímána ve smyslu útočný, výbojný či dobytčácký. Lidé žijí se zvýšenou, nebo sníženou agresivitou; patří mezi jejich charakterové znaky. Mezi příčiny agresivního chování patří genetické předpoklady a vliv prostředí, které tvoří především rodina, její výchovný styl, kultura a hodnotový systém, dále jde o frustraci nebo vážné poruchy psychického vývoje. Výchovou nelze u dítěte agresivitu zcela odstranit, ale lze ji převést z antisociálního směru na směr prosociální, tzn. surové a hrubé projevy nahradit společensky přijatelnějšími. Agresivní chování se častěji vyskytuje u úzkostných jedinců, kteří mají nižší sebehodnocení, nedůvěřují svému okolí, cítí se ohroženi. Pokud nevyvíkají ve škole ani v jiné oblasti, snaží se svým agresivním chováním zaujmout alespoň své vrstevníky, u nichž pak nachází potřebné ocenění, uznání. Tyto agresivní činy však slouží jako obrana proti sebestrukci, jako náhražka chybějících vzrušujících podnětů. (Labáth a kol., 2001)

3.3 Vliv médií a vrstevnických skupin na rizikové chování

Mezi důležité faktory, které ovlivňují způsob trávení volného času, patří média a komunikace a také vrstevnické skupiny. Tyto faktory mohou volný čas ovlivňovat pozitivně i negativně.

Pojem komunikace představuje „přenos informací od jednotlivce nebo skupiny lidí k jinému jednotlivci či skupině lidí.“ (Giddens, 2013, s. 665) Je to „proces, při němž si v přímém i nepřímém sociálním kontaktu sdělujeme informace a významy. Představuje veškeré spojení člověka se světem, umožňuje získat informace o dějích, vzájemné dorozumívání i výměnu emocionálního obsahu.“ (Kraus, 2014, s. 119) Probíhá buď ústně nebo formou masmédií (dříve nazývány hromadnými sdělovacími prostředky). Mezi masmédiá řadíme televizi, noviny, filmy, rádio, videohry a internet. Jejich prostřednictvím se informace dostávají k masám, tj. velkému množství čtenářů, posluchačů a diváků. (Giddens, 2013)

Média jsou nedílnou součástí výchovy ve volném čase. Úloha pedagoga volného času spočívá v eliminování negativních faktorů a zaměření pozornosti na využití faktorů pozitivních. Jde o pomoc při rozvíjení kulturní, estetické a umělecké oblasti osobnosti, doporučení, jak s médii pracovat, jakým způsobem si vybírat pozitiva a vhodný obsah. (Spousta a kol., 1998)

V současnosti mají významné místo v komunikaci zvláště masmédiá. Prostřednictvím elektronických technologií je ovlivňováno velké množství lidí, kteří se do této formy

komunikace aktivně zapojují. Stává se tak nedílnou součástí jejich každodenního života a výrazně zasahují do volného času. (Hofbauer, 2004) Jsou ovlivňováni rozhlasem, tiskem, televizí a internetem, který je bezkonkurenčně největším zdrojem informací. (Janiš, 2009) Vliv médií na děti a mládež může být v některých případech pozitivní, jindy negativní. Mezi pozitiva jednoznačně řadíme jejich možnost se stát inspirací pro nové zájmy, zdrojem radosti, zábavy a dobrodružství. Mediální tvorbě se mohou i sami věnovat např. příspěvky do školního časopisu, rolí reportéra školní televize nebo výtvarným vyjádřením svého postoje k určitým událostem. Média se tak stávají součástí jejich aktivního trávení volného času. Touto činností mohou být někteří z nich natolik pohlceci, že se stane jejich budoucím povoláním. (Hofbauer, 2004) Pozitivním aspektem televizního vysílání, u kterého děti tráví spoustu času, je získávání nových informací a znalostí. (Jedlička a kol., 2015) Mezi pozitiva internetu patří umožnění komunikace lidem z velké vzdálenosti, ať už v rámci republiky nebo celého světa. (Janiš, 2009) Elektronická média „ukazují dětem aspekty sociálních světů, které neznají; nejen cizí kultury, umění, přírodu a historii, ale také svět dospělých a romantiku práce, upozorňují i na problémy, jako je zločinnost, alkoholismus, drogové závislosti atd.“ (Jedlička a kol., 2015, s. 49) Je ovšem nutno ověřovat, zda jsou tyto předávané informace pravdivé, důvěryhodné. Důvěryhodnost nám potvrdí následující kritéria: autorství (články musí odkazovat na autora), účel (zdůvodnění, proč jsou tyto informace zveřejňovány), objektivita (nezaujatost), spolehlivost (jasně oddělená fakta a názory) a aktuálnost (stránky musí obsahovat datum vytvoření, případně datum aktualizace). (Miovský a kol., 2015)

Vymezili jsme pozitiva médií, nyní se zaměříme na negativa. Především se jedná o jejich zásah do životního stylu; způsobují, že lidé netráví volný čas aktivně, ale jsou pouze pasivními konzumenty, spíše diváky života jiných. Navíc lze přes média šířit násilí, pornografii a další negativní jevy. (Hofbauer, 2004) V případě sledování televize se jedná o fakt, že děti ještě nedisponují schopností rozlišovat obsah, proto nejen zprávy, ale i zábavu a reklamu považují za skutečnost. (Jedlička a kol., 2015) Jako velké negativum internetu lze spatřovat využívání tohoto způsobu komunikace i mezi dětmi žijícími v blízkosti, kdy to není třeba. Ztrácejí tak schopnost navazovat tradiční vztahy a navíc se omezuje i jejich slovní zásoba - emoce vyjadřují pomocí emotikonů. (Janiš, 2009)

Pro pedagogy volného času jsou proto vypracovány metodické postupy a metodická literatura, jejíž obsah je zaměřen na způsob, jak se v médiích orientovat, jak je využívat při práci s dětmi, jak je naučit samostatně tvořit v této oblasti a jak správně komunikovat. (Hofbauer, 2004) Diskutovaným tématem je agresivita v médiích; zda sledování agresivního

jednání může vyvolat i agresivitu u dětí a mládeže, kteří tyto programy sledují. Televizní programy s touto tematikou však agresii nevyvolávají, rizikem jsou pouze pro jedince, kteří mají k agresivitě již predispozice. (Jedlička a kol., 2015)

V současnosti je diskutována potřeba zařazení mediální výchovy do vyučování. Nyní se jedná o průřezové téma Mediální výchova Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Znamená to tedy, že není samostatným předmětem, ale jeho témata by učitelé měli zahrnovat do předmětů, se kterými souvisí; např. člověk a jeho svět, český jazyk, dějepis, informatika atd. (Kraus, 2014) Jedná se o takovou výchovu, která je „souborem postupů v rodině nebo ve škole, jak se bránit vzniku informační propasti a jak nedovolit, abychom se stali trpnými subjekty jakéhokoli masového média.“ (Blažek, 1995, s. 191)

K potřebám každého člověka patří členství v sociálních skupinách. Ty mohou být formální, které mají přesně stanovená pravidla, předpisy a normy (např. škola, pracovní skupina apod.) a neformální, dobrovolné, jejíž normy a pravidla se tvoří spontánně (např. skupina, kterou spojují společné zájmy členů, zájmové kroužky apod.) (Martínek, 2009) K těmto neformálním skupinám patří i **skupiny vrstevnické**, které mají pro děti a mládež velký význam. Členy těchto skupin spojují přibližně stejný věk a společné názory. (Kraus, 2014) Do vrstevnických skupin vstupují jedinci dobrovolně, sdílí její hodnoty a zásady, účastí získávají pocit zázemí a ochrany, rozšiřují sociální kontakty. Také zde mohou uplatnit své dovednosti a vrstevnickou skupinu tak obohatit. (Hofbauer, 2004). U svých vrstevníků se snaží získat ocenění a záleží jim na tom, jak je hodnotí, což má vliv na případné změny v jejich chování. Následkem odmítnutí vrstevníky je velké psychické zranění. (Sebastian a kol., 2010) Obsahem činnosti členů pozitivně zaměřených vrstevnických skupin jsou např. společné sportovní aktivity, hry, jednoduché soutěže a vzájemná komunikace. Její členy spojují společné zážitky, vzpomínky a nezdárka v nich vzniká přátelství na celý život. Socializační mechanismy vrstevnické skupiny však nemusí být jen pozitivní, nýbrž i takové, které vedou k rozvoji rizikového chování. Jedinec se takovému způsobu chování skupiny přizpůsobí, aby se mohl stát její součástí, čímž přebírá i jejich hostilní chování. Jedná se o gangy, závadové skupiny, jejímiž členy většinou bývají osoby se zanedbanou rodinnou výchovou. Tyto skupiny jsou závislé na osobě vůdce, který je pro ostatní členy vzorem; v případě jeho nepřítomnosti se skupina rozpadá. (Hofbauer, 2004) Jedince, kteří patří do vrstevnických skupin s rizikovým chováním, lze rozdělit do tří skupin. První skupinu tvoří děti a mládež, jimž rodina v raném dětství nedopřála pocit jistoty a bezpečí. Druhou skupinu tvoří děti a mládež, v jejichž rodině byl uplatňován autoritativní způsob výchovy. Třetí skupina představuje jedince, kterým rodina nezajišťuje pocit bezpečí a jistoty, a tu pak

hledají ve vrstevnických skupinách. Do poslední skupiny patří jedinci z rodin s agresivní výchovou, s tvrdými tělesnými tresty. Tito jedinci pak nacházejí ocenění a porozumění ve vrstevnických skupinách. (Martínek, 2009)

3.4 Aktivity volného času v DDM jako prevence rizikového chování

Volný čas dětí a mládeže je nezbytné pedagogicky ovlivňovat, neboť kvalitní výchovou získává volný čas preventivní význam. Právě prevencí pak odpadá nutnost případné převýchovy. (Pávková, 2002) Proto rodiče svěřují děti do institucí, jejichž úkolem je s dětmi smysluplně využívat volný čas. Výhodu těchto institucí lze spatřovat v možnosti působení jejich pracovníků na více dětí současně, rozvíjet jejich osobnost a chránit před negativními vlivy prostředí. (Janiš, 2009) Kvalifikované pedagogické vedení ve volném čase je nezbytné zvláště u dětí vyrůstajících v rodinách, které dostatečně neplní výchovnou funkci. Rodiče jsou zde pro děti nejen nevhodným vzorem, ale navíc se jen zřídka zajímají o způsob jejich trávení volného času. Důležitá je v této oblasti také úloha státu, který by měl zakládat, financovat a ovlivňovat zařízení volnočasových aktivit dětí a mládeže, vytvářet podmínky pro možnost jejich uskutečňování a připravovat odborné pedagogické pracovníky pro tuto činnost. Správné pedagogické vedení ve volném čase umožňuje dětem a mládeži seberealizaci, vznik nových sociálních kontaktů, příležitost pro všestranný rozvoj jejich osobnosti a dodává pocit bezpečí a jistoty. Vede je k racionálnímu využívání volného času, formuje jejich hodnotné zájmy, rozvíjí jejich schopnosti a upevňuje žádoucí morální vlastnosti. (Pávková, 2002) Za nevhodné preventivní působení je považováno seznamování jednotlivců či skupin s nežádoucími a nezdravými způsoby života. Pro mnohé z nich jsou tato témata nová a mohou je zaujmout natolik, že se o ně začnou zajímat podrobněji a stanou se pro ně atraktivními. Důležitou roli zde sehrává i volnočasový pedagog, na němž závisí výsledek preventivního programu, jak bude vnímán a jak se k němu zúčastnění postaví; zda pozitivně, či negativně. (Pokorný, Telcová, Tomko, 2003)

V domech dětí a mládeže je realizována primární prevence nespecifická i specifická. Nespecifická primární prevence navazuje na prevenci ve školách, kterou zde doplňují a výrazně podporují pedagogové volného času, a to formou nabídky volnočasových aktivit. Mezi formy této preventivní činnosti, které jsou využívány v domech dětí a mládeže, patří zejména následující: dodržování společně vytvořených pravidel; povzbuzování nových a nasmělých členů skupiny, čímž se jim zvyšuje sebevědomí; zvládání fyzicky i psychicky náročných situací, vlastních neúspěchů; umění přijímat vzájemné odlišnosti, což je důležité např. u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, nabízet jim pomoc a porozumění;

vzájemné prokazování úcty, důvěry, pomoci, dbání na vzájemnou komunikaci, diskuzi, řešení konfliktů a spolupráce s rodiči a institucemi. (Bezděk, 2021)

Primární prevence je zde uskutečňována pomocí předcházení rizikovým jevům a rozpoznání a zajištění včasné intervence. Lze uvést následující příklady: Při boji proti drogové závislosti, nikotinismu a alkoholismu je nutná spolupráce s rodiči, kterým pedagogové volného času poskytují informace, případně je odkazují na speciální poradenské pracoviště. V DDM se dále řeší také záškoláctví. Přesto, že jsou volnočasové aktivity dobrovolné, v případě pravidelných kroužků se docházka sleduje a rodiče své děti omlouvají. V případě déletrvající neomluvené absence pak pedagogové rodiče kontaktují. Při volnočasových aktivitách mohou pedagogové vyzorovat projevy šikany a agresivního chování. V takových situacích je třeba zasáhnout okamžitě a požádat o spolupráci odborníky. (Smetanová, 2020)

Důležitým faktorem v případě prevence rizikového chování je nutnost pedagogů volného času dbát na správnou komunikaci, která musí být dětem a mládeži přizpůsobena a má tedy specifické znaky. Primárně se jedná o emocionální stránku; děti a mládež musí mít k pedagogovi vztah založený na důvěře, považovat ho spíše za partnera než autoritu. Jen tak lze dosáhnout toho, že komunikace bude otevřená, založená na pocitech. Pedagog musí porozumět jejich pohledu na svět a specifickým problémům, které souvisí s jejich sociálním postavením mezi dospělými. Toto sociální postavení určuje existenční, psychická a společenská závislost na svých rodičích a dalších autoritách, které určují identitu jedince, jeho sebedůvěru a sebehodnocení. (Labáth a kol., 2001)

Za významnou preventivní činnost pedagogů volného času v DDM je považováno umění. „Díky své funkci pedagogické, humanizační a katarzní, především však funkci hedonistické a zábavné zaujímá umění roli nezastupitelného prostředku při výchově ke smysluplnému a ušlechtilému požitku a prožitku.“ (Spousta, 1998, s. 38) Realizuje se prostřednictvím umělecky zaměřených kroužků, mezi které patří především kroužky hudební a divadelní. (Spousta, 1998) Hudba je v DDM realizována formou hry na hudební nástroje či výuky zpěvu. Hudba jako výchova a způsob prevence dětí a mládež nejen inspiruje, kultivuje a rozvíjí, ale zároveň je podporou v jejich životních nesnázích a prevencí duševních nebo sociálních potíží. Účinnost tohoto působení však závisí na pedagogovi, který v dětech musí umět vyvolat opravdový zájem, aby se hudbě věnovaly jako tvůrčí činnosti, čímž se jim zvýší sebedůvěra. To je zásadní podmínkou; jedině tak se hudba může stát nástrojem pozitivní prevence. Výchova prostřednictvím hudby není jen pro talentované jedince, ale pomocí specifického výchovného vedení ji mohou využít i jedinci bez této osobní dispozice.

