



Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

ACTA SOCIOPATHOLOGICA IV

**Ohrožení dítěte v kontextu
společenských změn**

**Gaudeamus
2017**

Editoři:

Mgr. et Mgr. Tereza Raszková

Mgr. Lucie Špráchalová

Recenzovali:

doc. PhDr. Jan Lašek, CSc.

doc. PaedDr. Peter Jusko, PhD.

Publikace neprošla jazykovou úpravou, za obsahovou i jazykovou správnost textů odpovídají autoři jednotlivých statí.

ISBN 978-80-7435-666-7

OBSAH

Předmluva	5
CO OHROŽUJE DĚTSTVÍ NA POČÁTKU 21. STOLETÍ	7
Prof. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc.	
ŠKOLSKÉ PORADENSKÉ PRACOVÍŠTĚ JAKO PROSTOR PRO REALIZACI PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	19
PhDr. Václav Bělík, Ph.D.	
RODINNÉ PROSTREDIE AKO FAKTOR OVPLYVŇUJÚCI VZNIK ŠIKANOVANIA U ŽIAKOV ZŠ	33
Mgr. Beáta Blahová	
REALIZÁCIA VOĽNOČASOVÝCH ČINNOSTÍ V ŠKOLSKÝCH KLUBOCH DETÍ S ASPEKTOM NA PRIMÁRNU PREVENCIU.....	40
PhDr. Gabriela Citterbergová, PhD.	
VYBRANÉ FORMY VIRTUÁLNYCH OHROZENÍ ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH A STREDNÝCH ŠKÔL – ANALÝZA EMPIRICKÝCH ZISTENÍ	50
PhDr. Mário Dulovics, PhD.	
DETI A MLÁDEŽ AKO OBETE DEVIANTNÉHO SPRÁVANIA A MOŽNOSTI ŠKOLSKEJ PREVENIE (S OSOBITNÝM ZRETEĽOM NA PREVENCIU VIKTIMÁCIE)	62
Prof. PhDr. Ingrid Emmerová, PhD.	
ROZVODOVOŠŤ AKO NEGATÍVNY DOPAD TRANSFORMAČNÝCH A INTEGRAČNÝCH PROCESOV NA SLOVENSKÚ RODINU	75
PhDr. Katarína Cimprichová Gežová, PhD.	
JSOU ŽÁCI BĚŽNÝCH ŠKOL SPOLEČNÝM VZDĚLÁVÁNÍM „OHROŽENÍ“?	87
doc. PaedDr. Vanda Hájková, Ph.D.	
RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ DĚTÍ A MLÁDEŽE V ČESKÝCH VÝZKUMECH.....	97
Mgr. et Mgr. Stanislava Hoferková, Ph.D.	

INTEGRÁCIA VS. SEGREGÁCIA AKO VÝCHODISKO SOCIÁLNEHO ZAČLENENIA MENTÁLNE POSTIHNUTÝCH ŽIAKOV DO SPOLOČNOSTI.....	109
PhDr. Jana Kamenská, PhD.	
KONFLIKTY A AGRESIVITA ŽIAKA VOČI UČITELOVI	117
PhDr. Jana Kohútová, PhDr. Michaela Šajgalová	
VÝKON TRESTU ODNĚTÍ SVOBODY A INFILTRACE OMAMNÝCH A PSYCHOTROPNÍCH LÁTEK DO VĚZNIC	128
Mjr. Mgr. Ondřej Kolář	
VOLNÝ ČAS DETÍ A MLÁDEŽE AKO PROSTRIEDOK PREVENČIE V KONTEXTE PEDAGOGIKY VOLNÉHO ČASU A SOCIÁLNEJ PEDAGOGIKY.....	135
Doc. PaedDr. Mária Kouteková, CSc.	
SOCIÁLNE-PSYCHOLOGICKÝ SMYSL „STŘEDU“	142
PhDr. Jiří Kučírek, Ph.D.	
AGRESÍVNE SPRÁVANIE ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL.....	150
Mgr. Jana Makúchová	
THREAT OF DRUGS TO CHILDREN AND YOUTH AND OPTIONS OF THEIR PREVENTION IN THE SLOVAK REPUBLIC.....	158
Doc. PhDr. Miriam Niklová, PhD.	
STRACH, ÚZKOST A TRÉMA U ADOLESCENTŮ	171
PhDr. Stanislav Pelcák, PhD., Mgr. Lucie Špráchalová	
VYBRANÉ METODY SOCIÁLNÍ PRÁCE S DĚTSKÝM PACIENTEM	183
Mgr. Dagmar Pitnerová, Ph.D.	

PŘEDMLUVA

Publikace ACTA SOCIOPATHOLOGICA se za dobu své čtyřleté existence stala součástí publikačního portfolia celé řady odborníků, kteří se zabývají sociálně patologickými jevy a jejich prevencí. V prvním čísle se jednalo o dvanáct statí, které prezentovaly odborné portfolio výzkumů a zaměření akademických pracovníků Katedry sociální patologie a sociologie PdF Univerzity Hradec Králové. Periodicky ročně ve druhém čísle mapovali autoři problematiku různých podob rizikového chování ve výzkumech a teoriích, které se k této problematice vztahují. V roce 2016 rozšířili autoři publikace tematický záběr do kontextu mezinárodní spolupráce a vytvořili česko-slovenskou publikaci. Ta zahrnovala 18 statí jak pracovníků Katedry sociální patologie a sociologie Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové, tak akademických pracovníků a doktorandů katedry Pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Mateja Bela v Banské Bystrici. Tématem třetího čísla byla problematika prevence rizikového chování.

Předkládané čtvrté číslo, které vychází v roce 2017, si jako svůj podtitul zvolilo „Ohrožení dítěte v kontextu společenských změn“ a má znovu monografický charakter. Cílem bylo zmapovat současný stav a možné výzkumy ze stanovené problematiky. Předkládaný text tvoří osmnáct statí, které se víceméně dotýkají problematiky sociálního ohrožení dítěte v současné měnící se společnosti.

Publikace je znovu společným dílem pracovníků Katedry sociální patologie a sociologie, PdF UHK (B. Kraus, V. Bělík, S. Hoferková, J. Kučírek, L. Špráchalová, S. Pelcák a partner z praxe O. Kolář) a jejich zahraničního partnera Katedry Pedagogiky, PdF UMB (I. Emmerová, M. Kouteková, M. Niklová, M. Dulovics, B. Bláhová, G. Citterbergová, K. C. Gežová, J. Kamenská, J. Makúchová, M. Šajgalová, J. Kohútová). V tomto čísle se však už objevují i příspěvky, které přesahují hranice tohoto silného partnerství a zahrnují další autory v rámci českého prostředí. Patří mezi ně V. Hájková, která řeší problematiku společného vzdělávání na českých školách (PdF CUNI) a D. Pitnerová, která charakterizuje metody sociální práce s dětským pacientem (PdF UPOL). Ostatní příspěvky vymezují problematiku prevence ve školním prostředí, rizikové chování a další jevy od vlivu volného času dětí jako nástroje prevence až po sociálně patologické jevy u mladých vězňů.

Věřím, že tato a předchozí tři čísla publikace, které se zaměřují na mnohovrstevnatou problematiku sociální patologie ať z pohledu jeho teoretického vymezení, tak ze strany aktuálně řešených výzkumů, na-

pomohou odborné veřejnosti, ale i studentům v lepší orientaci v problematice a akademickým pracovníkům ve stále se zvyšující kvalitě jejich publikačních výstupů. Přeji si, aby čtvrté vydání periodika ACTA SOIOPATHOLOGICA bylo impulsem k dalšímu zkvalitnění a prezentování výzkumů v československém prostředí do budoucna a ve snaze o zvýšení periodicity vydávání této publikace.

Hradec Králové 20. 12. 2016

PhDr. Václav Bělík, Ph.D.
Vedoucí Katedry sociální patologie a sociologie
Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové

CO OHROŽUJE DĚTSTVÍ NA POČÁTKU 21. STOLETÍ

Prof. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc.

Anotace

Autor nejprve vymezuje pojem dětství a stručně naznačuje proměny dětství v průběhu vývoje společnosti. Následně se pak věnuje charakteristice tohoto období v životě člověka v současné době, co všechno působí na osobnost dítěte a co její optimální rozvoj v současnosti přímo ohrožuje.

Klíčová slova: Dětství, společnost, ohrožení, osobnost, zdraví.

Vymezení kategorie dětství

Dětství je, možné charakterizovat jako prvý úsek vývoje člověka počínaje narozením a ukončený podle tradičního pojetí v sedmém roce života (Jandourek, 2001). Horní hranice je však pojímána různě. Pomineme-li biologický konec daný pubertou, pak z právního hlediska je to patnáctý rok, ze sociálního je to dáno možností vlastního odpovědného života. Podle mezinárodní Úmluvy o právech dítěte je dítětem „každá lidská bytost mladší osmnácti let, pokud podle právního řádu, jež se na dítě vztahuje, není zletilosti dosaženo dříve“. Často je tato hranice spojována s ukončením povinné školní docházky.

Velmi důkladně se problematikou dětství zabývá ve své poslední publikaci J. Průcha a analyzuje ji z pohledu biologického, psychologického, sociologického, antropologického, pedagogického, lingvistického a z pohledu sociální práce a sociální pedagogiky (Průcha, 2016). Shrneme-li, pak v našich podmínkách je obvyklé vymezení do patnáctého roku věku. Podle posledního sčítání lidu činí tato část populace asi 18 % obyvatel. Z hlediska pohlaví převažují asi o 3 % chlapci.

Děti tvoří tu část populace, která se nepodílí na žádné formě společenské reprodukce, není v zásadě nijak vnitřně diferencovaná, vyznačuje se nezralostí, relativní bezmocností, závislostí na dospělých. Životně důležité činnosti jsou zastupovány hrou, činnosti mají povahu komplexní, jsou oproštěny od funkčnosti typické pro nás dospělé (Kraus, 2009). Ve všech kulturách je dětství obdobím spjatým především s rodinným prostředím, ve kterém probíhá primární socializace, kdy jsou dítěti zprostředkovány základní normy, hodnoty, jazyk, vzorce chování, základní dovednosti. Existuje mýtus bezstarostného dět-

ství. V současnosti však již víme, že i toto období je plné starostí, povinností, plánovitosti, problémů vůči vlastnímu světu.

Exkurze do historie dětství

V historii společnosti se pohled na dítě postupně měnil. Na samém počátku existuje přístup „infanticidní“ (do 4. století), charakterizovaný selektivností spojenou s utrácením dětí. Dítě se v tomto období chápe jako předmět, se kterým je možné beztréstně manipulovat. Bylo úplně závislé na rodičích, kteří ho mohli prodat do otroctví. V další etapě asi do 13. století křesťanství přineslo myšlenku určitého vyrovnání pozice dospělého a dítěte spolu s idejí neubližovat dítěti, nicméně přetrvává manipulující přístup, spojený s nevšímavostí.

Následně, především v 16 – 17. století se vyvinul vztah „ambivalentní“, kdy je dítěti dovoleno vstoupit do života dospělých, ale není nijak respektováno, dochází k vynucování naprosté poslušnosti a přísnému trestání. 18. století přináší mnoho pokrokových myšlenek (Rousseau, Pestalozzi), situace dítěte se podstatně mění. Do popředí se dostávají potřeby dítěte a je snaha tyto potřeby uspokojovat.

Teprve 19. století přináší změny v socializačním procesu, zvětšuje se zájem o děti, začínají se respektovat specifické potřeby dětí, stávají se zřetelně objektem působení dospělých, jsou vedeny k samostatnosti. Stále si však dospělí zachovávají značný odstup od dětí (vykání rodičům). Na přelomu století se objevuje postupně zákaz dětské práce, rozšiřuje se povinná školní docházka.

Od první poloviny 20. století se hovoří o pojetí „pomáhajícím“, charakterizovaným citovou blízkostí, zvýšeným celkovým zájmem, plným pochopením pro individuální rozvoj a uvědoměním si toho, že svět dětský je odlišný od světa dospělých. Toto období je také provázeno snahou o zabezpečení práv dítěte, počínaje konceptem Deklarace o právech dítěte (1924) až po Úmluvu o právech dítěte (Valné shromáždění OSN, 1989). Československo ji ratifikovalo v r. 1991.

Historický pohled lze ještě doplnit o to, že přístupy k dítěti se vyvíjely, především v průběhu 19. století, v souvislosti s postupně se měnící strukturou společnosti. Jiný byl v horních vrstvách, kde měla rodina zájem na zachování rodu. I ve vyšších středních vrstvách byla výchova poměrně značně zinstitutionalizovaná, s relativně malým podílem rodičů (děti měly kojné, vychovatelky).

Především ve středních společenských vrstvách (15-20 % populace), kde byly kultivovanější poměry, se dbalo na výchovu a vzdělání, děti znamenaly pro rodinu určitou investici. Chlapci byli vedeni k převzetí otcovy pozice v práci, pokračování v rodinném řemesle,

u sedláků se rovněž předávalo vše (znalosti, dovednosti, vzory chování) z generace na generaci. Dívky byly vychovávány jako hospodyně, musely zvládat vše kolem vedení domácnosti.

V dolních vrstvách (75-80 %) se stále převážně řídili fatalistickým úslovím „pánbůh dal, pánbůh vzal“. Snažili se o to, aby dítě, chlapec i děvče, co nejdříve pracovalo a přispívalo k obživě. Jediným cílem veškerého snažení bylo společným úsilím zabezpečit základní životní potřeby. Dětská práce zde byla samozřejmostí. Výchova byla často svěřována prarodičům nebo starým lidem. Značná část dětí z těchto vrstev odcházela do života s minimálními znalostmi, většinou získaly maximálně základy čtení, psaní a počítání. Celkově byly děti vedeny k poslušnosti, pílí, pracovitosti respektování vůle rodičů. Tento patriarchální přístup ke konci 19. století postupně ustupoval, nejrychleji v dolních vrstvách, kde se děti mohly rychle osamostatnit, nepotřebovaly speciální přípravu na povolání.

V průběhu první poloviny 20. století tento vývoj pokračoval. Dětství u větší části populace do značné míry ubíhalo v jakémsi bezčasí, bezpečném klidu, který vycházel z optimismu a důvěry v budoucnost v materiálně i sociálně zajištěných i když skromně žijících rodinách. V průběhu 20. století se mění hodnota dítěte v souvislosti s procesem demografické evoluce. Dítě je čím dál více vnímáno jako blízký, bezmocný tvor potřebující péči a lásku, který rodičům tento přístup recipiálně vrátí. Někdy se mluví až o „kultu dítěte“. Co přináší 21. století?

Co ohrožuje dětství?

V roce 2003 jsem publikoval stat' „Pohled na dětství na konci 20. století“. Konstatuji v něm mj., že „je velmi obtížné srovnávat, zda dětství současné je horší či lepší než bylo dětství v různých obdobích doby minulé. V každém případě je jiné a jisté je jen to, že za celý tento vývoj se nepodařilo nic změnit na tom, že děti žijí v ohrožení“ (Kraus, 2003, s. 242). K tomu je třeba dodat, že ovšem i to ohrožení a faktory ohrožující optimální rozvoj dětské osobnosti se měnily a mění. Co ohrožuje nejvíc dětství na počátku 21. století?

Přelom století a dokonce tisíciletí představuje dobu velmi složitou a, jak bývá často označována, hektickou. Žijeme ve světě velmi diferencovaném a rychle se měnícím. V novém tisíciletí se lidstvo ocitlo paradoxně v situaci, kdy je přírodním i kulturním prostředím (nejrůznějšími lidskými výtvy), ale i společenskými poměry čím dál více ohrožováno. Celkový pokrok přinesl výrazné změny v našem životě a to vše se dotýká i života dětí.

Na prvním místě je třeba uvést celkovou **přesycenost podněty**, kterými jsme všichni zasahováni a doslova bombardováni všude. Doma, na pracovištích, děti ve škole, na ulicích a silnicích, kde rapidně narůstá dopravní ruch, v různých hyper či supermarketech atd. Dětský organismus reaguje na tuto situaci mnohem citlivěji a také důsledky jsou větší. Přibývá výrazně dětí s neurotickými příznaky (do jisté míry to souvisí i s narůstajícím počtem dětí hyperaktivních), dětí s poruchami smyslovými. Výzkumy ukazují, že dlouhodobým sledováním televize, hraním počítačových her, poslechem walkmana, užíváním mobilních telefonů a množstvím dalších podnětů dochází k přetížení smyslů, čehož důsledkem je to, že děti zůstávají bez zájmu, zakrňují emocionálně, a jak ukazují experimenty, reagují pouze na hlasité zvuky, prudké pohyby a méně agresivní podněty vůbec nevnímají.

Zhruba od roku 2000 můžeme u dětí i mládeže pozorovat postupný **nárůst vlivu ICT** na všechny jevy spojené s člověkem a se společnostmi. Formování virtuálních názorů a postojů probíhá rychlostí připomínající explozi či epidemii, která má své vlastní příčiny, zákonitosti a průběh. Nové technologie dávají vzniknout novému typu sociability a sociálních entit v sociálních sítích. Sociální síť připomínají „virtuální včelstvo“, pulsující a existující díky permanentnímu sdělování. Podstatou není obsah, ale aktivita jeho přenášení a sdílení. To ho tvoří a udržuje při životě. Toto „pulsující virtuální včelstvo“ vytváří závislost jedinců na sobě, na svém pulsujícím sdílení. Jedinci „včelstva“ musí neustále udržovat soulad s obsahem, tedy s podstatou včelstva. Hučící virtuální úl – sociální síť předává „informace“, jejichž přijímáním a předáváním jedinec potvrzuje svou příslušnost k „včelstvu“. Cílem je být „in“, být „cool“, což se vlastně učí od dětství. Podstatou je předávání informací a jejich sdílení, nikoliv jejich analýza a zpracovávání prostřednictvím myšlenkových operací (Sak, 2016).

Zvláště mezi dětmi, ale i mezi mladými lidmi extrémní trávení času s ICT vede nejen k závislosti, ale i k narušení normálního vývoje neuronů v mozku. M. Spitzer vycházející především z korejských výzkumů shrnuje souhrn negativního vlivu ICT na děti a mládež pod pojem digitální demence (Spitzer, 2015).

Dalším ohrožením globálního charakteru je ohrožení **stavem životního prostředí**. I přes všechny snahy o zlepšování životního prostředí se celkově situace v zásadě nemění. Na jedné straně sice ubylo znečišťování ovzduší, emisí z komínů továren, na straně druhé je životní prostředí zasaženo výrazným a neustále rostoucím dopravním ruchem. V důsledku toho narůstá počet dětí astmatických, alergických.

Také ozonová díra se zvětšuje. I v tomto případě platí, že organismus dítěte citlivěji vnímá všechny negativní změny ekologického charakteru.

Řada ohrožení je **spjata s rodinou** a jejím fungováním v současných společenských poměrech. Ve spojitosti s celkovým pohledem začínajících mladých párů na dítě, jako na jedné straně luxus, na druhé straně jako přítěž, se snižuje počet nově narozených dětí.

Život dětí je poznamenán citelně postupující **dezintegrací rodinného života**. Dítě potřebuje mít pocit bezpečí, jistoty, mít oázu, kde najde porozumění, kde se vždy najde chvíle a ochota k tomu, aby se mohlo svěřit se svými starostmi a radostmi. Toho se však dnes dočká zlomek dětské populace. Přibývá naopak rodin, kde se jednotliví členové jen potkávají, korespondují spolu, příp. přestávají komunikovat vůbec. Např. ani při jídle se ve značné míře rodiny nescházejí. Alespoň u večeře uvádí 43 % denně a 15 % pouze o víkendech, kdy se ve 45 % scházejí i u oběda (Kraus, Jedličková, 2007, s. 302). Rodina se tak stává spíše jakýmsi průchozím prostorem než místem spolupráce, zázemím v obtížných životních situacích. A víme, že sdílená radost je dvojnásobná radost a sdílená starost poloviční starostí.

Celkové časové zaneprázdnění rodičů, množství starostí a problémů, které je zaměstnávají, narušují onu atmosféru potřebné soudržnosti, která je v některých případech kompenzována určitým vykupováním, nebo jak to bývá někdy označováno „zpeněžováním“ dětství.

S nárůstem rozvodovosti **přibývá dětí žijících jenom s matkou**. V posledních letech je to přes 40 %. V poslední době výrazně přibývá dětí, které se rodí mimo manželství. V současnosti je to již přes 30 %. Je to situace rozvoj dětské osobnosti, především chlapců, ohrožující. Chlapci žijící bez otce nebo s otcem nevlastním mívají větší sklon k rizikovému chování. Podle statistického šetření NFI (National Fatherhood Initiative) např. 72 % všech mladistvých vrahů vyrůstalo v rodinách bez otce, 60 % všech pachatelů znásilnění bylo vychováno v domácnostech bez otce, 72 % všech dětí v dětských nápravních zařízeních vyrůstalo v rodinném prostředí s jedním rodičem. Přibývají další důkazy o vysoké korelaci mezi nepřítomností otcovské výchovy a násilím mladých mužů (zejména proti ženám)“ (Bakalář, 2002, 140).

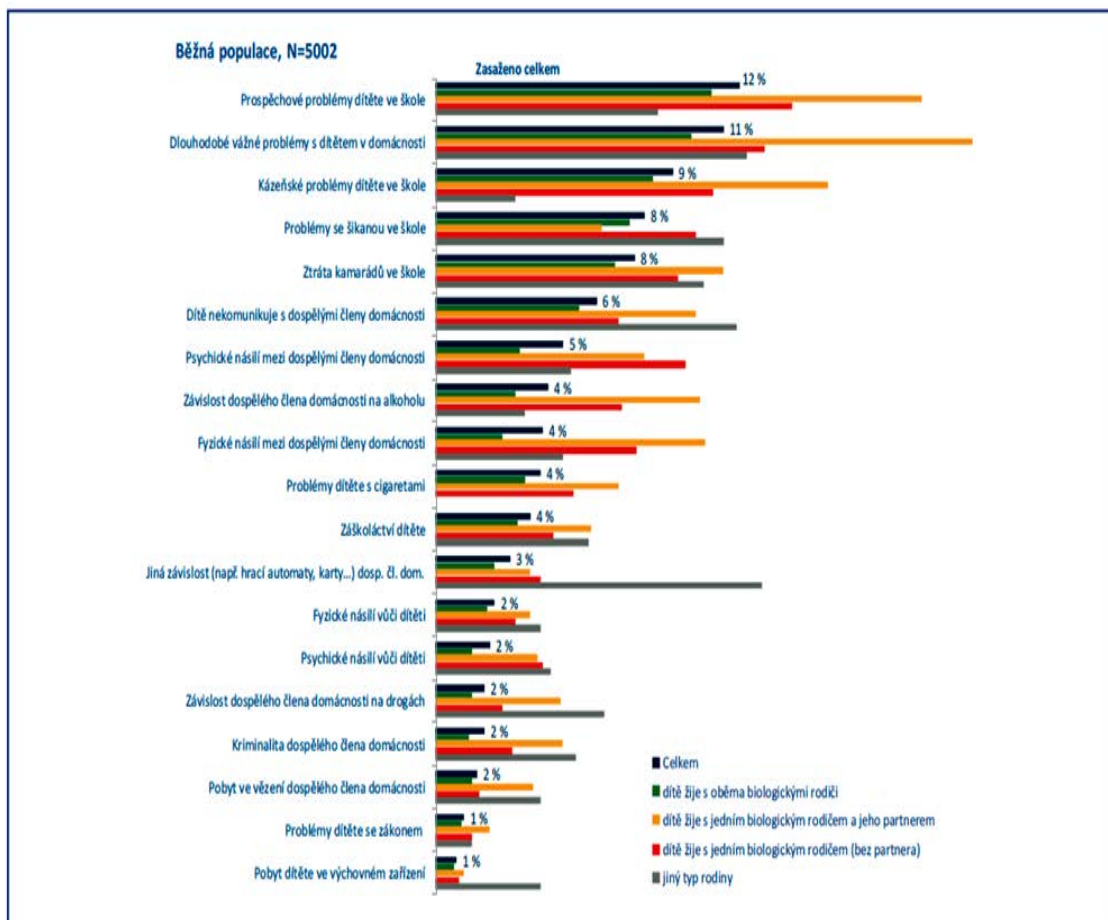
Když absentuje vzor mužského jednání od raného dětství má to negativní souvislosti nejen s narůstající agresivitou, ale dalším důsledkem je to, že výrazně klesá manuální šikovnost dětí. Bylo běžné, že se děti účastnily domácích prací spolu s rodiči. Hlavně chlapci nemají dnes tuto příležitost, chybí pracovní dovednosti a návyky.

Přibývá i dětí, které se musí vyrovnávat s velmi náročnou životní situací v opakovaně vznikajících manželstvích, kde se setkávají někdy děti z otcovy strany, ze strany matky a dokonce ještě přibudou děti z nově vzniklého manželství.

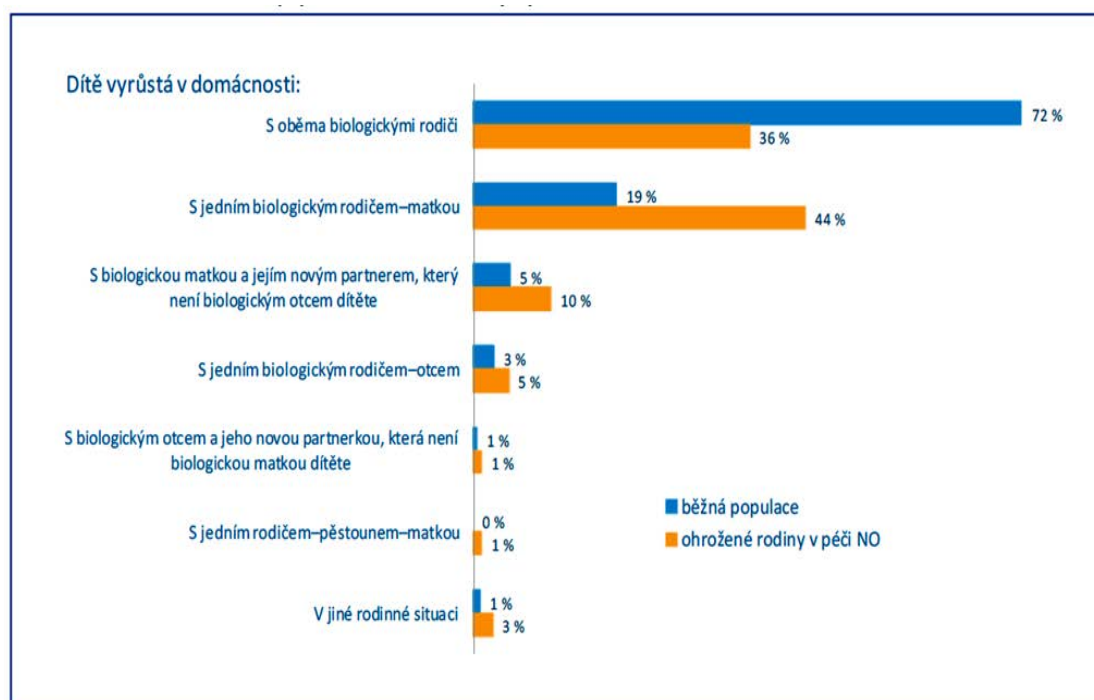
Se znepokojením lze sledovat i to, jak **přibývá dětí v rodině týraných**, sexuálně zneužívaných (to někdy souvisí s výše uvedenou situací v rodině ze strany otčímů), kde je ohrožení zdravého rozvoje dětské osobnosti markantní.

Zajímavé výsledky v tomto směru přináší Závěrečná zpráva z výzkumu „Stav české rodiny, co ji chrání a ohrožuje“, který realizovala nadace Sirius ve spolupráci s agenturou Median (2016). Cílovou skupinou výzkumu byly rodiny s alespoň jedním dítětem ve věku do 12 let. Jednou částí výběrového souboru rodin byl reprezentativní výběrový soubor rodin z celé České republiky, který byl vybírán metodou kvótního výběru na základě kraje, místa bydliště, velikosti obce, kde rodina žije, a věku dítěte (n = 5002). Druhou část výběrového souboru tvořily rodiny tzv. ohrožené, které byly osloveny přes neziskové organizace, jež se zaměřují na pomoc rodinami s dětmi v pěti rizikových oblastech (závislost na alkoholu, rozvodové problémy, kriminalita, pobyt ve výchovných zařízeních, velké problémy ve škole) (n = 1427). Cílovou osobou (to je osobou, která odpovídala na otázky v dotazníku) byla v každé rodině osoba, která nejvíce pečuje. Průzkum probíhal na přelomu let 2014/15.

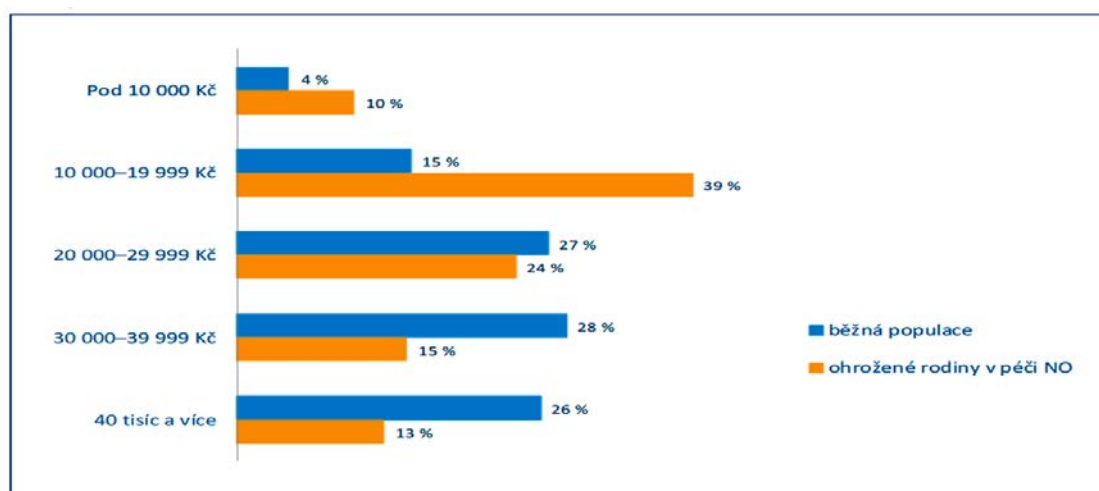
Ve výzkumu bylo sledováno 21 problémových situací. Nejčastější byl rozchod (rozvod) s partnerem (manželem). Všechny sledované problémy se méně vyskytují v rodinách, kde žije dítě s oběma biologickými rodiči (viz následující graf).



Srovnání obou souborů, které ukazuje na strukturu rodin a výskyt problémů přináší následující graf.



V případě ohrožených rodin se jako symptomatický faktor v jejich životě objevuje **chudoba**. Srovnání příjmů přináší následující graf.



V našem výzkumu o životním stylu současné rodiny (n = 1307) na otázku „Jak si představují spokojenou rodinu“ jako podmínku spokojenosti uvedlo 52% respondentů především zdraví všech členů a jen o něco méně finanční zabezpečení, sociální zázemí bez dluhů a hypoték. Na otázku „Co vám konkrétně schází ke spokojenosti“ se zdraví dostalo až na třetí místo a jednoznačně dominovalo **materiální a finanční zabezpečení** (Kraus, 2015). To jenom potvrzuje, jak důležitou roli v životě rodin (ve svém důsledku i dětí) hraje v současné společnosti tento faktor.

Hrozbu představují extrémny. Rizikové jsou nepochybně rodiny žijící v chudobě, či na její hranici. Jen těžce se řada dětí smiřuje s tím, proč některé jejich spolužáky přivádí ke škole každé ráno rodiče v luxusních limuzínách, chodí přepychově oblečení a oni se namohou z finančních důvodů zúčastnit lyžařského kurzu, či školního výletu, nemají na obědy. Taková atmosféra ve škole je podhoubím pro vznik šikany. Tyto děti („socky“) se stávají terčem posměchu, některé z nich se nechají „kupovat“ a za to slouží. I ve zmíněném výzkumu (2016) se ukázalo, že chudoba zvyšuje výrazně problémy dětí ve škole, v komunikaci, v chování, prospěchu, zdravotní.

Riziková je však i situace v rodinách žijících v nadměrném blahobytu. Často to souvisí se zmíněným „zpeněžováním dětství“, s neúměrnou výší kapesného a to je situace, která může vést k dalším deviantním projevům jako je alkohol, drogy, patologické hráčství

Zmíněný životní styl se jeví jako nejvýznamnější faktor pro celkový zdravotní stav. Obecně se uvádí, že zdravotní stav populace ovlivňují čtyři faktory: genetika, životní prostředí, kvalita a dostupnost zdravotní péče a životní styl. Ten ovlivňuje zdraví nejvíce a to až z 60 %. To platí i o dětech, jejichž **životní styl** je samozřejmě dán životním stylem rodiny. Co lze do životního stylu zahrnout: jak vypadá denní režim, stravování a stravovací zvyklosti, pitný režim, pohybové aktivity, spánek, tělesná hygiena, hygiena duševní, oblékání a obouvání, způsob trávení volného času, zvyklosti v rodině, úroveň mezilidských vztahů.

Problematika stravování je v současnosti kapitolou samo o sobě. Je všeobecně známo, že převládá nezdravý způsob stravování, ve stravě v rodinách převládají potraviny nežádoucí pro zdraví dítěte, stravování často probíhá v prostředí fastfoodů, nevhodné potraviny nabízí i občerstvení ve školách (v současnosti je připravena vyhláška upravující normy týkající se obsahu tuku a cukru). Tato situace se podílí na výrazném nárůstu obezních dětí. Opačným extrémem je narůstající výskyt anorexie u děvčat pod vlivem televize a internetu propagujících vyzáblé modelky jako trend.

Problematický je i **denní režim** dnešních dětí. O nějakém pevném denním režimu dětí se v mnoha případech vlastně ani nedá hovořit. Popsaná situace v rodinách ani nedává možnost vytvářet nějaký rodinný režim. Stává se zcela individuální a nahodilou záležitostí, postrádá jakýkoliv řád. Dodržována není ani potřebná doba spánku. Často je vidět na ulicích v pozdních večerních hodinách rodiče s dětmi často i předškolního věku. Právě jistý řád, rytmus a pravidelnost v životě

jsou základním znakem zdravého životního stylu. Realita je ovšem taková, že převládá spíše chaos v každodenním životě a to ohrožuje zdravý psychický rozvoj, stabilitu osobnosti.

I oblast **oblékání, obouvání** přináší v současnosti pro děti různá ohrožení. Např. dětská obuv je téměř stejně drahá jako obuv dospělých a tak není divu, že ke slovu přichází mnohem levnější obuv dovezená z Asie, která ovšem zdaleka nevyhovuje zdravotním normám. V důsledku toho se opět objevuje řada zdravotních problémů.

Další ohrožení pramení z **nedostatku pohybu**. Děti si prakticky vůbec venku nehrají a zakrňují tak nejen fyzicky, ale i emocionálně. Stále větší množství dětí má problémy s pohybovou koordinací, prostorovým vnímáním. Na přelomu století znaly děti ještě stovky her, které mohly hrát venku, dnes jich znají tak s bídou pět, někdy ani to ne. To souvisí s tím, jak vůbec děti tráví **volný čas**.

V důsledku razantního rozvoje informačních technologií a výrazných společenských změn včetně jistého zkomercializování volného času, došlo v průběhu posledních dvaceti let rovněž k viditelným změnám ve vývoji konkrétních volnočasových aktivit. Dominantní postavení dnes má především televize, mobilní přístroje, počítače a Internet. Značný pokles zaznamenávají veškeré čtenářské aktivity, snižuje se návštěvnost v divadlech. Pohybové aktivity zaujímají ve volném čase rodin ve srovnání s časem stráveným před televizí, počítačem, internetem a také časem vyplněným lenošením, resp. jen tak setkáním a povídáním s přáteli poslední místa, tedy situace a trend nepříznivý. To potvrzují i výsledky výzkumu Národního institutu dětí a mládeže (2011), ze kterého vyplývá, že děti během školního týdne tráví volný čas nejčastěji sledováním televize, filmů na počítači a u internetu, poslechem hudby a návštěvami kamarádů.

K tomu ještě přispívá v důsledku zmíněného konzumního stylu života skutečnost, že značná část rodin tráví volný čas a především víkendy v super, hypermarketech. Děti tak zakrňují nejen emocionálně, ale také fyzicky. Nevytváří se základní pohybové návyky, klesá fyzická výkonnost mládeže, přibývá zdravotních problémů, ortopedických vad apod. Přibývá výrazně dětí obézních, celkově klesá fyzická zdatnost.

V oblasti provozovaných společných aktivit sledovaných současných rodin v našem šetření dominují procházky a výlety (87,9 %) a sledování televize (86,2 %), nejméně frekventovanou společnou volnočasovou činností v rodinách je četba (10,8 %) (Žumárová, 2015). Pokles četby, čtenářských návyků je další fenomén dnešní doby a představuje rovněž jedno z ohrožení optimálního rozvoje dětské osobnosti.

Závěr

Shrneme-li vše co bylo ve stati uvedeno, lze konstatovat, že i v současnosti platí uvedená citace z roku 2003, že i dětství na počátku 21. století „je jiné a jisté je jen to, že se nepodařilo nic změnit na tom, že děti žijí v ohrožení“. Ba naopak lze směle říci, že ohrožení, která přinášela minulá doba, neměla takové dopady na fyzickou i psychickou stránku dětské osobnosti jako doba současná. V jistém smyslu různých ohrožení přibývá (především v souvislosti se sociální diferenciací společnosti), ta, která tu byla i v minulosti se někdy ještě stupňují. Možné je zmínit např. to, že dětské choroby, jako jsou černý kašel, záškrť, neštovice, příušnice, tuberkulóza, apod., z nichž některé v důsledku dlouhodobého, plošného očkování, před rokem 1990 se u nás již vůbec nevyskytovaly, se nejen znovu objevily, ale jejich výskyt zasahuje v některých obdobích poměrně značnou část dětské populace. Přes všechny tyto skutečnosti však údajně patří život českých dětí, podle šetření UNICEF, relativně k nejkvalitnějším.

Seznam použitých zdrojů:

- BAKALÁŘ, E. *Průvodce otčovstvím aneb bez otce se nedá žít*. Praha: Vyšehrad, 2002, 215 s. ISBN 80-7021-605-0.
- JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001, 285 s. ISBN 80-7178-535-0.
- KRAUS, B. Pohled na dětství na konci 20. století. In.: 2. pardubické bienále *Dítě a dětství napříč staletími*. Sborník vědeckých prací UP, Pardubice: Univerzita Pardubice 2003, s. 241-244. ISSN 1213-3485.
- KRAUS, B. Demografické a sociální charakteristiky českých dětí a mládeže. In.: Průcha, J. (ed.), *Pedagogická encyklopedie*. Praha, Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- KRAUS, B. a I. JEDLIČKOVÁ. National report from the Czech Republic, University of Hradec Králové. In.: Benkö, Z. (eds.). *Tradition and modernity in the life-style of the families of the Visegrad countries*. Szeged: SZEK J. Gyula Higher Education Publisher, 2007, s. 267 – 311. ISBN 978-963-7356-66-7.
- KRAUS, B. et al. *Životní styl současné české rodiny*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015, 246 s. ISBN 978-80-7435-544-8.
- PRŮCHA, J. *Předškolní dítě a svět vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer, 2016, 254 s. ISBN 978-80-7552-323-5.
- SAK, P. České generace mládeže a jejich výzkum. In.: *Mládež a společnost*. (v tisku). ISSN 1335-1109.
- SPLITZER, M. *Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum*. 1. vyd. Brno: Host, 2015. ISBN 978-80-7294-872-7.

Závěrečná zpráva z výzkumu *Stav české rodiny, co ji chrání a ohrožuje*. Praha:
Nadace Sirius, Median, 2016. ISBN 978-80-906468-1-0.
ŽUMÁROVÁ, M. Volný čas v životě rodin. In.: KRAUS, B. et al. *Životní styl
současné české rodiny*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015.
ISBN 978-80-7435-544-8.

Autor

Prof. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc.
Katedra sociální patologie a sociologie
Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové
blahoslav.kraus@uhk.cz

ŠKOLSKÉ PORADENSKÉ PRACOVISTĚ JAKO PROSTOR PRO REALIZACI PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

PhDr. Václav Bělík, Ph.D.

Anotace

Příspěvek se zaměřuje na problematiku školského poradenského pracoviště jako prostoru, ve kterém se ve školním prostředí odehrává nejenom problematika poradenství, ale především prevence rizikového chování. Příspěvek mapuje potřebnost tohoto pracoviště, kompetence a úkoly školního metodika prevence, výchovného poradce, školního psychologa a školního speciálního pedagoga. V závěru příspěvek předkládá sondu do problémů, které samotní pedagogové vidí ve školním prostředí ve vztahu ke školskému poradenskému pracovišti a připomíná možnost posílení řešení této problematiky pomocí školního sociálního pedagoga jako specialisty pro sociálně výchovnou práci.

Klíčová slova: školské poradenské pracoviště, prevence, školní prostředí

1. Úvodem

O potřebnosti prevence rizikových projevů chování ve školním prostředí není v současnosti už nejmenších pochyb. Otázkou však zůstává: Kdo má za prevenci odpovědnost? Jakou organizační formu zvolit? Na jaké jevy se zaměřovat? Jaké postupy pro účinnou prevenci volit? V rámci příspěvku se zaměříme na hledání odpovědí na první dvě otázky.

V příspěvku přibližujeme institut „školského poradenského pracoviště“ jako cesty pro realizaci prevence, která je dána legislativou, ve které jsou vymezeny kompetence jednotlivých aktérů prevence uvnitř školy. Jejich zaměření na vymezené rizikové jevy je popsáno jak v legislativě, tak v dalších koncepčních dokumentech (např. Národní strategie prevence rizikového chování ve školním prostředí na léta 2013-2018). V rámci textu se nezabýváme externími organizacemi a subjekty, které do prevence vstupují. Toto je dobře popsáno v dostupné literatuře, jejíž seznam nalezneme na konci textu – např. Hoferková (2016).

2. Kdo má za prevenci rizikového chování odpovědnost ve školním prostředí?

Otázka první „Kdo má za prevenci odpovědnost?“ musí mít jasnou odpověď. Jsou to především a v převážné míře rodiče. Právě oni jsou tím hlavním hybatelem pozitivního působení a opačně často jsou viníkem existence rizikových jevů u jejich dětí. Je nezbytné konstatovat, že právě rodiče mají onu hlavní odpovědnost. Tu však často mají snahu přenášet na školu a její pracovníky.

Pokud tedy budeme v tomto kontextu uvažovat nejenom o úloze školy jako vzdělávací instituci, ale také (a často i především) o sociálně výchovné funkci, pak jednou z cest, jak realizaci prevence ve školách uskutečnit je vytvoření pracoviště, které má na starost oblast poradenství, diagnostiky a intervenci rizikového chování. Prostřednictvím jej dále můžeme působit na děti, které mají výchovné či jiné problémy a vytvářet prostředí, které by mělo působit preventivně v oblastech vymezených vyhláškou č. 72/2005 Sb. Jak uvádí Opekarová (2010, s. 19) tzv. školní poradenské služby vycházejí z tradic dřívější soustavy výchovného poradenství, jsou součástí českého školského systému a jsou pevně zakotveny v předpisech MŠMT. V historii prošly celou řadou změn a transformací, většinou v souladu se změnami celého školského systému. Všeobecně jsou poskytovány ve školách a ve specifických školských zařízeních především dětem, žákům a studentům, dále jejich zákonným zástupcům a dále pedagogům škol a školských zařízení, které se věnují výchově a vzdělávání dětí a mládeže.

Vedle tradičního poskytování odborné pomoci pro podporu vzdělávání, volby vzdělávací dráhy a postupného budování profesní kariery, musí školní poradenské služby především směřovat k:

- Posílení činnosti sociální prevence,
- podpoře a vytváření podmínek pro rozvoj osobnosti jednotlivých žáků,
- posílení poradenské činnosti pro děti a mládež se specifickými výchovnými a vzdělávacími potřebami,
- podpoře dětí s různými typy problémů při vzdělávání do běžných typů škol a školských zařízení,
- podpoře vzdělávání celé populace.

Tvoří je pedagogičtí pracovníci (např. výchovný poradce, školní psycholog nebo školní metodik prevence, speciální pedagog). Z externích subjektů se jedná zejména o pedagogicko-psychologické poradny, speciálně-pedagogická centra či střediska výchovné péče.

Dva modely realizace školského poradenského pracoviště Kucharová (2013, s. 42) představuje dva modely, jak v českých školách bývá koncipováno školské poradenské pracoviště. Jedná se o rozdílný pohled v zapojení odborníků do procesu poradenství. V obou variantách se předpokládá spolupráce v systému školy (spolupráce s učiteli – třídní učitelé, učitelé výchov, koordinátoři RVP na školách, asistenti pedagoga) i mimo ni.

Model základní, ve kterém jsou poradenské služby zajišťovány výchovným poradcem a školním metodikem prevence. Tito odborníci jsou učitelé s následnou specializační průpravou pro výkon daných funkcí. Podle potřeby je systém doplněn o učitele výchov, koordinátory RVP.

Zajímavá je v tomto kontextu tabulka NUOV (Národního ústavu pro odborné vzdělávání, který se zabýval mapováním činností metodiků prevence v pedagogicko-psychologických poradnách v rámci primární prevence rizikového chování a v rámci tohoto mapování zjišťoval i jaký je stav školských poradenských pracovišť (NUOV, 2015)

Tabulka č. 1: Počet škol v průměru na jednoho metodika prevence

<i>Počet škol a žáků v průměru na jednoho metodika. Počet škol s kompletním ŠPP a počet škol, kde není ŠMP (v %) z celkového vzorku škol.</i>		Počet žáků	Počet škol s kompletním ŠPP	Počet škol, kde NENÍ ŠMP
	Počet škol			
základní školy / víceletá gymnázia	49	12 121	11,6 %	3,1 %
střední školy / učiliště / gymnázia	17	4 218	10,5 %	1,8 %
jiné školy a zařízení	10	226	3,9 %	3,9 %
Součet	76	16 565	10,79 %	2,9 %

Model rozšířený je charakteristický zapojením dalších odborníků – školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga, dle možností školy případně obou.

Systém školního poradenství je zaměřen na pomoc žákům s určitým znevýhodněním. Pomocí speciálních metod pomáhají pedagogičtí pracovníci definovat a odstraňovat vzniklé potíže (Michalík, 2008, s. 6).

Tento hendikep můžeme vnímat jak v rovině psycho-somatického hendikepu, tak především v rovině sociálního znevýhodnění, které má dopad do kvality života dítěte, jeho sociálních vztahů a vzniku možných patologických jevů. Zde nastupuje tzv. sociální terapie, v etopedii je častěji používán pojem sociální intervence.

Ve školách základních, středních či dokonce vyšších odborných zajišťuje poradenskou činnost především školní metodik prevence, dále také výchovný poradce. V dnešní době už také školní psycholog či speciální pedagog. Poskytování poradenským služeb garantuje ve škole ředitel školy či jeho zástupce. Škola zajišťuje následující poradenské služby v těchto oblastech:

- prevence školní neúspěšnosti žáků,
- primární prevence rizikového chování,
- kariérové poradenství, tj. zejména integrující vzdělávání, informační a poradenská podpora vhodné volby vzdělávací cesty a pozdějšího profesního uplatnění,
- odborná podpora při integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně žáků z jiného kulturního prostředí a žáků se sociálním znevýhodněním,
- péče o vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků,
- průběžná a dlouhodobá péče o žáky s neprospěchem,
- metodická podpora učitelům. (Vyhláška č. 72/2005 Sb.)

Mezi základní funkce institucí, které ve školním prostředí poskytují poradenskou oblast, patří: diagnostika projevů rizikového chování a jiných problémů, které děti mají, poradenství ve výše vymezených oblastech, terapeutická činnost, kterou má na starost po stránce psychologické školní psycholog a pro školu externí subjekty, a pokud budeme vnímat pojem terapie ze sociálního pohledu, pak ji má na starost celé školské poradenské pracoviště, informační oblast – osvětová a vzdělávací, metodické oblast, která je důležitá především pro učitele.

Kucharská (2013, s. 44) dále uvádí, že za školní poradenské pracoviště zodpovídá ředitel školy, který deleguje určité kompetence na jednotlivé členy. Setkáváme se někdy s názorem, že ŠPP je pouze tam, kde pracuje školní psycholog nebo školní speciální pedagog. Školní poradenské služby však musí být poskytovány ve všech našich školách.

Z pozice vedení školy je při tvorbě ŠPP důležité vytvořit celou řadu koncepčních kroků. Patří mezi ně vytvoření konkrétní koncepce poskytování poradenských služeb v konkrétní škole v návaznosti na školní vzdělávací program, dále pak dohoda dotyčných odborníků na vymezení kompetencí a konkrétních činností mezi nimi. Důležitým

krokem je pověřit některého z nich vedením ŠPP a přimět jednotlivé členy k pravidelným schůzkám a vedení odpovídající dokumentace. Vedoucí ŠPP společně s vedením školy koordinovat spolupráci s odborníky mimo školu, vytvořit informační systém ŠPP (web, nástěnka, facebooková stránka apod.), zajistit odpovídající materiální vybavení kanceláře ŠPP, vytvořit pravidla komunikace a přenosu informací v dané škole (s vedením školy, učiteli, rodiči, žáky).

3. Role jednotlivých aktérů prevence uvnitř školského poradenského pracoviště

3.1 Školní metodik prevence

Ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů jsou aktivity školního metodika prevence vymezeny pomocí standardních činností, které charakterizují jeho práci a cíle, ke kterým směřuje:

- Koordinuje tvorbu a kontroluje realizaci preventivního programu školy. Koordinuje a participuje na realizaci aktivit školy zaměřených na prevenci záškoláctví, závislostí, násilí, vandalismu, sexuálního zneužívání, zneužívání sektami, prekriminálního a kriminálního chování, rizikových projevů sebepoškozování a dalších forem rizikového chování.
- Metodicky vede pedagogické pracovníky školy v oblasti prevence rizikového chování (vyhledávání problémových projevů chování, preventivní práce s třídními kolektivy apod.).
- Koordinuje vzdělávání pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence rizikového chování.
- Koordinuje spolupráci školy s orgány státní správy a samosprávy, které mají v kompetenci problematiku prevence rizikového chování.

Opekarová (2010) uvádí i další činnosti, které charakterizují práci školního metodika prevence. Patří mezi ně především koordinace přípravy a realizace aktivit zaměřených na zapojování multikulturních prvků do vzdělávacího procesu a na integraci žáků/cizinců. Prioritou v rámci tohoto procesu je pak prevence rasismu, xenofobie a dalších projevů, které souvisí s otázkou kulturní a etnické odlišnosti. Dále pak v případech akutní potřeby intervence v problematice výskytu rizikového chování kontaktuje odpovídající odborná pracoviště. V neposlední řadě pak shromažďuje odborné zprávy a informace o žácích, vede

dokumentaci a v případě potřeby je pomocí ní schopen doložit obsah a rozsah činností školního metodika prevence a předložit navrhovaná a realizovaná opatření.

Tyšer (2006) charakterizuje školního metodika prevence jako pedagoga, který je odborně připraven pro výchovné poradenství v oblasti prevence, vytváří a realizuje preventivní program školy, komunikuje s ostatními členy ŠPP, komunikuje s institucemi, které jsou zapojeny do systému ŠPP, ale i s dalšími – policie, OSPOD, neziskové organizace a další, aktivně participuje na komunikaci s rodiči, dbá na zvyšování kvalifikace své i ostatních pedagogů v oblasti prevence rizikového chování, mapuje výskyt a dynamiku projevů rizikového chování škola a včas zasahuje proti již rozběhlým projevům rizikového chování.

Současně je nutné upozornit na velký úkol školního metodika prevence tj. tvorba a realizace Minimálního preventivního programu školy. Ten má za úkol mít každá škola a vymezuje cesty, jakými jít při předcházení jevů, která vymezuje vyhláška MŠMT Národní strategie RCH (2013) společně s ohledem na specifika dané školy. Školní minimální preventivní program v sobě nese **metodické a koordinační činnosti, informační činnosti a poradenské činnosti.**

3.2 Výchovný poradce

Působí na škole společně s metodikem prevence. Jeho činnost se dělí na poradenství a metodickou a informační činnost. Poskytuje žákům rady ohledně jejich budoucího povolání. Dále také pomáhá žákům se speciálními vzdělávacími potřebami – jednak tyto žáky vyhledává a následně jim pomáhá s integrací.

V rámci metodické a informační činnosti kupříkladu shromažďuje informace o žácích navštěvujících základní školu, poskytuje informace zákonným zástupcům o tom, jak si škola vede.

Výchovným poradcem může být jmenován kterýkoli učitel školy, který splňuje nebo si doplní vzdělání dle vyhlášky č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

Výchovný poradce provádí vyhledávání žáků, kteří potřebují pomoc a jejichž výchova či vzdělávání vyžadují speciální péči, předkládá návrhy na postup a řešení problémů žáků, má na starosti kariérové poradenství na škole, má na starosti integraci žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, podílí se na přípravě a realizaci preventivních aktivit školy, spolupracuje s rodiči a dalšími organizacemi. (Hoferková, 2016, s. 128)

Ondráčková (2014) dělí činnosti výchovného poradce do pěti oblastí. Patří mezi ně **kariérové poradenství**, které často bývá největším úkolem výchovného poradce v průběhu roku. V rámci něj se snaží vhodně nasměrovat žáka k jeho budoucí profesní dráze, najít mu školu, která by odpovídala jeho zájmu, školním výsledkům a schopnostem. V průběhu kariérového poradenství představuje výchovný poradce žákům jednotlivá povolání, cesty, jakým způsobem si zvyšovat kvalifikaci a zaměřuje se i na myšlenku celoživotního vzdělávání.

Druhou oblastí je **výchova a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**, kdy výchovný poradce zabezpečuje ve škole především administrativní a metodickou část této problematiky. Mezi jeho činnosti patří především zprostředkování diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb, evidence zpráv z vyšetření žáků ve školských poradenských zařízeních a koordinace vzniku a plnění individuálních vzdělávacích plánů pro integrované žáky.

Třetí oblastí je **péče o žáky s neprospěchem a žáky nadané**. Jedná se o žáky, jejichž vývoj a vzdělávání vyžaduje zvláštní pozornost. Zde je důležitá především spolupráce s třídními učiteli a rodiči.

Čtvrtou oblastí je **řešení problémů spojených se školní docházkou**. Problémy spojené se školní docházkou zahrnují řešení neomluvené a zvýšeně omluvené absence. Úkoly výchovného poradce jsou zde dány metodickým pokynem MŠMT č.j.10194/2002-14, k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování a postihu záškoláctví.

Pátou oblastí je **řešení problémových situací ve škole**, kdy ve spolupráci se školním metodikem prevence dle vymezených kompetencí řeší tuto situaci, komunikuje s rodiči a dalšími aktéry, kteří jsou důležití pro řešení této situace (např. OSPOD, policie, NNO, diagnostický ústav, střediska výchovné péče, PPP případně další.).

3.3 Školní psycholog

Ač se školní psycholog počítá mezi pracovníky, kteří pomáhají s poradenskou činností na školách, nepůsobí na každé škole. Bývá navíc zvykem, že i když je zaměstnancem školy, tak jen na půl úvazku. (Zapletalová, 2011)

Stejně jako u předchozích, tak i činnost psychologa upravuje vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. V první řadě má za úkol provádět diagnostiku. Psycholog se podílí na zápisech dětí do prvních tříd. V průběhu školní docházky pak hodnotí děti, které jsou nadané nebo naopak ty, které jsou problémové či mají poruchy učení.

V rámci konzultační, poradenské a intervenční práce má na starosti skupinovou práci s žáky, spolupráci s učitelem a jeho třídou, řeší prevenci školního neúspěchu žáků či se zabývá multikulturními rozdíly mezi žáky ve škole.

Kucharská (2013, s. 43) definuje školního psychologa jako odborného pracovníka ve škole, který se podílí na vyhledávání a identifikaci žáků s výukovými a výchovnými obtížemi a včasnými intervencemi napomáhá jejich eliminaci. Významné jsou jeho preventivní činnosti v oblasti výukového selhávání. Další oblastí je např. krizová intervence, což je odborná a včasná pomoc v krizových situacích, jako jsou úmrtí v rodině, úrazy, zátěžové situace aj. Pracuje nejenom se žáky/studenty, ale také s učiteli a rodiči – konzultační a intervenční formou. Školní psycholog dle potřeby také zajišťuje diagnostiku (např. třídních skupin, neodkladných obtíží aj.) pro navazující intervence ve školním prostředí.

Podle Opekarové (2010) můžeme činnost školního psychologa rozdělit do tří hlavních oblastí:

- A. Činnosti diagnostické a depistážní**, mezi které patří pomoc při zápisu dětí do 1. třídy, v rámci které pomáhá diagnostikovat školní zralost dětí. Dále pak provádění depistáže specifických poruch učení, diagnostika při výchovných a výukových problémech, depistáž a diagnostika nadaných dětí, mapování sociálního klimatu ve třídě a škole a další odborný screening možných forem rizikového chování.
- B. Činnosti konzultační, poradenské a intervenční práce**, které obsahují péči a práci s integrovanými žáky, sestavování individuálních plánů, intervence a práce s krizemi žáků, náprava a vedení žáků ve škole neúspěšných, podíl na kariérovém poradenství, podpora učitelů v práci se třídou, individuální konzultace pro pedagogické pracovníky a rodiče a další.
- C. Metodická práce a vzdělávání**, v rámci které participuje na přípravě programu zápisu dětí do 1. ročníku, plnění školních povinností, adaptace dětí na školu, metodická pomoc třídním učitelům a dalším členům pedagogického sboru, metodicky připravuje a organizuje další vzdělávání pedagogů v tématech jemu blízkých, pomáhá koordinovat poradenské služby ve škole, organizuje a provádí besedy pro rodiče a další.

3.4 Školní speciální pedagog

Ve výchovně vzdělávacím procesu, jehož je poradenský systém nedílnou součástí, se v souladu s inkluzivními přístupy projevují snahy vytvářet optimální podmínky pro děti, žáky, studenty se speciálními vzdělávacími potřebami v tzv. běžných mateřských, základních a středních školách. Stále více se prosazuje vytváření potřebných podmínek pro vzdělávání zdravotně postižených studentů na vysokých školách. Postupně se změnilo postavení speciálního pedagoga ve výchovně vzdělávacím procesu z primárně výlučného postavení ve speciálních školách, zdravotnických a speciálních zařízeních v postavení odborníka pracujícího též ve školských poradenských zařízeních tj. v speciálně pedagogickém centru, pedagogicko psychologické poradně a v posledních letech též jako člena týmu školního poradenského pracoviště. (Šafrová, 2014, s. 62)

Školní speciální pedagog vyhledává žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a předává je dál do speciálně pedagogické péče, to vše v rámci depistážní činnosti. Může se podílet i na administrativě po dohodě s výchovným poradcem a dalšími členy školního poradenského pracoviště.

Diagnostikuje speciální vzdělávací potřeby žáka, zjišťuje jeho anamnézu, zpracovává informace z vyšetření žáka se specifickými výukovými a výchovnými problémy na odborném pracovišti (pedagogicko psychologická poradna, středisko výchovné péče a následně pak s žákem individuálně spolupracuje po dobu, po kterou je to nutné. Snaží se pak také pro žáky upravit školní prostředí.

Školní speciální pedagog je odborník poskytující poradenské služby týkající se žáků se zdravotním postižením, zdravotní a sociálním znevýhodněním, v některých případech také nadaných žáků se zdravotním postižením či znevýhodněním (tzv. dvojvýjimečné děti) (Portešová, 2011). Činnosti školního speciálního pedagoga jsou vymezeny ve vyhlášce č. 147/2011 Sb., která se týká žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Mezi jeho další činnosti patří koordinace a metodické vedení asistentů pedagoga ve škole, podílení se na vytváření školních a individuálních vzdělávacích programů či spolupráce s dalšími institucemi a pracovníky centrem zaměřených na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Individuální intervence se žáky, kde je to třeba a komunikace s rodinou.

4. Pohledy do praxe existence školského poradenského pracoviště ve školách

V roce 2015 jsme v rámci zkoumání Katedry sociální patologie a sociologie PdF Univerzity Hradec Králové zrealizovali šetření týkající se realizace prevence rizikového chování ve školním prostředí. Cílovou skupinou pro nás byli pedagogové ze základních a středních škol ve městě Svitavy, která je pro KSPSoc v oblasti prevence partnerským městem. I přes skutečnost, že Svitavy vnímáme jako celorepublikový vzor v realizaci prevence rizikového chování v praxi, tak výsledky jsou ve vztahu k existenci školského poradenského pracoviště alarmující.

