

**UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ**  
**FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ**  
**Institut mezioborových studií Brno**

**Osobnostní a sociální rozvoj žáků jako prevence sociálně  
patologických jevů v základní škole**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Vedoucí bakalářské práce:  
doc. PhDr. Bohumíra Lazarová, Ph.D.

Vypracoval:  
Dušan Raab

**Brno 2009**

## **Poděkování**

Děkuji paní doc. PhDr. Bohumíře Lazarové, Ph.D. za velmi užitečnou metodickou pomoc, její čas a trpělivost, kterou mi ochotně poskytla při zpracování mé bakalářské práce.

Dušan Raab

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Osobnostní a sociální rozvoj žáků jako prevence sociálně patologických jevů v základní škole“ zpracoval samostatně, a použil jsem jen literaturu uvedenou v seznamu literatury.

Brno 24.3.2009

.....  
Dušan Raab

# OBSAH

<b>Úvod</b> .....	<b>2</b>
<b><u>Teoretická část</u></b> .....	<b>4</b>
<b>1. Osobnost a rizika dospívání</b> .....	<b>4</b>
1.1 Osobnost .....	4
1.2 Osobnost jako společenská bytost .....	5
1.3 Vývoj osobnosti – věková období .....	6
1.4 Období povinné školní docházky .....	8
1.5 Sociálně patologické jevy .....	15
1.6 Prevence .....	29
<b>2. Výchova a rozvoj osobnosti</b> .....	<b>34</b>
2.1 Výchova .....	34
2.2 Rozvoj osobnosti a výchovné složky .....	35
2.3 Úloha rodiny a školy .....	45
2.4 Osobnostní a sociální výchova .....	47
<b><u>Empirická část</u></b> .....	<b>51</b>
1. Metodologie .....	51
2. Výzkumná data a jejich interpretace .....	54
3. Shrnutí .....	65
<b><u>Závěr</u></b> .....	<b>67</b>
<b>Použitá literatura</b> .....	<b>68</b>
<b>Příloha</b> .....	<b>71</b>
<b>Resumé</b> .....	<b>74</b>
<b>Anotace</b> .....	<b>75</b>

# ÚVOD

V současné době, vzhledem ke stoupající trestné činnosti dětí a mládeže, zvláště k její závažnosti a vysoké společenské nebezpečnosti se téma osobnostního a sociálního rozvoje jako prevence sociálně patologických jevů nejen žáků základních škol (dále jen ZŠ) jeví jako zásadní, a to hned z několika důvodů. V období povinné školní docházky si děti utvářejí a upevňují celou řadu postojů a připravují se tak na plnohodnotné začlenění do společenského a rodinného života. Pro sociální pedagogy zde jasně vyplývá velmi důležitý úkol – věnovat maximální pozornost osobnostnímu a sociálnímu rozvoji dětí jako hlavní součást prevence ať už sociálně patologických jevů, či kriminality jako takové. Můžeme tedy říci, že v oblasti primární prevence sociálně patologických jevů jsou žáci ZŠ pro sociální pedagogy (s ohledem na jejich pracovní zařazení) hlavní cílovou skupinou, které je třeba věnovat maximální možnou péči. Proto i proces žádoucího rozvoje osobnosti dětí ZŠ a jejich vedení k pozitivním společenským hodnotám bude ústředním tématem mé bakalářské práce.

Působením jednotlivých složek výchovy (mravní, estetické, tělesné, pracovní a polytechnické) je pěstována zdravá a žádoucí osobnost člověka se schopností sebevýchovy a možností sebeuplatnění v dospělosti. Je pravděpodobné, že u osoby vzdělané, kultivované, s estetickým cítěním a pevným mravním přesvědčením se nebudou rozvíjet sklony k sociálně patologickému jednání (např. těžko si lze představit, že osobnost s rozvinutým estetickým cítěním se bude realizovat tak, že bude poškozovat kulturní památky nebo veřejně prospěšná zařízení). Osobnost člověka, pokud je ve všech směrech rozvinuta, se vyznačuje větší mírou společenské konformity a stává s tak mnohem větším přínosem pro společnost. Proto je osobnostní a sociální rozvoj dětí prioritní.

Informovanost učitelů, výchovných pracovníků, rodičů a dětí v oblasti sociálně patologických jevů je dnes zcela nepochybně na vyšší úrovni než v minulosti. Avšak s rozvojem dnešní společnosti souvisí i nedostatek času na plnohodnotnou péči o děti, sílí ekonomické tlaky na rodiny, stále častěji se objevují dvoukariérové tendence rodičů, stoupající brutalita videoher a akčních filmů, negativní vliv reklam a médií, nedostatečné finanční prostředky na rozvoj školství a vzdělanosti. To vše může mít

velký vliv a zásadní dopad při rozvoji dětí a mládeže. Je nutné shrnout, že stoupá nejen kriminalita dětí a mládeže a brutalita při páchání těchto trestných činů, ale i výskyt sociálně patologických jevů v podobě užívání drog, šikany, konzumace alkoholu, rozvoj extremismu, atd. Na tuto skutečnost je třeba pružně reagovat zkvalitněním a rozšířením preventivního působení ve všech jeho oblastech, zejména tam, kde se tendence sociálně patologického jednání nestihly rozvinout natolik, aby ovlivnily osobnostní a sociální rozvoj dětí. Z uvedeného vyplývá, že největší část preventivního působení v podobě osobnostního a sociálního rozvoje je třeba směřovat především k žákům základních škol.

*Cílem bakalářské práce je utřídění základních pojmů, souvisejících s osobnostním a sociálním rozvojem, charakteristika jednotlivých složek výchovy, metod osobnostního rozvoje a popis jejich vlivu na osobnostní a sociální rozvoj dětí. Dále popis nejčastějších typů sociálně patologických jevů u žáků ZŠ a související právní legislativa.*

*Cílem empirické části práce je zjistit, jakou úlohu přisuzují vybraní učitelé osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáků v prevenci sociálně patologických jevů. Pro výzkum bylo užito dotazníku pro pedagogy v různých lokalitách.*

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Osobnost a rizika dospívání

### 1.1 Osobnost

Na rozdíl od neživých předmětů, které se nacházejí v našem okolí, vyniká člověk svobodnou vůlí. Sám se může rozhodnout, jakým směrem se bude jeho další vývoj ubírat, kterou cestu si zvolí na nejrůznějších křižovatkách, jenž mu připraví život. Tato životní dráha, kterou prochází, každé jeho rozhodnutí pak zpětně ovlivňuje jeho další vývoj. Utváří se osobnost člověka, která je u každého jiná – každý člověk je ve své podstatě originální. Osobnost je tedy to, co činí člověka člověkem.

V různých vědách má **pojmem osobnosti** různý význam. Jednotná definice osobnosti v oblasti psychologie však také neexistuje. V psychologické literatuře je známo přes 50 rozličných definic osobnosti (srov. Nakonečný, 1997; Pokorný a kol., 2001). Typicky behavioristické definice reprezentuje J. B. Watson (1924), který vymezuje osobnost jako konečný produkt našeho systému zvyků. R. B. Cattell (1965) uvádí, že osobnost je to, co determinuje chování v definované situaci a definovaném naladění. J. P. Guilford (1959) podává čistě popisné vymezení, když charakterizuje osobnost jedince jako jedinečný vzorec rysů. V klasické definici G. W. Allporta je osobnost chápána jako vnitřní dynamická organizace psychofyzických systémů, které determinují jedinečné adjustace individua jeho prostředí (srov. Nakonečný, 1997). Můžeme však s jistotou říci, že osobnost je jednotou těla a duše. Jedná se o bio-psycho-sociální celek, který je předmětem zájmu řady vědeckých disciplín. Snad nejvíce se výzkumem osobnosti člověka zabývá psychologie, zejména psychologie osobnosti. Předmětem studia je zde osobnost jako nositel neopakovatelného, dynamického, svérázně strukturovaného komplexu vnitřního psychického života a předmětně zaměřené činnosti na základě vrozených a individuálně získaných zkušeností (Hladík, 1999).

Základním znakem osobnosti je její jedinečnost, výlučnost, odlišnost od všech jiných osobností. Tato individualita, kterou se jedinec odlišuje od ostatních lidí,

se nazývá osobitost. Přestože mají lidé společné vlastnosti z hlediska svého fungování, nenajdeme na celém světě dva naprosto identické jedince. Zároveň díky těmto společným vlastnostem a psychickým zákonitostem můžeme proniknout do vnitřního světa lidského nitra a pochopit zákonitosti utváření osobnosti. Proto má tedy poznávání individuality a rozdílů svoji praktickou stránku (Šimíčková-Čížková, 2008).

Co tedy ovlivňuje rozvoj osobnosti? Jednoznačně je to individuální ontogenetický vývoj, protože osobnost není hotovým produktem ihned při narození, ale formuje se a vyvíjí se během celého života jedince od jeho zrození až do smrti. Dále je zcela nepochybně ovlivněna společenským působením, bez něhož by se osobnost nemohla utvářet a vyvíjet. Je tedy ovlivněna komplexem společenských vztahů, interakcí, společenským prostředím, v němž se jedinec pohybuje a celou řadou dalších sociálních faktorů (vzděláním, zaměstnáním, zájmy, koníčky, přáteli atd.). Tedy osobnost je individuální jednotou biologických, psychologických a sociálních aspektů. Je utvářena ve vztazích mezi lidmi a ve společnosti a v nich se také projevuje jako propojený celek.

Jaký je však poměr jednotlivých faktorů v procesu ovlivňování osobnosti? Dnes již víme, že v prvotní fázi vývoje člověka hraje značnou roli dědičnost – tzv. heredita. Je to mechanismus přenosu jistých znaků a vlastností z předků na potomstvo prostřednictvím genové výbavy člověka. Studium heredity se zabývá genetika. Jde o to, že geneticky jsou výrazně ovlivněny jisté tělesné znaky a vlastnosti (např. barva pleti, vlasů, očí, lateralita, ale třeba i barvoslepost a sklony k obezitě). Naproti tomu pak vědomosti a osobnostní rysy jsou výrazně ovlivněny působením socio-kulturního prostředí a výchovou. S přibývajícím věkem dítěte klesá vliv dědičnosti a začíná posilovat vliv prostředí.

## **1.2 Osobnost jako společenská bytost**

Rozhodujícím faktorem pro utváření osobnosti u dítěte školního věku začíná být tedy vliv prostředí. Bez socio-kulturního prostředí by se člověk nemohl stát vůbec člověkem. Je proto značně důležité vytvořit pro výchovu dětí prostředí optimální - tedy podnětné, s přiměřeným ekonomickým standardem, kde je dětem věnována patřičná péče, pozornost a láska a to jak v rodině, tak i v prostředí vzdělávací instituce, kterou představuje základní škola. Tento proces, v němž se člověk postupně stává členem



lidské společnosti prostřednictvím výchovy a vůbec prostřednictvím společnosti jako takové se jmenuje **socializace**.

Nakonečný (1997) uvádí, že proces socializace probíhá jako postupné vrůstání do společenských podmínek života, tj. jako postupná orientace v daném sociokulturním prostředí a osvojování tomuto prostředí přiměřeného a účelného chování, je ve své podstatě rodinnou výchovou, která, psychologicky vzato, je zase v podstatě procesem učení, zejména sociálního. Tento proces je procesem vpravování se do určitých sociálních rolí a uskutečňuje se ve vzájemné interakci s příslušníky určité společnosti. Zahrnuje vývoj sociální empatie, adaptability a reaktivity (t.j. citově podbarvené vztahy k lidem i k sobě), vývoj sociální kontroly (kontrola chování dle norem, pravidel) a také učení se sociálním postojům a sociálním rolím a sebemonitorování (t.j. chování, které je od člověka očekáváno vzhledem k jeho věku, postavení, atd.) (srov. Kohoutek, 2004). Socializace je procesem celoživotním, ale i živelným. Na počátku vývoje na osobnost člověka působí spíše formativní vliv společnosti, za účelem osvojení si základních společenských norem a návyků. Tedy člověk se spíše pouze přizpůsobuje okolí – tzv. proces pasivního přizpůsobení neboli akomodace. Později pak přichází na řadu sebevýchova. Člověk se začíná více či méně podílet na chodu společnosti – např. práce pro společnost, výchova dětí, ale i volební právo, umělecká tvorba apod. Člověk však také přizpůsobuje prostředí sobě samému. Jde tedy o aktivní adaptaci – tzv. asimilaci. Proces socializace probíhá zejména v rodině, ve skupině přátel či vrstevníků, ve škole či v zaměstnání a prostřednictvím masmédií.

### **1.3 Vývoj osobnosti – věková období**

Osobnost člověka v průběhu svého vývoje prochází celou řadou kvalitativních změn. Tyto změny v chování a prožívání v časovém průběhu jsou předmětem zájmu vývojové psychologie. V této souvislosti uvádí Langmeier (1991) čtyři předmětné okruhy vývojové psychologie:

- **studium fylogeneze psychiky** – pozorování a srovnávání chování živočichů na rozdílném stupni evoluční řady

- **studium antropogeneze psychiky** – vývoj duševna u lidí v různých historických etapách a civilizačních okruzích
- **studium ontogeneze psychiky** – vývoj psychiky od početí až do smrti
- **studium „aktuální geneze“** – vývoj psychických procesů, např. ve vnímání, při učení a osvojování speciálních dovedností.

Pro zkoumání osobnostního a sociálního vývoje člověka má největší význam studium ontogenetického vývoje člověka. Pro každého pedagogického pracovníka je velmi důležité, aby byl seznámen s jednotlivými specifiky konkrétních vývojových období. Tyto specifika mohou následně velmi výrazně ovlivňovat proces utváření osobnosti člověka, jeho sociální vývoj a mohou mít velmi těsný vztah se sociálně patologickými jevy. Každá osobnost je originální a neopakovatelná, přesto však je konečným cílem ontogenetické psychologie vytvořit co možná nejpřesnější a zároveň obecně platnou charakteristiku jednotlivých období lidského vývoje.

I když v minulosti existovala celá řada periodizací vývoje osobnosti (Freud, Hippokrates, Kohlberg, Komenský, Piaget, Příhoda apod.) dnes užíváme obvykle následující charakteristiku jednotlivých období lidského života (srov. Langmeier, 1991; Kohoutek, 2003 a jiní):

- prenatální období
- novorozenecké období (0 – 2 měsíce)
- kojenecké období (do jednoho roku)
- batolecí období (1 – 3 roky)
- předškolní období (končí nástupem do školy)
- mladší školní období – prepuberta (do 11 let)
- starší školní období – puberta (11 – 15 let)
- časná dospělost – adolescence (15 – 20let)
- střední dospělost (do 45 let)
- pozdní dospělost (45 – 60 let)
- stáří (od 60 let)

Žádná současná teorie dnes nemůže vysvětlit celý vývoj v jeho složitosti a komplexní podmíněnosti. Existující teorie představují částečné vysvětlení, které pomáhá pochopit některé stránky vývoje – často se pak doplňují nebo překrývají. Jsou

pak důležitým vodítkem nejen pro další výzkum, ale i pro postup v klinické praxi. Ve většině teorií jsou některé stránky vývoje zdůrazněny a jiné odsunuty do pozadí. Současné teorie například neberou v úvahu genetický základ vývoje, ačkoliv jeho význam je nesporný, přehlížejí rozdíly ve vývoji chlapců a dívek (mužů a žen) apod. (srov. Langmeier, 1991).

Vývoj člověka představuje kvantitativní, ale i kvalitativní změny, přičemž jednotlivá vývojová období na sebe navazují. Tento vývoj zahrnuje vzestupné ale i sestupné změny, které ovšem neprobíhají rovnoměrně. Poznatky ontogenetické psychologie následně využívá celá řada jiných vědních oborů včetně sociální pedagogiky. V prevenci sociálně patologických jevů je tedy třeba zohlednit vývojová specifika cílové skupiny. A naopak pro každé vývojové období člověka jsou charakteristické určité zvýšené tendence ke konkrétním sociálně patologickým jevům. Chceme-li tedy, aby snahy o pozitivní rozvoj osobnosti člověka dosáhly maximální účinnosti, jeví se aplikace poznatků ontogenetické psychologie o vývoji lidské osobnosti jako nezbytná součást osobnostního a sociálního rozvoje a preventivního působení.

## **1.4 Období povinné školní docházky**

### **Školní zralost a vstup dítěte do školy**

Zahájení povinné školní docházky je důležitým mezníkem v životě každého dítěte. Jeho život se nyní obrací od hry k povinnostem, musí se přizpůsobit školnímu režimu a kolektivu, hledá si mezi dětmi kamarády a buduje si pozici ve skupině. Předpokládáme tedy, že dítě úspěšně prošlo tzv. „zápisem do ZŠ“, kde je posuzována jeho školní zralost a způsobilost pro zvládnutí školní zátěže, emoční stabilita, úroveň sebeobsluhy, chování a psychomotorické funkce. Nyní se život malého školáka tzv. „otáčí o 180°“. Pokud dítě navštěvovalo mateřskou školu, je již zvyklé na kolektiv kamarádů, se kterými si každý den hrálo a rovněž je zvyklé i na určitý režim. Nyní si musí zvykat na kolektiv nový, jeho výkony začínají být srovnávány s jinými dětmi, je vyžadována pozornost při výkladu učitele. Dítěti nastaly povinnosti v podobě domácích úkolů a přípravy na vyučování.

Školní způsobilostí rozumíme dosažení takového stupně v tělesném a duševním vývoji, který umožňuje, aby dítě bylo schopno bez újmy na tělesném a duševním zdraví vyhovovat nárokům, které na ně klade školní vyučování, a dosahovat vzhledem ke svému nadání a své pili přiměřených školních výsledků (srov. Kohoutek, 2003; Vágnerová, 1996 a jiní).

Je vhodné zde zdůraznit, že posuzování školní připravenosti je věcí zásadní, neboť pokud by byla míra školní zralosti posouzena špatně, povede tato skutečnost pravděpodobně ke špatnému prospěchu, jehož následkem je i snížení sebevědomí dítěte a může dojít i k tomu, že dítě bude terčem posměchu ze strany spolužáků a bude v kolektivu zastávat marginální pozici. Tato situace může být natolik závažná, že ovlivní celý další život dítěte. Následkem bývá příkladně snížené sebevědomí, nechuť ke vzdělání a snížená schopnost navazovat sociální vztahy.

*„Velké problémy světa lze řešit tak, že se věnujeme jejich malým počátkům.“*

(Lao-č TAO-TE-ŤING)

*„Na dobrém počátku všechno záleží.“*

(J. A. Komenský)

Je tedy nanejvýš důležité, aby se na posuzování školní způsobilosti zodpovědně podíleli jak pedagogové, tak i lékaři, psychologové, případně jiní odborníci (odborní lékaři atd.). Je třeba, aby i sami rodiče posoudili, zda jejich dítě je již na zvládnutí povinné školní docházky připraveno a aby rodiče dítě na vstup do školy připravovali a patřičně ho motivovali.

### **Období mladšího školního věku**

Období mladšího školního věku (tzv. prepuberty 6 – 11 let) je charakterizováno jako období relativního klidu a harmonie psychického vývoje. Výchovně se dítě poměrně dobře zvládá, dítě se učí číst psát a počítat, osvojuje si základní vědomosti. Rovněž se učí orientaci v základních životních a sociálních situacích (podřídít se zájmům kolektivu a respektu k autoritám). Hlavním druhem činnosti a náplní dne se

stává učení a příprava na vyučování, které má velký vliv na rozvoj a utváření osobnosti dítěte (srov. Langmeier, 1991; Kohoutek, 2003).

Erik Erikson označil období mladšího školního věku za období latence. Vývojová teorie Erika Eriksona (srov. Kohoutek, 2003) vychází z principu konfliktu, jímž je každé z jeho osmi stádií provázáno a jeho úspěšné vyřešení je nezbytnou podmínkou k dalšímu pokračování vývoje ve vyšším vývojovém stádiu. Pokud by však krize v určitém stádiu vyřešena nebyla, může to pro jedince znamenat stagnaci dalšího vývoje. Obdobím mladšího školního věku, neboli zde pak obdobím latence prochází konflikt *píle proti méněcennosti*. Tedy nastává rozvoj osobnosti po stránce intelektové, společenské a tělesné. Děti si osvojují nejrůznější vědomosti, které jsou součástí kurikula v ZŠ, ale i které získají četbou, sledováním nejrůznějších pořadů, atd. Rovněž rozvíjí svoji schopnost učit se, spolupracovat se spolužáky formou nejrůznějších her řízených pedagogem. Právě schopnost spolupráce je to nejdůležitější, čemu se musí dítě v tomto období naučit. Je třeba zde vytvořit zralost úkolového zaměření – *kompetence*.