Rozhodující je výběr hudby, která musí jedince oslovit, zaujmout. Výchovným využitím hudby se zabývá umělecko-pedagogická disciplína, tzv. muzikofiletika, která využívá hudbu pro sociální rozvoj a rozvoj osobnosti, čímž se snaží zamezit především problémům v sociální oblasti. Používá expresivní aktivity, které jednak zosobňují (jedinec má pomocí vlastní aktivity zlepšit sebepoznání, seberegulaci, seberozvíjení a sebezdokonalení) a také zvěčňují (zamýšlí se nad tím, které sociální jevy při této aktivitě objevili). Muzikofiletiku nesmíme zaměňovat za muzikoterapii. Ta slouží k tomu, aby jedinec odstranil své konkrétní potíže pomocí terapie. Muzikofiletika je ale zaměřena na výchovu a vzdělávání, jedinec díky ní poznává svět, přírodu, kultury i sám sebe v různých souvislostech. (Jedlička a kol., 2015) Další formu umění tvoří divadelní kroužky, které se zaměřují např. na prevenci šikany. Mezi články této divadelní činnosti patří samotný příběh, herecké role a konkrétní dramatické situace. Velkou výhodou je zde možnost výběru takového příběhu a takové situace, které umožní splnit náš výchovný záměr spojený s prevencí. Vzhledem k tomu, že se této aktivitě věnují děti a mládež z různého prostředí, různých charakterových vlastností a osobních zkušeností, taktéž reálné dopady se různí (výsledkem tedy může být emocionální reakce, aha-efekt, získání nových zkušeností či osobnostní rozvoj). „Protože edu-drama pracuje s fiktivními světy a situacemi, může též přesáhnout svými tématy do oblasti konkrétních patologií - jejich příčin, projevů, prožitků a důsledků patologického chování pro protagonistu i lidi z jeho okolí; do oblastí jejich řešení.“ (Jedlička a kol., 2015, s. 321)

Specifická primární prevence je v DDM uskutečňována prostřednictvím preventivních programů, které probíhají buď přímo v jejich vlastních prostorách, nebo ve školním či jiném prostředí. DDM většinou disponují sérií preventivních programů, určených pro žáky základních i středních škol a také pro rodiče, kteří jsou pro prevenci rizikového chování důležitým faktorem. (Vacková, 2017)

S některými problémy dětem volnočasoví pedagogové nemohou pomoci, ale důležitý je vytvořený vztah důvěry, aby se jim děti svěřily a oni tak mohli zajistit odbornou pomoc např. psychologů nebo sociálních pracovníků. (Pávková, 2002)

Shrnutí

Třetí kapitola teoretické části této práce se zaměřuje na prevenci rizikového chování. Vymezili jsme pojem prevence, její jednotlivé druhy a způsoby, jakými je realizována. Dále jsme se věnovali nejčastějším druhům rizikového chování, vyskytujícího se u dětí a mládeže, kteří jsou výrazně ovlivňováni médii i vrstevnickými skupinami. Závěrečná podkapitola

úzce souvisí s výzkumnou částí; věnuje se konkrétně způsobům, jak lze aplikovat prevenci rizikového chování do volnočasových aktivit v DDM.

Na závěr teoretické části této práce uvedeme následující citát: „Pokud čas dítěte není naplňován žádoucími aktivitami, má dítě sklon k patologickým činnostem. Nenaplněnost života se kompenzuje kvazičinností. Vlastní zážitek je nahrazován zástupnými příběhy vyráběnými zábavním průmyslem tzv. virtuální reality, život je nahrazován schématy, kdy se city skrývají pod záplavou slovních klišé. Neautenticita vede k náhražkám prožívání i života samého. Vlastní aktivní činnost je nahrazena virtuální realitou a zapomíná se na starou moudrost, že štěstí je vedlejším produktem vlastní činnosti.“ (Kaplánek, 2017, s. 165)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část této práce vychází z důležitých poznatků v části teoretické, v níž jsme vymezili veškeré pojmy, oblasti a témata, potřebná pro uskutečnění výzkumu. Za klíčové pojmy považujeme především: volný čas, pedagog volného času, dům dětí a mládeže, rizikové chování a prevence rizikového chování.

Zvolili jsme kvantitativní výzkum, abychom mohli zmapovat situaci v domech dětí a mládeže v celé České republice. Tento způsob považujeme za přínosnější než kvalitativní, kdy bychom získali odpovědi jen od jednotlivců. Naším cílem je však získat celkový pohled. Nejprve vymezíme výzkumný problém, dále jednotlivé výzkumné cíle, z nichž vyplynou výzkumné otázky, popíšeme výzkumný soubor a kritéria jeho výběru. Poté se zaměříme na metodu a způsob sběru dat.

4.1 Výzkumný problém

Tématem našeho výzkumu je způsob realizace primární prevence rizikového chování v domech dětí a mládeže, a to prostřednictvím jejich zaměstnanců, pedagogů volného času. Výzkumný soubor budou tvořit právě tito pedagogové; zajímat nás bude jejich pohled, zkušenosti, možnosti a kompetence v daných zařízeních, které se týkají specifické i nspecifické primární prevence, a dále to, jakým způsobem řeší případné podezření či odhalení rizikového chování u dětí, s nimiž pracují. Zda mají se svěřenými dětmi vztah založený na důvěře a děti je vyhledávají za účelem otevřené komunikace, což považuje Labáth (2001) v případě odhalování rizikového chování za klíčové.

4.2 Výzkumné cíle

Hlavním výzkumným cílem bude zjistit, jakým způsobem realizuje pedagog volného času prevenci rizikového chování v domech dětí a mládeže.

K tomuto hlavnímu výzkumnému cíli jsme stanovili dílčí výzkumné cíle:

1. Zjistit, zda u pedagogů volného času v DDM existuje rozdíl v míře využívání specifické a nspecifické prevence ve formě důvěrného rozhovoru a otevřené komunikace.
2. Zjistit, zda u pedagogů volného času v DDM existuje rozdíl v míře využívání externích odborníků a vlastních pedagogů volného času při realizaci preventivních programů.

3. Zjistit, zda se cítí být pedagogové volného času v DDM dostatečně kvalifikováni k provádění primární prevence.
4. Zjistit, jakým způsobem postupují pedagogové volného času při odhalení RICHO v závislosti na druhu tohoto RICHO.
5. Zjistit, jakou metodu považují pedagogové volného času v DDM za nejpřínosnější v závislosti na možnosti odhalení rizikového chování.

4.3 Výzkumné otázky

Na základě vymezených výzkumných cílů stanovíme hlavní a dílčí výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka má následující znění:

Jakým způsobem realizuje pedagog volného času prevenci rizikového chování v domech dětí a mládeže?

Dílčí výzkumné otázky:

1. Existuje u pedagogů volného času v DDM rozdíl v míře využívání specifické a nespecifické prevence ve formě důvěrného rozhovoru a otevřené komunikace?
2. Existuje v DDM rozdíl v míře využívání externích odborníků a vlastních pedagogů volného času při realizaci preventivních programů?
3. Cítí se pedagogové volného času v DDM dostatečně kvalifikováni k provádění primární prevence?
4. Jakým způsobem postupují pedagogové volného času při odhalení RICHO v závislosti na druhu tohoto RICHO?
5. Jakou metodu považují pedagogové volného času v DDM za nejpřínosnější v závislosti na možnosti odhalení rizikového chování?

4.4 Výzkumný soubor

Základní výzkumný soubor zahrnuje všechny pedagogy volného času, kteří jsou zaměstnanci domů dětí a mládeže napříč celou Českou republikou. Neřadíme mezi ně lektory, kteří zde vedou určité kroužky a pracují na základě dohody o provedení práce.

Ke stanovení výběrového souboru jsme použili záměrný způsob výběru. Aby výběrový soubor dostatečně reprezentoval základní výzkumný soubor, zařadili jsme sem pedagogy volného času v DDM v krajských i okresních městech České republiky. Naším původním záměrem bylo oslovení pouze DDM v krajských městech. Pomocí jejich internetových stránek jsme však zjistili, že jejich počet by byl pro uskutečnění výzkumu nedostatečný. Proto jsme do výzkumu zahrnuli i okresní města, v jejichž převážné většině se DDM

nachází; tímto jsme výrazně zvýšili pravděpodobnost, že získáme dostatečný počet respondentů.

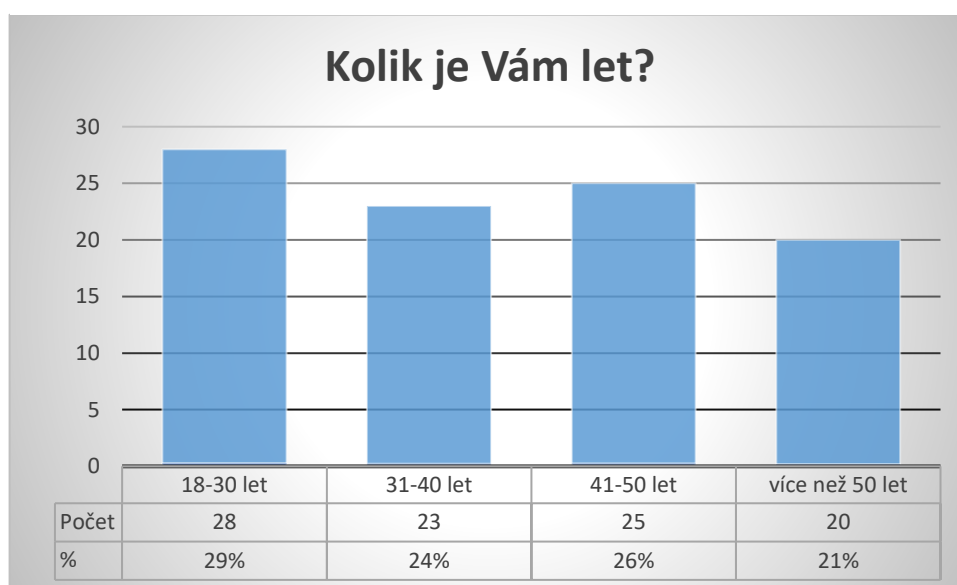
Faktografické položky v dotazníku nám umožňují podrobný popis tohoto výběrového výzkumného souboru.

Graf 1 Pohlaví respondentů



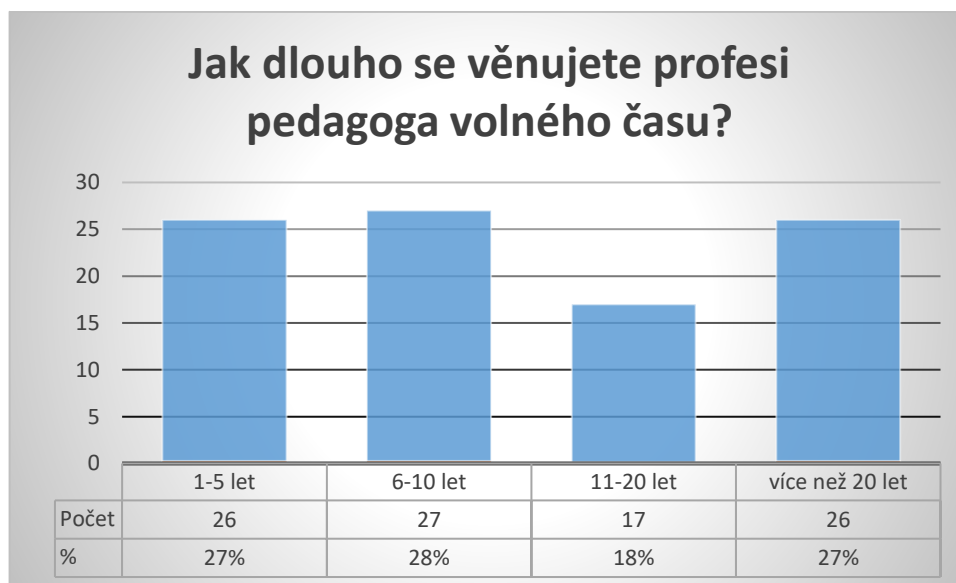
První položkou jsme zjišťovali, zda náš výběrový soubor tvoří ve větší míře ženy, či muži. Z uvedeného grafu je zřejmé, že převažují ženy, které tvoří 70 % respondentů.

Graf 2 Věk respondentů



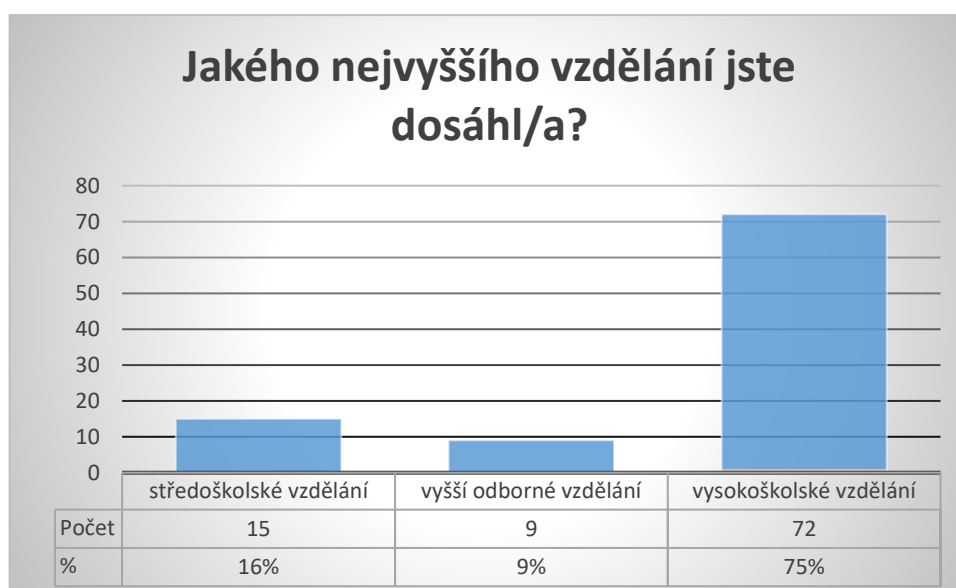
Pomocí druhé položky jsme mohli určit podíl věkového rozmezí respondentů. Zjistili jsme, že nejvyšší podíl mají respondenti ve věkovém rozmezí 18-30 let (29 %), dále je to věková kategorie 41-50 let (26 %), následuje věková kategorie 31-40 let (24 %) a nejnižší počet se nachází ve věkové kategorii „více než 50 let“ (21 %). Z uvedených údajů vyplývá, že věk respondentů je vyrovnaný, žádná věková kategorie se výrazně neodlišuje od ostatních.

Graf 3 Délka praxe pedagoga volného času



Třetí položka nám zobrazila délku praxe respondentů v oboru pedagog volného času. Nejvíce respondentů (28 %) uvedlo, že se věnují profesi pedagoga volného času 6-10 let, stejným podílem (27 %) uvedli respondenti délku profese 1-5 let a více než 20 let. Délku praxe 11-20 let uvedlo 18 % respondentů, tedy nejnižší počet.

Graf 4 Dosažené vzdělání



Čtvrtá položka, která se týká nejvyššího dosaženého vzdělání, jednoznačně ukazuje, že nejvíce (75 %) respondentů dosáhlo vysokoškolského vzdělání; 16 % respondentů dosáhlo středoškolského vzdělání a pouze 9 % respondentů dosáhlo vyššího odborného vzdělání.