Z výsledků vyplývá, že ze zkoumaných deseti škol je **pouze na třech zřízeno školské poradenské pracoviště**. Zajímavá skutečnost je, že na každé ze zkoumaných škol je vedoucím školního poradenského pracoviště někdo jiný (školní metodik prevence, ředitel školy respektive ne jedné ze škol není ustanoven).

Z výsledků je zřejmé, že školy v regionu upřednostňují **model základní**, ve kterém jsou poradenské služby zajišťovány výchovným poradcem a školním metodikem prevence.

Dále byly školy dotazovány, zda mají na škole **školního psychologa**, respektive, jakým způsobem zajišťují psychologické služby v rámci poradenského systému. Zástupci tří škol uváděli, že na jejich školách už v tuto chvíli je školní psycholog. Většinou byl jeho úvazek řešen pomocí projektů, které školy získaly. Jedna ze škol má psychologa díky skutečnosti, že součástí školy je Speciálně pedagogické centrum. Úvazek školního psychologa byl na těch školách, které uváděly, že jej mají od 0,2 do 0,4. Dvě pedagožky uváděly, že jejich školy mají aktuálně podanou projektovou žádost, díky které by chtěly školního psychologa získat. Na zbylých pěti školách školní psycholog není a zatím o něm neuvažují z důvodu úzké spolupráce s externími institucemi a v případě potřeby jsou připraveni využít jejich služeb.

V další diskusi jsme se zabývali komplikacemi, které pedagogové viděli jako překážky pro činnost školních metodiků prevence. Jako nejčastější problémy se objevily nedostatek času a malé finanční ohodnocení této práce. Pod problematikou nedostatku času si pedagogové uvědomovali, je jen velmi obtížné odpovědně naplňovat všechny požadavky, které jsou kladeny na školního metodika prevence a zároveň učit při plném, a nebo částečně sníženém úvazku. Komplikaci také viděli v množství administrativy, která se od výkonu této funkce očekává a někteří dokonce zmiňovali komplikace s možností dosažení vzdělání

(dálkové studium, rodina, množství povinností ve škole, řešení psychicky náročných výchovných problémů a další).

V dalším zkoumání proběhlo na školách dotazování, zda by uvítali pozici sociálního pedagoga ve škole. Z předchozího zkoumání víme, že na základě testování statistické souvislosti větších a menších škol a odpovědí je zřejmé, že neexistuje statistická souvislost mezi typem školy a postojem k této problematice, přičemž více než 70% dotazovaných pedagogů se k otázce stavěla pozitivně. V rámci tohoto zkoumání jsme pedagogům představili argumentaci dr. Hladíka a kol., která sloužila jako podklad pro argumentaci s MŠMT v tomto tématu: *Sociální pedagog vykonává přímou sociálně pedagogickou činnost ve školách a školských zařízeních. Sociálně pedagogická činnost je definována jako vzdělávací, osvětová, sociálně-výchovná, preventivní, podpůrná, reedukační, poradenská, diagnostická, koordinační, organizační a expertní činnost, která je realizována v rámci školy, školských zařízení a zařízení sociálních služeb. Jejím cílem je komplexní vytváření příznivých podmínek pro sociálně výchovné působení školy, školských zařízení a zařízení služeb, podpora procesů socializace a resocializace dětí a dospívajících z ohrožujícího, zanedbávajícího, nepodnětného a jinak znevýhodňujícího prostředí a terciární socializace a resocializace dospělých.*

Sociální pedagog vykonává ve škole a školských zařízeních tyto činnosti:

- *Vzdělávací a osvětová činnost (realizace vzdělávacích a osvětových programů a projektů zaměřených na žáky, učitele, rodinu a komunitu).*
- *Sociálně-výchovná a preventivní činnost (realizace výchovných a preventivních aktivit směřujících ke zvyšování sociálních dovedností žáků, k utváření jejich zdravého životního stylu, předcházení sociálnímu vyloučení, xenofobii, rasismu aj.).*
- *Podpůrná, intervenční a ochranná činnost (poskytování podpory v obtížných životních situacích žákům a jejich rodinám, podpora žáků národnostních menšin, intervence při ohrožení dítěte a dospívajícího sociálně patologickými jevy aj.).*

Na základě tohoto materiálu byl pedagogům představen tento zá-
měr, přičemž výsledky jsou velmi zajímavé, většina kolegů by tuto po-
zici vítala, někteří stanovovali i náměty pro jeho pracovní náplň,
případně vznášeli dotazy pro možnosti uchopení této profese v praxi.
Z odpovědí vybíráme zajímavé náměty k další diskusi o této pro-
blematice:

- *Ano, velmi bychom ji uvítali a přikládám návrh náplně jeho činnosti: vytváření nabídky hodnotných volnočasových aktivit a poradenské činnosti na základě diagnostiky sociální analýzy problému a životní situace (prostředí) v níž se vychovávaný nachází včetně – reedukační a resocializační péče i terénní práce (depistáž, – činnosti organizátorské (různé projekty apod.)*
- *Vzhledem k tomu, že v naší škole jsme se několik let (doufám úspěšně) snažili provázat rodiny majority a romské minority, jsme přesvědčeni, že sociální pedagog by se ve školách hodil. Určitě by to bylo prospěšné. Pracoval by s dětmi ze sociálně slabého prostředí a nejen s nimi. Pomáhal by vyplňovat čas dětí po vyučování. Pomáhal by s doučováním.*
- *Nevím, jaké jsou představy o jeho kompetencích a jak by se "kryly" s výchovným poradcem a preventistou na konkrétní škole.*
- *Ano, prospěšný – žáci se sociálním znevýhodněním, cizinci, vzájemné vztahy mezi žáky.*
- *Jde o to, jak by se specifikovala jeho role. Pokud bude ve škole školní psycholog, několik speciálních pedagogů, metodik prevence se sníženým úvazkem, výchovný poradce a armáda asistentů, kteří jsou vzděláni, pak není potřeba sociální pedagog.*
- *Velice bychom uvítali odborníka z této oblasti. Mohl by se zabývat začleňováním dětí ze sociálně slabých rodin a dále zejména prevencí návykových látek a prací s dětmi, které mají problémy v této oblasti.*
- *V naší škole jsme schopni funkci sociálního pedagoga zajistit. Pracují zde i asistenti pro sociálně znevýhodněné žáky, učitelé jsou všichni speciální pedagogové.*
- *Myslím, že na malých školách bychom si poradili s poradenským zařízením, kdyby fungovalo tak jak má. Více bychom ocenili školního psychologa.*

5. Závěrem

Uvedené pohledy na problematiku jsou pouze drobnou sondou do tématu. Nicméně výše uvedené výsledky naznačují, že sami pedagogové vnímají problematiku prevence jako důležitou, sami se často v tématech rizikového chování cítí bezradně, neprošli sami žádným, nebo jenom minimálním vzděláváním v prevenci.

Úloha školského poradenského pracoviště je v dnešní škole naprosto klíčová pro poradenství, prevenci, diagnostiku jevů a další témata. Jedná se o prostor, ve kterém je možné realizovat aktivity

směřující k sociálně výchovné práci. V uvedeném příspěvku jsme naznačili současné pohledy na problematiku jak po stránce personálního složení pracoviště, tak po stránce možných problémů, které provází práci jednotlivých aktérů prevence uvnitř školy.

Seznam použitých zdrojů:

- HLADÍK, J., KRAUS, B., LORENZOVÁ, J., ÖBRINK HOBZOVÁ, M. a J. POSPÍŠIL. *Zdůvodňující zpráva: Návrh na zařazení profese sociálního pedagoga do zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice*. 2014.
- HOFERKOVÁ, S. Rizikové chování mládeže a školský poradenský systém. In: *Acta sociopathologica III*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2016. s. 118 – 134. ISBN 978-80-7435-637-7.
- JURYSTOVÁ, L., VLADIMÍR J. a H. PACNEROVÁ. *Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků*. NUOV, 2015.
- KUCHARSKÁ, A. Školní poradenské pracoviště. In: VALENTOVÁ, L. *Školní poradenství I*. Praha: PdF UK, 2013, s. 40-47. ISBN 978-80-7290-710-6.
- MICHALÍK, J. *Školský poradenský systém v české republice*. Olomouc: Katedra speciální pedagogiky, 2008. Dostupné z: <http://www.uss.upol.cz/cz/clenove/profil/michalik/SPZ-expert-stanovisko.pdf>
- Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013-2018. *Min. školství, mládeže a tělovýchovy ČR* [online]. 2013 [citováno 2015-11-17]. Dostupné z: <http://www.kr-kralovehradecky.cz/cz/krajsky-urad/skolstvi/prevence-soc-patologickych-jevu/narodni-strategie-primarni-prevence-rizikoveho-chovani-deti-a-mladeze-na-obdobi-2013---2018-62422/>
- ONDRÁČKOVÁ, L. Výchovný poradce. In: KNOTOVÁ, D. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014, s. 29-36. ISBN 978-80-247-4502-2.
- OPEKAROVÁ, O. *Kapitoly z výchovného poradenství: školní poradenské služby*. Vyd. 2., upr. a dopl. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. 72 s. ISBN 978-80-86723-96-9.
- PORTEŠOVÁ, Š. Dvojí výjimečnost. Nadané děti, 2011. Dostupné z: http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=45.
- ŠAFROVÁ, A. Školní speciální pedagog. In: KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014, s. 62-75. ISBN 978-80-2474502-2.
- TYŠER, J. *Školní metodik prevence: soubor materiálů*. Vyd. 1. Most: Hněvín, 2006. 103 s. ISBN 80-86654-17-6.
- Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních.

Vyhláška č.147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.
Vyhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.
ZAPLETALOVÁ, J. Školní poradenská pracoviště. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. 2011 [cit. 2014-04-01]. Dostupné z:
<http://www.nuv.cz/poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>

Autor

PhDr. Václav Bělík, Ph.D.
Katedra sociální patologie a sociologie
Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové
Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové
vaclav.belik@uhk.cz

RODINNÉ PROSTREDIE AKO FAKTOR OVPLYVŇUJÚCI VZNIK ŠIKANOVANIA U ŽIAKOV ZŠ

Mgr. Beáta Blahová

Anotácia

Príspevok pojednáva o rodinnom prostredí a jeho pôsobení na vznik šikanovania u žiakov základných škôl. V teoretickej rovine charakterizuje rodinu a rodinné prostredie a v ďalšej časti sa venuje zisteným údajom, ktoré sme získali z nášho prieskumu realizovaného v roku 2016.

Kľúčové slová: rodina, úplná rodina, neúplná rodina, žiaci, sankcie, tresty, šikanovanie, agresor, obeť.

„Rodina je oboje, ako základnou jednotkou spoločnosti, tak koreňom kultúry. Je to neutíchajúci zdroj podpory, obhajoby, uistenia a emocionálneho dobitia, ktoré dodáva dieťaťu silu, aby sa sebavedome odvážilo do väčšieho sveta a stalo sa všetkým, čím môže byť.“

(Arthur Schnitzler)

Úvod

Rodina je dôležitým predpokladom pre zdravý a plnohodnotný rozvoj každého jedinca. Použili sme výrok od Arthura Schnitzlera, v ktorom autor poukazuje na nenahraditeľnosť rodiny v živote každého jedinca. Je prostredím, v ktorom dieťa dostáva prvotné vedomosti a skúsenosti, ktoré ho potom ovplyvňujú počas celého jeho života.

Rodina je prvým prostredím, do ktorého sa dieťa narodí. Je spojovacím mostíkom medzi jedincom a spoločnosťou, ako prvá sociálna skupina, do ktorej sa jedinec narodí, ho ďalej pripravuje na život v spoločnosti.

Pôvodný význam slova rodina znamenal, že rodinu tvorí spoločenstvo ľudí žijúcich pod jednou strechou, ktorí spolu hospodária, podliehajú jednej autorite, dodržujú určené pravidlá a tvoria spoločnú výrobnú jednotku. V našej súčasnej legislatíve je založená na monogamnom manželstve (Gabura, 2012, s. 25). V Zákone č. 36/2005 o rodine a o zmene a doplnení niektorých zákonov sa v čl. 2 uvádza, že „rodina založená manželstvom je základnou bunkou spoločnosti a spoločnosť všetky formy rodiny všestranne chráni.“ Predstavuje jeden z najvýznamnejších socializačných a výchovných činiteľov u jedinca,

má rozhodujúci vplyv na celkový vývin človeka počas celého života (Emmerová, Niklová, Dulovics, 2015, s. 182). V spoločnosti ju považujeme za prirodzenú a neformálnu sociálnu skupinu (<http://fpv.uniza.sk/inovacie/predmety/socialne/soc6.pdf>, s. 6-7).

Rodina predstavuje určitý systém, ktorý neustále hľadá a nachádza svoje miesto v spoločnosti (Laca, 2011). Prešla mnohými zmenami a zmenili sa aj jej funkcie, ktoré kedysi plnila. Dôvodom bola najmä spoločenská zmena, ktorá sa dotkla aj fungovania rodiny. V súčasnosti, aby mohla rodina plnohodnotne existovať, musí plniť niekoľko funkcií. *Biologická funkcia* je najdôležitejšia zo všetkých funkcií, je založená na biologickom základe, spočíva v reprodukčnej funkcii a tiež aj v erotických vzťahoch medzi manželmi (Višňovský, 2007, s. 30-31). *Ekonomickú funkciu* môžeme nazvať aj zabezpečovacou funkciou, spočíva v zabezpečení „strechy nad hlavou“ jej členom a v zabezpečovaní základných životných potrieb členov rodiny. *Výchovná funkcia* predstavuje ťažisko socializácie jedinca, dieťa je objektom výchovy a rodičia sú vzormi pre svoje deti nielen v správaní ale aj v celkovom začleňovaní sa do spoločnosti (Hroncová, Emmerová a kol., 2010, s. 131-134). *Emocionálna funkcia* – emocionálna funkcia patrí medzi najdôležitejšiu a nenahraditeľnú funkciu rodiny, kladné citové vzťahy dieťaťa s rodičmi, súrodencami a ostatnými členmi rodiny sú predpokladom rozvoja emocionality dieťaťa, rodina má pre svojich členov zabezpečovať lásku, istotu, pocit bezpečia a pochopenia (Oravcová, Ďuricová, Bindasová, 2007, s. 14-15). Pri *ochrannej funkcii* ide najmä o ochranu zdravia detí, ale aj ochranu detí pred sociálno-patologickými javmi, najlepšou prevenciou je dobrá rodina, ktorá organizovaním voľného času detí a budovaním pozitívnej hodnotovej orientácie predchádza vzniku sociálno-patologických javov u detí (Hroncová, Emmerová, Cimprichová Gežová, 2015, s. 29). *Socializačná funkcia* – rodinu považujeme za primárny socializačný činiteľ, je prvým miestom, kde rodičia sú vedúcimi činiteľmi výchovy a učia dieťa základným vzorom správania sa. Správanie, ktoré si jedinec v rodine osvojí, sa časom prenáša aj do iných sociálnych skupín (Višňovský, 2007, s. 35). „Spoločnosť uznáva, že pre všestranný a harmonický vývin dieťaťa je najvhodnejšie stabilné prostredie rodiny tvorenej otcom a matkou dieťaťa“ (Zákon č. 36/2005 Z.z. o rodine a o zmene a doplnení niektorých zákonov, čl. 3).

Rodina je miesto, kde sa rodia a utvárajú prvé medziludské vzťahy, každý má v nej svoje miesto a úlohu. Každá rodina je primárnym zdrojom informácií od narodenia až po hrob. Je to druh inštitúcie, ktorá má pre celkový vývoj a život človeka nenahraditeľný význam. V prvom

rade poskytuje zázemie pre jeho členov a okrem uspokojovania fyzických, psychickým a tiež sociálnych potrieb je zdrojom potrebných skúseností a vzorov správania do ďalšieho života. Ale ak dlhodobo neplní svoje funkcie, vážne ohrozuje život a zdravie svojich členov. Problémová rodina je považovaná za hlavný dôvod vzniku deviantného vývinu u detí. Negatívne pôsobenie v rodine väčšinou podnecuje aj ďalšie smerovanie jedinca a ľahšie vkláznutie jedinca do závadových skupín (Hroncová, Emmerová a kol., 2010, s. 142).

Faktory ovplyvňujúce vznik šikanovania u žiakov 2. stupňa základných škôl

V roku 2016 sme realizovali prieskum v dvoch základných školách v okrese Lučenec. V prieskume sme zisťovali, z akej rodiny respondenti pochádzajú a aké sankcie využívajú rodičia na potrestanie nesprávneho respektíve nevhodného správania sa respondentov. Prieskumu sa zúčastnilo 151 žiakov 2. stupňa skúmaných základných škôl.

T1 Štruktúra rodinného prostredia u žiakov v skúmaných základných školách

Typ školy	ZŠ 1		ZŠ 2		SPOLU	
Alternatívy	n	%	n	%	N	%
Z úplnej rodiny	30	56,60	68	69,38	98	64,90
Z neúplnej rodiny	23	43,40	30	30,62	53	35,10
SPOLU	53	100	98	100	151	100

Zdroj: vlastný prieskum

Z úplnej rodiny (respondenti žijú s oboma rodičmi) pochádza 64,90 % respondentov a 35,10 % respondentov označilo, že pochádza z neúplnej rodiny (respondenti žijú len s jedným rodičom). Na oboch školách prevláda fakt, že respondenti pochádzajú najmä z úplnej rodiny. Na ZŠ 1 pochádza z úplnej rodiny 56,60 % respondentov a na ZŠ 2 pochádza z úplnej rodiny 69,38 % respondentov. Tiež sme zisťovali, z akej rodiny pochádzajú respondenti z pozície obete.

T2 Štruktúra rodinného prostredia u žiakov v skúmaných základných školách z pozície obete

Typ školy	ZŠ 1				ZŠ 2				SPOLU			
Pohlavie	Dievčatá		Chlapci		Dievčatá		Chlapci		Dievčatá		Chlapci	
Alternatívy	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%	N	%
Z úplnej rodiny	1	33,33	5	50,00	4	66,67	10	66,67	5	55,56	15	60,00
Z neúplnej rodiny	2	66,67	5	50,00	2	33,33	5	33,33	4	44,44	10	40,00
SPOLU	3	100	10	100	6	100	15	100	9	100	25	100

Zdroj: vlastný prieskum

Zaujímalo nás, z akej rodiny pochádzajú respondenti, ktorí už boli v minulosti šikanovaní. Na základe zistených údajov môžeme konštatovať, že celkovo 60 % respondentov mužského pohlavia uviedlo, že pochádza z úplnej rodiny a 55,56 % respondentov ženského pohlavia uviedlo, že tiež pochádza z úplnej rodiny. Z výsledkov je zrejmé, že respondenti, ktorí už boli niekedy šikanovaní pochádzajú z úplných rodín. Zamerali sme sa aj na to, z akej rodiny pochádzajú respondenti z pozície agresora.

T3 Štruktúra rodinného prostredia u žiakov v skúmaných základných školách z pozície agresora

Typ školy	ZŠ 1				ZŠ 2				SPOLU			
Pohlavie	Dievčatá		Chlapci		Dievčatá		Chlapci		Dievčatá		Chlapci	
Alternatívy	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%	N	%
Z úplnej rodiny	1	50,00	6	85,72	2	66,67	4	66,67	3	60,00	10	76,93
Z neúplnej rodiny	1	50,00	1	14,28	1	33,33	2	33,33	2	40,00	3	23,07
SPOLU	2	100	7	100	3	100	6	100	5	100	13	100

Zdroj: vlastný prieskum

Skúmali sme, z akej rodiny pochádzajú respondenti, ktorí iných šikanovali. Celkovo 76,93 % respondentov mužského pohlavia označilo, že pochádza z úplnej rodiny a 23,07 % označilo, že pochádza z neúplnej rodiny. Aj v prípade respondentov, ktorí už majú skúsenosť so šikanovaním iných, tiež pochádzajú skôr z úplných rodín.

Obe skupiny respondentov (či už z pohľadu obete alebo agresora) pochádzajú vo väčšej miere z úplných rodín.

T4 Využívanie sankcií zo strany rodičov pri nevhodnom správaní sa žiakov ako forma trestu

Typ školy	ZŠ 1		ZŠ 2		SPOLU	
Alternatívy	n	%	n	%	N	%
Áno	28	52,84	62	63,26	90	59,60
Nie	25	47,16	36	36,74	61	40,40
SPOLU	53	100	98	100	151	100

Zdroj: vlastný prieskum

Respondenti sa tiež vyjadrovali, či ich rodičia využívajú sankcie pri ich nevhodnom správaní sa ako formu trestu. Zistili sme, že 59,60 % respondentov uviedlo, že ich rodičia využívajú sankcie pri nevhodnom správaní sa. Respondenti mali možnosť aj vypísať, aké formy trestov ich rodičia využívajú. Najčastejšie uvádzali:

- 1) zákaz používania PC, zákaz používania notebooku, zákaz používania mobilu, zákaz používať tablet,
- 2) zákaz ísť von,
- 3) zákaz pozerat' TV.

Uvádzali aj sankcie typu: „facka, iba sa hnevajú, kričia na mňa, dostanem po zadku, dajú ma do kúta, nerozprávajú sa so mnou, kým sa neospravedlním, upratať si izbu a písací stôl, mama mi povie, že to nemám robiť, nekúpiť mi niečo, viac učenia.“ Na základe výpovedí niektorých respondentov je zrejmé, že rodičia na potrestanie nevhodného správania sa ich detí používajú aj fyzické tresty.

T5 Využívanie sankcií zo strany rodičov pri nevhodnom správaní sa žiakov ako forma trestu podľa pohlavia

Typ školy	ZŠ 1				ZŠ 2				SPOLU			
Pohlavie	Dievčatá		Chlapci		Dievčatá		Chlapci		Dievčatá		Chlapci	
Alternatívy	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%	N	%
Áno	12	54,55	16	51,62	19	50,00	43	71,67	31	51,67	59	64,84
Nie	10	45,45	15	48,38	19	50,00	17	28,33	29	48,33	32	35,16
SPOLU	22	100	31	100	38	100	60	100	60	100	91	100

Zdroj: vlastný prieskum

Zistili sme, že 64,84 % respondentov mužského pohlavia uviedlo, že ich rodičia využívajú tresty, ak svojich rodičov neposlúchnu. 51,67 % respondentov ženského pohlavia uviedlo, že ich rodičia používajú tresty, ak urobia niečo nesprávne. Predpokladali sme, že dievčatá budú vo väčšej miere uvádzať, že ich rodičia používajú tresty za potrestanie nevhodného správania sa, no na základe výpovedí respondentov sme zistili, že využívanie sankcií zo strany rodičov uviedli vo väčšej miere chlapci ako dievčatá.

T6 Využívanie sankcií zo strany rodičov pri nevhodnom správaní sa žiakov ako forma trestu z pozície obete

Typ školy	ZŠ 1				ZŠ 2				SPOLU			
Pohlavie	Dievčatá		Chlapci		Dievčatá		Chlapci		Dievčatá		Chlapci	
Alternatívy	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%	N	%
Áno	2	66,67	5	50,00	5	83,33	12	80,00	7	77,78	17	68,00
Nie	1	33,33	5	50,00	1	16,67	3	20,00	2	22,22	8	32,00
SPOLU	3	100	10	100	6	100	15	100	9	100	25	100

Zdroj: Vlastný prieskum

Z celkového počtu 34 (100 %) respondentov uviedlo 24 (70,59 %) respondentov, že ich rodičia používajú sankcie pri ich nevhodnom správaní sa z pozície obete. Využívanie sankcií zo strany rodičov uviedli vo väčšej miere chlapci z pozície obete.

T7 Využívanie sankcií zo strany rodičov pri nevhodnom správaní sa žiakov ako forma trestu z pozície agresora

Typ školy	ZŠ 1				ZŠ 2				SPOLU			
Pohlavie	Dievčatá		Chlapci		Dievčatá		Chlapci		Dievčatá		Chlapci	
Alternatívy	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%	N	%
Áno	2	100	4	57,14	2	66,67	6	100	4	80,00	10	76,93
Nie	0	0	3	42,86	1	33,33	0	0	1	20,00	3	23,07
SPOLU	2	100	7	100	3	100	6	100	5	100	13	100

Zdroj: vlastný prieskum

Z celkového počtu 18 (100 %) respondentov označilo 77,78 % respondentov, že ich rodičia využívajú sankcie ako formu trestu pri ich nevhodnom správaní sa z pozície agresora. Na ZŠ 2 uviedlo 100 % respondentov mužského pohlavia, že ich rodičia používajú sankcie. Na ZŠ 1 uviedlo tiež 100 % respondentov ženského pohlavia, že ich rodičia používajú sankcie na potrestanie nevhodného správania sa. Aj z pozície agresora uviedli vo väčšej miere chlapci, že ich rodičia využívajú sankcie na potrestanie nevhodného správania sa.

Na základe našich zistení môžeme konštatovať, že respondenti pochádzajú najmä z úplných rodín, či už z pozície obete alebo agresora. Tiež sme zistili, že rodičia využívajú rôzne sankcie na potrestanie ich nevhodného správania sa z pozície obete aj zo pozície agresora. Respondenti uvádzali najmä tieto sankcie: zákaz používania PC, zákaz používania notebooku a mobilu, zákaz používať tablet, zákaz chodiť von, zákaz pozerat' TV. Rodičia, okrem spomenutých sankcií, využívajú a sankcie typu: facka, krik, kľáčanie v kúte, obmedzenie komunikácie medzi rodičmi a dieťaťom, upratovanie a podobne.

Záver

Najťažšou úlohou v živote každého človeka je vytvoriť harmonickú rodinu. To, čo sa jedinec v rodine naučí, to si so sebou berie aj do svojho osobného života. Je miestom vzájomnej lásky, opory, podpory, bezpečia. Podmienky pre komplexný rozvoj dieťaťa zabezpečuje úplná rodina, pretože aj rola matky a rola otca sú nezastupiteľnými v živote každého dieťaťa. Nie každá rodina však vytvára ideálne rodinné prostredie na plnohodnotný a komplexný vývin dieťaťa. A preto, ako povedal aj pápež Benedikt XVI. „kto ohrozuje rodinu, ohrozuje samotné základy pokoja.“

Seznam použitých zdrojů:

- EMMEROVÁ, I., NIKLOVÁ, M. a M. DULOVICS. *Základy mediálnej výchovy pre sociálnych pedagógov a pedagógov*. 1. Vyd. Banská Bystrica: Belianum, 2015, 190 s. ISBN 978-80-557-0925-3.
- GABURA, J. *Teória rodiny a proces práce s rodinou*. 1. Vyd. Bratislava: IRIS, 2012, 318 s. ISBN 978-80-89256-95-2.
- HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I. a kol. *Sociológia výchovy a vzdelávania*. 1. vyd. Banská Bystrica: OZ Pedagóg, 2010. 350 s. ISBN 978-80-557-0035-9.
- HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I. a K. CIMPRICHOVÁ GEŽOVÁ. *Sociálnovýchovná práca s rodinou z aspektu sociálnej pedagogiky*. 1. vyd. Banská Bystrica: Belianum, 2015, 180 s. ISBN 978-80-557-0926-0.
- LACA, S. Rodina ako primárne prostredie v spoločnosti. In: *Prohuman* [online]. 2011 [cit. 2016-10-13]. Dostupné na internete: <http://www.prohuman.sk/socialna-praca/rodina-ako-primarne-prostredie-v-spolocnosti>. ISSN 1338-1415.
- ORAVCOVÁ, J., ĎURICOVÁ, L. a O. BINDASOVÁ. *Psychológia rodiny*. 1. vyd. Banská Bystrica: FHV UMB, 2007, 366 s. ISBN 978-80-8083-490-6.
- VIŠŇOVSKÝ, Ľ. a kol. *Základy rodinnej výchovy*. 1. Vyd. Banská Bystrica: OZ Pedagóg, 2007, 198 s. ISBN 978-80-8083-443-2.
- Zákon č. 36/2005 o rodine a o zmene a doplnení niektorých zákonov. <http://fpv.uniza.sk/inovacie/predmety/socialne/soc6.pdf>.

Autor

Mgr. Beáta Blahová

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Katedra pedagogiky, Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

beata.blahova@umb.sk

REALIZÁCIA VOĽNOČASOVÝCH ČINNOSTÍ V ŠKOLSKÝCH KLUBOCH DETÍ S ASPEKTOM NA PRIMÁRNU PREVENCIU

PhDr. Gabriela Citterbergová, PhD.

Anotácia

V príspevku prezentujeme čiastkové výsledky empirického výskumu so zameraním na obsah výchovy mimo vyučovania v školských kluboch detí. V príspevku približujeme školské kluby detí, ktoré zaradujeme do sústavy školských výchovno-vzdelávacích zariadení, ďalej približujeme jednotlivé voľnočasové činnosti realizované v školských kluboch detí, bližšie venujeme pozornosť uvedeným voľnočasovým činnostiam v súvislosti s primárnou prevenciou.

Kľúčové slová: školské kluby detí, voľnočasové aktivity, primárna prevencia sociálno-patologických javov

Úvod

Na Slovensku zabezpečuje výchovu mimo vyučovania množstvo inštitúcií a organizácií, pričom významné miesto patrí rezortu školstva. Dôležitým činiteľom je škola, ktorá poskytuje široký priestor a možnosti k aktívnemu spôsobu života žiakov. Škola by mala viesť žiakov k hodnotnému využívaniu voľného času, mala by poskytovať možnosti a podmienky pre zmysluplné trávenie voľného času. Na výchovno-vzdelávaciu činnosť v škole nadväzujú školské výchovno-vzdelávacie zariadenia, ktorých úlohou je viesť deti a mládež k aktívnemu tráveniu voľného času. Vo výchove mimo vyučovania ide predovšetkým o zhodnotenie voľného času a poskytnutie priestoru pre sebarealizáciu detí, pre rozvoj ich nadania, talentu a záujmov, uspokojenie ich potrieb. Charakteristickým znakom výchovy mimo vyučovania je dobrovoľnosť vo výbere činnosti, teda je nesmierne dôležité, aby všetky činnosti a aktivity vychádzali predovšetkým z potrieb a záujmov samotných detí.

Neoddeliteľnou súčasťou života každého človeka je voľný čas, ktorý slúži najmä na zregenerovanie síl potrebných na vykonávanie každodenných povinností. Veľmi dôležité však je, aby nešlo o pasívny oddych, ale o aktívne rozvíjanie osobnostných vlastností, vedomostí, zručností a talentu, čo v konečnom dôsledku prispieva k formovaniu

všestranne harmonicky rozvinutej osobnosti a k rozširovaniu všeobecného rozhľadu človeka. Na dosahovaní vyššie uvedených cieľov sa v značnej miere podieľajú aj školské výchovno-vzdelávacie zariadenia. Tieto zariadenia, okrem iného, prispievajú k zvyšovaniu miery socializácie dieťaťa v kolektíve, ktorý s ním zdieľa podobné záujmy, čím sa svojou výchovno-vzdelávacou činnosťou podieľajú aj na prevencii sociálno-patologických javov najmä u detí a mládeže, ktorí sú prostredníctvom zmysluplnej činnosti vedení k adekvátnemu a aktívnemu tráveniu voľného času, čím sa obmedzuje vplyv negatívnych a nežiaducich spoločenských javov a vzorov správania na ich spôsob života (Furinová, 2013, s. 34-35).

V zmysle zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní zabezpečujú výchovu v čase mimo vyučovania školské výchovno-vzdelávacie zariadenia, medzi ktoré patrí aj školský klub detí. Školský klub detí zabezpečuje pre deti plniace povinnú školskú dochádzku na základnej škole, nenáročnú záujmovú činnosť podľa výchovného programu školského zariadenia zameranú na ich prípravu na vyučovanie a na uspokojovanie a rozvíjanie ich záujmov v čase mimo vyučovania a v čase školských prázdnin (Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní).

Školské kluby detí prostredníctvom činností a aktivít pozitívne vplývajú na žiakov, predovšetkým mladšieho školského veku a podieľajú sa na rozvíjaní ich osobnosti. Ide o rozvíjanie kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej oblasti. Vychovávateľia sa v školských kluboch detí usilujú o mnohostranný, komplexný rozvoj osobnosti žiakov po všetkých stránkach. Školské kluby detí si kladú za cieľ mravný, emocionálny a fyzický rozvoj osobnosti každého žiaka.

V podmienkach školských klubov detí sa realizuje základný a všeobecný cieľ výchovy mimo vyučovania, t.j. formovania a rozvoja osobnosti každého žiaka. Keďže školský klub detí navštevujú žiaci mladšieho školského veku, považujeme za dôležité zdôrazniť význam tohto zariadenia, najmä vo vzťahu k prevencii sociálno-patologických javov. Rozvíjaním a formovaním osobnosti, názorov, postojov, či hodnotovej orientácie žiakov sa v podmienkach školských klubov detí otvára priestor primárnej prevencii sociálno-patologických javov. Formovanie pozitívnej hodnotovej orientácie žiakov, ich empatického a prosociálneho správania, rozvíjanie ich schopností a zručností v oblasti mravnej výchovy, či rozvíjanie tvorivosti a kreativity by mali byť neodmysliteľnou súčasťou výchovy v školských kluboch detí.

Výchova mimo vyučovania sa v školských kluboch detí realizuje a uskutočňuje prostredníctvom obsahu výchovy mimo vyučovania, pri-

čom tento obsah tvorí celý komplex rôznorodých aktivít. Obsah výchovy mimo vyučovania je tvorený výchovno-vzdelávacími činnosťami, konkrétne ide o odpočinkové, rekreačné, záujmové, verejne prospešné (pracovné), sebaobslužné činnosti a prípravu na vyučovanie. Činnosti v školských kluboch detí predstavujú aktivity rôzneho charakteru, od príležitostných, sezónnych až po pravidelne sa opakujúce. Všetky činnosti je potrebné realizovať na základe pozitívnej motivácie žiakov a veku primeranými formami. Za ťažiskovú činnosť je považovaná záujmová činnosť, ktorá býva zväčša rôznorodo zameraná, jej výber závisí od záujmu samotného žiaka. Pravidelná záujmová činnosť predstavuje významný faktor primárnej prevencie sociálno-patologických javov a je významná z hľadiska rozvoja osobnosti žiaka.

V činnosti školských klubov detí má dominantné postavenie predovšetkým primárna prevencia sociálno-patologických javov. Aj u žiakov mladšieho školského veku sa môžeme stretnúť s rôznymi negatívnymi javmi, ako je slovná a fyzická agresivita, šikanovanie, krádeže a pod. Zameraním svojej činnosti a režimom dňa môžu viesť žiakov k vytvoreniu a osvojeniu si postoja k voľnému času ako k hodnote. Žiaci sa tak učia vyplňať si svoj voľný čas činnosťou, ktorá im prináša uspokojenie a radosť. Realizovaním voľnočasovej činnosti je možné v školských kluboch eliminovať riziko sociálno-patologickej činnosti, aj keď nie je možné doceliť jeho úplné odstránenie (Bizová- Gubricová, 2010, s. 17).

Výchovná činnosť vychovávateľov predikuje kladenie dôrazu skôr na nešpecifické formy prevencie, teda na celkové formovanie osobnosti žiakov a ich sebarealizáciu. Už samotná výchovná činnosť vo voľnom čase má svoju preventívnu funkciu. V súčasnosti by ale vychovávateľ mal zaradiť do preventívnej činnosti aj formy špecifickej prevencie, ktoré sa priamo dotýkajú formovania poznatkov, zručností a postojov. Vychovávatelia v školských kluboch detí majú väčšie možnosti vytvárať bezpečné prostredie a osobnejšie vzťahy so žiakmi, v porovnaní s učiteľmi. Môžu tak výraznejšie ovplyvňovať hodnoty a postoje žiakov (Liberčanová, 2012, s. 143).

Analýza výskumných zistení

V roku 2016 sme realizovali empirický výskum, pričom výskumnú vzorku tvorili vychovávatelia v školských kluboch detí v Banskobystrickom kraji. Vzorku tvorilo 196 vychovávateľov v školských kluboch detí z desiatich okresov. Výber výskumnej vzorky sme realizovali náhodným výberom. Prostredníctvom dotazníkovej metódy sme u vychovávateľov zisťovali:

- frekvenciu realizácie voľnočasových činností v školských kluboch detí, ako aj konkrétne aktivity, ktoré vychovávatelia realizujú v rámci jednotlivých činností tvoriacich obsah výchovy mimo vyučovania,
- ktorú z uvedených voľnočasových činností považujú vychovávatelia za efektívnu a významnú z hľadiska primárnej prevencie sociálno-patologických javov.

Výsledky výskumu uvádzame v tabuľkách T1, T2, T3, T4, T5 a v grafe G1.

T1 Frekvencia realizovaných voľnočasových činností

Alternatívy	Priemer	Poradie
odpočinkové činnosti	4,91	1
záujmové činnosti	4,86	2
rekreačné činnosti	4,71	3
príprava na vyučovanie	4,67	4
sebaobslužné činnosti	4,66	5
verejne prospešné (pracovné) činnosti	2,40	6

(1 – nikdy, 2 – raz do mesiaca, 3 – raz do týždňa, 4 – tri razy do týždňa, 5 – každý deň)

Ako vyplýva z tabuľky T1, odpočinkové činnosti dosiahli priemernú hodnotu 4,91 a na hodnotiacej škále sa dosiahnutá hodnota blíži k hodnote 5, čo v slovnom hodnotení predstavuje každý deň. V súvislosti s frekvenciou realizácie odpočinkových činností nás zaujímalo, aké konkrétne aktivity vychovávatelia v školských kluboch realizujú. Respondenti uvádzali nasledovné voľnočasové aktivity: voľné rozhovory s deťmi, odpočinok na koberci, oddychové cvičenia, počúvanie relaxačnej hudby, pozeranie rozprávok, počúvanie rozprávky z CD, spoločenské hry podľa výberu, voľné hry s hračkami/hrami, prechádzky, čítanie a práca s knihou, kreslenie.

Záujmové činnosti dosiahli priemernú hodnotu 4,86 a na hodnotiacej škále sa dosiahnutá hodnota blíži k hodnote 5, čo v slovnom hodnotení predstavuje každý deň. Respondenti taktiež uvádzali konkrétne príklady realizovaných voľnočasových aktivít ako napr. výtvarné akti-

vity, výroba rôznych predmetov podľa zadaných tém, modelovanie, vystrihovanie a kreslenie, výzdoba školy a násteniek podľa ročných období alebo podľa zadaných tém, aktivity zamerané na ochranu životného prostredia, športové aktivity, hudobné aktivity, nácvik piesní, hra na hudobné nástroje, tanečné aktivity, tematické rozhovory, pozeranie dokumentov, dramatizácia.

Rekreačné činnosti dosiahli priemernú hodnotu 4,86 a na hodnotiacej škále sa uvedená hodnota blíži k hodnote 5, čo v slovnom hodnotení predstavuje každý deň. Aj v prípade rekreačných činností nás zaujímali konkrétne realizované aktivity. Respondenti uvádzali nasledovné voľnočasové aktivity: pohybové hry v telocvični alebo na ihrisku, kolektívne/loptové hry (futbal, vybíjaná, a pod.), tvorivé hry, súťaže, vychádzky.

Príprava na vyučovanie dosiahla priemernú hodnotu 4,67 a na hodnotiacej škále sa dosiahnutá hodnota blíži k hodnote 5, čo v slovnom hodnotení predstavuje každý deň. V prípade prípravy na vyučovanie respondenti uvádzali nasledovné aktivity: didaktické hry, hádanky, jazykolamy, doplňovačky, práca s encyklopédiou, čítanie s porozumením, vypracovanie domácich úloh, pracovné listy, maľované čítanie, reprodukcia.

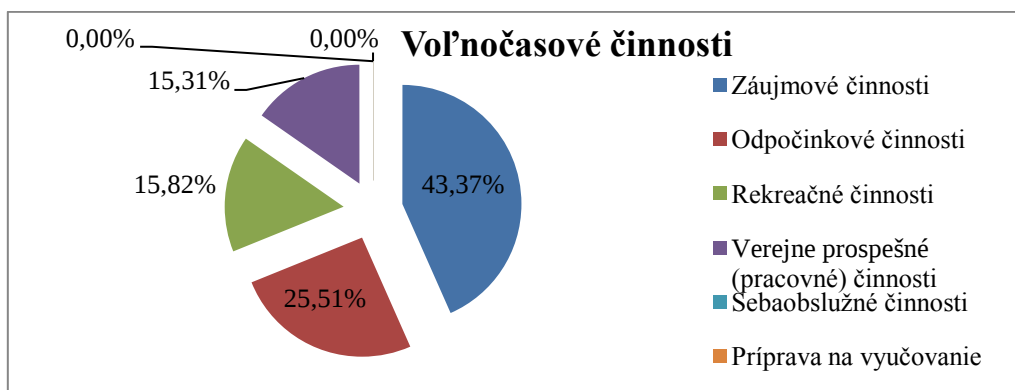
Sebaobslužné činnosti dosiahli priemernú hodnotu 4,66 a na hodnotiacej škále sa dosiahnutá hodnota blíži k hodnote 5, čo v slovnom hodnotení predstavuje každý deň. Aj v prípade sebaobslužných činností uvádzali respondenti konkrétne príklady realizovaných voľnočasových aktivít ako napr. rozvoj a upevňovanie hygienických návykov, kultúra stravovania, udržiavanie poriadku v oddelení, obliekanie, stolovanie.

Verejne prospešné (pracovné) činnosti dosiahli priemernú hodnotu 2,40 a na hodnotiacej škále sa dosiahnutá hodnota blíži k hodnote 2, čo v slovnom hodnotení predstavuje raz do mesiaca. Aj v súvislosti s verejne prospešnými (pracovnými) činnosťami nás okrem frekvencie zaujímali aj konkrétne aktivity, ktoré respondenti so žiakmi v kluboch realizujú. Respondenti uvádzali nasledovné príklady aktivít: práca na školskom dvore/pozemku, udržiavanie čistoty v klube, v okolí klubu, skrášľovanie chodieb, oddelenia, organizácia a participácia na rôznych kultúrnych podujatiach, výroba a umiestňovanie krmítko pre vtáctvo, návšteva mestského útulku pre psy.

V súvislosti s realizovanými voľnočasovými činnosťami sme ďalej vo výskume zisťovali, ktorej z realizovaných činností prikladajú najväčší význam z hľadiska primárnej prevencie sociálno-patologických

javov, resp. ktorú činnosť považujú za efektívnu a významnú z hľadiska primárnej prevencie sociálno-patologických javov. Výsledky našich empirických zistení uvádzame v grafe G1 a tabuľkách T2 až T5.

G1 Efektivita voľnočasových činností z hľadiska primárnej prevencie sociálno-patologických javov



Ako uvádzame v grafe G2, 43,37 % respondentov uviedlo, že za významné a efektívne, z hľadiska primárnej prevencie sociálno-patologických javov považuje záujmové činnosti. Záujmová činnosť sa vo všeobecnosti považuje za významný prostriedok primárnej prevencie, najmä u žiakov. Záujmovú činnosť považujeme za významnú činnosť v živote každého žiaka. Uskutočňuje sa v nej individuálny a sociálny rozvoj žiakov. V záujmovej činnosti žiaci prakticky realizujú svoje záujmy, hodnotne v nej využívajú svoj voľný čas a rozvíjajú svoju osobnosť. Práve vychovávateľ má dôležitú úlohu v realizovaní záujmovej činnosti v školskom klube detí. Je dôležité, aby žiakov viedol k organizovanému a plnohodnotnému voľnému času. Ak žiak trávi svoj voľný čas neorganizovane a neefektívne, zvyšuje sa riziko toho, že u neho môžeme zaznamenať prejav nevhodného správania. Väčšina detí má v súčasnosti dostatok voľného času, často krát sa u nich objavuje nuda, ktorú považujeme za nežiaduci jav. Nudu považujeme za jednu z hlavných príčin zneužívania voľného času.

M. Kouteková (2014, s. 18) uvádza význam záujmovej činnosti:

- poskytuje podnety pre rozvoj poznávacích procesov (vnímanie, pamäť, predstavivosť, myslenie),
- emocionálne prežívanie, radosť, zážitok,
- rozvoj individuálnych a skupinových záujmov, schopností,
- formovanie charakterových a vôľových vlastností, zručností, návykov,
- prehlbovanie a rozširovanie vedomostí – ich aplikácia v praktickej činnosti,

- poznávanie vlastných možností na základe slobodnej voľby ZČ, dobrovoľnosti,
- umožňuje vytváranie heterogénnych skupín,
- podporuje sociálny rozvoj (upevňovanie pozitívnych sociálnych vzťahov),
- poskytuje pocit slobody, vlastné rozhodovanie,
- podporuje aktivitu, samostatnosť, tvorivosť, talent, nadanie, spoločenskú aktivitu,
- ovplyvňuje profesionálny vývin, profesionálnu orientáciu.

Respondenti uvádzali nasledovné najčastejšie dôvody, prečo považujú záujmovú činnosť za efektívnu z hľadiska primárnej prevencie sociálno-patologických javov.

T2 Význam záujmovej činnosti z hľadiska primárnej prevencie sociálno-patologických javov

Alternatívy	N	%
rozvoj záujmov a zmysluplné trávenie voľného času	80	94,12
podpora aktivít, ktoré žiakov zaujímajú	78	91,76
rozvoj osobnosti žiaka	63	74,12
pozitívne trávenie voľného času	57	67,06
rozvoj a budovanie hodnotovej orientácie u Žižkov	41	48,24

Ako vyplýva z tabuľky T2, až 94,12 % respondentov z celkového počtu 85 je toho názoru, že záujmová činnosť je z hľadiska primárnej prevencie sociálno-patologických javov efektívna, pretože sa prostredníctvom nej rozvíjajú záujmy žiakov a žiaci trávia svoj voľný čas zmysluplne, 91,76 % respondentov uviedlo, že je dôležité podporovať aktivity, ktoré žiakov zaujímajú, pričom takouto aktivitou je práve záujmová činnosť, 74,12% respondentov uviedlo ako dôvod rozvoj osobnosti žiaka, 67,06 % respondentov uviedlo, že je dôležité pozitívne trávenie voľného času prostredníctvom záujmovej činnosti a 48,24 % respondentov uviedlo, že záujmová činnosť je z hľadiska primárnej prevencie sociálno-patologických javov efektívna, pretože sa prostredníctvom nej rozvíja a buduje hodnotová orientácia žiakov.

Z grafu G2 ďalej vyplýva, že 25,51 % respondentov považuje odpočinkové činnosti za efektívne z hľadiska primárnej prevencie. Odpočinkové činnosti považujeme za významné najmä z hľadiska odstránenia únavy. Žiaci prostredníctvom nich môžu načerpať nové sily a zregenerovať sa. Respondenti uvádzali nasledovné najčastejšie dô-

vody, prečo považujú odpočinkové činnosti za efektívne v primárnej prevencii sociálno-patologických javov.

T3 Význam odpočinkových činností z hľadiska primárnej prevencie sociálno-patologických javov

Alternatívy	N	%
zabezpečenie pokoja a kl'udu je významné z hľadiska psychohygieny žiakov	44	88,00
regenerácia a načerpanie síl je dôležité pre ďalšie fungovanie žiaka	32	64,00

Z tabuľky T3 vyplýva, že až 88,00 % respondentov z celkového počtu 50 je toho názoru, že odpočinková činnosť je významná, pretože sa prostredníctvom nej zabezpečuje pokoj a kl'ud, čo je významné z hľadiska psychohygieny žiakov, 64,00 % respondentov uviedlo ako dôvod regeneráciu a načerpanie nových síl, pretože sú dôležité pre ďalšie fungovanie žiaka.

Z grafu G2 vyplýva, že 15,82 % respondentov je toho názoru, že významné, z hľadiska primárnej prevencie sú rekreačné činnosti. Slúžia predovšetkým na kompenzáciu záťaže, ktorá pramení zo školského vyučovania. Respondenti uvádzali nasledovné najčastejšie dôvody, prečo považujú rekreačné činnosti za efektívne a významné.

T4 Význam rekreačných činností z hľadiska primárnej prevencie sociálno-patologických javov

Alternatívy	N	%
pohyb na čerstvom vzduchu je pre žiakov mladšieho školského veku najlepšie využitý čas	25	80,65
športová aktivita prispieva k zdravému telesnému a duševnému zdraviu	17	54,84

Ako vyplýva z tabuľky T4, až 80,65 % respondentov z celkového počtu 31 uviedlo, že rekreačná činnosť je efektívna z hľadiska primárnej prevencie sociálno-patologických javov, pretože pre žiakov mladšieho školského veku je pohyb na čerstvom vzduchu najlepšie využitým časom, ďalej 54,84 % respondentov je toho názoru, že športová aktivita prispieva k zdravému telesnému a duševnému zdraviu.

Z grafu G2 ďalej vyplýva, že 15,31% respondentov je toho názoru, že významné a efektívne sú verejne prospešné (pracovné) činnosti. Prostredníctvom týchto činností je možné u žiakov rozvíjať tolerantné, akceptujúce správanie so základmi prosociálnosti a altruizmu. Re-

spondenti uvádzali nasledovné dôvody, prečo považujú verejne prospešné činnosti za efektívne a významné.

T5 Význam verejne prospešných (pracovných) činností z hľadiska primárnej prevencie sociálno-patologických javov

Alternatívy	N	%
rozvoj zodpovednosti a tolerancie u žiakov	27	90,00
vedenie k pomoci iným	14	46,67

Ako vyplýva z tabuľky T5, až 90,00 % respondentov z celkového počtu 30 je toho názoru, že verejne prospešné (pracovné) činnosti sú z hľadiska primárnej prevencie sociálno-patologických javov efektívne, pretože podporujú a rozvíjajú zodpovednosť a toleranciu u žiakov, 46,67 % respondentov je toho názoru, že prostredníctvom týchto činností vedú žiakov k pomoci iným.

Z grafu G1 ďalej vyplýva, že ani jeden z respondentov nepovažuje za efektívne sebaobslužné činnosti a prípravu na vyučovanie.

Konštatujeme, na základe výsledkov empirického výskumu, že v školských kluboch detí sú realizované voľnočasové činnosti ako odpočinkové, rekreačné, záujmové, sebaobslužné činnosti a príprava na vyučovania, ktoré sú realizované každý deň a verejne prospešné (pracovné) činnosti, ktoré sú realizované raz do mesiaca. Z výsledkov výskumu vyplýva, že za najefektívnejšie, z hľadiska primárnej prevencie sociálno-patologických javov považujú vychovávatelia záujmové činnosti, nasledujú odpočinkové činnosti, rekreačné činnosti a verejne prospešné (pracovné) činnosti. Prípravu na vyučovanie a sebaobslužné činnosti vychovávatelia v tejto súvislosti neuviedli.

Záver

Školské kluby detí majú svoj podiel zodpovednosti pri výchove, najmä v období mladšieho školského veku, preto by sa mali usilovať o realizáciu voľnočasových aktivít s preventívnym aspektom. Výchovná inštitúcia, akou školský klub detí je, má predovšetkým vychovávať a prostredníctvom náležitej výchovy a voľnočasových aktivít predchádzať vzniku problémového správania u žiakov, nielen odstraňovať dôsledky nevhodnej výchovy a byť v pozícii „pedagogiky núdzových stavov“. Ak je žiakom v školských kluboch detí poskytnutý dostatočný priestor pre realizáciu ich záujmov a uspokojovanie potrieb, s rešpektovaním princípu dobrovoľnosti, vytvára sa tak účinné preventívne pô-

sobenie voči súčasným ohrozeniam spoločnosti. Školské kluby detí zohrávajú významnú úlohu v osvojovaní si vedomostí, schopností a zručností, v rozvíjaní záujmov a uspokojovaní potrieb žiakov mladšieho školského veku, preto by mali vytvárať vhodné podmienky pre ich harmonický telesný, psychický, kultúrny a sociálny rozvoj.

Seznam použitých zdrojů:

- BIZOVÁ, N. a J. GUBRICOVÁ. *Sociálno-pedagogická prax 1*. Trnava: PF TU, 2010, 67 s. ISBN 978-80-8082-426-6.
- FURINOVÁ, M. Cieľové a obsahové zameranie výchovno-vzdelávacích zariadení v školskom systéme. In: KOUTEKOVÁ, M. a kol.: *Pedagogika voľného času v teórii a praxi 1. diel*. Banská Bystrica: PF UMB, 2013. ISBN 978-80-557-0644-3, s. 34-35.
- KOUTEKOVÁ, M. Záujmová činnosť ako prostriedok rozvoja osobnosti a rozvoja záujmov žiakov. In: KOUTEKOVÁ, M. a kol.: *Pedagogika voľného času v teórii a praxi 2. diel*. Banská Bystrica: PF UMB, 2014, s. 18. ISBN 978-80-557-0719-8.
- LIBERČANOVÁ, K. Prevencia závislostí v činnosti vychovávateľa. In: HUPKOVÁ, I. a K. LIBERČANOVÁ: *Drogové závislosti a ich prevencia*. 1. vyd. Trnava: PF TU, 2012, s. 143. ISBN 978-80-8082-563-8.
- Zákon NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

Autor

PhDr. Gabriela Citterbergová, PhD.
Pedagogická fakulta
Univerzita Mateja Bela
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
gabriela.citterbergova@umb.sk

VYBRANÉ FORMY VIRTUÁLNYCH OHROZENÍ ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH A STREDNÝCH ŠKÔL – ANALÝZA EMPIRICKÝCH ZISTENÍ

PhDr. Mário Dulovics, PhD.

Anotácia

Autor príspevku v teoretickej rovine poukazuje na v súčasnosti stále častejšie pertraktovanú problematiku virtuálnych ohrození a online rizikového správania detí a mládeže. Teoretickú analýzu problematiky autor dopĺňa o vlastné empirické zistenia.

Kľúčové slová: internet, virtuálne ohrozenia, online rizikové správanie, žiak.

Úvod

Rozmach internetu na prelome tisícročí vyvolal mnoho spoločenských zmien. Zasiahol oblasť politickú, ekonomickú, edukačnú a vo výraznej miere ovplyvnil aj štruktúru voľného času predovšetkým mladej generácie. Deti a dospievajúci sa nesmierne rýchlo prispôbili novému komunikačnému fenoménu a odhalili výhody, ktoré internet ponúka. Zábava, relax, širokospektrálna možnosti simultánnej komunikácie, nadväzovania nových kontaktov, či známostí s opačným pohlavím sú benefitmi, ktoré z internetu robia v súčasnosti najvyužívanejšie médium v celosvetovom meradle. Ako každý ľudský pokrok v histórii aj vznik internetu so sebou priniesol určité riziká, ktoré sa dôsledkom jeho dostupnosti dotýkajú všetkých vekových kategórií, no predovšetkým detí a mládeže. Na virtuálne ohrozenia poukazujú vo svojich prácach viacerí odborníci ako M. D. Griffiths, D. J. Kuss (2012), M. Muller (2014), S. Livingstone (2005), K. Youg (1999), J. Šmahaj (2014), K. Hollá (2010), M. Niklová (2015) a ďalší.

Cieľom štúdie je poukázať na závažnosť a aktuálnosť hrozieb zo strany internetu vo vzťahu k deťom a mládeži. Ďalej aj prostredníctvom prezentácie empirických zistení akcentovať nevyhnutnosť riešenia nastolenej problematiky.

1. Stručná charakteristika virtuálnych ohrození detí a mládeže

Na základe teoretickej analýzy problematiky môžeme konštatovať, že rizikové využívanie internetu a rizikové správanie na internete sa môže, u detí a mládeže, premietnuť do nasledovných oblastí ohrozenia:

- Ohrozenie reálnej identity, neuváženými aktivitami alebo nevhodne dlhým časom stráveným vo virtuálnom priestore.
- Ohrozenie virtuálnej identity neuváženými aktivitami vo virtuálnom priestore.
- Vedomé poškodenie inej osoby alebo skupiny osôb.
- Nevedomé poškodenie inej osoby alebo skupiny osôb.

Ohrozenie reálnej identity neuváženými aktivitami alebo nevhodne dlhým časom stráveným vo virtuálnom priestore.

Príkladom priameho ohrozenia reálnej identity dieťaťa alebo dospievajúceho je stretnutie s neznámou osobou, len na základe kontaktov prostredníctvom sociálnej siete alebo iného fóra. V odbornej literatúre sa tento jav označuje pojmom *kybergrooming*. Ide o správanie jedinca, ktoré má v obeti vyvolať falošnú dôveru a zmanipulovať ju k osobnému stretnutiu. Častým dôsledkom takéhoto konania je sexuálne zneužitie, fyzické ublíženie, nútenie k pornografii a pod.

Ako problémovú oblasť by sme v tejto súvislosti mohli označiť návštevu web stránok s obsahmi vážne poškodzujúcimi zdravý psychosociálny vývin dieťaťa (pornografia, propagácia rasizmu, extrémizmu, sebaopoškodzovania, drog, kultov a siekt).

Ďalšou hrozbou virtuálneho prostredia, ktorá môže mať dosah na reálny života je návykové správanie vo vzťahu k jednotlivým subsystémom internetu (napr. sociálne siete, online počítačové hry, hazard).

Ohrozenie virtuálnej identity neuváženými aktivitami vo virtuálnom priestore.

Ohrozenie virtuálnej identity môže nastať ako dôsledok *phishingu*, *clickjackingu* alebo inej nelegálnej činnosti vykonávanej v kyberpriestore, ktorej cieľom je získanie identifikačných, prihlasovacích údajov obete, za účelom podvodu.

Ďalšia forma ohrozenia virtuálnej identity môže nastať v dôsledku neuváženého zverejňovania osobných údajov, informácií, fotografií, ktoré môžu byť inou osobou zneužitú na vytvorenie falošného profilu alebo konta.

Vedomé poškodenie inej osoby alebo skupiny osôb.

Príkladom vedomého agresívneho, hostilného správania vo vzťahu k iným osobám, v kyberpriestore, sú všetky známe formy kyberšikanovania od zverejňovania zosmiešňujúcich fotografií, komentárov až po krádeže identity, vyhrážanie, kyberprenasledovanie alebo happy slapping.

Nevedomé poškodenie inej osoby alebo skupiny osôb.

Nevedomé poškodenie iných osôb, ako forma online rizikového správania, môže byť často dôsledkom snahy dieťaťa o žart. Zverejnenie statusu alebo fotografie na sociálnej sieti, bez úmyslu ublížiť. Sekundárne ohrozenie v tomto smere nastáva, keď je uvedený obsah zneužitý inou osobou. Deti a mladiství si často neuvedomujú, že každá jedna informácia, zverejnená vo virtuálnom priestore, sa môže v krátkom čase rozšíriť medzi veľkú skupinu ľudí a stať sa potenciálnou hrozbou.

Správanie, ktoré vedie k virtuálnym ohrozeniam detí a mládeže môžeme označiť pojmom online rizikové správanie. Rizikové správanie zastrešuje široký okruh maladaptívneho správania, čo spôsobuje určitú nejednoznačnosť pri jeho vymedzení. V. Bělík a S. Hoferková (2012, s. 13) vymedzujú rizikové správanie ako „... správanie, ktorým jedinec ohrozuje sám seba, ale zároveň môže ohrozovať celú spoločnosť.“ V. Labáth (2001, s. 12) definuje rizikové správanie mládeže ako „... následok spolupôsobenia viacerých faktorov, ktoré zvyšujú riziko zlyhania v sociálnej a psychickej oblasti.“ Autori O. Orosová, B. Gajdošová, A. Madarasová-Gecková a J. P. Dijk (2007, s. 32 – 48) uvádzajú, že rizikové správanie je správanie „... s nejasným výsledkom, prináša balansovanie medzi možnosťou dlhodobých negatívnych následkov, strát a krátkodobými pozitívnymi následkami, profitom.“

Vo vzťahu k využívaniu internetu môžeme hovoriť o dvoch základných rovinách rizikového správania:

- rizikové využívanie internetu:
- nadmerne dlhý čas strávený na internete,
- neuvážené zverejňovanie osobných údajov,
- vyhľadávanie nevhodných obsahov.
- Rizikové správanie v prostredí internetu:
- šírenie nevhodných obsahov,
- formy kyberšikanovania,
- nevhodné sexuálne správanie,
- formy počítačovej kriminality.