Vývojových teorií jistě existuje ještě celá řada (Piaget, Freud apod.). Všechny však období mladšího školního věku, neboli prepuberty či latence charakterizují vysokým zaměřením na získávání vědomostí (a to nejen školních, které jsou obsahem osnov ZŠ, ale i otázek základní životní orientace). Tyto vědomosti jsou uspořádávány do určitých vědomostních schémat, která tvoří ucelenou koncepci fungování okolí dítěte. Tato schémata jsou postupně doplňována a rozšiřována ve smyslu již existujícího (*asimilace*). Pokud však dojde ke kontaktu s novou informací, kterou není možné do určitého vzorce zařadit, dochází k revizi a úpravě či přeorganizování paradigmatu (*akomodace*). Tímto postupem pak dítě získává životní zkušenosti, patřičný rozhled a orientaci v nejrůznějších životních situacích a o fungování celé společnosti. Tato tvorba schémat funguje v podstatě po celý život člověka, ale právě v období nástupu do školy, které je charakteristické intenzivním procesem získávání vědomostí je třeba dbát na to, aby výsledná orientace dítěte byla pozitivní. Pokud by však byly vytvořené postoje ke společnosti a vůbec k životu negativní, pak v období puberty, které je charakteristické obdobím vzdoru a sebeprosazování, již budeme velmi obtížně dosahovat nápravy. Zde by již pravděpodobně nebylo možné dosáhnout vyšších stádií morálního vývoje, tak jak je charakterizoval Lawrence Kohlberg. Došlo by zřejmě k zastavení morálního vývoje u nejnižších fází, které Kohlberg charakterizuje jako **prekonvenční** (tedy konformita jen za účelem vyhnutí se trestu či je-li to v osobním zájmu jedince). Tyto rysy pak můžeme pozorovat u delikventů v nápravných zařízeních,

výchovných ústavech a bohužel i ve všedním životě. (pozn. teorie L. Kohlberga navazuje na teorii morálního vývoje J. Piageta. Kohlberg však rozšířil Piagetovu teorii i na období adolescence a dospělosti. Určil šest vývojových stádií sdružených do tří úrovní: prekonvenční, konvenční a postkonvenční, přičemž úroveň III je označována jako vysoké stadium zásadového uvažování) (srov. Atkinson a kol., 2003).

Pokud budeme mluvit o učení, uskutečňuje se pokusem a omylem, nápodobou či logickým odvozením. Jak bylo uvedeno výše, dochází k odklonu od zaměření na svoji osobu k zaměření na okolí. Vzhledem ke konfrontaci vědomostí, dovedností a stupně rozvoje dalších stránek osobnosti se svými vrstevníky dochází k rozvoji sebehodnocení. Dochází k postupnému rozvoji empatie a umění spolupráce. Vrstevníci uspokojují mnohé důležité potřeby, rozvíjí se i vztah k přírodě a ke zvířatům.

**V oblasti tělesného rozvoje** osobnosti dochází zejména k nárůstu tělesné výšky a hmotnosti. Dochází k rozvoji jemné motoriky, která je nezbytná pro osvojení si dovedností jako je například psaní a kreslení. Zvyšuje se potřeba tělesného pohybu. Každý pedagog by měl vhodně kompenzovat únavnost a náročnost výkladu například vložím vhodně hry či jinou změnou charakteru činnosti tak, aby došlo k osvěžení pozornosti dětí. Pozitivní postoj k pohybu je třeba rozvíjet a zajistit dostatečné množství pohybových aktivit i v době mimo vyučování (příkladem formou míčových her, cvičení, vycházek do přírody, atp.). Je třeba vzít v úvahu fakt, že tělesná síla, obratnost a rozvoj pohybových schopností mají velký vliv na pozici dítěte ve skupině vrstevníků (Níkl, 2000).

**V oblasti intelektuálního rozvoje** osobnosti je dítě řízeno přirozenou touhou po vědění projevující se zvýšenou zvědavostí. Děti projevují zvýšený zájem o věci pro ně pozoruhodné. Jedná se hlavně o věci z jejich okolí, zvířata, četba pohádek, sledování dětských pořadů, etc. Rozvoj myšlení je úzce spjat s rozvojem řeči. Dítě na počátku mladšího školního věku ovládá přibližně 3000 slov, v nichž jsou zastoupeny všechny slovní druhy (Bláhová, 1996). Rychlý rozvoj řeči umožňuje rozvoj znalostí, podporuje rozvoj paměti a zvyšuje komunikační schopnosti.

**Estetická stránka osobnosti** se zatím rozvíjí spíše pozvolna. Děti velmi intenzivně, ale zatím spíše černo-bíle vnímají, co se jim líbí a co ne. Estetická stránka osobnosti se projevuje výběrem v oblasti výtvarné tvorby, kdy děti kreslí převážně postavy (rodinu) a zvířata. Děti rády využívají pestrosti barev. Také různé výrazně rytmické písničky s veselým a pro děti zajímavým a srozumitelným textem se těší velké

oblíbené. Z knižní nabídky většinou děti uspokojuje četba pohádek a prohlížení obrázkových knížek.

**Mravní rozvoj osobnosti** je u dětí založen na pozici dobra a zla. Děti se snaží jednat v duchu společenských a skupinových norem, neboť touží po uznání, chtějí být pochváleny. Dítě překonává období egocentrismu, učí se schopnosti vcítit se do druhého. Každé dítě v období mladšího školního věku by již mělo mít vštípeno základy společenských norem a hodnot. Mělo by nejen vědět, že pokud někoho potká, je slušné pozdravit, když něco dostane, musí poděkovat, ale také že užívat vulgární slova, krást v obchodě a ničit cizí věci se nesmí.

**Oblast polytechnických a pracovních dovedností** byla v období předškolního věku rozvíjena pomocí hry, která je i nyní pro zdravý vývoj osobnosti nezbytná. Mění se však požadavky na hru. Jsou preferovány hry se složitějšími pravidly, společenské hry. Vedle hry však v období mladšího školního věku stojí také skutečná práce v podobě školního vyučování, kdy musí dítě plnit povinnosti a úkoly nevyplývající z jeho potřeb.

Vztah k práci je mimo jiné rozvíjen též pomocí různých zájmových činností a formou výtvarné výchovy ve školním vyučování. Jedná se zejména o nejrůznější výrobky, pěstitelské práce, lepení vystřihovánek a skládání stavebnic (LEGO, Merkur).

Pro děti mladšího školního věku je typická otevřenost vnějším podnětům. Jsou tedy extrovertně orientovány. Nutno poznamenat, že mezi dětmi jsou v období mladšího školního věku rozdíly v kvalitě vývoje jednotlivých osobnostních složek. Také rozdíly mezi chlapci a děvčaty se začínají projevat odlišným chováním a různými zájmy.

### **Období staršího školního věku**

V souvislosti s obdobím staršího školního věku neboli pubescence (11 – 15 let) je třeba zmínit jistá specifika. Dochází urychlování vývoje (tzv. sekulární akcelerace). Puberta končí pohlavní zralostí a biologickou připraveností k rozmnožování, dochází k dokončení tělesného růstu. V důsledku sekulární akcelerace probíhají celkové změny v oblasti tělesné i psychické. Dochází k růstu svalů, dotváří se sekundární pohlavní znaky, u dívek první menstruace.

Změny v oblasti tělesného vzhledu a zvýšená hormonální produkce způsobují celkovou emoční labilitu, což se může projevit uzavřením do sebe, nebo i zvýšenou frekvencí konfliktů se zástupci starší generace. Dospívání je provázeno nástupem vyspělého způsobu myšlení a dosažením vrcholu jeho rozvoje.

Současně se před žáky staršího školního věku otevírá i velmi důležitý úkol – zvolit si cestu dalšího vzdělávání a směřovat tak k určité profesi. To je spojeno se zvýšenými nároky na přípravu do vyučování. V souvislosti s přijímáním nové sociální role mladého dospělého může dojít k občasným únikům do světa fantazie, stoupá riziko depresí. Dále můžeme pozorovat zvýšenou péči o zevnějšek. Výrazně stoupá zájem o opačné pohlaví. Navazování prvních vztahů s opačným pohlavím a první „zlomená srdce“. V této souvislosti je třeba zmínit vysoké riziko sebevražd, zejména pak ke konci pubescence a s nástupem sexuálního života, které přetrvává i v adolescenci.

V období pubescence také výrazně posiluje vliv vrstevnických skupin, kde můžeme pozorovat i specifický komunikační styl a způsoby chování. Často jsou odmítány autority, zbabělost a kompromisy. Upřednostňována jsou rychlá a absolutní řešení způsobená nevyzrálostí postojů a nedostatečnými životními zkušenostmi.

Osobnost začíná být daleko více ovlivňována svým okolím, ve kterém se nachází než dosud. Proto je třeba dbát i na to, v jaké společnosti se dítě pohybuje. Je lépe upřednostnit organizovanou zájmovou činnost (aerobic, modelářský kroužek, turistický oddíl), nebo individuální koníčky (návštěva fitness s kamarádem, bazén, sauna) před bezcílným potulováním po sídlišti či městě. Je účelné, aby i škola podpořila trávení volného času vytvořením nějakých, pro děti zajímavých volnočasových aktivit, což by mohlo být vhodným východiskem zejména pro sociálně slabší rodiny. Bezúčelné trávení volného času nikterak výrazně nerozvíjí osobnost mladého člověka, ale navíc může velmi rychle vést k závadovým činnostem nejrůznějšího druhu.

Pokud budeme charakterizovat vývojové období staršího školního věku dle vývojové teorie Erika Eriksona (srov. Kohoutek, 2003), která jak bylo uvedeno výše, je charakteristická překonáváním konfliktů typických pro určité vývojové období, zastává puberta pátou pozici. Erikson zde jako konflikt vnímá *identitu proti krizi identity*. Autor teorie rovněž vnímá pubescenci jako období velmi bouřlivé a zdůrazňuje, že v žádném jiném stadiu životního cyklu nejsou si tak těsně blízké příslib objevení sebe samého a hrozba sebe samého. Dle Eriksona člověk stojí na prahu nové životní cesty (volba povolání, příprava na založení vlastní rodiny atd.), což může být



spjato s různými krizemi a obavami, které mohou vést k depresím či krizím identity. Nutno ještě poznamenat, že Erikson spojuje období pubescence a adolescencí.

**Oblast polytechnických a pracovních dovedností** začíná být v tomto období velmi aktuální. Dospívající si musí vybrat směr dalšího vzdělávání na cestě ke zvolené profesi. Nikl (2000) v literatuře popisuje problém volby povolání. Uvádí, že do začátku pubescence bývá volba povolání jen předmětem fantazie, která se neváže na vlastní schopnosti, ale spíše se řídí přáním. Kolem jedenácti let však dítě začíná srovnávat svá přání se skutečností, ví už, že se musí ptát po svých schopnostech, po školním prospěchu, po podmínkách přijetí do učebního poměru nebo na školu, po požadavcích pracovní činnosti. V podstatě jde vždy o dva navzájem související aspekty: z hlediska jedince, aby si zvolil povolání, které by ho nejlíp uspokojovalo a z hlediska společnosti, aby byl získán pracovník, který by nejlépe přispíval k plnění společenských úkolů. Nejistota mladých při volbě povolání je zvyšována i tím, že se musí rozhodnout v době, kdy ještě není zájmově vyhraněný, ani není zcela dokončen vývoj jeho schopností a charakterových vlastností a kdy svá rozhodnutí často mění.

Stanovisko autora tedy vyčerpávajícím způsobem pojednává o aktuální situaci v problematice volby povolání. Je vhodné, aby škola ve spolupráci s rodinou podněcovala aktivity vedoucí k přípravě na budoucí povolání a jeho volbu, zejména formou školního vyučování a mimoškolních aktivit. Jako výchozí pro volbu povolání by mělo být přání a zájmová orientace dítěte s přihlédnutím k jeho vzdělávacím možnostem. Rodiče ve spolupráci s pedagogem by měli dítěti pomoci s volbou vhodné alternativy, neměli by však dítě směřovat proti jeho vůli. Takto zvolená profese, kterou by si žák osvojoval s nechutí, by nejspíše vedla k odporu k dalšímu vzdělávání, i k odporu k práci jako takové. Tento přístup by tedy v osobnosti dítěte mohl napáchat vážné škody.

V současné době je spíše typická situace, kdy dospívající není ještě zájmově zcela vyhraněn a sám neví, jaký učební obor či další studium zvolit. V důsledku toho později dochází ke změně profesní orientace.

**V oblasti intelektuálního rozvoje** jsou dospívající téměř na vrcholu své výkonnosti, což je umocněno i flexibilním myšlením. Dospívající je schopen pracovat s abstraktními a obecnými pojmy, uvažuje o problémech z více hledisek.

U dospívajících je mnohem větší schopnost učit se z logických souvislostí. Této skutečnosti je možné využít k dalšímu rozvoji osobnosti a samozřejmě i k prevenci

sociálně patologických jevů pomocí složitějších metod (např. prostřednictvím besed, přednášek nebo modelových situací).

**Estetická stránka osobnosti** již není tak černobílá jako u dětí mladšího školního věku. Dospívající dokáže již poměrně dobře diferencovat a kriticky hodnotit. Estetická složka osobnosti je nadále rozvíjena pomocí zájmových, volnočasových činností a školního vyučování (vycházky do přírody, četba, kreslení, drobné dílenské práce), i formou režimových metod (např. vedení k pořádku a preciznosti práce).

**Mravní stránka osobnosti** dospívajícího jedince se nachází pod silným společenským tlakem, což je způsobeno právě specifickým a rychlým dokončováním vývoje v období puberty. Mezi dospívajícími a zástupci starších generací dochází k celé řadě naprosto zbytečných incidentů. Děti si musejí zvykat pomalu na roli mladého dospělého, i přesto, že jsou stále ještě dětmi. To vše může způsobit jakousi zmatenost dospívajících. Tato zmatenost se může občasně projevovat chováním, které je spojeno se společenským odmítnutím a vede ve svém důsledku ke vzniku generačních konfliktů.

**V oblasti tělesného rozvoje** a vývoje motoriky je tento věk charakterizován získáváním síly a přírůstkem svalové hmoty, rozvíjí se zájem o sport. Děti jsou mnohem obratnější, motoricky zdatnější. Zájem o sport je vhodné podpořit formou volnočasových aktivit z hlediska účelného a výchovného trávení volného času.

Osobnost žáka v období mladšího a staršího školního věku je formována zejména podněty z vnějšího prostředí. Dítě je svému okolí plně otevřeno. Charakterizované vlastnosti nemusí být vzhledem k individuálnímu vývoji osobnosti u všech dětí stejně výrazně rozvinuté. Děti se tedy mohou ve svých projevech značně lišit.

## 1.5 Sociálně patologické jevy

*„Sociálně patologické jevy jsou všechny projevy chování, které jsou společností klasifikovány jako nežádoucí, protože porušují sociální i morální normy a práva ostatních.“* (<http://slovník-cizich-slov.abz.cz>).

Tato část práce je věnována popisu vybraných sociálně patologických jevů, které se u dětí v období povinné školní docházky vyskytují nejčastěji. Veškeré pedagogické úsilí a preventivní snahy na všech úrovních (primární, sekundární a terciární) směřují

k odstranění nebo zmírnění dopadů tohoto škodlivého působení na společnost. Proto jsou sociálně patologické jevy jakýmsi protipólem pedagogického působení a zároveň i protipólem osobnostního, sociálního a vůbec všestranného rozvoje, který je hlavním cílem veškerých pedagogických snah a k němuž se všechny jednotlivé výchovné cíle upínají.

Tak jak se rozvíjí vlivem lidského vývoje osobnost člověka, tak se rozvíjí i možnosti nejrůznějšího sociálně patologického jednání. Lidský vývoj a jeho patologie tedy kráčí vedle sebe. Jeden patologický jev ale provází lidstvo od jeho samého počátku. Je typický snad pro všechna vývojová stádia už od raného věku až do staří. Tento sociálně patologický jev nazýváme agresivita.

### 1.5.1 Agresivita

*„Lidské dějiny jsou prostoupeny projevy násilí. Někdy jsou odsouvány algoritmy chování ve středověku jako násilné a kruté a současnost bývá kladena do opozice jako příklad kultivovaného jednání. Ale agrese přibylo. Nikdy v minulosti, v žádném století nezažilo lidstvo tolik utrpení a zmařených životů jako v opěvovaném dvacátém věku, který přinesl dvě světové války a řadu regionálních ozbrojených konfliktů, tedy dostatek agrese“ (Čermák, 1999, s. 7).*

**Agresivitou** (z lat. *aggredi* – vystoupit, předstoupit) označujeme komplexní jev představující nepřátelství, útočení, případně výbojnost v chování jedince vůči objektu (věc, člověk, myšlenka), při procesu uspokojování nějaké potřeby či komplexu potřeb. Agresivita má celou řadu projevů, které mohou být skryté, zjevné, přímé a nepřímé. Tyto projevy mohou mít různý charakter. Agresivita se může projevovat od nepřátelského myšlení nebo notorického psaní stížností až po fyzické napadení. Agresivitu a její projevy definuje psychologie jako výslednici souhry vrozených a získaných činitelů, sociálních a kulturních vlivů (Pokorný a kol., 2001).

V současné době je aktuálním psychologickým tématem vliv sledování televizních pořadů a počítačových her s násilnou tematikou na rozvoj agresivity u dětí a mladistvích. Atkinson a kol. (2003) uvádí, že se názory odborníků na tuto problematiku liší, avšak žádná studie zatím neprokázala, že by sledování násilí mělo katarzní účinky a agresivitu tak přímo redukovalo. Navíc ve své práci odkazují na studii

(Eron, Huesmann, Lefkowitz a Walder, 1972), která se zaměřila na vztah mezi sledováním násilí v televizi v dětství a agresivitou v dospělosti. Ve studii bylo jednoznačně prokázáno, že expozice násilí v televizních programech ve věku 9 let vyvolává vyšší míru agresivity adolescentů ve věku 19 let. V této práci Atkinson a kol. (2003) rovněž uvádějí, že pokud bude mít dítě z agresivního chování užitek, bude se dále chovat agresivně.

Agresivitu můžeme rozdělit na dvě základní skupiny :

- agrese vůči vlastní osobě (automutilační praktiky, suicidní jednání),
- agrese vůči okolí (lidé, zvířata, věci).

Agresivně jednající jedinec představuje pro své okolí značné nebezpečí. V dětském kolektivu, zejména na prvním stupni ještě nejsou zakořeněny společenské normy, děti nedokáží objektivně vyhodnotit situaci z více hledisek a k silnějším spolužákům vzhlížejí s obdivem nebo se jich bojí. Pokud se najde v kolektivu neoblíbený jedinec, který navíc není příliš fyzicky zdatný, může se stát terčem fyzických útoků a šikany.

„Fenomén **šikanování** chápeme jako asymetrické, zpravidla opakované násilí mezi žáky. Konkrétněji a srozumitelněji to vyjádříme prostřednictvím následující definice: *Jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně, týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi.*“ (Kolář, 2001, s. 27).

Šikana je zvláštním spojením agresivity a strachu. Je to bezpochyby společensky nemocné čili patologické chování, které začíná u porušování etických norem a končí u projevů, které naplňují velmi závažné skutkové podstaty trestných činů. Formy šikanování mohou být různé, mohou mít různou intenzitu. Zpočátku se může jednat o nejruznější legrácky nebo poznámky na účet oběti tzv. ostrakismus. Tato fáze však velmi rychle přerůstá v organizované a systematické týraní. Konce mohou být pro oběť velmi závažné. Pokud není poskytnuta oběti včasná a účinná pomoc, zanechává šikana dlouhodobé psychické následky, které si oběť může nést po celý život. V krajním případě může dojít i k utýrání oběti nebo k její sebevraždě. Nebezpečnost šikany spočívá ve skrytých projevech. Často se prvky šikany podaří odhalit až tehdy, když už zanechala trvalé následky v psychické či fyzické rovině oběti. Nejhorší situace nastane, pokud šikana proroste do formální organizované podoby, kdy je agresor zvolen jako předseda třídy, protože je učitelem vnímán jako ten, kdo má organizační schopnosti

a dokáže ve třídě sjednat pořádek. V takovém případě jsou šance oběti vymanit se ze spárů šikany mizivé. Oběť pak již nemá zastání. Je třeba podotknout, že psychické následky šikanování si nenesou jen oběť, ale všichni zúčastnění, tedy i agresori, jejichž osobnost je stupňující se brutalitou výrazně deformována. Šikanu označujeme tedy jako nemocné chování, závislost a poruchu vztahů ve skupině (Kolář, 2001).

Agresivita v jakékoliv podobě je velmi závažné a časté sociálně patologické jednání, které může velmi výrazně, pokud není poskytnuta včasná odborná pomoc, poškodit a trvale ovlivnit osobnost dítěte. Vědci aktuálně řeší, zda má agresivní chování biologický podklad (studie dle Huesmann L. Rowell, *University of Michigan*), nebo na něj působí vlivy prostředí (studie dle Geen Russel, *University of Missouri-Columbia*) (Atkinson a kol., 2003).

### **1.5.2 Krádeže a záškoláctví**

Jedlička a Kořa (1998) v literatuře popisují záškoláctví jako přestupek žáka, který úmyslně zanedbává návštěvu školy. V angličtině se pro záškoláctví užívá výraz „truancy“, který pochází ze slova keltského původu truant, značící původně totéž co vagrant, tulák nebo beggar, žebrák či chudák. Dnes je výraz truancy užíván pro absentování ve škole, či pro její opuštění bez omluvy. Záškoláctví je již tradičně pojímáno jako porušení řádu školy, ale ve skutečnosti toto provinění vyplývá ze školského zákona o povinné školní docházce.

*„Základní vzdělávání je spojeno s povinností školní docházky. Plnění povinnosti školní docházky se řídí § 36 až § 43 školského zákona.“* (Opatření MŠMT č. 31 504/2004-22).

Krádeže a záškoláctví dnes dle policejních statistik patří k nejčastějším kázeňským prohřeškům u dětí ve věku povinné školní docházky. Dítě mohou ke krádežím vést nejrůznější pohnutky. Krádeže mohou mít v příčinu ve stále rostoucí propasti mezi dětmi bohatých a chudších rodičů, kdy je dítě postaveno na okraj kolektivu, protože nemá příkladně novější typ mobilního telefonu nebo značkové oblečení. Na tuto problematiku navazují občasné diskuze o účelnosti zavedení školních uniforem. Motivem k tomuto protispolečenskému jednání může být i touha po dobrodružství,

po uznání kamarádů. Krádeže mohou mít původ i ve špatné výchově a nezájmu rodičů o dítě. V takovém případě je nutné, aby škola spolupracovala s orgány sociálně-právní ochrany dětí, aby bylo této situaci zamezeno.