4.5 Metoda sběru dat

Zvolili jsme kvantitativní způsob výzkumu, abychom získali odpovědi od velkého množství respondentů za využití dotazníku jako výzkumného nástroje. V dotazníku jsme použili položky uzavřené (včetně dichotomických), polouzavřené, škálové (zařadili jsme i položky Likertova typu) a také jsme využili tzv. baterie otázek – matice. Dotazník obsahuje celkem 19 položek, z nichž první čtyři položky jsou tzv. faktografické, díky nimž jsme mohli blíže popsat výzkumný soubor. Další položky jsou již stanoveny dle výzkumných otázek:

K první výzkumné otázce se vztahují položky č. 5, 7, 16 a 17. Pro druhou výzkumnou otázku jsou určeny položky č. 6 a 8. Ke zodpovězení třetí výzkumné otázky slouží položky č. 9, 14 a 15. Ke čtvrté výzkumné otázce náleží položky č. 10, 11 a 13. Pátou výzkumnou otázku zodpovíme pomocí položky č. 12, která má formu baterie otázek – matice.

Poslední dvě položky dotazníku se nevztahují k výzkumu, ale poskytnou nám zpětnou vazbu; zda byl pro respondenty dotazník srozumitelný a přínosný.

4.6 Způsob sběru dat

Sběr dat probíhal v lednu a únoru roku 2022. Zvolili jsme elektronickou formu; dotazníky nejprve vytvořené v programu Word jsme následně převedli do programu Survio, prostřednictvím kterého jsme je poté rozesílali. Jak již bylo zmíněno, výběrový soubor tvoří pedagogové volného času v DDM v krajských a okresních městech. Z internetových zdrojů jsme získali kontakty na tyto instituce; u většiny byly uvedeny kontakty na jednotlivé pedagogy volného času, u jiných však pouze souhrnný mail pro všechny zaměstnance.

Pro co nejvyšší návratnost dotazníků jsme zvolili následující strategický postup. Před samotným rozesláním dotazníků jsme nejprve telefonicky kontaktovali ředitele, případně zástupce ředitele jednotlivých DDM, jimž jsme vysvětlili důležitost vyplnění dotazníku, cíle a přínos našeho výzkumu. Dalším důležitým krokem pro vyšší návratnost bylo vhodné znění průvodního mailu, prostřednictvím kterého jsme dotazníky rozesílali. Na důležitost znění textu průvodního dopisu upozorňuje i Gavora (2000). Z celkového počtu 174 odeslaných dotazníků (jak již bylo zmíněno, některé DDM měly pouze souhrnný mail) činila návratnost 96 dotazníků. Pro uskutečnění výzkumu se jedná o dostatečný počet, přesto jsme návratnost očekávali vyšší. Lze to přisuzovat období sběru dat, kdy dotazníky vyhotovuje a rozesílá

velké množství studentů. Ke zvýšení návratnosti by také jistě přispěla i osobní návštěva institucí po předchozí domluvě, což by však bylo při tak rozsáhlém výzkumu těžce uskutečnitelné.

5 ANALÝZA DAT

Výsledky vyhodnocujeme pomocí popisné a matematické statistiky. Pro všechny položky dotazníku byly vytvořeny sloupcové grafy s absolutními a relativními četnostmi. Pro odpovědi měření na stupnici 1-5 byly vypočteny průměr, směrodatná odchylka, medián, minimum a maximum.

5.1 Popisná statistika

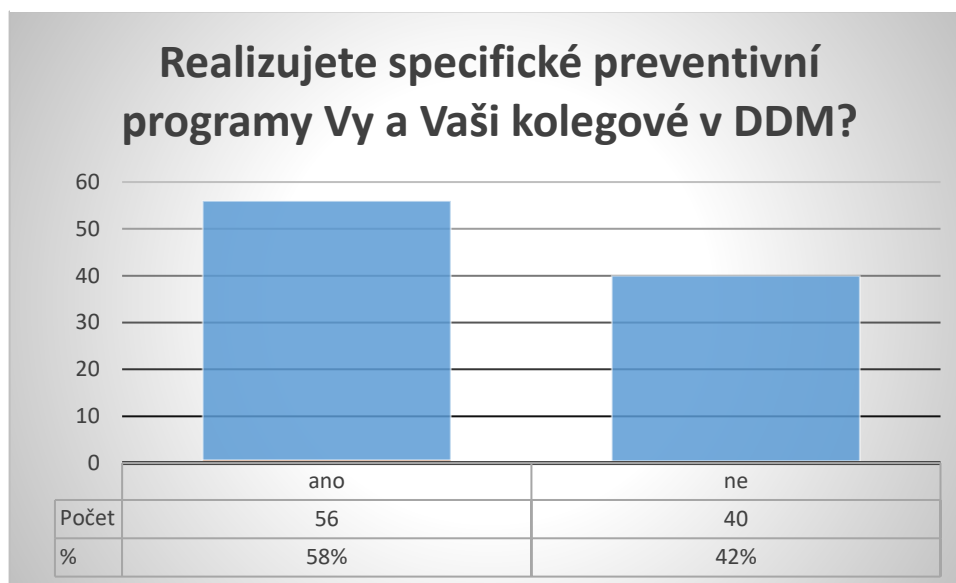
První čtyři položky v dotazníku sloužily ke specifikaci výzkumného souboru, již byly použity v předchozí kapitole. V dotazníku následují tyto položky:

Graf 5 Položka č. 5



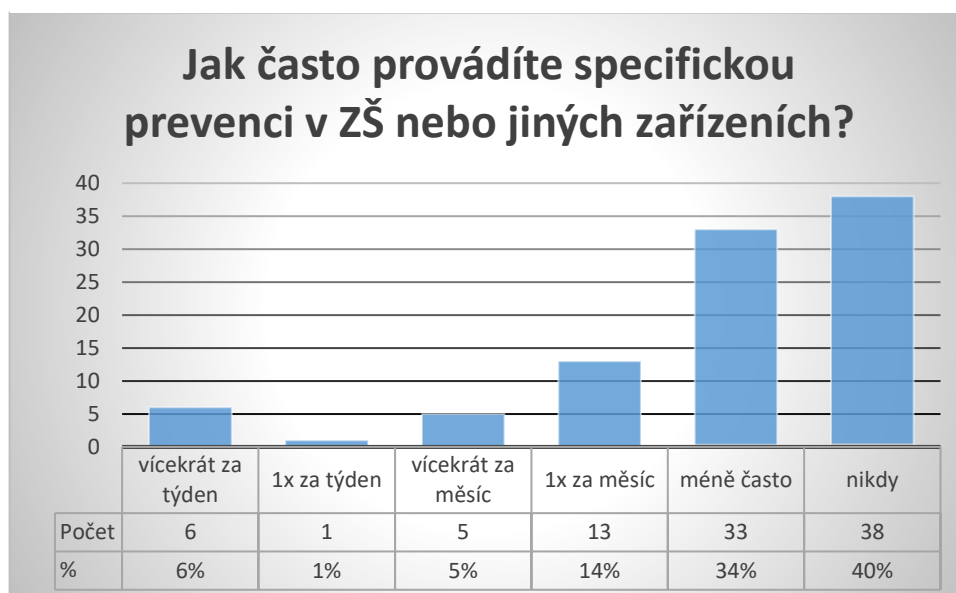
Pátou položkou dotazníku zjišťujeme, jak často pedagogové volného času realizují specifickou prevenci např. formou preventivních programů. Tato položka nám umožňuje seřadit četnost provádění uvedené prevence. Nejvíce (41 %) respondentů uvedlo, že preventivní programy realizují méně často než 1x za měsíc, 23 % respondentů uvedlo, že preventivní programy realizují 1x za měsíc, 11 % uvedlo provádění programů 1x za týden, 9 % respondentů realizuje programy vícekrát za měsíc a pouze 4 % respondentů uvádí, že programy pořádají vícekrát za týden. Preventivní programy však nerealizují všechny oslovené DDM vzhledem k tomu, že 11 % uvedlo, že specifickou prevenci formou preventivních programů nepořádají nikdy. Z uvedeného vyplývá, že převážná většina DDM tyto programy realizuje, i když v nižší frekvenci, než jsme očekávali.

Graf 6 Položka č. 6



Šestou položkou v dotazníku chceme zjistit, zda realizují specifické preventivní programy pedagogové volného času a jejich kolegové. 58 % respondentů odpovědělo kladně, 42 % respondentů záporně. Z toho lze jednoduše vyvodit, že rozdíl není nijak zásadní. 56 respondentů programy realizuje, 40 respondentů nikoliv. Toto zjištění je negativní, neboť z něj vyplývá, že téměř polovina respondentů specifické programy nerealizuje.

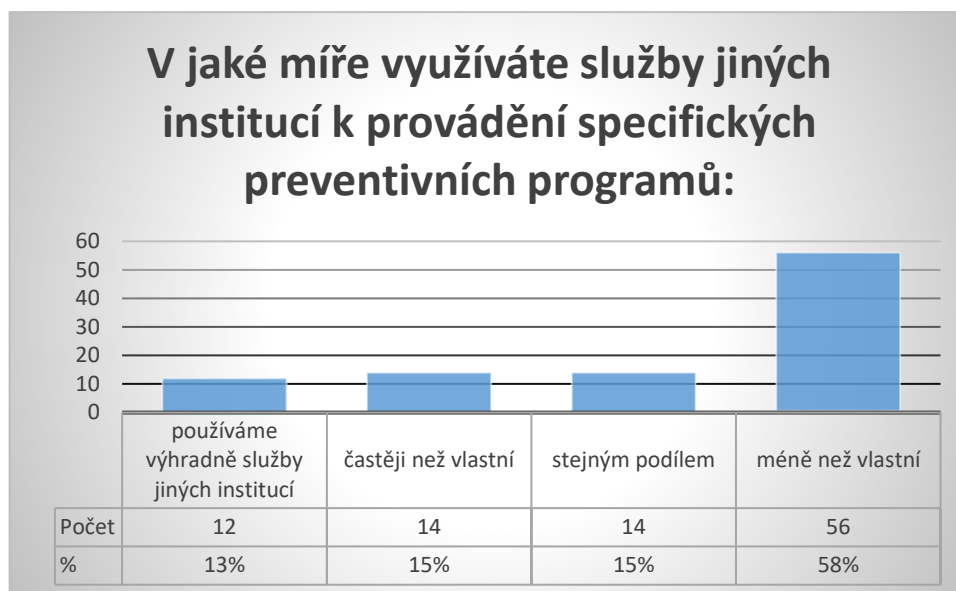
Graf 7 Položka č. 7



Sedmá položka slouží k odpovědi na otázku, jak často provádí pedagogové volného času z DDM specifickou prevenci mimo svoji instituci, konkrétně v ZŠ či jiných zařízeních. 40 % dotázaných uvedlo možnost „nikdy“, 34 % uvedlo frekvenci méně často než za měsíc, třetí v pořadí (14 %) byla odpověď 1x za měsíc, 6 % respondentů uvedlo vícekrát za týden,

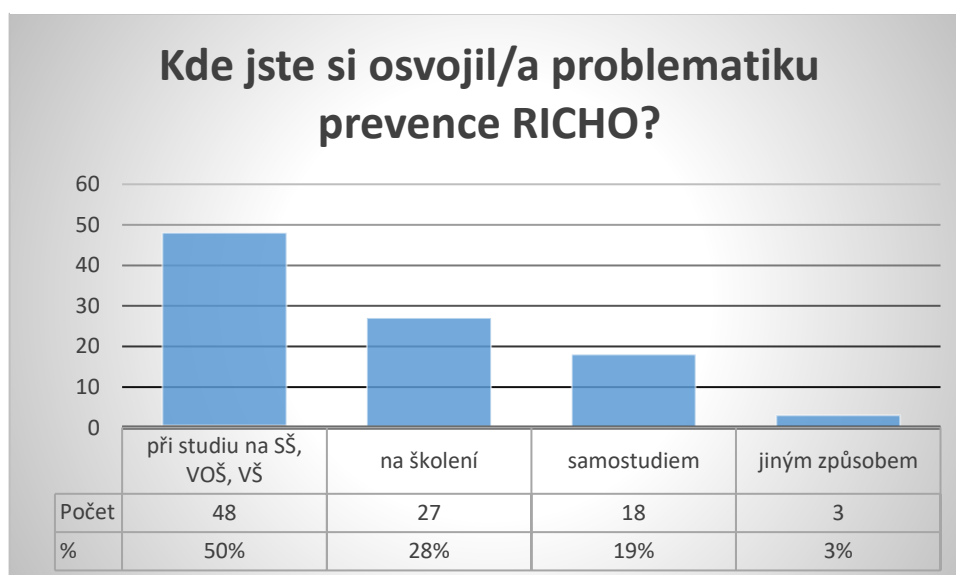
5 % vícekrát za měsíc a pouze 1 % respondentů uvedlo 1x za týden. Zde jsou výsledky jednoznačné; lze konstatovat, že pedagogové volného času z DDM prevenci v ZŠ a jiných institucích specifickou provádí jen minimálně.

Graf 8 Položka č. 8



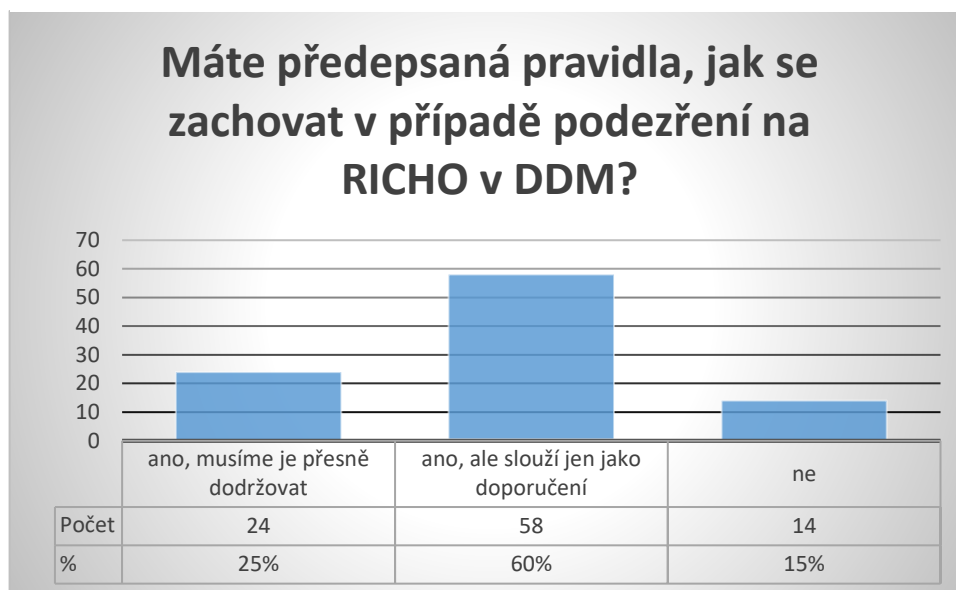
Osmou položkou se ptáme, v jaké míře využívají pedagogové volného času služby jiných institucí k provádění specifických preventivních programů. Zde výrazně převažuje odpověď „méně než vlastní“, která činí 58%. Výhradně jiné instituce využívá 13 % respondentů a stejný podíl (15 %) tvoří odpovědi „častěji než vlastní“ a „stejným podílem“. Lze tedy vyvodit, že specifické preventivní programy realizují ve vyšší míře sami, ale nezanedbatelné je i využívání preventivních programů jiných institucí.