2. Aktivity žiakov v prostredí internetu s potenciálnym aspektom rizika – analýza empirických zistení

Značná časť aktivít, ktorými dnešná mladá generácia vyplňa svoj voľný čas je úzko prepojená s informačnými a komunikačnými technológiami a médiami. Digitálne prostredie ponúka pre deti a adolescentov širokospektrálne možnosti využitia počnúc komunikáciou, relaxom, hrou, vzdelávaním sa až po plnenie školských povinností. Dostupnosť, anonymita, „voľný pohyb“, absencia sociálnej kontroly môže podnecovať dieťa alebo mladistvého k správaniu, ktoré nadobúda rizikový charakter, respektíve k online aktivitám vedúcim k jeho potenciálnemu ohrozeniu. Z uvedeného dôvodu mapovanie aktivít detí a mládeže v prostredí internetu nadobúda na dôležitosť.

Internet a s ním spojené riziká sú natoľko rôznorodou a zložitou problematikou, že nie je možné obsiahnuť ju v rámci riešenia jednej výskumnej úlohy, v dôsledku čoho sa triešti aj pozornosť odborníkov v danej oblasti.

Bez nároku na úplnosť uvádzame zistenia vybraných výskumov, ktoré mapujú činnosti detí a mládeže v prostredí internetu. Správa OECD pod názvom „*Protection of Children Online*“ prezentuje najčastejšie vykonávané činnosti deťmi a mládežou, ako aj riziká, ktoré pre nich kyberpriestor môže znamenať. Aktivity detí a dospelých vo virtuálnom priestore boli mapované v intenciách empirických výskumov vo Veľkej Británii a v Austrálii. Vo Veľkej Británii boli online aktivity zisťované vo výskumnom súbore tvorenom deťmi a dospelými vo veku od 8 do 17 rokov, realizácia výskumu prebiehala v roku 2007. Ako najčastejšie boli vo vekovej skupine 8 až 11 ročných detí identifikované nasledovné činnosti: hranie online počítačových hier (87 %) a vyhľadávanie informácií súvisiacich s plnením si školských povinností (48 %). U starších vekových kategórií boli na popredných miestach zistené aktivity týkajúce sa predovšetkým rôznych foriem virtuálnej komunikácie (prostredníctvom sociálnych sietí, komunikačných softvérov tzv. instant messengrov a pod.), pričom činnosti zamerané na online komunikáciu priamo úmerne narastali s vekom respondentov a najvyššiu mieru dosahovali u dospelých vo veku 16 až 17 rokov. Značná časť respondentov venovala pozornosť vyhľadávaniu informácií súvisiacich so školskými povinnosťami, túto alternatívu označilo 48 % detí do 11 rokov a 60 % dospelých do 17 rokov. V rámci austrálskeho výskumu, ktorý bol realizovaný o dva roky neskôr v rovnakej vekovej skupine respondentov boli na popredných miestach identifikované aktivity súvisiace s virtuálnou komunikáciou ako čítanie, s če-

tovaním súvisiace používanie sociálnych sietí, či komunikačných programov, nasledovali aktivity súvisiace s plnením školských povinností a záujmami, sledovanie filmov, počúvanie hudby a ďalšie. Z výsledkov výskumu ďalej vyplýva, že každý piaty dospelávajúci vo veku od 14 do 17 rokov sa v kyberpriestore venuje hľadaniu a nadväzovaniu nových priateľstiev.

Výskumná správa „EU Kids Online: National Perspectives“ (2012) vypracovaná autormi L. Haddon a S. Livingstone uvádza, že deti a dospelávajúci sa venujú na internete hľadaniu informácií, ktoré súvisia s plnením školských povinností (85%), hraniu hier (83%), sledovaniu videí a videoklipov (76%) a virtuálnej komunikácii (63%). Správa sa venuje aj rizikám a hrozbám súvisiacim s internetom. Z výskumných zistení vyplýva, že až 12 % detí a dospelávajúcich uviedlo, že boli na internete niekým obťažovaní alebo niečím rozrušení.

V podmienkach Slovenska vypracoval Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie s podporou občianskeho združenie eSlovensko výskumnú správu „Dospelávajúci vo virtuálnom priestore“ (2010), ktorá prináša informácie tentokrát o činnostiach žiakov základných škôl v prostredí internetu. Výskumná správa prinášajú mnoho podobných zistení s vyššie uvedeným výskumom, pričom značná časť online aktivít je aj v tomto prípade sústredená na oblasť komunikácie, hranie online hier, či vyhľadávanie a sťahovanie súborov.

Výskumné správy a štúdie mapujúce danú problematiku nás inšpirovali k realizácii vlastného výskumu so zameraním na rizikové využívanie internetu a na rizikové správanie vo virtuálnom priestore. Zber empirických údajov prebiehal v mesiacoch apríl až jún 2016 v Banskobystrickom, Prešovskom a Žilinskom kraji. Výskumný súbor tvorí 931 žiakov základných a stredných škôl. Jednou z čiastkových úloh bola identifikácia možných rizík súvisiacich s aktivitami realizovanými v prostredí internetu.

Vychádzajúc z existujúcich empirických štúdií a teoretickej analýzy problematiky sme v intenciách empirického výskumu na šesťstupňovej poradovej škále overovali čas strávený žiakmi pri jednotlivých aktivitách po pripojení sa do virtuálneho prostredia. Zistenia prezentujeme v tabuľke T1. Pri každom výroku mohli žiaci označiť jednu z nasledovných možností na škále:

1	2	3	4	5	6
Nie – Menej ako hodinu – 1 až 2 h. – 3 až 4 h. – 5 až 6 h. – 7 a viac h.					

T1 Časová náročnosť aktivít vykonávaných žiakmi základných a stredných škôl v prostredí internetu z aspektu pohlavia

		Prezeranie profilov priateľov na sociálnej sieti	Stahovanie cudzích fotografií	Prezeranie cudzích profilov na sociálnej sieti	Komentovanie príspevkov, fotografií mojich priateľov	Četovanie s priateľmi	Písanie statusov na sociálnej sieti	Sledovanie filmov / seriálov online	Hranie online počítačových hier	Písanie blogu	Nakupovanie	Pozeranie porna	Vyhľadávanie informácií súvisiacich s mojimi záľubami	Vyhľadávanie informácií súvisiace s plneným školských úloh	Zverejňovanie cudzích fotografií/videí
Chlapci	Priemer	1,54	1,16	1,36	1,54	2,74	1,31	2,62	2,48	1,10	1,64	2,04	2,42	1,92	1,14
	N	414	414	414	414	414	414	414	414	414	414	414	414	414	414
	Medián	1,00	1,00	1,00	1,00	3,00	1,00	3,00	3,00	1,00	1,00	1,00	2,00	2,00	1,00
	Minimum	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Maximum	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Dievčatá	Priemer	1,70	1,14	1,45	1,61	3,01	1,38	2,67	1,35	1,09	1,92	1,10	2,30	2,38	1,08
	N	517	517	517	517	517	517	517	516	517	517	517	517	517	517
	Medián	2,00	1,00	1,00	2,00	3,00	1,00	3,00	1,00	1,00	2,00	1,00	2,00	2,00	1,00
	Minimum	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Maximum	4	4	3	5	6	5	6	6	5	6	6	6	6	6
Spolu	Priemer	1,63	1,15	1,41	1,58	2,89	1,35	2,65	1,85	1,10	1,80	1,52	2,35	2,17	1,10
	N	931	931	931	931	931	931	931	930	931	931	931	931	931	931
	Medián	2,00	1,00	1,00	2,00	3,00	1,00	3,00	1,00	1,00	2,00	1,00	2,00	2,00	1,00
	Minimum	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Maximum	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Mann-Whitney u Test P < 0,05		0,000	0,361	0,004	0,002	0,000	0,029	0,359	0,000	0,798	0,000	0,000	0,149	0,000	0,000

Z výsledkov empirických zistení, prezentovaných v tabuľke T1, vyplýva štatistický významný rozdiel z hľadiska pohlavia v 10 zo 14 položiek zameraných na oblasť činností žiakov základných a stredných škôl vo virtuálnom prostredí internetu. Štatisticky významný rozdiel sa potvrdil pri všetkých aktivitách súvisiacich s virtuálnou komunikáciou, ako aj pri aktivitách nesúcich aspekt ohrozenia.

Na základe vyhodnotení výrokov týkajúcich virtuálnej komunikácie môžeme konštatovať, že internet na komunikáciu využívajú častejšie dievčatá ako chlapci.

Aj keď považujeme za dôležité podotknúť, že pri „čítaní“ v intervale do jednej hodiny boli vo väčšej miere zastúpení chlapci. Taktiež pri niektorých okrajových hodnotách (5 až 6 hodí, 7 a viac hodín) týkajúcich sa aktivít ako „*komentovanie fotografií*“ alebo „*písania statusov*“, ktoré ale vzhľadom na charakter činnosti nie je možné brať úplne vážne.

Dievčatá dominujú taktiež pri pasívnom využívaní sociálnych sietí, kde sme zahrnuli prezeranie profilov. Uvedené aktivity boli v najväčšom rozsahu zastúpená v časovom intervale do jednej hodiny, pričom „*prezeranie profilov priateľov na sociálnej sieti*“ v tomto intervale označilo 288 (55,7 %) dievčat a „*prezeranie cudzích profilov*“ 182 (35,2 %) dievčat. Pre ilustráciu uvádzame aj početnosť chlapcov: „*prezeranie profilov priateľov*“ 170 (41,1 %) chlapcov a „*prezeranie cudzích profilov*“ 115 (27,8 %) chlapcov.

V prostredí internetu sa nám podarilo identifikovať štatisticky významný rozdiel v prospech chlapcov pri dvoch aktivitách a to „*hranie online počítačových hier*“ a „*vyhľadávanie a sledovanie pornografických obsahov*“. Zaujímavosťou je, že pri hraní online počítačových hier do jednej hodiny bol pomer relatívnej početnosti chlapcov a dievčat takmer totožný. Výrazné rozdiely nastali až pri stupňoch na škále s väčšou časovou náročnosťou.

Činnosti detí a mládeže na internete súvisiace s vyhľadávaním a následným sledovaním pornografických materiálov sú považované za najrizikovejšie. Z empirických zistení vyplýva, že vo výskumnom súbore sleduje pornografický materiál každý 2. chlapec a každé 17. dievča.

V ďalšej časti kapitoly sa bližšie zameriame na analýzu možných rizikových faktorov online komunikácie, hrania online počítačových hier, sledovania a vyhľadávania pornografických materiálov. Medzi ohrozenia, ktoré sú v tejto súvislosti odbornou verejnosťou pertraktované, môžeme zaradiť riziko vzniku návykového správania, zverejňovanie osobných údajov, respektíve informácií, ktoré môžu byť zneužit inými užívateľmi internetu, či ohrozenie mravného a emocionálneho vývinu mládeže v dôsledku negatívneho vplyvu mediálnych obsahov.

2.1 Virtuálna komunikácia

Elektronická komunikácia prostredníctvom komentovania príspevkov, statusov alebo fotografií bola v časovom intervale do jednej hodiny doménou skôr dievčat (52,4 %) ako chlapcov (37,4 %). S narastajúcim časom stráveným pri uvedených aktivitách došlo k opačnému rozloženiu výskumného súboru z hľadiska pohlavia.

Bližšie sa v množine komunikačných kanálov zameriame na četovanie, ktoré je najfrekvencovanejším spôsobom výmeny informácií v prostredí internetu. Pri položke „*četovanie s priateľmi*“ sa preukázal štatisticky významný rozdiel z hľadiska pohlavia, išlo o jednu z časovo najnáročnejších činností žiakov po pripojení na internet. Viac ako tri hodiny sa uvedenej aktivite venovala 1/5 chlapcov a takmer 1/3 dievčat. Pri položke týkajúcej sa „*četovania s priateľmi*“ boli na ordinálnej škále v niektorých prípadoch namerané aj extrémnych hodnoty, pričom až 34 (3,6 %) respondentov uviedlo, že sa četovaniu po pripojení na internet venujú viac ako 7 hodín. Rovnaký počet respondentov označil časový interval 5 až 6 hodín.

Uvedené časové intervaly sme považovali za rizikové, čo nás viedlo k bližšej analýze danej podskupiny žiakov. Zaujímalo nás aké sú subjektívne pocity žiakov v situáciách, ktoré môžu nastať počas virtuálnej komunikácie. Subjektívne pocity žiakov sme zisťovali prostredníctvom 4 výrokov na päťstupňovej ordinálnej škále:

1. Som nervózny/nervózna, keď sa nemôžem pripojiť na internet.
2. Veľmi ma poteší, keď ľudia lajknú moju fotografiu.
3. Cítim sa nešťastný/á, keď mi dlho nikto nenapíše správu na sociálnej sieti.
4. Veľmi ma poteší, keď ľudia komentujú môj status.

Návykové správaním je často spájané aj so zmenami emocionálneho prežívania, ktoré je úzko späté s dostupnosťou objektu baženia. V podskupine žiakov, ktorí trávajú na internete 5 až 6 hodín sa k daným výrokom vyjadrilo 26 (76,5 %) respondentov. Desať (29,5) žiakov vyjadrilo mieru súhlasu iba s jedným z výrokov, 13 (38,2 %) s dvomi výrokmi a 3 žiaci s tromi výrokmi.

Z 34 žiakov, ktorí trávajú na internete viac ako 7 hodín, sa k daným výrokom vyjadrilo 29 respondentov. Z uvedeného počtu 1 (3,5 %) žiak vyjadril mieru súhlasu s tromi výrokmi, 20 (69 %) žiakov vyjadrilo súhlas s dvomi výrokmi a 8 (27,6 %) s jedným.

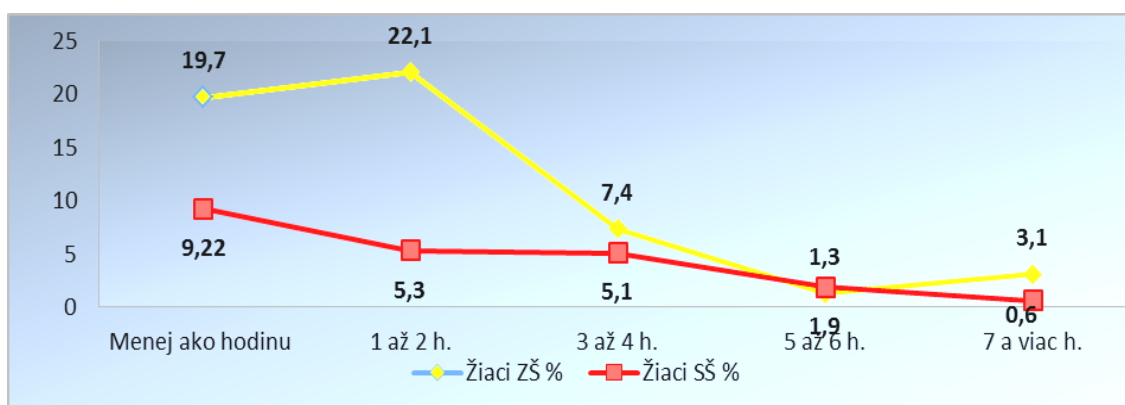
Ako ďalší indikátor, ktorý môže nasvedčovať riziku vzniku návykového správania je zanedbávanie ostatných záujmov a povinností. V tomto kontexte sme u žiakov zisťovali aktivity, ktorým sa venujú vo voľnom čase, ako aj ich prospech. Pozornosť sme zamerali na štvoricu žiakov, ktorí označili tri z vyššie uvedených výrokov. Traja z nich mali podpriemerný prospech, pričom všetci štyria uviedli, že sa vo voľnom čase venujú predovšetkým internetu a ani jeden z analyzovaných žiakov sa nezúčastňoval záujmových krúžkov. Medzi žiakmi, ktorých môžeme na základe zistených špecifik označiť ohrozenými kompulzívnym

využívaním internetu na komunikačné účely, boli tri dievčatá a jeden chlapec.

2.2 Online počítačové hry

Ďalšou oblasťou, ktorá je v odborných kruhoch často označovaná ako riziková je hranie online počítačových hier. Z empirických zistení vyplýva, že u chlapcov sa priemerná hodnota na škále pri hraní online počítačových hier pohybovala medzi stupňami 2 až 3. Znamená to, že priemerný respondent mužského pohlavia hráva online počítačové hry v intervale „menej ako jednu a maximálne dve hodiny“. U dievčat sa priemerná hodnota na škále blížila k stupňu 1 čiže k odpovedi „Nie“. Ako maximálna hodnota bol v oboch podkategóriách výskumného súboru označený šiesty stupeň na škále, čo znamená, že vo výskumnom súbore boli aj žiaci, ktorí hrali počítačové hry viac ako 7 hodín. Z ohľadom na vek žiakov môžeme formulovať záver, že vo výskumnom súbore s narastajúcim vekom značne ubúdala počet žiakov, ktorí hrávajú online počítačové hry a zároveň sa znižovala čas, ktorý bol danej aktivite zo strany žiakov venovaný. Uvedené zistenie znázorňujeme v grafe G5.

G5 Komparácia žiakov základných a stredných škôl z hľadiska času strávenom pri hraní online počítačových hier



Z empirických zistení prezentovaných v grafe G5 vyplýva, že online počítačové hry častejšie hrávajú žiaci základných škôl. Najväčší rozdiel sa ukázal v časovom intervale *1 až 2 hodiny*, kde bol rozdiel medzi žiakmi z hľadiska veku takmer štvornásobný. Z grafického znázornenia je zjavná následná konvergencia podskupín výskumného súboru, ktorá kulminuje pri časovom intervale 5 až 6 hodín.

V ďalšie analýze sa zameriame na možné negatívne dôsledky nadmerného hrania online počítačových hier u skúmaných žiakov. Jednou z oblastí ktorá nás zaujíma je zanedbávanie školských povinností

v dôsledku dlhodobého hrania online počítačových hier. Na základe Kruskal-Wallisovho testu môžeme konštatovať, že sa nepotvrdil štatisticky významný vzťah medzi časom stráveným hraním online počítačových hier a školskými výsledkami žiakov ($p = 0,245 > \alpha = 0,05$).

V intenciách danej problematiky sme sa sústredili taktiež na zanedbávanie ostatných záujmov. Na základe štatistických operácií aj v tomto prípade konštatujeme, že vo výskumnom súbore žiakov nie je štatisticky významný rozdiel v hraní online počítačových hier z hľadiska aktívneho respektíve pasívneho trávenia voľného času ($p = 0,824 > \alpha = 0,05$).

Pozornosť sme venovali taktiež kauzalite medzi subjektívnym pociťovaním nudy a hraním počítačových hier. Zistili sme štatisticky významný rozdiel v hraní online počítačových hier u respondentov z aspektu subjektívneho pociťovania nudy ($p = 0,000 < \alpha = 0,05$). Pre ilustráciu vzájomnej súvislosti uvádzame v tabuľke T2 komparáciu dvoch krajných hodnôt na škále vyjadrujúcich vzťah medzi pociťovaním nudy u respondentov a dĺžkou času, ktorú venujú hraniu online počítačových hier.

T2 Vzťah medzi hraním počítačových hier a subjektívnym pociťovaním nudy

Čas venovaný online počítačovým hrám	Subjektívne pociťovanie nudy			
	Často		Nikdy	
	N	%	n	%
Nehrajú počítačové hry	7	38,8	61	75,3
Menej ako hodinu	2	11,1	7	22,2
1 až 2 hodiny	5	27,8	11	13,6
3 až 4 hodiny	0	0,0	1	1,2
5 až 6 hodín	1	5,6	1	1,2
Viac ako 7 hodín	3	16,7	0	0
Spolu	18	100	81	100

Na základe empirických výsledkov výskumu môžeme vysloviť tvrdenie, že časté pociťovanie nudy u žiakov má vplyv na nárast času, ktorý venujú hraniu online počítačových hier.

2.3 Pornografia

Z negatívneho vplyvu mediálnych obsahov sme sa v intenciách výskumu bližšie zamerali na pornografiu prezentovanú v kyberpriestore. Viacerí autori upozorňujú (M. Ybarra, K. J. Michell (2005), P. M. Green-

field (2004) a ďalší), že pornografia môže ovplyvniť sexuálne postoje, morálne hodnoty, sexuálne aktivity detí a mládeže a byť taktiež príčinou násilného sexuálneho správania.

V tejto súvislosti sú výsledky výskumu viac než alarmujúce. Značná časť žiakov predovšetkým chlapcov si z ponúkaných alternatív zvolila aj „sledovanie porna“. Z aspektu pohlavia, sa pri uvedenej aktivite, vo výskumnom súbore potvrdil štatisticky významný rozdiel.

Následne nás zaujímalo, aké školy uvedení žiaci navštevujú a to z dôvodu, že s nízkym vekom sa spájajú mnohonásobne vyššie ohrozenia. K sledovaniu pornografických obsahov na internete sa v dotazníku priznalo spolu 231 (24,8) žiakov. Z uvedeného počtu bolo až 145 (62,8) žiakov základných škôl. Zvyšných 86 (37,2) žiakov navštevovalo strednú školu. Viac ako 1/3 (37,2%) žiakov 6. a 7. ročníka základných škôl prišla do kontaktu s pornografickým materiálom v prostredí internetu. Výsledky výskumu potvrdzujú závažnosť analyzovanej situácie a vyvolávajú potrebu šírenia osvety v oblasti virtuálnych ohrození, ako aj potrebu včasnej prevencie.

Záver

Celkový nárast rizikového správania, ako aj hrozieb v prostredí internetu v poslednom desaťročí si vyžiadala potrebu zvýšenia kybernetickej bezpečnosti a predovšetkým včasného preventívneho pôsobenia. Rozširovanie mediálnej gramotnosti detí a mládeže nielen v školskom prostredí, ale aj v rodine sa v súčasnosti stáva aktuálnou a nevyhnutnou požiadavkou. Dôležitú úlohu v tejto súvislosti zohráva výučba mediálnej výchovy a to nielen ako prierezovej témy v podmienkach škôl, ale aj v rámci pregraduálnej a postgraduálnej prípravy učiteľov.

Seznam použitých zdrojů:

- BĚLÍK, V. a S. HOFERKOVÁ. *Prevence rizikového chování ve školním prostředí*. Brno: Tribun EU. 1. vyd. 2016, 141 s. ISBN 978-80-263-1015-0.
- GREGUSSOVÁ, M. a M. DROBNÝ. *Deti v sieti. eSlovensko*. [online]. 2013. [cit. 26-11-2016] Dostupné na internete: <http://www.zodpovedne.sk/index.php/component/jdownloads/finish/1-knihy-a-prirucky/9-kniha-deti-v-sieti-2013-14?Itemid=0>
- GREENFIELD, P. M. Inadvertent exposure to pornography on the Internet: Implications of peer-to-peer file-sharing networks for child development and families. In: *Applied Developmental Psychology*. Roč. 25, 2004, č. 6. ISSN 0193-3973.

- HOLLÁ, K. *Elektronické šikanovanie – nová forma agresie*. 1. vyd. Bratislava: Iris. 2010, 92 s. ISBN 978-80-89256-58-7.
- KUS, D. J. a M. D. GRIFFITS. Adolescent online gaming addiction. In: *Education and Health*. Roč. 30. 2012, č. 1. ISSN 2049-3665.
- LABÁTH, V. a kol. *Riziková mládež, možnosti potenciálnych zmien*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001, 157 s. ISBN 80-85850-66-4.
- LIVINGSTONE, S. a L. HADDON. *EU Kids Online: National perspectives*. 2012. ISSN 2045-256X. Dostupné na: <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20III/Reports/PerspectivesReport.pdf> [cit. 20-11-2016]
- NIKLOVÁ, M.: Negatívne dôsledky virtuálneho sveta na psychosociálny vývin u detí a mládeže. In: *Sociální pedagogika ve světle společenského, institucionálního a individuálního ohrožení: 7. mezinárodní konference k aktuálním otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Institut mezioborových studií. 2015. ISBN 978-80-88010-04-3.
- OROSOVÁ, O., GAJDOŠOVÁ, B., MADARASOVÁ-GECKOVÁ, A. a J. P. DIJK: Rizikové faktory užívania drog dospievajúcimi. In: *Československá psychologie*. Roč. 51, 2007, č. 1. ISSN 0009-062X.
- Protection of Children Online. Report on risks faced by children online and policies to protect them*. 2012. Dostupné na: https://www.oecd.org/sti/ieconomy/childrenonline_with_cover.pdf. [cit. 20-11-2016]
- ŠMAHAJ, J.: *Kyberšikana jako společenský problém*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, 232 s. ISBN 978-80-244-4227-3.
- YBARRA, M. a K. J. MITCHELL: Exposure to Internet Pornography among Children and Adolescents: A National Survey. In *Cyberpsychology & behavior*. Roč. 8, 5005, č. 5. s. 473. ISSN 2152-2723.
- YOUNG, K. S.: *Caught in the net. How to Recognize the Signs of Internet Addiction and a Winning Strategy for Recovery*. 1998. 256 s. ISBN 978-0-471-19159-9.

Autor

PhDr. Mário Dulovics, PhD.
 Katedra pedagogiky
 Pedagogická fakulta UMB v Banská Bystrica
 Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
 mario.dulovics@umb.sk

DETI A MLÁDEŽ AKO OBETE DEVIANTNÉHO SPRÁVANIA A MOŽNOSTI ŠKOLSKEJ PREVENČIE (S OSOBITNÝM ZRETEĽOM NA PREVENCIU VIKTIMÁCIE)

Prof. PhDr. Ingrid Emmerová, PhD.

Anotácia

Nárast sociálnopatologických javov na Slovensku u dospelých sa prejavil aj v náraste problémového správania detí a mládeže, čo vyvolalo spoločenskú potrebu zvýšenia efektívnosti prevencie a jej profesionalizácie v školách. Príspevok sa zaoberá problematikou trestných činov páchaných na deťoch a mládeži. Pozornosť je tiež venovaná ich prevencii v školskom prostredí, osobitne prevencii viktimácie.

Kľúčové slová: deti a mládež ako obeť deviantného správania, prevencia, školská prevencia, prevencia viktimácie, školský sociálny pedagóg

V súčasnosti sa detí a mládeže reálne dotýkajú závažné sociálne ohrozenia. Na jednej strane sa žiaci základných a stredných škôl dopúšťajú deviantného správania, na strane druhej sú ich obeťou. Medzi súčasné sociálne ohrozenia detí a mládeže možno podľa J. Hroncovej (2014, s. 11 – 12) zaradiť:

- Neustále zvyšovanie nerovnomernosti rozdelenia bohatstva v spoločnosti, dôsledkom ktorého je permanentný rast sociálnej nerovnosti.
- Prehlbujúca sa „kríza hodnôt“ a výrazný presun od duchovných hodnôt smerom ku konzumu.
- Zvyšovanie individualizmu, citová a sociálna frustrácia, znižovanie sociálnej solidarity medzi ľuďmi, ktorá často vyúsťuje do agresivity a ľahostajnosti voči iným.
- Prehlbujúca sa „kríza rodiny“, ktorá sa odráža vo výraznej premene je základných funkcií, štruktúry a znižujúcej sa kvalite výchovy, vysokej rozvodovosti, nízkej pôrodnosti. Ako uvádza B. Kraus, učitelia poukazujú na nevhodné alebo takmer žiadne výchovné pôsobenie v rodine a malú spoluprácu s rodičmi. Nedostatky súčasnej hektickej doby majú veľký podiel na skorom

nerozpoznaní príznakov a nepodchytení možnosti vzniku akýchkoľvek sociálnych deviácií u dospelujúceho jedinca. (Kraus, B., 2015, s. 89)

- Prudký nárast sociálnopatologických javov najmä kriminality, toxikománie, agresivity, prostitúcie, samovrážd, rasistických prejavov, ale aj globálneho terorizmu, vojnových konfliktov a iných sociálnych ohrození.
- Enormný nárast spoločensky nežiaducich javov najmä nezamestnanosti, chudoby, bezdomovectva a iných predtým u nás neznámych javov.

Závažným problémom je skutočnosť, že deti a mládež sa stávajú nielen páchatelmi, ale aj **obetami trestných činov**. Z viktimologického hľadiska ich považujeme za obzvlášť zraniteľnú skupinu osôb. Ako uvádza J. Chromý (2010, s. 21) často sa v dôsledku fyzických či emocionálnych charakteristík nemôžu slobodne vyjadriť, nie sú schopní celú situáciu pochopiť a voči páchatelom sa autoritatívne postaviť. V tabuľke č. 1 uvádzame trestné činy páchané na deťoch a mládeži spolu, osobitne uvádzame obeť do 6 rokov a od 7 do 14 v rokoch 2006 až 2015 (podľa Štatistiky kriminality MV SR – údaje o skutkoch spáchaných na mládeži).

T1 Trestná činnosť páchaná na deťoch a mládeži v rokoch 2006 až 2014

Rok	Alternatívy	Násilná kriminalita	Mravnostná kriminalita	Krádeže ostatné	Zostávajúca a ostatná kriminalita	Spolu
2006	Spolu	1 255	508	525	114	2 402
	- deti do 6. rokov	53	15	6	40	114
	- 7 až 14 rokov	565	404	117	43	1 129
2007	Spolu	1 274	481	581	106	2 442
	- deti do 6. rokov	40	19	10	40	109
	- 7 až 14 rokov	566	366	147	35	1 114
2008	Spolu	1 047	501	413	116	2 077
	- deti do 6. rokov	44	16	6	40	106
	- 7 až 14 rokov	450	387	105	32	974
2009	Spolu	864	501	340	118	1 823
	- deti do 6. rokov	40	18	4	45	107
	- 7 až 14 rokov	347	401	67	34	849
2010	Spolu	777	445	275	93	1 590
	- deti do 6. rokov	27	12	4	34	77
	- 7 až 14 rokov	354	355	61	38	808
2011	Spolu	667	632	213	103	1 615
	- deti do 6. rokov	42	20	3	42	107
	- 7 až 14 rokov	304	515	50	38	907
2012	Spolu	602	568	227	96	1 493
	- deti do 6. rokov	30	30	5	42	107
	- 7 až 13 rokov	228	222	37	26	513
2013	Spolu	543	546	251	93	1 433
	- deti do 6. rokov	35	25	3	31	94
	- 7 až 13 rokov	196	187	26	29	438
2014	Spolu	485	599	243	65	1 409
	- deti do 6. rokov	46	25	3	36	111
	- 7 až 13 rokov	177	208	1	17	434
2015	Spolu	461	542	207	105	1 315
	- deti do 6. rokov	45	26	3	52	126
	- 7 až 14 rokov	131	188	29	17	365

Spracované podľa: Ministerstvo vnútra SR. Štatistika kriminality.

Na základe štatistických údajov môžeme konštatovať, že deti a mládež sa každoročne stávajú obeťou trestných činov rôznych druhov kriminality. Z násilnej kriminality prevládajú úmyselné ublíženie na zdraví, vydieranie, lúpežné prepadnutia osôb, týranie blízkej a zverejnej osoby a i. Pri mravnostnej kriminalite výrazne dominuje sexuálne zneužívanie, ďalej sa vyskytujú prípady znásilnenia, sexuálneho násillia

i obchodovanie s ľuďmi. Pri krádežiach sú najrozšírenejšie krádeže vreckové a pri zostávajúcej kriminalite je to najmä ublíženie na zdraví z nedbanlivosti. Treba spomenúť aj skutočnosť, že často sú páchatelmi trestných činov voči deťom a mládeži práve deti a mládež, čiže rovesníci, prípadne vekovo blízke osoby.

Tieto alarmujúce údaje potvrdzujú aj štatistické výkazy V12 Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny SR o vykonávaní opatrení sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately za roky 2008 až 2015. Prezентujeme ich v tabuľke č. 2 spolu za roky 2008 až 2015, osobitne sme vyznačili vek do 6 rokov a do 15 rokov.

T2 Pomoc deťom týraným, sexuálne zneužívaným a šikanovaným

Rok	Alternatívy	Fyzické týranie	Psychické týranie	Sexuálne zneužívanie	Šikanovanie	Zneužívanie na komerčné účely	Spolu
2008	Spolu	245	164	152	36	12	609
	- do 6 rokov	67	29	15	0	1	112
	- do 15 rokov	137	99	112	28	11	387
2009	Spolu	124	95	141	40	8	408
	- do 6 rokov	34	10	9	0	1	54
	- do 15 rokov	66	66	116	29	1	278
2010	Spolu	93	53	170	24	3	343
	- do 6 rokov	24	13	7	2	0	46
	- do 15 rokov	62	36	133	19	3	253
2011	Spolu	114	66	212	22	8	422
	- do 6 rokov	43	11	14	0	3	71
	- do 15 rokov	58	39	138	17	2	254
2012	Spolu	182	122	219	20	2	545
	- do 6 rokov	50	16	26	1	0	93
	- do 15 rokov	106	84	149	17	2	358
2013	Spolu	321	128	199	30	12	690
	- do 6 rokov	98	21	15	7	2	143
	- do 15 rokov	173	76	115	15	6	385
2014	Spolu	217	70	119	12	6	424
	- do 6 rokov	69	13	10	1	0	93
	- do 15 rokov	114	42	64	0	3	233
2015	Spolu	127	29	88	6	3	253
	- do 6 rokov	34	3	5	0	0	42
	- do 15 rokov	72	13	46	3	0	134

Spracované podľa: Ročné výkazy V12 MPSVR SR o vykonávaní opatrení sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately za roky 2008 až 2015

V tabuľke č. 2 sú uvedené počty detí, u ktorých bolo dôvodné podozrenie z fyzického či psychického týrania, sexuálneho zneužívania, šikanovania či zneužívania na komerčné účely (ide najmä o prostitúciu a pornografiu).

Podľa P. Ondrejoviča (2009, s. 164) „v súčasnosti vo všetkých krajinách Európy dramaticky narastá kriminalita mládeže a násilie v školách. Výnimkou nie je ani Slovensko.“ Súčasnú situáciu v školách dokresľuje aj Správa o stave školstva na Slovensku a o systémových krokoch na podporu jeho ďalšieho rozvoja zo septembra 2013, v ktorej sa uvádza, že za výrazný problém školstva sa považuje ohrozovanie bezpečnosti žiakov, pedagogického a nepedagogického personálu škôl (šikanovanie žiakov, napádanie učiteľov zo strany žiakov alebo ich zákonných zástupcov). Školy nedisponujú nástrojmi na zvýšenie bezpečnosti z pohľadu fyzickej a psychickej bezpečnosti žiakov a zamestnancov škôl.

V bežných základných a stredných školách sa pedagogickí a odborní zamestnanci stretávajú s **obeťou šikanovania**. Obeť je žiak, ktorý je predmetom šikanovania iných. Obeťou sa môže stať ktorýkoľvek žiak, ale najčastejšie ide o osamelého, neistého a tichého žiaka. Majú nízke sebavedomie a ťažko sa presadzujú. Často sú to noví spolužiaci, ktorí prichádzajú do kolektívu triedy. Ohrozenejší sú aj žiaci s psychickým alebo telesným handicapom, nápadne odlišní (obezita, neobratnosť a pod.). Obeťou sa stáva aj provokujúci žiak, ktorý dráždi spolužiakov. Z. Martínek (2009, s. 139 – 141) uvádza nasledovnú typológiu obetí:

- 1) obeť na prvý pohľad (deti, ktoré vysielajú do okolia o sebe signály slabosti),
- 2) obeť zotrúvajúca dlhú dobu pod ochrannými krídlami matiek alebo babičiek,
- 3) dieťa handicapované,
- 4) učiteľské dieťa.

Aktuálnu situáciu ohľadne výskytu šikanovania na základných a stredných školách prezentujú výskumné zistenia M. Pétiovej (2015, s. 21 – 24). Obeťou šikanovania v roku 2014 bolo 21,2 % žiakov základných a stredných škôl. V porovnaní s rokom 2005 sa tento počet výrazne zvýšil (13,0 % ku 21,2 %).

Podľa S. Bendla (2003, s. 16 – 17) patrí šikanovanie medzi najzávažnejšie negatívne javy v súčasnej škole. Oproti šikanovaniu v minulosti vykazuje dnešné šikanovanie niektoré alarmujúce znaky. Ide o vzrastajúci počet prípadov šikanovania, znižovanie vekovej hranice agresorov šikanovania, zvýšenú brutalitu a rafinovanosť šikanovania.

Problémom súčasnosti je tzv. kyberšikanovanie čiže elektronické šikanovanie. Ide o zneužívanie mobilných telefónov a internetu na posielanie agresívnych, nenávistných a poškodzujúcich správ, prípadne

zастраšovanie osôb. Predovšetkým anonymné prostredie internetu predstavuje v tomto smere značné nebezpečenstvo. Žiaci využívajú moderné technické prostriedky a technológie skutočne často. Elektronické šikanovanie (cyberbullying) alebo kyberšikanovanie napriek absencii reálnej fyzickej sily je veľmi zákerné a nebezpečné. Ako príklady môžeme uviesť obťažovanie alebo vyhrážanie prostredníctvom e-mailov alebo sms, zverejňovanie ponižujúcich obrázkov alebo videí na internete, blogy (internetové denníky), rozširovanie nepravdivých alebo skreslených informácií, upravených fotiek a pod., rozširovanie rôznych informácií pod menom nič netušiacich obetí a pod.

M. Bieliková a kol. (2011, s. 11) uskutočnili výskum u mladých ľudí vo veku 13 až 18 rokov (1158 respondentov) a zistili, že s elektronickým šikanovaním nemá skúsenosti 87,5% opýtaných. Osobné skúsenosti so šikanovaním prostredníctvom sms správ uviedlo 5,5 % a výhrážné e-maily dostalo 3,6 % opýtaných. Obidvomi spôsobmi bolo šikanovaných 3,1 % respondentov – žiakov základných a stredných škôl.

Obetou elektronického šikanovania bolo podľa výskumu M. Pétiovej z roku 2014 až 11,7% žiakov základných a stredných škôl (Pétiová, M., 2015, s. 50). Zistila, že elektronické šikanovanie je viac rozšírené medzi stredoškólákmi, ako žiakmi základných škôl.

Pri realizovaní **efektívnej prevencie** zohráva najdôležitejšiu úlohu škola. Prevenčná činnosť musí byť systematická práca realizovaná počas celého školského roka.

Údaje o trestných činoch páchaných na deťoch a mládeži akcentujú pri realizovaní prevencie v školskom prostredí na dva aspekty:

- 1) aby sa žiaci základných a stredných škôl nedopúšťali problémového správania, ktoré môže prerásť až do páchanie trestnej činnosti,
- 2) aby sa žiaci základných a stredných škôl nestali obeťou (napr. šikanovania, sexuálneho zneužívania, obchodovania s ľuďmi a ďalších trestných činov).

V základných a stredných školách sa prevencia realizuje rôznymi formami, často sú to jednorazové aktivity ako besedy či prednášky spojené s diskusiou, ale sú to aj dlhodobé preventívne programy a projekty. Osobitne prínosné pri prevencii kriminality je, ak školy intenzívne spolupracujú s Policajným zborom SR. Táto spolupráca sa uskutočňuje predovšetkým prostredníctvom činnosti policajtov, ktorí sú zaradení na úseku prevencie. Policajti preventisti ponúkajú školám rôzne preventívne aktivity jednorazové i dlhodobejšie preventívne programy či projekty. Okrem prevencie kriminality v spolupráci so školami reali-

zujú prevenciu viktimácie, zameriavajú sa aj na pravidlá cestnej premávky, zvyšovanie právneho vedomia, ale aj prevenciu ďalších sociál-nopatologických javov, napr. šikanovania, drogových závislostí a pod.

Najznámejší a najrozšírenejší je preventívny modelový projekt so školami ***Správaj sa normálne***. Preventívny projekt je určený pre žiakov 5. ročníka ZŠ. Podstatou projektu je preberanie 10 tém a cieľom je priblížiť deťom prácu polície, naučiť deti zásadám normálneho spolunažívania, projekt poskytuje aj konkrétne rady ako sa nestáť obeťou trestného činu, ako zvládať záťažové situácie. Sú v ňom zaradené tieto témy: Priatelia policajti; Kto kradne, je zlodej; A pôjdeš v tom s nami (násilie páchané na veciach a na ľuďoch, informácie o linke pomoci deťom v núdzi, naučiť deti povedať nie); Správaj sa normálne (zásady správania sa na ceste a v prostriedkoch hromadnej dopravy); To musíš vedieť (správanie chodca v cestnej premávke); Zákerná droga; Bingo! ... za moje peniaze! (hráčka závislosť); Na zdravie! Ďakujem, radšej nie! (alkohol a alkoholová závislosť); Odpáľ to do vzduchu! (zábavná pyrotechnika); Každý je iný! (diskriminácia, rasizmus).

Každú z týchto tém približuje deťom za pomoci pracovných listov uniformovaný policajt, ktorý je špeciálne pripravený na prácu s deťmi.

Tento projekt je dôsledne prepracovaný a rokmi overovaný, žiaci ho prijímajú pozitívne. Možno hodnotiť ako veľké negatívum skutočnosť, že sa nerealizuje celoplošne, ale len vo vybraných triedach (napríklad aj v rámci jednej školy sa nerealizuje v každej piatackej triede, ale iba v jednej).

Program ***Povedz to priamo*** je tréning komunikačných zručností, ktorý sa používa pri prevencii kriminality, ale aj pri iných sociálno-patologických javoch napr. alkoholizme, drogovej závislosti, predčasnej sexualite...

Príkladom je aj projekt ***Tvoja správna voľba***, ktorého cieľom sú snaha o elimináciu trestnej činnosti pod vplyvom návykových látok a informovanie o škodlivosti ich užívania so zameraním na tabak, alkohol a marihuanu. Projekt je určený pre 9 až 10 ročných a využíva inovatívne prístupy práce s deťmi formou interaktívnej tvorivej dielne. Autori vypracovali aj metodickú príručku k projektu. Na realizácii sa podieľali vyškolení príslušníci Policajného zboru SR (keďže prebiehal aj v ČR tak aj príslušníci Polície ČR).

Preventívny projekt – ***Vieme, že – program boja proti zlu, násiliu, závislostiam, predsudkom, rasizmu a neproduktívnemu spôsobu života*** je určený pre šieste a vyššie ročníky ZŠ a SŠ. Cieľom je zvýšiť informovanosť žiakov o právnych dôsledkoch patologického správania

a znížiť výskyt sociálnopatologických javov na školách, vysvetliť príčiny neprimeraného správania mladých ľudí.

Z ďalších preventívnych projektov Policajného zboru spomenieme aspoň ***Policajt – môj kamarát, Na prázdniny bezpečne, Jablko – citrón, Lumiper, LILJA 4-ever*** a i.

Z pedagogického i preventívneho hľadiska je podstatné zistenie, že spáchaniu trestného činu väčšinou predchádza iné problémové správanie, ktoré nedosahuje závažnosť trestného činu. Z tohto dôvodu je potrebné venovať väčšiu pozornosť prevencii a riešeniu problémového správania u žiakov základných a stredných škôl. V tejto súvislosti je aktuálne venovať pozornosť školskej disciplíne, ktorá je podľa J. Bendla (2011, s. 27) základným predpokladom nielen efektívneho učenia, ale i bezpečnosti žiakov i učiteľov. Predchádzať problémom v správaní pomáhajú presné a jasné pravidlá.

V oblasti **prevencie viktimizácie** môžeme ako príklad uviesť besedy na školách, ktoré sú zamerané na zvyšovanie obozretnosti v oblasti ponúk práce v zahraničí v súvislosti s obchodovaním s ľuďmi, napr. upozorňovať na techniky získavania dievčat na prácu v zahraničí a nutnosti dodržiavať niektoré zásady: vycestovať až po získaní pracovného povolenia, zapamätať si číslo slovenskej ambasády, nikomu neodovzdať svoj pas a pod. Ďalej je potrebné informovať žiakov o rizikách zneužívania na trhu práce najmä pri letných brigádach, naučiť ich ako rozlíšiť ponuky práce, ktoré môžu skrývať nebezpečenstvo, na čo je potrebné sa opýtať pri sprostredkovaní práce a i.

Intenzívnu pozornosť je v škole potrebné venovať novým rizikám, ktoré prinášajú moderné technológie a ohrozujú žiakov základných a stredných škôl: zneužívanie mobilných telefónov, internetu, kyberšikanovanie, kyberstalking, kybergrooming a pod. Stalking (lov, prenasledovanie) je termín, ktorý označuje opakované, dlhodobé, systematické a stupňované prenasledovanie, ktoré môže mať rôznu formu a rôznu intenzitu. O kyberstalkingu hovoríme, keď útočník využíva IKT (prostredníctvom chatu, sociálnych sietí a pod. vyvoláva u obeti pocit strachu). Stalkerom sa najčastejšie stáva bývalý partner, ďalej to môže byť sexuálny útočník (charakteristické je pre neho sexuálne agresívne správanie), uctievač (prenasleduje osobu, ktorá ho zaujala a túži po vzťahu s ňou), neobratný nápadník, ublížený prenasledovateľ či kyberstalker.

Vo vzťahu k virtuálnemu priestoru je potrebné upozorniť na kybergrooming, čo predstavuje také správanie užívateľa internetu, ktoré vyvolá v obeti falošnú dôveru a presvedčí ju, aby sa osobne stretli. Mo-

tívom takého správania je sexuálne zneužitie, fyzické násilie alebo zneužitie obete na pornografiu či prostitúciu. K. Kopecký (2010, s. 4 – 8) popisuje základné etapy manipulácie nasledovne:

1. Príprava kontaktu (napr. vytvorenie falošnej identity, ktorá môže byť statická, ale i dynamická).
2. Kontakt s obeťou, nadviazanie a prehľbovanie vzťahu (v tejto etape útočník nadviaže kontakt s obeťou a pracuje na prehľbovaní vzťahu, často využíva tzv. efekt zrkadlenia, kedy sa správa ako zrkadlový obraz obete, snaží sa získať čo najviac osobných informácií o obeti, obeť podpláca, vábi...).
3. Príprava na osobné stretnutie (keď už útočník disponuje osobnými údajmi, niekedy aj diskriminujúcimi informáciami, naplánuje osobné stretnutie).
4. Osobné stretnutie (môže pokračovať manipulácia, ale môže tiež dôjsť k sexuálnemu či fyzickému útoku).

Ďalším druhom rizikového správania je sexting, ktorého možné negatívne dôsledky si mladí ľudia neuvedomujú. Ide o elektronické rozposielanie textových správ, vlastných fotografií či vlastného videa so sexuálnym obsahom. Najčastejšie ide o rozposielanie erotických fotiek či videa medzi partnermi. Po rozchode však môže jeden z partnerov tieto materiály šíriť prostredníctvom mobilov či internetu. Podľa empirických zistení K. Hollej (2016), aj chlapci a dievčatá v Slovenskej republike odosielať svoje intímne fotografie – a to vo veku 12 – 18 rokov.

V oblasti prevencie závislostí a ďalších rizík moderných technológií u žiakov základných a stredných škôl je na školách potrebné informovať veku primeranou formou žiakov o rizikách vyplývajúcich z používania moderných technológií a organizovať pútavé preventívne akcie na danú tému, napr. pri príležitosti Dňa bezpečného internetu. Je potrebné naučiť žiakov chrániť si svoju identitu (napr. pri vytváraní profilu, zverejňovaní fotiek a osobných údajov) a zdôrazňovať nebezpečenstvo osobných stretnutí s kontaktmi z internetu, dodržiavať zásadu nepokračovať v komunikácii so sexuálnym podtextom.

V súvislosti s prevenciou elektronického šikanovania a ďalších rizík virtuálneho priestoru je potrebné zvyšovať povedomia o nástrahách internetu a pri realizovaní preventívnych aktivít nezabúdať na túto oblasť.

Pozitívne možno hodnotiť aj realizovanie Komunitárneho programu Európskej únie **Zodpovedne.sk**, ktorého cieľom je zvýšiť povedomie o bezpečnom a zodpovednom užívaní internetu, šíriť osvetu

a prispieť tiež k prevencii internetovej kriminality. V spolupráci s realizátormi projektu Ministerstvo vnútra SR pripravilo program pre deti a mládež *Cookie.sk*, ktorého cieľom je informovať ich o nástrahách internetu a internetovej kriminalite. V rámci projektu funguje i združená linka pomoci *www.pomoc.sk*. Súčasťou projektu *Zodpovedne.sk* je aj seriál *OVCE.sk*, ktorého základom sú rozprávky o rizikách internetu, mobilného telefonovania a nových technológií. Aj keď ide o rozprávky, ktoré sú vhodné (ako žáner a formou spracovania) pre mladších žiakov, u starších žiakov môžu byť zrkadlom ich nevhodného správania, takže sa v prevencii dajú využiť aj u nich. Témy sú veľmi aktuálne, napr. zneužitie fotografií a videí, diskriminácia a rasizmus na internete, recepty „krásy“ na internete, kybernetické prenasledovanie a mnohé iné.

Pre žiakov základných a stredných škôl je určený multimediálny projekt *NEHEJTUJ.sk*. Cieľom projektu je vzdelávanie prostredníctvom faktov a emócií. Školám ponúkajú 2 DVD, na ktorých je 12 filmov (na témy ako národnostná neznášanlivosť, xenofóbia, rasizmus, antisemitizmus, domáce násilie, rodová diskriminácia, homofóbia a pod.), súčasťou DVD je aj metodická príručka.

Cieľom primárnej prevencie je vytvárať v školách podmienky pre zdravý telesný, psychický a sociálny vývin. Patrí sem výber učiteľov, nové prístupy učiteľov k žiakom, ktoré kladú dôraz na otvorené a partnerské jednanie, nové efektívne formy spolupráce s rodičmi a i. Ďalej sú to preventívne programy, zamerané najmä na konštruktívne riešenie konfliktov, zvládanie záťažových situácií, rozvoj sociálnych spôsobilostí a pod., napr. Srdce na dlani, Toleranciou proti násiliu a i.

Pri klasickom šikanovaní, ako i kyberšikanovaní, by mali učitelia žiakov ubezpečiť, že pri akýchkoľvek problémoch sa môžu na nich obrátiť, tiež môžu poskytnúť žiakom kontakty na odborníkov z oblasti pomáhajúcich profesií.

Aktuálnou sa stáva požiadavka profesionalizácie procesov prevencie, na čo poukazujú viaceré slovenské i európske dokumenty. V tejto súvislosti treba osobitne vyzdvihnúť sociálneho pedagóga na školách, pretože má odborné predpoklady na vykonávanie primárnej i sekundárnej prevencie, ako aj inej sociálnovýchovnej práce. Jeho pôsobenie v školách je už v Slovenskej republike legislatívne ošetrené. Podľa Zákona o výchove a vzdelávaní (školský zákon) z 22. mája 2008 sa v §130 k ďalším zložkám systému výchovného poradenstva a prevencie zaradil aj **sociálny pedagóg** a Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch č. 317/2009 ho začlenil do kategórie odborných zamestnancov.

Školská prax potvrdzuje opodstatnenie funkcie školského sociálneho pedagóga, ktorá okrem iného umožňuje aj učiteľom kvalitnejšie vykonávať výchovno-vzdelávací proces. Školy, kde pôsobil sociálny pedagóg zaznamenali zníženie záškoláctva, pokles počtu agresívnych prejavov žiakov, ďalej sa odbremenili riaditelia od komunikácie s odbornými zariadeniami, inštitúciami a úradmi, rodičia oceňujú prítomnosť sociálneho pedagóga na škole a i. Sociálni pedagógovia už dlhšie pôsobia v školách v Banskej Bystrici, Lučenci, Trenčíne a i.

Od školského roku 2014/2015 sa dostali sociálni pedagógovia do základných škôl vo vyššom počte v rámci projektu PRINED (PROjekt INkluzívnej EDukácie). Národný projekt PRINED mal za úlohu podporiť inkluzívne prostredie v materských a základných školách s cieľom zabezpečiť predchádzanie neoprávneného zaradovania rómskych žiakov do systému špeciálneho školstva a vytvorením inkluzívnych tímov v základných školách podporiť inklúziu žiakov pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunít. Na škodu veci, projekt PRINED trval iba od školského roku 2014/2015 do 30. novembra 2015.

Po skončení projektu boli sociálni pedagógovia požiadaní o vypísanie argumentov v prospech zavedenia pracovnej pozície odborného zamestnanca sociálneho pedagóga. K najčastejším argumentom patrili: potreba poradenstva a spolupráce s rodičmi, dôverný vzťah so žiakmi a pozitívna spätná väzba od nich, prevencia a riešenie sociálnopatologických javov na škole, individuálna a skupinová práca so žiakmi. (Záverečná evalvačná správa. 2015).

Pozitívne možno hodnotiť skutočnosť, že viacerí riaditelia ponechali sociálnych pedagógov na svojej škole aj po skončení projektu a teda našli na ich mzdové prostriedky iné zdroje.

Školy by mali zamestnávať odborníkov – sociálnych pedagógov, ktorí by sa prevenciou i riešením problémového správania žiakov zaoberali. Sociálny pedagóg pozná rizikové a ochranné faktory optimálneho rozvoja detí a mládeže, mal by ovplyvňovať personálny rozvoj žiakov a rozvíjať ich sociálne zručnosti. Školskí sociálni pedagógovia z praxe poukazujú na skutočnosť, že často sú oni tí, ktorí si žiaka vypočujú a komu sa žiak môže dôveriť. Sociálny pedagóg ako pomáhajúci profesionál – neučiteľ – je nápomocný v škole v mnohých oblastiach, tak žiakom, ako i vedeniu školy, učiteľom a rodičom.

Záver

Odborníci venujú veľkú pozornosť problémovému a rizikovému správaniu žiakov, ktorého sa žiaci základných i stredných škôl dopúšťajú. Závažným problémom súčasnosti však je skutočnosť, že deti a mládež sú aj obeťami deviantného správania.

Škola zohráva pri prevencii nezastupiteľnú úlohu, je dôležité, aby sa v nej realizovali preventívne aktivity zamerané na oblasť vedomia a konania žiakov, čím by sa predchádzalo výskytu problémového správania u nich. Prevenčná činnosť musí byť systematická práca realizovaná počas celého školského roka, aj u žiakov prvého stupňa základnej školy adekvátnymi a veku primeranými formami a metódami. Môže to byť realizovanie preventívnych projektov či programov, uskutočňovanie prevencie počas vyučovacích hodín, besedy a rôzne iné jednorazové aktivity. Možno preto súhlasiť s V. Bělíkom a S. Hoferkovou (2016, s. 29), podľa ktorých je efektívna prevencia systematická, koordinovaná a dlhodobá, zameriava sa na všetky prejavy rizikového správania a mala by začať u detí útleho veku (v rámci rezortu školstva teda v materských školách).

Aktuálnou sa stáva tiež požiadavka profesionalizácie procesov prevencie, kde nachádzame veľké možnosti pre sociálnych pedagógov, keďže sú na to odborne pripravení. Napriek skutočnosti, že má pôsobenie školských sociálnych pedagógov v Slovenskej republike adekvátne legislatívne ukotvenie, školská prax zatiaľ ešte v plnej miere nerešpektuje školskú legislatívu a sociálny pedagóg sa v školách vyskytuje iba výnimočne.

Seznam použitých zdrojů:

- BĚLÍK, V. a S. HOFERKOVÁ. *Prevence rizikového chování ve školním prostředí*. Brno: Tribun EU, 2016, 141 s. ISBN 978-80-263-1015-0.
- BENDL, S. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV, 2003, 197 s. ISBN 80-86642-08-9.
- BENDL, S.: *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton, 2011, 264 s. ISBN 978-80-7387-436-0.
- BIELIKOVÁ, M. a kol. *Prejavy násilia na základných a stredných školách*. 03-09-2011. Dostupné na: www.uips.sk
- Evalvačná správa z projektu PRINED – PROjekt INkluzívnej EDukácie. Záverečná evalvačná správa*. Bratislava: MPC, 2015, 136 s. ISBN 978-80-565-1415-3.

- HOLLÁ, K. *Sexting a kyberšikana*. Bratislava: Iris, 2016, 166 s.
ISBN 978-80-8153-061-6.
- HRONCOVÁ, J. Sociálne ohrozenia detí a mládeže a participácia sociálnej pedagogiky na ich riešení – historické aspekty a súčasnosť. In: *Sociálne ohrozenia detí a mládeže v XXI. storočí a možnosti ich prevencie. Zborník medzinárodných vedeckých štúdií*. Banská Bystrica: PF UMB, 2014, s. 7 – 29. ISBN 978-80-557-0807-2.
- CHROMÝ, J. *Kriminalita páchaná na mládeži*. Praha : Linde, 2010. 240 s.
ISBN 978-80-7201-825-3.
- KOPECKÝ, K. *Kybergrooming. Nebezpečí kyberprostoru*. Olomouc : Net University s.r.o., 2010. 16 s. ISBN 978-80-254-7573-7.
- KRAUS, B. *Sociální deviace v transformaci společnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015, 212 s. ISBN 978-80-7435-575-2.
- MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. 152 s. ISBN 978-80-247-2310- 5.
- ONDREJKOVIČ, P. a i. *Sociálna patológia*. Bratislava: Veda, 2009. 580 s.
ISBN 978-80-224-1074-8.
- PÉTIOVÁ, M. *Šikanovanie v základných a stredných školách*. Bratislava: CVTI, 2015, 60 s. ISBN 978-80-89354-43-6.
- Ročné výkazy V12 MPSVR SR o vykonávaní opatrení sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately za roky 2008 až 2015*. Dostupné na:
www.upsvar.sk
- Správa o stave školstva na Slovensku a o systémových krokoch na podporu jeho ďalšieho rozvoja*. Bratislava : september 2013. Dostupné na:
www.minedu.sk
- Štatistika kriminality v Slovenskej republike*. Dostupné na: www.minv.sk
- Zákon č. 245/2008 z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
- Zákon č. 317/2009 z 24. júna 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Autor

prof. PhDr. Ingrid Emmerová, PhD.
Pedagogická fakulta UMB
Katedra pedagogiky
Ružová 13, 974 01 Banská Bystrica
e-mail: ingrid.emmerova@umb.sk

ROZVODOVOSŤ AKO NEGATÍVNY DOPAD TRANSFORMAČNÝCH A INTEGRAČNÝCH PROCESOV NA SLOVENSKÚ RODINU

PhDr. Katarína Cimprichová Gežová, PhD.

Anotácia

Po roku 1989 nastáva zmena na Slovensku. Premena ekonomiky zo systému centrálne plánovitého riadenia na systém trhovej ekonomiky priniesla so sebou novú situáciu. Človek získava viac slobody, možností pre rozhodovanie, ale taktiež sa na neho presúva zo strany štátu čoraz viac zodpovednosti za seba samého, v podobe sociálneho uplatnenia, obživy, ako aj výchovy v rodine. Procesy spoločenských zmien v uplynulých rokoch teda neobišli ani rodinu v našich podmienkach. Dochádza k poklesu hodnoty manželstva i rodiny. To sa odrazilo aj v štruktúre rodinných vzťahov, stabilite tradičných manželských vzťahov, pričom dochádza ku krízam v rodine, ktoré často končia rozvodom – rozpadom manželstva.

Kľúčové slová: rodina, manželstvá, kríza v rodine, rozvod

Úvod

Transformačné a integračné procesy v Slovenskej republike po roku 1989 vyvolali zásadné politické a ekonomické zmeny v spoločnosti čo sa žiaľ v mnohých prípadoch negatívne odrazilo aj na slovenskej rodine. Konzervatívny náhľad spoločnosti na slobodné matky, resp. na rozvedené rodiny sa mení. Spoločnosť nevníma tento rodinný stav až tak negatívne a berie ho skôr ako bežný a častý. Zvyšuje sa vedomostná úroveň žien v oblastiach ich emancipácie, ľudských práv, rovnocenného postavenia v rodine, sú dostupnejšie informácie a pomoc pri prípadnom domáhaní sa týchto práv. Patriarchát zakotvený predovšetkým vo vidieckych oblastiach sa tak stiera. Problémy v manželskom spoložití a dominanciu mužov v negatívnom zmysle už ženy len pasívne nepríjímajú, ale sú schopné nájsť silu na ukončenie manželského zväzku rozvodom. Uvedené pozitíva však začínajú byť kontra-produktívne v momente, keď manželia na rodinné a manželské problémy vidia ako jediné riešenie rozvod. Uvedený skreslený náhľad vyplýva možno z pohodlnosti partnerov riešiť konflikty inými zložitej-

šími (no nie vždy lepšími) riešeniami, nedostatočného zázemia v spoločnosti viesť informačno-poradenskú kampaň a pomoc párom s existujúcimi rozpormi. Súdny prirozodoch nekladú príliš veľké nároky na splnenie podmienok pre rozvod manželstva a percento rozvedených manželstiev z podaných súdnych návrhov je značne vysoké. Rozvod manželstva sa tak stáva akousi samozrejmosťou, ktorej závažnosť v povedomí spoločnosti sa značne znížila. Spoločenské zmeny priniesli so sebou aj ekonomickú transformáciu. Podľa J. Hroncovej (2007, s. 57) „ekonomické problémy rodín sa prejavujú v hmotnom nedostatku a neschopnosti rodiny zabezpečiť každodenný chod domácnosti a uspokojiť základné životné potreby členov rodiny. Iné sociálne, kultúrne a duchovné aktivity sa pre nedostatok finančných prostriedkov tiež nerozvíjajú“. Sociálna sieť štátu sa čoraz viac zužuje a hmotná zodpovednosť sa prenáša na živiteľov rodiny. Turbulencie v zamestnanosti, strata práce, alebo naopak neúmerne veľké množstvo práce spôsobujú nervozitu a stres nielen na pracovisku, ale i v rodine a medzi pármí, čím dochádza ku konfliktom. Súčasťou transformácie spoločnosti je aj postavenie žien na novom rázcestí, kedy sú postavené pred dvoma alternatívnymi voľbami budúceho života, a to pred existujúcou možnosťou, alebo nutnosťou byť pracovne a zárobkovo činnými a budovať si svoju kariéru, a na druhej strane pred ich prirodzeným biologickým poslaním, mať deti a rodinu. Názory partnerov na dané smerovanie ženy a rodiny bývajú rôzne, čo taktiež prispieva k smerovaniu vzťahov do krízového stavu. Stav spoločnosti spolu s postavením ženy v nej taktiež prináša málopočetné, resp. bezdetné rodiny, čím prirodzené puto manželov v podobe detí, nastupujúce po pominutí citového puta páru absentuje. Vývoj v manželskom súžití stagnuje, existencia spolužitia prestáva plniť svoj účel a význam, vznikajú krízy.