Některé děti se snaží vyhnout nepříjemné písemné práci nebo zkoušení tím, že předstírají před rodiči nebo lékařem nemoc. Takové chování však nemusí hned znamenat žádnou katastrofu v podobě sociálně patologického jednání. Problematiku záškoláctví popisuje a řeší **Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy** (dále jen MP MŠMT) **č. 10 194/2002-14**, *k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví*. Při opakující se neomluvené absenci mohou být rodičům odejmuty některé sociální dávky. V případě neomluvené absence nad 25 hod. má škola povinnost informovat příslušný orgán sociálně-právní ochrany dětí nebo pověřený obecní úřad. Při opakovaném záškoláctví, pokud by již rodiče byli pravomocným rozhodnutím správního orgánu postiženi pro přešůpek (dle § 31 zákona č. 200/1990 Sb., o přestupcích.), informuje škola Policii ČR, která nadále šetří případ jako podezření ze spáchání trestného činu ohrožení mravní výchovy mládeže. Je tedy důležité prohlubovat spolupráci rodiny a školy. Včasné upozornění např. rodičů pedagogem může napomoci efektivnímu řešení bez toho, aby byla tato situace řešena prostřednictvím Policie ČR, správních orgánů a orgánů péče o dítě.

Jedlička a Kořa (1998) popisují v literatuře celou řadu příčin záškoláctví (např. vliv závodového rodinného prostředí, řízené absence a zisk ze zanedbání povinností, školní fobie, etc.) a prezentují zajímavou myšlenku, které vyplývá ze samotného principu pedagogiky, když uvádějí, že každý školák by měl mít pocit, že přes neuspokojivý vzhled, přes neúspěchy v učení nebo slabší prospěch, jej učitel či učitelka mají nepodmíněně rádi, uznávají jej jako jedinečného tvora a přes veškeré problémy a nedostatky trpělivě věří v jeho budoucnost.

### 1.5.3 Závislosti

Snad největší skupinu sociálně patologického jednání zahrnují závislosti. Mezinárodní klasifikace nemocí závislost definuje následovně: „*Je to skupina 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. Centrální popisovanou charakteristikou syndromu závislosti je touha (často silná, někdy přemáhající) brát psychoaktivní látky (které mohou, avšak nemusí být lékařsky předepsány), alkohol nebo tabák...“ (Pokorný a kol., 2001, s. 34).*

Definitivní diagnóza závislosti by se obvykle měla stanovit pouze tehdy, jestliže během posledního roku došlo ke třem nebo více z následujících jevů:

- silná touha nebo pocit puzení užívat látku,
- potíže v kontrole užívání látky, a to pokud jde o začátek ukončení nebo množství látky,
- somatický odvykací stav, jestliže látka je užívána s úmyslem zmenšit jeho příznaky, což je zřejmé z typického odvykacího syndromu pro tu kterou látku nebo z užívání stejné (nebo velice příbuzné) látky se záměrem zmenšit nebo odstranit odvykací příznaky,
- průkaz tolerance jako vyžadování vyšších dávek látek, aby se dosáhlo účinků původně vyvolaných nižšími dávkami,
- postupné zanedbávání jiných potěšení nebo zájmů ve prospěch užívané psychoaktivní látky a zvýšené množství času k získání nebo užívání látky, nebo zotavení se z jejího účinku,
- pokračování v užívání přes jasný důkaz zjevně škodlivých následků (srov. Nešpor, 1996).

Závislosti dělíme na drogové a nedrogové.

### **1.5.3.1 Drogové závislosti**

Drogovou závislostí rozumíme komplexní pojem definovaný Světovou zdravotnickou organizací (WHO): „*duševní stav periodické nebo chronické intoxikace, která škodí jedinci i společnosti, vyvoláván opakovaným užíváním drogy přírodní nebo syntetické*“ (<http://www.nondra.cz/Prevence.htm>). Drogy můžeme dále členit:

Dle způsobu, jakým drogu získáváme (vyrábíme):

- přírodní (marihuana, houby)
- syntetické (heroin, toluen).

Dle nebezpečnosti vzniku závislosti a intenzity působení:

- měkké drogy (hašiš, marihuana)
- tvrdé drogy (kokain, braun, pervitin).

Dle jejich působení na člověka:

- drogy s tlumícím účinkem (analgetika, heroin)
- drogy s povzbuzujícím účinkem (extáze, pervitin).

Člověk užívající drogy se vystavuje nebezpečí vzniku závislosti na těchto omamných a psychotropních látkách. Přitom u některých tvrdých drog, jmenovitě u heroínu se uvádí obrovské riziko vzniku fyzické závislosti (někdy již po první dávce).

Závislost tedy může být **fyzická** (droga se stává součástí metabolických procesů a pokud není do organismu dodávána, nastává dramatický abstinenční syndrom), nebo **psychická** (pokud není droga aplikována, dostavuje se velmi silná úzkost a nutkavá touha drogu si opatřit a užít, třeba i v rozporu se skutečným přáním narkomana, který již drogu užít nechce).

Prevenici užívání drog je v současné době věnováno mnohem více prostředků a sil, než tomu bylo v minulosti. Tuto skutečnost dokládá celá řada preventivních programů a specializovaných poradenských center zaměřených na prevenci užívání drog a pomoc lidem, kteří drogy již užívají. Přesto však je riziko, že se k dětem ve věku povinné školní docházky drogy dostanou, velice reálné. Nemusí se sice jednat hned o tvrdé drogy, ale i užívání marihuany nebo hub s obsahem LSD může vést k pozdějšímu přechodu na tvrdé syntetické drogy. U nás jsou nejrozšířenější pervitin (slang. PIKO) nebo heroin (slang. ČOKO, nebo HÁČKO).

S užíváním drog jsou však spojena další rizika. Tím nejzávažnějším jsou samozřejmě rizika zdravotních dopadů pro toxikomana (HIV/AIDS, hepatitidy, poškození nervové a cévní soustavy, psychické poruchy, Parkinsonova choroba a jiné).

Společnost je však narkomany také ohrožena na zdraví (odhozené stříkačky představují závažné riziko přenosu HIV/AIDS a výše uvedených hepatitid). Dále je v souvislosti s užíváním drog často zmiňována majetková trestná činnost a krádeže. Toxikoman, který je hnán nutkavou touhou na opatření si drogy shání peníze jak je to jen možné. Nejčastěji tedy trestnou činností. Matoušek a Kroftová (1998) prezentují,



že dle znalců drogové scény stojí týden života drogově závislého člověka asi čtyřnásobek průměrného měsíčního výdělku. V případě kokainové závislosti to může být částka dokonce až desetkrát vyšší.

Konzumace návykových látek není považována za protiprávní jednání. Jejich užívání osobami mladšími 18 let je ovšem považováno za nebezpečné chování. Každý nezletilec, který se takového jednání dopouští, má nárok na pomoc orgánu sociálně-právní ochrany dítěte. Navádění k užívání návykových látek, nebo podpora takového chování u osob mladších 18 let jsou zakázány a takové jednání je přestupkem nebo trestným činem.“ (MP MŠMT č. 20 006/2007-51).

V souvislosti s patologickými jevy u dětí v základních škole a problematikou drogových závislostí, nelze nezmínit nikotinismus a alkoholismus. Jejich nebezpečnost pro rozvoj osobnosti dětí je značná hned z několika důvodů. Na prvním místě je nepochybně společenská tolerance vůči alkoholu a kouření. Svoji roli zde sehrává samozřejmě i osobní příklad rodičů. Najdeme snad jen hrstku domácností, ve kterých by se nedali najít cigarety nebo alespoň kapka „něčeho ostřejšího“ k pití. S tím je samozřejmě spojen důvod druhý, jímž je právě snadná dostupnost pro dítě.

Chaney a kol. (2005) upozorňují, že dokonce i volně prodejně mírné léky mohou uškodit, jestliže jsou užívány ve velkém množství a varují před užíváním alkoholu a tabáku, které mají dle autorů na svědomí více lidských životů než všechny zakázané drogy dohromady.

### **Tabakismus**

Pokorný a kol. (2001) uvádí, že během procesu suché destilace, tedy kouření tabáku se do těla člověka dostává nikotin (pouze nikotin je návykový) a další chemické látky jako dehet, kyanit, arzenit, formaldehyd a mnoho dalších látek, z nichž 60 – 100 má karcinogenní účinky. Při nadměrném kouření může dojít k otravě nikotinem – tzv. nikotinismu.

Kvalitní prevencí kouření může být právě osobní příklad rodičů – nekuřáků a jejich postoj ke kouření, který děti prostřednictvím sociálního učení nejspíše převezmou. V této souvislosti je vhodné zmínit, že rodičům – kuřákům rovněž prospěje, když s kouřením přestanou. Následkem působení karcinogenních látek v organismu

může být smrtelně nebezpečná rakovina plic. Velmi bezohledné je kouření matky v těhotenství, které většinou vede ke zdravotním dopadům pro dítě.

### **Ethylismus**

Také vytváření kladného postoje k požívání alkoholických nápojů může mít na rozvoj osobnosti velmi negativní vliv. Alkohol má v historii lidstva dlouhou tradici a do dnešní doby je součástí i řady náboženských rituálů. Jedná se o jednoduchou chemickou látku, která velmi snadno proniká cílovým vnitřním orgánům. Pro mnohé děti může sloužit, dle příkladu rodičů, jako jistý symbol dospělosti. Chaney a kol. (2005) uvádí, že nadměrné pití alkoholu zvyšuje krevní tlak, poškozují játra, může být příčinou mozkové mrtvice ale i rakoviny jícnu a tlustého střeva. Alkohol bývá i poměrně častou příčinou vážných dopravních nehod.

Stejně jako kouření může i alkohol u části dětí působit jako přestupní stanice k užívání jiných „tvrdších drog“. Je tedy nezbytné, aby zejména rodiče a nejbližší příbuzní budovali u dětí zodpovědný přístup k užívání alkoholických nápojů formou osobního příkladu.

#### **1.5.3.2 Nedrogové závislosti**

Nedrogové závislosti představují v současné době obrovský společenský problém. Nejčastější závislostí u dětí v období povinné školní docházky není závislost na alkoholu, pervitinu nebo marihuaně, ale jsou to právě nedrogové závislosti, zejména však závislosti na informačních technologiích. Tyto závislosti velmi negativně dopadají na dnešní mládež, která u internetu, televize nebo mobilního telefonu tráví často nemalou část svého volného času namísto všestranného harmonického rozvoje nebo sportovní činnosti. Velikým nebezpečím u této skupiny závislostí je skutečnost, že nejsou tak jako závislosti drogové spojeny se společenským odmítnutím. Rodiče proto zpočátku ani nevěnují pozornost tomu, že jejich dítě sedí dvě hodiny denně u počítače. Situaci se snaží řešit teprve až tehdy, když už dítě neumí a ani nechce trávit volný čas jinak než u on-line internetových her a elektronické komunikace prostřednictvím chatu, ICQ nebo SMS. U nedrogových závislostí jsou tedy zpočátku

příjemné prožitky nahrazeny touhou po takovém chování. Tato touha dokáže člověka zcela pohltnout a lze se jí zbavit jen velmi obtížně. Jedná se tedy o závislosti psychické.

### **Netomanie – závislost na internetu**

Člověku, kterému vznikne tato psychická závislost na internetu, hrozí potíže v oblasti zdravotní i sociální. V oblasti zdravotní existují rizika poškození zraku v důsledku dlouhodobé expozice očí záření monitoru, poškození CNS následkem přetěžování mozku informacemi a vady držení těla, celkové tělesné hybnosti a fyzické kondice.

Problémy však nastávají i v osobním a rodinném životě lidí závislých na internetu a televizi. Tato média postupně pohlcují veškerý volný čas lidí a stávají se náhražkou kvalitního rodinného a partnerského života, zejména v souvislosti se vzájemnou komunikací a společným trávením volného času. Člověk trávící u internetu veškerý volný čas však neztrácí kontakt jen s rodinou, ale i s okolím, svými vrstevníky a přáteli, ztrácí schopnost společenské komunikace.

Počítač či internet mohou být velmi dobrým pomocníkem v zaměstnání, domácnosti, nebo i prostředkem pro relaxaci a odreagování. Pokud se je však překročena jistá hranice a čas u internetu je tráven zbytečně a na úkor rodinného života, snadno dochází k narušení mezilidských vztahů v této základní sociální skupině.

### **Závislost na televizi**

Závislosti na televizi je podobná závislosti na internetu. Televize sice neposkytuje svým uživatelům tak široké možnosti jako internet, ovšem úskalí spojená s nadměrným sledováním televize jsou s výše popsaným problémem prakticky totožná. Rovněž v tomto případě člověk utíká od reality do světa fantazie nejrůznějších filmových žánrů, případně je bombardován reklamou, která ovlivňuje jeho spotřebitelské chování. U dětí je v souvislosti s televizí v posledních letech velmi zdůrazňováno téma násilí a jeho vliv na osobnost dětí a mládeže následkem zvyšující se brutality filmových scén. Pokorný a kol. (2001) uvádí, že po shlédnutí některých filmových scén, se mění prožívání člověka – kupř. při sledování agresivních scén se nabuzuje agresivní chování, několik hodin po shlédnutí erotického filmu se zvýší sexuální apetence. Novým poznatkem je

dle autora narušení paměťových stop, které nemohou být v důsledku prožitku traumatických situací některých agresivních a stres navozujících scén přeneseny a zakódovány do dlouhodobé paměti.

V souvislosti se sledováním televize lze uvést snad pouze dva trestné činy. V prvním případě, pokud by byl nezletilému promítán dospělým člověkem prostřednictvím televize pornografický materiál, došlo by k naplnění skutkové podstaty TČ dle § 217 ohrožování výchovy mládeže. Druhý případ se týká § 152 Porušování autorského práva, práv souvisejících s právem autorským a práv k databázi, a sice v případě nelegálního kopírování nebo promítání pirátských kopií filmů na DVD nosičích.

### **Patologické hráčství – gamblerství**

Patologické hráčství zahrnuje závislost na hracích automatech, hazardních hrách a sportovních sázkách. Účastnit se hazardních her, sázek a obsluhovat výherní automaty je v ČR mladistvím zakázáno, za což zodpovídá provozovatel těchto her.

Zákon k této problematice v § 217 Ohrožování výchovy mládeže odst. 2 praví: *„Kdo umožní, byť i z nedbalosti, osobě mladší než osmnáct let hru na hracím přístroji, který je vybaven technickým zařízením, které ovlivňuje výsledek hry a které poskytuje možnost peněžité výhry, bude potrestán odnětím svobody až na jeden rok nebo peněžitým trestem nebo zákazem činnosti.“* (Zákon ČR č. 140/1961 Sb., Trestní zákon, ve znění pozdějších předpisů).

Díky této zákonné ochraně by mělo být zajištěno, že se děti základních škol nebudou těchto aktivit účastnit, avšak právě děti jsou skupinou, která je patologickým hráčstvím ohrožena nejvíce formou zábavních automatů. U zábavních automatů nejde narozdíl od výherních automatů o vyšší výhry. Jde o to, udržet se co nejdéle ve hře. Pokud je hra ukončena, je dítěti nabídnuto pokračování prostřednictvím vhození dalších peněz, což samo o sobě přináší jisté problémy. Navíc podstatou většiny her hracích automatů je násilí, o jehož negativním vlivu na osobnost bylo pojednáno výše.

## 1.5.4 Poruchy příjmu potravy – bulimie, anorexie

S rozšířením prostředků masové komunikace se také podstatně rychleji mění ideály spojené s fyzickou krásou a tělesným vzhledem. Zejména u dospívajících dívek mohou snahy podobat se populárním osobnostem z oblasti modelingu nebo zábavního průmyslu vyvolat závažné potíže v podobě poruch příjmu potravy.

Bulimie, podobně jako mentální anorexie, tj. onemocnění, která souvisí s poruchou pudu příjmu jídla, jsou výlučně záležitostmi vyspělých zemí. S pojmem obezita přitom bulimie vůbec nemusí souviset, protože ne každé přejídání se, ji může způsobit (Pokorný a kol., 2001).

Mezinárodní klasifikace nemocí definuje bulimii takto: *„Mentální bulimie je syndrom charakterizovaný opakujícími se záchvaty přejídání a přehnanou kontrolou tělesné váhy, které vedou pacienta k aplikaci krajních opatření, aby zmírnil tloušťku vyvolávající účinky požití potravy.“* (<http://www.wikipedia.org>).

Podstata bulimie tedy spočívá v jakýchsi záchvatech chorobné „žravosti“, kdy takto postižení dokáže spořádat najednou až 20 000 kalorií. Prevencí může být výchova vedoucí ke zdravému přístupu k tělesnému vzhledu a k jídlu. Rodiče by se měli vyvarovat veškerých poznámek na adresu tělesného vzhledu, zejména tělesné hmotnosti u dětí, byť i z legrace (Chaney a kol., 2005).

Anorexie většinou postihuje spíše dívky, ale může postihnout i chlapce. Zpočátku se anorexie projevuje nenápadně, tedy jako zvýšená péče o tělesnou hmotnost, která postupně přerůstá v začarovaný kruh fanatického hubnutí a přehnaného cvičení. Problém anorexie spočívá ve skutečnosti, že takto postižená osoba se stále vnímá jako obézní, přestože je viditelně vyhublá (Chaney a kol., 2005). *„Jde o psychická onemocnění. To znamená, že chování spojené s anorexií či bulimií není od určitého stádia nemocný člověk schopen ovládat a tedy se i sám bez pomoci druhých nemoci zbavit.“* (<http://www.pppinfo.cz>).

Mentální anorexie a bulimie souvisí tedy s poruchami příjmu potravy a fyzickým vzhledem. Obě onemocnění vyžadují včasnou odbornou péči, protože mohou být smrtelná. V každém případě hrozí riziko zdravotních dopadů způsobených extrémními stravovacími návyky v podobě nepravidelné menstruace, psychických poruch, zubních kazů a poškození zubní skloviny vlivem žaludečních šťáv při zvracení atd. (Chaney a kol., 2005).

## 1.5.5 Extremismus

Dalším sociálně patologickým jevem, který má navíc velmi blízko k agresivním tendencím je sympatizace s některým **extrémistickým hnutím**. Protože jsou tato hnutí většinou politicky motivována, připadají v úvahu spíše žáci osmých nebo devátých tříd a děti starší. Nebezpečnost extrémistických hnutí je však značná a proto nelze ani na základní škole spoléhat na to, že se tento problém týká spíše starších dětí. Bylo by velkou chybou se domnívat, že se mezi žáky základních škol nevyskytují děti, které s extrémistickým hnutím sympatizují nebo se v něm dokonce již organizují. Dle statistik Ministerstva vnitra ČR (dále MV ČR) se na trestné činnosti extremistů v roce 2007 podíleli děti do 15 let hodnotou 2,8% z celkového počtu trestných činů spáchaných extremisty (<http://www.mvcr.cz>).

Spektrum působení extrémistických hnutí je velice rozsáhlé a zahrnuje pole od krajní levice až po ultrapravicové militarizované skupiny, jejichž existence je pro společnost z důvodu jejich vojenského výcviku a fanatického odhodlání velice nebezpečná. Pro názornost uvádím přehled některých extrémistických hnutí.

<b>VYBRANÁ EXTREMISTICKÁ Hnutí</b> (zdroj: MV ČR)		
<b>LEVICOVÁ Hnutí</b> Anarchoautonomní	<b>LEVICOVÁ Hnutí</b> Marxisticko – leninské a trockistické skupiny	<b>PRAVICOVÁ Hnutí</b>
Československá anarchistická federace - ČAF	Občanské sdružení komunistický svaz mládeže - KSM	Vlastenecká fronta – VF
Federace anarchistických skupin - FAS		Národní sjednocení – NSJ
Antifašistická akce - AFA		Národní strana - NS

Extrémistické skupiny, zvláště nacisticky zaměřené, mají velmi propracovanou ideologii navazující na mytologické příběhy plné hrdinství a odvahy, což může být velmi silným motivujícím faktorem pro osobnost mladého člověka. Některé z extrémistických skupin mají natolik schopné vůdce a silné finanční zázemí, že jsou dokonce schopné vstoupit na současnou politickou scénu, jako příkladně Národní sjednocení – NSJ nebo Národní odpor, který je zároveň považován za nejradikálnější

extremistickou organizaci v ČR (<http://www.mvcr.cz>). Takový případ je už skutečně alarmující. Právě v některé z těchto skupin se děti toužící „někam patřit“ mohou velmi snadno shlédnout a začlenit se.

Extremismus je průvodním jevem demokracie. Demokratický režim, který by popřel svobodu názorů, byť názorů extrémních, by se stal opět režimem totalitním. Proto je třeba extremismu předcházet formou kvalitního rozvoje osobnosti dětí a jejich orientace v této problematice. Vhodné jsou i přednášky nebo besedy s dětmi na tato témata.