Graf 9 Položka č. 9



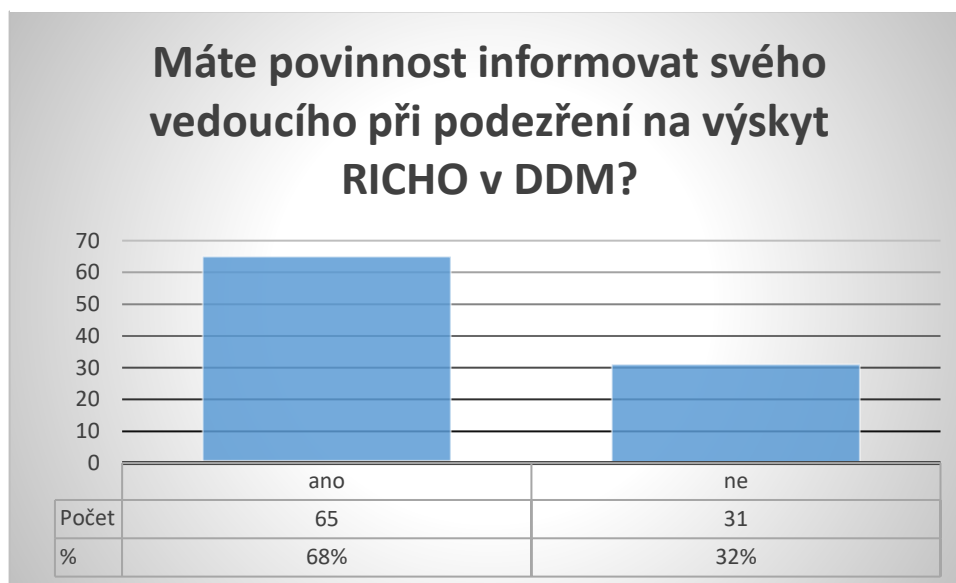
Devátá položka slouží ke zjištění, kde si pedagogové volného času osvojili problematiku prevence RICHO. Polovina respondentů získala znalosti studiím na střední, vyšší odborné nebo vysoké škole; 28 % respondentů si tuto problematiku osvojilo na školení, 19 % samostudiem a možnost „jiným způsobem“ uvedla pouze 3 % respondentů. Došli jsme proto ke zjištění, že převážná většina respondentů získala znalosti z oblasti prevence RICHO pod odborným vedením.

Graf 10 Položka č. 10



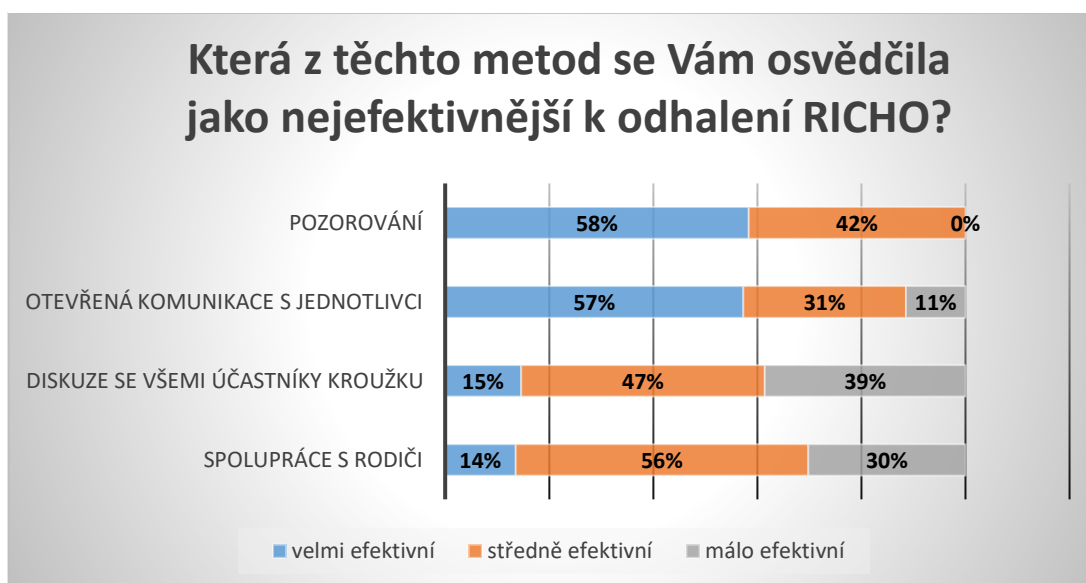
Desátou položkou zjišťujeme, zda mají pedagogové volného času od vedení DDM předepsaná pravidla, jak se zachovat v případě podezření na RICHO u dětí, s nimiž pracují. Odpovědi byly následující: 60 % respondentů uvedlo, že předepsaná pravidla sice mají, ale slouží jim pouze jako doporučení, nemusí je striktně dodržovat. 25 % respondentů také pravidla mají, ale na rozdíl od první skupiny respondentů se jimi musí přesně řídit. Pouze 15 % respondentů pravidla nemá k dispozici, musí se tedy spolehnout na svůj úsudek. Z výsledků vyplývá pozitivní informace, že téměř všichni respondenti mají předepsaná či alespoň doporučená pravidla, jak se v dané situaci zachovat.

Graf 11 Položka č. 11



Jedenáctá položka je dichotomická, má tudíž pouze možnosti „ano“ a „ne“. Pedagogů volného času se ptáme, zda mají povinnost informovat svého vedoucího při podezření na výskyt RICHO v DDM. 68 % respondentů odpovědělo kladně a 32 % respondentů záporně. Podíl kladných odpovědí jsme očekávali mnohem vyšší. Domníváme se, že by vedoucí DDM měli být o množství podezření na výskyt RICHO v jejich instituci informováni a mít o tak důležité skutečnosti přehled.

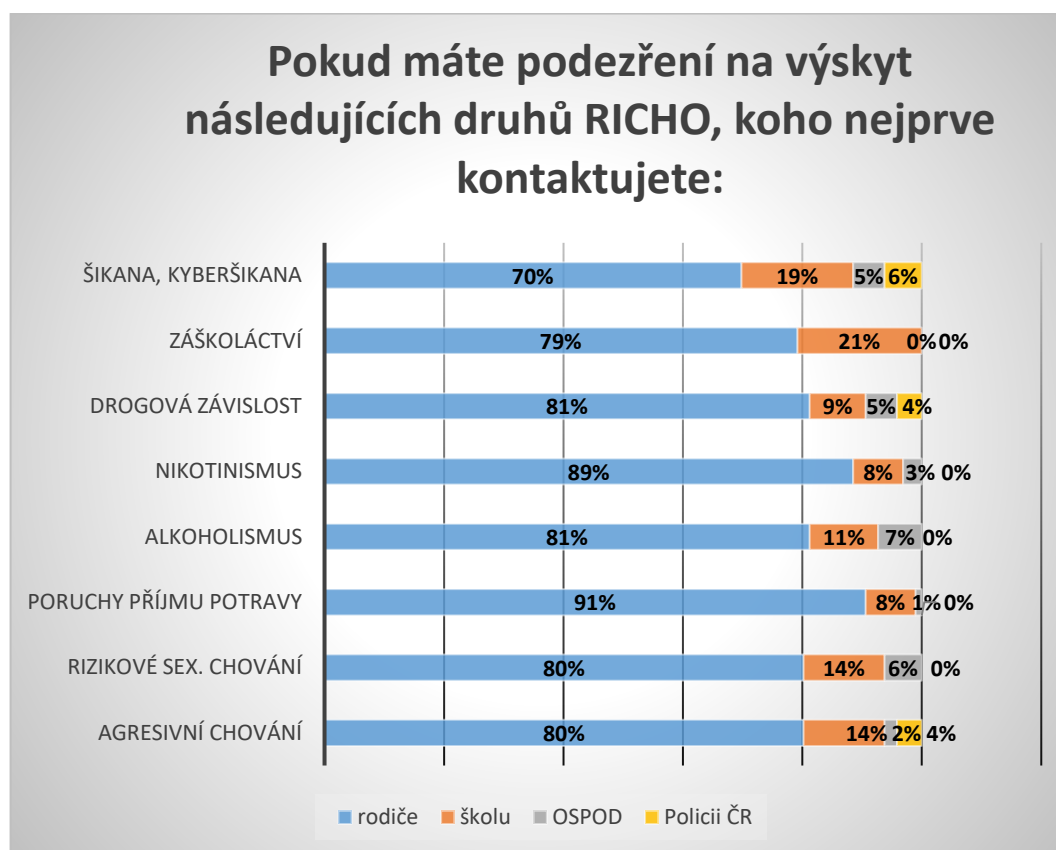
Graf 12 Položka č. 12



Dvanáctou položkou se zaměřujeme na zkušenosti pedagogů volného času s odhalením RICHO u dětí. Ptáme se, která metoda se jim osvědčila jako nejefektivnější. Metodu pozorování označilo jako velmi efektivní 58 % respondentů a jako středně efektivní 42 %

respondentů. Za málo efektivní ji nepovažuje žádný respondent. Metodu otevřené komunikace s jednotlivci označilo jako velmi efektivní 57 % respondentů, jako středně efektivní 31 % respondentů a jako málo efektivní 11 % respondentů. Metodu diskuze se všemi účastníky kroužku považuje za velmi efektivní jen 15 % respondentů, jako středně efektivní 47 % respondentů a 39 % respondentů ji považuje za málo efektivní. Spolupráci s rodiči považuje jako velmi efektivní pouze 14 % respondentů, 56 % respondentů ji označilo za středně efektivní a za málo efektivní ji považuje 30 % respondentů. Můžeme tedy konstatovat, že zcela jednoznačně se pedagogům volného času osvědčila jako nejefektivnější metoda k odhalení RICHO metoda pozorování.

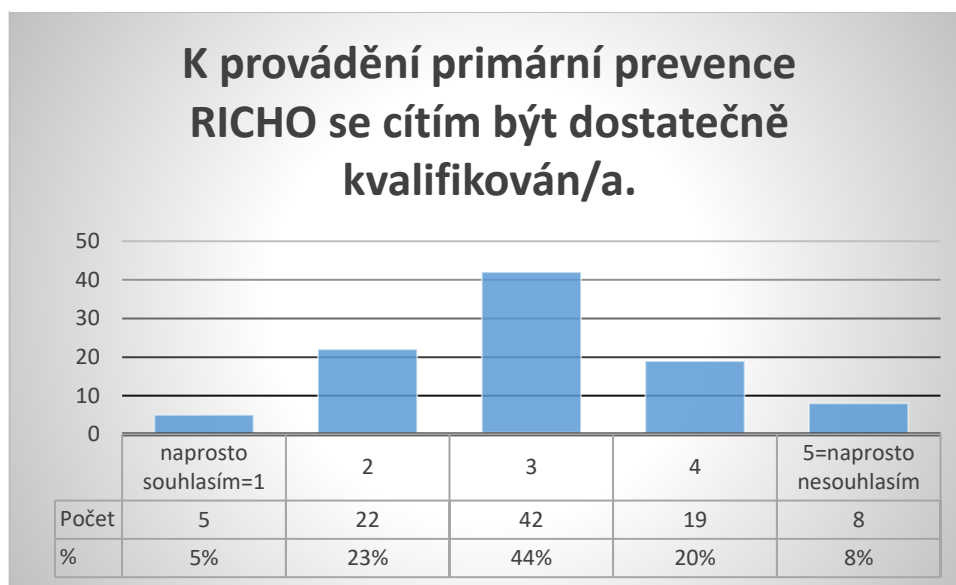
Graf 13 Položka č. 13



Třináctou položkou zjišťujeme, koho nejprve kontaktují pedagogové volného času, pokud mají podezření na výskyt následujících druhů chování: šikana a kyberšikana, záškoláctví, drogová závislost, nikotinismus, alkoholismus, poruchy příjmu potravy, rizikové sexuální chování a agresivní chování. Jako možnosti, koho mohou kontaktovat, jsme zvolili rodiče, školu, OSPOD a Policii ČR. V případě šikany a kyberšikany by nejprve kontaktovalo rodiče 70 % respondentů, 19 % respondentů by kontaktovalo školu, 5 % respondentů OSPOD a 6 % respondentů by se obrátilo na Policii ČR. V případě záškoláctví by kontaktovalo nejprve

rodiče 79 % respondentů, 21 % respondentů by nejprve informovalo školu, ostatní možnosti ne zvolil žádný z respondentů. V případě drogové závislosti by 81 % respondentů nejprve informovalo rodiče, 9 % respondentů školu, 5 % respondentů OSPOD a 4 % respondentů Policii ČR. Při podezření na nikotinismus by jako první informovalo rodiče 89 % respondentů, 8 % respondentů školu a 3 % respondentů OSPOD. Policii ČR by v tomto případě nekontaktoval žádný z respondentů. Co se týká alkoholismu, zde by nejdříve kontaktovalo rodiče 81 % respondentů, 11 % respondentů školu, 7 % respondentů OSPOD; Policii ČR žádný z nich. V případě podezření na poruchu příjmu potravy by nejprve kontaktovalo rodiče 91 % respondentů, 8 % respondentů školu a 1 % OSPOD. V případě podezření na rizikové sexuální chování by nejprve kontaktovalo rodiče 80 % respondentů, školu 14 % respondentů a OSPOD 6 % respondentů. A co se týká podezření na agresivní chování, zde by nejprve informovalo 80 % respondentů rodiče, 14 % respondentů školu, 2 % respondentů OSPOD a 4 % respondentů Policii ČR. Z veškerých těchto údajů vyplývá, že drtivá většina respondentů se v takových situacích nejprve obrací na rodiče. Lze z toho vyvodit, že rodičům důvěřují a jsou přesvědčeni, že situaci budou řešit.

Graf 14 Položka č. 14

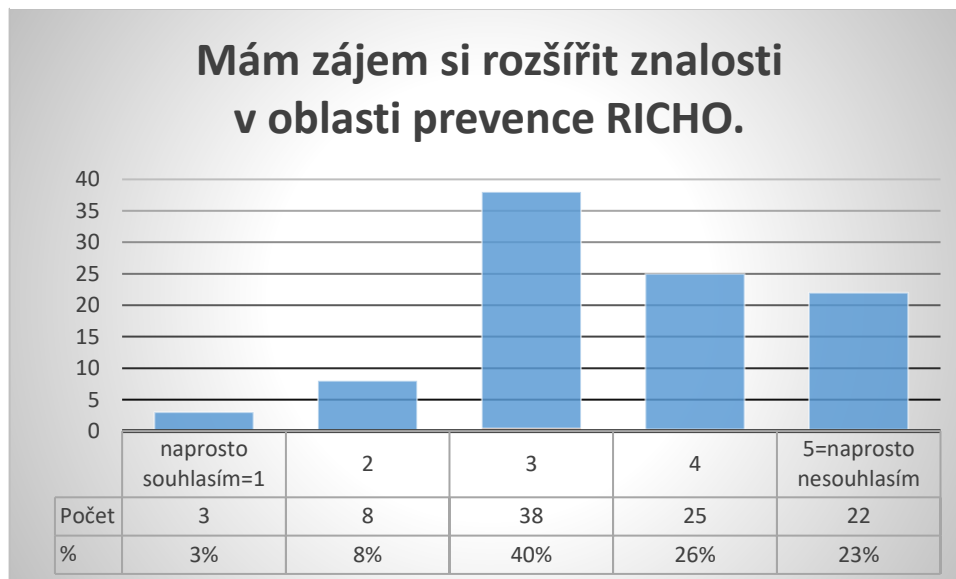


Počet	Průměr	Sm. odch.	Medián	Minimum	Maximum
96	3,03	0,99	3	1	5

Čtrnáctá položka slouží ke zjištění, zda se respondenti cítí být dostatečně kvalifikováni k provádění primární prevence. Zde jsme použili Likertovu škálu o pěti stupních: nejnižší nabízí odpověď „naprosto souhlasím“ a nejvyšší stupeň „naprosto nesouhlasím“. První

stupeň (naprosto souhlasím) zvolilo 5 % respondentů, druhý stupeň 23 % respondentů, třetí stupeň 44 % respondentů, čtvrtý stupeň 20 % respondentů a poslední, pátý stupeň (naprosto nesouhlasím) zvolilo 8 % respondentů. Nejvíce respondentů (44 %) tedy zvolilo prostřední možnost, což nám potvrzuje i medián s hodnotou 3 a aritmetický průměr, který činí 3,03.