Manželské vývojové krízy – narušenie stability v manželstve

V priebehu života v manželstve dochádza k trom manželským krízam. *Prvá manželská kríza* začína vtedy, keď sa objavia prvé prejavy sexuálneho úpadku a poruchy komunikácie. Poruchy komunikácie sa prejavujú v tom, že manželia sa nedokážu dohodnúť. Hádajú sa, hašteria, ale ako náhle hrozí rozpad manželstva, snažia sa dohodnúť. Medzi príčiny vzniku tejto krízy môžeme zaradiť aj náhle odhalenie negatívnych skutočností, dlhotrvajúce stupňujúce sa nezhody, ktoré vznikajú následkom netolerantných názorov, postojov, požiadaviek a potrieb, ale i to,

keď jeden z partnerov presadzuje životný štýl, na ktorý je zvyknutý z rodiny. „Pre prvú manželskú krízu je príznačné pravidelné striedanie zlostných afektov s udobrovaním. Kríza začína medzi tretím a siedmym rokom manželstva“ (Plzák, 1988, s. 119-123). *Druhá manželská vývojová kríza* sa objavuje medzi sedemnástym a dvadsiatym piatym rokom manželstva. Kríza nie je veľmi hlboká. Trvať môže rok, ale aj dlhšie. Podľa J. Prevendárovej (1996, s. 58) „vzniká v súvislosti s približovaním sa dôchodkového veku, so zvýšenou citlivosťou, obavami a rôznymi telesnými ťažkosťami“. Súvisí aj s osamostatňovaním sa detí a ich odchodom z rodiny, ktorý prináša istú prázdnotu. *Tretia manželská vývojová kríza* prebieha v päťdesiatych až šesťdesiatych rokoch života manželov. Nastáva odchod do dôchodku tým vzniká pocit nepotrebnosti, dochádza k hormonálnym zmenám, ktoré môžu spôsobiť nervozitu a napätie.

Podľa J. Tirpáka (2010) krízy sú dvojakého typu buď tranzitorná alebo netrazitorná. Netranzitornú krízu by sme mohli nazvať pohromou manželského a rodinného života, ktorá sa obvykle končí rozvodom. Tranzitorná kríza znamená prechodné konflikty, ktoré neničia manželstvo a neničia ani výchovu detí. Druhý typ krízy sa niekedy začína ako prvý. V každom prípade je potrebné spoločné úsilie skončiť nedorozumenia a hádky, ktoré spôsobujú krízu manželstva. Medzi vyššie pomenované ohrozenia J. Tirpák (2010) zaraďuje:

- *nevhodné, ľahkomyselné a nezodpovedné správanie sa partnera* je veľakrát výsledkom prostredia v ktorom partner vyrastal a v ktorom je v dlhotrvajúcej interakcii,
- *manželská nevera* partner nemá istým spôsobom vybudované etické normy, pričom porušenie manželskej vernosti nepokladá za previnenie a býva v mnohých prípadoch dlhotrvajúca a opakovaná,
- *nežiadúce zásahy rodičov* ku ktorým najčastejšie dochádza v prípade, keď manželia nemajú svoje vlastné bývanie, rodičia im vo veľkej miere zasahujú do života, čo v mnohých prípadoch vedie aj k nedostatočnej komunikácii medzi manželmi čím dochádza k prehľbovaniu a vzniku ďalších problémov,
- *patologická žiarlivosť* jedná sa o psychologický defekt, ktorý sa prejavuje rozličnými spôsobmi pričom býva často spojená aj s alkoholizmom jedného z partnerov,
- *neuznávanie a podceňovanie manželského partnera* kde jeden z partnerov podceňuje toho druhého, neuznáva jeho kvality pričom často takéto manželstvo končí rozvodom,

- *zlý vzťah k práci, nezodpovednosť a ľahkomyselnosť v spôsobe života* partneri by to mali zistiť ešte pred uzatvorením manželstva, nakoľko je tu veľmi vysoký predpoklad rozpadu takéhoto manželstva.

Neexistuje rodina, v ktorej by občas nedošlo medzi rodičmi k výmene názorov, ku konfliktu pri strete záujmov. Samotný inštitút rozvodu je riešením kríz v dysfunkčnej rodine, ktoré už žiadne iné intervencie nevyriešia. Rozvod ako taký, nemôže za sprievodné negatívne javy v rodine, ktoré sa diali pred ním, počas neho, alebo po ňom. Za zvyšujúcu rozvodovosť nemôže samotný existujúci rozvodový proces, ale determinanty nezhôd, ktoré k nemu dospeli. Už samotná podstata skutočnosti, že sa dospelo nezhodami manželov k ich pohnútke rozviesť sa, je logicky v zásade často samotným pádnym objektívnym dôvodom v rozvodovom procese na rozluku manželstva. Avšak na druhej strane každá konkrétna rozvodová situácia je iná. Toto konečné štádium „vymierania“ rodiny nikdy nebude môcť mať ideálne právne, úradné, či ekonomické nástroje, aby sa jeho negatívne javy nevyskytli. Rozvod manželstva môže vykonať iba súd a upravuje ho Zákon o rodine č. 36/2005 Z. z. v § 23 ktorý uvádza, že „súd môže manželstvo na návrh niektorého z manželov rozviesť, ak sú vzťahy medzi manželmi tak vážne narušené a trvalo rozvrátené, že manželstvo nemôže plniť svoj účel a od manželov nemožno očakávať obnovenie manželského spolužitia“.

Rozvody sa stávajú čoraz častejšou realitou každodenného života. Môžeme povedať, že stále viac smeruje naša spoločnosť k tendencii považovať rozvod za prirodzenú a neoddeliteľnú súčasť života rodiny. Je to jediná uznaná forma zániku manželstva počas života manželov. Rozvodom sa rozpadá rodina, stráca svoje tradičné hodnoty, a funguje len na polovicu. Stráca sa sociálna suverenita rodiny, dochádza k nedostatočnému napĺňaniu jej funkcií, vzniká sociálna a ekonomická závislosť a rozvod sa stáva sociálno – výchovným problémom. P. Guráň (1988, s. 199) chápe rozvod ako „jedinú spoločensky uznanú formu zániku manželstva počas života manželov, pri ktorom sa veľmi spletito spájajú podmienky a faktory rýdzo individuálne s výrazne spoločenskými. Jeho dôsledky sa prejavujú v celej palete individuálneho až celospoločenského“. Napriek zásade rodinného práva, že rozvrátené manželstvo, ktoré už neplní svoju spoločenskú funkciu sa na návrh jedného z manželov rozvádza. Je treba vidieť skutočnosť, že deti z rozvedených rodín sa dostávajú do ťažkej životnej situácie. Krízový stav v manželstve sa nevyrieši rozvodom manželstva, naopak často nepri-

aznivo ovplyvní vývoj detí. Manželstvo nie je pre muža a ženu tým najideálnejším riešením, no pre dieťa ešte nikto nevymyslel nič dokonalejšie, ako je rodina s mamou a otcom. Rod na vždy predstavovala prvý kontakt dieťaťa s vonkajším svetom, je univerzálnym vzorom pre budúci život a žiadna sociálna inštitúcia nám nedokáže nahradiť rodinu. Dnes je spoločnosť k rozvedeným oveľa tolerantnejšia ako v minulosti a práve preto sa stretávame s výrazným zvyšovaním rozvodovosti u nás, ale aj na celom svete. Kladie nesmierne nároky na psychiku rodičov, ako aj na psychiku detí. Nesie so sebou veľa problémov, ktorými sa musia vysporiadať tak rodičia ako aj deti. Problematika rozvodu je podľa nás veľmi široká a nevyčerpatelná vzhľadom na individualitu prežívania každého z nás. Rozvod manželstva má svoje nepriaznivé dôsledky v každej neúplnej rodine vzniknutej rozvodom. Postihuje stránku ekonomickú, rodičovskú, právnu, psychickú, sociálnu a výchovnú.

Pri rozhodovaní partnera podať žiadosť o rozvod vždy hrajú rozhodujúcu úlohu jeho subjektívne závery, ktorými posudzuje negatíva a pozitíva jeho manželstva. Do akého „správneho“ rozsahu však tento manžel/ka danú situáciu manželstva posúdi, je otázne, vyvolávajúce množstvo nadväzujúcich otázok. Kde je hranica posúdenia, či manželstvo je dobré, alebo zlé, či plní alebo neplní svoju funkciu? O čo si manželstvo horšie alebo lepšie plní svoju funkciu oproti ostatným manželstvám. Dá viac, alebo menej rozvod manželstva členom rodiny? Čo je teda „skutočnosťou“ v manželstve a pri rozvode? Plní naše manželsvo účel? Prináša pozitíva členom rodiny? Sú negatíva nášho manželstva vážne, neprekonateľné?

Do manželstva vstupuje človek s očakávaním. Hľadá v ňom, v partnerovi, v rodine existenciu oporu, očakávaní, zmysel života, snaží sa existenčne ujsť pred súčasnou dobou matérie. O to viac sa partner spätne obhliada na svoje splnené či nesplnené existenčné túžby v prípade, že manželstvo sa ocitne „v slepej uličke“ nazvanej kríza. Človek má v tomto stresovom okamihu značne rozšírený pohľad na to negatívne, zlyhané, neúspešné, nepodarené, nevykonané, pričom táto reflexia zároveň zákonite zahmlieva pozitívny prístup k vnímaniu „sebaexistencie“. Človek sa dostáva na hranicu „sebabezpečia“. Stojí na „hrane“ z ktorej sa môže navrátiť do chodu života zbierajúc novú životnú silu a využívajúc svoje skúsenosti za účelom vyhnutia sa možným chybám v budúcnosti. Manžel/ka však naopak môže byť vtiahnutý na opačnú stranu negatívnymi „sebasilami“ – depresiou, sebaľútosťou, nadmernou vlastnou psychoreflexiou. Podľa Z. Matějčka a Z. Dytrycha (2002,

s. 39) „rozvod je na jednej strane považovaný za základné sanačné opatrenie, ktoré má zamedziť konfliktom medzi manželmi a skončiť problematické spolunažívanie. Na druhej strane, ak sa nenaplnia očakávané pozitívne zmeny, dochádza k ďalším frustráciám, stresu a konfliktom aj v dobe po rozvode“.

Pri vzniku manželstva, genézy manželských vzťahov, manželskej krízy, jej riešení, či možnom rozlúčení manželov je vždy jednou z podstatných skutočností vonkajší všeobecný pohľad na dopad tohto mikrosociálneho konfliktu na iné osoby v rodine, samotných manželov, majetkové dôsledky domácnosti, pohľad na prenos doznievajúcich negatívnych vln interakcie v manželstve do širšieho okolia spoločnosti. Rozvod je v mnohých prípadoch považovaný za úplne prirodzené riešenie nefungujúceho manželstva, hoci si myslíme, že by bola aj možnosť nájsť aj iné riešenia problémov ako je rozvod. Úplná rodina akoby strácala svoje nezastupiteľné miesto v živote človeka a súčasným trendom je počas života uzatvoriť viac manželstiev. Rozvod manželstva nezanecháva negatívne znaky, len na bývalých manželoch, ale žiaľ omnoho viac na ich deťoch. Často krát sa zabúda na dôležitú skutočnosť, že rozvod spôsobuje zánik manželstva, ale nie rodičovstva. Rozvodovosť je vážnym spoločenským, sociálnym ako aj výchovným problémom.

Rozpad manželstva má mnoho negatívnych dopadov na deti, rodičov a netýka sa iba samotnej rodiny a ich najbližších. Rozvodovosť zanecháva svoju daň aj v spoločnosti čo je spôsobené rozpadom rodiny. Vzhľadom na to, že rodina je z hľadiska osobnostného rozvoja každého človeka primárnym činiteľom, ukončenie manželského zväzku rozvodom má často negatívne sociálne dopady. Ak sa nám podarí do spoločnosti vrátiť „zdravú“ fungujúcu rodinu, tak dosiahneme aj „zdravú“ fungujúcu spoločnosť. Osobitnou „postihnutou“ skupinou sú maloleté deti, na ktoré má rozvod rodičov negatívny vplyv. Je to evidentné na poruchách ich správania sa, rozvíjaní charakterových vlastností, osvojovaní si hodnôt a najmä pri ich emocionálnom rozvoji. Dieťa sa veľmi ťažko vyrovnáva s rozvodom rodičov pričom sa môžu u neho prejavovať tieto negatívne dopady. Tie však často vyúsťujú do delikvencie, záškoláctva, toxikománie, psychických porúch, gamblerstva a pod. Rozvod nepriamo ovplyvňuje aj pokles populačného vývoja. Počet narodených detí neustále klesá a tým dochádza k zvyšovaniu priemerného veku v spoločnosti, čo má negatívny vplyv na ekonomiku štátu. R. A. Gardner (1991, s. 55) poukazuje na to, že rozvod negatívne ovplyvňuje komplexné spoločenské bytie najmä tým, že prináša so sebou nevyčís-

liteľné sociálno-humánne škody. Rozvody majú stúpajúci trend a neustále rastie počet ľudí, ktorí sa musia vyrovnávať s touto traumatizujúcou skúsenosťou bez potrebných informácií, znalostí a prípravy. Psychológmi je rozvod zaradovaný dokonca na druhé miesto v závažnosti a zložitosti situácie, s ktorou je nutné vyrovnať sa, a to hneď po smrti blízkej osoby (Poupětová, 2009, s. 18). Podľa Z. Ruiselovej (2006, s. 9-10) „zvládanie záťažových situácií je vopred nepredvídateľné, pretože každý človek disponuje jedinečnými, neopakovateľnými vlastnosťami a na stres môže reagovať rozlične. Konkrétne prejavy vyrovnania sa so situáciou a jej zvládnutie závisia od možností konkrétneho jedinca a motivácie k riešeniu. Stratégie zvládania stresu a záťaže sa menia spolu s vývinovými štádiami stresovej situácie“. Podľa Z. Matějčka, – Z. Dytrycha (1994, s. 13) rozvod zasahuje do všetkých oblastí života, aj keď s rozličnými kvalitami a intenzitou. Jedná sa predovšetkým o nasledujúce životné oblasti:

- 1) životná úroveň,
- 2) zamestnanie,
- 3) vzťahy k príbuzným a známym,
- 4) vzťahy k deťom, citový život,
- 5) vzťah k bývalému partnerovi,
- 6) oblasť duševného a telesného zdravia

Životná úroveň – poukazuje na to, že väčšine žien, ktoré majú po rozvode manželstva v starostlivosti dieťa, klesne životná úroveň. Považuje sa to za dôsledok delenia majetku a nedostatku výživného zo strany otca dieťaťa (Plánava, 1994, s. 40). Percento manželov, ktorí si dlhé roky plnia svoje finančné povinnosti je veľmi nízke. Niektoré ženy, ktorých manželia sa vyhýbajú plateniu výživného, sa dostávajú do veľmi zlej situácie a sú odkázané na pomoc úradov (Gardner, R. A., 1991, s. 149). Ďalším faktom je tá skutočnosť, že matka niekedy nedokáže naplniť potreby svojich detí tak dobre, ako by si priala. Niekedy nedokáže pomáhať dieťaťu so školskými povinnosťami a poskytnúť mu podnety, ktoré by rozširovali jeho obzor. V dôsledku toho dieťa v škole zaostáva, nemusí získať potrebnú kvalifikáciu pre ďalšie vzdelávanie a nakoniec musí vziať nekvalifikovanú prácu. Je to pokračujúci reťazec nevýhod, ktorý poškodzuje deti a ich rodičov (Smith, 2004, s. 118).

Zamestnanie – je to oblasť, do ktorej určitým spôsobom zasahuje rozvod, pretože veľmi často jeho následkom musí jeden z partnerov, či dokonca obaja meniť zamestnanie, hoci boli s ním dovtedy spokojní. Často sa musí pribrzdiť pracovná kariéra jedného z partnerov – prevažne žien.

Vzťahy k príbuzným a známym – v niektorých prípadoch sú vzťahy so širšou rodinou od začiatku alebo až po rozvodové obdobie napäté a zlé. V takýchto prípadoch dochádza po rozvode k úľave. Rozvodom rodičov sa často narušia vnútorodinné vzťahy, ktoré dieťa potrebuje pre svoju identifikáciu s dospelými. Narúša sa často zázemie, ktoré má najradšej a kde nachádza najväčší pocit istoty a bezpečia (Matějček, – Dytrych, 1994, s. 137). Myslíme si, že akékoľvek dobré vzťahy je vždy škoda prerušiť, prípadne úplne ukončiť. Najmä deti, ktoré rozvod nezapríčinili nemali by pociťovať odcudzenie s ostatnou rodinou. Jedná sa predovšetkým o vzťahy so starými rodičmi, ktoré by mali zostať zachované, nakoľko v mnohých prípadoch dokážu nahradiť chýbajúceho rodiča.

Vzťahy k deťom – rozvodom deti veľa strácajú. Okrem straty kontaktu s jedným z rodičov, častokrát vidia menej druhého rodiča, hoci s ním žijú v spoločnej domácnosti čo býva zapríčinené nedostatkom času z dôvodu zabezpečenia celého chodu domácnosti. Vo všeobecnosti platí, že dieťa sa najčastejšie zveruje do starostlivosti matke aj keď v značnej miere deti už bývajú zverené do striedavej osobnej starostlivosti oboch rodičov.

Citový život – v tejto oblasti nejde o citový život rozvedených jedincov, ale iba o tú časť, ktorá pokrýva emočné vzťahy k druhému pohlaviu po prekonanom rozvode, a to vrátane vzťahov erotických a sexuálnych. Rozvodom je táto oblasť veľmi zložito postihnutá. Nejde iba o stratu lásky druhého partnera, ale i ohrozenie základných životných potrieb, akými sú pocit istoty a pocit bezpečia. Rozvodom výrazne emočne trpí ten partner, ktorý nemal na rozvode záujem, ktorý si predstavoval, že sa vzniknuté manželské problémy a spory vyriešia inou formou (Dytrych, 1987, s. 19).

Vzťah k bývalému partnerovi – existuje značná variabilita správania sa dvoch manželov voči sebe po rozvode. Sú štyri skupiny rozvedených:

- po rozvode sa ďalej stretávajú, sú schopní vytvoriť si po určitom čase relatívne priateľské vzťahy a plne si uvedomujú svoju zodpovednosť za výchovu detí, o ktorej sú ochotní sa radiť,
- po rozvode sa stretávajú, ale majú konflikty, ktoré musí riešiť oddelenie starostlivosti o deti alebo súd. Nevedia sa dohodnúť na výchove detí, sťažujú sa často širšej rodine a priateľom. Niekedy sú do týchto sporov zahŕňovaní i partneri z ďalších manželstiev,

- nestretávajú sa, obaja to považujú za výhodné tak s ohľadom na svoju vlastnú psychiku, ale tiež preto, ako to často zdôvodňujú, s ohľadom na psychiku dieťaťa. Rozvodom sa pre nich končí etapa života, ku ktorej sa nevracajú a žiadnym spôsobom nezasahujú do ďalšieho života svojho bývalého manželského partnera. Pričom styk dieťaťa s otcom býva zachovaný a nevyvoláva medzi bývalými manželmi závažnejšie konflikty. Niekedy, keď je dieťa veľmi malé a otec sa s ním nestýka, rieši matka situáciu sobášom s vhodným partnerom,
- nestretávajú sa, ale pociťujú to ako emočný problém, majú pocit krivdy, cítia, že sa im ubližuje, že sú opustení, často o tom hovoria a premýšľajú (Dytrych, 1987, s. 19).

Oblasť telesného a duševného zdravia – táto oblasť procesu porozvodovej adaptácie má úzku súvislosť s mierou zdravia. Ide tu o zdravotné problémy, ktoré trvali a vznikli nezávisle na rozvode, alebo vznikli ako dôsledok výrazného emočného stresu, ktorý sa v období rozvodu rozvinul. Ide predovšetkým o onemocnenie psychické a psychosomatické (Dytrych, 1987, s. 23).

Podľa O. Matouška et al (2005) varianty postavenia dieťaťa v priebehu rozvodu a po rozvode sú nasledujúce:

- dieťa je obidvoma rodičmi informované o rozvode, pričom ho uisťujú, že v budúcnosti bude mať zachovaný kontakt s obidvoma rodičmi. Rodičia udržiavajú pravidelný kontakt s dieťaťom, pričom ho nezaťahujú do svojich problémov,
- dieťa je využívané ako nástroj pošty jedného z rodičov proti druhému, proti rodičovi je popudzované, vyhráža sa, že ak si niečo od neho vezme, alebo s ním niekam pôjde bude potrestané. Postavenie dieťaťa je označované ako syndróm zavrhnutého rodiča,
- dieťa je stebлом poslednej nádeje, kedy sa rodič nemôže vyrovnáť s rozvodom a kontaktuje druhého rodiča vo všetkých prípadoch, často so zámenkou byť v kontakte s partnerom,
- dieťa má rolu prostredníka, je to v prípade kedy rodičia spolu nekomunikujú a všetko riešia cez dieťa, prostredníctvom ktorého si posielajú odkazy,
- dieťa sa stáva náhradným partnerom, kedy mu rodič zveruje všetky svoje problémy, a všetko s ním konzultuje,
- dieťa je zanedbávané pričom rodičia sú natoľko zahĺbení svojimi problémami, že sa o dieťa prestanú zaujímať a starať.

Nedá sa jednoznačne určiť v akom veku je pre dieťa rozvod rodičov najmenej traumatizujúci. Zasiahne ho v ktoromkoľvek veku, pričom aj reakcie a správanie dieťaťa je odlišné. H. Smith (2004, s. 41) uvádza následné reakcie detí v rôznom veku:

1. *Deti predškolského veku* – malé deti veria, že sú stredom vesmíru. Veci sa dejú kvôli nim a pokiaľ sa dejú zlé veci, je to ich vina. Deti nechápu pojmy a nemajú vyvinutý zmysel pre čas. Deti strácajú schopnosť hrať sa kreatívne a často sa vracajú k predchádzajúcej fáze vývoja – je to návrat do doby, kedy život bol jednoduchší a pochopiteľný. Môžu sa objaviť poruchy príjmu potravy a nadmerné lipnutie na rodičovi. Deti v tomto veku môžu byť príliš malé na to, aby chápali rozvod, ale nie sú malé, aby sa cítili osamelé a opustené. Nemajú dosť slov, aby dokázali vyjadriť zložité pocity, dávajú to najavo správaním i nepriamymi spôsobmi, napríklad plačom.
2. *Mladší školský vek* – v tomto veku zaujíma rodina v živote dieťaťa ústredné postavenie a odchod jedného z rodičov môže otriasť detskou istotou a spôsobiť nesmierny žiaľ. Chlapci majú sklony k hlučnosti, aktivite a niekedy i k vzdoru. Za týmito reakciami sa skrýva tieseň. Je pochopiteľné, že takíto chlapci mávajú problémy so spánkom a sústredenosťou, čo sa odráža v školských výsledkoch. Podľa I. Emmerovej (2011, s. 26) „v školskom prostredí je dôležité dôsledne riešiť i menej závažné problémy v správaní žiakov, pretože ich prehliadnutie či podceňovanie môže viesť u žiakov k závažnejším formám správania“. U niektorých sa prejavujú alebo sa u nich prejavujú zdravotné problémy. Mnohí chlapci sa vrátia na mladšiu vývojovú úroveň – začnú si napríklad cmúľať palec. Niekedy strácajú dôveru vo vlastné schopnosti vykonať jednoduché úlohy. Staršie deti niekedy skrývajú svoje trápenie za hnev. Zastrážujú, ničia, búchajú okolo seba a ubližujú. Takéto správanie je snahou dať matke najavo, že ich nemôže zvládnuť a že by sa otec mal vrátiť.
3. *Dospievajúca mládež* – deti v tejto vekovej skupine sú nepochybne veľmi rizikovou skupinou. Pocity dieťaťa sa veľmi často menia a s pokračujúcim dospievaním sa menia predstavy o tom, čo a prečo sa stalo. Dospievajúca mládež je zraniteľná. Obávajú sa, či dokážu v budúcnosti nadviazať dôverné vzťahy a či budú niekedy šťastní. Mladší si myslia, že oni by mali odísť od svojich rodičov a nie naopak. Niekedy sa dištancujú od do-

mácej situácie a utiekajú sa k skupine vrstovníkov. Dievčatá môžu reagovať pokojnejšie ako chlapci.

Záver

Fungujúce, či problémové manželstvo, ako aj „dobrý“ alebo „zlý“ rozvod sú vždy výslednicou množstiev existujúcich súradníc v priestore, od ktorých závisí postavenie „výsledného bodu“ (manželstva, rozvodu) v dnešnom socio-ekonomickom priestore. V dnešnej dobe je stav spoločnosti, manželstva, rozvodu odrazom množstiev neprehľadných determinantov doby. Preto, resp. práve preto prístup k nim, ich reflexia, posudzovanie, aplikácia v životnej praxi – manželstve, nemôže byť monistické, s vyvodzovaním absolútnych premís. Spoločnosť, manželstvo, rozvod sú a dlhodobo budú kompromisom, výsledkom názoru pluralitnej väčšiny na ich existenciu a fungovanie. Aj tento pluralistický názor sa však bude väčšina utvárať paralelne popri existujúcemu vždy znova a znova, vzhľadom na existenciu nových ale aj popri sebe existujúcich spoločenských situácií.

Seznam použitých zdrojů:

- DYTRYCH, Z. a i. *Porozvodová adaptácia a možnosti jej ovplyvňovania*. Bratislava: 1987, 176 s.
- EMMEROVÁ, I. *Realizovanie prevencie problémového správania u žiakov na základných a stredných školách a úlohy školských sociálnych pedagógov*. In: Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky (7). Banská Bystrica: 2011, 241 s., ISBN 978-80-557-0304-6.
- GARDNER, R. A. *Rozvod a čo ďalej?* Martin. 1991. 216 s. ISBN 80-217-0328-8.
- GURÁŇ, P. *Priestorová a regionálna diferenciacia rozvodovosti na Slovensku*. In: *Sociológia*. Roč. 20, 1988, č. 2, 199 s.
- HRONCOVÁ, J. *Vplyv transformačných procesov v Slovenskej republike na slovenskú rodinu*. In: *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky (3)*. Banská Bystrica: 2007, 283 s. ISBN 978-80-8083-457-9.
- MATĚJČEK, Z. a Z. DYTRYCH. *Děti, rodina a stres*. Praha: 1994, 214 s. ISBN 80-85824-06-X.
- MATĚJČEK, Z. a Z. DYTRYCH. *Krízové situace v rodině očima dítěte*. Praha: 2002, 128 s. ISBN 80-247-0332-7.
- MATOUŠEK, O., KOLÁČKOVÁ, J. a P. KODYMOVÁ, P. *Sociální práce v praxi: specifika různých cílových skupin a práce s nimi*. Praha: 2005, 352 s. ISBN 80-7367-002-X.
- PLÁŇAVA, I. *Jak se nerozvádět*. Praha: 1994, 120 s. ISBN 80-7169-129-1.
- PLZÁK, M. *Poruchy manželského soužití*. Praha: 1988, 157 s.

POUPĚTOVÁ, Š. *Netrapte se po rozvodu*. Praha: 2009, 136 s.
ISBN 978-80-247-2046-3.
PREVENDÁROVÁ, J. a G. KUBIČKOVÁ. *Základy rodinnej a sexuálnej výchovy*.
Bratislava: 1996, 83 s. ISBN 80-08-01212-9.
RUISELOVÁ, Z. a kol. *Štýly zvládania záťaže a osobnosť*. Bratislava: 2006,
128 s. ISBN 80-88910-23-4.
SMITH, R. *Děti a rozvod*. Praha: 2004, 184 s. ISBN 80-7178-906-2.
TIRPÁK, J. *Rodinná výchova*. Prešov: 2010, 146 s. ISBN 978-80-555-0124-0
Zákon o rodine č. 36/2005 Z. z.

Autor

PhDr. Katarína CIMPRICHOVÁ GEŽOVÁ, PhD.
Pedagogická fakulta UMB, Katedra pedagogiky
Ružová 13, Banská Bystrica 974 11
katarina.gezova@umb.sk

JSOU ŽÁCI BĚŽNÝCH ŠKOL SPOLEČNÝM VZDĚLÁVÁNÍM „OHROŽENÍ“?

doc. PaedDr. Vanda Hájková, Ph.D.

Anotace

Príspevok sa zameriava na základné otázky spojené s rozvojom spoločného vzdelávania v Českej republike, konkrétne na obavy z ohrozenia žiakov v oblasti ich vzdelávacích potrieb a v oblasti podpory optimálneho vývoje ve školskom prostredí. Opiera sa pritom o dostupné analýzy vzdelávacej praxe škôl, ktoré realizujú spoločné vzdelávanie a môžu nabídnout svoje skúsenosti iným školám. Prospěch žáků ze společného (inkluzivního) vzdělávání je do značné míry podmíněn přístupem pedagogů k odlišnosti žáků, jejich schopností podpořit vývoj žáka v podmínkách handicapu i nadání, popřípadě v podmínkách dvojí výjimečnosti. Pedagog s růstovým mentálním nastavením může vytvořit bezpečné vzdělávací prostředí pro žáky rozdílných schopností.

Klíčová slova: společné vzdělávání, ohrožený žák, žák se speciálními vzdělávacími potřebami postoje pedagogů, akceptace odlišnosti, mentální postižení, růstové mentální nastavení, fixní mentální nastavení, výkon, nadání žáka, dvojí výjimečnost

Úspěšný, plně výkonný žák s rozvinutými kognitivními schopnostmi, mentálními předpoklady, bezvadnými volnými vlastnostmi, s touhou poznávat a s věku přiměřenou komunikační schopností, navíc zdravý a pohybově obratný představuje ideál, k němuž vzhlíží děti, rodiče, pedagogové našich škol a snad i celý školský systém. Díky aktuální legislativě reprezentované novelou školského zákona č. 82/2015 Sb. a paragrafu 16 spolu s prováděcí vyhláškou č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných mají být v našich školách hlavního vzdělávacího proudu regulérně vzdělávání i žáci, kteří kritéria dokonalosti zdaleka nesplňují, mají nejrozumnější potíže a z nich vyplývající tzv. speciální vzdělávací potřeby. Tento jev je na první pohled rozporuplně spojován s očekávanou zvyšující se kvalitou vzdělávání v českých školách a s rostoucím stupněm modernizace našeho školství jako celku. Je tedy nasnadě otázka, *zda není česká škola s dobrou vzdělávací tradicí naopak ohrožena v plnění svých cílů a svého poslání?* S touto otázkou rezonují i další obavy o žáky

ve společném vzdělávání, konkrétně zda *není přítomností žáků se speciálními potřebami ohrožen proces učení žáků bez speciálních potřeb*, kteří jsou v běžných školách vzdělávání, případně zda *nejsou samotní žáci se speciálními vzdělávacími potřebami omezeni ve svých vývojových možnostech*?

Výsledky porovnání kvality práce a pokroku v učení na úrovni jednotlivého žáka ve školách tradičních s relativně homogenními skupinami žáků a kvality práce škol inkluzivně zaměřených s multidimenzionální heterogenitou žáků prokážou teprve *evidence based practices* (výzkumně ověřené praxe) těchto dvou koncepčně i didakticky poměrně dost rozdílných vzdělávacích přístupů (i institucí), a to pravděpodobně po výraznějším rozšíření společného vzdělávání napříč naším vzdělávacím systémem. Prozatím evidence škol, které koncepčně přijaly a rozvinuly společné (inkluzivní) vzdělávání již několik let před tím, než získalo legislativní oporu v zákoně, a mají ojedinělou dlouhodobější zkušenost s inkluzivní didaktikou, zahrnuje nepříliš početnou skupinu škol- průkopníků inkluzivního procesu. Představa, že k 1. září 2016 díky prováděcím předpisům k inkluzivnímu vzdělávání četnost inkluzivních škol rázem mnohonásobně naroste, stejně jako představa, že se prudce zredukuje počet škol speciálních, naštěstí už „vzaly za své“. Věřím, že bude brzy stejně zřejmé, že se každá škola aplikující podpůrná opatření dle výše uvedeného prováděcího předpisu, automaticky nestala školou inkluzivní. Připouštím, rozeznat školy, kde skutečnou změnou praktik a genezí inkluzivní kultury dochází k proměně systému vzdělávacích činností, celkového fungování a přístupů k procesu učení a k rozvoji schopností každého žáka od škol, které fungují beze změny a pouze formálně proklamují (pro)inkluzivitu se zřejmým racionálním kalkulem, je dnes v nepřehledném terénu školství opravdu obtížné. Doufejme, že se to podaří rodičům, kteří budou hledat opravdu kvalitní školu pro své dítě.

Pokud je mi známo, průkopnické školy začaly rozvíjet praxi společného vzdělávání právě jako další možnost pro volbu rodičů, kteří se do té doby museli rozhodnout pro „normální“ nebo „speciální“ školu. Školy s programem společného vzdělávání vznikaly přibližně ve stejnou dobu (od devadesátých let minulého a po první desetiletí tohoto století), odděleně a navzájem nezávisle. Byly a jsou to školy svou velikostí rozdílné, roztroušené na mapě ČR převážně v menších obcích a městech. Důvody jejich inkluzivního směřování jsou od počátku rovněž rozdílné: od reálného ohrožení školy zrušením v důsledku blízkosti velkokapacitních škol s atraktivní nabídkou (jazyky, výběrovost, sport),

přes společný zájem pedagogického týmu o hodnotnější cíle školy a vlastní profesionální rozvoj, až po tlak místní komunity k zapojení sociálně vyloučených skupin, někdy posílený poptávkou rodičů, kteří se brání dovážet své děti se speciálními potřebami do vzdálených speciálních škol. Při osobním kontaktu s řediteli těchto škol, vesměs pedagogy s dlouholetou vzdělávací praxí a zkušeností, s odvahou dobrých lídrů a na první pohled rozpoznatelnou lidskou kvalitou, k nimž patřil mj. již zesnulý ředitel školy M. C. Sklodowské v Jáchymově Jan Musil, nezaznívala „inkluzionistická“ hesla ani klišé a co vím, nebyla inkluze devalvována na jakýkoliv, natož ideologický postulát. Snad jediným společným znakem jejich snahy vytvořit „školu pro všechny“ bylo hledání dobré pedagogiky, která vychází ze zkušeností z běžné i speciální školy a snaží se je využít při práci s heterogenními (selekcí nevybranými) třídami žáků tak, aby se všichni tito žáci učili a pracovali *v kooperaci na společném předmětu, a to na své aktuální vývojové úrovni podle možností svých kompetencí pro vnímání, myšlení a jednání s orientací na další (nejbližší) zónu svého vývoje* (Feuser, 1995, s. 174) V průkopnických školách v Jáchymově, Poběžovicích, J. Malíka v Chrudimi aj. ožíval v pedagogické praxi vlastní *předmět* inkluzivní pedagogiky, velmi výstižně formulovaný Mariannou Wilhelm (2009) jako *využití obecně platných zákonitostí vývoje a učení člověka v podmínkách podporujících učení, které pomáhají rozvinout potenciál každého žáka silami, které jsou mu k dispozici* (in Vítková, 2013). Didaktika rozvíjená učiteli těchto škol měla za cíl pomoci podporující podmínky pro žáky vytvořit přímo ve vyučování. Navíc bylo možné ve všech případech těchto škol, které by někdo mohl neoprávněně označit jako „pokusnické“, identifikovat dobrou organizační kulturu a klima, zjevný esprit (tj. morálku, která se rozvíjela s úspěchem a s uspokojením členů pedagogického týmu) a zvýšenou míru intimity (tj. přátelských vztahů mezi pedagogy), spojenou i s otevřenějším sdílením postojů a pedagogických zkušeností. Stručně řečeno, pedagogy ve školách s otevřeností různosti a se změnami ve způsobu vedení žáků pracovat bavilo, což je bezesporu pro kvalitu školy to nejdůležitější. O této své kvalitě a sociální roli však inkluzivně zaměřené školy často obtížně přesvědčovaly veřejné mínění, některé dokonce zaplatily reputací „sběrných košů“ nepohodlných žáků, ke kterým pedagogové výkonnostně profilovaných škol v okolí shlíželi s neúctou či s politováním. Skutečnost, že se od počátku druhé dekády našeho století postupně ještě snižovalo hodnocení těchto škol, jejich žáků a dokonce i učitelů a samotné slovo inkluze díky masáži médií získávalo přímo pejorativní přídech, způsobila, že bylo

postupně ještě obtížnější obhájit inkluzivní postupy a cíle těchto škol, které dostávaly „černého Petra“ i v celospolečenské debatě. Tvorba vize školy, tedy i vize školy založené na sociálně spravedlivém a otevřeném přístupu ke vzdělání nemohla navíc zcela odolávat novým společenským výzvám (Pol, M. a kol., 2005) a nebýt jimi ovlivněna. Mezi těmito výzvami dominovaly a dodnes dominují soutěže škol zaměřené na honbu za úspěchem žáků ve srovnávacích zkouškách, požadavek na úspěšné absolventy (i kdyby jen formálně), polarizace škol a komunit, volání po vzdělávání „elit“ stimulované vládními institucemi, ať už zjevně nebo latentně, zkrátka vše, co odvádí pozornost od produktivní podpory žáka pedagogem a jejich společnému nalézání cesty k individuálnímu pokroku v procesu učení. Přesto ani v této společenské atmosféře nedošlo a nedochází k zneplatnění hodnoty a principů inkluzivního vzdělávání, naopak dochází k postupnému vývoji organizace typu inkluzivní škola a k utváření její vlastní organizační identity.

Pedagogický přístup v této škole je inkluzivní v tom smyslu, že zahrnuje podporu žáků s nejrůznějšími překážkami v učení, ale nezaměřuje se výhradně jen na ně, tedy není přístupem úzce integrujícím. S oporou v dynamické diagnostice a formativním (rozumějme „formujícím“) hodnocení se inkluzivní škola stejně odpovědně věnuje vzdělávání žáků bez speciálních potřeb a žáků nadaných. To už vyžaduje určité schopnosti pedagoga a nikoliv jen průměrné. V praxi prvních škol směřujících k inkluzi v dobách bez jakékoliv legislativní podpory společnému vzdělávání se konečně i prokázalo, že „školu pro všechny“ je možné realizovat pouze v případě, že v mysli pedagogů nepřetrvává „segregovaný“ obraz člověka s postižením spojený s představou, že tohoto člověka není možné přivést k úspěchu v běžném vzdělávacím prostředí, nýbrž jen v odděleném vzdělávání. Je pozoruhodné, kolik pedagogických a speciálně pedagogických výzkumů bylo jen v uplynulých dvou desetiletích u nás zaměřeno na oblast postojů pedagogů k žákům s postižením. Zajímavé jsou jejich výsledky, které mohou pomoci překonat řadu dogmatických úsudků, týkajících se např. potřeby speciálně pedagogické kvalifikace pedagogů pro inkluzivní vzdělávání. V souhrnu je představují monografie Slepíčkové, Pančochy a kol. (2013), později práce Zilchera (2016), z nejvýznamnějších zjištění vybíráme zásadní *Ochota učitelů 1. stupně základních škol učit žáky se speciálními potřebami není závislá na informovanosti o těchto žácích či na absolvování kurzů speciální pedagogiky* (Vaďurová, H., Pančocha, K. 2010).

Nejrozsáhlejší šetření v oblasti identifikace postojů pedagogických pracovníků běžných základních škol ke společnému vzdělávání provedli v ČR Pančocha s kolektivem badatelů (2013). Prokázali rozdílnost pocitů a postojů učitelů vyvolaných přímým kontaktem s osobami se zdravotním postižením, kdy u 70 % respondentů tento přímý kontakt vyvolává spíše negativní emoce. Postoje učitelů -mužů a učitelek – žen se liší vůči žákům s agresivními projevy a žákům s potřebou pomoci při sebeobsluze, kdy učitelky vnímají přítomnost žáků s potřebou pomoci při sebeobsluze pozitivněji než učitelé a naopak, učitelé se staví pozitivněji k přítomnosti žáků s agresivními projevy než učitelky. Významným zjištěním je i strukturovanost postojů učitelů na základě dílčích charakteristik žáků se speciálními potřebami. Velmi nízkou podporu společného vzdělávání získalo vzdělávání s přítomností žáků s poruchami chování, žáků s potřebou podpory v soběstačnosti, ale i žáků soustavně neprospívajících a žáků s potřebou AAK (alternativní a augmentativní komunikace). V nálezech se badatelé z Masarykovy univerzity shodují s výzkumnými výsledky Hájkové a Strnadové (2012) z pražské univerzity.

Výpovědní hodnotu mají i výsledky dalšího výzkumu provedeného Pančochou a kol. (2013) Cílem bylo analyzovat širší sociální kontext, od kterého se odvíjí inkluzivní procesy v České republice, konkrétně analyzovat postoje veřejnosti k lidem s různým typem postižení s přihlédnutím k vybraným demografickým charakteristikám respondentů (věk, gender, vzdělání). Postoje byly měřeny dotazníkem s pomocí adaptované Bogardusovy škály sociální distance v rámci jednotlivých kategorií sociálních vztahů (partner, nadřízený, podřízený, spolužák, spolužák dítěte, spolupracovník, kamarád a soused) na reprezentativním souboru vybraným kvótami o celkové velikosti 1797 respondentů starších 15 let napříč vzdělanostními a věkovými skupinami populace a regionálním výskytem se zastoupením 48,8 % mužů a 51,2 % žen. Analýzou dat bylo prokázáno, že česká populace obecně prokazuje nejvstřícnější postoje k lidem s tělesným postižením, o něco méně ochotně akceptuje lidi s postižením smyslovým, výrazně negativní postoje však projevuje vůči lidem s mentálním postižením. Pro všechny typy sociálních vztahů platí, že mladší a vzdělanější skupiny populace jsou tolerantnější než méně vzdělané a starší. Týká se to i míry akceptace osob s různými druhy postižení ve vzdělávacím kontextu (Pančocha, 2013). Shodně negativní postoje panují bez ohledu na demografické charakteristiky respondentů v případě akceptace osob s mentálním postižením. Je evidentní, že emotivní společenská debata

problematizující vzdělávání osob s lehkým mentálním postižením v běžných školách má mnohem hlubší kořeny, než by se na první pohled zdálo. Jsou tedy tito žáci na základních školách v inkluzivním vzdělávání nejvíce ohroženi nízkou mírou akceptace ze strany učitelů, ředitelů, rodičů svých spolužáků a dalších dospělých osob? Jaký vliv mohou mít postoje dospělých osob na spolužáky těchto žáků? K zodpovězení těchto otázek nejvíce přispívá tuzemské výzkumné šetření Kaláškové a Strnadové (2010) provedené s 245 žáky 2. stupně základních škol v Praze. Respondenti ve věku 11-14 let měli vyjadřovat své postoje ke spolužákům s mentálním postižením, k jejich možnému zařazení do kooperativních aktivit ve třídách. Zvolenou technikou bylo opět dotazníkové šetření s využitím validního nástroje Sipersteina (2007) použitým při podobném šetření v USA. Dotazník byl použit v adaptované verzi Evansem (2008). Součástí šetření byla identifikace představ dětí staršího školního věku o fungování spolužáka s různým typem postižení při společném vzdělávání. Výpovědi školních dětí vyplývaly z evidentního nedostatku osobních zkušeností z kontaktu se spolužákem s postižením a byly zkresleny i jednoduchostí sdíleného jazyka žáků staršího školního věku, kterým se vyjadřovali o spolužácích v daném definičním okruhu. Přesněji, většina respondentů v případě žáka s mentálním postižením poukazovala na „špatně fungující mozek“, zmiňovala, že je to žák „jiný než my“, „chudák“, „s pomalejším chápáním“, s „genetickou vadou“, v lepším případě s „potřebou pomoci“, „s problémy v učení“ apod. Odpovědi zahrnovaly i hanlivé označení, 11 respondentů zdůraznilo, že „za své postižení žák nemůže“. 14 respondentů ve svých odpovědích reflektovalo sociální aspekty mentálního postižení, mj. právo na život, potřebu mít kamarády a právo žáka s mentálním postižením nebýt odsuzován. Pouze 2 respondenti připustili, že žák s mentálním postižením může mít jiné schopnosti, například výtvarné nadání. Zajímavé tedy je, jakým úhlem pohledu žáci staršího školního věku mentální postižení nahlíží. Většina je chápána jako zdravotní problém, pouze malá část jako problém ve vzdělávání nebo sociální problém. Představa formálního kontaktu ve veřejném prostoru nečiní žákům problém. Při představě přímého kontaktu nebo spolupráce ve třídě se však procento pozitivních reakcí výrazně snižuje. Trávení volného času s podobným spolužákem většina respondentů již odmítá. Výpovědi respondentů dokládají absenci zkušeností s koexistencí spolužáků s mentálním postižením ve společném školním a třídním prostoru. Žáci vyjadřují obavy z nedostatku schopností spolužáka s mentálním postižením se o sebe postarat, být soběstačný, zachovat

pozornost a kázeň a co víc, 50% dotazovaných se domnívá, že by tento spolužák mohl ovlivnit schopnost ostatních žáků třídy soustředit se v hodinách a schopnost učitele přirozeně rozdělit pozornost mezi všechny žáky. Pozitivním zjištěním je názor 70% oslovených žáků 2. stupně základních škol, že by přítomnost žáka s mentálním postižením ve třídě pomohla všem lépe chápat druhé v jejich odlišnostech.

Z pohledu výzkumníků v oblasti postojů aktérů procesu vzdělávání tedy riziko nízké míry pochopení a akceptace žáků odlišujících se v oblasti kognitivních a mentálních schopností objektivně existuje.

Zilcher (2016) stejně jako dříve Liesen (2010) upozorňují v této souvislosti na podvědomé přejímání postojů žáků od dospělých osob ve škole, nejčastěji přímo od učitelů, ředitelů ale také od rodičů žáků třídy, asistentů pedagogů aj. pracovníků škol. Navíc i mezilidské vztahy, které učitelé demonstrují, jejich podpora a mentální nastavení týkající se schopností žáků a jejich předpokladů k úspěchu predikují zapojení žáků do výukových aktivit a do života školy, motivaci, akademické výsledky i příznivý sociální vývoj.

Vraťme se k otázce, zda nejsou při společném (inkluzivním) vzdělávání ohroženy potřeby a vývoj žáků se speciálními potřebami i žáků bez nich, popřípadě žáků, kteří mají zvýšené nadání a potřebují rozvíjet svůj specifický talent. K odpovědi se lze dobrat až po pochopení toho, jak je pedagogy škol obvykle vnímán a konstruován potenciál žáka v podmínkách handicapu nebo nadání, eventuálně dvojí výjimečnosti, pokud se nadání týká žáka se smyslovým či jiným postižením. Pedagogové u svých žáků v tradiční škole oceňují především výkon, zvláště to, jak rychle a přesně jsou schopni si osvojit učivo ve srovnání s vrstevníky v rozdělených oblastech poznání – ve vyučovacích předmětech. Nadání konstruuji jako vrozený osobnostní rys žáka, který mu pomáhá dosahovat vyšší úrovně schopností v jedné či více oblastech tak, že se nejen rychleji vyvíjí než typické dítě, ale jeví se v určité oblasti jako odlišný (Winner, 2000). Nadání stejně jako handicap je považováno za stálý rys zakotvený v biologické podstatě jedince. Učitelské konstrukty nadání a jeho oceňování vytváří příznačný tlak na výkon žáků, kdy se klade důraz spíše na výsledky samotné, než na samotný proces učení, na motivaci a učební komfort samotného dítěte. Tlak na výkon je zvláště citelný na školách, které se profilují jako výběrové. Pedagogové těchto škol automaticky předpokládají, že mají ve svých třídách převážně nadané žáky, většinou je ale skutečnost jiná – mají v nich žáky z vysoce motivovaných rodin s vyšším socioekonomickým statusem, ochotných

posilovat tlak školy na podávání dobrých akademických výkonů v případě vlastního dítěte.

V protikladu k přesvědčení, že mimořádný výkon je i ve školním věku dílem vrozených schopností a kapacit žáka v oblasti inteligence, je takové pojetí, kdy pedagog přisuzuje výkon osvojeným komplexním dovednostem žáka a jeho fyziologickému přizpůsobení se procesu učení a současně faktorům, které jsou ovlivňovány působením sociálního prostředí (Mudrák, 2015).

Benbow a Stanley (1996) upozorňují, že v podmínkách běžného vzdělávání, kdy jsou v jedné skupině vzděláváni žáci stejného věku ale potencionálně rozdílné úrovně, může takový koncept nadání přispět k lepšímu rozpoznání individuálních vzdělávacích potřeb žáků a umožnit jim rozvíjet svůj potenciál přirozeným způsobem (Mudrák, 2015). Pedagogům „růstové“ pojetí dává možnost věřit v ovlivnitelnost žákova potenciálu vhodným pedagogickým působením. Snahou ovlivnit potenciál žáka s nadáním, s postižením či s dvojí výjimečností se projevuje v mentálním nastavení pedagoga, které může být podle sociálních psychologů růstové nebo fixní. Jak uvádějí Greger, Simonová a Straková (2015) fixní mentální nastavení je odvozeno od představy, že vlastnosti, jako je talent, inteligence a motivace jsou jednou provždy dány. Žáci, kterým se ve škole daří, jsou považováni za chytré a nadané, čímž si zaslouží uznání svých učitelů. Žáci pedagogů s fixním mentálním nastavením se proto snaží ve výuce vyrovnat s úkolem, aby pedagogům dokázali, že jsou chytrí a byli přijati a oceňováni. Někdy se záměrně vyhýbají obtížným úkolům, které představují nebezpečí neúspěchu. Ten by mohl mít za následek ztrátu uznání pedagoga. Pedagog s fixním nastavením se snaže přikloní k možnosti vzdělávat žáka s podvýkonem v některé formě odděleného vzdělávání, neboť předpokládá spíše jeho selhání v běžném školním prostředí. Pedagogové s růstovým mentálním nastavením mají naopak snahu ovlivnitelné charakteristiky žáka, jako jsou nadání, kreativita a tvořivost, rozvíjet a kultivovat. Mají větší snahu zprostředkovat využitelnou zkušenost také žákům, kteří mají podvýkon v oblasti přijímání či zpracování podnětů, ve snaze vytvořit pro ně podpůrné a stimulující prostředí. Nepotřebují vyselektovat tyto žáky z běžné třídy, neboť tito žáci pro ně představují z hlediska pedagogického ovlivňování výzvu a nezpochybňují jejich profesionální identitu. Pedagogové s růstovým mentálním nastavením věří, že se schopnost žáka se speciálními potřebami uspět v běžné třídě může měnit během času. Nejde o pouhý pedagogický optimismus, spíše přesvědčení pedagoga o vlastní profesionální zdatnosti, které si dílčími

pokroky žáka se speciálními potřebami ještě upevňuje. K tomu lze dodat, že pedagog s růstovým mentálním nastavením vytváří potřebné bezpečné klima ve vzdělávacím prostředí školy a je sám o sobě zárukou toho, že žák s nadáním a žák s handicapem, popřípadě žák s dvojí výjimečností nebudou ve škole při společném vzdělávání ohroženi v oblasti svých potřeb. Je doslova výhrou, pokud pedagog navíc věří ve smysl svého úsilí motivovat žáka k učení a ke kooperaci s ostatními a nepovažuje to za úkol rodiny. Bonusem pro něj je, že výuka žáků rozdílných schopností jej naučí vyhledávat silné stránky žáků, reagovat na ně a systematicky je rozvíjet.

Závěrem si dovoluji konstatovat, že přítomnost žáků rozdílných schopností a předpokladů při společném vzdělávání ve třídě běžné školy je doslova podmínkou profesionálního rozvoje pedagoga na cestě k překonávání *rutinního praktikismu*, který podle nedávno zesnulého prof. Heluse charakterizuje nejnižší úroveň konání učitele s „*odkázaností na recepty, jak to či ono v práci s dětmi dělat*“ či „*nekritickým přebíráním zvyklostí považovaných za samozřejmost*“ (Helus, 2009, s. 264). V důsledku toho vzniká šance i pro školu jako vzdělávací, nikoliv jen certifikační organizaci. Škola díky nové kvalitě učitelova edukačního aktérství ve společném (inkluzivním) vzdělávání skýtá základní životní dobrodiní všem dětem (žákům) bez rozdílu tím, že je učí orientovat se a konat v současném světě, kde jako dospělí budou jistě potkávat lidi rozdílných schopností a předpokladů a spolupracovat s nimi, aniž by tím byli ve svém osobním směřování a profesním rozvoji nějak zásadně limitováni.

Seznam použitých zdrojů:

- BENBOW, C. P. a J. C. STANLEY. Inequity in ekvity: How „equity“ can lead to inequity for high-potential students. In: *Psychology, Public Policy and Law*, 2, 1996, 249-292.
- FEUSER, G. *Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1995. ISBN 3-534-12171-6.
- GREGER, D., J. SIMONOVÁ a J. STRAKOVÁ. *Spravedlivý start?: nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-861-5.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-628-5

- KALÁŠKOVÁ, M. a I. STRNADOVÁ. Zdroje inkluzivních postojů v základním školství. Postoje žáků druhého stupně k vrstevníkům s mentálním postižením. In: KVĚTOŇOVÁ, L., STRNADOVÁ, I. a V. HÁJKOVÁ. *Cesty k inkluzi*. Praha: Karolinum, 2010, ISBN 978-80-246-2086-2.
- MUDRÁK, J. *Nadané děti a jejich rozvoj*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5089-7.
- LIESEN, CH. Qualitätsentwicklung in Regel- und Sonderschulung“Potenzial für eine inklusivere Orientierung ? In: *Schildmann U. (Hrsg.) Umgang mit Verschiedenheit in der Lebensspanne. Behinderung. Geschlecht & kultureller Hintergrund – Alter/ Lebensphasen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2010, 110-118.
- PANČOCHA K. *Postižení jako axiologická kategorie sociální participace*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, ISBN 978-80-210-6344-0.
- POL M. a kol. *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita, 2005, ISBN 80-210-3746-6.
- SLEPIČKOVÁ, L. A PANČOCHA, K. et al. *Akteři školní inkluze*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6688-5.
- VAĐUROVÁ, H. a K. PANČOCHA. Předpoklady inkluzivního vzdělávání na úrovni pedagogických pracovníků. In: BARTOŇOVÁ, M, VÍTKOVÁ, M. a kol. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2010, s. 43-60.
- VÍTKOVÁ, M. Teorie a praxe inkluzivní didaktiky se zřetelem na inkluzivní, otevřené a projektové vyučování. In: BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. *Intervence v inkluzivní edukaci dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a jejich pracovní uplatnění*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. s. 10-22, 13 s. ISBN 978-80-210-6515-4.
- WINNER, E. The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 55, 1, 2000, 159-169.
- ZILCHER, L. *Vliv proinkluzivního edukačního prostředí na postoje žáků vůči osobám s postižením*. Disertační práce, Praha: Univerzita Karlova, 2016.

Autor

Doc. PaedDr. Vanda Hájková, Ph.D.
vanda.hajkova@pedf.cuni.cz

RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ DĚTÍ A MLÁDEŽE V ČESKÝCH VÝZKUMECH

Mgr. et Mgr. Stanislava Hoferková, Ph.D.

Anotace

Příspěvek se zaměřuje na rizikové chování dětí a mládeže. Popisuje možné přístupy k obsahu tohoto pojmu včetně forem chování, které lze označit za rizikové. Příspěvek dále upozorňuje na vybrané výzkumy, které mapují rizikové chování dětí a mládeže: projekt ISRD, SAHA, výzkum rizikového chování adolescentů na Katedře sociální patologie a sociologie Univerzity Hradec Králové, výzkumy realizované Katedrou psychologie Univerzity Palackého v Olomouci, výzkumy kriminality Institutu pro kriminologii a sociální prevenci a mezinárodní studie ESPAD a HBSC.

Klíčová slova: rizikové chování, děti, mládež, výzkum

1. Úvodem – vymezení rizikového chování

Rizikové chování dětí a mládeže lze považovat za interdisciplinární problém, který je předmětem zkoumání více vědních disciplín – pedagogiky (především pak speciálně pedagogické disciplíny etopedie a sociální pedagogiky), sociologie, psychologie (s akcentem na roli salutoprotektivních faktorů životního stylu v etiologii rizikového chování), kriminologie, medicíny či adiktologie. Jak dodává Širůčková (2015), také definice rizikového chování se navzájem liší a odrážejí předmět zájmu daného vědního oboru (více Hoferková, 2015). Společensky nepřijatelné jednání mládeže bývá v tuzemském prostředí označováno např. těmito pojmy (řazeno abecedně; srov. Dolejš, 2010; Sobotková a kol., 2014 a další):

- abnormální chování,
- anomální chování,
- agresivní chování,
- antisociální chování,
- asociální chování,
- delikvence či delikventní chování,
- deviantní chování,
- kriminální chování,
- maladaptivní chování,

- návykové chování,
- nekonformní chování,
- nepřizpůsobivé chování,
- poruchové chování,
- predelikventní chování,
- problémové chování,
- rizikové chování či rizikové jevy,
- sociálně patologické jevy.

Slovenští autoři, např. Emmerová (2015), pracují s dalšími kategoriemi, jako je např. impulzivní chování, egocentrické nebo negativistické chování. V současných českých publikacích, zejména pak v pedagogice, dominuje označení rizikové chování či rizikové jevy. Obsah tohoto označení se však také liší. Můžeme shrnout v zásadě dvě pojetí:

I. Pojetí: rizikové chování jako „prepatologie“

První pojetí používá rizikové jevy k označení takových forem jednání, které vyjadřují nesoulad mezi očekáváním prostředí a možnostmi jedince. Důležitým znakem je, že se jedná o méně závažné jevy, tzv. „prepatologické úrovně“ (Miovský et al., 2010; dále např. Moravcová a kol., 2015). I když se nejedná o závažnější jevy, mohou představovat určitý „předstupeň“ k jevům nebezpečnější povahy. Moravcová a kol. (2015, s. 46) rizikové chování definuje jako: *„nekonformní jednání, které se vyznačuje negativním vybočováním z norem a porušováním zavedených společenských, školních a jiných pravidel.“* Mezi tyto jevy je nejčastěji řazeno užívání legálních návykových látek nebo nelegálních drog na úrovni experimentu, negativismus, záškoláctví a další drobné přestupky proti školnímu řádu, nezdravé stravovací návyky, sebepoškozování a další.