### 1.5.6 Sociálně patologické jevy a související legislativa

V závěru kapitoly o sociálně patologických jevech považuji za účelné uvést přehled nejdůležitějších právních dokumentů, které slouží na ochranu dětí a mládeže. Jsou to zejména:

- **Zákon č. 2/1993 Sb.**, o vyhlášení Listiny základních práv a svobod jako součásti ústavního pořádku České republiky.
- **Zákon č. 40/1964 Sb.**, Občanský zákoník.
- **Zákon č. 94/1963 Sb.**, o rodině.
- **Zákon č. 104/1991 Sb.**, o úmluvě o právech dítěte.
- **Zákon č. 140/1961 Sb.**, Trestní zákon, ve znění pozdějších předpisů.
- **Zákon č. 200/1990 Sb.**, o přestupcích.
- **Zákon č. 218/2003 Sb.**, o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů.
- **Zákon č. 359/1999 Sb.**, o sociálně-právní ochraně dětí.
- **Jiné mezinárodní smlouvy, jimiž je ČR vázána** např. o vymáhání výživného v cizině, aspekty mezinárodních únosů dětí, spolupráce při mezinárodním osvojení atd. (právní ochranu dětí ve vztahu k cizině zabezpečuje Úřad pro mezinárodněprávní ochranu dětí se sídlem v Brně).

Také přímo v oblasti školství je vydávána celá řada nejrůznějších metodických pokynů a nařízení, jejichž cílem je ochrana dětí před působením sociálně patologických

jevů a trestných činů a které mají rovněž směřovat k pozitivnímu společenskému rozvoji osobnosti dětí. Mezi významné dle mého názoru patří zejména tyto:

- **MP MŠMT č. 20 006/2007-51**, k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních.
- **MP MŠMT č. 37 014/2005-25**, k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních zřizovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.
- **Opatření MŠMT č. 31 504/2004-22**, kterým se vydává Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.
- **MP MŠMT č. 27 317/2004-24**, koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole.
- **MP MŠMT č. 10 194/2002-14**, k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví.
- **MP MŠMT č. 28 275/2000-22**, k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení.
- **MP MŠMT č. 14 423/1999-22**, k výchově proti projevům rasismu, xenofobie a intolerance.
- **MP MŠMT č. 13 409/98-24**, k poskytování poradenských služeb na školách a školských zařízeních.

Výše uvedený přehled nejdůležitějších právních norem je součástí právního systému ČR. Z toho důvodu je nutné upozornit na skutečnost, že prameny preventivního působení můžeme najít i v mnohých jiných zákonech a podzákonných předpisech, v mezinárodním právu a právu EU.

## 1.6 Prevence

K prevenci sociálně patologických jevů byl Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR vydán Metodický pokyn č. 20 006/2007-51 k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních. Tento pokyn definuje Minimální preventivní program jako: „*Konkrétní dokument školy zaměřený zejména na výchovu žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní*



*a sociální rozvoj a rozvoj jejich sociálně komunikativních dovedností. Minimální preventivní program je založen na podpoře vlastní aktivity žáků, pestrosti forem preventivní práce s žáky, zapojení celého pedagogického sboru školy a spolupráci se zákonnými zástupci žáků školy. Minimální preventivní program je zpracováván na jeden školní rok školním metodikem prevence, podléhá kontrole České školní inspekce, je průběžně vyhodnocován a písemné vyhodnocení účinnosti jeho realizace za školní rok je součástí výroční zprávy o činnosti školy.“*

Pokorný, Telcová a Tomko (2001) ve své práci uvádějí, že sociálně patologickým jevem se obecně rozumí takové chování jedince, které je charakteristické především nezdravým životním stylem, nedodržováním nebo porušováním sociálních norem, zákonů, předpisů a etických hodnot, které vede k poškozování zdraví jedince, prostředí, ve kterém žije a pracuje a ve svém důsledku pak k individuálním, skupinovým či celospolečenským poruchám. Autoři zde mimo jiné upozorňují na kontraproduktivitu při oddělování sociálně patologického jevu od prostředí, ve kterém tento jev vznikl. Samostatné a oddělené řešení označují jako neefektivní. Autoři také uvádějí, že patologický jev není nahodilý, ale má svoji genezi, dynamiku, příčiny a důsledky.

Z tohoto důvodu se jeví jako žádoucí, aby v souvislosti s prevencí patologických jevů bylo eliminováno závadové prostředí, které by umožňovalo nežádoucím jevům vzniknout, šířit se nebo je jinak podporovalo v jejich rozvoji. Toho lze dosáhnout mimo jiné i pravidelným proškolením pedagogických pracovníků, zařazením odborníků na sociálně patologické jevy do oblasti školství a zkvalitňováním spolupráce školy s rodinou.

Oblast prevence sociálně patologických jevů je rozdělena na tři sféry: primární, sekundární a terciární. Pojmem sociální prevence vyjadřujeme systém opatření, které předcházejí sociálnímu selhání, a tím pádem i kriminálnímu chování u lidí, u kterých k sociálnímu selhání ještě nedošlo čili u celé populace - **primární sociální prevence**, u lidí s vyšším rizikem sociálního selhání - **sekundární sociální prevence**, i u lidí, u kterých k sociálnímu selhání již došlo - **terciární sociální prevence** (srov. Matoušek, Kroftová, 1998).

Do oblasti primární prevence rovněž spadá osobnostní a sociální rozvoj jedince, což je zároveň průřezovým tématem méj bakalářské práce. Z toho důvodu budu problematice primární prevence věnovat v této kapitole největší pozornost. Oblast sekundárního a terciárního preventivního působení bude zmíněna jen pro úplnost pojednání o osobnostním a sociálním rozvoji dětí.

Hlavním prostředkem prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže je především osobnostní a sociální rozvoj v rodině a ve škole. Dalším významným faktorem, který se promítá do oblasti primární prevence sociálně patologických jevů na všech úrovních, je sociální a vzdělávací politika státu, fungování policejního a soudního aparátu a činnost nevládních organizací (Matoušek, Kroftová, 1998).

Jedlička a Kořa (1998, s. 48) uvádějí: „*Prevence kriminality dětí a mládeže především vyžaduje:*

- *Dbát o aktivní a mentální hygienu ve společnosti. Posílit kooperaci mezi lidmi, rozvíjet a upevňovat duševní zdraví. Zvýšit odolnost proti zátěži a konfliktům, které podporují a sociální sklony.*
- *Podchytit disociální a predeliktivní chování v samých počátcích, aby se dále nerozvíjelo. Již na vysokých školách pedagogického zaměření připravovat budoucí učitele k pohotovému pedagogickému diagnostice a psychoterapeutické intervenci v krizových stavech.*
- *Zvládnout základy resocializace a reedukace mladistvých, kteří se již dopustili trestné činnosti. S tím souvisí i podstatné zkvalitnění práce výchovných a diagnostických ústavů pro mládež a jejich účinná ekonomická a společenská podpora.“*

Nešpor (1996) uvádí přehled možných strategií prevence škod způsobených návykovými látkami, přičemž tyto dělí dle účinnosti. *Zastrašování, citové apely a prosté informování* zde označuje jako neúčinné. *Peer programy* označuje jako účinné u normální populace (tedy skupin se středním rizikem), přičemž uvádí, že u rizikových skupin efektivita vrstevnických programů značně klesá. Jako účinné strategie nabízí *prevenci založenou ve společnosti (community based prevention)* a *snižování dostupnosti návykových látek* (za předpokladu snižování poptávky po nich) a u skupin se zvýšeným rizikem také nabízení lepších alternativ než alkohol či jiné návykové látky.

Každý stát si také vytváří patřičnou legislativu, která má zabránit kriminálnímu chování a naopak podpořit chování společensky žádoucí. Tyto legislativní snahy vedou ke sjednocování postupů v boji proti sociálně patologickým jevům.

Z tohoto důvodu byl Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR vydán metodický pokyn č. 20 006/2007-51 k primární prevenci sociálně patologických jevů

u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních. Tento dokument definuje oblast primární prevence takto: „*Primární prevence sociálně patologických jevů u žáků – základním principem strategie prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže ve školství je výchova žáků ke zdravému životnímu stylu, k osvojení pozitivního sociálního chování a zachování integrity osobnosti.*“

Účelem tohoto metodického pokynu je především definovat Minimální preventivní program, doporučit postupy škol při zjištění vybraných forem rizikového chování dětí, dále vymežit terminologii a začlenit prevenci do školního vzdělávacího programu a popsat jednotlivé instituce v systému prevence a stanovit úlohy jednotlivých pedagogických pracovníků (krajský školský koordinátor prevence, ředitel školy, třídní učitel a jiné). Metodický pokyn rovněž zmiňuje důležitost zajištění včasné intervence v případě kriminality na dětech páchané (týrání, domácí násilí, sexuální zneužívání).

Oblast samotného působení je v tomto dokumentu rozdělena na dvě části:

- 1. Nespecifická primární prevence** – veškeré aktivity podporující zdravý životní styl a osvojování pozitivního sociálního chování prostřednictvím smysluplného využívání a organizace volného času, například zájmové, sportovní a volnočasové aktivity a jiné programy, které vedou k dodržování určitých společenských pravidel, zdravého rozvoje osobnosti, k odpovědnosti za sebe a své jednání.
  
- 2. Specifická primární prevence** – aktivity a programy, které jsou zaměřeny specificky na předcházení a omezování výskytu jednotlivých forem rizikového chování žáků. Jedná se o:
  - všeobecnou prevenci, která je zaměřena na širší populaci, aniž by byl dříve zjištěn rozsah problému nebo rizika,
  - selektivní prevenci, která je zaměřena na žáky, u nichž lze předpokládat zvýšenou hrozbu rizikového chování,
  - indikovanou prevenci, která je zaměřena na jednotlivce a skupiny, u nichž byl zaznamenán vyšší výskyt rizikových faktorů v oblasti chování, problematických vztahů v rodině, ve škole nebo s vrstevníky.

Minimální preventivní program má být dle MŠMT stanoven tak, aby se stal přirozenou součástí osnov a jeho působení bylo v souladu s jeho účelem. Kvalitní preventivní působení musí ovlivňovat komplexně na celou osobnost mladého člověka

a napomáhat tak nejen ke snižování patologických tendencí, ale především podporovat osobnostní a sociální rozvoj člověka. Jen všestranné a vyvážené působení prostřednictvím rozvoje osobnosti a klíčových kompetencí může přinést v této oblasti potřebné výsledky.

Pouze dobrá legislativa a dostatek finančních prostředků však jistě nestačí. Zásadní je i dobrá úroveň spolupráce státu a všech organizací, které v této oblasti působí.

Je nanejvýš důležité, aby (v ideálním případě) veškeré působení všech organizací, rodiny a společnosti na osobnost mladého člověka postupovalo v jednotě a k jedinému cíli – směrem k harmonicky rozvinuté osobnosti člověka, který bude jednat v souladu se společenskými normami bez patologických tendencí.

## 2. Výchova a rozvoj osobnosti

### 2.1 Výchova

Můžeme s jistotou říci, že na **rozvoji osobnosti má výchova největší podíl**. Záleží tedy hlavně na rodičích, jak se ujmou své role a s jakou zodpovědností ji přijmou, jak budou o své děti pečovat a kolik času a úsilí jejich výchově věnují. Smyslem výchovy je zlidš'ování člověka. Výchova tedy člověka socializuje a solidarizuje se společností.

Kraus uvádí, že **výchova** je proces záměrného a cílevědomého působení, které se projevuje všestranným formováním osobnosti. Výchovné působení musí mít adaptační a anticipační charakter. Adaptační charakter výchovy znamená zaměření výchovných potřeb na společenské podmínky současnosti, kdežto anticipace ve výchově je naopak předvídáním vývoje lidského poznání a kvalit, jenž je nutné u člověka rozvinout, aby se uplatnil i v budoucnosti (2006). Charakter výchovy je permanentní, neboť výchova probíhá nepřetržitě.

Výchovu dělíme na výchovu přímou (intencionální), kdy zdrojem výchovných podnětů je sám rodič, vychovatel či pedagog a jeho ovlivňování vychovávaného přímo ovlivňuje, a na výchovu nepřímou (funkcionální), kdy se ovlivňování děje prostřednictvím jiných činitelů – např. prostředí, situací, režimem, činností atd. Dále můžeme u výchovy mluvit o výchově samotné, sebevýchově a převýchově. Mohu zmínit i fakt, že výchova probíhá buď záměrně, kdy se příkladně rodič či pedagog snaží o určitou formu výchovného působení na dítě, ale také nezáměrně. Většina času stráveného s dítětem neprobíhá ve znamení výchovných pobídek. Tyto pobídky jsou užívány spíše v určitých potřebných a pro výchovu stěžejních situacích. Dítě sleduje svůj vzor v podobě rodiče či vychovatele a identifikuje se s ním nebo projevy jeho chování kopíruje. Tato skutečnost bývá vychovateli velmi často podceňována, ať již z nevědomosti, či z nedbalosti a nedůslednosti. Následkem toho pak mohou být různá nepříjemná překvapení, které dítě rodičům připraví (např. kouření za školou nebo vulgární mluva v nejméně vhodné situaci).

Proces výchovy tedy úzce souvisí s **procesem sociálního učení**. Nakonečný (1997) popisuje sociální učení jako komplexní proces osvojování a využívání sociální

zkušenosti, tj. zkušenosti získané ze sociálních interakcí., v psychické činnosti jedince. Toto sociální učení probíhá třemi možnými způsoby (srov. Kohoutek, 2006):

- **Přímé posilování** (žádoucí chování je upevňováno, odmítané potlačeno)
- **Imitací** (vychovávaný napodobuje jiného člověka, kterého si váží)
- **Identifikací** (převzetí všech pozorovatelných vzorů chování referenční osoby – tzv. modelu).

Z výše uvedeného tedy jednoznačně vyplývá, že harmonická a účelná výchova k pozitivním hodnotám není v žádném případě věcí jednoduchou a klade značné nároky na morální, charakterové a osobnostní kompetence jak rodičů, tak pedagogů či vychovatelů. V závadovém prostředí se pravděpodobně budou vyskytovat v daleko větší míře sociálně patologické jevy u vychovávaných dětí, které pak v dospělosti nejspíše přerostou v kriminální a pro společnost nebezpečnou činnost. Právě proto je třeba věnovat maximální úsilí ze strany všech výchovných pracovníků do této oblasti a působit na děti v základních školách, protože zde se tendence k negativnímu a protispolečenskému jednání ještě nestaly trvalou a nedílnou součástí osobnosti a případně se ještě můžeme pokusit nalézt z takové situace východisko v podobě včasné profesionální péče.

## **2.2 Rozvoj osobnosti a výchovné složky**

Úvodem pojednání o jednotlivých složkách výchovy je vhodné znovu připomenout, že osobnost člověka tvoří jednotu, neboli integritu. Každý rozvoj osobnosti jedince v jakémkoliv jeho směru má tedy svůj nezastupitelný význam. Je však zároveň nutné vzít na vědomí i fakt, že obecným cílem pedagogiky je všestranný vývoj osobnosti člověka. Je proto z pedagogického a výchovného hlediska důležité podporovat a rozvíjet všechny oblasti lidské osobnosti.

Jůva (1987) se o této skutečnosti zmiňuje v tom smyslu, že společnost si klade za cíl všestranný rozvoj osobnosti. Dále autor uvádí, že všestranný rozvoj je složen z několika aspektů. Podstatou výchovy dle něj je připravit jedince na sociální role, se kterými se setká ve společnosti. Výchova má připravovat člověka jako občana, připravovat ho na zaměstnání, rodičovství, partnerství, má rozvíjet fyzické i psychické kvality, vychovávat pro volný čas a ochranu životního prostředí. Dalšími cíli všestranné

výchovy je poskytnutí potřebných vědomostí, cvičení dovedností a návyků, formulace postojů ke společnosti, zájmů a potřeb.

Z výše uvedeného je patrné, že současná kvalitní výchovná příprava jedince pro budoucí osobní, rodinný, společenský a profesní život je téma velmi rozsáhlé. Z toho důvodu byla výchova rozčleněna do určitých oblastí – tzv. složek výchovy či složek výchovného cíle (jejichž realizace se ve školním vyučování děje prostřednictvím jednotlivých vyučovacích předmětů v souladu s opatřením MŠMT č. 31 504/2004-22, kterým se vydává Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání). Nutno podotknout, že členění je pouze orientační a navzájem se v mnoha výchovných situacích prolíná a současně působením na jednu složku výchovného cíle mohou být a jsou ovlivňovány i složky jiné, protože jak již bylo uvedeno – osobnost tvoří jednotu. Níže uvedený přehled a popis základních složek výchovy je tedy spíše orientační a slouží hlavně k systematizaci konkrétních poznatků.

Kraus (2006, s. 7) uspořádal základní složky výchovy a jejich působení na osobnost jako celek do následujícího grafu:

<b>VÝCHOVNÝ CÍL</b>						
<b>KATEGORIE VÝCHOVNÉHO CÍLE</b>		<b>SLOŽKY VÝCHOVNÉHO CÍLE</b>				
		<b>mravní</b>	<b>estetická</b>	<b>polytechnická</b>	<b>pracovní</b>	<b>tělesná</b>
<b>OSOBNOST</b> SLOŽKY OSOBNOSTI	<b>VZDĚLÁNÍ</b> rozumová	mravní vzdělání (vědomí)	estetické vzdělání (vědomí)	polytechnické vzdělání (vědomosti)	pracovní vzdělání (vědomosti)	tělovýchovné a zdravotní vzdělání
	<b>POVAHA</b> emotivní	mravní cítění (svědomí)	estetické cítění (vkus)	citový vztah k činnostem všech druhů	citový vztah k práci, dílu	vztah ke svému tělu a osobnosti
	<b>CHOVÁNÍ</b> vegetativní	mravní činnosti (návyky)	činnosti estetické	činnosti polytechnické	pracovní zdatnost	zdravotní a tělovýchovná zdatnost

Rovněž je třeba vzít v úvahu skutečnost, že výchova odráží požadavky své doby, proto i samotné výchovné složky budou touto potřebou poznamenány a musí na ně pružně reagovat. Příkladně v souvislosti s alarmujícím stavem životního prostředí se ocitáme téměř na prahu neodvratných klimatických změn. Společnost by měla co nejrychleji na takovou situaci zareagovat a zařadit do výchovných programů výchovu ekologickou, environmentální či životního prostředí. V souvislosti nárůstem sociálně

patologických jevů u dětí a mládeže se jeví jako vhodné zařadit i výchovu k účelnému trávení volného času a prosociální výchovu atd.

### Mravní složka výchovy

*„Charakter je systém vlastností osobnosti, jež se projevují v celém jejím jednání. S formováním charakteru souvisí bezprostředně oblast mravní výchovy. Mravní výchova je jednou z nejdůležitějších, ale také nejsložitějších složek výchovy, protože zabezpečuje významnou část rozvoje osobnosti. Úkolem mravní výchovy je cílevědomé a plánovitě utváření morálního přesvědčení jedince v souladu s jeho adekvátními formami jednání v duchu mravních norem společnosti.“ (Kraus, 2006, s. 15).*

V souvislosti s citátem Krause je třeba vzít také v úvahu mravní profil modální osobnosti české společnosti. Známé přísloví říká: „Jiný kraj, jiný mrav.“ Jeví se tedy žádoucím, aby výchova k mravním hodnotám jedince byla shodná s mravním cítěním celé společnosti. Důraz je především kladen na to, aby byl jedinec veden ke společenské konformitě a aby jednal ve shodě s právním řádem České republiky. Cílem mravní výchovy je vytvořit osobnost člověka, který se bude samostatně chovat tak, jako by byl pod stálým dohledem či kontrolou. Jak již bylo uvedeno výše, jedná se především o chování v souladu s právním řádem ČR.

Nutno poznamenat, že pouhá konformita k zákonům a řádům však nestačí. Vedle těchto pravidel psaných, existují i společenské normy nepsané, se kterými by měl být jedinec přiměřeně k věku postupně seznamován. Zde pak hovoříme o chování a jednání v duchu společenských norem, které je neustále hodnoceno veřejným míněním. A právě zde nastává v dnešní době, jenž je charakteristická integrací a multikulturou problém. Každý stát, každý národ má více či méně odlišné názory na to, co je žádoucí a co je nepřijatelné. Velký podíl na této skutečnosti mají rozdílné náboženské a filosofické směry vyznávané různými kulturami. Reakcí na tyto rozdíly je pak celá řada problémů, jako např. nepokoje, ozbrojené střety či teroristické akce.

Zdůrazňuji, že hlavní hodnotou, ke které by měl být každý člověk vychováván, je dobro. První příkaz křesťansky vnímaného přirozeného zákona zní : „**Čiň dobro a vyhýbej se zlu...!**“. Vždyť už i ve starověkém Řecku byla výchova osobnosti směřována k ideálu krásy a dobra tzv. „kalokagathie“. Můžeme tedy s jistotou tvrdit, že výchova směřující k hodnotám dobra je výchovou nadčasovou, nadnárodní



a žádoucí. Pokud dítě bude schopno spolehlivě rozlišit, co je dobré a co je špatné, pak se jistě jedná o velký úspěch na cestě k dosažení žádoucího výchovného cíle.

Základní pozitivní hodnotu, je tedy dobro. Jaké jsou však další hodnoty, ke kterým by se měl mravní rozvoj osobnosti člověka upínat? Především by měl směřovat k vytváření **úcty k životu**. A to nejen k životu lidskému, ale ke všemu živému na naší planetě. Další důležitou mravní hodnotou je **výchova k práci**, protože každá práce je k zachování a rozvoji společnosti nezbytná. V souvislosti s lidskou prací nelze opomenout i navazující **výchova k hodnotám** a to jak k hodnotám vytvořeným lidskou prací, tak i k hodnotám společenským, duchovním a kulturním. Jedná se o úctu k budování celé lidské kultury v duchu společenských a tradic. Rovněž je potřebné rozvíjet u člověka vědomí společenské tolerance a vzájemné sounáležitosti. V souvislosti s evropskou a vůbec celosvětovou integrací je nyní velmi aktuální otázka náboženské tolerance a výchovy k ní.