Graf 15 Položka č. 15



Počet	Průměr	Sm. odch.	Medián	Minimum	Maximum
96	3,57	1,03	3	1	5

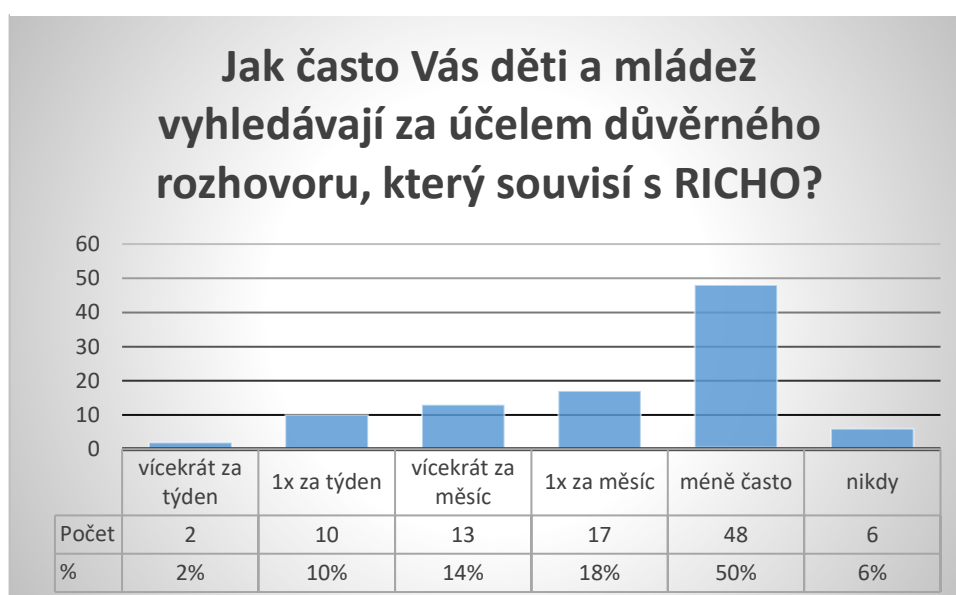
Patnáctou položkou získáme informaci, zda mají respondenti zájem rozšířit si znalosti v oblasti prevence RICHO. Zde je opět využita Likertova škála o pěti stupních: nejnižší zní „naprosto souhlasím“, nejvyšší „naprosto nesouhlasím“. První stupeň označila 3 % respondentů, druhý stupeň zvolilo 8 % respondentů, třetí stupeň 40 % respondentů, čtvrtý stupeň 26 % respondentů a pátý stupeň (naprosto nesouhlasím) 23 % respondentů. Stejně jako v předchozí položce i v tomto případě zvolilo nejvíce (40 %) respondentů prostřední možnost. Medián má hodnotu 3 a aritmetický průměr činí 3,57. Je to velmi překvapivý výsledek, neboť s přihlédnutím k předchozí položce, z níž rozhodně nevyplývá, že by se respondenti cítili být dostatečně kvalifikováni, bychom předpokládali, že budou mít zájem si kvalifikaci v oblasti prevence RICHO zvýšit.

Graf 16 Položka č. 16



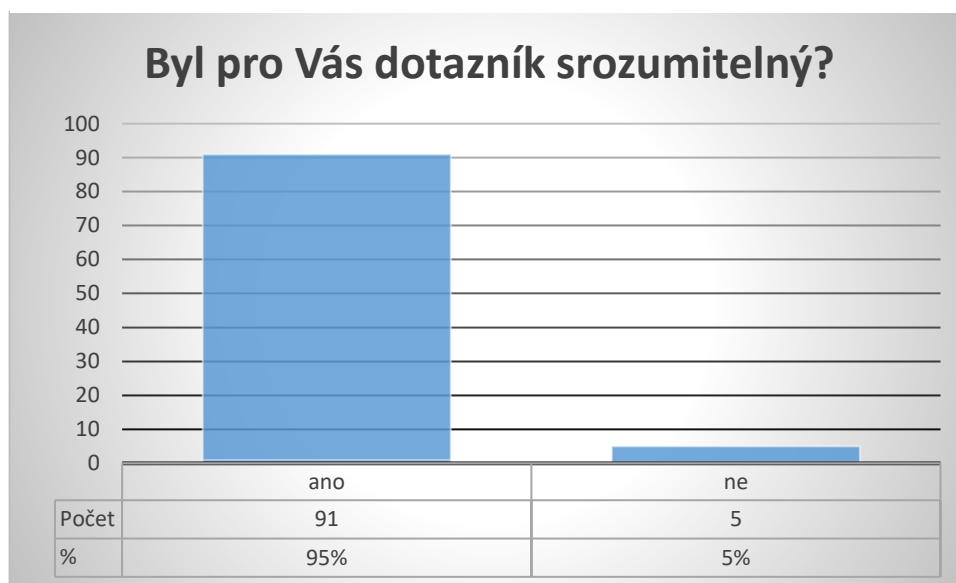
Šestnáctou položkou chceme zjistit, jak často respondenti úspěšně oslovují děti a mládež v DDM za účelem otevřené komunikace v situacích, kdy u nich pozorují náznaky RICHO. Nejvíce (42 %) respondentů uvedlo, že děti a mládež v těchto situacích oslovují úspěšně méně často než 1x za měsíc, 23 % respondentů uvedlo možnost vícekrát za měsíc, 14 % 1x za týden, 11 % 1x za měsíc, 6 % vícekrát za týden a 4 % zvolilo možnost „nikdy“, což může znamenat nejen to, že se jim děti nepodařilo úspěšně oslovit, ale i skutečnost, že se v této situaci dosud neocitli. Po vyhodnocení této položky jsme dospěli k závěru, že frekvence zkoumané záležitosti je spíše nižší, tj. 1x za měsíc a méně často.

Graf 17 Položka č. 17



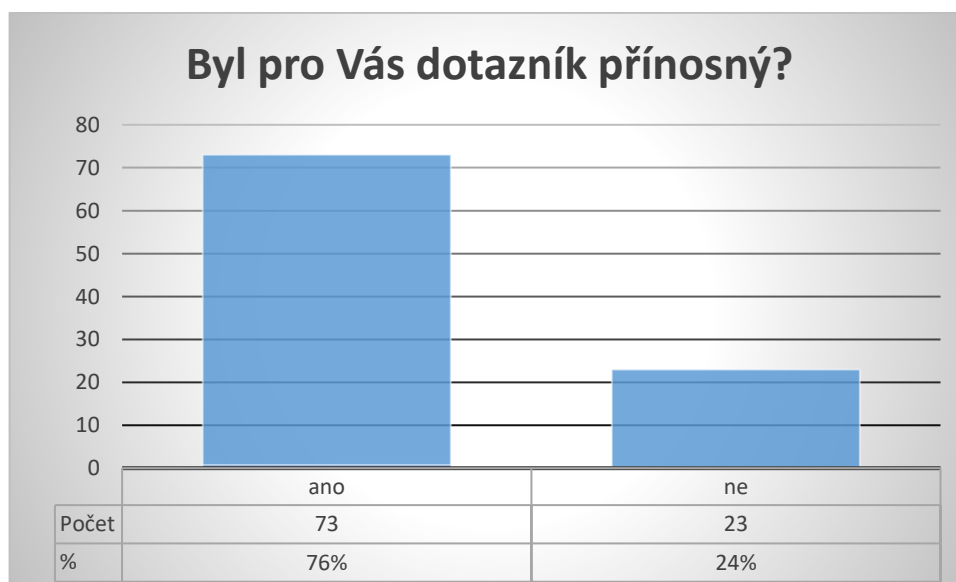
Sedmnáctá položka nám umožní zjistit, jak často děti a mládež vyhledávají pedagogy volného času v DDM za účelem důvěrného rozhovoru, který souvisí s RICHO. Přesně polovina těchto pedagogů volného času uvedlo možnost méně často než 1x za měsíc, 17 % respondentů 1x za měsíc, 13 % respondentů vícekrát za měsíc, 10 % respondentů 1x za týden a 2 % respondentů uvedlo vícekrát za měsíc. 6 % respondentů se s takovou situací dosud nesešlo. Lze tedy vyvodit závěr, že děti a mládež vyhledávají pedagogy volného času v DDM 1x za měsíc, a především méně často než za měsíc.

Graf 18 Položka č. 18



Osmnáctá položka již neslouží k výzkumu, ale je pouze zpětnou vazbou k našemu dotazníku. Zajímá nás, zda byl pro respondenty dotazník srozumitelný. Téměř všichni (95%) odpověděli kladně a pouze 5 % z nich záporně.

Graf 19 Položka č. 19



Devatenáctá položka slouží stejně jako ta předchozí jen jako zpětná vazba od respondentů. Ptáme se, zda pro ně byl dotazník přínosný. Zde zvolilo kladnou odpověď 76 %, tedy převážná většina, a 24 % respondentů zvolilo odpověď zápornou.

5.2 Matematická statistika

V této podkapitole stanovíme ke všem výzkumným otázkám statistické hypotézy, které následně otestujeme. Na základě doporučení Gavory (2000), který považuje za vhodné ke statistickému zpracování přizvat odborníka na statistiku, jsme oslovili pana Mgr. Tomáše Zdražila, který nám byl nápomocen především při výběru vhodných testů a jejich výpočtech prostřednictvím počítačových programů. Chráska (2016) udává, že využití počítačových programů je nejen rychlejší, ale i přesnější a je zde mnohem menší riziko vzniku chyb. Dále jsme docházeli na konzultace, abychom pak mohli výsledky správně interpretovat.

1) Existuje u pedagogů volného času v DDM rozdíl v míře využívání specifické a nspecifické prevence formou důvěrného rozhovoru a otevřené komunikace?

Skóre frekvence specifické a nspecifické prevence bylo vypočteno na základě následujícího kódování.

Tabulka 1 Kódování

Varianta	kód
vícekrát za týden	5
1x za týden	4
vícekrát za měsíc	3
1x za měsíc	2
méně často	1
nikdy	0

Skóre frekvence specifické prevence bylo vypočteno jako součet kódů otázek 5 a 7, skóre frekvence specifické prevence bylo vypočteno jako součet kódů otázek 16 a 17. Skóre specifické a nspecifické prevence bylo poté porovnáno pomocí Wilcoxonova párového testu (normální rozdělení dat nebylo možné předpokládat). Pro porovnání hodnot odpovědí na stupnici 1-5 s referenční hodnotou 3 (střed škály) byl použit jednovýběrový t-test. Pro porovnání opakovaných měření proměnné ordinálního typu (míra efektivity pro zvolené metody) byla použita Friedmanova ANOVA. Pro porovnání zastoupení nominální proměnné (kontakt v případě RICHO) pro 8 druhů RICHO (opakovaná měření nominální proměnné) byl použit Cochranův Q-test. V případě statisticky významného výsledku byly všechny dvojice druhů RICHO následně porovnány na základě post-hoc McNemarových testů

s Holm-Bonferoniho korekcí hladiny významnosti. Hladina významnosti činila 5 %, k výpočtům byl použit program TIBCO STATISTICA 13.

Statistické hypotézy:

H_0 : Mezi skóre frekvence používání specifické a nespecifické prevence není rozdíl.

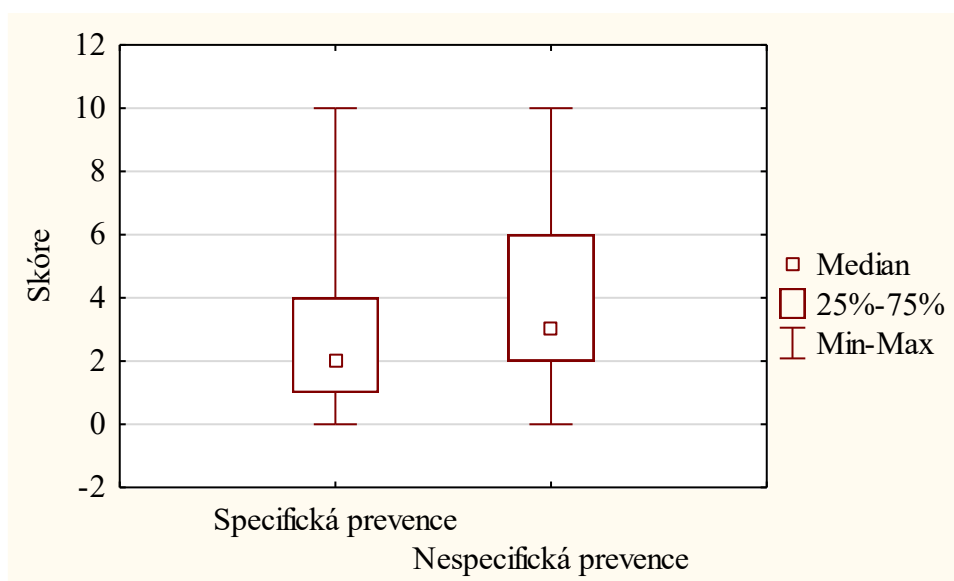
H_A : Mezi skóre frekvence používání specifické a nespecifické prevence je rozdíl.

Tabulka 2 Wilcoxonův párový test: p-hodnota a číselné charakteristiky

Prevence	medián	průměr	sm. odch.	p-hodnota
Specifická	2	2,9	2,5	0,000 (zamítáme H_0)
Nespecifická	3	4,0	2,4	

Skóre pro specifickou prevenci činilo v mediánu 2 body a v průměru 2,9 bodu při směrodatné odchylce 2,5 bodu. Skóre pro nespecifickou prevenci činilo v mediánu 3 body a v průměru 4,0 bodu při směrodatné odchylce 2,4 bodu. P-hodnota Wilcoxonova párového testu vyšla s ohledem na 3 desetinná místa 0,000, tj. nižší než zvolená hladina významnosti 0,05. Nulová hypotéza byla zamítnuta ve prospěch alternativní hypotézy. Na hladině významnosti 0,05 byl prokázán rozdíl ve skóre frekvence používání specifické a nespecifické prevence. **Skóre využívání nespecifické prevence bylo statisticky významně vyšší než skóre využívání specifické prevence.** Pořadové statistiky obou srovnávaných skupin byly zobrazeny pomocí kategorizovaného krabicového grafu.