II. Pojetí: rizikové chování jako nadřazený pojem

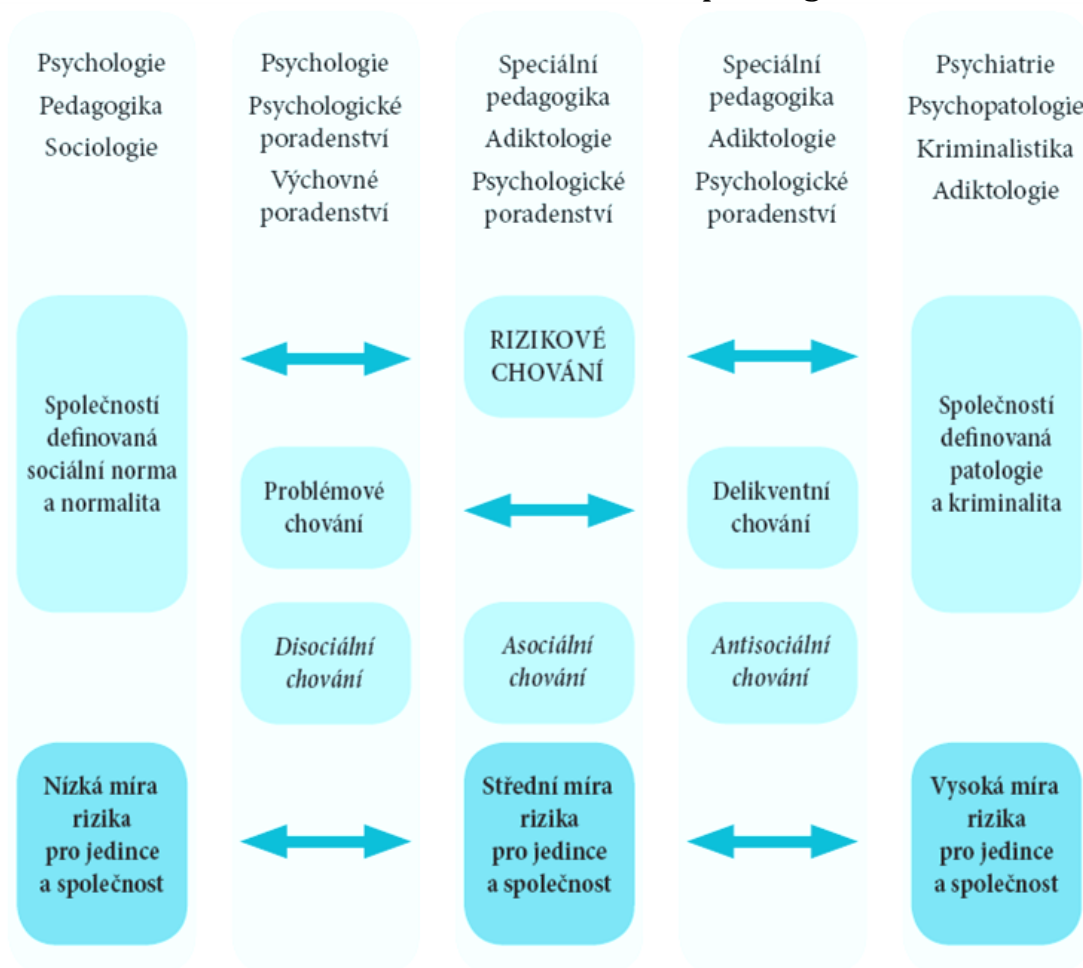
Druhé pojetí chápe rizikové jevy jako souhrnné označení pro všechny projevy chování, bez rozdílu stupně závažnosti, které představují riziko poškození zdraví jedince či jeho okolí (např. Dolejš, 2010; Sobotková a kol., 2014). Označují také způsoby chování, které nemusejí svojí podstatou porušovat společenské či skupinové normy, ale přináší riziko pro zdraví jedince – sem můžeme zařadit např. rizikové sexuální chování (předčasný sexuální život či nechtěné těhotenství), rizikové chování spojené se školou (předčasné ukončení školní docházky) nebo rizikové chování v dopravě (rychlá jízda). V rámci této skupiny pak au-

toři (např. Sobotková a kol., 2014) dále vymezují různé kategorie jevů většinou podle stupně závažnosti – např. antisociální chování, které již představuje označení konkrétních jevů, jež porušují platné legislativní normy.

Jak je patrné, společným jmenovatelem obou přístupů je riziko poškození zdraví jedince či jeho okolí (zdraví chápeme v jeho bio-psycho-sociálním rozměru). Přičemž není stěžejní, zda se jedná o chování, které přímo porušuje platné sociální normy dané společností či skupiny. První přístup chápe rizikové jevy jako předstupeň závažnějších forem jednání, které už označujeme za sociálně patologické či kriminální. Druhý přístup chápe rizikové chování jako nadřazený pojem pro výše uvedené typy chování (sociálně patologické, problémové, delikventní apod.).

Dolejš (2010, s. 21) vytvořil přehledné zobrazení jednotlivých pojmů užívaných pro porušování sociálních norem mládeže. Vysvětluje svůj koncept následovně: *„Zastřešujícím pojmem je ‚rizikové chování‘, které obsahuje jak vykřikování během vyučovací hodiny (problémové), tak i krádeže a šikanu (delikventní). Na jednom konci tohoto pojmu stojí lhaní, podvádění (disociální), uprostřed se nachází vandalismus (asociální) a na opačném pólu fyzické ubližování (antisociální). V dolní části obrázku je zaznamenaná míra rizika, která je s určitým chováním spojená a která definuje stupeň ohrožení nejen samotného aktéra, ale i jeho sociálního okolí a společnosti, v níž žije. Každé, společensky rizikové chování je pod drobnohledem odborníků z různých vědních oborů, kteří se vzájemně doplňují a vytvářejí multidisciplinární týmy.“* (obr. č. 1).

Obr. č. 1: Rizikové chování mezi normalitou a patologií



Zdroj: Dolejš, 2010, s. 21

Jaké formy chování patří do skupiny rizikového chování řeší na úrovni resortu školství několik různě závazných dokumentů. Mezi hlavní z nich patří: a) Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže a Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013-2018. Mezi rizikové jevy zahrnuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy následující (MŠMT, 2013, s. 9):

- interpersonální agresivní chování – agrese, šikana, kyberšikana a další rizikové formy komunikace prostřednictvím multimedíí, násilí, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus a xenofobie, homofobie,
- delikventní chování ve vztahu k hmotným statkům – vandalismus, krádeže, sprejerství a další trestné činy a přečiny,
- záškoláctví a neplnění školních povinností,
- závislostní chování – užívání všech návykových látek, netolismus, gambling,

- rizikové sportovní aktivity a rizikové chování v dopravě, prevence úrazů,
- spektrum poruch příjmu potravy,
- negativní působení sekt a
- sexuální rizikové chování.

Z výčtu je zřejmé, že rizikové chování zahrnuje jak jednání ohrožující zdraví samotného jedince (záškoláctví, poruchy příjmu potravy, závislostní chování, rizikové sporty), tak jednání ohrožující jeho okolí (delikventní chování). Obsahuje také „rizika“ v sociálním okolí jedince, např. domácí násilí nebo týrání, zneužívání a zanedbávání jedince. Sobotková a kol. (2014, s. 40-41) ještě přidává lhaní a užívání anabolik a steroidů.

2. Rizikové chování jako předmět zkoumání v českém prostředí

Z výše uvedených důvodů je pochopitelné, že rizikové chování dětí a mládeže se v současné době stává ústředním tématem mnoha výzkumů, napříč vědními obory – zejména pak pedagogiky, psychologie, sociologie či adiktologie. V České republice i v dalších evropských zemích probíhají různé výzkumy na zjištění prevalence rizikového chování, v souvislosti se vztahy mezi vybranými osobnostními rysy či jinými druhy chování (např. trávením volného času).

V následující části příspěvku stručně poukážeme na významné výzkumy, které přináší informace o rizikovém chování dětí a mládeže v České republice. Výčet rozhodně nelze považovat za úplný; nejsou uváděna drobná šetření či šetření v rámci závěrečných prací studentů, ani výzkumy zaměřené na rizikové chování spojené s užíváním komunikačních a informačních technologií (např. výzkumy e-bezpečí). Výsledky výzkumů jsou součástí zpráv či publikací, které zájemce nalezne v uváděných odkazech.

Projekt SAHA

Mezinárodní projekt SAHA (Social and Health Assessment) je projekt, který mapuje rizikové a protektivní faktory životního stylu školní mládeže. Na národní úrovni byl projekt Rizikové faktory školního, sociálního a zdravotního vývoje školní mládeže realizován v letech 2003 – 2004 Psychologickým ústavem Akademie věd ČR společně s Dětskou psychiatrickou klinikou 2. lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Projekt SAHA je zaměřen na dospívající mládež ve věku 12, 14 a 16 let

z městských oblastí a mapuje jejich duševní zdraví, sociální vztahy a podmínky života. (Sobotková a kol., 2014) U této studie není k dispozici kompletní mezinárodní srovnání, jako je tomu u jiných projektů jako je např. ESPAD či HBSC, avšak poskytuje cenné informace o životním stylu současné mládeže. Národní částí projektu se účastnilo 4876 žáků a studentů základních škol, víceletých gymnázií a středních škol (školy byly vybrány tak, aby reprezentovaly různé typy vzdělání).

Projekt ISRD

Mezinárodní výzkumný projekt International self-report¹ delinquency study (ISRD) postihuje delikventní chování mládeže. První vlna byla realizovaná v roce 1992, poslední v roce 2013 a účastnilo se jí více než 30 převážně evropských zemí, včetně České republiky. Studie se zaměřuje na žáky sekundárního vzdělávání, konkrétně žáky 7. – 9. tříd základních škol a studenty víceletých gymnázií ve věku přibližně 12–16 let; v roce 2013 to bylo 3245 respondentů. V České republice je výzkum realizovaný katedrou sociologie Filosofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. (Moravcová a kol., 2015)

Výhodou této studie je nejen možnost srovnání prevalence delikvence a rizikového chování v čase, ale také možnost porovnání s jinými evropskými státy a zejména pak to, že postihuje latentní kriminalitu, která není zachycena v registrované kriminalitě (nezahrnuje samozřejmě výpovědi žáků speciálních škol, žáků handicapovaných či mentálně postižených nebo např. těch, kteří jsou v čase sběru dat „za školou“). Dosud poslední studie ISRD-3 sleduje 14 vybraných deliktů, např. krádež v obchodě, nošení zbraně, úmyslné ublížení na zdraví nebo týrání zvířat; dále se zaměřuje na rizikové chování, např. užívání alkoholu nebo konopných drog. Mapuje viktimizaci respondentů a postihuje jejich mikroprostředí – analyzuje rodinné faktory, oblast školy a trávení volného času (včetně vrstevníků). Z hlediska osobních faktorů se zaměřuje na problematiku sebekontroly a morálky. Z tohoto pohledu se jedná o výjimečnou sociologickou analýzu delikvence mládeže v širším sociálním kontextu.

¹ Podstatou self-reportového výzkumu je anonymní výpověď respondenta o svém chování, v tomto případě o vybraných druzích kriminálního chování; tento nástroj je považován za velmi validní a reliabilní a využívá se mj. ke zjišťování míry viktimizace.

Výzkumy realizované Katedrou psychologie, FF UPOL

Katedra psychologie Filosofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci se dlouhodobě zabývá problematikou rizikového chování adolescentů, zejména ve vztahu k vybraným osobnostním charakteristikám. Jeden z prvních reprezentativních výzkumů zaměřených na rizikové chování provedl v rámci své diplomové práce Skopal (2012). Výzkumný soubor tvořilo 421 chlapců a 415 dívek navštěvujících 8. a 9. ročníky základních škol a 3. a 4. ročník víceletých gymnázií ve čtyřech krajích České republiky. Kromě položek na prevalenci různých forem rizikového chování použil v testové baterii i Škálu osobnostních rysů představující riziko z hlediska užívání návykových látek (SURPS).

Další reprezentativní studie byla provedena kolektivem autorů pod vedením Lepíka (Lepík a kol., 2010). Výzkumu se zúčastnilo 2 256 žáků 6. – 9. ročníků základních škol a studentů 1. a 2. ročníků středních škol v Karlovarském kraji a zaměřil se na zjištění prevalence výskytu různých forem rizikového chování, např. šikany, delikvence nebo užívání návykových látek. Kromě alkoholu a tabáku se autoři zaměřili i na další návykové látky.

Mezi roky 2013 a 2014 byl realizován další rozsáhlý reprezentativní výzkum zaměřený na vybrané osobnostní rysy a rizikové formy chování českých žáků a žákyň (Dolejš, Skopal, Suchá, 2014). Cílem studie bylo zhodnotit výskyt vybraných forem rizikového chování v souvislosti s výskytem určitých osobnostních charakteristik (např. impulzivita, agresivita, sebehodnocení) a školní úspěšnosti. Využity byly různé standardizované psychodiagnostické nástroje – dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí (SPAS), výskyt rizikového chování u adolescentů (VRCHA), škála osobnostních rysů u adolescentů (ŠORA), Rosenbergova škála sebehodnocení (RŠS) a dotazník agresivity (BPAQ). Výzkumu se zúčastnilo 4198 respondentů ve věku 11-15 let (průměrný věk byl 13 let), 48% chlapců a 52% dívek, kteří navštěvovali 54 školských zařízení – 35 základní škol a 19 gymnázií.

Z novějších výzkumů uveďme např. studii životní spokojenosti, sebehodnocení a rizikového chování u klientů nízkoprahových zařízení pro děti a mládež (Zemanová, Dolejš, 2015).

Výzkum rizikových a protektivních faktorů rizikového chování v adolescenci na Katedře sociální patologie a sociologie, PdF UHK

Od roku 2015 probíhá na Katedře sociální patologie a sociologie Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové výzkum chování ovlivňujícího zdraví v dospívání (např. Pelcák, Hoferková, Bělík, 2015).

Uvedený výzkum probíhá prozatím ve dvou krajích České republiky – Královéhradeckém a Pardubickém kraji. Prozatím se výzkumu účastnilo 664 žáků a studentů základních a středních škol a sběr stále pokračuje. Výzkum používá standardizované dotazníky pro zjištění vybraných osobnostních a sociálních charakteristik respondenta (např. depresivitu, psychické odolnosti, sociální opory či pohybových aktivit) a dále Dotazník rizikového chování v dospívání. Škálový dotazník mapující chování adolescentů na českých školách byl zkonstruován S. Pelcákem na základě vybraných tematických publikací (Kabíček a kol., 2014; Sobotková a kol., 2014). Dotazník zjišťuje závažnost výskytu standardně rozlišovaných oblastí rizikového chování: záškoláctví, sexuální chování, experiment s jídelním chováním a sebepoškozování, experimentování s klasickými látkovými závislostmi, drobná kriminalita, agresivní chování, rizikové sporty a aktivity a behaviorální závislosti.

Odpovědi jsou zaznamenány na pěti bodové škále (1 = nikdy, 5 = = pravidelně), hodnoceno je období uplynulého kalendářního roku. Výhodou Dotazníku rizikového chování v dospívání je zaměření se také na méně obvyklé formy rizikového chování, jako jsou možné poruchy příjmu potravy, sebepoškozování nebo rizikové sporty. Také mapování možných vztahů s pohybovými aktivitami je méně obvyklé.

Výzkumy kriminality IKSP

Institut pro kriminologii a sociální prevenci (IKSP) zpracovává každoroční analytický přehled vývoje registrované kriminality v České republice a souvisejících sociálně patologických jevů (zejména sebevraždnosti). Při vypracování těchto přehledů využívá IKSP více zdrojů: statistické údaje získané z Policejního prezidia ČR a z resortu Ministerstva spravedlnosti ČR, informace ze zpráv Nejvyššího státního zastupitelství, z ročenek Vězeňské služby a z některých dalších resortních i mimoresortních materiálů. Autorský kolektiv pod vedením Marešové (Marešová a kol., 2015, s. 8) k tomu dodává: *„Vydáním studie se snažíme jednak zveřejnit vlastní pohled na kriminalitu v určitém období, jednak soustředit všechny základní dostupné informace o stavu kriminality, a to bez úzké resortní specializace a v kontextu delšího časového vývoje.“* Kromě analýzy kriminality předkládá IKSP výsledky dalších výzkumů, překlady zahraničních právních norem, mezinárodních dokumentů a dalších významných právních a kriminologických materiálů. Všechny studie i prameny jsou zájemcům volně dostupné na internetových stránkách IKSP.

Studie ESPAD

Dalším významným výzkumným projektem mezinárodního charakteru je Evropská školní studie o alkoholu a jiných drogách (The European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs, ESPAD), největší celoevropská studie zaměřená na zjištění rozsahu užívání návykových látek u 16letých studentů. Projekt je realizován každé 4 roky od roku 1995 a sleduje např. měsíční a celoživotní prevalenci kouření, konzumaci alkoholu a nelegálních drog, způsob jejich získávání, subjektivní vnímání rizik, vnímání dostupnosti návykových látek, trendy návykového chování. V roce 2015 se studie nově rozšířila také o hraní počítačových her, hazardních her a další internetové aktivity. Respondenty této studie jsou studenti, kteří v daném roce dosáhnou věku 16 let (jedná se o žákyně a žáky 9. ročníků ZŠ a studentky a studenty 1. ročníků středních škol a učilišť). Poslední vlny sběru dat se v roce 2015 účastnilo celkem 2738 studentů z 208 škol. (ESPAD, 2016)

Studie HBSC

Mezinárodní výzkumná studie o zdraví a životním stylu dětí a školáků (The Health Behavior in School-aged Children, HBSC) je mezinárodní výzkumná studie Světové zdravotnické organizace zaměřená na mapování životního způsobu dětí. Studie sleduje ve čtyřletých intervalech specifické oblasti, které mají významný vztah k tělesnému a duševnímu zdraví dětí a mládeže, např. kouření a užívání alkoholu, zdravotní a psychosomatické obtíže, stravovací návyky, pohybovou aktivitu, volnočasové aktivity apod. Do studie je zapojeno 220 tisíc školáků ve věku 11 až 15 let ze 42 zemí světa. Česká republika se studie HBSC zúčastnila poprvé v roce 1994 a probíhá pod Fakultou tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci. Poslední sběr dat se uskutečnil ve školním roce 2013/2014 a zúčastnilo se jej 5 055 školáků. (HBSC, 2016)

3. Závěrem

Je pochopitelné, že chování dětí a mládeže, které porušuje platné společenské či skupinové normy nebo představuje riziko poškození zdraví, stojí v centru zájmu odborné i laické veřejnosti. V současné době se výzkumné aktivity soustředí právě na problematiku rizikového chování, v jeho psychosociálních souvislostech. Autoři výzkumů většinou sledují více charakteristik rizikového chování:

- prevalenci (včetně incidence) jednotlivých projevů rizikového chování,

- strukturu konkrétních projevů, např. kriminality,
- vývoj v určitém časovém horizontu,
- souvislosti s demografickými charakteristikami, zejména s věkem a pohlavím,
- souvislosti se sociálním prostředím, zejména pak s primárním socializačním činitelem rodinou (charakter výchovy, úplnost rodiny, počet sourozenců, vzdělání rodičů, socioekonomická situace rodiny apod.),
- souvislosti s dalším sociálním prostředím, ve kterém se respondent pohybuje, např. místo bydliště (velikost města), charakter školy (velikost, stupeň, zaměření, klima),
- charakter vrstevnické skupiny respondenta, zejména počet kamarádů a jejich „rizikovost“,
- podobu trávení volného času (zájmy a záliby, trávení času na PC a internetu),
- souvislosti s psychickými charakteristikami jedince (např. impulzivitou, sebeovládáním, sebehodnocením, depresivitou, morálním vývojem),
- souvislosti s dalšími rizikovými či protektivními faktory (např. sociální opora),
- vzájemné závislosti mezi jednotlivými rizikovými projevy chování.

V posledních letech lze spatřovat snahu o multidisciplinární pohled na problematiku rizikového chování dětí a mládeže, což se odráží také v podobě a zaměření jednotlivých výzkumů. Cenné informace proto přináší nejen velké, reprezentativní a longitudinální výzkumy, ale také šetření menšího rozsahu, které akcentují specifické souvislosti tohoto fenoménu, zaměřují se na vybranou část populace nebo využívají netradiční metody zkoumání.

Seznam použitých zdrojů:

- BLATNÝ, M. et al. *Výsledky české části mezinárodního projektu SAHA I.: deskriptivní analýza rizikového chování a rizikových a protektivních faktorů vývoje mladistvých z městských oblastí*. Brno: Akademie věd České republiky, Psychologický ústav, 2004. 35 listů. Zprávy – Psychologický ústav AV ČR, roč. 10/2004a, č. 1. ISBN 80-239-5002-9.
- BLATNÝ, M. et al. *Výsledky české části mezinárodního projektu SAHA II.: deskriptivní analýza rizikového chování a rizikových a protektivních faktorů vývoje mladistvých z městských oblastí z hlediska věkových*

- kohort. Brno: Akademie věd České republiky, Psychologický ústav, 2004. 89 listů. Zprávy – Psychologický ústav AV ČR, roč. 10/2004b, č. 2. ISBN 80-239-5004-5.
- DOLEJŠ, M., SKOPAL, O., SUCHÁ, J. a kol. *Protektivní a rizikové osobnostní rysy u adolescentů*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 153 s. ISBN 978-80-244-4181-8.
- DOLEJŠ, M. *Efektivní včasná diagnostika rizikového chování u adolescentů*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. 189 s. ISBN 978-80-244-2642-6.
- EMMEROVÁ, I. Problémy v správání žiakov a ich prevencia v základných a stredných školách. In: *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky (11)*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela V Banskej Bystrici, 2015, s. 49–58. ISBN 978-80-557-0927-7
- Key results 2015 country by country. In: *ESPAD* [online] 2016 [cit. 2016-11-01]. Dostupné z: <http://www.espad.org/report/country-summaries>
- Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey. In: *HBSC* [online]. World Health Organization, 2016 [cit. 2016-09-09]. Dostupné z: http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0003/303438/HSBC-No7-Growing-up-unequal-full-report.pdf?ua=1
- HOFERKOVÁ, S. Různé přístupy ke společensky nežádoucím projevům chování mládeže. In: *Acta sociopathologica II*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015, 34–52 s. ISBN 978-80-7435-577-6.
- KABÍČEK, P. a kol. *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2014. 343 s. ISBN 978-80-7387-793-4.
- LEPÍK, F., DOLEJŠ, M., MIOVSKÝ, M. a J. VACEK. *Školní dotazníková studie o návykových látkách, dalších formách rizikového chování a pilotní studie o užívání těkavých látek na základních školách praktických: Karlovarský kraj*. Tišnov: SCAN, 2010.
- MAREŠOVÁ, A. a kol. *Analýza trendů kriminality v roce 2014*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2015. 134 s. ISBN 978-80-7338-150-9.
- MIOVSKÝ, M. et al. *Primární prevence rizikového chování ve školství: [monografie]*. Vyd. 1. Praha: Sdružení SCAN, ©2010. 253 s. ISBN 978-80-87258-47-7.
- MORAVCOVÁ, E. a kol. *Delikvence mládeže: trendy a souvislosti*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2015. 231 s. ISBN 978-80-7387-860-3.

- MŠMT. *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013-2018*. Praha: Min. školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2013. [online]. [citováno 2013-11-07]. Dostupné z: <http://www.kr-kralovehradecky.cz/cz/krajsky-urad/skolstvi/prevence-soc-patologickych-jevu/narodni-strategie-primarni-prevence-rizikoveho-chovani-deti-a-mladeze-na-obdobi-2013-2018-62422/>
- PELCÁK, S., HOFERKOVÁ, S. a V. BĚLÍK. Smysl pro soudržnost a adherence ke zdravému životnímu stylu u adolescentů. *Lifelong Learning = Celoživotní vzdělávání*. 2015, 5(2), 73-80. ISSN 1804-526X.
- SKOPAL, O. *Vztah osobnostních charakteristik adolescentů s různými formami rizikového chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, 2012. 139 s. Diplomová práce.
- SOBOTKOVÁ, V. a kol. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. 147 s. ISBN 978-80-247-4042-3.
- ŠIRŮČKOVÁ, M. Rizikové chování. In: MIOVSKÝ, M. a kol. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015, 161– 166 s. ISBN 978-80-7422-391-4.
- Zaostřeno*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2016, roč. 2, č. 5. ISSN 2336-8241.
- ZEMANOVÁ, V. a M. DOLEJŠ. *Životní spokojenost, sebehodnocení a výskyt rizikového chování u klientů nízkoprahových zařízení pro děti a mládež*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 151 stran. ISBN 978-80-244-4492-5.

Autor

Mgr. et Mgr. Stanislava Hoferková, Ph.D.
Katedra sociální patologie a sociologie
Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové
Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové
e-mail: stanislava.hoferkova@uhk.cz

INTEGRÁCIA VS. SEGREGÁCIA AKO VÝCHODISKO SOCIÁLNEHO ZAČLENENIA MENTÁLNE POSTIHNUTÝCH ŽIAKOV DO SPOLOČNOSTI

PhDr. Jana Kamenská, PhD.

Anotácia

Autorka sa v príspevku venuje otázkam školskej integrácie žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím v prostredí bežnej školy. Teoretická analýza problematiky je doplnená o zistenia zahraničných empirických výskumov, venujúcich pozornosť porovnávaní integrovaného a segregovaného vzdelávania. Cieľom štúdie je poukázať špecifiká a problémy jednotlivých prístupov ku vzdelávaniu žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím.

Kľúčové slová: sociálna integrácia, žiak, škola, mentálne postihnutie

Úvod

Starostlivosť o ľudí s postihnutím v minulosti, bola často spájaná s diskrimináciou a vylúčením. Odčlenenie od života spoločnosti a v mnohých prípadoch až izolácia, mali za následok ich vytesnenie na okraj spoločnosti, bez možnosti zúčastňovať sa na jej živote, bez možnosti zmeny daného stavu alebo podmienok. Vplyvom týchto podmienok sa z nich v konečnom dôsledku stali iba pasívni prijímatelia starostlivosti a pomoci. Hoci v niektorých krajinách tento prístup ešte pretrváva, možno zhodnotiť, že aj na Slovensku postupne dochádza k posunu v náhľade na obmedzenia dieťaťa v súvislosti s jeho postihnutím, a na podmienky spoločnosti, ktoré podmieňujú jeho prístup k službám a možnostiam plného rozvoja jeho potenciálu.

Už viac ako 40 rokov je v celom svete riešená problematika hľadania najvhodnejšieho prístupu ku vzdelávaniu žiakov s postihnutím.

V súvislosti so vzrastajúcim trendom integrovaného ako aj inkluzívneho prístupu ku vzdelávaniu žiakov s postihnutím, bolo realizovaných viacero výskumov, týkajúcich sa integrácie mentálne postihnutých žiakov.

Ako uvádza Crocker (1998), je zrejmé, že odlišné podmienky vzdelávania, môžu predstavovať pre žiakov odlišnú úroveň vystavenia určitej stigmatizácii. Vzhľadom na ich mentálne postihnutie, môže byť hodnota ich sociálnej identity znevažovaná a zosmiešňovaná.

Todd (2000) uvádza, že vzdelávanie v integrovaných a segregovaných podmienkach, má vplyv na povedomie žiakov o dôsledkoch, resp. inakosti, vyplývajúcich z ich mentálneho postihnutia. Žiaci vzdelávaní v segregovaných podmienkach sú považovaní za chránených od povedomia o svojom zmenenom stave, a zároveň majú limitované povedomie o úrovni svojich schopností a obmedzení.

Dôvodom môže byť práve skutočnosť, že ich spolužiaci v špeciálnych školách sú žiaci s mentálnym postihnutím. Teda školské prostredie je do určitej miery homogénne, neprináša takú pestrosť a rôznorodosť, ako aj výzvy v sociálnych situáciách, sociálna skúsenosť žiakov je odlišná v porovnaní s nesegregovaným prístupom.

Selektované vzdelávanie má za následok, že tieto deti môžu mať v dospelosti problém žiť a pracovať spolu s intaktnou populáciou. Aj napriek tomu, že v historickom priereze sa názory na starostlivosť o postihnuté deti značne líšila, v súčasnej dobe smerujú tendencie starostlivosti práve k integrácii postihnutých do bežných škôl i celej spoločnosti.

V súvislosti so vzdelávaním postihnutých žiakov, Scholtz (2007) vymedzuje päť spôsobov edukácie žiakov s rôznym postihnutím: exklúziu, segregáciu, integráciu, inklúziu a prirodzenú rôznorodosť žiakov v triede, ktorá je záverom procesu inklúzie. (LECHTA, 2010)

Na Slovensku upravuje podmienky vzdelávania žiakov s mentálnym postihnutím, zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní, tzv. školský zákon.

Výchova a vzdelávanie žiakov so zdravotným znevýhodnením sa uskutočňuje:

- a) v špeciálnych školách
- b) ostatných školách sa môže realizovať:
 - v špeciálnych triedach, ktoré sa zriaďujú pre deti s rovnakým zdravotným znevýhodnením, pričom časť výchovno-vzdelávacieho procesu sa môže uskutočňovať v triedach spoločne s ostatnými žiakmi školy, niektoré vyučovacie predmety môže žiak absolvovať mimo špeciálnej triedy
 - v bežných triedach alebo výchovných skupinách spolu s ostatnými žiakmi školy (integrované vzdelávanie)

Vzhľadom na reálne podmienky školstva v Slovenskej republike, sa u nás stretávame so segregovaným prístupom, t.j. špeciálne školy a integrovaným prístupom, t.j. individuálna integrácia postihnutého žiaka do prostredia bežnej školy.

Výchova a vzdelávanie mentálne postihnutých žiakov integrovaných v bežných školách, ako aj v špeciálnych, sa uskutočňuje za pomoci špeciálnych učebných pomôcok, kompenzačných pomôcok, učebníc so špeciálne upravenými textami, ktoré pre žiaka zabezpečuje škola. Žiakom pri prekonávaní bariér pomáhajú asistenti učiteľa.

Mentálne postihnutie sa prejavuje zo školského hľadiska v týchto oblastiach:

- a) sociálna oblasť,
- b) oblasť vychovávateľnosti,
- c) oblasť vzdelávateľnosti. (GAĽOVÁ, 2010)

Samozrejme konkrétne prejavy postihnutia, súvisia s jeho druhom, stupňom, prípadnými pridruženými znevýhodneniami.

Integrácia mentálne postihnutých žiakov v bežnej škole

Vo všeobecnosti integrácia znamená spojenie častí do celku, zjednotenie. Chápeme ju ako spolužitie, spoluvýchovu alebo spoluvzdelávanie postihnutých ľudí spoločne s intaktnými.

J. Jesenský charakterizuje integráciu v širšom obraze, a preto je nazýva pedagogickou integráciou. V rámci pedagogickej integrácie rozlišuje dva základné prúdy:

- 1) „asimilačný-integrácia je splývanie (inklúzia) zdravotne postihnutých s intaktnými alebo s hlavným prúdom spoločenského diania
- 2) koadaptačný-integrácia predstavuje partnerské spolužitie postihnutých a intaktných.“ (1993, s. 11)

Podstatou integrácie je teda začlenenie detí a žiakov so zdravotným postihnutím, ohrozením, narušením či nadaním do spoločnosti intaktných a do bežných škôl. Začlenenie týchto žiakov môže mať pozitívny vplyv na obe strany. Žiaci sa učia vzájomnej pomoci, spolupráci, rešpektu a rozvoju hodnotných vzájomných vzťahov.

Vzhľadom na prostredie, v ktorom takáto integrácia prebieha, hovoríme o školskej integrácii. V. Belková (2010, s. 12) definuje školskú integráciu ako „spojenie žiakov s rôznymi vzdelávacími potrebami do jedného celku edukácie. Je jednou z foriem starostlivosti o žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.“

Žiak, ktorý má byť začlenený do siete bežných škôl sa nazýva integrovaný žiak. V. Belková (2010, s. 12) vymedzuje integrovaného žiaka

ako „žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorý sa vzdeláva v triede bežnej školy.“

Školská integrácia umožňuje žiakom s postihnutím stretávať sa s intaktnou populáciou, navzájom sa spoznávať, komunikovať, učiť sa o sebe a svete. Intaktným žiakom zas dáva možnosť zažívať inakosť, vnímať nielen rozdiely, ale aj spoločnú oblasť záujmu, spoznávať seba samého v rôznych situáciách a rozvíjať svoju osobnosť.

Integrovaná výchova a vzdelávanie prináša so sebou mnohé problémy. Na integrovanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do bežných škôl, je potrebné splniť viaceré priestorové, materiálno-technické, ako i personálne podmienky. Nemenej dôležitý je prístup vedenia školy, učiteľov, vychovávateľov ako aj ostatných zamestnancov školy.

V praxi sa často stretávame s nejasnosťami, svojským výkladom legislatívy upravujúcej integrované vzdelávanie, ako aj s tendenciami smerujúcimi k úplnému zrušeniu špeciálnych škôl.

Ako uvádzajú autori Szumski a Karwowski (2014) viacero doteraz publikovaných výskumov nedokázalo jednoznačne vyriešiť otázku, či integrované, resp. inkluzívne vzdelávanie, v porovnaní s tradičným prístupom segregovaného, t.j. špeciálneho vzdelávania je pre žiakov lepšie. Viacero štúdií zaoberajúcich sa školskou úspešnosťou, uvádza, že integrovaný, resp. inkluzívny prístup, je o niečo efektívnejší, než segregovaný. Tieto zistenia potvrdzujú aj závery ďalších autorov napr. Freeman, Alkin (2000), Lindsay (2007).

Na druhej strane je potrebné poukázať aj na výsledky ďalších výskumov, ktoré upozorňujú aj na riziko neprijatia postihnutého žiaka v kolektíve intaktných rovesníkov, jeho odmietanie, vyčleňovanie, ponížovanie a následnú stigmatizáciu na základe odlišnosti. Pre dieťa s postihnutím na zvládnutie nárokov školy, jeho nových úloh, ako aj celkovej role žiaka náročnejšie v porovnaní s intaktnými žiakmi. Ako uvádza Lindsay (2007), zároveň je vystavené vyššiemu riziku odmietnutia, resp. stigmatizácie. Na druhej strane iné štúdie, ako Pijl a Hamstra (2005) podporujú názor, že čo najširšie začlenenie jedinca, zlepšuje jeho sociálnu pozíciu. Niektoré výsledky poukazujú na to, že vzťahy ako aj každodenné fungovanie žiakov s postihnutím a intaktných žiakov v škole, je bezproblémové a uspokojivé, aj keď hlboké priateľstvo je zriedkavé.

Cooney, Jahoda, Gumley, Knott (2006) realizovali v Škótsku, výskum zameraný na žiakov s ľahkým až stredným stupňom mentálneho postihnutia, vo veku 15-17 rokov, kde porovnávali žiakov navštevujúcich

bežné a špeciálne školy. Výskum bol zameraný na zisťovanie, ako kontext integrovaného, resp. segregovaného vzdelávania vplýva na ich povedomie znevýhodnenia, sociálne porovnávanie s rovesníkmi a ich budúce aspirácie. Žiaci bežných ako aj špeciálnych škôl, uviedli podobné skúsenosti so stigmatizujúcim zaobchádzaním, mimo prostredia školy. Neveľmi lichotivým je poznanie, že žiaci integrovaní v bežných školách, častejšie uvádzali skúsenosti so stigmatizujúcimi prejavmi v škole, najmä zo strany intaktných rovesníkov. Prekvapivým najmä v tomto kontexte sa javí zistenie, že nebol potvrdený rozdiel medzi žiakmi integrovanými v bežných školách a žiakmi navštevujúcimi špeciálne školy, v ich subjektívnom porovnaní sa s intaktnými rovesníkmi v škole. Neboli zistené žiadne rozdiely medzi uvedenými skupinami žiakov, v porovnaní pravdepodobnosti a obtiažnosti dosahovania budúcich cieľov, hoci žiaci navštevujúci bežnú školu inklinovali vo svojich aspiráciách skôr k profesionálne orientovaným, než robotníckym pracovným pozíciám.

V súvislosti s výsledkami výskumu poukazujúcimi na skúsenosť postihnutých žiakov s negatívnymi prejavmi zo strany spolužiakov, najčastejšie išlo o nadávky a ignoráciu z ich strany. Napriek tomu sa vo výskumnej vzorke neobjavili rozdiely medzi žiakmi vzdelávanými v integrovaných a segregovaných podmienkach, v subjektívnom porovnaní sa s intaktnými rovesníkmi. Ani žiaci, ktorí mali skúsenosť s negatívnymi prejavmi zo strany spolužiakov sa subjektívne nehodnotili horšie.

Poukazuje to na skutočnosť, že vlastné vnímanie seba ale aj sebahodnotenie nie je závislé len na jednom faktore, súvisí s ďalšími podmienkami ako je rodinné prostredie, postoj okolia, účasť na kultúrnom a spoločenskom živote, vzťahy v rodine a pod.

Samozrejme nechceme bagatelizovať dôsledky takého správania na integrovaného žiaka, takého prejavy sa môžu negatívne odzrkadliť na jeho emocionálnom prežívaní, vzťahu ku škole, k sebe samému. Ani takého prejavy nepovažujeme za prirodzenú súčasť školského prostredia vo všeobecnosti, ani voči integrovaným žiakom. Takého negatívne prejavy v správaní žiakov sú prítomné vo väčšej, či menšej miere vo viacerých školách. Zaujímavým by bolo v tomto kontexte pokúsiť sa zodpovedať na otázku ako sa dá vzniknutá situácia nielen riešiť, ale aj ako by sa jej dalo predísť, napr. iniciovať vzájomný kontakt žiakov prostredníctvom hry a pod. Možno sa takého prejavy nedajú odstrániť zo škôl úplne, existuje však viacero pozitívnych príkladov, kedy integrácia

žiaka do prostredia školy, aj v jej sociálnom kontexte, priniesla pozitívne výsledky pre obe strany.

Pri komparácii vzdelávacích podmienok oboch systémov, je potrebné poukázať na to, že reálne podmienky integrovaného, resp. inkluzívneho vzdelávania mentálne postihnutých žiakov, ako aj jeho výsledky, úzko súvisia s konkrétnymi podmienkami, za akých je realizované v konkrétnej krajine, či škole. A to najmä v kontexte poskytovanej podpory, priestorových možností, spolupráce s ďalšími odborníkmi a zamestnancami školy.

Zároveň je potrebné si uvedomiť, že uvedené výskumy monitorujú situáciu, hodnotia aktuálny stav, nezaoberajú sa však samotným priebehom integrácie mentálne postihnutých žiakov do prostredia bežnej školy, nezisťujú pripravenosť podmienok, či samotného žiaka na integráciu.

Každý človek i dieťa je jedinečnou a neopakovateľnou osobnosťou, preto je potrebné pri posudzovaní začlenenia pristupovať ku každému žiakovi individuálne. Vhodnosť začlenenia dieťaťa s postihnutím do bežnej školy závisí od druhu a stupňa postihnutia, jeho osobnosti, zrelosti a pripravenosti na integráciu. Zároveň si vyžaduje vysokú mieru spolupráce, komunikácie a tolerance medzi učiteľmi, rodičmi, odborníkmi zamestnancami školy, ako aj ďalšími odborníkmi.

Postihnutie dieťaťa neznamena, že bude žiť na okraji spoločnosti. Je potrebné ho do spoločnosti integrovať v čom najväčšej možnej miere, a tak vytvoriť priestor pre jeho fungovanie v nej.

V snahe odpovedať na otázku, aké vzdelávacie východiská poskytujú žiakom s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia najideálnejšie podmienky pre plný rozvoj jeho potenciálu, ostáva táto otázka aj naďalej otvorená. Snaha o preskúmanie doterajších výsledkov výskumov v konkrétnych podmienkach, naráža na problematiku špecifických podmienok, výskumných metód, ako aj interpretácie výsledkov výskumov, najmä vzhľadom na podmienky vzdelávania žiakov a ľahkým stupňom postihnutia v konkrétnej krajine.

Výsledky prezentovaných výskumov, reflektujú pestrú paletu empiricky podložených názorov na klady a zápory segregovaného, a integrovaného prístupu k vzdelávaniu žiakov s mentálnym postihnutím.

Záver

Ostáva nám teda dodať, že ak sa má dieťa s mentálnym postihnutím v dospelosti stať súčasťou spoločnosti, podieľať sa na jej fungovaní, je potrebné, aby bolo na to pripravované. Integráciu treba chápať ako

proces, nie ako výsledok. Ak teda integráciu chápeme ako proces, je potrebné pripraviť na jej realizáciu vhodné podmienky, použiť efektívne metódy a citlivý, ľudský a zároveň odborný prístup. Pri zvažovaní všetkých pre a proti a rozhodovaní o jej vhodnosti v každom jednom prípade, mali by sme mať na zreteli, aby bola na prospech obom stranám, teda integrovanému žiakovi ako aj intaktným rovesníkom.

Záverom môžeme teda zhodnotiť, že integrácia žiakov s ľahkým stupňom postihnutia, v prostredí bežnej školy, je významnou súčasťou školskej integrácie postihnutých žiakov s intaktnou populáciou a podstatnou súčasťou ich integrácie do spoločnosti.

Seznam použitých zdrojů:

- BELKOVÁ, V. *Školská integrácia. Špeciálne výchovnovzdelávacie potreby v podmienkach bežných škôl*. 1.vyd. Banská Bystrica: PF UMB, 2010. 140 s. ISBN 80-8055-063-8.
- BELKOVÁ, V. *Vybrané kapitoly zo špeciálnej pedagogiky*. Banská Bystrica, 2015, ISBN 978-80-7435-637-7.
- COONEY, G., JAHODA, A., GUMLEY, A. a F. KNOTT. *Young people with intellectual disabilities attending mainstream and segregated schooling: perceived stigma, social comparison and future aspirations*. Dostupné na internete:
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2788.2006.00789.x/full>
- CROCKER J., MAJOR, B. a C. STEELE. Social stigma. In: *Handbook of Social Psychology*, 1998, 4th edn, Vol. 2 (eds D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey), pp. 504–53. McGraw-Hill, Boston, MA.
- GALOVÁ, H. *Tvorba individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu pre žiakov s mentálnym postihnutím*. MPC Bratislava, 2012
- JESENSKÝ, J. *Priestor pre integráciu*. 1. vyd. Praha: ComeniaConsult, 1993. 129 s.
- LECHTA, V. (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LINDSAY, G. *Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming*. Dostupné na internete:
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1348/000709906X156881/full>
- SZUMSKI, G. a M. KARWOWSKI. *Psychosocial functioning and school achievement of children with mild intellectual disability in polish special, integrative, and mainstream schools*. 2014. Dostupné na internete:
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jppi.12076/pdf>

- TODD, S. *Working in the public and private domains: Staff management of community activities for and the identities of people with intellectual disability*. Dostupné na internete:
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1046/j.13652788.2000.00281.x/full>
- VANČOVÁ, A. Súčasné problémy a perspektívy integrovaného (inkluzívneho) vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami v bežných školách. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 36, 2001, č. 3. ISSN 0555-5574.
- Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov
- Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Autor

PhDr. Jana Kamenská, PhD.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica (SR)
e-mail: jana.kamenska3@umb.sk

KONFLIKTY A AGRESIVITA ŽIAKA VOČI UČITEĽOVI

PhDr. Jana Kohútová, PhDr. Michaela Šajgalová

Anotácia

Autorky sa v príspevku zameriavajú na konflikty a agresiu v triede zo strany žiaka voči učiteľovi. Pozornosť venujú príčinám vzniku agresívneho správania žiakov, ktoré sú polyetiologicky podmienené a tiež približujú problematiku agresívneho správania žiakov voči učiteľom. Zároveň uvádzajú možnosti riešenia agresie žiakov v školskom prostredí. V príspevku sú prezentované výsledky výskumov, ktoré boli realizované v Banskobystrickom kraji osobitne v rokoch 2015 a 2016 v základných školách. Cieľom empirických výskumov bolo zistiť výskyt agresívneho správania žiakov voči učiteľom z hľadiska dĺžky učiteľskej praxe, zistiť formy a príčiny agresie, možnosti riešenia zo strany učiteľov a odborných zamestnancov v základných školách. Výskumný súbor v roku 2015 tvorilo 117 učiteľov II. stupňa základných škôl a výskumný súbor v roku 2016 tvorilo 163 učiteľov II. stupňa základných škôl. Z výsledkov oboch výskumov vyplynulo, že najčastejšie vyskytujúcou formou agresívneho správania je ignorovanie učiteľov a používanie hanlivých gest.

Kľúčové slová: konflikty, agresia, žiak, učiteľ, prevencia, možnosti riešenia

Úvod

Spoločenské zmeny v transformačnom období sa odrazili aj v školskom prostredí. Degradovanie učiteľskej profesie sa podpísalo na tom, že žiaci sa voči učiteľovi správajú nevhodne, neslušne, až agresívne. Agresívne správanie žiakov voči učiteľom má v súčasnosti stúpajúcu tendenciu. Takéto správanie žiakov neohrozuje len učiteľov, ale aj ich samotných. Konflikty, ktoré vznikajú medzi učiteľom a žiakom môžu mať negatívne dôsledky pre obe zúčastnené strany. Prejavmi agresívneho správania žiak porušuje školský poriadok, za čo môže mať žiak zhoršenú známku zo správania. Učiteľovi zas agresívny žiak spôsobuje problémy pri vyučovaní v problémovej triede. Agresivita žiakov voči učiteľom v základných školách môže mať mnoho príčin, ktorým venujeme pozornosť v príspevku.

Konflikt môžeme charakterizovať ako stret odlišných záujmov, názorov, postojov, či predstáv, ktoré sa diametrálne odlišujú. Interpersonálny konflikt v školskom prostredí môže vzniknúť medzi učiteľom a žiakom v akejkoľvek pedagogickej situácii. V prípade výskytu školského konfliktu chce učiteľ častokrát čo najrýchlejšie potlačiť negatívne prejavy žiakov viacerými spôsobmi, ktoré síce môžu zdanlivo prinášať rýchle riešenie bez zložitých postupov, pričom neodstraňuje negatívne prežívanie a rozpor, čo môže viesť k oveľa závažnejším dôsledkom.

V pedagogickej praxi učitelia často potláčajú negatívne prejavy žiakov ako napríklad: napomínania, zosmiešňovania žiakov pred spolužiakmi, ignorovania, zápisu do žiackej knihy, návrhu na zníženie známky zo správania, či emocionálne podfarbeného dohovárania a poučovania (Martínek, 2015, s. 110-111). Slovná agresia, zosmiešňovanie, fyzická agresia, snaha o vyvedenie vyučujúceho z konceptu a predstieranie sú najčastejšími prejavmi správania sa žiakov, ktorého cieľom je dosiahnuť pocit bezmocnosti u učiteľa a tým nad ním získať prevahu. Čím intenzívnejší je pocit menejcennosti, tým silnejšie je u žiakov úsilie o jeho prekonanie. Pritom sa môže neadekvátne správanie žiakov objaviť pre vyučujúceho úplne nečakane, napr. v situácii, keď sa snaží žiakovi pomôcť pochopiť a vyriešiť zadanú úlohu (Navrátil – Mattioli, 2011, s. 83).

Agresia je úmyselné konanie, ktorého cieľom je ublížiť, či poškodiť. Môže ísť o útok, ktorý má rôznu podobu (bitie, nadávky, obmedzovanie, či ničenie). Agresivita je tendencia k násilnému reagovaniu a agresia predstavuje reálny prejav správania, pričom problémom sa stáva, ak intenzita prekročí hranice stanovené právnymi, či sociálnymi normami (Vágnerová, 2014, s. 699). Z. Martínek (2015, s. 176-177) popísal najčastejšie charakteristiky agresora na 2. stupni základných škôl:

- spravidla menej úspešný, ale s vysokou potrebou sebaapresadovania,
- necitlivý, bezohľadný, podozrievavý,
- pochádzajúci z výchovne, alebo emocionálne chudobného rodinného prostredia, pričom nezáleží na sociálnom postavení rodiny,
- vyrastajúci s rodičmi, ktorí k deťom nekriticky vzhliadajú a za všetkých okolností ich presadzujú,
- fyzicky alebo psychicky zdatný, nadpriemerne inteligentný,
- s potrebou predvádzať sa a dokazovať svoju prevahu nad ostatnými,

- s chýbajúcim svedomím, často klame a manipuluje,
- člen partie, kde je väčšina príslušníkov vekovo starších než on sám.

Za agresívnym správaním žiakov je mnoho príčin, ktoré je potrebné identifikovať a následne zvoliť vhodné opatrenia. Učiteľ by si mal uvedomiť, že svojim spôsobom práce v triede sa výrazne podieľa na formovaní sebavnímania žiakov. Príčiny nedisciplinovanosti žiakov voči učiteľovi môžu vychádzať z nadmerného dozoru nad žiakmi, prejavmi nedôvery zo strany učiteľov, neustálym napomínaním a vyhrážaním. Inokedy učiteľ nedokáže vystihnúť žiakovu snahu o zlepšenie a stále mu argumentuje nedostatky, čo vedie k nezáujmu, či pasivite žiaka (Obst, 2002, s. 390). Pokiaľ učiteľ zvolí pedagogicky netaktné správanie a nespravodlivé hodnotenie, sú žiaci znechutení voči takémuto správaniu. Do agresívneho správania voči učiteľovi sa môžu žiaci uchýliť vo vystupňovanom správaní ako je podceňovanie ich schopností, vytváranie nepriaznivej klímy a zvyšovanie nespokojnosti žiakov. Medzi možné príčiny zo strany učiteľa môžeme zaradiť nízku sebadôveru učiteľa, málo energickosti, nesympatickosť, zraniteľnosť u žiakov (Hudecová, 2008, s. 89-90). S. Navrátil – J. Mattioli (2011, s. 70-107) popisujú najčastejšie dôvody interpersonálnych konfliktov, či agresívneho správania medzi žiakom a učiteľom v pedagogických situáciách na vyučovaní:

- *Rozdielne predstavy učiteľov a žiakov o kritériách kvality osvojovania učiva* (pokiaľ učitelia pri hodnotení nehovoria kritériá, na základe ktorých tvoria závery o hodnotení, alebo ich menia a nerešpektujú. Veľmi všeobecné výroky, ktorými učiteľ doprevádza klasifikáciu, môžu viesť k negatívnym verbálnym prejavom zo strany žiaka, ktorého sa takéto správanie osobne dotýka).
- *Odlišné názory učiteľov a žiakov na jednotlivé vyučovacie predmety* (osobné názory žiakov na vyučovacie predmety sa stávajú na základe skúseností, z racionálneho a emocionálneho hľadiska vnútorným regulátorom, ktorý ovplyvňuje mieru ochoty učiť sa poznatky súvisiace s daným predmetom. Pokiaľ žiaci hodnotia predmet ako nezaujímavý, či nudný, tak nastáva problém s neochotou učiť sa a aktívne zapájať do vyučovacieho procesu).
- *Emočné prežívanie, ktoré ovplyvňuje utváranie názorov na vyučovanie* (v prípade ak žiak nie je na vyučovaní úspešný, prežíva

viac, či menej intenzívne pociť nedostatku, ktorý u neho vyvoláva negatívne emocionálne prežívanie).

- *Rozdiely medzi učiteľovou predstavou o žiakoch a ich reálnymi možnosťami a sebahodnotením* (na základe správania žiaka na vyučovaní môže učiteľ vyhodnotiť žiakovo správanie za nedisciplinované, pričom môže ísť o zvýšenú potrebu komunikovať. Vyučujúci by mali eliminovať tendencie predčasne označovať prejavy žiakov v konkrétnych situáciách zovšeobecnenými príznakmi).
- *Rozdiel medzi žiakovou predstavou o ideálnom učiteľovi a učiteľovou predstavou o osobnosti pedagóga* (pokiaľ učiteľ vo svojom správaní nerešpektuje očakávanie žiakov, dochádza k stretom, ktoré môžu viesť ku konfliktom).
- *Odlišné predstavy žiaka a učiteľa o sociálnom prostredí školy a školskom poriadku* (žiak by mal rešpektovať všetky oficiálne školské poriadky a smernice, ktorými škola disponuje).
- *Rozdiel vo voľbe spolupracovníkov a vodcov skupiny medzi učiteľom a žiakmi* (vyučujúci by si mal uvedomiť, že kvalita voľby je ovplyvnená tým, nakoľko rešpektuje názor ostatných žiakov v triede).
- *Rozdiel medzi osobnými modelmi pedagogickej komunikácie učiteľov a žiakov* (v priebehu pedagogickej komunikácie znížiť možnosť vzniku rozporu medzi učiteľom a žiakom).

Interpersonálne konflikty, prejavy agresívneho správania žiakov voči učiteľom počas vyučovacieho procesu je potrebné riešiť, avšak najlepším riešením je predchádzať vzniku konfliktných situácií v škole. Na začiatku školského roka sú všetci oboznámení so školským poriadkom, ktorý určuje pravidlá správania platné pre každého žiaka, učiteľa a iných zamestnancov školy. V niektorých školských poriadkoch je zoznam sankcií, ktoré budú nasledovať v prípade taxatívne vymedzených prejavov nevhodného správania. Väčšinou ide o napomenutie triednym učiteľom, pokarhanie triednym učiteľom, riaditeľom, zhoršená známka zo správania (Bendl, 2011, s. 206-207). Ak sú učitelia schopní predvídať, kde a prečo by mohlo dôjsť na vyučovaní ku konfliktom a svojim vhodným zásahom im predchádzať – v tom okamihu sa začínajú správať kompetentnými v oblasti nevhodného správania žiakov na vyučovaní. V opačnom prípade môžu učitelia sami svojim správaním, ktorého negatívne dôsledky si neuvedomujú, rozvíjať podmienky vhodné na konfrontáciu žiaka s jeho osobou. Predchádzanie

vzniku konfliktov znamená znížiť v konkrétnych situáciách možnosť stretu na minimum (Navrátil a Mattioli, 2011, s. 69-70).

Metodologické východiská a metodika výskumov

Agresívnemu správaniu žiakov voči učiteľom je v slovenskej odbornej literatúre doposiaľ venovaná malá pozornosť. Nárast tohto problémového správania podnietil u autoriek záujem o realizáciu empirického výskumu, ktorý realizovali osobitne v roku 2015 a v roku 2016 v Banskobystrickom kraji.

Jedným z parciálnych cieľov výskumov bolo analyzovať výskyt agresívneho správania žiakov voči učiteľom na druhom stupni základných škôl v Banskobystrickom kraji. Výskumov sa zúčastnili respondenti – učitelia 2. stupňa základných škôl, ktorým boli administrované dotazníky vlastnej konštrukcie autoriek. Dotazníky obsahovali otvorené, zatvorené a škálované otázky. Empirické výskumy boli realizované oddelene, aj v iných krajoch okrem Banskobystrického i na stredných školách a tiež obsahovali aj iné výskumné zistenia. Údaje z výskumov boli preto vyselektované a komparované do súboru Excel, následne vyhodnotené v štatistickom programe SPSS.

Základný súbor vo výskume z roku 2015 tvorilo 117 učiteľov II. stupňa základných škôl.

Výskumu z roku 2016 sa zúčastnilo 163 respondentov, t. j. učiteľov II. stupňa základných škôl, z toho bolo 138 žien a 25 mužov.

Pri spracovaní výsledkov výskumu bola využitá deskriptívna štatistika a na porovnanie foriem agresívneho správania žiakov voči učiteľom z hľadiska dĺžky praxe bol použitý Fisherov presný test.

Výsledky empirických zistení

Agresívne správanie žiakov voči učiteľom sa vyskytuje najčastejšie počas vyučovacieho procesu. Výskum sa preto zamerl na výskyt agresívneho správania žiakov v základných školách.

Agresívnym správaním vo výskume z roku 2015 bolo atakovaných 109 učiteľov, čo predstavuje 93,2 % opýtaných učiteľov. Vo výskume z roku 2016 sa stalo obeťou agresívneho správania žiakov 77,3 % učiteľov, čo predstavuje 126 opýtaných respondentov.

V obdivoch výskumných súboroch bola charakteristika výskumného súboru rozdelená z hľadiska dĺžky praxe a výsledky výskumov sú obsiahnuté v tabuľke T1.

T1 Rozdelenie respondentov z hľadiska dĺžky praxe

Dĺžka praxe	Výskum 2015		Výskum 2016	
	n	%	n	%
0-5 rokov	23	19,7	19	11,7
6-10 rokov	24	20,5	28	17,2
11-15 rokov	20	17,1	21	12,9
16-20 rokov	15	12,8	34	20,9
21-25 rokov	17	14,5	22	13,5
26 a viac rokov	18	15,4	39	23,9
Spolu	117	100	163	100

V prvom výskume boli najpočetnejšou zastúpenou skupinou učiteľia so 6 – 10 ročnou praxou. V druhom výskume tvorili učiteľia s 26 a viac ročnými pedagogickými skúsenosťami najviac zastúpenú skupinu.

T2 Výskyt jednotlivých foriem agresívneho správania žiakov voči učiteľom

Formy agresívneho správania	Výskum 2015 (N=117)		Výskum 2016 (N=163)	
	n	%	n	%
Používanie vulgarizmov	20	17,1	156	95,7
Fyzická agresia	0	0	54	33,1
Ničenie majetku	20	17,1	128	78,5
Ignorovanie	80	68,4	151	92,6
Ironizovanie	54	46,2	150	92,0
Hanlivé gestá	22	18,8	152	93,3
Vyhrážanie	10	8,5	130	79,8
Zámerné narúšanie intímnej zóny	5	4,3	111	68,1

Na základe porovnania oboch výskumov je zaujímavým zistením značný nárast používania vulgarizmov zo strany žiakov voči učiteľom. Ignorovanie, ironizovanie a používanie hanlivých gest na adresu učiteľa sa v oboch výskumov vyskytovali veľmi často, avšak aj pri možnosti ukazovania hanlivých gest je značný nárast realizácie tejto formy agresívneho správania žiakov voči učiteľom.

Pre komparáciu, vo výskume K. Pervin – A. Turner (1998, s. 5) identifikovali slovné napadnutie a ignorovanie (71 %) ako najčastejšiu

formu agresívneho správania žiakov voči učiteľom. Ignorovaním môže žiak zámerne vyvolávať konflikt voči učiteľovi, alebo z hľadiska vývinového obdobia zámerne rebelovať a obhajovať svoju pozíciu voči autorite, a tým získať uznanie od ostatných. Na základe možnosti otvorených otázok vo formách agresívneho správania, učitelia uviedli aj úplné ignorovanie vyučovacej hodiny. „Počas celého času sa žiak nezapájal do činnosti, neodpovedal na otázky a nerešpektoval pokyny vyučujúcej.“

V oboch výskumoch sa zisťoval štatisticky významný rozdiel vo formách agresívneho správania žiakov voči učiteľom z hľadiska dĺžky praxe a výsledky uvádzame v tabuľkách T3 a T4 pre každý výskum zvlášť.

T3 Rozdiel vo formách agresívneho správania žiakov voči učiteľom z hľadiska dĺžky ich praxe vo výskume 2015 (N = 117)

Forma agresívneho správania	Dĺžka praxe v rokoch												P hodnota (0,05≥)
	0-5		6-10		11-15		16-20		21-25		26 a viac		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Používanie vulgarizmov	11	9,40	7	5,98	0	0,00	0	0,00	2	1,71	0	0,00	0,001
Ničenie majetku	19	16,24	24	20,51	14	11,97	9	7,69	16	13,68	17	14,53	0,002
Ignorovanie	19	16,24	16	13,68	12	10,26	8	6,84	10	8,55	15	12,82	0,216
Ironizovanie	14	11,97	13	11,11	3	2,56	7	5,98	8	6,84	9	7,69	0,048
Hanlivé gestá	5	4,27	5	4,27	7	5,98	2	1,71	3	2,56	0	0,00	0,116
Vyhrážanie	2	1,71	2	1,71	0	0,00	0	0,00	6	5,13	0	0,00	0,002
Zámerné narúšanie intímnej zóny	5	4,27	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0,001

T4 Rozdiel vo formách agresívneho správania žiakov voči učiteľom z hľadiska dĺžky praxe vo výskume 2016 (N = 163)

Forma agresívneho správania	Dĺžka praxe v rokoch												P hodnota (0,05≥)
	0-5		6-10		11-15		16-20		21-25		26 a viac		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Používanie vulgarizmov	19	11,66	27	16,56	20	12,27	32	19,63	22	13,50	36	22,10	0,817
Fyzická agresia	5	3,07	7	4,29	7	4,29	13	7,98	10	6,13	12	7,36	0,679
Ničenie majetku	3	2,56	3	2,56	0	0,00	2	1,71	6	5,13	6	5,13	0,082
Ignorovanie	18	11,04	25	15,34	21	12,88	32	19,63	20	12,27	35	12,47	0,738
Ironizovanie	17	10,43	26	15,95	20	12,27	31	19,02	21	12,88	35	21,47	0,969
Hanlivé gestá	18	11,04	26	15,95	19	11,66	32	19,63	22	13,50	35	21,47	0,777
Vyhrážanie	15	9,20	24	14,72	14	8,59	30	18,40	20	12,27	27	16,56	0,137
Zámerné narúšanie intímnej zóny	13	17,98	19	11,66	12	7,36	25	15,34	17	10,43	25	15,34	0,744

Vo výskume z roku 2015 bol zaznamenaný štatisticky významný rozdiel v používaní vulgarizmov, ironických poznámok a zámerne narušujúcej intímnej zóny v prítomnosti učiteľa, kde najvyšší počet učiteľov v dĺžke praxe 0-5 rokov uviedlo tieto formy. Ďalej sa vyskytoval štatisticky významný rozdiel v ničení majetku, najčastejšie u učiteľov so 6-10 ročnou pedagogickou praxou a vyhrážaní sa u učiteľov, ktorí na škole pôsobia 21-25 rokov. Vo výskume z roku 2016 sa žiadny štatisticky významný rozdiel nepreukázal. Môžeme konštatovať, že vo výskume z roku 2016 nemá vplyv dĺžka pedagogickej praxe učiteľov na to, ako sa k učiteľom žiaci správajú a teda sa prejavujú voči učiteľom aj agresívne. Avšak najviac, 36 respondentov s dĺžkou praxe 26 a viac rokov uviedlo, že najčastejšie sa žiaci voči učiteľom používajú vulgarizmy.