Z výše uvedeného vyplývá, že oblast mravní výchovy osobnosti člověka má široké rozpětí a zasahuje do všech ostatních výchovných sfér, které velmi výrazně ovlivňuje. Venzara (1991) v této souvislosti prezentuje, že vrcholným cílem pedagogiky je právě dobrá výchova mravní. Pokud tedy shrneme uvedené základní hodnoty, ke kterým má být mravní výchova směřována, je zcela jednoznačné, že rozvoj mravního cítění je nejdůležitější a zároveň nejobecnější součástí výchovy vůbec. Již z tohoto důvodu byl její popis v této práci uveden jako první.

Teorie mravní výchovy se zabývá mravní výchovou jedince jako specifickým výchovným procesem. K této výchově přistupuje ze dvou základních hledisek. Na jedné straně teorie mravní výchovy zkoumá morální formování osobnosti jako historický proces, na druhé straně se pokouší zpracovat pro určité období přiměřený systém morální výchovy vhodný k živé aplikaci ve výchovné praxi školské, mimoškolské i rodinné (Jůva, 1989).

Přestože je mravní rozvoj osobnosti z hlediska sociálně patologických jevů u dětí v základní škole prevencí nejúčinnější, zdá se, že mu není v osnovách základních škol věnováno tolik prostoru, kolik by vzhledem k jeho závažnosti bylo zapotřebí. Například Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP) věnuje problematice mravního rozvoje pouze dva krátké odstavce, kde jsou vymezeny nejobecnější cíle, kterých má být prostřednictvím učebních osnov dosaženo. Vzhledem k pozornosti, která je věnována ostatním složkám výchovného působení v RVP není tento rozsah opravdu nikterak velký.

Mravní rozvoj osobnosti je realizován především prostřednictvím výchovných zásahů pedagogů v situacích, které si takové zásahy již vyžadují. Škola je stále převážně vnímána jako vzdělávací instituce, což je samozřejmě i její prvořadý úkol. Mravní rozvoj osobnosti je tedy realizován hlavně prostřednictvím rodiny. Vzhledem ke stoupajícímu počtu trestné činnosti a sociálně patologického chování dětí a mládeže stojí nyní za zvážení, zda by problematice mravního rozvoje osobnosti neměla být věnováno ještě o něco více pozornosti ze strany školství.

Chci zde zdůraznit, že mravní rozvoj osobnosti jedince je nejdůležitějším předpokladem a zároveň nejúčinnějším nástrojem kvalitní prevence jakýchkoliv sociálně patologických jevů a veškeré trestné činnosti nejen ve věku povinné školní docházky, ale i po celý další lidský život. Je zcela logické, že pokud bude osobnost člověka provázána s pevným morálním přesvědčením, pak nebude dobrovolně inklinovat k žádné z činností spojených se společenským odmítnutím. Jedná se tedy o prevenci sociálně patologických jevů v komplexním pojetí.

### **Estetická složka výchovy**

Estetická složka výchovy je opřena o estetiku – nauku pojednávající o krásnu. Počátky estetické výchovy jsou velmi patrné již ve starověkém Řecku, přesněji řečeno v Athénách. Cílem athénské výchovy se stala kalokagathia (ideál krásy a dobra). Estetická výchova tedy zastávala v Athénách významnou úlohu vedle složek rozumové, mravní a tělesné. Naproti tomu ve Spartě byly dominantní výchovné složky tělesná a branná s jediným cílem – utvořit osobnost válečníka (srov. Jůva, 1987).

Velkou výhodou estetické výchovy je skutečnost, že s ní můžeme začít od nejranějšího věku, je však třeba dbát pedagogické zásady přiměřenosti, aby nedošlo k přesycení dítěte. Následkem přehlcení estetickými podněty by mohlo u dítěte dojít k poklesu zájmu a oslabení estetické citlivosti a výsledný efekt by byl v takovém případě spíše negativní. Další zvláštností estetické výchovy je fakt, že každé umělecké dílo či estetickou stránku reality by měl mít jedinec možnost prožít (Jůva, 1987).

Rozvíjení estetického cítění u člověka je prakticky skoro stejně důležité, jako oblast mravní výchovy. Jestliže budu tvrdit, že s mravní výchovou je spojený celý rozvoj osobnosti a že zasahuje do všech ostatních složek výchovy (např. výchova pracovní, dopravní, rodinná atd.), pak jistě nebude chybou uvést, že i každodenní

situace zcela všedního charakteru narážejí na estetické cítění každého člověka. Příkladem zde může být třeba styl oblékání, uspořádání nábytku doma nebo v kanceláři, pořádek na pracovním stole i úprava psaného projevu. V tom všem se jistě odráží celkové estetické cítění každého člověka.

*„Estetická výchova je základním zdrojem formování osobnosti a odpovídajících forem chování. Estetické aktivity umožňují člověku tvořit dle „zákonů krásy“ a vnášet estetické aspekty do celého života – do práce, do prostředí i do dalších každodenních činností. Všestranný rozvoj osobnosti není bez estetické výchovy myslitelný a výchovu, která postrádá estetickou složku, nemůžeme považovat za všestrannou.“ (Jůva, 1987, s. 7).*

Za základní zdroje estetických podnětů můžeme považovat přírodu a produkty lidské činnosti. Divoká krása přírody, tak jak ji známe z cestopisných pořadů a kalendářových fotografií je nekonečným zdrojem harmonie a inspirace pro každého člověka. Snad na celém světě nenajdeme nikoho, kdo by při pohledu na Niagarské vodopády, nádherné Alpy či jinou monumentální přírodní scenérii nebyl touto nádhrou zcela pohlcen. Rovněž umělecká díla člověka v podobě architektury, obrazů, soch, atd. vzbuzují v člověku pocit harmonie, relaxace a uvolnění.

Jak již bylo uvedeno výše, estetično je tedy spojeno s krásou. Esteticky rozvinutý člověk však nebude krásu jen plnými doušky vnímat, ale bude také usilovat o to, krásu tvořit. Bude toužit být krásou obklopen a v této snaze bude přetvářet i své okolí. Takový člověk pak usiluje, aby prostředí v němž se nachází, jako třeba pracoviště nebo domov byly v jakési vyvážené harmonii.

Jak je však možné estetické cítění a lidský vkus rozvíjet? Kraus (2006, s. 22) uvádí konkrétní cíle estetické výchovy:

- *soustavně rozvíjet vnímání, chápání, citové prožívání a hodnocení uměleckých děl,*
- *vštěpovat základní poznatky o obsahu a formě uměleckých děl, seznámit se základy národní i světové kultury, s jejich tvůrci,*
- *rozvíjet umělecké schopnosti a dovednosti v některých uměleckých oborech (recitovat, kreslit, modelovat, zpívat, hrát na hudební nástroj),*
- *vychovávat k chápání krásy v každodenním životě ve společnosti i přírodě, naučit vnímat estetické podněty, těšit se z těchto krás.*

Základními prostředky estetické výchovy jsou: umění, prostředí (přírodní, společenské, pedagogické) a jiné činnosti (hra, práce a sport). Pomocí těchto prostředků je tedy rozvíjena estetická stránka osobnosti. Jůva (1987) kromě toho uvádí, že prostřednictvím estetické výchovy je rozvíjena činnost smyslových orgánů, zejména zrakového a sluchového, pohybového analyzátoru a dokonce i rozvoj řeči.

Základní škola v oblasti jednotlivých výchovných složek navazuje na působení rodinného prostředí. Ve kurikulu základních škol je estetická výchova obsažena zejména v českém jazyce (formou literatury), výtvarné výchově a hudební výchově.

Estetický rozvoj osobnosti je velmi vhodnou prevencí jakékoliv sociálně patologické a trestné činnosti spojené s vandalismem nejrůznějšího druhu. Těžko si můžeme představit smysl pro krásu u někoho, kdo jen tak ze zábavy rozbije výkladní skříň, postříká sprejem fasádu historického domu v centru města nebo třeba strhne na zastávce jízdní řád. A nikdo si asi neumí představit, že člověk s rozvinutým estetickým cítěním by se mohl dopustit jakéhokoliv úmyslného zásahu do krásy a souladu v podobě zničení či poškození čehokoliv.

Rozvíjení estetického cítění člověka prostřednictvím estetické a kulturní výchovy v rodině či ve škole je tedy nezbytné, pokud si jako lidé chceme zachovat vše, co je na naší Zemi krásné. Lhostejno, zda se jedná o krásy přírody nebo lidské výtvořiny v podobě kulturního bohatství. Poznat krásu je pro člověka nezbytné. Kdo krásu pozná, ten ji chrání.

### **Tělesná složka výchovy**

V dnešní uspěchané době zažívá obrovský rozmach elektronická komunikace. Moderní technologie začínají plnit naše domácnosti, pracoviště i školská zařízení. Dnešní společnost proto označujeme jako společnost informační. Rozvoj technických vymožeností nám jistě zkvalitňuje a zpříjemňuje život, ale zároveň je spojen i s jistými negativy. Nejpodstatnějším z nich je změna životního stylu. Naše současná generace je charakteristická drastickým úbytkem pohybu a odcizeným vztahem k přírodě. Tento úbytek v oblasti tělesného rozvoje osobnosti si ovšem vybírá svoji daň v podobě nejrůznějších zdravotních obtíží (od snížení tělesné hybnosti až po vážnější chronické bolesti, atp.). Jak bylo již uvedeno - tělo a duše tvoří jednotu. Proto se dlouhodobě

nedostatek pohybu projeví i v oblasti lidské psychiky – snížením psychické pohody člověka, nespavostí, zvýšeným stresem.

Tělesná výchova bude plně efektivní pouze v případě, pokud ji budeme užívat cílevědomě a plánovitě jako prostředku k dosahování specifických výchovných cílů a k podpoře rozvoje žádoucích vlastností vychovávaného jedince. Jen tak může přispívat i k utváření mravního profilu osobnosti. Během sportovních činností se formuje celá řada důležitých a potřebných vlastností, jakými jsou například vytrvalost, houževnatost, pevná vůle, smysl pro „fair play“ a spolupráce. *Rozvojem tělesné složky osobnosti rozvíjíme tedy celou osobnost člověka a právě proto je tělesná výchova nenahraditelnou součástí všestranného rozvoje osobnosti, který je hlavním tématem mé bakalářské práce. A právě proto zde nachází tato výchovná složka své místo.*

Rejhonová (1968) uvádí, že tělesná výchova má výrazné formativní a na osobnost příznivé účinky a z jejího charakteru plynoucí výchovné možnosti. Dle autorky jsou sportovní aktivity pro dospívající velmi přitažlivé, zvláště pro jejich rekreační charakter, který pramení z přírodního prostředí, v němž se převážně provozují a z důvodu oproštěnosti tělesné výchovy od existenčního tlaku.

Rozvoj fyzické kondice však není důležitý pouze z důvodů zdravotních, i když toto hledisko je zcela určitě prioritní. Fyzická síla, pohyblivost a vytrvalost je vyžadována i v celé řadě profesí (horníci, různé dělnické profese, příslušníci bezpečnostních sborů, atd.). Soustavným a plánovitým zvyšováním tělesné výkonnosti jsou děti připravovány také na zvládnutí fyzické práce. Tělesná výchova není tedy jen prostředkem výchovy, ale jedná se i o důležitou součást přípravy na zaměstnání, a to již u dětí v základní škole.

Rejhonová (1968) také vysvětluje, že některé pohybové činnosti podněcují kolektivní výchovu, jiné tříbí smysl pro krásy přírody, smysl pro cit a estetiku pohybu, pro soulad pohybu s hudbou a smysl pro rytmus. Sporty vedou k zdravé soutěživosti, soutěživost k rozvoji čestných morálních volných vlastností.

Ačkoliv je v dnešní době tělesný rozvoj osobnosti řadou lidí poměrně dosti podceňován, sport a pohyb hrají v lidském životě velmi důležitou roli. Dle Krause (2006, s. 24) plní tělesná složka výchovy tři základní úkoly. Jedná se o úkol zdravotní, vzdělávací a výchovný.

#### ***V oblasti zdravotní:***

- *upevňování a rozvoj zdraví prostřednictvím rozvoje tělesné zdatnosti,*

- *uvědomění si významu tělesných cvičení pro tělesný vývoj a kondici,*
- *osvojování si zásad a způsobů osobní hygieny a otužování,*
- *vytváření si návyků správné životosprávy.*

***V oblasti vzdělávací:***

- *poznatky o tělesných cvičeních a hrách,*
- *znalost pravidel prováděných činností a soutěží,*
- *znalost názvů používaných zařízení, nářadí, a náčiní.*

***V oblasti výchovné:***

- *fyzická námaha,*
- *překonávání překážek,*
- *soutěživost přispívající k vytváření významných charakterových a volných vlastností – smysl pro kolektiv, přátelství, spravedlnost, čestnost, statečnost, skromnost, houževnatost, vytrvalost, zodpovědnost, ukázněnost.*

Z uvedené citace jednoznačně vyplývá, že tělesná výchova působí na osobnost člověka poměrně široce. Není tedy jednostranně zaměřena, jak by se mohlo mylně zdát.

**Její nedůležitějším a nenahraditelným úkolem je formování v oblasti zdravotní, které je zcela nezastupitelné jakoukoliv jinou složkou výchovy.**

Je třeba zdůraznit, že pohybové aktivity a sport celkově by neměly být jen náplní hodin tělesné výchovy. Vzhledem k velké důležitosti pohybu v oblasti tělesného rozvoje, zvláště v kombinaci s jeho relaxačními a rekreačními účinky, se jeví jako velmi vhodné zařadit pohybové činnosti i do mimoškolní výchovy a volnočasových aktivit. Účelným trávením volného času je možné vhodně předcházet sociálně patologickým činnostem všeho druhu. Tato skutečnost může být navíc podpořena faktem, že výskyt sociálně patologických jevů je častější u dětí, kteří netráví volný čas účelně, ale sdružují se do nerůznějších závadových skupin a part. Přitom sportovní a pohybové činnosti poskytují velice rozsáhlou paletu možností, jak tento volný čas prožít příjemně v souladu s osobními zájmy každého jedince.

## **Pracovní složka výchovy**

Pracovní složka výchovného cíle je nejstarší výchovnou složkou. Pomocí práce je rozvíjena celá řada osobnostních rysů - má tedy velmi široké formativní účinky. Práce je nezbytnou součástí přežití a rozvoje každé společnosti. Již proto, že provází člověka prakticky po celý jeho život a pracovní výchova a profesní příprava jsou nezbytné k utváření pozitivních postojů k práci v souladu s potřebami společnosti. Základním úkolem pracovní výchovy je formovat vztah k práci a směřovat člověka k osvojení určité kvalifikace.

Ve školním vyučování je pracovní výchova rozvíjena prostřednictvím praktických činností, jakými jsou dílenská cvičení, pěstitelské práce, nebo prostřednictvím hodin výtvarné výchovy. Samotné školní vyučování a také domácí příprava vykazují jisté znaky práce. Dokonce i tělesná výchova je v tomto ohledu propojena s pracovní výchovou. Z uvedeného tvrzení tedy jednoznačně vyplývá, že ani pracovní výchova není izolovanou složkou výchovného působení, nýbrž znovu působí v součinnosti s ostatními složkami výchovného působení.

Pracovní výchova nejvýrazněji proniká s výchovou mravní. Jde zejména o vytvoření požadovaných osobnostních vlastností, které zajišťují pozitivní vztah k práci a odpovídající pracovní výkon (píle, pracovitost, kladný vztah k práci, preciznost, trpělivost, pracovní kázeň, aj.). Velmi mnoho společného má pracovní složka výchovného cíle i s výchovou estetickou. Při práci je rozvíjen nejen vkus a estetické cítění člověka, ale i výsledky práce mají určitou estetickou hodnotu (Kraus, 2006).

Osobnost člověka není tedy prostřednictvím pracovní výchovy formována výlučně v oblasti estetiky, ale rozvíjí se i mravní stránka osobnosti. Každý, kdo poznal kolik práce a úsilí je třeba vyvinout k tomu, aby vzniklo nějaké dílo nebo výrobek, bude mít jistě k produktům lidské práce daleko větší úctu než člověk, který nikdy nějakým způsobem nepracoval. Formování osobnosti pracovní složkou výchovy je tedy vhodnou prevencí všech sociálně patologických jevů spojených s výtržnictvím ve formě poškozování soukromého či jiného majetku. Utvořením pozitivních postojů k práci pomáháme předcházet i nežádoucímu jednání, které je podporováno nadbytkem neúčelně tráveného volného času – alkoholismus, toxikomanie, patologické hráčství apod.

Výchovné působení pracovní složky je tedy široké. Jaké jsou však její konkrétní cíle? Kraus (2006, s. 23) uvádí tyto konkrétní úkoly pracovní výchovy:

- *Vytvářet kladný vztah k práci jak fyzické, tak duševní i k výsledkům této práce a k tomu příslušné charakterové vlastnosti.*
- *Poskytnout teoretické pracovní vzdělání (vědomosti, intelektuální dovednosti i návyky) nezbytné pro úspěšnou pracovní činnost.*
- *Poskytnout praktické vzdělání (praktické dovednosti a návyky, zacházení s nástroji, obsluha techniky, apod.)*
- *S pracovní výchovou souvisí i problematika orientace v současné pracovní scéně ve společnosti a tomu odpovídající volba vlastní profesní dráhy.*

Je třeba, aby zejména rodiče svým osobním příkladem a stylem rodinné výchovy vytvářeli, rozvíjeli a upevňovali kladné postoje k práci a pracovním činnostem všeho druhu. Škola může víceméně pouze „stavět“ na kvalitních základech, které si dítě přináší z orientační rodiny.

V závěru této kapitoly můžeme zhodnotit, že výchova dětí z hlediska jejich rozvoje je věcí nesmírně složitou. Je nezbytné rozvinout osobnost mladého člověka tak, aby odolal nejružnějším svodům a nástrahám a podařilo se mu rovnoprávně začlenit do společnosti a plnohodnotně žít. Pouze ty snahy rodičů a pedagogů, které byly vedeny upřímně, poctivě a s láskou k dětem, mají v dospělosti možnost korunovat celé výchovné dílo tím, že se z vychovávaného dítěte stal člověk poctivý, pracovitý a prospěšný pro celou společnost.

## 2.3 Úloha rodiny a školy

**Rodina** je první a základní sociální skupinou v lidském životě. Její vliv je silný a zároveň nenahraditelný. Zde člověk získává základní návyky, utváří se hodnotové žebříčky a kulturní vzorce. Proces socializace v rodině pobíhá prostřednictvím výchovy. Hlavním úkolem rodiny je připravit člověka na orientaci v základních životních situacích, zejména na život ve společnosti prostřednictvím osobnostního rozvoje.

Rodinu tvoří malá skupina lidí. Vzniká uzavřením manželství mezi partnery



a umožňuje soužití mezi rodiči a jejich dětmi, utváří vztahy mezi příbuznými a vztahů mezi rodinou a společností. Platí pro ni všechny zákonitosti jako pro jakoukoliv jinou malou sociální skupinu. Rozlišujeme **rodinu základní**, kterou tvoří otec, matka a jejich děti a **rodinu rozšířenou**, která zahrnuje širší příbuzenstvo – prarodiče, tety, strýce atd. Dále se můžeme setkat s rozlišením rodiny na úplnou (neúplnou), funkční (dysfunkční), stabilní (instabilní), integrovanou (dezintegrovanou) atd. (Střelec a kol., 1998).

Rodina je tedy primární socializační jednotkou, která ve vztahu k dítěti zastupuje lidskou společnost. Klade požadavky na dítě, aby dodržovalo patřičné společenské normy, kontroluje a odměňuje dítě za jejich dodržování nebo naopak trestá za jejich nedodržení. Rodina ovlivňuje všechny své členy atmosférou, klimatem a stylem aktivit. Konkrétním projevem je styl rodičovské péče. Existuje výrazná souvislost mezi způsoby rodičovské péče a následným chováním dítěte (Fontana, 1997).

Osobnost člověka a zejména dítěte však neovlivňují jen rodiče a sourozenci, ale velmi výrazný je i vliv vrstevnických skupin, zvláště školního kolektivu, vliv kamarádů a působení pedagogů ve školní instituci. Již to, že dítě stráví v prostředí školy a třeba i školní družiny nebo školního klubu značnou část dne vypovídá o tom, že sociální vztahy, postavení dítěte ve skupině a výsledky ve výchovně vzdělávacím procesu mají obrovský vliv na charakter vývoje osobnosti dítěte a jeho další úspěchy či neúspěchy na budoucí cestě životem. Právě z tohoto důvodu je žádoucí věnovat značnou část výchovného působení právě do zařízení zabývajících se kognitivním rozvojem žáků, především do oblasti základních škol.

Škola je pro dítě velmi důležitým místem. Dochází zde nejen k procesu vzdělávání, ale i k formování společenského života dítěte. Jako sociální instituce má jisté stanovené postupy, metody, organizaci, ale především výchovné cíle zaměřené na rozvoj osobnosti žáků. Má vykonávat preventivní působení v oblasti sociálně patologických jevů (MP MŠMT č. 20 006/2007-51 k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních). Škola tedy není zaměřena pouze na kognitivní rozvoj dětí, ale významně se podílí na výchově dětí a na jejich osobnostním a sociálním rozvoji prostřednictvím komplexního působení jednotlivých složek výchovného působení a hlavně formou osobnostní a sociální výchovy.