Tabulka 3 Krabicový graf k 1. výzkumné otázce



2) Existuje v DDM rozdíl v míře využívání externích odborníků a vlastních pedagogů volného času při realizaci preventivních programů?

Statistické hypotézy:

H_0 : Míra využívání externích odborníků a vlastních pedagogů volného času se neliší.

H_A : Míra využívání externích odborníků a vlastních pedagogů volného času se liší.

Tabulka 4 Chí-kvadrát test dobré shody

Počet respondentů	82*	
Varianta odpovědi	častěji než vlastní/ výhradně externí	méně než vlastní
Počet respondentů	26	56
Podíl respondentů	0,317 (31,7 %)	0,683 (68,3 %)
Očekávané četnosti při platnosti H_0	41 (50 %)	41 (50 %)
P-hodnota chí-2 testu dobré shody	0,001	
Rozhodnutí o nulové hypotéze	zamítáme H_0	

*Poznámka: Varianta „stejným podílem“ nebyla pro testování použita. Porovnán byl podíl odpovědí 8 a+b vs 8 d. **Proto je zde uveden počet respondentů pouze 82.**

Z celkem 82 respondentů uvedlo varianty *častěji než vlastní* nebo *výhradně externí* 26 (31,7 %) a variantu *méně než vlastní* 56 (68,3 %). V případě, že by platila nulová hypotéza a podíly respondentů, kteří uvedli častější a méně časté využití externích odborníků, byly stejné, očekávali bychom četnosti 41 v obou kategoriích (50 %). Chí-kvadrát test dobré shody porovnal pozorované četnosti (26 a 56) s očekávanými četnostmi (41 a 41) a výsledná p-hodnota vyšla s ohledem na 3 desetinná místa 0,001, tj. nižší než zvolená hladina významnosti 0,05. Nulová hypotéza byla zamítnuta ve prospěch alternativní hypotézy. Na hladině významnosti 0,05 bylo prokázáno, že podíly respondentů, kteří uvedli častější a méně časté využití externích odborníků, se liší. **Podíl respondentů, kteří uvedli méně časté využívání externích odborníků než vlastních, byl statisticky významně vyšší než podíl respondentů, kteří uvedli častější nebo výhradní využívání externích odborníků.**

3) Cítí se pedagogové volného času v DDM dostatečně kvalifikováni k provádění primární prevence?

Statistické hypotézy:

H_0 : Střední hodnota odpovědí na stupnici 1-5 otázky 14 je rovna 3.

H_A : Střední hodnota odpovědí na stupnici 1-5 otázky 14 není rovna 3.

Tabulka 5 Jednovýběrový test

Průměr	Sm. odch.	Testovaná hodnota	p-hodnota
3,03	0,99	3	0,758

Odpověď na otázku, zda se k provádění primární prevence RICHO cítí být dostatečně kvalifikováni, odpověděli respondenti na stupnici 1-5 v průměru s hodnotou 3,03 při směrodatné odchylce 0,99. P-hodnota jednovýběrového t-testu vyšla na 3 desetinná místa 0,758, tj. vyšší než zvolená hladina významnosti 0,05. Nulová hypotéza nebyla zamítnuta. Na hladině významnosti 0,05 nebyl prokázán rozdíl oproti hodnotě 3. Vzhledem k tomu, že odpovědi respondentů nebyly statisticky významně nižší než střed škály, hodnota 3, **nebylo prokázáno, že by se v průměru cítili dostatečně kvalifikováni k provádění primární prevence RICHO.**

Poznámka: Nízké hodnoty škály znamenaly souhlasnou odpověď.

4) Jakým způsobem postupují pedagogové volného času při odhalení RICHO v závislosti na druhu tohoto RICHO?

Vzhledem k tomu, že u všech druhů RICHO byl minimální podíl respondentů řešících s rodiči 70 % a ostatní postupy byly zastoupeny minimálně, byly ostatní postupy sloučeny do jedné kategorie (škola, OSPOD, policie). Testováno poté bylo, zda existuje rozdíl v zastoupení kategorií rodiče vs ostatní mezi jednotlivými druhy RICHO.

Statistické hypotézy:

H_0 : Rozložení četností pro rodiče a ostatní (škola, OSPOD, policie) je u 8 zkoumaných druhů RICHO stejné.

H_A : Rozložení četností pro rodiče a ostatní (škola, OSPOD, policie) není u 8 zkoumaných druhů RICHO stejné.

Tabulka 6 Tabulka relativních četností a Cochranův Q-test

Cochranův Q test p-hodnota: 0,000 (zamítáme H_0)		Koho kontaktujete				
		Rodiče		Ostatní		Celkem
		n	%	n	%	
Druh RICHO	šikana, kyberšikana (1)	67	69,8	29	30,2	96
	záškoláctví (2)	76	79,2	20	20,8	96
	drogová závislost (3)	78	81,3	18	18,8	96
	nikotinismus (4)	85	88,5	11	11,5	96
	alkoholismus (5)	78	81,3	18	18,8	96
	poruchy příjmu potravy (6)	87	90,6	9	9,4	96
	rizikové sex. chování (7)	77	80,2	19	19,8	96
	agresivní chování (8)	77	80,2	19	19,8	96

Kontaktování rodičů uvedli respondenti nejčastěji u poruchy příjmů potravy (90,6 %) a nikotinismu (88,5 %). Jiné kontakty byly nejčastěji využity u šikany/kyberšikany (30,2 %). P-hodnota Cochranova Q-testu vyšla s ohledem na 3 desetinná místa 0,000, tj. nižší než zvolená hladina významnosti 0,05. Nulová hypotéza byla zamítnuta ve prospěch alternativní hypotézy. Na hladině významnosti 0,05 bylo prokázáno, že rozložení četností pro rodiče a ostatní (škola, OSPOD, policie) není u 8 zkoumaných druhů RICHO stejné. Všechny dvojice druhů RICHO byly následně porovnány na základě post-hoc McNemarových testů s Holm-Bonferoniho korekcí hladiny významnosti.

Tabulka 7 Post-hoc testy (McNemar): tabulka p-hodnot

Srovnávané druhy RICHO		p-hodnota	hladina významnosti (H-B)	Rozdíl statisticky významný
2	7	1,000	0,0500	ne
2	8	1,000	0,0250	ne
3	7	1,000	0,0167	ne
3	8	1,000	0,0125	ne
5	7	1,000	0,0100	ne
5	8	1,000	0,0083	ne
2	3	0,823	0,0071	ne
3	5	0,814	0,0063	ne
2	5	0,803	0,0056	ne
7	8	0,724	0,0050	ne
4	6	0,683	0,0045	ne
2	4	0,524	0,0042	ne
3	4	0,121	0,0038	ne
1	2	0,095	0,0036	ne
1	8	0,044	0,0033	ne
4	7	0,043	0,0031	ne
4	8	0,043	0,0029	ne
1	3	0,029	0,0028	ne
3	6	0,027	0,0026	ne
5	6	0,027	0,0025	ne
4	5	0,023	0,0024	ne
2	6	0,022	0,0023	ne
1	7	0,016	0,0022	ne
1	5	0,010	0,0021	ne
6	7	0,009	0,0020	ne
6	8	0,009	0,0019	ne
1	4	0,000	0,0019	ano
1	6	0,000	0,0018	ano

Dle McNemarova testu s Holm-Bonferoniho korekcí hladiny významnosti byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi dvěma dvojicemi RICHO. Kontaktování rodičů bylo u šikany/kyberšikany statisticky významně méně zastoupeno než u nikotinismu a poruchy příjmu potravy. O ostatních 26 dvojicích RICHO nebyl prokázán statisticky významný rozdíl v zastoupení kategorií rodiče-ostatní.

5) Jakou metodu považují pedagogové volného času v DDM za nejpřínosnější v závislosti na možnosti odhalení rizikového chování?

Statistické hypotézy:

H_0 : Míra efektivity odhalení RICH0 je pro všechny zkoumané metody stejná.

H_A : Míra efektivity odhalení RICH0 není pro všechny zkoumané metody stejná.

Každá ze 4 metod byla respondenty hodnocena na třibodové ordinální stupnici o variantách velmi/středně/málo efektivní. Variantě velmi efektivní byl přiřazen kód 1, variantě středně efektivní kód 2 a variantě málo efektivní kód 3. Výsledky metody Friedmanova ANOVA jsou uvedeny v následující tabulce.

Tabulka 8 Friedmanova ANOVA: p-hodnota a popisné statistiky

Metoda	počet	průměrné pořadí	průměrný kód	p-hodnota
Pozorování	96	1,9	1,4	0,000 (zamítáme H_0)
Otevřená komunikace	96	2,0	1,5	
Diskuze se všemi účastníky	96	3,1	2,2	
Spolupráce s rodiči	96	3,0	2,2	

Respondenti hodnotili jako nejefektivnější metodu pozorování, která se umístila průměrně na 1,9. místě (ze 4). Na průměrně druhém místě byla hodnocena efektivita otevřené komunikace. Efektivita metod diskuze se všemi účastníky a spolupráce s rodiči byla hodnocena hůře, průměrně na 3,1. místě, resp. 3. místě. P-hodnota Friedmanova ANOVA testu vyšla s ohledem na 3 desetinná místa 0,000, tedy nižší než 0,05. Nulová hypotéza byla zamítnuta ve prospěch alternativní hypotézy. Na hladině významnosti 0,05 byla prokázáno, že míra efektivity odhalení RICH0 není pro všechny zkoumané metody stejná. Všechny dvojice metod byly následně porovnány na základě post-hoc Wilcoxonova párového testu s Holm-Bonferoniho korekcí hladiny významnosti.

Tabulka 9 Post-hoc testy: tabulka p-hodnot

Srovnávané metody		p-hodnota	hladina významnosti (H-B)	rozdíl statisticky významný	rozdíl průměrného pořadí
Diskuze	Spolupráce	0,412	0,0500	ne	0,1
Pozorování	Komunikace	0,186	0,0250	ne	0,1
Komunikace	Spolupráce	0,000	0,0167	ano	1,0
Komunikace	Diskuze	0,000	0,0125	ano	1,1
Pozorování	Spolupráce	0,000	0,0100	ano	1,1
Pozorování	Diskuze	0,000	0,0083	ano	1,2

Efektivita pozorování byla hodnocena jako statisticky významně vyšší než efektivita spolupráce s rodiči a diskuze se všemi účastníky. Efektivita otevřené komunikace byla hodnocena jako statisticky významně vyšší než efektivita spolupráce s rodiči a diskuze se všemi účastníky. Mezi efektivitou diskuze se všemi účastníky a spolupráce s rodiči nebyl na hladině významnosti 0,05 nalezen statisticky významný rozdíl, stejně tak mezi efektivitou pozorování a otevřené komunikace.

6 INTERPRETACE A DISKUZE

V této kapitole shrneme a vysvětlíme zjištěné výsledky, porovnáme s obdobnými výzkumy a teoretickými východisky. Nejprve se zaměříme na podstatné výsledky ověřovaných hypotéz, které následně doplníme výsledky statistiky popisné. Vzhledem k uchopení našeho výzkumu jsme bohužel zcela totožné odborné výzkumy nenašli; na téma se zaměřujeme z jiného úhlu pohledu. Nejvíce výzkumů prevence rizikového chování bylo provedeno v základních školách se zaměřením na činnost školního poradenského pracoviště. Náš výzkum je však proveden v DDM jako činnost tamních pedagogů volného času. Pro srovnání se tedy opřeme alespoň o výzkumy s podobnou problematikou; budeme čerpat z českých i zahraničních zdrojů. Interpretaci budeme provádět na základě výzkumných otázek.

První výzkumnou otázkou zjišťujeme, zda existuje u pedagogů volného času v DDM **rozdíl v míře využívání specifické a nespecifické prevence**; v případě nespecifické konkrétně ve formě důvěrného rozhovoru a otevřené komunikace. Pomocí ověření stanovené hypotézy jsme došli k závěru, že skóre využívání nespecifické prevence bylo statisticky významně vyšší než skóre využívání specifické prevence. Z toho vyplývá, že nespecifická prevence ve formě důvěrného rozhovoru a otevřené komunikace je využívána více než prevence specifická.

V popisné statistice jsme nejprve hledali odpověď na otázku, jak často je specifická prevence např. formou preventivních programů realizována. Nejvíce (41 %) respondentů realizuje tuto specifickou prevenci méně často než 1x za měsíc a nejnižší počet (4 %) respondentů pořádá preventivní programy vícekrát za měsíc. Předpokládali jsme, že ve většině případů bude tato prevence prováděna alespoň 1x za měsíc, což se bohužel nepotvrdilo. Dále jsme se zajímali o to, jak často je specifická prevence pomocí pedagogů volného času prováděna v ZŠ a jiných zařízeních. Přesně 40 % respondentů uvedlo odpověď „nikdy“, což je negativní zjištění; do specifické prevence v jiných zařízeních by se pedagogové volného času mohli zapojit v mnohem vyšší míře. Další otázky směřovaly k nespecifické prevenci formou důvěrného rozhovoru a otevřené komunikace. Zajímali jsme se o to, jak často pedagogové volného času úspěšně oslovují děti a mládež v DDM za účelem otevřené komunikace v případě, že u nich pozorují náznaky RICHO. Nejvyšší počet (42 %) respondentů zvolilo možnost „méně často než 1x za měsíc“, nejnižší počet (pouze 4 %) zvolilo možnost „nikdy“. Zde bychom očekávali vyšší frekvenci, ideálně více než 50 %, ale i tento zjištěný počet lze považovat za dostačující. Další otázka souvisela s předchozí; pokračovali jsme v tématu

nespecifické prevence. Zde jsme se zaměřili na to, jak často děti vyhledávají pedagogy volného času za účelem důvěrného rozhovoru, souvisejícího s RICHO. Přesně polovina respondentů uvedla možnost „méně často než 1x za měsíc“ a pouze 2 % respondentů „vícekrát za měsíc“. Dále je třeba uvést, že 9 % respondentů se s takovou situací ještě nesetkala. Je nutno také pracovat s faktem, že frekvence je dána i tím, nakolik se obdobná situace v DDM vyskytuje. Proto uvádíme i další zjištěná fakta. Z toho, že 17 % respondentů úspěšně řeší tuto záležitost 1x za měsíc, 13 % respondentů vícekrát za měsíc a 10 % respondentů 1x za měsíc, tedy celkem 40 % respondentů tuto skutečnost zdárně zvládá řešit v rámci jednoho měsíce, vyplývá, že výsledky jsou pozitivní. Děti a mládež svým pedagogům volného času důvěřují, což je podstatné.

Potvrzují se slova Labátha (2001), který hovoří o nutnosti vztahu založeném na důvěře, čímž se docílí otevřené komunikace, a problém tak lze snadněji vyřešit.

Ve studii Dudové a Macků (2021) s názvem „Pedagogické přístupy a didaktické postupy zaměřené na volnočasovou kompetenci“, která je publikována v časopisu Sociální pedagogika, bylo provedeno šetření ve školních klubech, tedy taktéž ve střediscích volného času. I v této studii je zdůrazňována potřeba vzájemného naslouchání, dialogu a rozvoje komunikačních schopností, což koreluje s našimi výstupy, a to důležitostí komunikace.