Po komparácii oboch výskumov môžeme konštatovať, že vo výskume z roku 2015 je viditeľné, že žiaci sa správajú agresívne viac k učiteľom s kratšou dĺžkou edukačnej praxe, t. j. k mladším učiteľom. Avšak vo výskum 2016 sa tento jav nepotvrdil a žiaci sa agresívne správajú k učiteľom bez ohľadu na ich vek a dĺžku edukačnej praxe.

Z výskumu I. Emmerovej z roku 2011 vyplynulo, že iba 32,48 % opýtaných učiteľov základných a stredných škôl sa nestretlo ani s jednou z foriem agresívneho správania voči sebe počas svojej učiteľskej praxe (ani nie jedna tretina respondentov). Taktiež z výskumu vyplynulo, že agresívne správanie žiakov voči učiteľom sa prejavuje u čoraz mladších vekových kategórií. Vo Veľkej Británii bolo v roku 2010 atakovaných fyzickou formou agresie až 39% učiteľov základných škôl (Department for Education, 2012, s. 15)

V oboch výskumoch učitelia uvádzali, že pred incidentom napomenuli žiaka za nevhodné správanie, čo následne vyvolalo agresívny útok voči osobe učiteľa. Taktiež učitelia uvádzali, že žiak sa nespráva agresívne len voči učiteľom, ale aj voči spolužiakom. Príčinou môže byť aj nedostatočná rodinná výchova, snaha o upútanie pozornosti a taktiež má veľký vplyv na agresívne správanie žiakov rovesnícka skupina.

Agresívne správanie žiakov v školskom prostredí je potrebné riešiť, preto sa autorky vo výskume zamerali aj na túto skutočnosť. Vo výskume z roku 2015 riešili učitelia agresívne správanie žiaka voči vlastnej osobe najčastejšie individuálnym rozhovorom (70,1 %), upozornením na školský poriadok a následky podobného správania (58,1 %). S riaditeľom riešilo situáciu 29,1 % učiteľov. Vo výskume z roku 2016 si 89,6 % učiteľov myslí, že by sa agresívne správanie žiakov voči učiteľom malo riešiť ignorovaním takéhoto správania, čo však autorky nepovažujú za vhodné riešenie. Zvýšený hlas by použilo 45,5 % učiteľov a 28,2 % by sa snažilo počas nasledujúcich hodín zmeniť štýl výučby. Respondenti z výskumu z roku 2016 tiež uvádzajú ako najčastejšie a najvhodnejšie možnosti riešenia agresívneho správania nasledovné možnosti: v spolupráci s triednymi učiteľmi, osobný rozhovor s agresívnym žiakom a v spolupráci s vedením školy a Centrom pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie.

Záver

Agresívne správanie žiakov voči učiteľom je problémovým správaním, ktorému je v prvom rade potrebné v školskom prostredí predchádzať. Avšak, ak vznikne konflikt medzi žiakom a učiteľom, je potrebné, aby učiteľ disponoval určitými zručnosťami, ktoré sú potrebné pre efektívne riešenie konfliktných situácií a zároveň vedel aktívne počúvať žiakov. Podľa autoriek A. Kopányiovej a E. Smíkovej (2013, s. 30 – 21) tvoria nasledovné zručnosti predpoklad úspešného riešenia konfliktov v triede: zručnosť rozpoznať pocity, zručnosť riešiť

problémy, zručnosť komunikovať, zručnosť ovládať zlosť a zručnosť primeraného asertívneho správania.

Predpokladom úspešného riešenia agresívneho správania je jeho diagnostika a zvolenie vhodných opatrení pri riešení takéhoto správania. Učitelia by mali toto problémové správanie riešiť nielen s triednym učiteľom agresívneho žiaka, ale aj s odbornými zamestnancami školy a odborníkmi z Centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie.

Medzi učiteľom a žiakom by nemali vznikáť konflikty, ktoré môžu vyústiť do agresívnych prejavov žiakov voči učiteľom. Avšak jednou z príčin môže byť aj znížený spoločenský status učiteľa a žiak nemá výčitky svedomia za to, že učiteľa urazí, ignoruje alebo na jeho adresu povie niekoľko vulgárnych slov. Takéto správanie ohrozuje aj morálny vývin žiaka.

Je nevyhnutné, aby učitelia spolupracovali s triednymi učiteľmi, ale aj rodičmi žiaka, odbornými zamestnancami školy a odborníkmi z centier pedagogicko-psychologického poradenstva pri riešení agresívneho správania, no najmä by mala byť na prvom mieste prevencia. Učiteľ má byť pre žiaka pozitívnym vzorom, určitou autoritou a učiteľ by mal vyučovať tak, aby žiakovi nedával priestor správať sa nevhodne a rozvíjať jeho plnohodnotnú osobnosť v pozitívnom zmysle.

Primárna prevencia v školskom prostredí je nevyhnutná, avšak autorky M. Niklová a S. Sámelová (2015, s. 20 – 26) zdôrazňujú, že sociálno-pedagogické výcviky sú považované za efektívny spôsob zvládania rôznych sociálnych situácií v práci učiteľa a taktiež zdôrazňujú, že by školy mali vytvárať podmienky pre uplatnenie profesie sociálneho pedagóga, ktorý sa zaraďuje medzi pomáhajúce profesie a v škole patrí medzi odborných zamestnancov, ktorý napomáha v škole efektívne riešiť konfliktné situácie, ľahšie zvládať stresové situácie a napomáha vytváraniu pozitívnych medzil'udských vzťahov.

Seznam použitých zdrojů:

BENDL, S. *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton, 2011. 264 s. ISBN 978-80-7387-436-0.

Department for Education: *Pupil behaviour in schools in England*. 2012.

Dostupné na:

< https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/184078/DFE-RR218.pdf >

- EMMEROVÁ, I. Agresivita a šikanovanie u žiakov základných a stredných škôl. In: *Vychovávateľ*. 2011. roč. 59, č. 7 – 8, s. 2 – 7.
- HUDECOVÁ, A. Školské násilie a možnosti jeho prevencie. In: KARIKOVÁ, S. a kol. 2008. *Násilie v edukačnom prostredí*. Banská Bystrica: PF UMB, ISBN 978-80-8083-693-1.
- KOPÁNYIOVÁ, A. a E. SMÍKOVÁ. *Riešenie konfliktných situácií v školách a školských zariadeniach*. 1. vyd. Bratislava: MPC. 2013. 54 s. ISBN 978-80-8052-523-1.
- MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2. vyd. Praha: Grada. 2015. 192 s. ISBN 978-80-247-5309.
- NAVRÁTIL, S. a J. MATTIOLI. *Problémové chování dětí a mládeže*. Praha: Grada. 2011. 120 s. ISBN 978-80-247-3672-3.
- NIKLOVÁ, M. a S. SÁMELOVÁ, S. Vybrané metody sociálno-pedagogického výcviku a ich využitie v práci školského sociálneho pedagóga. In *Vychovávateľ*. 2015. roč. 63, č. 7 – 8. ISSN 0139–6919.
- OBST, O. Kázeň ve výuce. In: KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál, s. 386-402. ISBN 978-80-7367-571-4.
- PERVIN, K. a A. TURNER. A Study of Bullying of Teachers by Pupils in an Inner London School. In: *Journal of Pastoral Care*. 1998. Vol. 16 (4), p. 4-10.
- VÁGNEROVÁ, M. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. 816 s. ISBN 978-80-262-0696-5.

Autorky

PhDr. Jana Kohútová (interná doktorandka)
Univerzita Mateja Bela
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
jana.ratkovska@umb.sk

PhDr. Michaela Šajgalová (interná doktorandka)
Univerzita Mateja Bela
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
michaela.sajgalova@umb.sk

VÝKON TRESTU ODNĚTÍ SVOBODY A INFILTRACE OMAMNÝCH A PSYCHOTROPNÍCH LÁTEK DO VĚZNIC

Mjr. Mgr. Ondřej Kolář

Anotace

Článek pojednává o problematice průniku omamných a psychotropních látek do vězeňských zařízení v ČR. Upozorňuje na skutečnost, že tato činnost je velmi specifická a různorodá a orgány Vězeňské služby ČR čelí stále novým možnostem, jak omamné a psychotropní látky do věznic dostat. V článku je zmíněna i problematika konzumentů, neboť většinou se jedná o mladší osoby odsouzené k nepodmíněnému trestu odnětí svobody, které sami byli uživateli drog v době před nástupem do výkonu trestu. Právě tyto osoby představují velmi významnou základnu odběratelů z řad vězněných osob. Jde především o osoby mladistvé, případně o tzv. mladé dospělé, tedy osoby do 26 let věku. Stat' se zaměřuje i na způsoby monitorování odsouzených, zdali se nenacházejí pod vlivem omamných a psychotropních látek a pozornost věnuje i okolnostem, pokud se pozitivita u vězněné osoby prokáže.

Klíčová slova: výkon trestu odnětí svobody, průnik omamných a psychotropních látek, závislost, monitoring, kázeňský trest

Úvod

V současné době probíhá informační kampaň sdělovacích prostředků, která upozorňuje na úskalí českého vězeňství, především na přeplněnost vězeňských zařízení, na nedostatečné bezpečnosti vybavení a též na zneužívání omamných a psychotropních látek vězněnými osobami. Výkon trestu odnětí svobody je velmi specifické téma, které je poddimenzováno, a to jak ze strany odborného personálu, tak i v souvislosti s přidělováním finančních prostředků na provoz Vězeňské služby ČR. Pokud je třeba v úvodu tuto službu blíže přiblížit, jedná se o jeden z bezpečnostních sborů v naší republice a zabezpečuje mj. výkon vazby, výkon trestu odnětí svobody a výkon zabezpečovací detence. Dalším významným úkolem, kterému je věnována pozornost v rámci výkonu trestu, je snaha o reintegraci pachatelů trestných činů zpět do společnosti a touto činností přispět k snížení recidivy, která se v sou-

časné době pohybuje okolo 50 %². Reintegrace probíhá nejenom pomocí různých speciálně výchovných a jiných aktivit, ale i ve snaze upevnit, či posílit ve vězněných osobách pracovní návyky, které si mnohdy osvojují až během výkonu trestu odnětí svobody. Bohužel ne vždy je tato činnost efektivní a právě ke snížení efektivity veškerých snah vězeňského personálu přispívá zneužívání omamných a psychotropních látek během výkonu trestu odnětí svobody. Jedná se o látky, na kterých byla, případně je osoba závislá. Závislost můžeme definovat jako skupinu fyziologických, behaviorálních a kognitivních fenoménů, v nichž užívání nějaké látky nebo třídy látek má u daného jedince mnohem větší přednost, než jiné jednání, kterého si kdysi cenil více. (Nešpor, Návykové chování a závislost, s. 14)

Pokud jde o samotný průběh infiltrace omamných a psychotropních látek do vězeňských zařízení, není možné jednoznačně konstatovat, že existuje pouze nějaký univerzální způsob. Průnik je značně rozmanitý a to je též jeden z důvodů, proč se Vězeňské službě ČR nedaří ve větší míře tomuto procesu účinně bránit.

1. Vliv vězeňského prostředí

Prostředí hraje v životě člověka velmi významnou úlohu a s tím souvisí i jeho vliv na formování osobnosti. Prostředí člověka zahrnuje vedle hmotných předmětů nezbytné vztahy, tedy vedle materiálního systému duchovní systém, tj. prvky jako věda, umění, morálka atd. Podstatné tedy je, že prostředí jako jistý vymezený prostor obsahuje podněty nezbytné pro rozvoj osobnosti. Životní prostředí člověka lze tedy vymezit jako tu část světa (prostor, který člověka obklopuje), s níž je člověk ve vzájemném působení, tj. na člověka působí svými podněty, ovlivňuje jeho vývoj a on na tyto podněty reaguje, přizpůsobuje se a také aktivně svou prací mění. (Kraus, Člověk, prostředí, výchova, s. 52).

Do sféry vlivu prostředí můžeme proto zcela jednoznačně zařadit i prostředí vězeňských zařízení, kam byly osoby z důvodu spáchání

² Podíl recidivy na trestné činnosti v ČR se podle druhu trestné činnosti pohybuje v rozmezí 30 – 60 %, přičemž hranici 50 % překračuje jen kriminalita majetková. K hlavním společenským problémům kriminální recidivy patří nejen její trvale vysoký podíl na trestné činnosti, ale hlavně trvalá odolnost recidivistů k intervenčním programům společnosti snažící se o korekci jejich antisociálního chování a jejich negativní vliv na ostatní, zejména mladé, začínající delikventy.

(<http://www.fsps.muni.cz/inovace-SEBS->

ASEBS/elearning/kriminologie/recidiva, citováno on-line dne 29. 11. 2016)

trestné činnosti umístěny k nepodmíněnému trestu odnětí svobody. Početnou část vězněných osob tvoří jedinci, kteří měli v minulosti problémy s drogovou závislostí, případně se díky tomuto sociálně patologickému jevu ocitli ve výkonu trestu. Nelze zcela jednoznačně říci, že problematika zneužívání drog je pouze doménou mladší generace, nicméně lze konstatovat, že ta k ní má mnohem bližší vztah, než je tomu v případě osob věkově starších. I do ústavů, kde je vykonáván trest se mohou tyto látky dostat a především pro mladistvé, případně mladé dospělé, bývá často velmi složité možnému pokušení aplikovat drogu odolat. Navíc tyto osoby bývají ovlivněny negativním prostředím, partou, špatnými rodinnými podmínkami, které taktéž mohly přispět k faktu, že se u dané osoby rozvinula závislost. Nešpor ve své knize Návykové chování a závislost specifikuje některé odlišnosti působení návykových látek u dětí a dospívající mládeže s tím, že i experimentování s drogami je spojeno s většími problémy v různých oblastech života, závislost na těchto látkách se vytváří mnohem rychleji a problém recidivy závislosti je u dětí a dospívajících časté. (Nešpor, Návykové chování a závislost, s. 54)

2. Způsoby infiltrace omamných a psychotropních látek do věznic

Jedním ze základních způsobů, jak se do věznic dostávají omamné a psychotropní látky jsou tzv. extramurální aktivity, tedy návštěvy (aktivity) vězněných osob realizované mimo objekt věznice, případně různé instituty, které by měly napomáhat naplňování účelu výkonu trestu a re-integraci odsouzených zpět do civilního života po propuštění. Mezi takové instituty patří především možnost opuštění věznice v souvislosti s návštěvou až na 24 hodin a přerušování výkonu trestu odnětí svobody až na 20 dnů v kalendářním roce. Především tyto typy odměn jsou pro odsouzené nejzajímavějším motivačním faktorem během výkonu trestu odnětí svobody.

Dalším významným činitelem, který se při snaze dostat do vězeňských zařízení tyto látky, využívá, jsou různá pracoviště, která se nacházejí mimo věznice samotné a na kterých vězněné osoby vyvíjejí činnost společně s běžnými zaměstnanci daných subjektů. Zaměstnávání odsouzených je jednou z klíčových priorit současného vězeňství. Je však třeba počítat i s možností průniku omamných a psychotropních látek přes vnější pracoviště, proto je nutné zaměřit pozornost i na činnost odsouzených v provozech mimo samotné věznice.

V souvislosti s průnikem omamných a psychotropních látek do věznic je důležité též zmínit skutečnost, že věznice se často nacházejí mimo městské aglomerace, v blízkosti lesů, v podhorských oblastech apod. S tím souvisí i možnost tzv. přehozů těchto látek do vnitřní části věznice, kde mají následně odsouzení možnost přehozené věci vzít a odnést je na oddělení. Variant pro přehozy nedovolených látek do věznic je spousta a využívají se nejen k průniku nedovolených látek do věznic, ale i mobilních telefonů, prostřednictvím kterých se pak nedovolené věci, či látky opětovně objednávají, případně je jimi řízena distribuce mezi jednotlivé vězně.

Nelze též opomenout i možnost zasílání omamných a psychotropních látek vězněným osobám z civilního sektoru, a to prostřednictvím balíčků, pohlednic, dopisů atd. Příkladně v korespondence se mnohdy využívají pěnové, ozdobné dopisní známky, psací potřeby, časopisy. V nich hledají osoby, které se pokouší do věznic nedovolený obsah zaslat, různé úkryty, mezi které patří například v případě časopisů slepené stránky, či stránky jinak upravené.

Taktéž je důležité upozornit na fakt, že věznice nejsou hermeticky uzavřené prostory a na každodenní činnosti participují i různí dodavatelé, kteří z pohledu věznic zajišťují dodávání různých komodit pro běžný provoz, jako jsou suroviny pro potřeby kuchyně, dodavatelské služby související s navážením materiálu ke zpracování samotnými vězni atd. I zde se může vyskytnout jistá možnost, jak zajistit infiltraci nedovolených látek do vnitřních, střežených prostor věznic.

V neposlední řadě je důležité přijmout i fakt, že na distribuci omamných a psychotropních látek mohou participovat na různé úrovni i samotní zaměstnanci jednotlivých organizačních jednotek. Nelze tvrdit, že počet zaměstnanců, kteří se mohou nějak na distribuci omamných a psychotropních látek podílet, je vysoký, jde většinou o jednotky případů během kalendářního roku. Výše popsané možnosti jsou z hlediska průniku nedovolených látek mnohem častější a taktéž efektivnější. V případě zaměstnance totiž hrozí možnost, že daná osoba nebude chtít na této činnosti participovat a celou věc ohlásí příslušným orgánům. Právě toto nebezpečí snižuje počet zaměstnanců, kteří jsou ochotni se na nedovolené činnosti podílet, na minimální možnou míru.

3. Monitoring odsouzených

Vzhledem k tomu, že ani orgány Vězeňské služby ČR nepředpokládají, že by se omamné a psychotropní látky do věznic nedostávaly, provádí se během umístění osob do jednotlivých věznic monitoring moči na

zjištění, zdali se některá z odsouzených osob nenachází pod vlivem těchto látek. Testování odsouzených pomocí vzorku moči lze diferencovat z důvodu, zdali se jedná o testování moči náhodně, na základě operativních poznatků Pověřeného orgánu Vězeňské služby ČR, testování odsouzených plošně, či cíleně zaměřené na nějakou terapeutickou skupinu. K možnostem testování biologického materiálu lze doplnit, že v podmínkách věznic v ČR se provádí zpravidla testování pomocí vzorků moči, avšak lze využít i jiných biologických materiálů a technik k jejich získání. Jedná se například o detekci pomocí testů na sliny, například pot Drug-wipe, lze však využít i testování z krve vězněné osoby. V procesu monitorování odsouzených hraje velmi podstatnou úlohu především odborný personál, neboť právě díky jejich znalostem, je možno často velmi přesně určit, který odsouzený nebo odsouzená se může pod vlivem nedovolených látek nacházet. Každodenní kontakt s vězněnými osobami je právě v tomto procesu jakési před detekce klíčový. Bohužel je však třeba na tomto místě zdůraznit, že především díky personálnímu poddimenzování českého vězeňství a též ne příliš dobrému finančnímu ohodnocení tohoto zaměstnání, chybí velké množství odborného personálu, který by bylo schopno vyškolit a vycvičit. To neplatí pouze o uniformované složce tohoto sboru, ale i o civilních zaměstnancích, kam v mnoha případech patří právě vychovatelé, pedagogové, psychologové a další odborní zaměstnanci oddělení výkonu trestu odnětí svobody.

Pokud dojde během testování k situaci, že vzorek moči vězněné osoby je pozitivní na nedovolené látky, je tento vzorek odeslán ke konfirmačnímu testu na specializované pracoviště. Hovoříme-li o pozitivitě odebraného vzorku na nedovolené látky, jedná se ve většině případů o omamné a psychotropní látky ze skupiny cannabinoidů, případně amfetaminů, či benzodiazepinů. Na zneužívání těchto látek ze strany vězněných osob se největší měrou podílí právě amfetamin – pervitin, následuje Cannabis a pak zneužívání léků ze strany vězněných osob, především preparátů ze skupiny léčiv, které obsahují benzodiazepiny. Například v roce 2014 došlo v prostředí českých věznic ke zneužití omamných a psychotropních látek celkem ve 456 případech a nedovolených látek z jakéhokoli spektra bylo zaznamenáno celkem 74 případů. V roce 2015 pak došlo k 315 případům zneužití omamných a psychotropních látek a v 46 případech se jednalo o jejich nález (údaj za rok 2015 k 31. 8. 2015)³.

³ Šetření autora v interních aktech Vězeňské služby ČR

Co hraje z hlediska testování vězněných osob velmi důležitou roli, je otázka finanční. Jde především o fakt, že prvotní test, tedy orientační testování moči, se pohybuje v řádu stokorun s tím, že takový test se pohybuje od cca 500,- Kč do zhruba 1000,- Kč. Zde hraje důležitou roli jak množství pořízených testů, tak také region, kde je distribuován, případně na firmě, která distribuci zajišťuje. Samozřejmě i otázka značky daného testu hraje při stanovení jeho ceny úlohu. Mnohem větší odlišnosti lze pak spatřovat při samotném konfirmačním vyšetření, kde se ceny pohybuje v průměru od 2.500,- Kč až do cca 4.500,- Kč⁴. V rámci specializované konfirmace jde o plynovou chromatografii, která ale naopak od orientačního testu slouží jako důkazní prostředek při soudním jednání.

4. Trestní odpovědnost vs. kázeňské řízení

Jak vyplývá ze zákona č. 169/1999 Sb. o výkonu trestu odnětí svobody, zneužívání nedovolených látek ve vězeňských zařízeních je postihováno sankcí. V současné době se velmi intenzivně diskutuje na téma, zdali by toto jednání mělo být klasifikováno jako trestný čin dle ustanovení § 337/1 TZ⁵ a následně trestně právně řešeno. Druhou alternativou je pak uložení kázeňského trestu, kdy i při této činnosti lze zaznamenat odchylky ve výši uloženého kázeňského trestu. V souvislosti s výše popsaným je důležité zmínit, že problematika trestní odpovědnosti souvisí s opakovanou pozitivitou vězněných osob, kde významnou úlohu hraje především výklad práva (okresní právo), neboť ne ve všech regionech naší republiky je při zneužití nedovolených látek ve vězeňských zařízeních postupováno stejně. Zatímco existují regiony, kde je za takové jednání uložena trestní sankce, v jiných regionech nechávají orgány činné v trestním řízení celou věc v dikci samotného vězeňského zařízení s předpokladem, že uložený kázeňský trest bude pro nápravu osoby postačující. Lze se domnívat, že existují případy, kdy kázeňský trest je skutečně dostatečným potrestáním osoby, která nedovolené látky zneužila, pro efektivnější činnost celé Vězeňské služby ČR by bylo zřejmě vhodnější postupovat v souladu s trestně právním ustanovením.

⁴ Šetření autora v interních aktech Vězeňské služby ČR

⁵ § 337/1 Trestního zákoníku – maření výkonu úředního rozhodnutí a vykázání – pozn. autora

Závěr

Vězeňské prostředí nelze považovat za hermeticky uzavřený prostor, kam nedoléhají jevy, se kterými bojuje celá společnost. I vězeňské prostředí reaguje na události, které probíhají vně těchto zařízení. V souvislosti s průnikem nedovolených látek do vězeňských zařízení je to o to horší, že orgány Vězeňské služby ČR často nevědí, kudy se zakázané látky do věznic dostávají a i jejich detekce a odhalování je složitější. Ne, že by proces detekce byl zcela znemožněn, nicméně jde o činnost značně specifickou a obtížnou. I účinky omamných a psychotropních látek na odsouzené mohou být ve výkonu trestu problematické, neboť na relativně malém prostoru se nachází větší množství osob a možnost aplikace látky a následné prožití vyvolaného stavu někde v soukromí je značně ztížena, ne-li díky přeplněnosti vězeňských zařízení, znemožněna. Jak již bylo nastíněno výše, zneužívání nedovolených látek bývá často doménou mladších ročníků, tedy osob, které mají s drogou přímou zkušenost, případně byli i před nástupem do výkonu trestu drogově závislí. Zda budou vězeňské orgány při odhalování průniku nedovolených látek více úspěšné, zřejmě ukáže až čas, ale již nyní je potřebné spolupracovat s jinými bezpečnostními sbory v rámci sdílení informací o průniku těchto látek do vězeňských zařízení, případně poukazovat na danou problematiku formou vzdělávacích aktivit pro zaměstnance vazebních věznic a věznic, v součinnosti s jinými bezpečnostními sbory, které se na drogovou problematiku specializují.

Seznam použitých zdrojů:

- NEŠPOR, K. *Návykové chování a závislost: současné poznatky a perspektivy léčby*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 152 s. ISBN 80-7178-432-X.
- KRAUS, B. et al. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
- FAKULTA SPORTOVNÍCH STUDIÍ MASARYKOVY UNIVERZITY. Kriminologie. *Fsps.muni.cz* [online]. © 2011. [cit. 2016-11-29]. Dostupné z: <http://www.fsps.muni.cz/inovace-SEBS-ASEBS/elearning/kriminologie/recidiva>

Autor

Mjr. Mgr. Ondřej Kolář, Vězeňská služba ČR
Pověřený policejní orgán Věznice Světlá nad Sázavou
okolar@vez.sve.justice.cz

VOLNÝ ČAS DETÍ A MLÁDEŽE AKO PROSTRIEDOK PREVENCIE V KONTEXTE PEDAGOGIKY VOLNÉHO ČASU A SOCIÁLNEJ PEDAGOGIKY

Doc. PaedDr. Mária Kouteková, CSc.

Anotácia

Cieľom príspevku je poukázať na niektoré teoretické východiská a súvislosti v teórii a praxi pedagogiky voľného času a sociálnej pedagogiky.

Kľúčové slová: pedagogika voľného času, sociálna pedagogika, predmet skúmania, pedagóg voľného času, sociálny pedagóg, kompetencie.

Pedagogika voľného času a sociálna pedagogika v teórii

Pedagogické disciplíny konkretizujú komplexný záber pedagogickej vedy, jej orientáciu na výchovu a vzdelávanie človeka v rozličných podmienkach spoločenského života. Snaha o systémový a komplexný prístup k problematike výchovy a vzdelávania viedla k sformovaniu členitej štruktúry pedagogických disciplín, ktoré tvoria sústavu pedagogickej vedy, do ktorej patrí aj pedagogika voľného času a sociálna pedagogika. V teórii a praxi majú mnohé spoločné znaky, východiská a v niektorých dimenziách a prístupoch sa musia od seba odlišovať. Pedagogika voľného času a sociálna pedagogika majú veľmi blízky vzťah, ktorý podľa E. Kratochvílovej (1999, s. 135) vychádza z predmetu skúmania obidvoch disciplín, ktorým je „pedagogizácia mimoškolského prostredia a oblasť prevencie sociálnopatologických javov.“ Problematika voľného času a voľnočasovej výchovy patrí medzi významné okruhy sociálnej pedagogiky a zároveň v sústave pedagogickej vedy sa postupne etablovala aj pedagogika voľného času v zahraničí a na Slovensku (napr. od 70-tych rokov v Nemecku, Rakúsku, v 90-tych rokoch v Čechách, na Slovensku). Ako každá veda, aj pedagogika voľného času a jej obsahové zameranie je aj v súčasnosti otvorené novým javom, teda aj teóriám priameho a nepriameho výchovného pôsobenia. Pedagogika voľného času sa zaoberá voľným časom z hľadiska jeho možností, intencionálneho a funkcionálneho pôsobenia na deti, mládež, dospelých. Mnohodimenzionálnosť a zložitosť voľného času je prirodzeným východiskom pre praktickú činnosť a interdisciplinárne prí-

stupy z hľadiska mnohých vied a disciplín. Medzi nimi majú významné miesto a prepojenie aj pedagogika voľného času a sociálna pedagogika.

Výchovu mimo vyučovania – výchovu vo voľnom čase žiakov zaraďuje medzi najvýznamnejšie okruhy sociálnej pedagogiky aj jej najvýznamnejší predstaviteľ na Slovensku O. Baláž (1981, s. 25) vo svojej knihe Sociálne aspekty výchovy, v ktorej uvádza: „Výchova vo voľnom čase v školskom prostredí je dôležitou súčasťou sociálno-pedagogickej teórie, pričom pri zaraďovaní tejto problematiky do predmetu sociálnej pedagogiky kladie osobitný dôraz na výchovné aspekty využívania voľného času a záujmovej činnosti žiakov.“

Na súvislosti sociálnej pedagogiky a pedagogiky voľného času upozorňuje aj P. Ondrejko (2000, s. 185), ktorý kladie dôraz na cieľavedomú intervenciu sociálnej pedagogiky do voľnočasových aktivít, najmä do oblasti vytvárania alternatív k sociálno-patologickým javom. Na pozitívne súvislosti na trávení voľného času a vzniku deviantného správania u detí a mládeže poukazujú aj ďalší autori (Hroncová, J., Kraus, B., Darák, M., Bakošová, Z., Kratochvílová, E., Kouteková, M., Emmerová, I., a i.).

Výchova, voľný čas a prostredie sú viacdimenzionálne javy, ktoré sú predmetom skúmania mnohých vedných disciplín. V týchto intenciách môžeme hovoriť aj o vzťahu pedagogiky voľného času a sociálnej pedagogiky.

J. Hroncová na základe rôznych prístupov k sociálnej pedagogike vyvodila záver, že „predmetom sociálnej pedagogiky ako špeciálnej pedagogickej vedy sú sociálne aspekty výchovy a vývinu osobnosti. Ďalej sa zameriava na „tretiu oblasť výchovy,“ v rámci ktorej intervenuje do procesov socializácie u ohrozených a sociálne znevýhodnených skupín detí a mládeže, ale aj dospelých. Pomáha rodine a škole riešiť krízové situácie a predchádzať vzniku dysfunkčných procesov. Jej cieľom je výchova k svojpomoci, obnovenie normality človeka a snaha o zlepšenie spoločenských podmienok, v ktorých žije.“ (2001, s. 36)

Predmet pedagogiky voľného času – výchova vo voľnom čase v školskom a mimoškolskom prostredí má dávnu históriu. Napr. poľský pedagóg B. Suchodolski ešte koncom 50-tych rokov (1959, s. 113 – 114) považoval prípravu detí a mládeže na hodnotné trávenie voľného času za skutočný cieľ výchovy. Podobne R. Wroczynski, ktorý patrí medzi významných predstaviteľov sociálnej pedagogiky, už v roku 1965 písal o zvyšujúcom sa záujme pedagogickej teórie o problémy voľného času detí a mládeže a o pedagogiku voľného času, ktorou sa v praxi označuje výchova mládeže k utváraniu návykov správneho

hospodárenia s voľným časom (bližšie: Kratochvílová, E., 2008, s. 19). Známy chorvátsky pedagóg A. Vukasovič zdôrazňuje, že „pedagogika voľného času a výchova vo voľnom čase by mali dať zmysel činnosti detí, mládeže a dospelých v ich voľnom čase, keďže sa vedie boj o voľný čas“ (Vukasovič, 1995, s. 11). Výchovu vo voľnom čase považuje za jednu z najdôležitejších spoločenských a pedagogických požiadaviek vo svete.

Pedagogika voľného času je veda o voľnom čase a výchove vo voľnom čase. K jej rozvoju veľkou mierou prispieva významná predstaviteľka pedagogiky voľného času E. Kratochvílová. Podľa uvedenej autorky, predmetom pedagogiky voľného času je problematika výchovno-vzdelávacej činnosti detí a mládeže, zameraná na zmysluplné využívanie voľného času, vytváranie vhodných podmienok na formovanie a rozvoj osobnosti. Ide o výchovu detí a mládeže v ich voľnom čase a k voľnému času ako k osobnej a spoločenskej hodnote (Kratochvílová, E., 2004, s. 33).

Voľný čas, najmä výchova vo voľnom čase a k voľnému času je predovšetkým záujmom pedagogiky voľného času. Od svojho vzniku v 19. storočí mu veľkú pozornosť venovala aj sociálna pedagogika, ktorá zdôrazňovala význam záujmových aktivít ako faktor prevencie sociálno-patologických javov. Preventívny rozmer voľného času zdôrazňujú aj národné a európske strategické dokumenty zamerané na prevenciu sociálno-patologických javov u detí a mládeže (Citterbergová, 2014, s. 282).

V oblasti teórie a praxe pedagogiky voľného času a sociálnej pedagogiky sa vynárajú rôzne otázky, ktoré sú v istých súvislostiach predmetom spoločného riešenia, vzájomne sa podmieňujú a dopĺňajú v teoretickej rovine ako aj v praktickej realizácii. Niektoré z nich uvedieme.

Východiská a prístupy v teórii a praxi pedagogiky voľného času a sociálnej pedagogiky

- Voľný čas sa rozširuje a demokratizuje (umožňuje vytvárať relatívne rovnaké šance pre každú vekovú populáciu, voľný čas ako právo).
- Voľný čas ako otvorený systém výchovného zhodnocovania (podiel všetkých výchovných činiteľov na voľnočasovej výchove).
- Globalizácia a všeobecnosť voľného času (v tomto systéme sa dotýka všetkých členov spoločnosti, aj keď v rôznej miere v závislosti na veku, sociálne prostredie, vzdelanie, sociálne pod-

mienky. Jeho zameranosť je na rôzne cieľové skupiny – žiakov a ich rodičov, zamestnaných a nezamestnaných, sociálne znevýhodnených skupín, zdravotne postihnutých, mravne a sociálne narušených jedincov, dôchodcov, seniorov a pod. Týka sa jedincov a celých sociálnych skupín (napr. rovesníckych, výchovných skupín, rodín a pod.).

- Individualizácia voľného času (jeho využívanie nepodlieha prísnej sociálnej kontrole, čo má negatívne aj pozitívne stránky).
- Voľný čas ako protiklad vyučovania, pracovnej doby, povinností (ako slobodný a autonómny priestor a ako pedagogicky intervenovaný voľný čas v rôznych výchovno-vzdelávacích zariadeniach, inštitúciách, organizáciách, združeniach a pod.).
- Voľný čas v obsahovom zameraní (oddychové, rekreačné, záujmové, vzdelávacie, spoločensky prospešné činnosti v individuálnej a organizovanej forme).
- Voľný čas ako prostriedok prevencie, terapie a reedukácie (z hľadiska mentálneho, intelektuálneho, kreatívneho rozvoja ide o intaktných jedincov, talentovaných, nadaných, narušených, asociálne spoločensky neprispôsobivých jedincov a pod.).
- Hlavné dimenzie skúmania voľného času (filozofická, spoločenská, sociologická, psychologická, ekonomická, pedagogická. V teórii a praxi pedagogiky voľného času a sociálnej pedagogiky sú všetky významné, v niektorých otázkach spoločné, ale aj špecifické pre každú z nich.).
- Špecifikácia a objasnenie vzťahov pedagogiky voľného času a sociálnej pedagogiky aj vo vzťahu k iným vedám.
- Špecifikácia kompetencií pedagógov voľného času (vychovávateľov, edukátorov vo voľnočasovej výchove, pedagógov voľného času a sociálnych pedagógov a sociálnych pracovníkov).

Pedagogika voľného času (Pedagogika neučiteľská) a Sociálna pedagogika ako študijný odbor

Riešenie uvedenej predmetnej problematiky vyžaduje profesionálnu úroveň vedeckých pracovníkov, pedagógov a ďalších, ktorí pripravujú v odborovom štúdiu pedagogiky voľného času, resp. pedagogiky v neučiteľskom, ale aj učiteľskom zameraní, v štúdiu sociálnej pedagogiky budúcich pedagógov voľného času – vychovávateľov, sociálnych pedagógov, učiteľov, ktorí významnou mierou intervenujú do voľného času detí, mládeže a dospelých.

Pedagogika voľného času a Sociálna pedagogika ako predmet v systéme vysokoškolského vzdelávania

Obidva predmety sú zastúpené v odboroch Pedagogiky voľného času – Pedagogiky v neučiteľskom zameraní a Sociálnej pedagogiky v bakalárskom, magisterskom štúdiu, v jednodoborovom, dvojdoborovom učiteľskom štúdiu a v pedagogických spoločných základoch učiteľstva.

Pedagogika voľného času a sociálna pedagogika v praxi

Osobnosť pedagóga voľného času môžeme chápať:

- a) v užšom slova zmysle: patria medzi nich profesionálni pedagogickí pracovníci, ktorí dosahujú príslušnú kvalifikáciu v tomto odbore a intervenujú do voľnočasovej výchovy ako „edukátori,“ vychovávateľa, pedagógovia voľného času na profesionalnej úrovni.
- b) v širšom slova zmysle: všetci tí, ktorí vstupujú do voľnočasovej výchovy ako dobrovoľníci, animátori, vedúci záujmových útvarov a ďalší, ktorí ovplyvňujú trávenie voľného času detí a mládeže predovšetkým v jeho preventívnom zameraní.

Sociálny pedagóg (podľa Z. Bakošovej, 2005) je absolvent magisterského štúdia v odbore Sociálna pedagogika. Je to odborník, ktorého všeobecné kompetencie spočívajú v pomoci deťom, mládeži, rodičom, dospelým v situáciách narovnania deficitu socializácie a hľadania možností zlepšenia kvality života detí, mládeže a rodiny prostredníctvom výchovy, vzdelávania, prevencie, poradenstva, prevýchovy a manažerstva.

Kompetencie pedagógov voľného času a sociálnych pedagógov

Spoločným znakom kompetencií „pedagógov“ vo všeobecnosti je súbor určitých dispozícií a zručností v odbornej, pedagogicko-psychologickej, komunikatívnej, organizačnej, riadiacej, poradenskej, diagnostickej, autodiagnostickej a inej činnosti.

V profesii pedagóga voľného času a sociálnych pedagógov sa za kompetentného považuje pedagóg, ktorý má schopnosti, motiváciu, vedomosti, skúsenosti, zručnosti, ... robiť kvalitne to, čo sa v oblasti jeho pôsobenia vyžaduje. Ako cieľové kompetencie vyžadujeme u obidvoch kategórii pedagógov za najvýznamnejšie:

- pedagogické kompetencie (príprava, plánovanie, projektovanie, realizácia edukačnej činnosti v oblasti výchovno-vzdelávacieho procesu, prevencie, reedukácie, spolupráce, poradenstva, hodnotenia činnosti a evalvácie vlastnej práce pedagógov)
- sociálne kompetencie (napr. interakčné, komunikatívne, percepčné zručnosti)
- tvorivé kompetencie (napr. tvorivé schopnosti a zručnosti prejavujúce sa v projektovaní edukačnej činnosti, v riešení pedagogických problémov, v zručnosti podieľať sa na tímovej práci)
- osobnostné kompetencie (napr. sebareflexívne a reflexívne, asertívne, facilitátorské, a iné kompetencie)

Záver

Problematika vymedzenia kompetencií u pedagógov voľného času a sociálnych pedagógov predstavuje širokospektrálnu štruktúru činností, ktoré sú vymedzené konkrétnou profesiou, odlišujú sa rôznymi úrovňami v oblasti ich pôsobenia obsahovým zameraním a rozsahom kompetencií. Mnohé z nich v ich profesijnej činnosti nemôžeme stotožňovať a ani zamieňať. To platí aj pre teóriu pedagogiky voľného času a sociálnu pedagogiku. Ponímame ich ako dva príbuzné odbory, ktoré navzájom čerpajú zdroje informácií pre ich ďalší rozvoj, nachádzajú spoločné úlohy v riešenej problematike a zároveň v teórii a praxi majú samostatné cieľové a obsahové zameranie.

Seznam použitých zdrojů:

- BALÁŽ, O. *Sociálne aspekty výchovy*. 1. vyd. Bratislava: Veda, 1981. 257 s.
- BAKOŠOVÁ, Z. Sociálny pedagóg a jeho kompetencie. In: *Pedagogická revue*, roč. 57, č. 1, s. 12 – 21.
- CITTERBERGOVÁ, G. Prevencia sociálno-patologických javov v činnosti centier voľného času. In: *Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie Socialia – Aktuálne problémy prevencie sociálno-patologických javov a jej profesionalizácie*. Banská Bystrica : Belianum, 2014. ISBN 978-80-557-0808-9, s. 282.
- HRONCOVÁ, J., HUDECOVÁ, A. a T. MATULAYOVÁ. *Sociálna pedagogika a sociálna práca*. Banská Bystrica: 2001. ISBN 80-8055-476-5.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. *Pedagogika voľného času*. Bratislava: 2004. 254 s.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. Pedagogika voľného času v teórii a praxi. In *Pedagogika voľného času. Teória a prax. Zborník z vedeckej konferencie*. Trnava: 2008. ISBN 978-80-8082-171-5.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. *Vzťah pedagogiky voľného času k sociálnej pedagogike*. Bratislava: 1999.
- KOUTEKOVÁ, M. Sociálno-negatívne javy vo voľnom čase mládeže. In: *Mládež a spoločnosť*, roč. 5, 1999, č. 3, s. 23 – 27.
- KOUTEKOVÁ, M. Analýza osobnosti pedagóga voľného času v systéme vysokoškolskej prípravy a v reálnej praxi. In: *Výchova a voľný čas 2*. Brno : 2007. ISBN 978-80-86633-97-8.
- ONDREJKOVIČ, P. Príspevok k otázkam vzťahov sociálnej pedagogiky a sociálnej práce. In: *Pedagogika*, roč. 50/2000, s. 181–191. ISBN 3330-3815.
- SUCHODOLSKI, B. *Aktualne zagadnienia oświaty i wychowania*. Varšava: 1959.
- VUKASOVIČ, A. Výchova vo voľnom čase – dôležitý predpoklad premeny vo výchove. In: *Vychovávateľ*, roč. 40, 1996, č. 7-8.

Autor

doc. PaedDr. Mária Kouteková, CSc.
Pedagogická fakulta UMB, Katedra pedagogiky
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
tel. kontakt: 048/446 4754
email: maria.koutekova@umb.sk

SOCIÁLNĚ-PSYCHOLOGICKÝ SMYSL „STŘEDU“

PhDr. Jiří Kučírek, Ph.D.

Anotace

Tématem úvahy je sociálněpsychologický smysl Středu, který patří k našim základním lidským orientacím v životě. Místo „Středu“ vyjadřuje fundamentální lidskou potřebu orientace v prostoru, času i mezi lidských vztazích. Kultura, to je synergie více generačního kontinua, je pojídlem společnosti, pokud komunita nesdílí stejné hodnoty, rozpadne se, to je problém migrace jiných kultur, jiných hodnot. Kultura je svázána s místem „střed“, předává se však pouze živou kontinuitou.

Klíčová slova: střed, místo, identita, tradice

Co je to střed, co znamená symbol středu? Pohodlná jistota, nebo odvážné rozhodnutí? Je to místo útočiště slabých, kteří se děsí extrémů, místo pro zbabělce či místo pro alibi pasivních? Střed v žádném případě nenabízí žádnou jistotu, naopak, představuje mnohem více určité riziko (Weltsch, 1936). Ani biblická tradice (Tóra), nikdy nedoporučovala, aby se člověk vyhýbal rozdílným či antagonistickým cestám a kráčel cestou středu.

Vždy se naopak vyžadovala jednoznačná volba, jednoznačné rozhodnutí mezi pravou a levou stranou, mezi dobrem a zlem, mezi životem a smrtí. Uvedená volba je pro člověka nevyhnutelná, ovšem vždy existuje možnost na jedné či druhé cestě, pro kterou se jedinec rozhodl, po počátečním postupu také couvnout, ale jen natolik, aby se ocitl opět na křižovatce, z níž musí opět vyjít, opět se rozhodnout, kterým směrem se vydá. Biblickému Job člověku nebylo vůbec dovoleno, balancovat mezi dvěma směry.

„Střed“ je zónou posvátnosti *par excellence*, zónou absolutní reality. Každý prostor když byl osídlen, především přeměněn z „chaosu“ v „kosmos“. Dosažení středu se rovná iniciaci – ráj, kde byl stvořen Adam, ležel přirozeně ve středu Kosmu.

Pojetí image mundi, že svatyně reprodukuje vesmír, přešla do náboženské architektury křesťanské Evropy. Bazilika i středověká katedrála symbolicky zpodobňují Nebeský Jeruzalém. Symbolika středu v hebrejštině má i etický rozměr EMCA – střed, BE EMET – skutečnost, EM – žena, EMET – pravda, ECHET – jedno.

Symbolem jedné cesty je Job, jedinice jedné cesty, jediného směru. Prvními odpadlíky byli filosofové, kteří se nechali zlákat Aristotelovou školou: ctnost je určitý druh středu, protože je cílem, jež ctnost neustále hledá (Aristoteles, 1997). Dokonce i Maimonides označuje za pravou cestu, rovnovážný postoj, střední míru, cestu středu, ovšem uvědomuje si, že židovská etika je ve své konečné podobě zcela neslučitelná s etikou středu (Maimonides, 2001). Málo se ví, že pražský Maharal, Rabi Low se věnoval problematice středu, lidskému rozhodování se, náročnou dvojznačnost a v tom spočívá jeho největší přínos (Maharal, 2009).

Funkce Středu vyniká zcela jasně, jedná se o funkci soudce. Střed je soudcem extrémů, zmírňuje a uklidňuje jejich antagonismus tím, že pohlcuje jejich protichůdné esence. Spojení mezi tím, co je identické, není vůbec možné. Každá věc existuje jen počínaje svým opakem. Opačnost je zdrojem a kořenem komunikace. Bez ní by byla každá bytost uzavřená, netečná.

Pouze opak vytváří komunikaci, tím, že bytosti diferencuje, zbavuje je indiferentnosti.

Tím, že vyjímecnosti každé bytosti žene do extrémů, odhaluje jejich společnou bídu. Každému ukazuje nedostatek toho, co má ten druhý a naplňuje je oboustrannou nostalgií, která je činí vzájemně přitažlivými a vede jednoho k druhému, aby v ní našel doplněk vlastní tváře. Tato nostalgie, úprk za setkáním, zakládá dimenzi EMCA.

Lidé ale žijí v prostoru a potřebují se setkávat a místem komunikace je přirozeně místo, centrum. Samozřejmým paradigmatickým centrováním prostor je ráj, ohraničená zahrada, v jejímž středu stál strom života – a také strom poznání dobrého a zlého. Symbolický význam středu, centra je neodlučně spjat s podmínkami lidského života a s nároky přebývacího bydlení.

Střed nutně proto souvisí se zabydleností, abychom si vůbec na nějakém místě připadali jako doma, že v dané oblasti působí síla, která ji drží pohromadě. Pro starověké národy je tak centrum, Střed, především zónou svatosti, zónou absolutní skutečnosti a proto dosažení středu stojí naroveň posvěcení a iniciaci (Eliade, 1993). Stavitelé babylonské věže jako axis mundi usilovali vymezit takové centrum. Každý chrám, sakrální stavba re-prezentuje Střed (analogie s Jákobovým žebříkem), který spojuje nebe a zemi, a odtud pramení jeho shromažďovací moc. Střed jako místo komunikace, střed jako místo setkávání: naše bytí je nevyhnutelně bytí s druhými. Ať již centrum vlastního světa

vnímáme čin nikoliv, každopádně toto centrum, střed, nemůže přinále-
žet jedinci, patří společenství, jehož součástí se cítí.

Rozlišení My a Oni, které je spjata s kulturou, jako posvátné „Mís-
to“, genius loci, locus (ve smyslu umístění, pozice), přesnější je snad
výraz spatium (místo k pohybu, tj. mít nebo nemít dost místa) – vzdá-
lenost, je prostor tj. již zmíněný výraz spatium, „meziprostor“ a topos
(tematizovaný jako prostor).

Pokud máme být v tomto světě skutečně doma, mít své místo, mu-
síme jednoznačně deklarovat naše bezdomoví, bezdomoví, o němž
svědčí neustálé změny ideálu pravého bydlení, předzvěst domova
a vratkých dohadů, co by vlastně znamenalo prodlévat blízko středu.
Centra, které uniká, kdykoliv se jej snažíme uchopit, prostor, který není
pouze objektivizovaným prostorem.

Symbolika středu je neoddělitelně spjata s lidským přebýváním,
každá uzavřená oblast odkazuje ke konkrétnímu centru a to tím silněji,
čí zřetelnější je jeho soudržnost a také pravidelnost. Centra jsou ne-
zbytně nutná u městských čtvrtí (čtvrť hodiny chůze do středu), pokud
je máme pojímat jako soudržné oblasti, centrum se vyznačuje něja-
kou význačnou stavbou (s nadsázkou můžeme říci, že architektura je
zhmotnělá sociologie) nebo náměstím. Silně koncentrované jsou kruhy,
čtverce, koule a klenby.

Náměstí zajišťují přirozená centra pro život každé komunity, soci-
ety, protože umožňuje společná setkávání. Ještě na začátku minulého
století byla náměstí přirozeným centrem, kde se lidé scházeli u studny,
později, po zavedení vodovodu do domů již nemusíme vycházet, aby-
chom se střetli s druhými lidmi. Ještě jsme ale zůstávali doma u společ-
ného krbu, který ovšem rovněž osiřel se zavedením topení v každé
místnosti, poté zůstala spojnicí již jen potřeba vzájemné komunikace.

Tichá www revoluce umožnila ovšem komunikovat s druhými
lidmi aniž vstaneme od stolu. Mobil v ruce jako spojení s druhým (mi)
lidmi již nepotřebuje žádné střet-ávání, žádné společné místo ve vý-
znamu středu. Ostatně se ukazuje, že negativní zdravotní dopady v dů-
sledku pití alkoholu či kouření, nadváhy, vysokého krevního tlaku či
cukrovky má menší zdravotní dopady než digitalizované dětství a mlá-
dí. Platí, že naše tělesná aktivita u televizorů či počítače je nejnižší, vyš-
ší aktivitu vynakládáme při vyučování ve škole, psaní úkolů nebo
dokonce při nicnedělání, nudě.

Pocit štěstí a vědomí pospolitosti jsou zásadní pro odbourávání
stresu.

Kvalita místa je tradičně formulována jako *genius loci*. V uvedeném kontextu má slovo duch dva spojené významy, pocit, charakter či atmosféru a neviditelnou entitu, bytí s její vlastní duší nebo osobností. „Každá uzavřenost se stává středem širšího rámce a může tak fungovat jako 'ohnisko' pro své okolí. Prostor se ze svého středu šíří s rozdílným stupněm kontinuity v odlišných směrech“ (Norbert-Schulz, 2010, s. 12).

Hlavními směry jsou horizontála a vertikála, tj. směry země a nebe. Redukcí prostoru na objektivní prostor lidem bráníme, aby odhalili své místo ve světě. Získáváme větší objektivitu, ale ztrácíme dimenzi smyslu. Prostor přestává promlouvat, k těm, kteří ztratili kontakt s vlastním bytím. Zatímco horizontála nám vsugeruje nejen pohodlí a neurčité místo „mimo“ plné možností, ale také místo spánku, odpočinku, smrti. Vertikála je asertivní, prosazuje se, věže zasazené do krajiny, ustavují střed, centra, vzpínají se k nebi.

Dodnes jsou vesničky a města zdobeny kostelními věžemi, jejíž vertikality nenarušily ani komerční stavby. Klenbu zakoušíme jako objem vnitřního prostoru, klenba vymezuje centrum. Mýtickým vzorem těchto staveb je Babylonská věž – navršená kamenná masa, jako výsledek společného úsilí velkého množství lidí, která sváže společenství jako viditelné centrum – shromažďovací moc vertikály. Lidé, pokud konají sami o sobě, nemají sílu k tomu, aby ustanovili centrum – výsledkem je právě tato Babylonská věž jako symbol zmatení. Odlišný význam vertikály se přisuzuje příběhu o Jákobově žebříku. Člověk vstane a pozvedne se z horizontály do vertikály a zvedne kámen, o který si opíral hlavu z horizontální do vertikální pozice. Je to oslavná reprezentace úhelného kamene.

Ostatně i A. Schopenhauer nacházel vyšší smysl ve sporu vertikály a horizontály: žádná zátěž nemá být bez dostatečné podpory a žádná podpora nemá být bez dostatečné zátěže.

Volba místa pro posvátné stavby tradičně závisí na vlastnostech vybraného místa, locus. Umění vybrat takové místo se nazývá geomantie (hledání země), první proražení povrchu země spočívalo v zaražení kůlu do půdy a symbolizovalo propíchnutí hlavy zemského hada a jeho přibití na místo. Dokonce ještě v roce 1895 v Blaf Horse Drove v anglické Cambridge byla zazděna hlava koně do základů metodistické kaple a v roce 1913 byl pohřben tažný kůň pod základy terasy fotbalového stadionu Arsenalu v severním Londýně. Moderní trendy architektury ovšem zcela opustily tradice minulosti.

Tradice symboliku středu je spjatá s mýtickým místem – Jeruzalém. Křesťané věří, že Golgotha ležela ve středu světa, nebo místo jako

hora Tábór v Palestině, znamenal něco jako pupek „pupek světa“. Cesta vedoucí ke Středu je cestou svízelnou, stvoření v celé své šíři vždy začíná ve středu. „Co je založeno, je založeno ve Středu světa.“ (Eliade, 1993, s. 19)

Dříve byla proto dána jasná opozita „my a ti druzí“, „společnost a příroda“, dnes tyto protiklady a hraniční jistoty neexistují. V současné době hranice mizejí, což má za následek negativní důsledky, bez hranic a jasných protikladů se nedá žít a rozhodovat, přesto tak musíme neustále činit. Dnešní doba již nepojímá Jeruzalém jako střed, ale středem se stává subjekt.

Modernizace způsobila naši specializovanost, neschopnost vnímat souvislosti, stali jsme se experty, virtuální, mediální svět ještě více ztížil vnímat naše místo v kontextu všech vztahů, v nichž se nacházíme, místo ve světě, smysl pro synergii.

Nečitelnost prostoru, monofunkční zóny jsou projevem modernistického náhledu, který požadoval vždy racionální, přísný řád, logičnost, funkčnost. Na jedné straně „city“ obchodní a administrativní centra a na druhé straně nekonečná předměstí doplněná parkovišti, nákupními centry a benzinovými pumpami.

Osobní identita předpokládá identitu místa – náš střed dění, náš existenciální prostor se překrývá s místem, ve kterém prožíváme svůj život. Identifikace z hlediska místa je východiskem pro vytvoření pocitu sounáležitosti, vztahů a orientace. V případě naplňování transparentního sociálního prostoru bez možnosti vlastní invence znamená nezakotvení, ztrátu pocitu identity ve „svém“ prostoru a následném zúžení na prostor bytu. Tak, jak kdysi se bořily hradby s cílem „vyvětrat“ město, otevřít jej do širšího prostoru, dnes se lidé v prostorech, kde neexistuje veřejný prostor – a tudíž ani „veřejný člověk“, uzavírají před okolím. Důsledkem je ztráta širšího sociálního prostoru, nezájem o okolí o přírodu i o sousedy, strach z okolí.

Osobní identita totiž vždy předpokládá i identitu místa, sociální život – sociální prostor je vždy založený na neustálé výměně, setkávání, a městský prostor, či obec v menším rozměru byl a je stále nejideálnějším místem pro komunitní a společenský život.

Fenomén ztráty místa byl celosvětově zaznamenaný již po roce 1945 a půdu mu paradoxně připravili urbanisté, průkopníci moderní architektury, zejména Le Corbusier v dobré víře o lepší podmínky pro všechny vytvořil instituci vertikálních měst, sídlišť, u nás extrémně přetvořené v socialistický funkcionalismus anonymních sídlišť. Míst, kde nelze hovořit o vytvoření sociálního prostoru, identity prostoru.

Stavby koncipované jako volně plynoucí prostor bez možnosti odlišení vnějšího a vnitřního, což vedlo a stále vede u člověka ke ztrátě orientace i identifikace.

Čím více se náš domov, volný čas, práce i obchody překrývají, tím více důvodů máme zůstat na jednom místě, trávit tam čas a být si na blízku. Proto také zpráva Evropské komise označila smíšené užívání za významné pro bezpečnost i pro komunitu.

Mnoho zničených vztahů mezi lidmi se skrývá ve svém jádru přerušení vztahu k půdě. Půdě jako podpůrnému základu pro životní systémy, jako místo pro společenský život. Vztah k půdě, venkovnímu prostoru, kde můžeme sledovat roční období i pečovat o rostliny – odtud pochází smysluplnost hortikulturní terapie, která má terapeutický účinek.

Nemůžeme pouze ukazovat na potřebu sociálního kontaktu tváří v tvář, osobním vazbám, ale také neopomíjet, či dokonce ignorovat naši základní potřebu „tváří vůči půdě, přírodě“ naší excentrické zakotvenosti. Slovy R. Cílka, jedná se o vztah mezi krajinou vnější a krajinou vnitřní.

Je škoda, že psychologie, tyto vztahové lidské kontexty do svých šetření příliš nezahrnuje, i když mají podstatný vliv na naše zdraví. Obrat k člověku zní velmi pozitivně, ale jedná se současně o odvrát od synergie naší zakotvenosti, která není pouze v mezilidských vztazích, psychosociálních vazbách, ale také v zakotvení v přírodě, místě, prostoru domova. Lidé utvářejí místa a místa utvářejí lidi. Nejhorší je, pokud se oddělí sociální od estetického, pokud řekneme, že se bydlení (místo) „dělá“ pro lidi, tak vznikla nelidská „sociální“ architektura šedesátých let minulého století, někteří autoři této doby se dokonce paradoxně pyšnili označením směru jako „brutalismus“.

Kultura, to je synergie více generačního kontinua, je pojídlem společnosti, pokud komunita nesdílí stejné hodnoty, rozpadne se – to je problém který sebou přináší migrace jiných kultur, tj. jiných hodnot. Kultura je svázána s místem „střed“, předává se však pouze živou kontinuitou.

Rozklad osobních, pracovních i přátelských vazeb vede ke zničení sociální struktury města, pak dochází k tomu, že mnoho lidí hledá náhradu v sociálních internetových sítích, aby měli alespoň tyto sociální vazby, které dříve prožívali tváří v tvář ve svém okolí, domově a sousedství či komunitě. Proto se také u těch osob, které mají trvalé bydliště, na rozdíl od těch, kteří mají pouze dočasné, provizorní bydlení, snižuje pravděpodobnost výskytu deprese na polovinu. Někdy tak mů-

že být kontakt na sociálních sítích (jinak kritizovaný) dočasně i smysluplný pro stabilizaci jedince.

Pocit štěstí a vědomí pospolitosti jsou zásadní pro odbourávání stresu.

Známa je rozsáhlá metaanalýza zpracovaná v USA, kdy bylo zpracováno na 148 studií s celkem 308 849 pacientů, kteří byli osamělí (riziko demence či deprese) z toho 51 procent ze Severní Ameriky, 37 procent z Evropy, 11 procent z Asie a jedno procento z Austrálie, z toho bylo 49 procent žen a 51 procent mužů, účastníkům výzkumu při vstupním šetření bylo v průměru 63,9 let. Ukázalo se, že malé sociální propojení s druhými lidmi zvyšují riziko onemocnění u demencí o 41 procent, nedostatek sociálních kontaktů zvyšují riziko o 57 procent a osamělost o 58 procent (Holt-Lunstad et al., 2010).

Dobrá sociální integrace starším lidem zvyšuje pravděpodobnost přežití o 50 procent, tj. osamělost znamená pravděpodobnost dřívější smrti. Tím je odkazováno na závažný fakt: setkávání se s druhými lidmi tváří v tvář, být aktivní ve své komunitě, společenství je nejdůležitější.