*„Tak jako učitel např. fyziky musí vládnout nejen znalostmi cílů a metod výuky svého předmětu, ale velmi podstatně musí znát fyzikální fakta, pojmy, vztahy, teorie atd., tak i učitel osobnostní a sociální výchovy by měl optimálně znát teorii/e osobnosti,*

*sociální skupiny, lidského chování, komunikace, kooperace, řešení problémů, hodnot. To je jeho aprobace.*“ (Valenta, 2003, s. 9).

Kvalitní výchovné působení na osobnost dítěte je však zcela nemyslitelné bez zajištění dobré spolupráce rodiny a školy. Rodiče by měli dítě podporovat a vhodným způsobem motivovat. Škola by naopak měla rodičům poskytovat objektivní zpětnou vazbu v podobě informací a adaptaci dítěte na školní prostředí a informace o chování a prospěchu dítěte.

## **2.4 Osobnostní a sociální výchova**

Osobnostní a sociální rozvoj je realizován prostřednictvím osobnostní a sociální výchovy (dále jen OSV). Od 90. let se objevují první snahy o začleňování prvků OSV do vyučovacích programů vedle tradiční struktury těchto vzdělávacích programů.

Objevila se tedy idea „**Osobnostní a sociální výchovy**“ jako samostatného předmětu, respektive samostatného časového bloku, a to na úrovni základního i středního vzdělávání... Učivem je tedy tentokrát / v tomto předmětu žák sám, třída nebo skupina žáků jako sociální organismus, konkrétní vztahy a praxe každodenní existence – různé situace, do nichž se žák dostává či dostat může v běžném provozu svého života. Mnoho pro osobnostní a sociální výchovu může ovšem udělat učitel kteréhokoliv předmětu. Osobnostně a sociálně orientované vzdělávání vyžaduje vesměs volbu takových metod a částí učiva předmětu, které vycházejí vstříc látce předmětu a současně umožňují rozvoj autoregulačních, sociálních a jiných dovedností a postojů (Valenta, 2003).

*„Osobnostní a sociální výchova v základním vzdělávání akcentuje formativní prvky, orientuje se na subjekt i objekt, je praktické a má každodenní využití v běžném životě. Reflektuje osobnost žáka, jeho individuální potřeby i zvláštnosti. Jeho smyslem je pomáhat každému žákovi utvářet praktické životní dovednosti.“* (Opatření MŠMT č. 31 504/2004-22, kterým se vydává Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání).

**Osobnostní a sociální výchova (OSV)** je od září 2007 povinným obsahem vzdělávání na všech základních školách a osmiletých gymnáziích v České republice.

Jedná se o tzv. průřezové téma, které má prostupovat celou školní výukou od 1. do 9. třídy napříč předměty, projekty, semináři a školními prožitkovými kurzy.

Osobnostní a sociální výchova se zaměřuje na rozvoj osobnosti, sociálních dovedností a morálních postojů žáků ve škole. Používá praktické prožitkové metody vyučování (Srb a kol., 2007).

Mezi základní a obecná témata OSV patří: sebepoznání, komunikace, spolupráce a etické jednání. Osobnostní a sociální výchova však zahrnuje osnovu témat, které jsou ve zkrácené verzi součástí i OP MŠMT č. 31 504/2004-22, kterým se vydává Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (srov. Valenta, 2003; Srb a kol., 2007):

#### **Témata spíše pro osobnostní rozvoj**

- sebepoznání,
- zdokonalení základních funkcí,
- seberegulace, sebeorganizace,
- psychohygiena,
- kreativita.

#### **Témata spíše pro sociální rozvoj**

- poznávání lidí,
- mezilidské vztahy,
- komunikace,
- kooperace.

#### **Témata spíše pro morální rozvoj – hodnotová orientace**

- řešení problémů a rozhodovací dovednosti,
- hodnoty, postoje, praktická etika.

#### **Aplikační témata – rolově situační**

- jednání v rolích,
- jednání v (specifických) situacích.

Uvedená témata jsou realizována především prakticky (modelové situace, hry, cvičení, diskuse apod.). Aplikovány jsou předem připravené programy, ale je velmi

vhodné využívat i běžných situací, které vznikají při výuce s ohledem na aktuální potřeby žáků. Právě tyto momenty nabízejí celou řadu možností díky své pestrosti a realitě. Děti mohou formulovat své názory a postoje v situacích, které se jich bezprostředně dotýkají, což je velká výhoda OSV.

Na internetových stránkách občanského sdružení Projektu Odyssea (<http://www.odyssea.cz>), který se zabývá pomocí školám se zaváděním OSV do běžné školní praxe se uvádí: „*Osobnostní a sociální výchova je výchova ve škole, tj. záměrná činnost učitelů, která směřuje k přesným a konkrétním výchovným cílům.*“.

Některé cíle si může formulovat pedagog sám podle tématických okruhů OSV, které byly již uvedeny výše. Z časového hlediska rozlišujeme v OSV dva typy cílů:

- krátkodobé cíle – obvykle trénink konkrétní dovednosti,
- dlouhodobé cíle – obvykle změna v jednání nebo postojích žáků.

Problematiku osobnostního a sociálního rozvoje (dále jen OSR) upravuje také již zmiňované opatření MŠMT č. 31 504/2004-22, kterým se vydává Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Tento dokument zakotvuje dovednosti a kompetence, kterých má během základního vzdělávání prostřednictvím OSR dosaženo. Jsou to především:

- **sebepoznání a sebepojetí** - vztah k sobě samému, vztah k druhým lidem; zdravé a vyrovnané sebepojetí,
- **seberegulace a sebeorganizace činností a chování** - cvičení sebereflexe, sebekontroly, sebeovládání a zvládání problémových situací; stanovení osobních cílů a postupných kroků k jejich dosažení,
- **psychohygienu** - sociální dovednosti pro předcházení a zvládání stresu, hledání pomoci při problémech,
- **mezilidské vztahy, komunikace a kooperace** - respektování sebe sama i druhých, přijímání názoru druhého, empatie; chování podporující dobré vztahy, aktivní naslouchání, dialog, efektivní a asertivní komunikace a kooperace v různých situacích,
- **morální rozvoj** - cvičení zaujímání hodnotových postojů a rozhodovacích dovedností; dovednosti pro řešení problémů v mezilidských vztazích; pomáhající a prosociální chování.

Osobnostní a sociální výchova připravuje mladého člověka především pro život. A to pro život v demokratické a multikulturní společnosti. Očekávané výstupy tedy logicky identické s požadavky současné společnosti na osobnost člověka. Jedná se zejména o schopnost spolupráce, asertivní komunikace, organizační schopnosti, korektní jednání, pevné morální hodnoty a postoje, schopnost empatie, pozitivní upevňování mezilidských vztahů, humánní postoje. Děti musí rovněž spolehlivě rozeznat a vyloučit ze svého života sociálně patologické jevy, které negativně ovlivňují chod celé společnosti a proti nimž preventivní sociálně pedagogické působení směřuje. Nejúčinnější nástrojem v prevenci sociálně patologických jevů žáků základních škol je tedy kvalitní osobnostní a sociální rozvoj, který nám může pomoci vytvořit společnost založenou na pozitivních principech, zdravém životním stylu, vzájemném respektu a úctě v duchu mravních a kulturních hodnot.

# EMPIRICKÁ ČÁST

## 1. Metodologie

*Cílem empirické části práce bylo zjistit, jakou úlohu přisuzují vybraní učitelé osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáků v prevenci sociálně patologických jevů.*

Pro empirickou část mojí bakalářské práce jsem se rozhodl použít metodu dotazníku vlastní konstrukce, který je umístěn v příloze. Dotazník byl předán k vyplnění pedagogům základních škol s různým počtem žáků v různých lokalitách a byl zaměřen na oblast osobnostního a sociálního rozvoje žáků jako nástroje prevence sociálně patologických jevů z pohledu učitelů. Účelem dotazníku bylo nalézt odpovědi na následující výzkumné otázky:

- *Jak rozumí dotazovaní pedagogové pojmu osobnostního a sociálního rozvoje?*
- *S jakými sociálně patologickými jevy se učitelé v základních školách setkávají nejčastěji?*
- *Jaké metody osobnostní a sociální výchovy považují učitelé základních škol za nejúčinnější?*
- *Jaké nedostatky považují za hlavní překážky v oblasti prevence sociálně patologického jednání?*

Odpovědi na výzkumné otázky jsou obsaženy v závěrečném shrnutí empirické části této práce.

### Dotazník

Dotazník obsahuje celkem 19 otázek a je rozdělen do 5 částí:

- První část obsahuje čtyři faktografické položky týkající se pohlaví, délky praxe a pedagogické specializace učitelů. Jedná se o tvrdá data.
- Druhá část je zaměřena na zjišťování, jak sami pedagogové rozumí pojmu osobnostního a sociálního rozvoje.
- Třetí část dotazníku je určena sociálně patologickým jevům a zkoumání jejich výskytu na základních školách se zaměřením na jejich represi.

- Čtvrtá část slouží k zjišťování, jak jsou metody osobnostního a sociálního rozvoje na vybraných základních školách zahrnovány do vyučovacího procesu a představuje přechod do oblasti osobnostní a sociální výchovy.
- Poslední, pátá část, obsahuje dvě otázky. Klade si za cíl zjistit, jak sami učitelé ze svého pohledu vnímají efektivitu zapojení prostředků osobnostní a sociální výchovy do každodenního vyučovacího procesu a v čem spatřují zásadní překážky k dosažení maximální účinnosti preventivního působení proti sociálně patologickým jevům.

Většina otázek v dotazníku je konstruována na principu posuzovacích škál o pěti stupních, přičemž jednička značí nejnižší stupeň a pětka naopak nejvyšší stupeň zjišťované vlastnosti. Součástí škál je navíc stupeň nula, který leží mimo stupnici a zastupuje zde odpověď - nemohu posoudit. Součástí každé zjišťovací otázky je i možnost volně se vyjádřit k dotazované problematice a doplnit tak nepřesnosti nebo nesrovnalosti, které by vznikly pouhým zaškrtnutím určité hodnoty na posuzovací škále. Tato kombinace slouží ke zvýšení validity dotazníku a k eliminaci možných konstantních chyb, jakými jsou favorizace, deprecionizace či centrální tendence (srov. Kohoutek, 2006).

### **Charakteristika zkoumaného vzorku**

Při výběru zkoumaného vzorku bylo osloveno celkem 230 pedagogů z různých lokalit na území ČR. Z celkového počtu bylo 200 dotazníků rozesláno prostřednictvím internetu vybraným učitelům a 30 dotazníků bylo rozdáno osobně po předchozí domluvě s pedagogy. Návratnost vyplněných dotazníků rozeslaných přes internet činila 2 % (4 dotazníky). Z celkového počtu učitelů, které jsem oslovil osobně, mi dotazník vyplnilo 87 % (26 dotazovaných). Provádění výzkumu se tedy z důvodu dostupnosti zúčastnilo celkem 30 pedagogů. Při interpretaci získaných dat jsem si vědom nízkého počtu dotazovaných a neaspíruiji proto na zobecnění výsledků výzkumu.

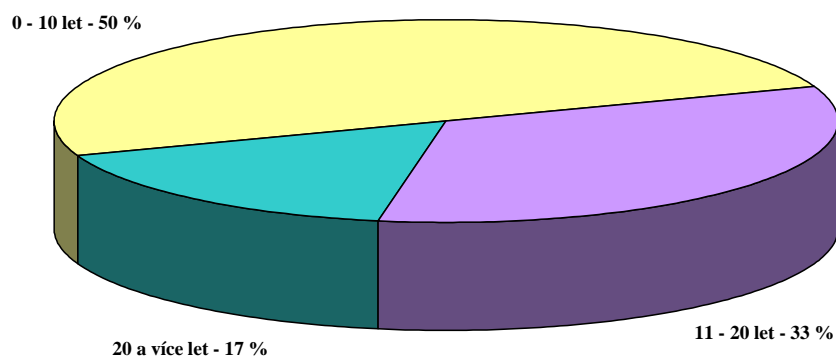
Z celkového počtu dotazovaných pedagogů tvořilo zkoumaný vzorek 9 učitelů a 21 učitelek.

Z hlediska praxe jsem rozčlenil učitele do tří skupin: 0 – 10 let (15 učitelů), 11 – 20 let (10 učitelů) a 21 a více let praxe (5 učitelů).

Při výzkumu jsem rovněž bral v úvahu možné odchylky ve výsledcích způsobené velikostí vesnice či města. Z tohoto důvodu byl výzkum proveden dle umístění školy: vesnice a města do 5 000 obyvatel (10 učitelů), města do 100 000 obyvatel (10 učitelů) a města nad 100 000 obyvatel (10 učitelů).

Funkci třídního učitele vykonávalo 80 % dotazovaných pedagogů a 10 % tvořili výchovní poradci.

**Podíl na výzkumu dle délky praxe pedagogů**





## 2. Výzkumná data a jejich interpretace

### Vyhodnocení dotazníku - část A

V části A. dotazníku bylo zkoumáno, jak pedagogové rozumí pojmu osobnostní a sociální výchovy (dále jen OSV), které její metody považují za účinné, jak vnímají důležitost OSV pro rozvoj osobnosti a jak hodnotí důležitost spolupráce s odbornými pracovníky (metodiky prevence, psychology apod.).

Na otázku č. 5: „V čem podle Vás spočívá osobnostní sociální rozvoj odpovídali učitelé podobně. *Převažovaly názory, že osobnostní a sociální rozvoj spočívá ve výchově ke správným hodnotám, spolupráci, respektu k druhým. Velmi často byla zmiňována důležitost mezilidských vztahů a komunikace.*

V následující otázce měli učitelé zhodnotit, zda si myslí, že OSV představuje důležitý nástroj v prevenci sociálně patologického jednání. K dispozici byla odpověď prostřednictvím posuzovací škály a možnost případného doplnění formou volné odpovědi, kterou však využila pouze jedna dotazovaná, která doplnila, že OSV je součástí výchovy člověka. Samotná důležitost OSV v prevenci sociálně patologických jevů dosáhla při výzkumu dle učitelů průměrné hodnoty 4,13 (tedy 83 %). *Můžeme tedy shrnout, že dotazovaní vnímají OSV jako velmi důležitou součást prevence sociálně patologických jevů u dětí v základních školách.*

Se školou spolupracuje řada specialistů a odborných pracovníků, zajímalo mě tedy, jak pedagogové hodnotí důležitost této spolupráce pro podporu osobnostního a sociálního rozvoje. Tedy zda-li jim připadne velmi důležitá nebo naopak naprosto zbytečná. Třetina pedagogů se shodla na maximální důležitosti a označili nejvyšší možnou hodnotu. Čtrnáct dotazovaných zakroužkovalo čtyřku, pět učitelů označilo trojku a pouze jeden pedagog hodnotil stupněm dva. Výsledný průměr činí tedy 4,1. *Zhodnotíme-li tento výsledek v procentech, můžeme vyvodit, že pedagogové vnímají důležitost spolupráce s odbornými pracovníky opět jako velmi důležitou (82 %).*

Jisté rozdíly se projeví až v otázce č. 8, která měla zjistit, jaké z metod OSV považují učitelé za účinné. Dotazovaní mohli využít opět připravených posuzovacích škál, jakož i možnosti doplnit jiné metody, které případně sami užívají a zhodnotit jejich efektivitu číselnou hodnotou. Možnosti doplnit jiné, než předtištěné metody využily dvě

dotazované ženy, které doplnily empatii a vzor rodičů a označily jejich účinnost jako maximální.

Metoda OSV	A	B	C	D	Účinnost metody
společná práce	30	0	4,13	<b>83 %</b>	výborná
diskuze a besedy	30	0	3,97	<b>79 %</b>	výborná
vzor učitele	30	0	3,87	<b>77 %</b>	výborná
zážitky v přírodě	28	2	3,71	<b>74 %</b>	velmi dobrá
sportovní aktivity	30	0	3,60	<b>72 %</b>	velmi dobrá
psychohry	30	0	3,53	<b>71 %</b>	velmi dobrá
relaxace	26	4	3,19	<b>64 %</b>	dobrá

Legenda k tabulce č. 1:

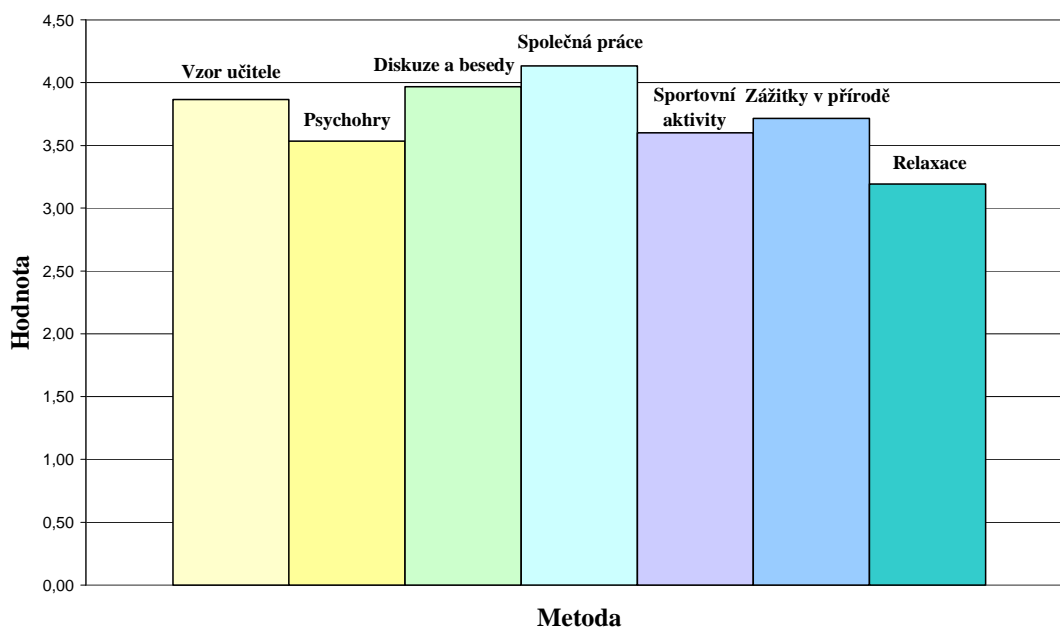
A – počet pedagogů, kteří se zúčastnili hodnocení účinnosti dané metody

B – počet pedagogů, kteří označili, že nemohou posoudit účinnost dané metody

C – výsledná průměrná hodnota (max. hodnota = 5)

D – výsledek, který vyjadřuje, jak zúčastnění pedagogové vnímají důležitost posuzované metody OSV;  $D = (C/5) \cdot 100$  (maximální hodnota je 100 %; do výpočtu položky C a D nebyli zahrnuti dotazovaní, kteří označili hodnotu 0 – nemohu posoudit)

**Jaké metody OSV považují dotazovaní pedagogové za účinné**



Z výsledků výzkumu vyplývá, že všechny uvedené metody považují učitelé za důležité. Jako nejdůležitější metody OSV však označují společnou práci, diskuze a besedy a vzor učitele.

V devátém dotazu bylo zjišťováno, jak učitelé hodnotí možnost přístupu ke kvalitním informacím o OSV. *Výslednou hodnotu 3,6 (72 %), což můžeme označit opět jako velmi dobrý přístup k tomuto druhu informací.* Zajímavé je, že pouze dvě z dotazovaných žen uvedly v otázce č. 8 i jinou metodu, kterou samy pokládají za důležitou a její působení zhodnotily. Přitom metod předložených k hodnocení bylo jen sedm, zatímco příkladně Dubec (2007) uvádí těchto metod mnohem více (brainstorming, myšlenková mapa, metody kooperativního vyučování apod.). Z odpovědí učitelů lze tedy vyvodit, že oni sami vnímají možnosti svého přístupu k informacím o OSV jako velmi dobré.

### **Vyhodnocení dotazníku - část B**

Tato část dotazníku byla zaměřena na oblast sociálně patologických jevů (dále SPJ). Bylo zkoumáno s jakými SPJ se učitelé ve své praxi potýkají nejčastěji a jaké druhy trestů užívají k jejich represí. Zkoumáno bylo také formou volné odpovědi, jaké tresty dle učitelů obvykle nejvíce zabírají.

V otázce č. 10 byli učitelé dotazováni na problematiku sociálně patologických jevů na škole, která je jejich pracovištěm. Pedagogové opět hodnotili předepsané SPJ prostřednictvím posuzovacích škál. Možnost volného doplnění nevyužil v tomto případě nikdo. Tabulka č. 2 přináší shrnutí výskytu SPJ u žáků dotazovaných pedagogů.