Ve druhé výzkumné otázce se zaměřujeme na to, zda v DDM existuje rozdíl v míře využívání externích odborníků a vlastních pedagogů volného času při realizaci preventivních programů. V rámci matematické statistiky hovoří ověřená hypotéza zcela jednoznačně; preventivní programy jsou častěji realizovány vlastními pedagogy volného času, což je velmi pozitivní zjištění, neboť jsou schopni tuto oblast uskutečnit pomocí vlastních pracovníků a nemusí vyhledávat pomoc externích odborníků, což by bylo samozřejmě i finančně náročnější.

Pro podrobnější pohled na tuto problematiku využijeme popisnou statistiku. Zajímala nás odpověď pedagogů volného času na otázku, zda realizují specifické preventivní programy uskutečňované v DDM sami. Celkem 58 % respondentů odpovědělo kladně, 42 % respondentů záporně. Tato čísla potvrzují i výsledky naší hypotézy; ve vyšší míře tyto programy uskutečňují respondenti sami.

Dále jsme se ptali, v jaké míře využívají služby jiných institucí k provádění specifických preventivních programů. Zde se opět potvrzuje výsledek hypotézy; více než polovina (58 %) respondentů zvolila možnost „méně než vlastní“. Odpověď na druhou výzkumnou otázku je tudíž pozitivní; pedagogové volného času uskutečňují ve vyšší míře specifickou prevenci vlastními silami, vlastními schopnostmi.

Vacková (2017) k tomuto tématu dodává, že v DDM většinou disponují sérií preventivních programů, a to nejen pro děti a mládež, ale i pro rodiče.

Totožný nebo alespoň podobný výzkum se nám bohužel nepodařilo najít v českých ani zahraničních zdrojích. O to více je přínosnější; otevíráme téma, kterému dosud nebyla věnována pozornost.

Třetí výzkumná otázka navazuje na otázku předchozí, a to, **zda se pedagogové volného času cítí být dostatečně kvalifikováni k provádění primární prevence.**

Zde bylo pomocí ověřené hypotézy zjištěno, že se v průměru necítí dostatečně kvalifikováni, což je velmi překvapující v souvislosti s výsledky přechodí výzkumné otázky, které potvrzují, že preventivní programy provádějí ve vyšší míře samostatně. Realizují ji sami, ale dostatečně kvalifikováni se k této činnosti necítí?

Musíme se tedy podrobně zaměřit na otázky z popisné statistiky. Nejprve se ptáme, kde si respondenti osvojili programatiku prevence RICH0. Zde přesně polovina odpovědí zní, že studiem na střední, vyšší odborné a vysoké škole. V rámci školení se jednalo o 28 % respondentů. Tato čísla ukazují, že převážná většina respondentů získala znalosti na odborných, kvalitních pracovištích, ovšem jejich znalosti přesto nejsou dostačující.

Další otázka byla zcela konkrétní, a to, zda se k provádění primární prevence RICH0 cítí být respondenti dostatečně kvalifikováni. Tato otázka byla škálová o pěti stupních – medián vykazuje hodnotu 3, průměr 3,3. Nelze tudíž konstatovat, že by se cítili být dostatečně kvalifikováni.

Poslední otázkou související s touto výzkumnou otázkou zjišťujeme, zda mají respondenti zájem si rozšířit znalosti v oblasti prevence RICH0. Zde je opět použita škálová otázka o pěti stupních. Medián činí hodnotu 3, aritmetický průměr 3,57. Na základě těchto zjištěných informací nelze konstatovat, že by respondenti měli o rozšíření svých znalostí v oblasti prevence RICH0 zájem. Předpokládali bychom, že na základě uvedených skutečností by měli vykazovat zájem si znalosti rozšířit. Lze se tedy domnívat, že u nich chybí ochota k dalšímu vzdělávání, otevřenost k novým znalostem. Příčinou může být i nedostatečná motivace k dalšímu vzdělávání.

S touto výzkumnou otázkou částečně koreluje výzkum, který zrealizovala Daranská (2009) v rámci své diplomové práce. Výzkumné otázky byly taktéž směřovány pedagogům volného času, kteří prevenci provádějí ve vybraných nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež; jedná se o kvalitativní výzkum formou rozhovoru. Z výzkumu vyplynulo, že je zde primární prevence sice prováděna, ale bez adekvátních znalostí pracovníků; šokující bylo například zjištění, že jim není znám rozdíl mezi specifickou a nespecifickou prevencí. Náš výzkum

sice nepotvrdil, že by se pedagogové volného času cítili dostatečně kvalifikováni k provádění prevence, ovšem vzhledem k tomu, že drtivá většina respondentů si znalosti z této oblasti osvojila na středních, vyšších odborných či vysokých školách, lze předpokládat, že těmito znalostmi disponují. Pro ucelený pohled na uvedený výzkum je ovšem nutno dodat, že teoretické znalosti respondentů jsou sice na nízké úrovni, ale jejich praktická činnost je naopak vynikající.

Čtvrtá výzkumná otázka se zaměřuje na to, **jakým způsobem postupují pedagogové volného času při odhalení RICHO v závislosti na druhu tohoto RICHO.**

Zde jsme nejprve hledali odpověď na otázku, koho nejprve kontaktují pedagogové volného času při podezření na výskyt konkrétních druhů RICHO. Jednalo se o šikanu, kyberšikanu, záškoláctví, drogovou závislost, nikotinismus, alkoholismus, poruchy příjmu potravy, rizikové sexuální chování a agresivní chování. Jako instituce, na které se mohou obrátit, jsme stanovili rodiče, školu, OSPOD a Policii ČR. V drtivé většině případů respondenti volili možnost, že by nejprve kontaktovali rodiče; pro všechny druhy RICHO se jednalo o rozmezí 70 % (šikana a kyberšikana) až 91 % respondentů (poruchy příjmu potravy). Další v četnosti odpovědí se jednalo o školu; zde se jednalo o rozmezí 8 % (nikotinismus) až 19 % (šikana, kyberšikana). Možnost OSPOD a Policie ČR zvolilo mizivé procento respondentů (nejvyšším podílem byl zastoupen alkoholismus, kde by kontaktovalo OSPOD 7 % respondentů). Výsledky nejsou nijak překvapující; respondenti v prvním okamžiku informují rodiče, z čehož mimo jiné vyplývá, že jim důvěřují a jsou přesvědčeni, že situaci budou dále řešit. Z případů, kdy volili jinou možnost než rodiče, by se dalo vyvodit, že tyto rodiče osobně znají a dokáží odhadnout, že v těchto situacích bude rozumnější kontaktovat jinou instituci, převážně školu.

Na otázku, zda mají pedagogové volného času předepsaná pravidla, jak se mají zachovat v případě podezření na RICHO v DDM, jsme dostali odpověď, že celkem 85 % respondentů mají tato pravidla k dispozici; z toho 60 % respondentů tato pravidla nemusí striktně dodržovat, ale slouží jim spíše jako doporučení, kdežto 25 % respondentů se těmito pravidly musí řídit. Pouhých 15 % respondentů uvedenými pravidly nedisponují. Tento výsledek je pozitivní, neboť většina respondentů má tato pravidla k dispozici a v případě odhalení RICHO nemusí vymýšlet vlastní postupy, což je pro ně výhodou a dává jim pocit jistoty.

Zajímalo nás také, zda mají pedagogové volného času povinnost informovat svého vedoucího při podezření na výskyt RICHO v DDM. Kladné odpovědi činily 68 %, záporné 32 %. Domníváme se, že tyto skutečnosti by měly být vždy evidovány a vedoucímu rozhodně nahlášeny; toto zjištění tudíž považujeme za negativní.

Prioritou pedagogů volného času je v případě podezření nebo odhalení RICHŮ spolupráce s rodiči, kterým poskytují informace a doporučují řešení většinou v podobě návštěvy konkrétního poradenského pracoviště. (Smetanová, 2020)

S tímto tématem souvisí výzkum s názvem „Zkoumání rizikového záškoláckého chování a genderových rozdílů u dětí základních škol“, který byl proveden v roce 2021 ve Spojených státech amerických a publikován v časopisu *Journal of Human Behavior in the Social Environment*. S naší otázkou souvisí v oblasti konkrétního druhu RICHŮ, a to záškoláctví. Závěry tohoto výzkumu potvrzují, že záškoláctví souvisí s negativními studijními výsledky i životní spokojeností jedinců. Mezi hlavní faktory vzniku tohoto RICHŮ patří především výchovné postupy rodičů. Tento výzkum dochází ke stejnému závěru jako výzkum naší práce; klíčovým faktorem pro řešení RICHŮ jsou především rodiče. Potvrzuje se tak fakt, že je vhodné nejprve kontaktovat je a následně odkázat na odborníky.

Pátá výzkumná otázka nám dává odpověď na to, **jakou metodu považují pedagogové volného času v DDM za nejpřínosnější v závislosti na možnosti odhalení RICHŮ.**

Mezi druhy metod, které vyhodnocujeme, patří pozorování, otevřená komunikace s jednotlivci, diskuze se všemi účastníky kroužku a spolupráce s rodiči. Konkrétně tyto druhy jsme zvolili na základě metod, které jsou považovány za efektivní. (Bezděk, 2021)

Prostřednictvím matematické statistiky jsme zjistili, že efektivita pozorování je statisticky významně vyšší než efektivita spolupráce s rodiči a diskuze se všemi účastníky. Efektivita otevřené komunikace je statisticky významně vyšší než efektivita spolupráce s rodiči a diskuze se všemi účastníky. Mezi efektivitou diskuze se všemi účastníky a spolupráce s rodiči a také mezi efektivitou pozorování a otevřené komunikace statisticky významný rozdíl není. Z toho vyplývá, že pedagogové volného času považují za přínosnější pozorování než spolupráci s rodiči a diskusi se všemi účastníky. Dále hodnotí otevřenou komunikaci jako přínosnější než efektivitu spolupráce s rodiči a diskuzí se všemi účastníky.

Na jednotlivé položky se zaměříme také popisnou statistikou. Z té zcela jednoznačně vyplývá, že nejefektivnější je metoda pozorování – za velmi efektivní ji označilo 58 % respondentů, jako středně efektivní 42 % respondentů a jako málo efektivní žádný z nich. Také otevřená komunikace s jednotlivci byla hodnocena kladně – za velmi efektivní ji označilo 57 % respondentů, za středně efektivní 31 % respondentů a za málo efektivní pouze 11 % respondentů. Zbývající dvě metody byly hodnoceny jako nejefektivnější pouhými 15 % respondentů v případě diskuze se všemi účastníky kroužku a 14 % respondentů v případě spolupráce s rodiči, jedná se tedy o zcela zanedbatelné hodnoty. Zcela nejefektivnější metodou je tedy metoda pozorování. To poukazuje na empatii a všímavost pedagogů

volného času, kteří se při své činnosti s dětmi a mládeží nezaměřují pouze na samotnou zájmovou činnost, ale soustřeďují se také na jejich chování, možné náznaky problému. Disponují tedy vlastnostmi a schopnostmi pro vykonávání profese pedagoga volného času naprosto zásadními.

Téměř celá výzkumná část naší práce byla protknuta oblastí vlastností a schopností pedagogů volného času, ke kterým má mimo jiné patřit empatie, umění naslouchat, schopnost komunikace a vedení druhých lidí, láskyplný vztah k dětem a mládeži a skutečná účast na prožívání jejich životních situací. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008)

Z teoretických východisek je zřejmé, že specifická prevence je nutností, a proto vidíme potenciál DDM kromě nespecifické prevence, která je jejich hlavním posláním, rozšířit činnost i v rámci prevence specifické formou realizování preventivních programů, a to v mnohem vyšší míře. K tomu by byla nutná větší osvěta, oslovení i těch DDM, které dosud preventivní programy nerealizují. Preventivní programy uskutečňované přímo v jejich prostorách by jistě byly pro žáky základních škol nejen obohacením o nové znalosti, ale i zpestřením jejich všedních dní v prostředí školy. Dostali by se do jiného prostředí, což by mohlo povzbudit jejich zájem, otevření se novým informacím.

Vhodné se jeví také pořádat preventivní programy pro rodiče, aby získali vhled do této problematiky a počátky rizikového chování dokázali rozpoznat sami; vědět, jak se svými dětmi v této oblasti pracovat, případně na jaké odborníky se obrátit.

Za zcela zásadní však považujeme nutnost pedagogů volného času se v této oblasti vzdělávat. Důležitým faktorem jejich neochoty vidíme v jejich nedostatečné motivaci. Je tedy vhodné je namotivovat, povzbudit jejich zájem. Mezi jejich vlastnosti musí nutně patřit ochota pomáhat, proto je velmi pravděpodobné, že by se to mělo podařit. Některé DDM mají mezi zaměstnanci kromě pedagogů volného času i samostatného pracovníka (metodika prevence), jehož úkolem je právě zajišťování specifické prevence. I tento způsob může být jednou z možností, jak problém vyřešit.

ZÁVĚR

V naší diplomové práci jsme se věnovali prevenci rizikového chování v domech dětí a mládeže pohledem pedagoga volného času.

Cílem teoretické části bylo vymezení všech oblastí a skutečností, důležitých pro výzkumnou část – abychom pochopili pojmy, vztahy a souvislosti. Jednalo se o pedagogickou disciplínu „pedagogika volného času“, samotný volný čas, jeho funkce, vztah výchovy a volného času, zařízení zájmového vzdělání, ze kterých nás nejvíce zajímaly domy dětí a mládeže. Dále jsme se zabývali profesí pedagoga volného času, jeho osobnostní charakteristice i všem schopnostem a dovednostem, kterými musí disponovat. Důležitou kapitolou byla prevence rizikového chování, do které jsme zařadili její druhy a způsoby a vymezili jsme jednotlivé druhy rizikového chování, konkrétně ty, u nichž je pravděpodobnost, že se s nimi pedagogové volného času v domech dětí a mládeže setkají. Věnovali jsme se také aktivitám volného času v domech dětí a mládeže, které slouží jako prevence rizikového chování.

Cílem výzkumné části bylo zjistit, jakým způsobem realizuje pedagog volného času prevenci rizikového chování v domech dětí a mládeže. Odpověď jsme hledali pomocí kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření. Za přínos považujeme skutečnost, že tento výzkum byl proveden napříč celou Českou republikou, nikoliv v její konkrétní části. Získali jsme tak celkový objektivní pohled. Stanovili jsme si pět výzkumných otázek, na základě kterých jsme zodpověděli, jaký je rozdíl v míře využívání specifické a nespecifické prevence (ve formě důvěrného rozhovoru a otevřené komunikace), dále zda při realizaci preventivních programů využívají více externí odborníky než vlastní pedagogy volného času, zda se tyto pedagogové volného času cítí být dostatečně kvalifikováni k provádění těchto programů, jakým způsobem postupují při odhalení rizikového chování v závislosti na konkrétním druhu rizikového chování a poslední výzkumná otázka směřovala ke zjištění, jakou metodu považují pedagogové volného času v DDM za nejpřínosnější v závislosti na možnosti odhalení rizikového chování. Na základě vyhodnocení získaných dat jsme došli k zajímavým skutečnostem – mnohdy odlišných od našich předpokladů.