Ch. Norbert-Schulz vidí zásadní chybu v tom, že moderní města a čtvrti jsou záměrně koncipovány jako volně plynoucí prostor bez zřetelného odlišování vnějšku a vnitřku, což má za následek ztrátu orientace a identifikaci obyvatel. Volně plynoucí prostor bez centra jako symbolu. Současně poukazuje rovněž na druhého viníka nezakotvenosti jedince v sociálním prostoru, a tím je popírání regionálních prvků, které znemožní kontinuitu genia loci konkrétního místa, lokality.

Moderní stavby, byty či vily se tak stávají prázdnými ulitami významu zbavených, bydlení se vytrácí do dálky. Paralelně ovšem mnohem horší sociální situovanost je těch, kteří nemají žádnou jinou volbu k bydlení, tj. bezdomovci, utečenci, cizinci, ti nemají ani iluzi zabydlenosti.

Všechny uvedené přístupy k pojetí zabydlenosti dovozují, že modernost a bydlení jsou v opozici, v moderním světě se svět stává neobytným, moderní vědomí je „vědomím bez domova“ a současní nomádi jsou předobrazem zkušenosti, jak pozvolna zažívá každý jednatel v nestabilizované společnosti. Usazenost jako jistota „místa“, tím nemusí být míněno zaměstnání, ale zejména sociálně žitý komunitní prostor. Opakem usazenosti je nomád, ten kdo nemá jistotu „místa domova“, neustále se stěhuje, mění sociální prostor a komunikuje na sociálních sítích.

Místo můžeme chápat jako to „kam se vždy budeme a taky můžeme vrátit“. Střed je vždy zónou posvátnosti, zónou absolutní reality, dosažení středu je rovno posvěcení, iniciaci.

Orientace na Místo v sobě ale nese nebezpečí, M. Heidegger akcentoval důraz na znovunalezení světa, který jsme ztratili, nalézt znovu dětství schoulené v Místě, obývat Místo, pobývat, zakořenění. Kritikem M. Heideggera v této souvislosti byl E. Lévinas, který uvedený náhled nazývá „věčným svodem pohanství“, pohanským bůžkem glorifikovaného Místa.

Seznam použitých zdrojů:

- NORBERT-SCHULZ, Ch. *Genius loci*. Praha: Dokořán, 2010.
WELTSCH, W. *Das Wagnis der Mitte*. Moravská Ostrava, 1936.
ARISTOTELÉS. *Etika Nikomachova*, Praha: Rezek, 2003.
MAIMONIDES. *Osm kapitol o lidské duši a mravním konání*. Praha: Sefer, 2001, ISBN: 80-85924-31-5.
MAHARAL. *Stezka návratu*. Praha: Nakladatelství P3K, 2007, 144 s. ISBN 978-80-903587-7-5.
MAHARAL. *Cesta života*. Praha: Nakladatelství P3K, 2009, ISBN: 978-80-87186-02-2.
ELIADE. *Mýtus o věčném návratu*. Praha: ISE, 1993, ISBN 80-85241-51-X
HOLT-LUNSTAD, J., SMITH, T. B. a J. B. LAYTON. *Social relationships and mortality risk: a meta-analytic review*. *PLoS Med* 7.7, 2010.

Autor

PhDr. Jiří Kučírek, Ph.D.
Katedra sociální patologie a sociologie
Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové
Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové
e-mail: jiri.kucirek@uhk.cz

AGRESÍVNE SPRÁVANIE ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

Mgr. Jana Makúchová

Anotácia

V súčasnej dobe je otázka agresivity a agresívneho správania v škole veľmi aktuálna. Cieľom príspevku je analyzovať problematiku agresivity a agresívneho správania žiakov základných škôl ako jedného z problémov, ktoré ohrozujú deti v školskom prostredí. V príspevku budeme ďalej prezentovať čiastkové výsledky regionálneho výskumu realizovaného v roku 2016, ktorého parciálna časť bola zameraná na zisťovanie najčastejších prejavov, ktoré sa v školskom prostredí vo vybraných základných školách.

Kľúčové slová: agresia, agresivita, agresívne správanie

Úvod

Ľudia sa snažili využívať svoju prevahu vo fyzických či verbálnych schopnostiach nad druhými ľuďmi už odpradávna – či už v rámci získania moci nad členmi druhého kmeňa, na získanie moci nad inou rasou, krajinou ale i osobou – ženou, mužom, dieťaťom. Agresívne správanie a prejavy agresie sa vyskytujú v spoločnosti už od začiatku formovania a inak tomu nie je ani v súčasnosti. Len sa menia podmienky, prostriedky, príčiny, miesta. Jedným z miest, kde sa vyskytuje agresívne správanie je aj škola a školské prostredie. Násilie a šikanovanie ako forma agresívneho správania v školskom prostredí je v rámci výziev pre školy aktuálnou témou z niekoľkých dôvodov – agresívne správanie sa vyskytuje v školách stále častejšie, príčiny agresívneho správania žiakov nie sú vždy dostatočne diagnosticky podchytené, prejavy agresivity sú vykonávané brutálnejšími spôsobmi, agresívne správanie a šikanovanie prechádza aj za hranice školských priestorov v podobe kyberšikanovania, prevencia agresívneho správania na školách je nedostatočná a ďalšie.

Agresivita sa chápe ako útočnosť, tendencia prejavovať nepriateľstvo, presadzovať sám seba, presadzovať bezohľadne, nemilosrdne až brutálne svoje záujmy a ciele alebo tendenciu ovládnuť sociálnu skupinu a vnucovať jej určité názory, rozhodovať o činnosti skupiny, ako aj o osude jednotlivých členov (Průcha, Walterová a Mareš, 2003,

s. 12). Podľa A. Heretika (2004, s. 245) je agresivita relatívne trvalá vlastnosť osobnosti správať sa agresívne.

Agresia je výpad, útok – konanie, ktorým sa prejavuje násilie voči niektorému objektu. Môže sa chápať aj ako nepriateľstvo, útočnosť s výrazným zámerom ublížiť. Agresia je teda prejav agresivity v správaní jedinca (Martínek, 2009, s. 9). Práve uskutočnený čin je potom základným rozdielom medzi agresiou a agresivitou.

Agresívne správanie žiakov potom v tomto kontexte chápeme ako správanie, ktorým sa jeden žiak presadzuje na úkor druhého s cieľom uplatniť si nad ním moc a ublížiť mu. Takéto správanie je útočné a môže byť verbálnej či fyzickej povahy. Ak sa takéto správanie žiakov v školskom prostredí nezačne riešiť, môže prerásť do šikanovania, prípadne kyberšikanovania.

Agresia sa môže prejavovať v rôznych formách. M. Kolářuvádza tieto formy agresie a manipulácie:

- *fyzická agresia a používanie zbraní* – zahŕňa konkrétne fyzické ubližovanie, obeť je bitá obuškom či tyčou, dusená vankúšom, fackovaná, kopaná do tváre alebo brucha, či iných častí tela a podobne;
- *slovná agresia a zastrasovanie zbraňami* – zahŕňa vyhrážanie bitkou, zabitím, zastrasovanie skutočnými zbraňami, urážanie rodičov obete, vysmievanie sa, vtipkovanie na úkor obete a podobne;
- *krádeže, ničenie a manipulácia s vecami* – zahŕňa privlastňovanie peňazí, oblečenia, jedla či iného majetku obeti, schovávanie osobných vecí a podobne;
- *násilné a manipulatívne príkazy* – zahŕňa vynucovanie úkonov u obeti ako napr. čistenie topánok druhým, pitie moču, umývanie záchodov, prosenie o milosť na kolenách, nútenie obete opakovať rôzne, pre obeť ponižujúce, činnosti;
- *zraňovanie izoláciou či výtvormi* – zahŕňa ignorovanie žiaka zo strany agresorov, osočovanie, vytváranie hanlivých, básničiek, obrázkov a podobne (Kolář, 2001, s. 27 – 30).

Agresívne správanie môžeme zaradiť do kategórie porúch správania, ale i do kategórie sociálnopatologických javov v spoločnosti. Ak chceme skúmať agresívne správanie žiakov, musíme v prvom rade poznať príčinu, ktorá takéto správanie spôsobuje.

Na vzniku agresívneho správania má podiel viacero činiteľov, ktoré sa môžu vzájomne ovplyvňovať. *Vnútorne príčiny agresie* spočívajú v osobnosti jednotlivca. Predstavujú vyššie predispozície k deviantné-

mu správaniu, ktoré môžu byť dedičné, vrodené, ale aj získané – napr. v dôsledku choroby, úrazu a pod. Majú tendenciu rozvinúť sa najmä v patologickom prostredí. Človek nimi disponuje, ale nemusí sa správať agresívne. Pravdepodobnosť takého správania je však vyššia ako u ostatných ľudí (Hroncová, 2014, s. 19). A. Heretik (2004, s. 157 – 189) medzi vnútorné príčiny zahŕňa psychopatie, psychózy, schizofréniu, neurózy, mentálnu retardáciu, ľahkú mozgovú dysfunkciu a iné poruchy. K vnútorným príčinám agresívneho charakteru môžeme zaradiť aj samotné narušenie autoregulácie žiaka a motivačného systému jeho osobnosti (Határ, 2007, s. 41). K vnútorným predispozíciám agresívneho správania je zaraďovaný aj faktor pohlavia, pričom vyššia vrodená agresia je pripisovaná mužskému pohlaviu (Hroncová, 2014, s. 21).

Vonkajšie príčiny vzniku agresívneho správania spočívajú v jednotlivých okruhoch sociálneho prostredia, v ktorom agresori žijú a ktoré na nich pôsobi (Hroncová, 2014, s. 21). Vonkajšie príčiny agresívneho správania zväčša súvisia so sociálnymi vzťahmi žiakov a ich poruchami. Na negatívne správanie žiakov môže vplývať aj zlá sociálna interakcia a komunikácia medzi žiakmi. Vo všeobecnosti môžu byť príčiny zakotvené v rodinnom, školskom i mimoškolskom prostredí, avšak aj v širšom spoločenskom prostredí (Határ, 2007, s. 43).

Podľa B. Krausa (2014, s. 146) stále väčší počet detí trávi počiatočnú a rozhodujúcu fázu života v rodinnom prostredí poznačenom zmenami, ktorými rodina prešla, keď vyrastajú v prostredí zasiahnutom všetkými dôsledkami transformačného procesu a sú zasiahnuté ďalšími negatívnymi a ohrozujúcimi vplyvmi spoločnosti. Práve *rodinné prostredie a rodina* je primárnou a východiskovou výchovnou inštitúciou a rodičia predstavujú pre deti prvé vzory vo výchove (Hroncová, 2016, s. 55). Tendenciu správať sa agresívne ovplyvňuje aj pozitívne posilňovanie agresívnych prejavov dieťaťa, pričom je to závislé, na štýle výchovy a na správaní rodičov a preferovanému spôsobu reagovania rodičov (Vágnerová, 2012, s. 703). Jednotlivci, ktorí boli vychovávaní rodičmi agresívnym spôsobom, majú potom tendenciu správať sa agresívne voči svojmu okoliu (Martínek, 2009, s. 74).

Významným faktorom podieľajúcim sa na vzniku agresívneho správania môže byť aj samotná škola a školské prostredie. Škola patrí k ťažiskovým výchovným i socializačným činiteľom, ale zároveň môže svojím konaním stimulovať mnohé psychodeprivačné a kriminogénne prvky (Hroncová, 2014, s. 22). K školskej podmienenosti agresívneho správania žiakov v škole môžeme zaradiť aj absenciu mužského vzoru v školách, nedostatočné motivačné pôsobenie pre pedagogický zbor,

ale i nedostatok rešpektu voči učiteľom, nedostatok učiteľovej autority a s tým spojené problémy s udržaním disciplíny (Hudecová, 2008, s. 87).

Deti sa často stávajú členmi skupín, kde nadväzujú vzťahy, ktoré sú veľmi intenzívne a prežívajú ich ako veľmi dôležité. K významným faktorom, ktorý ovplyvňuje vznik agresívneho správania je aj *vplyv rovesníckych skupín*. V takýchto skupinách platí pravidlo: čím je bližší vzťah jednotlivca k skupine, tým menšia je jeho schopnosť sa od nej dištancovať. Vtedy hrozí riziko prijatia patologických noriem, kedy jednotlivec postupne stráca svoju individualitu. Agresivita sa často vyskytuje práve tam, kde je skupinou považovaná za hodnotu a prostriedok presadenia sa. Jej uplatnenie tu potom vedie k zvýšeniu statusu jednotlivca v skupine (Martínek, 2009, s. 72 – 73).

Medzi vonkajšie príčiny agresívneho správania patrí aj *vplyv masovokomunikačných prostriedkov a elektronických médií*. Jedným z rizík vplyvu médií je pôsobenie mediálnej agresie. Pri pozeraní rôznych programov, ktoré sú často pre ne nevhodné, deti prichádzajú do kontaktu s násilím rôznorodého charakteru – napr. samoučelné konzumné násilie (akčné filmy, kriminálne seriály), reálne násilie (televízne spravodajstvo), abstraktné násilie (sci-fi seriály), deštrukčné násilie (hudobné videoklipy – v ktorých protagonisti bezdôvodne ničia predmety) a mäkké násilie (detské animované filmy, rozprávky). Násilie v takejto podobe je pravidelne zastúpené na televíznej obrazovke a ohrozuje rozvoj osobnosti detí a mladých ľudí (Határ, 2007, s. 44 – 45). Ďalším spúšťačom môžu byť násilné videohry či iné počítačové hry, ktoré sa snažia zaujať pozornosť dieťaťa práve agresívnymi podnetmi. Pričom dieťa má tendenciu stotožňovať sa s hlavnými hrdinami (Antier, 2011, s. 74).

Rizikom mediálnej agresie je skutočnosť, že agresia sa prezentuje ako primeraný a účinný spôsob riešenia konfliktov, ktorý je odmenený namiesto potrestania (Oravcová, 2011, s. 113). Podľa M. Dulovicsa (2012, s. 19) „samoučelné násilie môžu deti a mládež zhodnotiť ako normálny spôsob správania, keďže sú mu každodenne vystavované prostredníctvom filmov, internetu, či počítačových hier. Problém nastáva, keď dôjde k zvnútorneniu nežiaducich foriem správania a ich aplikácii v spoločnosti, konkrétne v škole, v rovesníckych skupinách, ale aj medzi členmi rodiny.“ Je však potrebné zdôrazniť, že médiá nie sú jedinou príčinou vzniku agresívneho správania detí. Dôležitú úlohu zohrávajú vrodené predispozície človeka a jeho osobnostné vlastnosti, ktoré sú ovplyvnené komplexom podnetov vychádzajúcich zo sociálneho prostredia, v ktorom sa jednotlivec v živote pohybuje.

V roku 2016 sme realizovali regionálny výskum v mestách Púchov a Považská Bystrica, ktorého cieľom bolo analyzovať agresívne správanie žiakov 8. ročníka vybraných základných škôl. Čiastkovým cieľom bolo analyzovať vplyv sociálneho prostredia na agresívne správanie žiakov, taktiež možnosti prevencie sociálnopatologických javov a agresívneho správania vo vybraných základných školách. Na zber empirických údajov sme využili exploratívnu metódu dotazníka vlastného konštruktu, ktorý sme distribuovali žiakom ôsmeho ročníka na troch základných školách. Dotazník pozostával z dvadsiatich položiek, pričom jednotlivé položky boli uzavreté, polouzavreté a škálovacie. Na zber empirických dát sme využili aj metódu rozhovoru. Rozhovory sme realizovali s tromi koordinátormi prevencie na každej zvolenej základnej škole a so školským sociálnym pedagógom v základnej škole. Výskumnú vzorku na tvorilo celkovo 110 žiakov z ôsmeho ročníka, z toho 47 dievčat a 63 chlapcov a tri koordinátorky prevencie – pričom dve z nich vykonávajú zároveň aj funkciu výchovnej poradkyne. Ôsmy ročník sme si vybrali zámerne, pretože po rozhovore s riaditeľmi na skúmaných základných školách sme sa dozvedeli, že v tomto ročníku sa agresívne správanie vyskytuje často. Výskum sme realizovali zvlášť u žiakov prostredníctvom dotazníka vlastnej konštrukcie a zvlášť u odborných zamestnancov prostredníctvom individuálneho rozhovoru.

V rámci úloh výskumu sme chceli zistiť, aké formy agresívneho správania sa vyskytujú na skúmaných základných školách najčastejšie. V tabuľke T1 prezentujeme najčastejšie sa vyskytujúce sa prejavy agresívneho správania v skúmaných základných školách. Žiaci mali možnosť vybrať viacero odpovedí z ponúknutých možností.

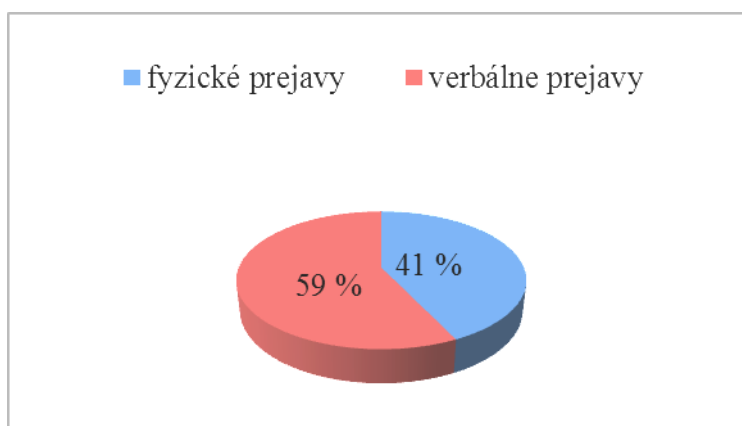
T1 Najčastejšie prejavy agresívneho správania v skúmaných základných školách

Možnosti	Dievčatá		Chlapci		SPOLU		Chí - kvadrát $p \leq 0,05$
	n	%	n	%	N	%	
bitky	11	10,00	35	31,82	46	41,82	0,001
ničenie vecí	21	19,01	22	20,00	43	39,01	0,299
sácanie	21	19,01	32	29,01	53	48,18	0,526
kopanie	7	6,36	9	8,18	16	14,55	0,929
fackanie	5	4,55	8	7,27	13	11,02	0,741
urážanie	31	28,18	38	34,55	69	62,73	0,545
zosmiešňovanie	22	20,00	25	22,73	57	42,73	0,455
vulgárne nadávky	5	4,55	7	6,36	12	10,91	0,937
ohováranie	19	17,27	29	26,36	48	43,64	0,558
vyhrážanie sa	27	24,55	33	30	60	54,55	0,598

Z výsledkov výskumu uvedených v tabuľke T1 vyplýva, že žiaci sa v triede najčastejšie zažívajú v triede urážanie (62,73 %), vyhrážaním sa (54,55 %) a sácaním (48,18 %). *Chi-kvadrát* nám ďalej potvrdil štatisticky významný rozdiel medzi pohlaviami v položke „bitky“, pričom túto položku označilo len 10 % dievčat a až 31,82% chlapcov.

Pri skúmaní prejavov agresívneho správania sme jednotlivé prejavy mali rozčlenené na fyzické a verbálne agresívne správanie. Chceli sme zistiť, aké prejavy sa vyskytujú častejšie.

G1 Pomer fyzických a verbálnych prejavov agresívneho správania z pohľadu žiakov



Pri vyhodnocovaní grafu G1 sme postupovali nasledovne: možnosti *bitky, ničenie vecí, sácanie, kopanie a fackanie* sme zaradili medzi fyzické prejavy agresie. Medzi verbálne prejavy agresie sme zaradili *urážanie, zosmiešňovanie spolužiakov, vyhrážanie sa, vulgárne nadávky a ohováranie*. Žiaci označili akúkoľvek vyskytujúcu sa formu agresívneho správania 417 krát, *fyzické prejavy* žiaci označili 171 krát, čo predstavuje 41,00 %. *Verbálne prejavy* žiaci označili 246 krát, čo predstavuje 59,00 %.

Kvalitatívnou metódou rozhovoru s koordinátorkami prevencie v skúmaných školách a nezávisle so školským sociálnym pedagógom sme zisťovali, aké sú ich názory na najčastejšie vyskytujúce sa formy agresívneho správania v škole. Podľa názorov koordinátoriek prevencie je to je sú to *vysmievanie, zosmiešňovanie, urážky, ohováranie, používanie vulgarizmov, bitie sa a škrtenie*. Školský sociálny pedagóg uviedol nasledujúce formy – z psychických foriem: *ponižovanie, „hejtovanie“, vytvorenie si „obetného baránka“ v triede ktorý môže za všetko, nadávky a vulgarizmy, obviňovanie* a z fyzických foriem: *bitky, bránenie v niečom, ničenie vecí, kradnutie peňazí a desiat*.

Môžeme konštatovať, že názory koordinátoriek prevencie aj školského sociálneho pedagóga sa zhodujú s názormi žiakov, pričom títo uviedli taktiež ako najčastejšie prejavy *vysmievanie sa, používanie urážok, ohováranie, používanie vulgarizmov, zosmiešňovanie, ponižovanie, bitky, obmedzovanie slobody a ničenie osobných vecí*.

Nárast agresívneho správania u žiakov v školách si vyžaduje nielen zdôrazňovanie potreby, ale predovšetkým realizácie prevencie. Agresívne správanie je aktuálnym a stále sa rozmáhajúcim problémom, ktorý si vyžaduje intervenciu realizovanú na odbornej úrovni. Pri prevencii agresívneho správania v škole je nevyhnutné vytvárať pozitívnu školskú klímu a pozitívne vzťahy medzi učiteľmi, žiakmi a odbornými zamestnancami školy, aby sa žiaci nebáli hovoriť o prípadnom výskyte agresívneho správania. Vo všeobecnosti je dôležité nepodceňovať význam monitoringu sociálnopatologických javov v škole. M. Niklová (2016, s. 36) uvádza, že „je významné vytvárať interaktívny vzťah medzi žiakmi a učiteľmi, zabezpečovať otvorenú komunikáciu a empatický prístup zo strany učiteľov. Veľmi vhodné je zriadenie tzv. „schránok dôvery“, do ktorých by žiaci mohli anonymne uvádzať svoje názory a problémy.“

Záver

Ohrozenie dieťaťa v súčasnej spoločnosti je niekoľko a k jedným z nich nepochybne agresívne správanie, ktoré sa vyskytuje v školskom prostredí. Takéto ohrozenie sa vzťahuje nielen k dieťaťu ako k obeti, ale zároveň aj k dieťaťu ako k agresorovi. Výzvou pre súčasnú – a stále meniacu sa spoločnosť v rámci agresívneho správania žiakov je niekoľko – od správneho diagnostikovania príčin, po obmedzenie až úplne eliminovanie a odstránenie agresívneho správania zo školského prostredia, čo si vyžaduje neustále skúmanie tejto problematiky.

Seznam použitých zdrojů:

- ANTIER, E. *Agresivita dětí*. Praha: Portál, 2011. 104 s. ISBN 978-80-8082-7367-881-4.
- DULOVICS, M. *Riziko mediálních závislostí u žiakov základných a stredných škôl s možností prevencie z aspektu profesie sociálneho pedagóga*. Banská Bystrica: PF UMB, 2012. 94 s. ISBN 978-80-557-0424-1.
- HATÁR, C. *Agresia žiakov očami sociálneho pedagóga*. Nitra: PF UKF, 2007. 100 s. ISBN 978-80-8094-103-1.

- HERETIK, A. *Forenzná psychológia*. Bratislava: SPN – Mladé letá, 2004. 376 s. ISBN 80-10-00341-7.
- HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ I. a M. HRONEC. *Sociálna patológia pre sociálnych pedagógov*. Banská Bystrica: Belanium, 2014. 300 s. ISBN 978-80-557-0806-5.
- KARIKOVÁ, S. *Násilie v edukačnom prostredí*. Banská Bystrica: PF UMB, 2008. 141 s. ISBN 978-80-8083-639-1.
- KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2001. 256 s. ISBN 80-7178-513-X.
- MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada Publishing a.s., 2009. 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5.
- ORAVCOVÁ, J. *Sociálna psychológia*. Banská Bystrica: FHV UMB, 2004. 314 s. ISBN 80-8055-980-5.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. 324 s. ISBN 80-7178-722-8.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2012. 872 s. ISBN 97-8802-620-2257.
- Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky (12)*. Banská Bystrica: Belanium – Vydavateľstvo UMB v BB, 2016. 246 s. ISBN 978-80-557-1145-4.

Autor

Mgr. Jana Makúchová
Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela
Katedra pedagogiky
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
jana.makuchova@umb.sk

THREAT OF DRUGS TO CHILDREN AND YOUTH AND OPTIONS OF THEIR PREVENTION IN THE SLOVAK REPUBLIC

Doc. PhDr. Miriam Niklová, PhD.

Abstract

The issue of drugs and drug addiction has long been analyzed in the professional and lay public. Drugs still represent a current threat especially for children and youth. The study presented partial results focused on selected aspects of drug use and an overview of the number of registered drug addicts in the Slovak Republic according to the results of research of the National Monitoring Centre for Drugs and Health Yearbook of Slovak Republic. Due to the fact that decreasing the age limit drug users is essential to pay particular attention to the prevention of children and youth in the school environment.

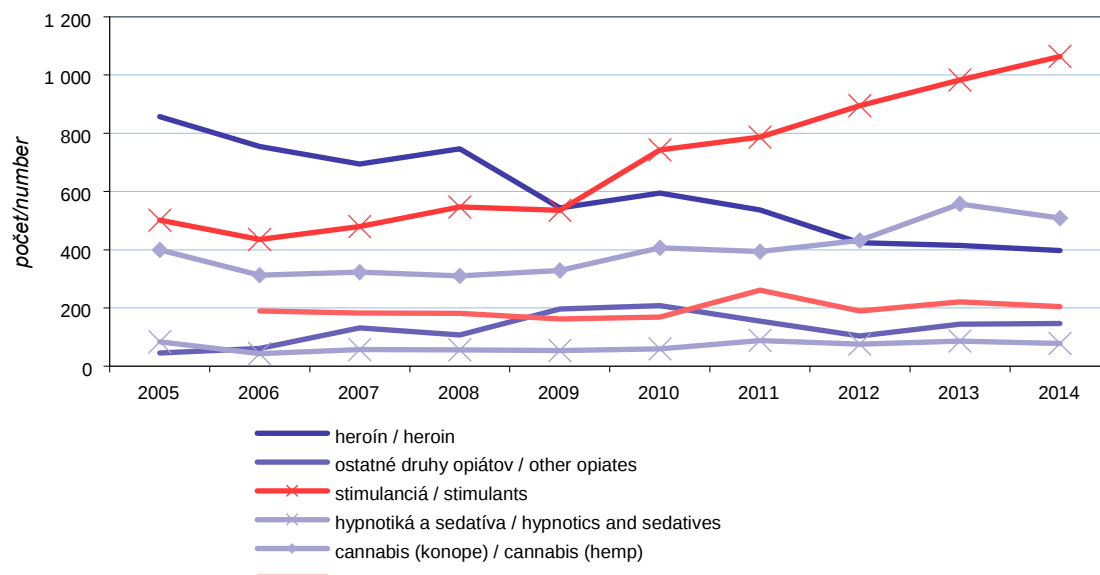
Key words: prevention, Slovak republic, drug addiction, children and youth, schools, programs of prevention, social pedagogue.

Our presence is marked by dynamic changes taking place in the political, economic and social life of the community. These changes in various forms and intensity affect all of us. Besides the positive aspects these changes bring also lots of negatives. In this connection we can e.g. consider, first, the freedom of movement, travel, freedom of expression, religion and so on. But on the other hand, it is necessary to realize the huge increase in crime, drug abuse, unemployment .., which are largely related to the ongoing changes. All of these and many other changes are brought by the process of globalization. Drug use and the emergence of drug addiction is presently one of the most serious socio-pathological phenomena.

European Report on drugs in 2013 also points to the increase in the number and availability of new psychoactive substances. Overall, the early warning system of the European Union registered 350 new monitored substances. The Slovak Republic has a special measure in relation to new psychoactive substances aimed at reduction of their availability to market and their sale. In April 2013 came into force the new Law on Narcotic Drugs, Psychotropic Substances and Agents which was accompanied by a list of hazardous substances. In 2013, through the early warning system it was recommended to include 8

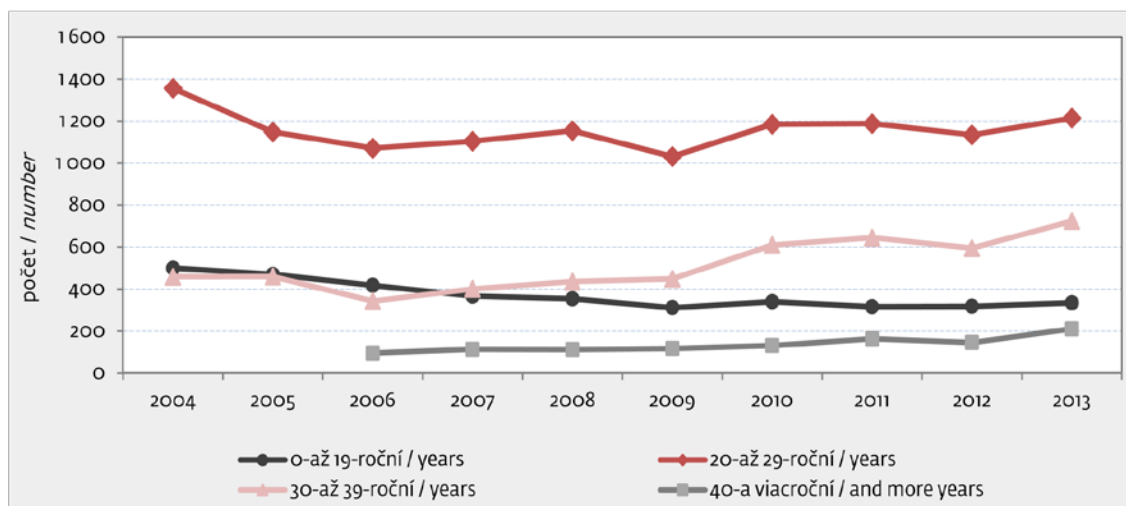
new psychoactive substances on the list of narcotic drugs and psychotropic substances and 17 others in the list of hazardous substances (<http://www.health.gov.sk>). The following charts provide an overview of treated drug users in Slovakia according to used drug and age.

G1 Evolution of drug users in treatment by drug use in Slovakia



Source: Drug addiction – treatment of drug users in SR 2014, p. 84

G2 Evolution of the number of drug users in treatment by age in Slovakia

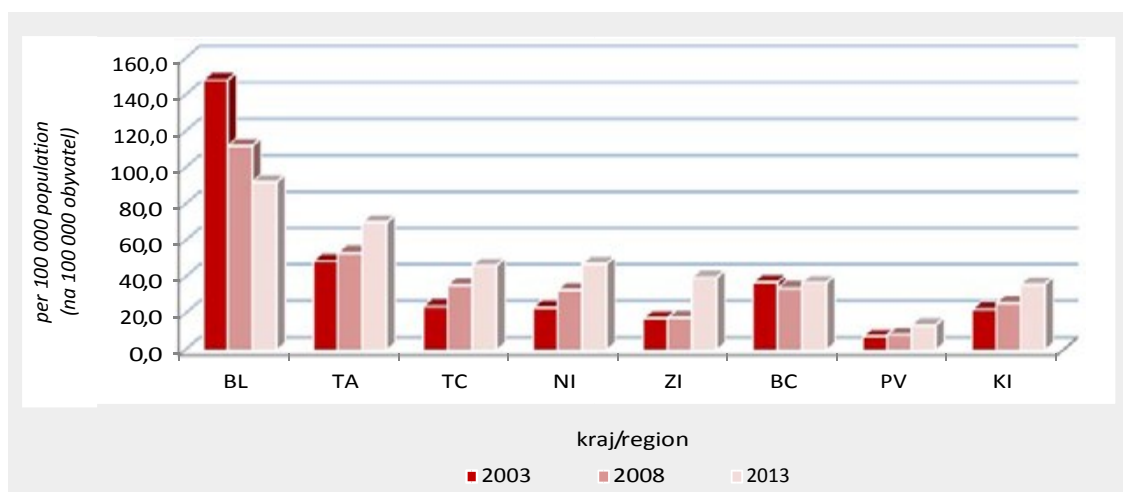


Source: Drug addiction – treatment of drug users in SR 2013, p. 14

According to 2013 research report by the National Health Information Center in Slovakia were treated 2,484 drug users. Throughout year it's about 291 more patients. This is the highest number in the last decade. The most commonly used drugs were

stimulants (mainly methamphetamine), whose number has been increasing for several years. In comparison to previous years, the number of cannabis users in treatment has increased as well. Treated stimulant users totaled 983 people, representing 40% of all drug users in treatment. Up to 98 % of this group had used methamphetamine. For comparison, the previous year, the number of users treated with stimulants increased by 88. There were also more cannabis users. The number increased from 432 in 2012 to 557 in 2013. Up to 97 % (i.e. 539) were marijuana users. Slight decrease by 10 treated patients was registered in case of heroin (a total of 414 treated). In terms of age, the most common drug users are young people aged 20-34 years, representing almost 70 %. Year on year we have seen a rise in the number of young people under 19 from 318 in 2012 to 335 in 2013. Within the girls predominates the treatment associated with the use of stimulants (48 treated), while for boys the most frequent are the users of cannabis (131 treated). From the aspect of gender predominantly males (2,077 men, 407 women) are treated. Almost half of the patients sought the treatment for the first time in their lives (1238). Regular drug use (11 years and older) reported almost 895 treated. Regular use of drugs (over 1 year) appeared in the treatment of drug addicts at the age of 15, representing 17 patients. The most common way of drug application in 2013 was smoking, which reported 815 (33 %) patients. Furthermore predominance was injecting (707, i.e. 29 %) and the sniffing (549, i.e. 22 %). The following chart gives an outline of treated drug users in Slovakia by region.

G3 Structure of treated drug users in Slovakia by regions in the Slovak Republic



Source: Drug addiction – treatment of drug users in Slovakia 2013, p.15

Graph G3 shows the majority of treated drug users come from Bratislava region (568 patients), Trnava region (391 patients). The least patients come from Presov region (112 patients). The highest number of treated patients are unemployed patients (1233) which is half of all the treated patients. From the aspect of education on the first place are patients with elementary education (35 %), on the second place are patients with high school education without school leaving exam (32 %) followed by patients with high school patients with school leaving exam (22 %). Only 3 % of patients had university degree.

A rapid expansion of the drug problem in the transformation period has motivated professional public to a deeper analysis of the roots of toxic addictions and of the possibilities to prevent them. A toxic addiction is a polyethiologically conditioned phenomenon; factors of bio-psycho-social character participate in its emergence. While dealing with the aetiology of a toxic addiction we will come out from the fact that man as a bio-psycho-social being is unique and non-recurring. The present level of knowledge presented in the scholarly literature points to multicausality of the roots on which a toxic addiction arises, develops and spreads. This is why we clarify the aetiology of the drug addiction problems based on views presented by various authors with special regard to the social environment. Environment can impact on humans either positively, in the sense of socially desirable norms, or negatively (Emmerová, I. 2014, p. 43) Various authors (I. Novotný, 1999; L. Kamarášová (2012); J. Hroncová, 2014; I. Emmerová, 2014, J. Makuchová 2016 and others) refer to the impact and factors of environment as being decisive and co-active factors for the emergence of social deviations of children and youth. Everything around us significantly influences the formation of human stances, values and relations. It first involves parents, siblings, peers, friends, school and employment, the mass media. These are socialization factors, to which J. Hroncová (2014, p. 21-24) adds also street influence (gutter), especially friends, peer groups, leisure activities of children and youth, local milieu influence and the like. Among primary socialization factors places: family, school, educational institutions E. Urban (1974, p. 7) brings in four factors which lead to the emergence of human drug addiction. These are also supported by J. Hroncová – I. Emmerová (2014); I. Hupková – K. Liberčanová (2012) and others. These are the following ones:

1. Pharmacological factors (“drug”)
2. Somatic and psychic factors (“personality”)

3. Environmental factors (“environment”)

4. Perception factors (“stimulus”)

Authors I. Novotný and P. Ondřejkovič (1999, p. 162) add also the fifth one to the above factors of the drug addiction emergence: Frequency factor (“frequency”).

Increasing number of young people admit experiences with drinking alcoholic beverages and more tolerant approach to it in the circle of family, while the family as a basic educational and dominant socializing element should be an example for positive evolution of a person. Children tend to accept the values of family and the way how the drugs are dealt with. The family forms their attitudes because it is the example of human behavior.

K. Nešpor (1999) writes that there are some risky factors on the side of parents that can directly or indirectly take part in the drug addiction emergence. We are selecting just a few of them: Risky factors: addiction emergence in one of the parents, non-existence of family rules, lack of time for children, extreme strictness and physical violence in family, a high rate of tolerance for alcohol drinking or taking drugs in family and so on.

If the family fails peers, friends and various groups of society occur. In this connection M. Verešova (2004, p. 281) states that the influence of peers and peer groups rises especially at the time when an individual tries to detach himself from the family and gradually become independent. Very important is the attitude of the group towards drugs. When the group which the individual joined takes drugs a pressure on the other members to take drugs as well is forced. Among the most frequent reasons why children start taking drugs belong influence of friends, curiosity, boredom, reluctance of parent supervision or vice versa their tight discipline principles. Drinking alcohol, smoking cigarettes and taking drugs is usually imitation of behavior of adults.

However when we talk about the age period (children and youth) we cannot talk about the development of dependence, rather experimenting with drugs. And at this time it is necessary to pay special attention to prevention and preventive activities which must be adapted to developmental specificities.

Prevention of drug addiction is based on several documents and action plans. For SR it is the current National Anti-Drug Strategy for years 2013-2020. The strategy is a program document, which takes into account new approaches and addresses the new needs and

challenges in the prevention of drug addiction. The objective of the National Drug Strategy is to contribute to a measurable reduction in the demand for drugs, drug addiction, health and social risks and drug-related harm. Its aim is also to contribute to the suppression of drug crime and illegal drug market. National Anti-Drug Strategy is designed in two areas of drug policy and drug demand reduction and drug supply reduction. It is structured into three cross-cutting themes: coordination, international cooperation, research, information, monitoring and evaluation.

In general, the literature in terms of the World Health Organization (WHO) divided prevention of drug addiction at primary, secondary and tertiary. Primary prevention is aimed at the entire population in order to prevent exposure to the drug. Primary prevention is represented by the parents but also by teachers, social educators, prevention coordinators and others in the school environment. Secondary prevention is aimed at those students who are already experimenting with drugs in order to prevent drug addiction. It is implemented at schools or in the centers of educational and psychological counseling and prevention and is represented by a number of experts. Tertiary prevention is part of the long-term social reintegration process and its target groups are those who have undergone treatment to prevent relapse. We mainly focus on primary and secondary prevention, being mainly carried out in schools and school facilities.

As states Hroncová J. (2014, p. 27) at the current "crisis of the family" and "crisis of crises" in society, it is essential that the elimination of the current threats to children and young people socio-educational prevention work at school plays much greater role. The process of carrying out socio-educational work in schools is highlighted by E. Taranowicz Karcz (2014, p. 132-133). It is aimed at students from socially disadvantaged backgrounds, and provides them with material and educational assistance.

Socio-educational and preventive work in schools would be conducted to:

- socio-pedagogical diagnosis – identifies the assessed factors influencing the current state of problem behavior, diagnoses socio-cultural environment in the family, class, school, among peers using standard and recommended methods and tools for socio-pedagogical diagnosis et al.,
- consulting – essential management consulting approach, applied counseling methods in relation to the nature of the problem,

- intervention and rehabilitation – applies partial elements of intervention, such as creating a relationship intervention interview, change facilitation, mediation, intervention evaluation process uses methods of intervention and rehabilitation, prevention – it provides the primary prevention of socio-pathological phenomena through the learning process by prevention programs and the like.

In cases where the family fails the best place for prevention is school. Schools are obliged to provide children from socio-pathological phenomena and provide up to date prevention because the upbringing in the family is lay and upbringing at school is provided professionally. A school has to create drug free environment and teachers should be positive role models so to say: „Words are said but deeds count.”

- Aims of effective drug prevention are above all:
- preventing substance use, including alcohol and tobacco,
- at least postpone contact with drugs to a later age, when the body and psyche of teens are relatively advanced and resilient,
- reduce or stop experimenting with drugs, if this is already occurring and thus prevent various health damages, including dependence which would require treatment (K. Nešpor 1999, p. 6).

The chart below summarizes the T 1 drug prevention strategies and their effectiveness by the above authors.

T 1 Prevention strategies

STRATEGIES	EFFECTIVITY
Intimidation	Ineffective
Emotional appeals	Ineffective
Only information	Ineffective
Prevention based on community-wide deployment, i.e. cooperation of	
different sectors of society	Effective
Offering better opportunities than use of alcohol and other drugs	Effective in high risk groups
Active participation in advance prepared	Effective in middle risk groups
peers – peer program	(regular population)
Reducing the availability of addictive substances	Effective if it is accompanied by decreasing
	demand
Treatment or alleviation of consequences	Effective, especially when provided in time

Source: (Nešpor K., 1996, p. 31)

Currently has long been perceived the fact that the single and systematic activities in the primary prevention of drug addiction such as lectures and talks are ineffective and may actually have the opposite effect and stimulate interest in drugs and drug addiction. In designing the prevention of drug and other addictions we should involve all relevant, such as teachers, parents, students, social educators, psychologists and other experts from government but also out of state institutions personnel.

P. Ondrejko (2007, p. 14-15) indicates errors due to which effective realization of prevention fails. He divides them into several areas:

- Errors in the family – so called codependence of one of the parents who himself assumes responsibility for the consumption of drugs and/or even participates in purchase of the drug.
- Errors in school – teachers' unpreparedness, disorder, organizing events limited only to the cognitive component of attitudes (flyers, brochures).

- Errors in society and drug policy – presence of an unsolved question: treatment or punishment, prohibition or legalization and the like.
- Lack of attention to countering myths.
- The prevention is still dominated by the principle of willingness and amateurism – while there is a trend of professionalization of the prevention processes especially in the school environment.
- Lack of knowledge of the drug scene.

In order the prevention is carried out effectively, it should be implemented in long term, systematically and countrywide which should be implemented by prevention programs. Conducting prevention program requires a long-term and systemized approach by all participating entities in the prevention as well as in monitoring and evaluation of real results which are currently lacking. In primary and secondary schools the primary prevention of drug addiction can take different forms among which we include: a prevention project work through the learning process, hobbies of pupils, visual agitation, lectures, discussions etc.

The implementation of prevention programs in schools requires compliance with specific principles such as: professional leadership, shared vision (staff and students) and long-term goals, educational environment, emphasis on teaching effectiveness (consistency between intention and outcome), high expectations for every student, positive attitude and strengthening (teachers and students), clear rules for teaching and criteria assessment of the results, monitoring and evaluation of real results, organizing of teaching as a whole and drawing conclusions from the findings and adapting them to reality of the rights and responsibilities of students and their strengthening, the relationship between school and school dormitory (parental involvement) and the like. (Miovský, 2011, p.b10). As Emmerová I. (2014, p. 42) states, efficient and effective primary prevention includes continuous and comprehensive programs, interactive programs, especially programs that help facing social pressure aimed at improving communication, non-violent conflict management, rejection of drugs, increasing of healthy self-esteem, coping with anxiety and stress.

In terms of long-term effectiveness of prevention programs applied in the conditions of the school Hupková I. (2011, p.57) points to some specific features such as:

- Information alone have little effect on drug use or have no effect whatsoever;

- short-term approaches, especially single presentations, are ineffective, necessary are consistent and extensive programs;
- programs training resistance influence substance use have effect only for two-three years;
- programs for with higher effect use a multilevel approach built on the involvement of parents, media and the surrounding community;
- programs used in the school environment have proven less effective in terms of reducing substance use in higher risk groups but more effective in the general population in terms of prevention of substance abuse.

E. Konieczna (2007, p. 168) highlights the need for individual preventive programs organized by schools. These programs would have to take into consideration age and other specifications in cooperation with all relevant subjects.

The increment of social deviations at schools only emphasises the importance of the profession of social educators and the social justifiability of its existence within the school environment (M. Šajgalová, 2016, s. 202). The existence of such an occupation was encouraged by the necessity to make the school system more efficient and professional. Though, obstacles are constantly being presented by the school headmasters and occur partially due to the lack of finances as well as insufficient knowledge about the profession of social educators. Nowadays, according to the current legislation, the social educator is counted as one of the elements of a system providing educational advisory work at kindergartens, primary schools, secondary grammar schools, high schools, conservatoires and schools for children with special needs. According to the Law No. 317/ 2009 on pedagogical and specialized school employees and on the changes and amendments of some laws, in § 24 mentions: “social educator performs professional activities within prevention, intervention and provision of advisory work primarily for children and pupils at risk of socio-pathological phenomena stemming from the socially disadvantaged environment, for drug addicts or otherwise disadvantaged children and pupils and their legal guardians, pedagogical employees of schools and school facilities. The social educator fulfil their roles of social education, encouraging pro social, ethical behaviour, socio educational diagnosis of the relationships’ environment, socio educational advisory work, prevention of socio-pathological phenomena and re-education of the pupils’ behaviour. They execute expert examination and public

enlightenment.” We can only agree with J. Hroncová (2014, p. 245) who underlines the paradox that with the increase of children’s, youth’s and adults’ deviant behaviour implying the decrease in both the numbers of the employees for prevention and state-financed donations intended to support their activities. However, the isolated and often only formally documented precautions taken by various institutions including the schools fail to produce the desired preventative effect and hinder the positive development of the pupils’.

The toxic addiction of children and juveniles is currently a very alarming phenomenon because of the steadily decreasing age of the first contact with drugs not only in Slovakia but also in the Czech Republic (S. Hoferková, 2016, s. 157). More and more young people disclose experiences with alcohol drinking as well as with a more tolerant attitude to it among the members of their own family. It is the family as a basic unit of society and a dominant socialization factor, however, who should be an example and an important formation factor partaking in the positive development of an individual. Children to a great extent accept family values as well as the way drug problems are discussed there, it forms their attitudes, because family is a model workshop of human behaviour. A positive educational model of teachers and parents as to the legal drugs consumption influences the creation of positive attitudes.

Bibliography:

- Drogová závislosť – liečba užívateľa drog v SR 2013*. Národné centrum zdravotníckych informácií. Bratislava. 2014.
- EMMEROVÁ, I. Sociálnopatologické javy u detí a mládeže a možnosti ich prevencie. In: HRONCOVÁ, J. a I. EMMEROVÁ. (ed). *Sociálne ohrozenia detí a mládeže v XXI. storočí a možnosti ich prevencie*. Banská Bystrica : Belianum. 2014.
- HOFERKOVÁ, S. Závislostní chování českých žáků a studentů – vybrané výsledky výskumu. In: *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky č. 12*. Banská Bystrica: PF UMB. 2016.
- HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I. a M. HRONEC. *Sociálna patológia pre sociálnych pedagógov*. Banská Bystrica: Belianum. 2015.
- HRONCOVÁ, J. Sociálne ohrozenia detí a mládeže a participácia sociálnej pedagogiky na ich riešení – historické aspekty a súčasnosť. In: HRONCOVÁ, J. a I. EMMEROVÁ (ed). *Sociálne ohrozenia detí a mládeže v XXI. storočí a možnosti ich prevencie*. Banská Bystrica: Belianum. 2014.
- HUPKOVÁ, I. Poznámky k efektívnej prevencii závislostí alebo Čo sa v prevencii osvedčuje? Podnety pre kultúrno-osvetovú činnosť. In: *Sociálna prevencia*. 2011, č. 3.
- KAMARÁŠOVÁ L. *Aktuálne problémy pri realizácii primárnej prevencie sociálno-patologických javov v školách*. Banská Bystrica: PF UMB. 2012.
- KARCZ-TARANOWICZ, E. Profilaktyka i wychowanie w pracy pedagoga szkolnego. In: HRONCOVÁ, J. (red.) *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky č. 10*. Banská Bystrica: Belianum. 2014.
- KONIECZNA, E. Miejsce arteterapii w profilaktyce zagrożeń patologiami społecznymi dzieci i młodzieży. In: J. Hroncová (red.) *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky č. 3*. Banská Bystrica: PF UMB. 2007.
- MAKUCHOVÁ, J. Vplyv sociálneho prostredia na vznik agresívneho správania žiakov základných škôl a možnosti jeho prevencie. In: *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky č. 12*. Banská Bystrica: PF UMB. 2016.
- MIOVSKÝ, M. Prečo primárna prevencia tak často zlyháva alebo kde sa stala chyba? In: *Sociálna prevencia*. 2011, č. 3.
- NEŠPOR, K., CSÉMY, L. a H. PERNICOVÁ, H. *Jak předcházet problémům s návykovými látkami na základních a středních školách*. Praha: Sportprogas. 1996.
- NEŠPOR, K., CSÉMY, L. a H. PERNICOVÁ, H. *Zásady efektivní primární prevence*. Praha: Sportprogas. 1999.
- NIKLOVÁ, M. *Prevencia drogových závislostí v školskom prostredí*. Banská Bystrica: PF UMB. 2009.
- ONDREJKOVIČ, P., NOVOTNÝ, I. a i. *Protidrogová výchova*. Bratislava: VEDA. 1999.

- ONDREJKOVIČ, P. Konceptia prevencie drogových závislostí. In: *Sociálna prevencia*. 2007, č. 3.
- ŠAJGALOVÁ, M. Možnosti riešenia agresívneho správania žiakov voči učiteľom v základných školách. In: *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky* č. 12. Banská Bystrica: PF UMB, 2016.
- VEREŠOVÁ, M. *Mediátory užívania drog. Cesta k efektívnej prevencii drogových závislostí*. Nitra: UKF. 2004.
- Zákon č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.

Author

Doc. PhDr. Miriam Niklová, PhD.
Department of Pedagology, Faculty of Education, UMB
Ružová 13, Banská Bystrica 974 11,
Slovak republic
email: miriam.niklova@umb.sk
phone No.: +421 48 446 4764

STRACH, ÚZKOST A TRÉMA U ADOLESCENTŮ

PhDr. Stanislav Pelcák, PhD., Mgr. Lucie Špráchalová

Anotace

Škála klasické sociálně-situační anxiety a trémy (KSAT) zachycuje míru a oblasti negativních emocionálních reakcí na 31 položek značících určitý objekt nebo situaci. Tato sebesposuzovací škála byla zařazena do komplexního dotazníku určeného pro studenty – děti, mladistvé i mladé dospělé, který je používán v rámci současného výzkumu PhDr. S. Pelcáka na Katedře sociální patologie a sociologie Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové. Článek se zaměřuje na respondenty adolescentního věku a přináší dílčí výsledky probíhajícího výzkumu.

Klíčová slova: adolescence, anxiety, KSAT, tréma, strach sociální

Uvedení do problému

Úzkost a strach, obdobně jako jiné emoce, mají pro jedince *signální význam* a ovlivňují rozvoj dalších reakcí a dějů, které je mohou zpětně posilovat. Zpravidla signalizují nebezpečí či ohrožení, mohou také podněcovat změnu. V případě dlouhodobého působení či nadměrného množství mohou působit patogenně.⁶ U dospívajících bývají často zjištěny somatoformní a psychosomatické obtíže, které souvisejí s úzkostí, strachem a agresivitou (oběhový, trávicí a dýchací systém). (Vymětal, 2007, s. 56). Obdobný vztah se také týká role negativního prožívání v etiologii rizikového chování adolescentů.

Děje vyvolávající u člověka aktuální úzkost či strach představují širokou intraindividuální a interindividuální variabilitu. Většina lidských strachů je výsledkem konfrontace s konkrétní situací nebo objektem, mohou být také reakcí na anticipované nebezpečí. Obecně se jedná o silné situační podněty, které jsou neočekávané, neznáme, spo-

⁶ Tento vztah podrobně vysvětluje tzv. *diferencovaný model inkongruence*. Objasňuje příčiny neuróz, psychoreaktivních a funkčních poruch a psychosomatických chorob. Inkongruence je přetrvávající a alespoň částečně uvědomovaný rozpor, projevující se nejčastěji tenzí, která obvykle ústí v symptomy z oblasti úzkosti, deprese, případně nastává jejich somatizace. Rozeznáváme tři zdroje a typy inkongruencí: 1. dispoziční inkongruence – dána vrozenými biologickými dispozicemi; 2. sociálně-komunikační inkongruence – vzniká v průběhu života člověka v rámci interpersonálních vztahů, je vztahové povahy; 3. inkongruence způsobená dopadem významných životních událostí – reaktivní povahy (Speirer, 1985).

jené s úlekovou reakcí a následným strachem. Proces působení vnitřních a vnějších podnětů je jedincem selektivně vnímán a interpretován. Na emoční reakce, včetně strachů a úzkosti, má podle Praška (2005), Vymětal (2007), Michalčákové (2007) aj. významný vliv klasické podmiňování. Zdrojem osvojování úzkosti a strachu je také učení nápodobou, jedinec přebírá určité chování (často nevědomě) od vzoru, které vyvolá určitou prožitkovou reakci (Vymětal, 2007, s. 26).

Intenzitu a četnost emoční odpovědi výrazně ovlivňují základní osobnostní vlastnosti, které mají svůj konstituční základ v temperamentu. Úzkostnost je obecným a kvantitativně vyjádřeným osobnostním rysem, jenž je konstitučně zakotven. Tradičně je spojována s dimenzí neuroticismus a s introverze. Představuje *interindividuálně odlišnou připravenost jedince reagovat v situaci vnímaného ohrožení úzkostí a nejistotou* (Vymětal, 2007, s. 34). V souvislosti s úzkostností byla potvrzena vegetativní labilita spojená se silnější fyziologickou reakcí na subjektivně vnímané nebezpečí. Jedinci se zvýšenou úzkostností, vnímají vnitřní i vnější podněty jako nebezpečné, ohrožující pro sebe, ale i pro své okolí (Vymětal, 2007, s. 36-37). Dlouhodobě si pamatují podněty a situace související s úzkostí a strachem. Úzkostní jedinci jsou podle autora méně fyzicky a psychicky odolní, často si stěžují na zdravotní stav, občas se projevuje i depresivní symptomatika. Zdrojem úzkosti a strachů je *samotné vývojové období adolescence*. Hledání vlastní identity v adolescenci a *vytváření vztahů* k okolnímu světu je podle Michalčákové (2007, s. 45) provázáno s nejistotou a obavami, strachem ze selhání i sociálního odmítnutí. Vztahový rámec v etiologii úzkosti a strachů Vymětal (2007, s. 27-8) popisuje ve dvou rovinách: vztah, který má jedinec sám k sobě a vztahy jedince k druhým lidem. *Sebeakceptace* úzce souvisí s vnitřní stabilitou, naopak, negativní nebo vnitřně rozporné sebepojetí, pocity méněcennosti jsou základem pro rozvoj úzkostné symptomatiky. Bezvýhradná *akceptace* druhým člověkem je předpokladem pro vytvoření a udržení emoční stability, podporuje osobnostní růst i duševní zdraví. Vztahy vyvolávající strach a úzkost jsou spojeny s nejistotou či nepřátelstvím. Důležitou roli ve vztazích hrají city a osobní sympatie nebo antipatie (Čáp & Mareš, 2007, s. 173). Vymětal (2007, s. 28) v této souvislosti zdůrazňuje vliv osobností rodičů, kvality jejich vztahu a také preferovaného výchovného stylu.

*Škola a školní prostředí již od nástupu dítěte do školy obsahují širokou varietu zátěžových situací.*⁷Většina školáků prožívá obavy a strachy

⁷ Podrobně charakterizuje školní zátěž J. Mareš (2007, s. 528). Školní zátěžová situace se primárně týká žáka nebo skupiny žáků, vyskytuje se ve škole nebo se

ve vazbě ke konkrétní subjektivně nepříjemné situaci, intenzita negativního prožitku může být posilována opakovanou negativní zkušeností. Vágnerová (2002, s. 193) v souvislosti se školním prostředím uvádí tyto spouštěče:

- *Strach ze školy jako reakce na neúspěch*, dítě se bojí školy, protože nemůže z nějakého důvodu uspokojivě zvládnout její požadavky.
- *Strach ze školy může mít charakter obav ze ztráty získané pozice*, jde o anticipaci ohrožení, které by se mohlo odehrát v budoucnosti.
- *Strach ze školy jako důsledek negativních mezilidských vztahů*, (např. děti odmítané nebo šikanované spolužáky, děti, které mají problémy s učitelem).

Mezi typické spouštěče dle Mareše (2007, s. 527) patří: učitelé, spolužáci, rodiče, (ne)schopnost dítěte obstát požadavkům na školní výkon, odlišnost od majority či znevýhodnění, vyloučení z vrstevnické skupiny. Zdrojem zátěže může být podle autora také problém se zvládnutím předepsaného kurikula a zároveň se zvládnutím neoficiálního, skrytého kurikula (obstát mezi spolužáky, vycházet s různými učiteli a splnit jejich požadavky). Intenzivním zdrojem strachu a úzkosti může být veřejné vystoupení (zkoušení u tabule, přednesení referátu, prezentace před celou třídou). Vymětal (2004, s. 54) v této souvislosti uvádí častý výskyt antropofobií a ereutofobií. Častá je tzv. *zkoušková tréma*, která v úkolové situaci snižuje požadovaný rozumový, řečový nebo praktický výkon. Představuje specifický stav napětí a strachu, který je spojen s osobnostně významnými a výkonově náročnými situacemi (Vágnerová, 2005, s. 221).

Zajímavé poznatky přináší deskripce strachů ve věku 11 – 13 let R. Michalčákové (2007, s. 116-117). Mezi 11. – 13. rokem věku respondentů došlo k nárůstu ve čtyřech z 19 identifikovaných strachů. Školní strachy, generalizované strachy a strachy ze ztráty někoho, obavy o někoho, o něco vzrostly u chlapců i dívek. Kategorie strachů z vlastní nedostačivosti se zvýšila pouze u skupiny dívek. Tabulka 1. uvádí přehled strachů u 13ti letých žáků.

školou těsně souvisí. Různorodé zdroje zátěže (vnější/vnitřní, žákem ovlivnitelné/neovlivnitelné, stabilní/nestabilní apod.) mohou působit dlouhodobě, nebo krátkodobě, spojitě, nebo přerušovaně. Z hlediska situačních nároků mívá trojí podobu: obvyklé požadavky, nároky nebo závažnější výzvy, případně ohrožení bio-psycho-sociální sféry žáka. Působení zátěže se postupně kumuluje, až dosáhne kritické hranice, anebo představuje momentální nápor na žáka.

Tab.1: Kategorie strachů a jejich četnosti u 13ti letých žáků (n = 524)

	Kategorie strachů	%
1	Školní strachy (známky, vysvědčení 33,1; písemka, test 16,4; škola 8,8)	63,0
2	Strachy ze ztráty někoho, obavy o někoho, o něco (smrt 14,5; ztrát kamaráda 11,0; o rodinu 8,4)	46,5
3	Strachy z ohrožení druhými lidmi - Neznámí lidé 33,3 - Znamí lidé 9,9 (špatní zlí lidé 8,8; zvláštní, divní lidé 4,8; vrazi 4,0)	45,3
4	Strachy vázané na určité místo, způsob bytí (tma 35,8; výška 9,0; být někde sám 2,3)	41,7
5	Strach ze zvířat (pavouci 24,2; hadi 12,6; psi 5,3)	39,4
6	Generalizované strachy (budoucnost 6,2; dospělost 3,6; práce, povolání 2,6; bezmocnost 2,6)	26,5
7	Strachy o zdraví, o tělo, z nepříjemných tělesných prožitků (nemoc 9,7; úraz, zranění 5,7; zubař 3,0)	25,1
8	Strachy z vlastní nedostačivosti (že něco nedokážu, nezvládnu 8,1; tréma 6,8; že něco udělám špatně 3,9)	22,5
9	Strachy z obecného ohrožení - Přírodního rázu 11,6 - Společenského rázu 7,8 (válka 5,0; terorismus 4,0; zánik naší planety 3,6)	17,0
10	Strachy z trestu (vynadání 2,2; trest 1,5; zákaz 0,9)	8,0
11	Dopravní strachy (auto – havárie 5,7; letadlo 1,1; loď 0,6)	7,6
12	Strachy z předmětů, látek či jejich vlastností (drogy 2,9; cigarety 1,1; alkohol 0,6)	6,9
13	Strachy zprostředkované médii (horory 4,9; detektivní filmy 1,2)	6,1
14	Imaginární strachy (imaginární bytosti 3,2; nadpřirozené jevy 1,0)	4,0
15	Strach z nesplnění očekávaného přání (nesplnění snu a přání 2,8; že něco nedostanu 0,8)	3,6
16	Strachy z nových situací (nové prostředí a situace 1,5; nové věci 1,2; něco dělat poprvé 0,4)	2,9
17	Spánkové strachy – noční můry/zlé sny	2,3
18	Strachy ze zabloudění, ztracení (ztratit se 0,9; zabloudit 0,2)	1,1
19	Sportovní strachy (sport 0,4; motokros/skateboard 0,4)	0,8

Zdroj: Michalčáková (2007, s. 103)

Úzkost a strach tak mohou být v mnoha případech příčinou sekundární studijní neúspěšnosti. Strach ze školy může nabývat takové intenzity, že zásadně mění celkové prožívání, uvažování a chování dítě-

te⁸. V této souvislosti je důležitý včasný „záchyt“ úzkostnějších žáků, nejlépe v mladším školním věku.