<b>Typ SPJ</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>Výskyt SPJ</b>
<b>vulgarismy</b>	30	0	3,43	<b>69 %</b>	výrazný
<b>agresivita</b>	30	0	3,00	<b>60 %</b>	velmi častý
<b>kouření</b>	28	2	2,50	<b>50 %</b>	častý
<b>šikana</b>	28	2	2,21	<b>44 %</b>	zvýšený
<b>záškoláctví</b>	28	2	2,07	<b>41 %</b>	zvýšený
<b>krádeže</b>	28	2	1,68	<b>34 %</b>	nízký
<b>drogy</b>	24	6	1,67	<b>33 %</b>	nízký

### Legenda k tabulce č. 2:

A – počet pedagogů, kteří se zúčastnili hodnocení výskytu SPJ

B – počet pedagogů, kteří označili, že nemohou posoudit výskyt daného typu SPJ

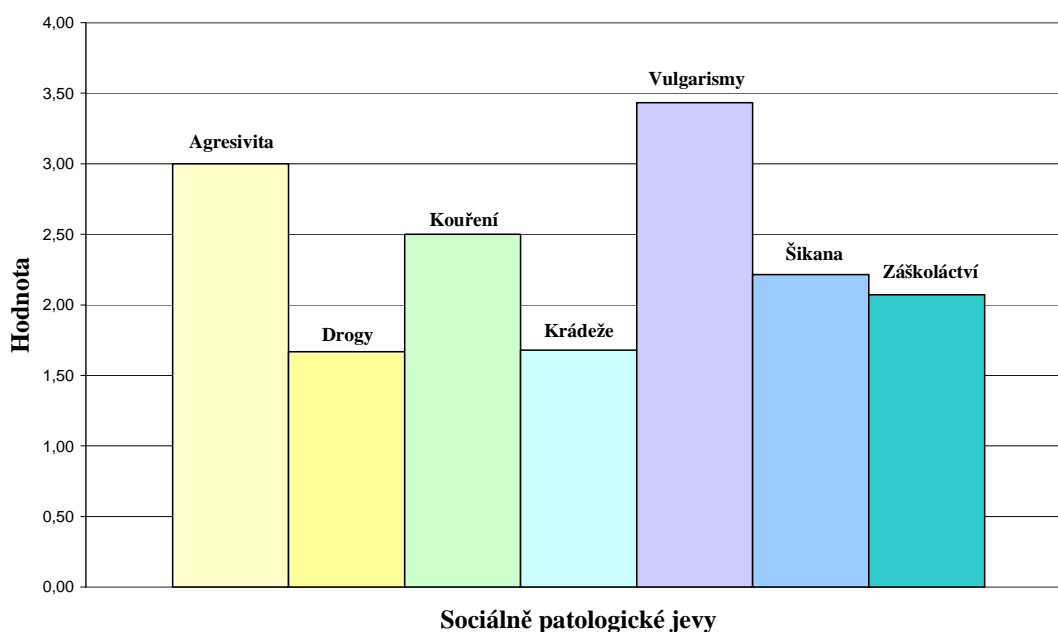
C – výsledná průměrná hodnota (max. hodnota = 5)

D – výsledek, který vyjadřuje, jaké SPJ zúčastnění pedagogové vnímají u svých žáků jako nejčastější;  $D = (C/5) \cdot 100$  (maximální hodnota je 100 %; do výpočtu položky

C a D nebyli zahrnuti dotazovaní, kteří označili hodnotu 0 – nemohu posoudit)

Z výsledků výzkumu vyplývá, že největší problémy mají dotazovaní učitelé na školách s vulgarismy, agresivitou a kouřením žáků. Na problém stoupající agresivity upozorňuje celá řada dalších studií a odborné literatury.

**Výskyt sociálně patologických jevů na školách dotazovaných pedagogů**



Na problematiku sociálně patologických jevů zcela logicky navazuje otázka způsobu jejich represe. Dotazovaní v další otázce odpovídali, jaké druhy trestů bez ohledu na typ prohřešku užívají nejčastěji. Z výsledků výzkumu vyplývá, že učitelé v praxi nejčastěji užívají pohovor se žákem a s rodiči. Na tuto otázku se v dotaznicích objevilo i několik reakcí v podobě doplňujících odpovědí. Dotazovaní nejčastěji uváděli, že mimo uvedené tresty používají i **vliv třídního kolektivu** (v jednom případě) a **metodu černých puntíků** (ve dvou případech). V jednom případě mi byla jako

doplňující odpověď na tuto otázku vložena odměna formou sluníček jako protikladu systému černých puntíků. Výsledky jsou shrnuty v tabulce č. 3.

Typ trestu	A	B	C	Frekvence užívání
<b>pohovor se žákem</b>	30	3,83	<b>77 %</b>	velmi často
<b>pohovor s rodiči</b>	30	3,30	<b>66 %</b>	často
<b>kázeňská opatření</b>	30	3,00	<b>60 %</b>	občas
<b>zvláštní úkoly</b>	30	2,83	<b>57 %</b>	občas
<b>častější zkoušení</b>	30	0,53	<b>11 %</b>	minimálně

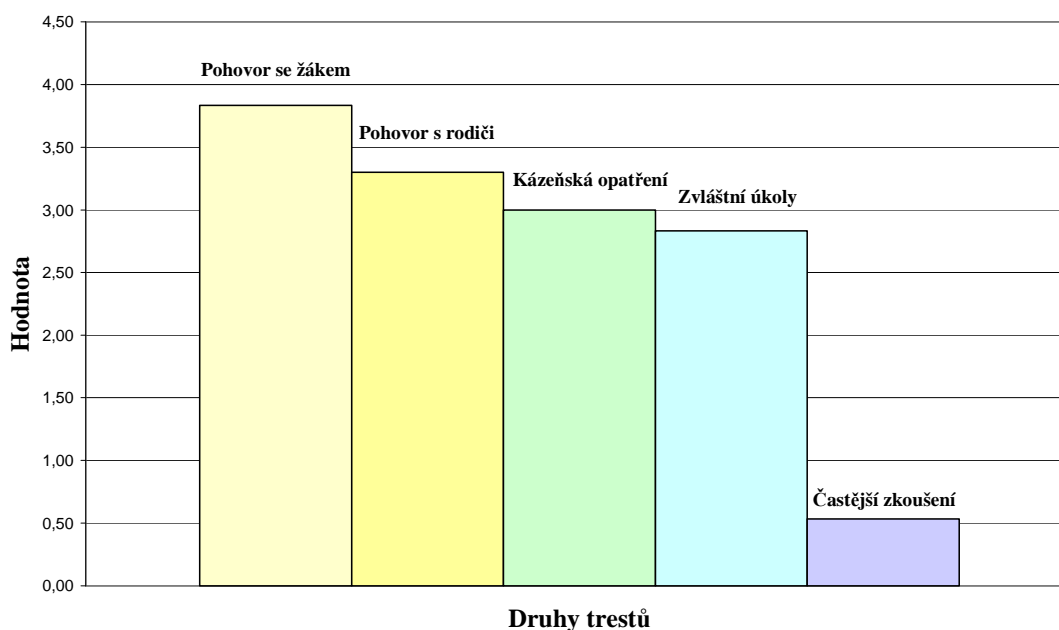
Legenda k tabulce č. 3:

A – počet pedagogů, kteří se zúčastnili hodnocení frekvence užívání trestů

B – výsledná průměrná hodnota (max. hodnota = 5)

C – výsledek, který vyjadřuje, jaké druhy trestů pedagogové využívají v praxi nejčastěji bez ohledu na typ prohřešku;  $C = (B/5) \cdot 100$  (maximální hodnota je 100 %)

**Jaké druhy trestů užívají dotazovaní pedagogové nejčastěji**



V závěru této části mě zajímalo, jaké tresty, dle názoru učitelů obvykle nejvíce zabírají. Pedagogům jsem ponechal pouze možnost volného vyjádření. Odpovědi se značně různily. Nejvíce však převládá názor, že nejúčinnější je pohovor se žákem nebo s rodiči (66 % dotazovaných). Následovala práce navíc (36 % dotazovaných).

V jednom případě bylo uvedeno, že viníka odsoudí kolektiv spolužáků. Rovněž pouze jedna dotazovaná uvedla, že namísto trestů užívá systém odměn jako součást motivace dětí.

### **Vyhodnocení dotazníku - část C**

Tato část byla těžištěm celého výzkumu a byla orientována na zahrnutí prostředků OSV do vyučovacího procesu. Nutno podotknout, že v této fázi, stejně jako v částech ostatních, se výsledky výzkumu opírají o vlastní posouzení a osobní názory jednotlivých učitelů. Vyhodnocováno bylo, jak jsou dle učitelů prostředky OSV zahrnuty do výuky a jak jsou rozvíjeny prostřednictvím OSV jednotlivé složky osobnosti. Dále byl proveden dotaz na cíle OSV.

V otázce č. 13 bylo zjišťováno, zda se učitelé domnívají, že je OSV žáků prostřednictvím výuky, skladby a obsahu vyučovacích předmětů věnována dostatečná pozornost. Průměrný výsledek odpovědí z pětistupňové škály činí 2,87 (57 %). *Dle názoru dotazovaných je tedy OSV věnována pouze lehce nadprůměrná pozornost.* V odpovědích se objevily protikladné názory. Část učitelů doplnila, že OSV by měla být zařazena do výuky jako hlavní předmět. Naproti tomu někteří pedagogové uvedli, že dobrý pedagog uplatňoval prostředky OSV vždy, aniž by bylo nutné tento způsob výchovy nějak zvlášť pojmenovávat.

Další dotaz poněkud podrobněji zkoumal otázku rozvoje osobnosti prostřednictvím jednotlivých výchovných složek a cílů OSV. Učitelé měli posoudit, jak jsou dle jejich názoru rozvíjeny jednotlivé složky osobnosti prostřednictvím výukových programů. Možnost vyjádřit nebo doplnit svůj názor volnou formou nevyužil v této otázce nikdo z dotazovaných. Vyhodnocení odpovědí je znázorněno v tabulce č. 4.

<b>Složka osobnosti</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>Hodnocení</b>
<b>komunikační dovednosti</b>	30	0	3,33	<b>67 %</b>	velmi dobře
<b>tělesná</b>	28	2	3,29	<b>64 %</b>	velmi dobře
<b>mravní a etická</b>	30	0	3,13	<b>63 %</b>	velmi dobře
<b>mezilidské vztahy a spolupráce</b>	30	0	3,07	<b>61 %</b>	velmi dobře
<b>pracovní</b>	28	2	3,03	<b>61 %</b>	velmi dobře
<b>estetická</b>	30	0	2,90	<b>58 %</b>	dobře
<b>hodnoty a tvořivost</b>	30	0	2,90	<b>58 %</b>	dobře

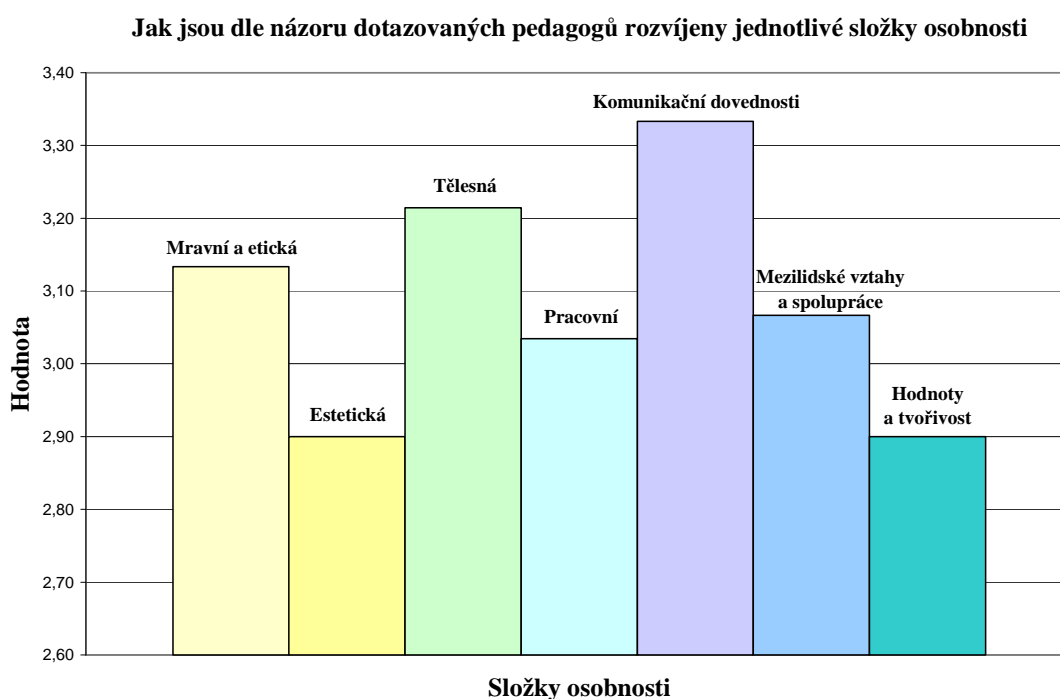
#### Legenda k tabulce č. 4:

A – počet pedagogů, kteří se zúčastnili hodnocení

B – počet pedagogů, kteří nemohli rozvíjení konkrétní složky posoudit (hodnota = 0)

C – výsledná průměrná hodnota (max. hodnota = 5)

D – výsledek, který vyjadřuje, jak jsou dle dotazovaných rozvíjeny jednotlivé složky osobnosti prostřednictvím výukových programů;  $D = (C/5) \cdot 100$  (maximální hodnota je 100 %; do výpočtu položky C a D nebyli zahrnuti pedagogové, kteří označili hodnotu 0 – nemohu posoudit)



Prostřednictvím této části dotazníku bylo rovněž v otázce č. 15 zkoumáno, zda si pedagogové myslí, že škola nabízí dostatek prostoru pro samostatné rozhodování žáků. Po vyhodnocení odpovědí byla výsledkem hodnota 3,03 (tedy 61 %). *Učitelé se tedy domnívají, že škola nabízí nadprůměrný prostor pro samostatné rozhodování žáků.* Volnou formou se nevyjádřil nikdo.

Učitelé byli v otázce č.16 také dotazováni, jak často rozmlouvají s žáky na téma slušného chování, čestného jednání, spolupráce a mezilidských vztahů. *Průměrná hodnota 4,40 (88 %) jednoznačně vypovídá, že většina učitelů působí na žáky v tomto směru téměř denně.*

Pouze volnou formou měly pedagogové možnost vyjádřit se k tomu, jaké by dle jejich názoru měli být cíle OSV. *Zde se v dotazníku objevovalo poměrně pestré spektrum nejrůznějších odpovědí, jako například: celkový a všestranný rozvoj osobnosti, schopnost sebereflexe, výchova žáka ke spolupráci a pro praktický život, úcta k sobě i ostatním, začlenění do kolektivu a společnosti, komunikace, empatie, respekt k pravidlům, optimální sebehodnocení, kvalitní charakterové rysy a hodnoty, asertivita, schopnost časového plánování apod.*

### **Vyhodnocení dotazníku - část D**

Část D tvoří závěrečné zhodnocení výzkumu a zabývala se efektivitou prostředků OSV na základních školách. Dotazy směřovaly k tomu, aby učitelé vyjádřili svůj názor, v čem spočívá hlavní překážka maximální účinnosti působení proti SPJ. Pedagogové zde mohli odpovídat prostřednictvím posuzovacích škál. Volnou formou mohli dotazovaní opět doplnit nebo vyjádřit, co je třeba ještě zlepšit, aby preventivní působení dosahovalo ještě vyšších hodnot. Tato závěrečná část obsahovala pouze dvě otázky.

Učitelé se v otázce č. 18 vyjadřovali k tomu, jak hodnotí zapojení OSV do vzdělávacích programů základních škol. Jedničkou bylo na škále označeno negativní hodnocení, pětkou naopak velmi kladné posouzení zapojení OSV do vzdělávacích programů. Průměrný výsledek odpovědí z dotazníků dosahuje hodnoty 3,40 (68 %). *Z uvedeného tedy vyplývá, že sami pedagogové vnímají zapojení prostředků OSV do vzdělávacích programů a následně do praktického vyučování jako spíše přínosné.* Poměrně velká část pedagogů (30 %) zde využila možnost volného doplnění. K uvedené problematice navrhuje, co je třeba při zapojování OSV do vzdělávacího procesu v budoucnosti zlepšovat a zdokonalovat. Někteří pedagogové poukazují na lidský a individuální přístup k žákovi. Jeden dotazovaný uvedl, že je třeba zapojit celé školní kolektivy, zlepšit spolupráci učitelů, pořádat více akcí s dětmi a zaměřit se na komunikaci s nimi. Zaznamenal jsem rovněž návrh žádající větší dostupnost pedagogických a psychologických pracovníků a výchovných poradců na základních školách. Zde by eventuálně do budoucna mohlo stát za zvážení zapojení právě sociálních pedagogů do základních škol, se kterými se v současné době v resortu



školství bohužel příliš nepočítá, což je jistě dáno i nízkými procentuálními přiděly ze státního rozpočtu na oblast vzdělávání v ČR.

V poslední otázce měli učitelé možnost sami zhodnotit, proč dle jejich názoru nedosahuje efektivita prevence sociálně patologických jevů na základních školách maximálních hodnot. Vyjádřit se opět mohli prostřednictvím připravených odpovědí se škálami nebo formou volné odpovědi. Jak odpovídali dotazovaní na výše uvedenou otázku ukazuje tabulka č. 5.

Typ problému	A	B	C	D	Překážka
nedostatečné ohodnocení pedagogů	29	1	3,79	<b>76 %</b>	výrazná
přetěžování pedagogů	29	1	3,72	<b>74 %</b>	výrazná
nedostatečná motivace pedagogů	29	1	3,52	<b>70 %</b>	podstatná
nedostatek financí ve školství	27	3	3,11	<b>62 %</b>	podstatná
nedostatečné preventivní programy	29	1	2,76	<b>55 %</b>	zřetele hodná
nedostatečná vzdělávací politika	26	4	2,58	<b>52 %</b>	zřetele hodná
příliš mnoho starých pedagogů	27	3	2,19	<b>44 %</b>	málo podstatná
příliš mnoho mladých pedagogů	27	3	1,26	<b>25 %</b>	nepodstatná

Legenda k tabulce č. 5:

A – počet pedagogů, kteří se zúčastnili hodnocení

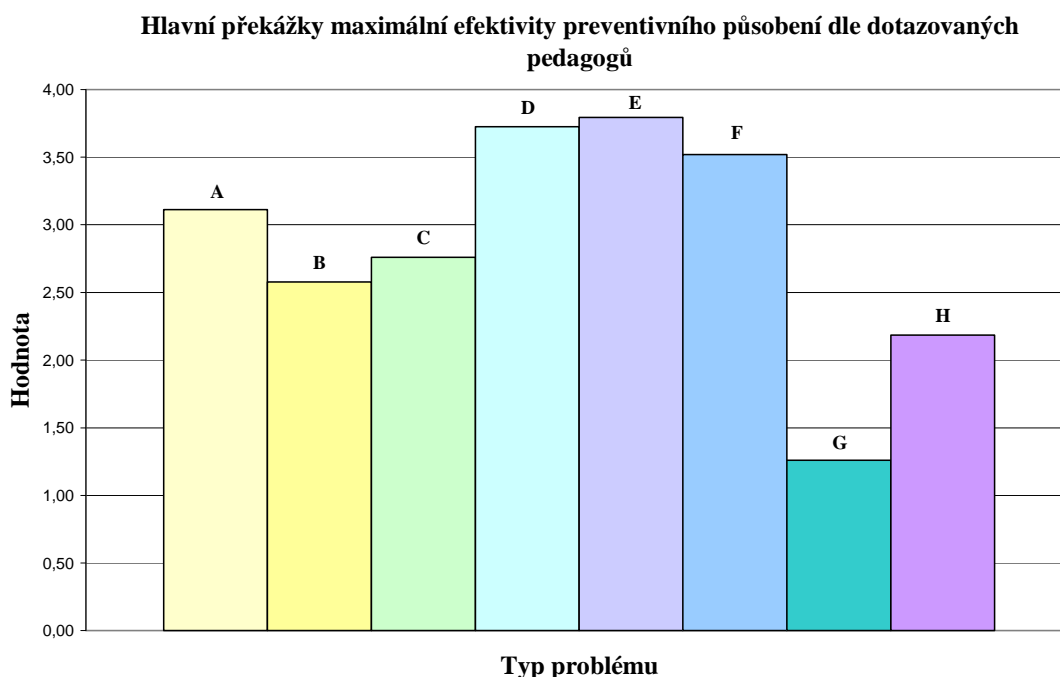
B – počet pedagogů, kteří nemohli konkrétní položky posoudit (hodnota = 0)

C – výsledná průměrná hodnota (max. hodnota = 5)

D – výsledek, který vyjadřuje, jaké jsou dle názoru pedagogů nejzávažnější překážky na cestě k úspěšnějšímu preventivnímu působení proti sociálně patologickým jevům u dětí školního věku;  $D = (C/5) \cdot 100$  (maximální hodnota je 100 %; do výpočtu položky C a D nebyli zahrnuti dotazovaní, kteří označili hodnotu 0 – nemohu posoudit)

Někteří učitelé zde opět využili možnost volné odpovědi a sami doplňovali, co je dle jejich názoru hlavní příčinou snižování efektivity primární prevence. Nejčastěji doplňovanou příčinou (30 % dotazovaných) byla nedostatečná spolupráce s rodinou, problémy rodinné výchovy a špatné rodinné zázemí. V jednom případě bylo poukazováno na nedostatečnou spolupráci pedagogických pracovníků a společenské prostředí. Při vyhodnocování dotazníků jsem narazil i na názor dotazované učitelky, že příčinou může být i neochota některých pedagogů OSV používat nebo vytvoření školních výchovných programů. Jedna z dotazovaných, která vykonává povolání

učitelky 4 roky, se kriticky vyjádřila k zavedení OSV v tom smyslu, že je těžké vychovávat někoho, do něhož je od dětství vtoukáno, že má pouze práva a povinnosti žádné nebo jen minimální. Dále uvedla, že OSV tedy patří k hlavním důkazům toho, že reformátoři žijí naprosto mimo realitu. Tento názor vypovídá o tom, že dotazovaná zřejmě nepochopila náplň ani cíle OSV. Tento způsob rozvoje dětí má směřovat k vytvoření osobnosti mladého člověka, který sice bude nenásilnou formou prosazovat své oprávněné nároky, ale zároveň bude respektovat práva a zájmy jiných, jakož i žít v souladu s právním řádem a v duchu společenských norem.