Za nejdůležitější zjištění považujeme následující: výzkum nám ukázal, že pedagogové volného času sice specifickou prevenci provádějí, ovšem v nižší frekvenci, než jsme předpokládali. Preventivní programy realizují i na základních školách a v jiných zařízeních, ale zcela minimálně. Nejvíce překvapivé bylo zjištění, že tyto pedagogové, kteří jsou odborně kvalifikováni a preventivní programy realizují, se sami dostatečně kvalifikováni necítí a

v protikladu k této skutečnosti nevykazují dostatečnou otevřenost dalšímu vzdělávání, zdokonalování se v této oblasti.

Výsledky výzkumu považujeme za přínosné a zajímavé pro všechny, kdo se prevencí rizikového chování zabývají, ale největším přínosem jsou pro samotné domy dětí a mládeže. I na základě výsledků tohoto výzkumu mohou svoji praxi v této oblasti přehodnotit a více se do ní zapojit.

Za limity výzkumu považujeme nemožnost srovnání se stejnými výzkumy. Důvodem je odlišné uchopení této problematiky od jiných výzkumů zaměřených na prevenci rizikového chování, jiný úhel pohledu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2011. *Sociálna pedagogika jako životná pomoc*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava. 191 s. ISBN 978-80-969-9440-3
- [2] BENDL, Stanislav, 2004. *Neukázněný žák*. Praha: ISV nakladatelství. 100 s. ISBN 80-86642-36-4
- [3] BENDL, Stanislav, 2003. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV nakladatelství. 196 s. ISBN80-86642-08-9
- [4] BENDL, Stanislav a kol., 2015. *Vychovatelství*. Praha: Grada. 312 s. ISBN 978-80-247-9763-2
- [5] BLAŽEK, Bohuslav, 1995. *Tváří v tvář obrazovce*. Praha: Sociologické nakladatelství. 199 s. ISBN 80-85850-11-7
- [6] BREZINKA, Wolfgang, 1996. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon. 213 s. ISBN 8071131695
- [7] ČERNÍKOVÁ, Vratislava, 2008. *Sociální ochrana. Terciární prevence, její možnosti a limity*. Plzeň: Aleš Čeněk. 244 s. ISBN 978-80-7380-138-0.
- [8] FICOVÁ, Lucia, 2011. *Záškolačstvo ako problém súčasnej základnej školy*. Bratislava: OZ V4, 101 s. ISBN 978-80-89443-06-2
- [9] GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Edice pedagogické literatury. 207 s. ISBN 80-85931-79-6
- [10] GIDDENS, Anthony, 2009. *Sociologie*. Praha: Argo. ISBN 728-80-257-0807-1
- [11] HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ, 2008. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál. 239 s. ISBN 9788073674731
- [12] HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004, 176 s. ISBN 80-7178-927-5
- [13] HRBÁČKOVÁ, Karla a Vlastimil ŠVEC, 2007. *Průvodce metodologií pedagogického výzkumu*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. 129 s. ISBN 978-80-7318-547-3
- [14] HRONCOVÁ, Jolana a kol., 2008. *K dějinám sociální pedagogiky v Evropě*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně. 212 s. ISBN 978-80-7414-072-3
- [15] CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing. 256 s. ISBN 978-80-247-5326-3
- [16] ILLES, Tom, 2002. *Děti a drogy*. Praha: ISV nakladatelství. 56 s. ISBN 80-85866-50-1

- [17] JANIŠ, Kamil, 2009. *Úvod do problematiky volného času*. Opava: Slezská univerzita. 61 s. ISBN 978-80-7248-530-7
- [18] JEDLIČKA, Richard a kol., 2015. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících*. Praha: Grada. 544 s. ISBN 978-80-247-5447-5
- [19] KAPLÁNEK, Michal, 2017. *Volný čas a jeho význam ve výchově*. Praha: Portál. 208 s. ISBN 978-80-262-1250-8
- [20] KAVANOVÁ, Alica a Štefan CHUDÝ, 2005. *Výchova a volný čas: vybrané kapitoly z pedagogiky volného času*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati Zlín. 156 s. ISBN 80-7318-266-1
- [21] KOLÁŘ, Michal, 2005. *Bolest šikanování*. Praha: Portál. 256 s. ISBN 8073670143
- [22] KRATOCHVÍLOVÁ, Emília, 2004. *Pedagogika volného času. Výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi*. Bratislava: Polygrafické stredisko UK Bratislava. 308 s. ISBN 80-223-1930-9
- [23] KRAUS, Blahoslav, 2014. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. 215 s. ISBN 978-80-262-0643-9
- [24] KYRIACOU, Chris, 2005. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál. 152 s. ISBN 80-7178-945-3
- [25] LABÁTH, Vladimír, 2001. *Riziková mládež: možnosti potenciálních zmien*. Praha: Sociologické nakladatelství. 157 s. ISBN 80-85850664
- [26] MACEK, Petr, 2003. *Adolescence*. Praha: Portál, 144 s. ISBN 80-7178-747-7
- [27] MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. 704 s. ISBN 978-80-262-0174-8
- [28] MARTÍNEK, Zdeněk, 2009. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada. 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5
- [29] MATOUŠEK, OLDŘICH a Andrea KROFTOVÁ, 2003. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál. 340 s. ISBN 80-7178-771-X
- [30] MIOVSKÝ, Michal a kol., 2015. *Prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. 328 s. ISBN 978-80-7422-392-1
- [31] MIOVSKÝ, Michal a kol., 2010. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: SCAN UK Praha, TOGGA, 253 s. ISBN 978-80-87258-47-7
- [32] MIOVSKÝ, Michal a kol., 2015. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Praha: Univerzita Karlova, 1. lékařská fakulta. 272 s. ISBN 978-80-7422-393-8
- [33] PÁVKOVÁ, Jiřina, 2002. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. Praha: Portál. 231 s. ISBN 8071787116

- [34] POKORNÝ, Vratislav, Jana TELCOVÁ a Anton TOMKO, 2003. *Prevence sociálně patologických jevů: manuál praxe*. Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky. 186 s. ISBN 8086568040
- [35] PRŮCHA Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 395 s. ISBN 978-80-73676-47-6
- [36] ŘÍČAN, Pavel, 1995. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál. 95 s. ISBN 80-7178-049-9
- [37] SOBOTKOVÁ, Veronika, 2014. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada. 152 s. ISBN 978-80-24740-42-3
- [38] SPOUSTA, Vladimír, 1996: *Metody a formy výchovy ve volném čase*. Brno, Masarykova univerzita. 82 s. ISBN 80-210-1275-7
- [39] SPOUSTA, Vladimír, 1994. *Teoretické základy výchovy ve volném čase*. Brno: Masarykova univerzita, 183 s. ISBN 80-210-1007-X
- [40] VAŇKÁTOVÁ, Eva, 2011. *Patologické vztahy ve skupině*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe. 68 s. ISBN 978-80-87553-23-7
- [41] VÁŽANSKÝ, Mojmír. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Print-Typia, 2001, 194 s. ISBN 80-86384-00-4
- [42] VYHNÁLKOVÁ, Pavla, 2013. *Základy pedagogiky volného času*. Olomouc: Gevak. 64 s. ISBN 978-80-86768-73-1
- [43] ZELINOVÁ, Milota, 2012. *Volný čas efektivně a tvorivo: teória a prax výchovy mimo vyučování*. Bratislava: Iura Edition. 146 s. ISBN 978-80-80784-79-9
- Časopisy a internetové zdroje:
- [44] BEZDĚK, Libor: Minimální preventivní program. In: *Dům dětí a mládeže hlavního města Prahy* [online] 1. 9. 2021 [cit.8.10.2022] Dostupné z: <https://ddmpraha.cz/komponent/>
- [45] DARANSKÁ, Olga, 2009. *Preventivní programy v nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež*. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Lorenzová, Jitka.
- [46] DUDOVÁ Anna a Richard MACKŮ, 2021. Pedagogické přístupy a didaktické postupy zaměřené na volnočasovou kompetenci. *Sociální pedagogika*. Zlín: UTB Zlín, 2021, roč. 9, č. 2, s. 58-77. ISSN 1805-8825
- [47] BARTHELEMY, Juan et al. (2021) Examination of risky truancy behaviors and gender differences among elementary school children, *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, DOI: 10.1080/10911359.2021.1914265

- [48] OPASCHOWSKI, Horst W. *Pedagogik der freien Lebenszeit*. Opladen: Leske + Budrich, 1996
- [49] SEBASTIAN, Catherine et al., 2010. Social brain development and the affective consequences of ostracism in adolescence. *Brain and Cognition*, 72(1), 134-145.
- [50] SMETANOVÁ, Lucie. Minimální preventivní program. In: *Dům dětí a mládeže města Benešov* [online] 2.11.2020 [cit.12.10.2022] Dostupné z: <https://ddmbenesov.cz/onas/dokumenty/>
- [51] VACKOVÁ, Kateřina: Minimální preventivní program. In: *Dům dětí a mládeže Heřmanův Městec* [online] 1.9.2017 [cit.2.11.2022] Dostupné z: <http://jezkovka.cz/prevence-v-ddm/>
- Legislativa:
- [52] Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v aktuálním znění. In: Sbíрка zákonů. 2012, částka 177.
- [53] Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v aktuálním znění. In: Sbíрка zákonů. 2004, částka 190.
- [54] Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, v aktuálním znění. In: Sbíрка zákonů. 2005, částka 20.
- [55] Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v aktuálním znění. In: Sbíрка zákonů. 2005, částka 20.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

DDM	dům dětí a mládeže
OSPOD	orgán sociálně-právní ochrany dětí
RICHO	rizikové chování
ZŠ	základní škola

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Pohlaví respondentů	50
Graf 2 Věk respondentů	50
Graf 3 Délka praxe pedagoga volného času	51
Graf 4 Dosazené vzdělání	51
Graf 5 Položka č. 5	54
Graf 6 Položka č. 6	55
Graf 7 Položka č. 7	55
Graf 8 Položka č. 8	56
Graf 9 Položka č. 9	56
Graf 10 Položka č. 10	57
Graf 11 Položka č. 11	58
Graf 12 Položka č. 12	58
Graf 13 Položka č. 13	59
Graf 14 Položka č. 14	60
Graf 15 Položka č. 15	61
Graf 16 Položka č. 16	62
Graf 17 Položka č. 17	62
Graf 18 Položka č. 18	63
Graf 19 Položka č. 19	63

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Kódování.....	64
Tabulka 2 Wilcoxonův párový test: p-hodnota a číselné charakteristiky	65
Tabulka 3 Krabicový graf k 1. výzkumné otázce	65
Tabulka 4 Chí-kvadrát test dobré shody	66
Tabulka 5 Jednovýběrový test	67
Tabulka 6 Tabulka relativních četností a Cochranův Q-test.....	68
Tabulka 7 Post-hoc testy (McNemar): tabulka p-hodnot.....	69
Tabulka 8 Friedmanova ANOVA: p-hodnota a popisné statistiky.....	70
Tabulka 9 Post-hoc testy: tabulka p-hodnot	70

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Vážení kolegové,

jmenuji se Helena Šlampová a jsem studentkou Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Mým studijním oborem je sociální pedagogika, současně pracuji jako pedagog volného času.

Ve své diplomové práci se zabývám prevencí rizikového chování, konkrétně tím, jakým způsobem je uskutečňována v domech dětí a mládeže pohledem pedagogů volného času.

Chtěla bych Vás proto poprosit o vyplnění krátkého dotazníku, abych mohla provést výzkum v této oblasti a zodpovědět výzkumné otázky.

Mnohokrát děkuji za spolupráci a přeji spoustu pracovních i osobních úspěchů.

Helena Šlampová

Použité zkratky:

DDM = dům dětí a mládeže

RICHO = rizikové chování

Otázky:

1) Jakého jste pohlaví?

a) žena

b) muž

2) Kolik je Vám let?

a) 18 – 30

b) 31 – 40

c) 41 – 50

d) více než 50

3) Jak dlouho se věnujete profesi pedagoga volného času?

a) 1 – 5 let

b) 6 – 10 let

c) 11 – 20 let

d) více než 20 let

4) Jakého nejvyššího vzdělání jste dosáhl/a?

- a) středoškolské vzdělání
- b) vyšší odborné vzdělání
- b) vysokoškolské vzdělání

5) Jak často realizujete specifickou prevenci např. formou preventivních programů?

- a) vícekrát za týden
- b) 1x za týden
- c) vícekrát za měsíc
- d) 1x za měsíc
- e) méně často
- f) nikdy

6) Realizujete specifické preventivní programy Vy a Vaši kolegové v DDM?

- a) ano
- b) ne

7) Jak často provádíte specifickou prevenci v ZŠ nebo jiných zařízeních?

- a) vícekrát za týden
- b) 1x za týden
- c) vícekrát za měsíc
- d) 1x za měsíc
- e) méně často
- f) nikdy

8) V jaké míře využíváte služby jiných institucí k provádění specifických preventivních programů:

- a) používáme výhradně služby jiných institucí
- b) častěji než vlastní
- c) stejným podílem
- d) méně než vlastní

9) Kde jste si osvojil/a problematiku prevence RICHO?

a) při studiu na SŠ, VOŠ, VŠ

b) na školení

c) samostudiem

d) jiným způsobem – prosím uveďte:

10) Máte předepsaná pravidla, jak se zachovat v případě podezření na RICHO v DDM?

a) ano, musíme je přesně dodržovat

b) ano, ale slouží jen jako doporučení

c) ne

d) jiná odpověď.....

11) Máte povinnost informovat svého vedoucího při podezření na výskyt RICHO v DDM?

a) ano

b) ne

12) Která z těchto metod se Vám osvědčila jako nejefektivnější k odhalení RICHO?

<i>Metoda</i>	velmi efektivní	středně efektivní	málo efektivní
pozorování			
otevřená komunikace s jednotlivci			
diskuze se všemi účastníky kroužku			
spolupráce s rodiči			

13) Pokud máte podezření na výskyt následujících druhů RICHO, koho nejprve

kontaktujete:

<i>Druh RICHO</i>	rodiče	školu	OSPOD	Policii ČR
šikana, kyberšikana				
záškoláctví				
drogová závislost				
nikotinismus				
alkoholismus				
poruchy příjmu potravy				
rizikové sex. chování				
agresivní chování				

14) K provádění primární prevence RICHO se cítím být dostatečně kvalifikován/a.

naprosto souhlasím 1 2 3 4 5 *naprosto nesouhlasím*

15) Mám zájem si rozšířit znalosti v oblasti prevence RICHO.

naprosto souhlasím 1 2 3 4 5 *naprosto nesouhlasím*

16) Jak často úspěšně oslovujete děti a mládež v DDM za účelem otevřené komunikace, když u nich pozorujete náznaky RICHO?

- a) vícekrát za týden
- b) 1x za týden
- c) vícekrát za měsíc
- d) 1x za měsíc
- e) méně často
- f) nikdy

17) Jak často Vás děti a mládež vyhledávají za účelem důvěrného rozhovoru, který souvisí s RICHO?

- a) vícekrát za týden
- b) 1x za týden
- c) vícekrát za měsíc
- d) 1x za měsíc
- e) méně často
- f) nikdy

18) Byl pro Vás dotazník srozumitelný?

- a) ano
- b) ne

19) Byl pro Vás dotazník přínosný?

- a) ano
- b) ne

Děkuji za spolupráci.