Výzkumný soubor

Terénní studie zjišťuje výskyt a míru subjektivní nepříjemnosti prožitku předmětného a situačního strachu, vyvolaného objekty klasických fobií, sociálních strachů a situacemi trémy u adolescentů. Výzkumný vzorek tvoří 507 adolescentů (žáci 2. stupně ZŠ a středních škol Královéhradeckého a Pardubického kraje). Věk zkoumaných osob se pohybuje mezi třinácti až třidvaceti lety, přičemž věk průměrný je 16,38 let. 384 osob je mladších 18ti let (76,2 %), 120 osob plnoletých, ale stále studujících na SŠ/SOŠ (23,8 %)⁹. Zapojeni byli jak chlapci (N = 208, 41,8%) tak dívky (N = 290, 58,2 %)¹⁰. (Poznámka: sonda je dílčím výstupem komplexnějšího mezioborového výzkumu rizikových a protektivních faktorů životního stylu v adolescenci, který probíhá od roku 2014 pod vedením PhDr. Pelcáka, PhD.)

Metoda KSAT – Škála klasické sociálně-situační anxiety a trémy

Sebeposuzovací škála KSAT (Kondáš, 1979) zjišťuje výskyt a míru subjektivní nepříjemnosti předmětného zážitku a situačního strachu, vyvolaného objekty klasických fobií, sociálně-interpersonálními situacemi a situacemi trémy. Je typem sebehodnotící škály, která zachycuje oblast a stupeň negativního citového reagování na vybrané typické ob-

⁸ *Fobie* se vytváří postupně jako následek opakované, více či méně děsivé zkušenosti nebo formou sociálního učení. Proces učení urychlují zvýšený stres nebo silné rozrušení. Sociální fobií trpí v průběhu života přibližně 3-13 % populace. Vzniká obvykle kolem puberty, nejčastěji věku 14 – 20let (Praško, 2005). „*Specifické fobie se mohou vyvinout postupně z běžných dětských strachů*“.(Praško,2008, s. 33). V adolescenci se fobie stávají strukturovanějšími, mívají souvislost s psychosexuálními okolnostmi, společenskými situacemi a uznáním. Ve střední adolescenci mohou být fobie blízké agorafobické skupině (z mostů, tunelů, z řízení, létání) a situací spojených se zdravotními a úrazovými riziky. *Školní fobie* má přímou vazbu ke škole a specifika školní situace s odchodem z domova (Hort, 2008, s. 227). Vyskytuje se v 1. ročníku ZŠ a následně mezi 9. – 11. rokem. Žák má strach z výkonového selhání nebo se bojí určité osoby, učitele či spolužáků (Vágnerová, 2005). Signálem školní fobie mohou být vegetativní obtíže, které se objevují pouze tehdy, kdy má jít žák do školy. Nejčastěji se jedná o poruchy spánku, bolesti břicha, hlavy, ranní nechutenství či vomitus., které o prázdninách odeznívají. Malá a Pavlovský (2002) dále uvádějí poruchy sebehodnocení a relativní sociální izolaci ve vrstevnické skupině.

⁹ 3 zkoumané osoby věk neuvedly. N = 501.

¹⁰ 9 zkoumaných osob neuvedlo pohlaví. N = 498.

jekty a situace, které mohou evokovat obavy a strach (anxietu). KSAT se skládá z 31 položek, ze kterých se 12 týká objektů klasických fobií, 10 sociálních situací a 9 situací trémy. K – klasické strachy (fobie), S – sociální, interpersonální situace, T – tréma. Celkové skóre tvoří součet zakroužkovaných čísel u všech položek. V záznamovém listu jsou uvedeny situace, které mohou vyvolávat obavy a strach. Tyto situace se stávají subjektivně nepříjemnými podle stupně strachu a obav, které v nás vyvolávají. Po přečtení každého řádku si představíme sebe v této situaci a dáme do kroužku číslo 1 – 5 podle toho, jak je nám situace nepříjemná. Vzhledem k cílové skupině byla použita forma A. Pro jednotlivé oblasti škály (K, S, T) je kritická hodnota 35, s výjimkou objektů klasických fobií u žen, kde je kritická hodnota 40. Na základě hodnoty globální charakteristiky můžeme míru anxiety rozdělit do 5 diagnostických stupňů (tabulka 2).

Tab. 2: Orientační hodnoty globálního kvantitativního hodnocení

	Součet bodů		Globální charakteristika
Stupeň	chlapci	dívky	
1.	do 55	do 65	anxieta není osobním problémem, nález asymptomatický
2.	do 70	do 80	výskyt strachu a obav v mezích variace normy
3.	do 85	do 95	zvýšený výskyt anxiety v některých situacích
4.	do 100	do 110	zřetelně zvýšená anxiety
5.	nad 100	nad 110	abnormálně zvýšená anxiety

Zdroj: Kondáš, 1979

Výsledky a diskuse

Tab. 3: Hodnoty subškál KSAT

	Klasický strach (K)	Sociální strach (S)	Tréma (T)
Průměr	24,97	25,61	21,32
Medián	24,00	25,00	21,00
SD*	7,29	6,94	6,18
Minimum	12	10	9
Maximum	52	50	45

Reliabilita škály KSAT: Cronbach Alfa = ,768

N = 507, Missing = 0

*standardní směrodatná odchylka

Nejnižších hodnot jak bodových, tak průměrných dosahovali respondenti v subškále trémy (T), nejvyšších v sociálním strachu (S), nicméně sledované hodnoty jsou si poměrně blízké.

Tab. 4: Hodnoty indexu celkového skóru KSAT

Průměr	71,90
Medián	71,00
SD	16,90
Minimum	31
Maximum	147

*N= 57, Missing= 0

*standardní směrodatná odchylka

Celkově dosahovali respondenti velmi odlišných hodnot celkových skóre (součet K, S, T) a to od 31 až do 147 bodů celkem. Průměrná hodnota CS je 71, 9 bodů, což se velmi blíží i nejčastější hodnotě CS dané mediánem. Kondáš (1979) zjišťuje u věkové kategorie 12-15ti letých průměrnou hodnotu celkového skóre $76,0 \pm 15,3$. U 16ti letých chlapců: $66,2 \pm 15,3$, u dívek: $77,7 \pm 15,6$. U 17ti letých chlapců: $75,1 \pm 12,9$, u dívek: $81,2 \pm 17,2$. U 18ti letých chlapců: $72,7 \pm 12,6$, u dívek $80,5 \pm 13,5$.

Tab. 5: Zhodnocení míry anxiety v celém souboru*

Stupeň	Frekvence	Celková %	Kumulativní %
1. Asymptomatický nález	142	28,0	28,0
2. Výskyt v mezích variance normy	158	31,2	59,2
3. Zvýšený výskyt v některých situacích	139	27,4	86,6
4. Zřetelně zvýšená anxiety	59	11,6	98,2
5. Abnormálně zvýšená anxiety	9	1,8	100,0
Celkem	507	100,0	

*hodnoty zprůměrované pro obě pohlaví

V podsouboru adolescentů bylo celkem 59,2 % respondentů s asymptomatickým nálezem či v mezích normy. Naopak u 13,4 % osob byla zjištěna zřetelně zvýšená až abnormální anxiety.

Tab. 6: Zhodnocení míry anxiety v podsouboru dívek/žen*

Stupeň	Ženy	Celková %	Kumulativní %
1. Asymptomatický nález	32	11,0	11,0
2. Výskyt v mezích variance normy	80	27,6	38,6
3. Zvýšený výskyt v některých situacích	96	33,1	71,7
4. Zřetelně zvýšená anxiety	76	26,2	97,9
5. Abnormálně zvýšená anxiety	6	2,1	100,0
Celkem	290	100,0	

*N= 498, N ženy= 290

V podsouboru dívek a žen se nalézají 38,6 % ve stupních 1 a 2 -bez symptomatického nálezu či v mezích normy. Zcela asymptomatický nález má pouze 11 % respondentek. 28,3 % dotazovaných žen a dívek trpí zřetelně zvýšenou až abnormální anxiety.

Tab. 7: Zhodnocení míry anxiety v podsouboru chlapců/mužů

Stupeň	Muži	Celková %	Kumulativní %
1. Asymptomatický nález	102	49,0	49,0
2. Výskyt v mezích variance normy	71	34,1	83,2
3. Zvýšený výskyt v některých situacích	29	13,9	97,1
4. Zřetelně zvýšená anxiety	4	1,9	99,0
5. Abnormálně zvýšená anxiety	2	1,0	100,0
Celkem	208	100,0	

*N= 498, N muži= 208

Téměř polovina dotázaných chlapců a mužů dosahuje hodnot do 65 bodů v indexu celkového skóru (CS) a spadají tak do stupně 1 – tedy bez symptomatického nálezu. Dalších 34,1% se nachází stále v mezích variance normy. Dva poslední stupně jsou syceny pouze necelými třemi procenty dotázaných mužů a chlapců v souboru. Z tabulek vyplývá značný rozdíl mezi dívkami a chlapci v našem souboru, kde dívky vykazují výrazně vyšší tendenci ke strachu a úzkosti v určitých situacích. Obdobný trend zjišťuje rovněž Kondáš (1979, s. 14) při standardizaci metody KSAT. Statisticky signifikantní rozdíly zjišťuje u souboru 13 – 15ti letých žáků u celkového skóre KSAT, u klasických strachů i sociálních strachů.

Tab. 8: Korelace pohlaví a věku s indexy dílčích škál a CS

		Klasický strach (K)	Sociální strach (S)	Tréma (T)	Celkový skór (CS)
Pohlaví	Koef. korelace	,231**	,217**	,127**	,259**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001	,000
Věk	Koef. korelace	,008	,067	,087*	,065
	Sig. (2-tailed)	,830	,070	,019	,110

** .Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* .Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

V případě pohlaví byla zjištěna signifikantní korelace na hladině významnosti 99% se všemi dalšími položkami tabulky, tedy K, S, T a CS, nicméně je viditelně slabší. Věk signifikantně koreluje pouze se subškálou trémy, z čehož lze usuzovat, že míra subjektivního prožívání trémy a situací s ní spojených se s věkem může více měnit, než v oblasti klasického či sociálního strachu.

Tab. 9: T-test: pohlaví a celkový skór (CS)*

Pohlaví		N	Průměr	SD
Celkový skór (CS)	Muži	208	66,13	15,288
	Ženy	290	75,88	16,529

*N= 498, F= 1,084, Sig.= ,000

Současně jsme výše zmíněné výsledky otestovali pomocí T-testu a porovnali průměry podsouboru žen a mužů. Rozdíl mezi průměry je signifikantní.

Tab. 10: T-test: věk a celkový skór (CS)*

Věk		N	Průměr	SD
Celkový skór (CS)	Pod 18 let	384	71,06	16,667
	Nad 18 let	120	74,45	17,407

*N= 504, F= ,477, Sig= ,055

Věk byl v případě T-testu prokázán jako proměnná s nesignifikantním vlivem (Sig. > 0,05) na průměrné hodnoty celkového skóru (CS), nicméně rozdíl mezi průměry respondentů mladších 18 let a respondentů plnoletých je viditelně menší než v případě vlivu pohlaví.

Závěr

Výsledky terénního výzkumu potvrzují trendy naměřené Kondášem (1979) u různých skupin adolescentů. Prokázán byl vliv pohlaví a věku v situacích doprovázených klasickým (K) a sociálním strachem (S), stejně tak vliv těchto proměnných na celkový skóre (CS). Vliv věku a pohlaví při zvládání trémy (T) jakožto dílčího aspektu celkové anxiety nebyl v našem vzorku prokázán. Poměrně alarmujícím faktem získaným z našich dat je, že pouze necelých třicet procent respondentů netrpí zvýšenou mírou strachů a pocitu úzkosti, u zbylých respondentů byl tento nálezný v různé míře prokázán. Řada výzkumů prokázala souvislosti mezi nízkým sebevědomím a vysokou mírou úzkostnosti v období adolescence (Byrne, 2000; Lee a Hankin, 2009 a další). Mimo jiné i další výzkum prokázaly významné rozdíly mezi dívkami a chlapci v jejich sebepojetí, sebehodnocení a s tím spojenými pocity úzkosti či strachu. Dívky se dle výsledků výzkumu nechávají více ovlivnit hodnocením ze strany rodiny a širšího příbuzenstva, kdežto adolescentní chlapci hodnotí sebe sama dle názoru vrstevníků a podle vlastních výkonů a úspěchů (Ramanauskienė, Valantinas a Endriulantiene, 2004 in Kepalaitė, 2011). Dle těchto výsledků můžeme soudit, že dívky jsou vystavovány vnějšímu hodnocení více než chlapci. Kepalaitė (2011) hovoří též o tzv. adolescentním komplexu, který má mimo jiné za následek hledání vlastní identity. Tento proces je často doprovázen náladovostí, depresemi či pocity strachu a úzkosti v různých situacích všedního života. Důležitou roli v procesu adolescentních změn hraje i odborný zásah zvenčí v podobě cílené psychoterapie. V roce 2011 byla testována terapie hrou, konkrétně metoda „The Play of Life“ (Raimundo, 2009) na malém vzorku adolescentů dlouhodobě pobývajících v sanatoriích v Litvě. Výzkum prokázal zvýšení sebevědomí, snížení vnitřní i situační úzkosti signifikantně u obou pohlaví účastníků (Kepalaitė, 2011). Pelcák (2007) v souvislosti s efektivní nespecifickou primární prevencí dlouhodobě zdůrazňuje stále opomíjené možnosti tzv. nedirektivní psychoterapie hrou, resp. na studenta zaměřeného přístupu ve vyučování (student-centred teaching). Na člověka orientovaný přístup svojí vztahovou nabídkou vytváří větší prostor pro změnu i experimentování s vlastním chováním. Poskytuje zkušenost nezbytnou k sebepřijetí a celkové změně životního stylu.

Seznam použitých zdrojů:

- BYRNE, B. Relationships between anxiety, fear, self-esteem, and coping strategies in adolescence. In: *Adolescence*, 2000, 35, 137, 201–215.
- ČÁP, J. a J. MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- HORT, V. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, 492 s. ISBN 978-80-7367-404-5.
- KEPALAITÉ, A. Changes in the self-esteem and anxiety of older adolescence resulting from the application of psychological intervention. In: *Special Education*, 2011, 2(25), 16–24.
- KONDÁŠ, O. *KSAT – škála klasické, sociálně-situacej anxiety a trémy*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1979.
- KRAUS, B. a J. HRONCOVÁ. *Sociální patologie*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, 325 s. ISBN 978-80-7435-080-1.
- LEE, A. a B. L. HANKIN. Insecure attachment, dysfunctional attitudes and low self-esteem predicting prospective symptoms of depression and anxiety during adolescence. In: *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 2009, 38(2), 219–231.
- MALÁ, E. a P. PAVLOVSKÝ. *Psychiatrie*. Praha: Portál, 2002, 143 s. ISBN 80-7178-700-0.
- MICHALČÁKOVÁ, R. *Strachy v období rané adolescence*. Brno: Barrister & Principal, 2007, 149 s. ISBN 978-80-87029-15-2.
- RAIMUNDO, C. A. The Play of Life. *Relationship Capital* [online]. Dostupné z: <http://www.relationship.capital/play-of-life/pol-training/>
- PELCÁK, S. Nespecifická primární prevence a psychologie zdraví. In: KRAUS, Blahoslav a Jolana HRONCOVÁ. *Sociální patologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007, s. 304–316. ISBN 978-80-7041-896-3.
- PRAŠKO, J. et al. *Sociální fobie: Jak překonat nadměrný stud*. Praha: Portál, 2005. 134 s. ISBN 80-7367-031-3.
- PRAŠKO, J., PRAŠKOVÁ, H. a J. PRAŠKOVÁ. *Specifické fobie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 224 s. ISBN 978-80-7367-300-0.
- SPEIRER, G. W. Teorie vzniku onemocnění v pojetí rogersovského přístupu k člověku. In: *Československá psychologie*, 1992, 34(2), 113–119.
- VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. V Praze: Univerzita Karlova, Karolinum, 2005, 430 s. ISBN 80-246-1074-4.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VÁGNEROVÁ, M. a J. KLÉGRVÁ. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2008, 538 s. ISBN 978-80-246-1538-7.
- VYMĚTAL, J. *Speciální psychoterapie*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2007, 396 s. Psyché. ISBN 978-80-247-1315-1.

VYMĚTAL, J. *Úzkost a strach u dětí: [jak jim předcházet a jak je překonávat]*.
Praha: Portál, 2004, 181 s. ISBN 80-7178-830-9.

Autoři

PhDr. Stanislav Pelcák, PhD.

Katedra sociální patologie a sociologie

Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové

Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové

stanislav.pelcak@uhk.cz

Mgr. Lucie Špráchalová

Katedra sociální patologie a sociologie

Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové

Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové

lucie.sprachalova@uhk.cz

VYBRANÉ METODY SOCIÁLNÍ PRÁCE S DĚTSKÝM PACIENTEM

Mgr. Dagmar Pitnerová, Ph.D.

Anotace

V příspěvku se zabýváme příčinami přijetí dětí na dětská oddělení psychiatrických nemocnic, složením odborného týmu a jeho úkolech v rámci hospitalizace dítěte. Neméně důležité v péči o dětského pacienta je zajištění ochrany jeho práv, které jsou ukotvené v příslušné legislativě. Představujeme nejčastější metody sociální práce s dětským pacientem, kterými jsou rozhovor, pozorování a dětská kresba. Případová studie "Tomáš" je ukázkou systematické práce sociální pracovnice s dětským pacientem, která je charakterizována především expresivní komunikací, podněcováním, povzbuzováním, nasloucháním, vyjadřováním emocí, péčí a podporou.

Klíčová slova: dětský pacient, porucha, odborný tým, sociální pracovnice, rozhovor, pozorování, dětská kresba.

Úvod

Osudy dětských pacientů, kteří se ocitly v situacích, kdy ani rodina, škola, kamarádi jim nemohli pomoci, jsou předmětem řady výzkumů. Je smutné, že se děti ve svém věku potýkají s problémy, které nedokážou překonat, zvládnout bez odborného zásahu pedopsychologů, lékařů, zdravotnických pracovníků, sociálních pracovníků a dalších odborníků. Každé dítě prochází určitým vývojem, v jehož průběhu může dojít k mnoha psychickým poruchám, které jsou příčinou jeho hospitalizace na dětském oddělení psychiatrické nemocnice.

1. Příčiny přijetí

Poruchy chování dítěte se mohou objevit na úrovni školy, rodiny nebo mezi vrstevníky. V případě, že u dítěte dojde k objevení nějakých obtíží, je nutné nejdříve navštívit příslušnou pedopsychiatrickou ambulanci, kde není potřebné mít doporučení praktického lékaře, vždy je to ale vhodnější. Akutní vyšetření z psychiatrického pohledu vyžadují stavy, kdy dítě náhle halucinuje, je zmatené, neklidné, nadměrně dlouhodobě smutné, depresivní, podivínské a nepřiměřené ve svém chování nebo nápadně mění svou povahu (Matýs, 2014, str. 1). Cílem akutního vyšet-

ření při naléhavých psychiatrických stavech je zvládnutí narušeného chování a stabilizace stavu pacienta a jeho situace. To znamená, že nejdříve je třeba zvládnout aktuální, často ohrožující chování, teprve potom je možné přikročit k dalšímu vyšetření, stanovení diagnózy a dalšího postupu terapie (Spousta, 2007, str. 1 – 3). Příčinou hospitalizace je duševní porucha a již nedostačující ambulantní léčba. Důvody hospitalizace jsou diagnostické a terapeutické. Dětská oddělení psychiatrických nemocnic (dále PN) přijímají pacienty zejména s těmito diagnózami: psychotické poruchy, neurotické poruchy, emoční poruchy, úzkostně fobické poruchy, hyperkinetické poruchy chování, mentální retardace s poruchou chování, poruchy školních dovedností, poruchy příjmu potravy, zneužívání návyk. látek, vztahové poruchy, sebevražedné nebo sebepoškozující jednání, poruchy autistického spektra.

MUDr. Pavel Theiner z Psychiatrické kliniky FN Brno (2009, str. 5) se věnoval příčinám nárůstu psychických problémů u dětí, které způsobují: tlak rodiny a školy na výkon, krize modelu rodiny, nárůst sociálně patologických jevů, týrání, zneužívání, životní styl a moderní trendy. Nárůst je podle něj také spojen s tím, že moderní medicína dokáže zachránit podstatně větší počet dětí, které se rodí předčasně a nezralé s vrozenými vadami a handicapy, u kterých se mohou později objevit psychické poruchy či mentální retardace; že se trvale zvyšuje výskyt poruch příjmu potravy a pedagogové dokážou více rozpoznat děti se specifickými poruchami učení nebo s hyperkinetickými poruchami a doporučují jejich odborné vyšetření.

Jedním z nejdůležitějších úkolů pro rodiče je zajistit dostatečnou motivaci dítěte k léčbě. Motivace hraje velmi důležitou roli, dítě však často není dostatečně motivováno. Je žádoucí, aby spolupráce byla založena na dobrých základech informovanosti, a to nejen rodičů, ale i dítěte samotného. Bohužel se stává, že rodiče odkládají seznámení dítěte s jeho nemocí, a to není pro jeho vývoj zcela v pořádku (Říčan, Krejčířová, 1995, str. 64).

2. Systém péče o ohrožené dítě

Klient- dětský pacient je přijímán k hospitalizaci na doporučení pedopsychiatra v situaci, kdy již není možné saturovat jeho zdravotní stav ambulantní cestou. U dětského pacienta je nutné dodržovat jeho práva, která jsou zakotvena v *Úmluvě o právech dítěte*. Dítě má právo na zvláštní péči v závislosti na rozsahu existujících zdrojů. Právo dítěte je zajišťováno příslušnými orgány, kterým bylo dítě svěřeno do péče, jedná se o jeho léčbu, ochranu tělesného či duševního zdraví, pravidel-

né hodnocení zacházení s dítětem a všech dalších okolností spojených s jeho umístěním (článek 23, 25). Následně *Zákon č. 372/2011 Sb. o zdravotních službách a podmínkách jejich poskytování* v § 46 odst. 1 písm. b) říká, že poskytovatel zdravotních služeb je povinen zajistit sestavení, koordinaci a realizaci individuálního léčebného postupu a komplexnost, návaznost a koordinovanost poskytovaných zdravotních služeb. *Je třeba tedy zajistit poskytnutí těchto informací dítěti, zákonnému zástupce, případně oprávněným osobám, uvedeným v tomto zákoně v § 42. Je nutné rozlišovat mezi souhlasem s hospitalizací a souhlasem s péčí. § 31 a 35 tohoto zákona hovoří o tom, že nezletilému pacientovi poskytneme informace a zodpovíme doplňující otázky, je-li k takovému úkonu přiměřeně rozumově a volně vyspělý.*

Charta práv dětí v nemocnici, kterou vydala Centrální etická komise Ministerstva zdravotnictví České republiky, uvádí, že děti mají být přijaty do nemocnice, až tehdy, pokud jim nelze poskytnout adekvátní péči v domácím prostředí nebo při ambulantním docházení. Dále hovoří o právu dětí na neustálý kontakt se svými rodiči a sourozenci a právu na informace v takové podobě, která odpovídá jejich věku a chápání. Charta dále uvádí, že děti nebo jejich rodiče musí mít právo poučeně se podílet na veškerém rozhodování ohledně zdravotní péče, která je jim poskytována.

Dětská oddělení PN jsou považována za zdravotnická zařízení lůžkové péče, které jsou určeny k poskytování péče dětem, jež trpí duševní poruchou (Čevela, Čeledová, 2010, str. 103). Dětem, u nichž byla diagnostikována akutní duševní porucha nebo akutní dekompenzace duševní poruchy chronické (Marková a kol., 2006, str. 41).

Uvedená zařízení poskytují komplexní pedopsychiatrickou, psychologickou a psychoterapeutickou péči a zároveň jsou akreditovanými pracovišti dětské psychiatrie a dětské klinické psychologie. Zajišťují diagnosticko – léčebné pobyty pro celou škálu psychických poruch v oblasti dětské a dorostové psychiatrie. Především se jedná o poruchy a aktivity a pozornosti, poruchy chování, problémové chování u dětí s mírnějším stupněm mentální retardace, poruchy nálady, neurotické a tikové poruchy, vztahové problémy, psychózy schizofrenního okruhu, poruchy autistického spektra, problémy spojené s experimenty a abusem návykových látek, krizové intervence, podezření na týrání či zneužívání, poruchy příjmu potravy a mnoho jiných.

Dětské oddělení poskytuje především péči intramurální, tedy poskytovanou v institucích typu psychiatrické nemocnice a léčebny. Psychiatrická zařízení jsou většinou zřizována jako samostatná pracoviště

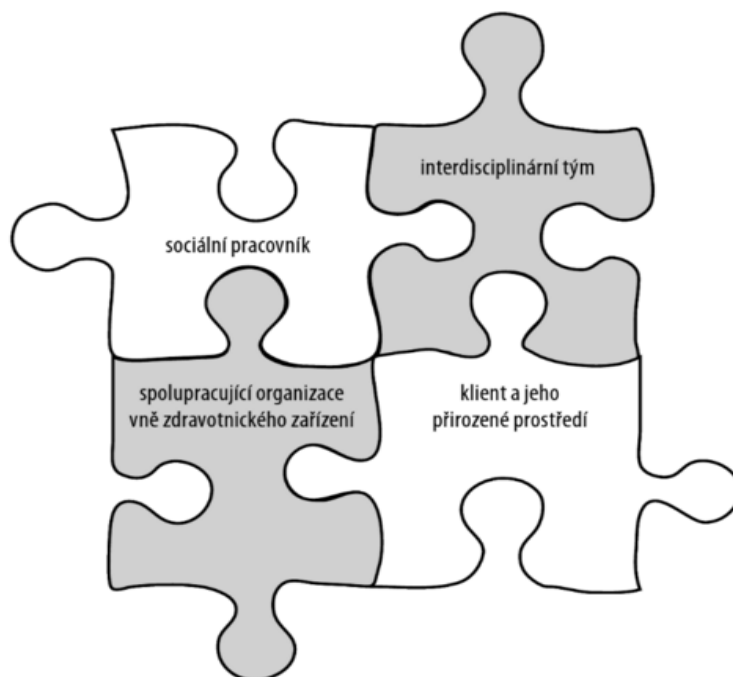
nebo jako součást vyššího zdravotnického zařízení. Každopádně základním cílem je, aby v každém regionu České republiky byla potřebná nabídka služeb, jak v oblasti psychiatrické, tak psychologické, psycho-terapeutické či v oblasti sociálních služeb (Marková a kol., 2006, str. 38).

Děti v průběhu pobytu na dětském oddělení PN navštěvují ZŠ a MŠ praktickou a speciální, jsou vzděláváni formou individuální výuky ve spolupráci s jejich původní školou. Volný čas na dětském oddělení PN je organizován a probíhá pod vedením dětských sester, vychovatelů, speciálních pedagogů a psychologů. Děti jsou rozděleny dle skupin podle aktuálního zdravotního a psychického stavu, věku a schopností. Denně děti chodí na procházky ven, kontakt s rodinou mohou mít vždy v určenou dobu, návštěvy a vycházky nesmí narušovat terapii, školní výuku a režim oddělení. Víkendovou dovolenku mají cca 1x za měsíc po domluvě s lékařem. Dětská oddělení PN nabízejí pro dětské pacienty širokou péči: komunitní systém, režimová opatření, individuální, skupinové a rodinné psychoterapie, autogenní trénink, etopedické skupiny, rehabilitace, školní přípravu pod dohledem vychovatelů nebo zdravotnických pracovníků. Důraz je kladen především na spolupráci s rodiči nebo zákonnými zástupci dítěte. Každému dítěti je poskytnut individuální přístup, které vede k všestrannému harmonickému rozvoji dítěte, a který je zajišťován odborným týmem. **Odborný tým** je sestaven z psychologů, lékařů, sociálních pracovníků, zdravotnických asistentů a dětských sester se středoškolským, vyšším odborným nebo vysokoškolským vzděláním zdravotnického či speciálně – pedagogického směru, a z nižších pomocných zdravotních pracovníků a vychovatelek. Každý pracovník by měl disponovat nejen určitými znalostmi, schopnostmi a dovednostmi, ale musí dodržovat také určité etické principy (Kutnohorská a kol., 2011, str. 10). Hlavním cílem odborného týmu zajištění kvalitní péče o dětské pacienty trpící duševní poruchou. Základní předpokladem je vzájemná spolupráce jednotlivých členů. Povinností **psychologa** je komplexní i cílená diagnostika, individuální, skupinová a rodinná psychoterapeutická péče, účast na přijímání dětí na oddělení prostřednictvím podrobného pohovoru s rodiči, účast na denních aktivitách dětí (vizity, komunity, hodnocení) a spolupráce se školou při psychiatrické nemocnici, s kmenovými školními institucemi, s pedagogicko-psychologickou poradnou. Mezi činnosti **vychovatele** patří výchova, vzdělávání, terapie, diagnostika, reedukace a resocializace dětí a mládeže (Sekera, 2009, str. 38). **Etoped** se zabývá se diagnostikou a výchovným poradenstvím. V resortu zdravotnictví pracuje

jako učitel škol při psychiatrických léčebnách či léčebných ústavech (Spousta, 1995, str. 19 – 20). **Dětská sestra** je významným členem zdravotnického týmu, spolupracuje s lékařem v oblasti léčebně preventivní péče, vyhledává a uspokojuje základní potřeby nemocných.

Důležitou součástí odborného týmu dětského oddělení jsou také **sociální pracovníci**, kteří mají za úkol pomáhat dětem, jejich rodinám k návratu do jejich přirozeného prostředí, snaží se o vytvoření vhodných společenských podmínek (Matoušek, 2003, str. 11). Sociální pracovník by měl disponovat znalostmi z různých oborů, měl by zvládnout diagnostikovat problém a řešit situaci klienta, zároveň sociální pracovník odkazuje klienta na příslušné odborníky (GULOVÁ, 2011, str. 36). V sociální práci je stěžejní sociální diagnóza, která spočívá především v získání klíčových informací o situaci klienta a jejich zhodnocení.

Obrázek č. 1: Propojení spolupráce sociální práce ve zdravotnictví



Zdroj: Kuzníková, 2011, str. 24

Hluboká empatie umožní lépe pochopit pocity dětského klienta, což pomůže sociálnímu pracovníku pracovat efektivně a profesionálně (Gulová, 2011, str. 36). Bezpodmínečný je také zájem o dětského pacienta, respektování jeho osobnosti. Sociální pracovník by také měl umět přijímat dětského pacienta bez předsudků, pracovat s ním ve vztahu, který je založený na důvěře, respektu. Měl by dodržovat několik principů. V první řadě by měl být jeho jazyk pro dětského pacienta srozumitelný, neměl by mluvit o věcech, které nemá ověřené, snažit se doprovázet dětského pacienta na jeho cestě. Sociální práce však není

všemocná a společnost nemá dostatek prostředků, aby se vyrovnala se všemi nepříznivými sociálními jevy, a proto je třeba sociální problémy kvalitně diagnostikovat a poté určit, kam omezené zdroje zacílíme. Diagnóza v sociální práci je postavena na pořízení klíčových informací o sociálních problémech klienta a jejich zhodnocení.

Při pořizování základních informací získává sociální pracovník informace jako jsou: identifikační údaje (jméno, datum, narození, adresa atd.), důvod k sociální práci (zjevný, popř. skrytý problém), rodinné pozadí klienta (rodinný vztah, vztah k členům rodiny, sociální pozadí klienta (blízcí lidé, společenské postavení), tělesný stav klienta (zdraví a hygiena), intelekt a dosažené vzdělání, emocionální chování (temperament a navykle chování a jednání), schopnost řešit problémy, ekonomická situace klienta, bydlení klienta (příp. dopravní prostředek, kterým cestuje do práce), podmínky stravování klienta a jeho osobní bezpečí a celkový dojem z klienta. Všechny informace, které získá, musí být objektivní, úplné a přehledné. Jednou ze základních metod je **rozhovor**. Komunikace s dětským pacientem je vždy specifická. Prvním předpokladem úspěšné komunikace je důkladná znalost vývojových charakteristik a zvláštností každého vývojové období od narození až do adolescence. Dále je komunikace bezprostředně podmíněna zdravotním stavem, charakterem a typem onemocnění a intenzitou klinických příznaků. Ovlivňuje ji také momentální prožívání a psychický stav dítěte. V kontaktu s ním se sociální pracovník stává partnerem ve hře, náhradou za kamarády i rodiče (Venglářová, Mahrová, 2006, str. 79 – 80).

Komunikace s dítětem a jeho rodiči vyžaduje opravdu velkou dávku trpělivosti, důslednosti, upřímnosti, lidskosti a schopnosti naslouchat. Důležité je i profesionální vystupování. Při komunikaci s dětským pacientem platí především to, že sociální pracovník naslouchá nejenom sluchem, ale i zrakem, kdy sleduje prvky neverbální komunikace a současně může projevovat empatii (Matějček, 2001, 25 – 29). Při komunikaci s dětmi jim sociální pracovník zdůrazňuje, že jejich pocity jsou důležité, že mají právo se podílet na záležitostech, které se jich týkají. Plně si uvědomuje, že pro děti často není jednoduché mluvit o prožitých skutečnostech a navíc děti někdy ani neví, jak mají situaci slovy popsat, nebo se za ní stydí. Spontánně se děti vyjadřují pomocí těla, kresby či hry. Při rozhovoru s dítětem sociální pracovník nepokládá sugestivní otázky, nezpochybňuje se ani nebagatelizuje to, co dítě sdělilo, neptá se znovu na věci, které již byly řečeny. Sociální pracovník odpovídá jednoznačně a srozumitelně, dle jeho věku a schopnosti. Nikdy se dítěte neptá na důvod, PROČ se to či ono stalo. V průběhu

rozhovoru dítě nekritizuje, nehodnotí negativně. Pokud je kritika potřeba, vždy kritizuje věc, čin, který dítě udělalo, ne samotné dítě. Je důležité dítě ocenit, že je přítomno, že se svěřilo a že spolupracuje. Rovněž by měl být připraven na citové reakce dítěte, schopen vyjádřit mu soucit (Dobrušová, 2012, str. 20 – 21). **Pozorování** přináší sociálnímu pracovníkovi rovněž velké množství informací o vnitřním stavu dětského pacienta. Pozorování je záměrné, cílevědomé a plánovité sledování smyslově vnímatelných jevů (Šnýdrová, 2008, str. 96). Ve zdravotnictví je používáno pravidelně, aniž by si to dětský pacient musel nutně všimnout. Výsledek pozorování však vždy záleží na sociálním pracovníkovi, jak posoudí skutečnost a jaké závěry vyvodí. Při pozorování by měl vnímat i citlivost dítěte, jeho citovou reaktivitu a úroveň adaptability. Úkolem pozorování je především dobře poznat dětského pacienta jako osobnost, jeho sociální prostředí, jeho motivační a hodnotový systém (Zacharová, Hermanová, Šrámková, 2007, str. 78). Třetí metodou sociální práce využívanou sociálními pracovníky na dětských odděleních PN jsou **kresby**. Dětská kresba je přirozený prostředek, jak mohou děti zobrazit svůj reálný a fantazijní svět a zároveň je to jeden z nejvhodnějších způsobů, jak poznat jeho osobnost. Dětská kresba odkrývá vnitřní život dítěte, jeho myšlení, vnímání, cítění a rovněž vypovídá o jeho rozvoji v mnoha oblastech. Děti kreslí na základě svého prožitku a jsou motivovány aktuálním vnímáním situace. Do kreslení promítají své nitro, svá nevědomá i vědomá přání. Kreslení je činnost, která je pro děti zcela přirozená, zábavná a dítě do ní nemusíme nutit. Kresba může sloužit jako výchovný, poznávací, vzdělávací a formativní nástroj. Je to ale také prostředek komunikace a socializace. Kresba může poskytnout informace v mnoha oblastech osobnosti dítěte. Jednou z nich je vývojová úroveň dítěte. V kresbě nacházíme určité znaky, které právě souvisí s chronologickým věkem normálně se vyvíjejícího dítěte. V každém vývojovém stádiu najdeme určité znaky a prvky, které by se v kresbě měly vyskytovat. Kresba tak může poukázat na individuální odlišnosti, může odhalit nerovnoměrnosti a odchylky ve vývoji, na rozumový vývoj žáka, protože děti kreslí zásadně to, co znají. Kresba je i důkazem úrovně rozvoje jemné motoriky a grafomotoriky, zrakového a prostorového vnímání. Dítě určitého věku by totiž mělo umět rozlišovat podstatné znaky předmětů a využívat prostor. Kresba rovněž vypovídá o uspořádání života dítěte, podle toho, jak má uspořádanou kresbu v prostoru. Při diagnostickém procesu dětské kresby musíme na obrázku sledovat určité prvky, z nichž některé jsou více a některé méně důležité. Důležité je najít ty, které mají tu hlavní výpo-

vědní hodnotu. Mezi jedenáct znaků, které bychom měli v dětské kresbě sledovat, patří téma kresby, přiměřenost kresby k věku kreslíčího jedince, provedení kresby, linie kresby, využití plochy, figurální kompozice, problémové momenty v kresbě, volba a využití barev, kvalita kresby, čas potřebný k provedení kresby, kolektivní kresba. Kresba je rovněž ukazatelem grafomotorických a senzomotorických schopností dítěte, odráží jeho vnímání světa, neuspokojené potřeby, ale také jeho touhy a přání, vypovídá i o jeho rodinném prostředí (Cognet, 2013, str. 75-84).

Dítě, které trpí nějakou psychotickou poruchou, své postižení projeví v kresbě už v průběhu svého vývoje. Tyto děti bývají často uzavřené do sebe, kde si žijí ve svém uzavřeném vnitřním světě. Mezi typické znaky kresby pak patří spirály, mnoho čar, které připomínají koleje, schodiště, pavučiny, žebříky a ploty. Pokud děti kreslí předměty, tak jsou různorodé, postavené vedle sebe bez jakéhokoliv vztahu a dítě je dokola mnohokrát obkresluje, aby je oddělilo, čímž dává najevo svůj pocit odcizení od světa. Svými obrázky tyto děti dávají najevo určitou atmosféru – pochmurnou, veselou, agresivní a celý ten obrázek je strnulý. Čáry jsou zřetelné, silné, geometrické a projevuje se cit pro stylizaci. Když dítě domaluje, dává najevo konec buď šikmou čarou, nebo do dolní části napíše slovo „konec.“

V procesu mapování situace dětského klienta se může stát, že klient bude pochybovat o možnostech pomoci, bude pomoc odmítat nebo ji nebude důvěřovat. V každém případě je povinností sociálního pracovníka pokusit se navázat s klientem důvěrný vztah a vysvětlit mu všechny možnosti, které mu lze nabídnout (Kuzníková, 2011, str. 66). Sociální pracovník při výkonu svého povolání pracuje nejen se samotným dětským pacientem, ale i s jeho rodinou, školou, orgány sociálně právní ochrany, pedagogicko-psychologickými poradnami, speciálně-pedagogickými centry, s Policií ČR, dětskými domovy, výchovnými ústavy, domy na půli cesty, probační mediační službou aj. Konkrétní postupy a zásahy sociálního pracovníka jsou velmi výrazně ovlivněny typem a povahou onemocnění, či znevýhodněním dětského pacienta, akutností či chronicitou nemoci a rovněž formou poskytované péče, zda se jedná o péči ambulantní či ústavní. Cílem sociální práce je intenzivní spolupráce s rodinou dětského pacienta, jeho možný návrat do původního prostředí, pokud je ovšem toto prostřední funkční a vyhovující.

3. Případová studie

Případová studie demonstruje potřebnost týmové spolupráce, individuálního přístupu k dětskému pacientovi s ohledem na jeho práva, důležitou úlohu sociálního pracovníka při práci nejenom s dětským pacientem, ale i jeho rodinou, školou, orgánem sociálně právní ochrany dětí a dalšími institucemi.

Případová studie TOMÁŠ, 8 let

Abusus: kouřil 1x v jejich baráku, vzal od bratra, kterému je 15 let a kouří, nechutnalo mu, alkohol nezkoušel.

Rodinná anamnéza: *matka* (nar. 1972), základní vzdělání, nezaměstnaná, vedena na ÚP, kuřák. Matka zemřela v 63 letech, infarkt, otec zemřel v 70 letech, zápal plic, měl 2 sourozence – starší bratr zemřel při autonehodě, mladší sestra trpí duševní poruchou. *Otec* (nar. 1971), základní vzdělání, žije jako bezdomovec, se synem je v kontaktu, výživné neplatí, kuřák, alkohol požívá pravidelně (2x nastoupil léčbu v PN, nikdy nedokončil). Matka 62 let, ráda si vypije, otec zemřel v 72 letech.

Tomáš má 3 sourozence, 2 bratry (15 let a 12 let) a sestru (11 let), všichni jsou zdraví. Rodiče Tomáše byli manželé 4 roky, žili společně po rozvodu 10 let, nyní bydlí 2 roky odděleně. Od počátku jejich soužití manžel hodně pil.

Školní anamnéza: MŠ nenavštěvoval, 2 roky přípravky – problémy s chováním nebyly, měl odklad školní docházky, nyní v 1. třídě ZŠ. Dle matky nechce psát domácí úkoly, nutí svou starší sestru, aby psala za něj, jinak ji vyhrožuje. problémy s chováním vůči dospělým nemá.

Zdravotní anamnéza: Čtvrtá gravidita, porod iniciován, záhlavím. Poporodní adaptace přiměřená. Byl neklidný, dle matky divný od počátku, hodně se vztekal, bylo na něm vidět, že není normální. Do 4 let vůbec nemluvil, vydával jen hrdelní zvuky. Vzpurný, zlý, stále jen řval. Chůze v 1 roce, tělesnou hygienu udržuje od 4 let. Vážněji nemocen nebyl, sledován na kardiologii – šelest na srdci – kontroly 1x ročně. Úrazy: drobná poranění, nyní v nemocnici na JIP – spadl ze 3. patra (matka si měla zavolat pro výsledky, ale neudělala to). Alergie nezjištěna. *Při přijetí:* kontakt navazuje ochotně, orientován plně, oční kontakt udržuje, odpovědi přiléhavé, dosti obsažné, místy se sám ptá, v řeči nevyslovuje ř – na výzvu ho říct umí, emočně plošší, deprivace, myšlení koherentní, osobnost dětská, nic psychotického, popsány afektivní zachvaty s verbální a brachiální agresivitou, nerespektování matky, zjev-

ně nedostatečné výchovné vedení, nepodnětné prostředí, chybí denní režim, rodinná neúplná, otec bezdomovec.

Sociální anamnéza: Tomáš je na dětském oddělení PN hospitalizován poprvé. K hospitalizaci byl odeslán z ordinace pro dětskou a dorostovou psychiatrii s diagnózou porucha chování v rodině. K vyšetření byl doporučen praktickou lékařkou, protože je dle matky " *vzteklý, agresivní a sprostý.*" V dorostové psychiatrické ambulanci klidný, hyperaktivita nezpozorována, v kontaktu bezprostřední, bez psychotických, neurotických i organických projevů. Matka trvala na diagnostickém pobytu, neboť " *nemá klid od doby, co se narodil, musí být po jeho vůli.*"

Situace před hospitalizací:

V říjnu 2014 bylo provedeno psychologické vyšetření pedopsychologem se závěrem: u chlapce nezjištěny výrazné abnormity, poškozen dysfunkčním rodinným prostředím, s nízkou socioekonomickou úrovní, výchovně zanedbán, nestimulován. Intelektové schopnosti odpovídají pásmu výrazného podprůměru, podíl nepodnětné prostředí, insuficientní výchovné vedení rodiči, kde je potřeba zvážit rodičovské schopnosti a kompetence matky, která mě děti v své péči. Matka je vulgární, vše o životě v partnerském vztahu ventiluje před dětmi. Spolupráce s matkou je velmi obtížná, na domluvené termíny se dostavuje jen sporadicky.

Na žádost matky poslán do dětské a dorostové psychiatrické ambulance. Kde po komplexním vyšetření psychiatrem, rozhovoru s pacientem a matkou byla diagnostikována Porucha chování v rodině – F91. Následně matka požadovala, aby byl syn Tomáš odeslán na diagnostický pobyt do PN. Na základě lékařské zprávy z dětské a dorostové psychiatrie byl Tomáš pozván k přijetí do PN v březnu 2015.

Sociální pracovnice OSPODu (orgán sociálně právní ochrany dětí příslušného OÚ ORP), sdělila, že rodina je delší dobu sledována, neboť starší bratr Pavel (15 let) byl umístěn do dětského domova se školou ve 12 letech z důvodu výchovných (problémy s nerespektováním dospělých, vysoká neomluvená absence ve škole.) Chlapec se zlepšil v klidném prostředí dětského domova. Ústavní výchova však nadále trvá. Z opatrovnického spisu vyplývá, že matka byla vždy vulgární, péči nezletilým dětem se snažila zajišťovat dle svých schopností a možností. Nejdříve byla vulgární pouze k manželovi, poté její hněv a vulgarismy přešly také k dětem. Matka odmítá jakékoli odborné poradenství, aby změnila chování ke svým dětem. Odmítá také navštívit psychologa.

Hospitalizace Tomáše na dětském oddělení v březnu 2015:

Tomáš při přijetí v rámci rozhovoru se sociální pracovnící uvedl: Je mu 8 let, adresu (na dotaz) sdělil přesně, doma bydlí s mamkou, dvěma bratry a sestrou. Bratry má rád, nadává sestře a mamce. Neví, proč jim nadává moc sprostě. Doma se mu nelíbí, že mamka jenom leží, že si ani nejde s ničím hrát, a tak. Má rád strouhanku s vodou a cukrem, když mu maka nechce dát, tak ji nadává. Jednou sestře rozbil nos, tekla jí krev. Líto mu to bylo (ale usmívá se), pak mu sestra dala "bombu" do zad. Chodí do 1. třídy, ve škole mu to jde dobře. Připustí, že úkoly mu někdy nejdou, jinak mu z toho něco jde. Ve škole ho baví hračky, z učení pak matematika – mají krtka, ten se mu líbí. Kamarády ve škole má. Na otázku, zda ve škole zlobí, odpovídá, že jen o přestávkách dělají s kluky blbosti. Doma se převleče, počká na jídlo, nají se, podívá se na televizi a jde ven. Venku si hraje s kámošem. Mají stejné plyšáky, vezmou si je ven a hrají si. Domů chodí večer nebo ráno, prý byl někdy i v noci venku. Mamka mu někdy řekla, v kolik má přijít, ale přišel pozdě, hodinky má rozbité. Do kroužků nechodí. Mamka, když je našťavaná, ho trestá tak, že ho praští do zad. Je pravda, že sestru praštil kladívkem do hlavy, neví co se jí stalo, už je to dávno, i kvůli tomu je tady. V noci se mu nespí dobře, nechce se mu. V kolik chodí spát neví. Ničeho se nebojí, náladu má dobrou. Při rozhovoru se postupně uvolnil, choval se bezprostředně, neměl problémy s autoritou sociální pracovníce.

Matka při přijetí uvedla: Tomáš, když byl malý, tak ho velmi lákala světla, chtěl být pořád venku a dívat se na světla, matka jej tahala domů, že taky mají žárovky, hračky ho vůbec nezajímaly, s ničím si nehrál, houpal se, nebo třeba boty pořád řadil do řad, když mu to změnili, tak vztek. Když v jeho útlém dětství otec byl propuštěn z výkonu trestu a přišel domů, tak měl záchvat, že je tam někdo nový. Dlouho nechtěl nosit kalhoty, rifle, byl ochoten jen v teplácích nebo kraťasech, teď do školy ho matka donutila. Doma nevydrží, matka ho musí vypustit ven v jakoukoli hodinu, jinak je nesnesitelný, stále ho upomínají, co má dělat, na to on po nich řve. Nechce být doma. Doma dle matky „hrůza“, chová se jako postižený, stále se vzteká, velké výkyvy v emocích, když se mu s něčím nevyhoví, když se neudělá, co chce on. Matka mu musí třeba dělat "kapučíno" ve 4 hodiny ráno, kdy chlapec vstane, jinak všude rozsvítí, dělá kravál a budí ostatní. Když se vzteká, tak si lehne na zem, bouchá do všeho, rozbíjí, ničí. Stále všem okolo nadává, doma i venku, ale jen lidem, které zná, na cizí si netroufne. Křičel z balkónu. Krade doma peníze, sbírá sklínky od piva, za to si kupuje lízátko. Nejraději je venku celý den, je schopen jít i bosky, když nedostane boty,

venku si chvilku hraje s ostatními, ale nevydrží to, pak je sám, toulá se nebo jde přes cestu do obchodu. Lidi a děti venku si na něj hodně stěžují. Dle matky je taky hodně lehce zmanipulovatelný. Venku všechno sbírá, např. "vajgly," taky se potuluje okolo obchodu a třeba najde vy-
padnutou krabičku cigaret apod. Umí být i milý, ale vydrží jen pár minut. Zklidní se jídlem, pitím. Koníčky chlapce: rád jí, chodí ven, kde se toulá do noci, někdy ani ze školy nepříjde domů, matka jej hledá. Běžně se toulá do 22 – 23 hodin v noci. Rád se dívá na TV (disney channel), hledá věci, stále chodí a dívá se okolo sebe.

Po přijetí Tomáše na dětské oddělení PN dochází k jeho vyšetření, vyplnění požadovaných formulářů, nastavení režimu, dochází k dalšímu došetření. Vyžádán školní dotazník. Základní škola, kde dětský pacient dochází, uvádí, že jeho chování je naprosto bezproblémové. Ve vyučování plní pokyny, neobjevily se žádné negativní projevy chování. Ve výuce bylo nutné občas uplatnit individuální přístup, ale za ten byl chlapec velmi vděčný. Podle ZŠ je chlapec živý, uzavřený a má rád pohybové dětské hry. Dle jejich sdělení je rodinné prostředí velmi nepodnětné. Matka se s chlapcem do školy nepřipravuje, zapomíná pomůcky, úkoly atd., někdy nemá ani jídlo a pití. Matka se o chlapci vyjadřuje velmi vulgárně. Z jejich výroků usuzují, že o chlapce nemá zájem a chybí jí mateřská láska. Tomáš byl v rámci hospitalizace umístěn do základní školy při zdravotnickém zařízení a mateřské školy při zdravotnickém zařízení. Adaptace v novém prostředí u něj proběhla bez problémů, byl kamarádský, vstřícný, měl velmi pěkný vztah k mladším spolužákům. Nebyl vůdčí typ, mezi dětmi oblíbený, k dospělým slušný, milý, ochotný, autoritu dospělých plně respektoval. Ve vyučování se projevoval pomalejším tempem, často nutný individuální přístup, těžkopádný, výkony v hodinách narušovány projevy ADHD (psychomotorický neklid – poposedávání na židli, houpání nohama, pohyby celým tělem), obtížné a krátkodobé soustředění, snadno odklonitelná pozornost. Myšlení málo samostatné, složitější úkol zvládal s vedením po krocích. *Po přijetí musela sociální pracovnice PN* požádat učební pomůcky, přezůvky, teplé boty, ponožky a hygienické potřeby u odboru sociálních věcí, neboť matka sdělila, že chlapci přinese přezůvky, až bude mít peníze. V průběhu hospitalizace se matka neustále domáhala diagnózy autismus (dokonce přistižena, jak syna instruovala, co má dělat, aby se prokázal jeho autismus). Po jednání s matkou sociální pracovnice PN sděluje, že matka se ve svých postojích jeví rigidní, neodklonitelná, není schopna spolupráce a výchovného vedení ke stabilizaci vývoje. Během pohovorů konfrontační tendence, nekritičnost,

vulgarizmy, útočnost. Dohled OSPOD nad výchovou a prospíváním dítěte po dimisi je zcela nezbytný. Je rovněž na zvážení, zda chlapec setrvává v rodině, aktuálně se jeví výchovné vedení chlapce matkou jako poškozující. Hospitalizace ukončena na žádost matky v květnu 2015. Dále doporučena pravidelná péče pedopsychiatra, dohled OSPOD nad výchovou dítěte.

Stanovená diagnóza: F91 Poruchy chování – porucha chování vázaná na vztahy v rodině, emoční deprivace, výchovné zanedbání.

Sociální práce s Tomášem: Sociální pracovnice si po jeho přijetí na oddělení dala za cíl zajistit mu sociální potřeby (ekonomické zajištění – kapesné, rodinné kontakty – kontakt s matkou, kontakty s ostatními institucemi – škola, pedopsychiatr, OSPOD) po dobu léčby a dopomoci mu k nejlepšímu sociálnímu fungování s ohledem na jeho základní diagnózu.

Po přijetí Tomáše se seznámila s jeho základní diagnózou, zdravotní dokumentací a aktuálním vývojem jeho zdravotního stavu. Následně svůj přístup přizpůsobila charakteru jeho onemocnění, přičemž v komunikaci s ním respektovala jeho autonomii a při rozhovoru zvolila takový způsob komunikace, kterému chlapec rozuměl. Při přijetí si sociální pracovnice odebrala sociální anamnézu od dětského pacienta i jeho matky. Rozhovor s matkou velmi komplikovaný, spolupráce s ní byla velmi složitá, až nemožná. Následně si vyžádala vyjádření OSPOD, školy a pedopsychiatra. Sociální anamnéza Tomáše je vedena v jeho sociálně kartě, včetně všech dalších kroků, které sociální pracovnice v jeho případě provedla (vše je vedeno, jak v písemné, tak v elektronické podobě). Sociální pracovnice byla plnohodnotnou členkou multidisciplinárního týmu PN, který o Tomáše pečoval. Sociální pracovnice spolu s rozhovorem využila metody kresby. Chlapec měl nakreslit rodinu a napsat své přání. Kresby se vyznačovaly nesouvislými čarami, které nebyly dokončeny, Tomáš využíval pouze černou a hnědou pastelku, kresby umisťoval do dolní části archu. Rozbor pak sloužil dále psychologovi i sociální pracovníci. Sociální pracovnice Tomáše v průběhu hospitalizace pravidelně pozorovala, zaznamenávala projevy jeho chování (verbální i neverbální), působení Tomáše v kolektivu, motivační a hodnotový systém. Po přijetí Tomáše se snažila sociální pracovnice komunikovat s matkou, vést ji ke změnám v jejím přístupu k synovi. Velkým problémem byl i postoj matky, která trvala na svém a opakovaně se domáhala diagnózy autismu. Sociální pracovnice tak na zákla-

dě několika jednání s matkou musela uvést, že matka není schopna spolupráce a výchovného vedení směřujícího ke stabilizaci vývoje syna. Během pohovorů se u ní objevovaly konfrontační tendence, nekritičnost, vulgarizmy, útočnost. *Sociální prognóza*: Na základě všech získaných informací považuje sociální pracovnice dohled OSPOD nad výchovou a prospíváním dítěte po dimisi jako zcela nezbytný. Pokud matka nezmění přístup v péči o Tomáše, je doporučeno zvážit, zda by měl chlapec i nadále setrvat v rodině, protože aktuálně se jeví výchovné vedení chlapce matkou jako poškozující. Rovněž doporučena pravidelná péče v dětské a dorostové psychiatrické ambulanci.

Závěr

Sociální práce s dětským klientem je založena na spolupráci členů odborného týmu s cílem zajistit optimální vývoj dítěte vzhledem k charakteru a závažnosti jeho onemocnění. Základním cílem činnosti sociální pracovnice na dětských odděleních PN je v první řadě zajištění veškerých dostupných informací o dětském pacientovi, zabezpečení sociálních potřeb dítěte po dobu hospitalizace, ale také přispět k nejlepšímu sociálnímu fungování dítěte s ohledem na jeho základní diagnózu. Tomu všemu přizpůsobuje styl a způsob sociální práce, přičemž je respektována autonomie dětského pacienta. Sociální práce má v péči o duševně nemocné dětské pacienty nezastupitelné místo.

Seznam použitých zdrojů:

- COGNÉT, G. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál, 2013, 208 s. ISBN 978-80-262-0499-2.
- ČEVELA, R. a L. ČELEDVÁ. *Výchova ke zdraví: vybrané kapitoly*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2010. 128 s.
- DOBRUŠOVÁ, E. *Sociálně-právní ochrana dětí v případech rozvodových a rozchodových konfliktů*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2012. ISBN 978-80-7421-048-8.
- GREEN, J. a B. JACOBS. *In-patient child psychiatry: modern practice, research and the future*. New York: Routledge, 1998. ISBN 0-415-19439-3.
- GULOVÁ, L. *Sociální práce: pro pedagogické obory*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 208 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3379-1.
- KUTNOHORSKÁ, J, CICHÁ M. a R. GOLDMANN. *Etika pro zdravotně sociální pracovníky*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011, 189 s. ISBN 978-80-247-3843-7.
- KUZŇÍKOVÁ, I. *Sociální práce ve zdravotnictví*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3676-1.

- MARKOVÁ, E., VENGLÁŘOVÁ, M. a M. BABIAKOVÁ. *Psychiatrická ošetrovatelská péče*. Praha: Grada, 2006, 352 s. Sestra (Grada). ISBN 80-247-1151-6.
- MATĚJČEK, Z. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. 3., přepracované vyd. Jinočany: Nakl. H, 2001. ISBN 80-860-2292-7.
- MATOUŠEK, O.. *Metody a řízení sociální práce*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 380 s. ISBN 80-717-8548-2.
- ŘÍČAN, P. a D. KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 1995, 398 s. ISBN 80-716-9168-2.
- SEKERA, O. Identifikace profesních aktivit vychovatelů výchovných ústavů a dětských domovů. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. s. 197.
- SPOUSTA, V. Speciálně pedagogická diagnostika etopedická. Druhé vydání. Brno – Kraví hora: vydavatelství Masarykovy univerzity, 1995. 105 s. ISBN 80-210-1261-7.
- ŠNÝDROVÁ, I. *Psychodiagnostika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 143 s. Psyché (Grada), 2008, ISBN 978-80-247-2165-1.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
- VENGLÁŘOVÁ, M. a G. MAHROVÁ. *Komunikace pro zdravotní sestry*. Praha: Grada, c2006. Sestra (Grada). ISBN 80-247-1262-8.
- ZACHAROVÁ, E., HERMANOVÁ, M. aj. ŠRÁMKOVÁ. *Zdravotnická psychologie: teorie a praktická cvičení*. Vyd. 1. Praha: Grada, 229 s. Sestra (Grada), 2007, ISBN 978-80-247-2068-5.
- MATÝS, J. Ambulantní psychiatrická péče o děti a dorost. *Asociace dětské a dorostové psychiatrie* [online]. 2014 [cit. 2016-11-04]. Dostupné z: <http://www.addp.cz/clanek/ambulantni-psychiatricka-pece-o-deti-a-dorost>
- PORUCHY DUŠEVNÍ A PORUCHY CHOVÁNÍ (F00–F99). *Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR* [online]. 2014 [cit. 2016-11-11]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/F00-F99.html>
- THEINER, P. Organizace psychiatrické péče o děti a dorost. In: *Psychiatrická klinika FN Brno* [online]. 2009 [cit. 2016-11-04].

Autor

Mgr. Dagmar Pitnerová, Ph.D.
odborná asistentka Ústavu pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta UP v Olomouci
dagmar.pitnerova@upol.cz

Název: ACTA SOCIOPATHOLOGICA IV
Editoři: Mgr. et Mgr. Tereza Raszková
Mgr. Lucie Špráchalová
Autor obálky: Jaroslav Šimek
Rok a místo vydání: 2017, Hradec Králové
Vydání: první
Náklad: 50

Vydalo nakladatelství GAUDEAMUS, Univerzita Hradec Králové
jako svou 1605. publikaci.

ISBN 978-80-7435-666-7