Legenda ke grafu:

- A – nedostatek financí ve školství
- B – nedostatečná vzdělávací politika
- C – nedostatečné preventivní programy
- D – přetěžování pedagogů
- E – nedostatečné ohodnocení pedagogů
- F – nedostatečná motivace pedagogů
- G – příliš mnoho mladých pedagogů
- H – příliš mnoho starých pedagogů

Z grafu jednoznačně vidíme, že dle názoru dotazovaných pedagogů je hlavní příčinou snižování efektivity působení proti sociálně patologickým jevům nedostatečné ohodnocení učitelů, což samozřejmě velmi těsně souvisí s otázkou jejich motivace, která skončila na třetím místě v uvádění zjišťovaných příčin. Za druhou nejzávažnější příčinu označili dotazovaní jejich neúměrné přetěžování.

### 3. Shrnutí

Cílem empirické části této práce bylo zjistit, jakou úlohu přisuzují vybraní učitelé osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáků v prevenci sociálně patologických jevů.

Dotazovaní učitelé se vyjadřovali k zapojení OSV do vyučovacího procesu. *Jejich znalosti cílů a prostředků OSV byly na velmi dobré úrovni, byly identické s informacemi v dostupné odborné literatuře.* Na důležitosti zařazení prostředků OSV do vyučování v prevenci sociálně patologického jednání u dětí se shodlo 80 % učitelů označením nadprůměrné hodnoty v posuzovací škále. Zbývajících 20 % pedagogů hodilo toto zařazení průměrně. Podprůměrně nehodnotil nikdo. Podobná situace nastala, když dotazovaní hodnotili zapojení odborníků (psychologů, výchovných poradců apod.) v prevenci sociálně patologických jevů. Opět 80 % učitelů označilo nadprůměrné hodnoty. V oblasti průměru se pohybovaly odpovědi 17 % dotazovaných a pouze jeden pedagog označil podprůměrnou hodnotu.

Při provádění výzkumu mě zajímalo, jaké mají dotazovaní učitelé možnosti přístupu ke kvalitním informacím na téma OSV. Z výsledků hodnocení jsem zjistil, že 47 % pedagogů označilo nadprůměrné hodnoty, dalších 50 % učitelů se domnívá, že mají v této oblasti pouze průměrné možnosti. Jeden pedagog označil podprůměrnou hodnotu. K začátkům této práce patřil rovněž sběr materiálů a podkladů. Musím zde zhodnotit, že kdybych nepracoval pod dohledem vedoucí mé bakalářské práce, měl bych nejspíše problém s nalezením dostatečného počtu kvalitních dat zabývajících se OSV. Z uvedeného proto vyvozují, že je třeba učinit materiály týkající se OSV dostupnějšími, než je tomu v současnosti.

Samotné zapojení prostředků OSV do výuky prostřednictvím vyučovacích programů hodnotí učitelé jako lehce nadprůměrné. Objevují se názory, které žádají větší zapojení OSV jako hlavního vyučovacího předmětu a zařazení většího počtu odborníků do resortu školství. *Za nejúčinnější metody osobnostního a sociálního rozvoje považují pedagogové diskuze a besedy, společnou práci a vzor učitele.*

Učitelé potvrdili výskyt sociálně patologického jednání u svých žáků. *Uvádějí, že nejčastější problémy mají u svých žáků s vulgarismy, agresivitou a kouřením.* Většina dotazovaných pedagogů však mluví s dětmi na téma chování v souladu se společenskými normami prakticky každodenně. *Jako hlavní překážku svých preventivních snah před sociálně patologickými jevy uvádějí jejich přetěžování,*

*nedostatečné ohodnocení a nedostatečnou motivaci.* Během vykonávání své praxe v souvislosti s tvorbou této práce jsem měl možnost posoudit, jak náročná je práce učitele na základní škole a musím proto souhlasně podpořit tvrzení pedagogů v oblasti jejich pracovního vytížení.

Jako represivní prostředky uvádějí učitelé nejčastěji pohovory se žákem nebo s rodiči, při čemž mnozí z učitelů hodnotí spolupráci školy s rodinou jako nedostatečnou.

# ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo utřídit základní pojmy, které souvisejí s osobnostním a sociálním rozvojem, zmínit jeho metody a zjistit, jakou úlohu přisuzují vybraní učitelé osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáků v prevenci sociálně patologických jevů.

V současné době se stále častěji objevují podněty upozorňující na stoupající kriminalitu u dětí a mládeže. Zmiňována je rovněž brutalita a agresivita dospívajících. Je tedy nezbytné této situaci účelným způsobem čelit a vynaložit veškeré dostupné prostředky na eliminaci výskytu všech sociálně patologických tendencí ve společnosti. Jednou z možností, jak snížit výskyt sociálně patologického jednání u dětí je pozitivně rozvíjet osobnost mladého člověka. V prostředí základních škol má být tento rozvoj osobnosti podpořen zavedením osobnostní a sociální výchovy do vyučovacích programů. Osobnostní a sociální výchova má za úkol připravit mladého člověka především pro život. A to pro život v demokratické a multikulturní společnosti. Očekávané výstupy jsou tedy logicky identické s požadavky současné společnosti na osobnost člověka. Jedná se zejména o schopnost spolupráce, asertivní komunikace, organizační schopnosti, korektní jednání, pevné morální hodnoty a postoje, schopnost empatie, pozitivní upevňování mezilidských vztahů a humánní postoje. Děti musí rovněž spolehlivě rozeznat a vyloučit ze svého života sociálně patologické jevy, které negativně ovlivňují chod celé společnosti a proti nimž preventivní sociálně pedagogické působení směřuje. Nejúčinnějším nástrojem v prevenci sociálně patologických jevů žáků základních škol je tedy kvalitní osobnostní a sociální rozvoj, který nám může pomoci vytvořit společnost založenou na pozitivních principech, zdravém životním stylu, vzájemném respektu a úctě v duchu mravních a kulturních hodnot.

Pedagogové, jak bylo zjištěno, zdůrazňují důležitost zapojení nástrojů osobnostního rozvoje do běžné výuky a požadují větší podíl odborníků na práci s dětmi. Velké problémy na cestě k úspěšnému působení jejich preventivních snah však tvoří jejich přetěžování a nedostatečná spolupráce s rodinami dětí.

Je důležité, aby veškeré výchovné úsilí věnované dětem bylo vedeno za spolupráce všech zúčastněných, přičemž tyto snahy musí působit v jednotě, protože děti tvoří naši budoucnost.

# POUŽITÁ LITERATURA

## Právní předpisy, zákony, vyhlášky

1. Zákon ČR č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů.
2. Metodický pokyn MŠMT č. 20 006/2007-51, k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních.
3. Opatření MŠMT č. 31 504/2004-22, kterým se vydává Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

## Knihy, syntetické práce a monografie

4. ATKINSON, R., et. al. *Psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2003. 752 s. ISBN 80-7178-640-3.
5. BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS ARTAMA, 1996. 84 s. ISBN 80-7068-070-9.
6. ČERMÁK, I. *Lidská agrese a její souvislosti*. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1998. 204 s. ISBN 80-902614-1-8.
7. DUBEC, M. *Zásobník metod používaných v OSV*. 1. vyd. Praha: občanské sdružení projekt Odyssea, 2007. 51 s. ISBN 978-80-87145-02-9.
8. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 384 s. ISBN 80-7178-063-4.
9. HLADÍK, J. *Společenské vědy v kostce*. Havlíčkův Brod: Fragment, 1999. ISBN 80-7200-334-8.
10. CHANEY, E., et. al. *Praktický rodinný lékař*. Praha: Práh, 2005. ISBN 80-7252-057-1.
11. JEDLIČKA, R., KOŤA, J. *Aktuální problémy výchovy: Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-555-8.
12. JŮVA, V. *Estetická výchova a všestranný rozvoj osobnosti*. 1. vyd. Praha: Academia, 1987. 184 s.
13. JŮVA, V. *Mravní výchova*. 1. vyd. Praha: SPN, n.p., 1989. 116 s.
14. KOHOUTEK, R. *Pedagogická psychologie*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2006.

15. KOHOUTEK, R. *Sociální psychologie*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2004.
16. KOHOUTEK, R. *Vývojová psychologie*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2003.
17. KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování – Cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 255 s. ISBN 80-7178-513-X.
18. KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V., et. al. *Člověk, prostředí, výchova*. Brno: Paido, 2001
19. KRAUS, B. *Teorie výchovy*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2006
20. LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 2. vyd. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství, n.p., 1991. 288 s. ISBN 80-201-0098-7.
21. MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 1998. 336 s. ISBN 80-7178-226-2.
22. NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.
23. NEŠPOR, K., CSÉMY, L. *Léčba a prevence závislostí – Příručka pro praxi* 1. vyd. Praha: Psychiatrické centrum Praha, 1996. 203 s. ISBN 80-85121-52-2.
24. NIKL, J. *Sociálně patologické jevy u dětí a mládeže se zaměřením na jejich prevenci*. Praha: Vydavatelství PA ČR, 2000. ISBN 80-7251-033-9.
25. POKORNÝ, V., TELCOVÁ, J., TOMKO, A. *Prevence sociálně patologických jevů – Manuál praxe*. Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky r.s., 2001. ISBN 80-86568-03-2.
26. REJHONOVÁ, M. *Vliv tělesné výchovy na rozvoj osobnosti učně*. Praha: Výzkumný ústav odborného školství, 1968.
27. SRB, V. A KOL. *Jak na osobnostní a sociální výchovu? Výchozí příručka k metodikám OSV*. 1. vyd. Praha: občanské sdružení Projekt Odyssea, 2007. 60 s. ISBN 978-80-87145-00-5.
28. STŘELEČEK, S. A KOL. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Paido, 1998. 190 s. ISBN 80-85931-61-3.
29. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Osobnost a její rozvoj*. Ostrava: Repronis Ostrava, 2008. ISBN 978-80-7368-515-7.
30. VALENTA, J. *Učit se být – Témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ*. 2. vyd. Praha: Strom, 2003. ISBN 80-86106-10-1.



31. VÁGNEROVÁ, M. *Komplexní problematika školního neprospěchu*. 2. vyd. Liberec: Technická univerzita, 1996. 36 s. ISBN 80-7083-215-0.
32. VENZARA, F. *O mravní výchově*. 1. vyd. Přerov: SP MZ, 1992. 8 s. ISBN 80-900263-5-4.

### **Informace z internetu**

33. <http://business.center.cz/business/pravo/zakony>
34. <http://slovník-cizích-slov.abz.cz>
35. <http://www.mvcr.cz>
36. <http://www.nondra.cz/Prevence.htm>
37. <http://www.odyssea.cz>
38. <http://www.pppinfo.cz>
39. <http://www.wikipedia.org>

# PŘÍLOHA

**Vážení učitelé,**

dovoluji si Vás požádat o vyplnění tohoto dotazníku. Předložený dotazník je anonymní, získané údaje budou sloužit ke zpracování výzkumu na téma „Osobnostní a sociální výchova žáků jako prevence sociálně patologických jevů v základní škole.“. Údaje získané vyplněním dotazníků budou použity jako podklady empirické části mé bakalářské práce.

Dotazník je sestaven tak, že ke každé otázce máte možnost vyjádřit se i volnou formou pro upřesnění odpovědi.

Děkuji za vstřícnost a vyplnění dotazníku.

Dušan Raab.

Příloha č.1

## **D o t a z n í k**

---

### **Osobnostní a sociální rozvoj žáků jako prevence sociálně patologických jevů v základní škole**

- 1. Pohlaví:** (muž – žena)
- 2. Jak dlouho se věnujete práci pedagoga ?** .....
- 3. Předměty, které vyučujete:** .....
- 4. Vykonaláte funkci třídního učitele?** (ano – ne)

### **A. Jak pedagogové rozumí pojmu OSV**

- 5. V čem podle Vás spočívá osobnostní a sociální rozvoj?**  
.....  
.....  
.....

- 6. Myslíte si, že osobnostní a sociální výchova (dále jen OSV) dětí v základní škole představuje důležitý nástroj v prevenci sociálně patologického jednání?**

Není to vůbec důležité. **1 – 2 – 3 – 4 – 5** Ano, jedná se o zcela zásadní nástroj.

- 7. Myslíte si, že spolupráce učitelů s odborníky (speciálními pedagogy, psychology, metodiky prevence, SPC, aj.) je důležitá pro zlepšení osobnostního rozvoje dětí na ZŠ ?**

Není to vůbec důležité. **1 – 2 – 3 – 4 – 5** Ano, taková spolupráce je velmi důležitá.

**8. Jaké metody OSV považujete za účinné?**

(1 – minimálně, 5 – maximálně)

vzor učitele	1 – 2 – 3 – 4 – 5	0 – nemohu posoudit
psychohy	1 – 2 – 3 – 4 – 5	0 – nemohu posoudit
diskuse a besedy	1 – 2 – 3 – 4 – 5	0 – nemohu posoudit
společná práce	1 – 2 – 3 – 4 – 5	0 – nemohu posoudit
sportovní aktivity	1 – 2 – 3 – 4 – 5	0 – nemohu posoudit
zážitky v přírodě	1 – 2 – 3 – 4 – 5	0 – nemohu posoudit
relaxace	1 – 2 – 3 – 4 – 5	0 – nemohu posoudit

doplňte prosím jiné, přičemž číslicí označte hodnotu (např. hraní rolí – 3, apod.):

**9. Máte dostatečný přístup ke kvalitním informacím o OSV?**

(školení, knihy, časopisy, internet, apod.)

Ne, mám špatný přístup k informacím o OSV. 1 – 2 – 3 – 4 – 5 Ano, mám vynikající přístup k informacím o OSV.

Zde prosím doplňte, pokud máte nějaké návrhy jak učinit informace o OSV přístupnějšími:

**B. Chování žáků a sociálně patologické jevy**

**10. S jakým typem sociálně patologických jevů máte na škole největší problémy ?**

(1 – minimální, 5 – maximální)

agresivita	1 – 2 – 3 – 4 – 5	0 – nemohu posoudit
drogy	1 – 2 – 3 – 4 – 5	0 – nemohu posoudit
kouření	1 – 2 – 3 – 4 – 5	0 – nemohu posoudit
krádeže	1 – 2 – 3 – 4 – 5	0 – nemohu posoudit
vulgarismy	1 – 2 – 3 – 4 – 5	0 – nemohu posoudit
šikana	1 – 2 – 3 – 4 – 5	0 – nemohu posoudit
záškoláctví	1 – 2 – 3 – 4 – 5	0 – nemohu posoudit

doplňte prosím jiné, přičemž číslicí označte hodnotu (např. rasismus – 3, apod.):

**11. Jaké druhy trestů využíváte v praxi nejčastěji bez ohledu na typ prohřešku?**

(1 – minimálně, 5 – nejčastěji)

pohovor se žákem	1 – 2 – 3 – 4 – 5	0 – tohle nepoužívám
pohovor s rodiči	1 – 2 – 3 – 4 – 5	0 – tohle nepoužívám
kázeňská opatření	1 – 2 – 3 – 4 – 5	0 – tohle nepoužívám
zvláštní úkoly	1 – 2 – 3 – 4 – 5	0 – tohle nepoužívám
častější zkoušení	1 – 2 – 3 – 4 – 5	0 – tohle nepoužívám

doplňte jiné způsoby trestání, které používáte, přičemž číslicí označte hodnotu

(např. systém černých puntíků – 3, apod.):

**12. Jaké tresty, dle Vaší zkušenosti obvykle nejvíce zabírají?**

**C. Zahrnutí prostředků OSV do vyučovacího procesu**

**13. Myslíte si, že osobnostní výchově žáků je prostřednictvím výuky, skladby a obsahu vyučovacích programů věnována dostatečná pozornost?**

Minimální pozornost. 1 – 2 – 3 – 4 – 5 Maximální pozornost.

**14. Jak jsou dle Vašeho názoru rozvíjeny jednotlivé složky osobnosti prostřednictvím výukových programů?**

(1 – minimálně, 5 – maximálně)

mravní a etická složka osobnosti	1 – 2 – 3 – 4 – 5	0 – nemohu posoudit
estetická složka osobnosti	1 – 2 – 3 – 4 – 5	0 – nemohu posoudit
tělesná složka osobnosti	1 – 2 – 3 – 4 – 5	0 – nemohu posoudit
pracovní složka osobnosti	1 – 2 – 3 – 4 – 5	0 – nemohu posoudit
komunikační dovednosti	1 – 2 – 3 – 4 – 5	0 – nemohu posoudit
mezilidské vztahy a spolupráce	1 – 2 – 3 – 4 – 5	0 – nemohu posoudit
hodnoty a tvořivost	1 – 2 – 3 – 4 – 5	0 – nemohu posoudit

**15. Myslíte si, že škola nabízí dostatek prostoru pro samostatné rozhodování žáků ?**

(např. o pravidlech chování v kolektivu třídy, formě výuky, apod.)

Ne, minimum prostoru. 1 – 2 – 3 – 4 – 5 Ano, žáci mají maximum prostoru pro samostatné rozhodování.

**16. Jak často rozmlouváte se žáky na téma: pravidla slušného chování, čestného jednání, spolupráce a mezilidských vztahů?**

Vůbec se žáky na tato témata nemluvím. 1 – 2 – 3 – 4 – 5 Každodenně.

**17. Jaké myslíte, že by měly být cíle OSV?**

**D. Efektivita prostředků OSV na ZŠ**

**18. Jak hodnotíte zapojení OSV do vzdělávacích programů ZŠ?**

Negativně. 1 – 2 – 3 – 4 – 5 Velmi kladně, OSV je velkým přínosem.

Zde prosím uveďte Vaše návrhy, co je třeba zlepšit: .....

**19. Proč myslíte, že efektivita prevence sociálně patologických jevů na ZŠ nedosahuje maximálních hodnot?**

(1 – není problémem, 5 – to jen ten důvod)

nedostatek financí ve školství	1 – 2 – 3 – 4 – 5	0 – nemohu posoudit
nedostatečná vzdělávací politika	1 – 2 – 3 – 4 – 5	0 – nemohu posoudit
nedostatečné preventivní programy	1 – 2 – 3 – 4 – 5	0 – nemohu posoudit
přetěžování pedagogů	1 – 2 – 3 – 4 – 5	0 – nemohu posoudit
nedostatečné ohodnocení pedagogů	1 – 2 – 3 – 4 – 5	0 – nemohu posoudit
nedostatečná motivace pedagogů	1 – 2 – 3 – 4 – 5	0 – nemohu posoudit
příliš mnoho mladých pedagogů	1 – 2 – 3 – 4 – 5	0 – nemohu posoudit
příliš mnoho starých pedagogů	1 – 2 – 3 – 4 – 5	0 – nemohu posoudit

zde můžete doplnit jiné (např. špatná spolupráce s rodinou - 4, apod.):

Všem bych vám chtěl poděkovat za vyplnění tohoto dotazníku, zejména za váš čas, který jste mu věnovali.

S přáním hezkého dne

Dušan Raab.

## RESUMÉ

Bakalářská práce se zabývá problematikou osobnostního a sociálního rozvoje a jeho vlivem na prevenci v oblasti sociálně patologických jevů u dětí v období povinné školní docházky. Jejím cílem je zjistit, jakou úlohu přisuzují učitelé osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáků v prevenci sociálně patologických jevů, jak zapojují prostředky osobnostní a sociální výchovy do výuky, jaké metody považují za účinné a s kterými sociálně patologickými jevy mají ve své praxi největší problémy. Práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou.

Teoretická část definuje pomocí odborné literatury základní pojmy spojené s tematikou osobnostního a sociálního rozvoje. Pojednává o jednotlivých složkách výchovného působení a obsahuje výčet některých sociálně patologických jevů v návaznosti na právní legislativu.

Empirická část pojednává o konstrukci a výsledcích dotazníků, obsahuje jejich vyhodnocení a srovnání výsledků dle stanovených kritérií a z těchto výsledků vyvozuje závěry.

Bachelor's thesis deals with personal and social development and its impact on prevention in the field of socio-pathological phenomena in children during the period of compulsory schooling. Its aim is to determine the role attributed to teachers of personal and social development of pupils in the prevention of socially pathological phenomena, involving both personal and social resources of education in the teaching of the methods considered to be effective as of socio-pathological phenomena are in their most practical problems. The work is divided into theoretical and empirical part.

The theoretical part defines the professional literature through basic concepts related to the theme of personal and social development. It discusses the various components of educational action and lists some socially pathological phenomena in response to legal legislation.

Empirical part deals with the design and results of questionnaires, the evaluation and comparison of the results according to established criteria, and these results, draws conclusions.

## **ANOTACE**

Raab, Dušan: Osobnostní a sociální rozvoj žáků jako prevence sociálně patologických jevů v základní škole. Bakalářská práce. Brno, Institut mezioborových studií 2009, s. 70.

Práce pojednává o vlivu rozvoje osobnosti na prevenci sociálně patologických jevů u dětí v období povinné školní docházky. Zjišťuje, jak sami učitelé vnímají osobnostní a sociální rozvoj u dětí v základní škole jako nástroj prevence sociálně patologických jevů a uvádí názory pedagogů k problematice osobnostního a sociálního rozvoje.

The work deals with the impact of development of the prevention of socially pathological phenomena in children during the period of compulsory schooling. It identifies how teachers themselves perceive the personal and social development in children in primary school as a tool to prevent socio-pathological phenomena, and gives the views of teachers on the issue of personality and social development.

Klíčová slova: estetická výchova, mladší školní věk, mravní výchova, osobnostní a sociální rozvoj, osobnost, prevence sociálně patologických jevů, pracovní výchova, primární prevence, socializace, sociálně patologické jevy, starší školní věk, tělesná výchova, vývojová období.

Keywords: aesthetic education, younger school age, moral education, personal and social development, personality, the prevention of socially pathological phenomena, job training, primary prevention, socialization, social pathologies, older school age, physical education, the development periods.