

Uplatnění kompetencí sociálního pedagoga při řešení krizových životních situací mládeže ve školách

Bc. Oldřich Čech

Diplomová práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Oldřich Čech
Osobní číslo:	H20054
Studijní program:	N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Uplatnění kompetencí sociálního pedagoga při řešení krizových životních situací mládeže ve školách

Zásady pro vypracování

Studium odborné literatury a zpracování rešerše.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblastí výchovy, krizových a rizikových situací, prevence rizikových situací a uplatnění kompetencí sociálního pedagoga při řešení těchto situací ve školách.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat a jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu a celkové shrnutí.

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

Seznam doporučené literatury:

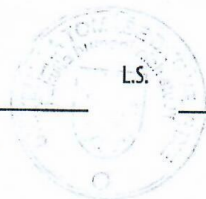
- BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2008. Sociálna pedagogika ako životná pomoc. Bratislava: Public promotion. ISBN 978-80-969944-0-3.
- BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2001. Teórie sociálnej pedagogiky edukačné, sociálne a komunikačné aspekty. Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť SAV. ISBN 978-80-970675-0-2.
- BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2013. Terminologický výkladový slovník zo sociálnej pedagogiky. Trnava: Slovenská pedagogická spoločnosť SAV. ISBN 978-80-8105-514-0.
- HRONCOVÁ, Jolana a Blahoslav KRAUS, 2006. Sociálna patológia pre sociálnych pracovníkov a pedagógov. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. ISBN 80-8083-223-4.
- KRAUS, Blahoslav, 1999. Sociální aspekty výchovy. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-135-x.
- LABÁTH, Vladimír, 2001. Riziková mládež: Možnosti potenciálních změn. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-85850-66-4.
- SOBOTKOVÁ, Veronika, 2014. Rizikové a antisociální chování v adolescenci. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4042-3.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Zlatica Bakošová, CSc.**

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

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

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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

Ve Zlíně dne 12. ledna 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo - diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 8.4.2022

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

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlédnutí veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště

vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, o pisy nebo rozmnoženiny.

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

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

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

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

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou uplatnění kompetencí sociálního pedagoga při řešení krizových životních situací mládeže ve školách. V teoretické části nastiňujeme kořeny sociální pedagogiky, podáváme ucelený přehled zkoumané problematiky v literatuře a zaměřujeme se na profesi sociálního pedagoga. Přiblíženy jsou krizové životní situace u mládeže, vymezení a kompetence sociálního pedagoga vícerými odbornými autory a preventivní a poradenská činnost sociálního pedagoga ve školním prostředí. V praktické části vymezujeme výzkumný problém, cíl a metodiku výzkumu. Je zde také věnován prostor pro analýzu a interpretaci zjištěných údajů.

Klíčová slova: sociální pedagog, kompetence, sociální pedagogika, krizové životní situace mládeže, rizikové chování, poradenská a preventivní činnost

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the application of the competences of a social pedagogue in solving crisis life situations of youth in schools. The theoretical part outlines the roots of social pedagogy, provides a comprehensive overview of research issues in the literature and focuses on the professions of social pedagogue. There are presented the crisis life situations of young people, the definition and competence of a social pedagogue by several professional authors and the preventive and counseling activities of a social pedagogue in the school environment. We define the research problem, goal and methodology of research in the practical part. There is also space for analysis and interpretation of the obtained data.

Keywords: social pedagogue, competence, social pedagogy, crisis life situations of youth, risky behavior, counseling and preventive activity

Tímto bych chtěl poděkovat vážené paní doc. PhDr. Zlatici Bakošové, CSc. za poskytování výtečných odborných doporučení a profesionální vedení mé diplomové práce.

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

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 TEORETICKÉ VÝCHODISKA PRÁCE.....	11
1.1 PŘEHLED POJMŮ POUŽITÝCH V DIPLOMOVÉ PRÁCI	11
1.2 PŘEHLED ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY V LITERATUŘE	16
1.3 ŽIVOTNÍ SITUACE	17
2 SOCIÁLNÍ PEDAGOG JAKO PROFESE POMÁHAJÍCÍHO ZAMĚŘENÍ.....	21
2.1 VYMEZENÍ SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA VÍCERÝMI AUTORY	22
2.2 KOMPETENCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA.....	24
2.3 SOCIÁLNÍ PEDAGOG VE ŠKOLE A JEHO ČINNOSTI S DĚTMI A MLÁDEŽÍ	33
3 KRIZOVÉ ŽIVOTNÍ SITUACE V ŽIVOTĚ MLÁDEŽE	37
3.1 CHARAKTERISTIKA KRIZOVÝCH ŽIVOTNÍCH SITUACÍ.....	40
3.2 PROJEVY KRIZOVÝCH ŽIVOTNÍCH SITUACÍ U MLÁDEŽE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ.....	45
3.3 PREVENTIVNÍ A PORADENSKÁ ČINNOST SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA PŘI ŘEŠENÍ KRIZOVÝCH ŽIVOTNÍCH SITUACÍ MLÁDEŽE	48
II PRAKTICKÁ ČÁST	53
4 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	54
4.1 CÍL, ÚLOHA A HYPOTÉZY VÝZKUMU	54
4.2 METODY A METODIKA VÝZKUMU	54
4.3 VÝZKUMNÝ VZOREK	56
4.4 ANALÝZA A INTERPRETACE ZJIŠTĚNÝCH ÚDAJŮ	56
4.5 ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	82
ZÁVĚR	84
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	85
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	88
SEZNAM OBRÁZKŮ	89
SEZNAM TABULEK.....	90
SEZNAM PŘÍLOH.....	91

ÚVOD

Tématem diplomové práce je „Uplatnění kompetencí sociálního pedagoga při řešení krizových životních situací mládeže ve školách“. Jedná se o téma velice aktuální, neboť krizové životní situace mládeže jsou v dnešní moderní době stále častější konstantou života mladých lidí, kteří potřebují v těchto situacích často poradit či pomoci.

V našem životě se často setkáváme s obtížemi a překážkami. Jsme smutní, rozrušení, hledáme vysvětlení, proč se všechno stalo tímto způsobem a ne jinak, prostě nemůžeme uvěřit, že se to stalo nám. Ve svém životě člověk zažívá různé situace a životní období, včetně pozitivních i příjemných událostí a časů těžkých zkoušek. Složitost životních fází je dána individuální zkušeností a mnoho životních situací lze prožívat jako problematické. Náš život se stává jiný, ne stejný jako dříve. Ale je to opravdu tak špatné? Žijeme dál, což znamená, že stále máme šanci stát se šťastnými. Jediné, co je k tomu potřeba, je naše upřímná touha. Protože neexistují žádné známé možnosti, jak z této situace ven, musíte se přesunout na novou úroveň svých schopností, obrátit se na skryté zdroje, objevte dříve neznámé a nevyzvednuté schopnosti, o jejichž existenci jste ani nevěděli. Tomu se říká „překonání sebe sama“ - neopravovat, neměnit, ale vyzbrojení nabytými životními zkušenostmi, i negativními, naučit se dnes být šťastnější než včera. Téma sociální pedagogiky je z tohoto pohledu velmi důležité a aktuální a diplomová práce se bude zabývat tématem uplatnění kompetencí sociálního pedagoga.

Práce je rozdělena na dvě základní části, teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá problematikou sociální pedagogiky, definuje základní pojmy, pojmenovává různé problematiky v rámci sociální pedagogiky. Pojednává též o práci sociálního pedagoga a jeho nutných předpokladech pro tuto práci a kompetencích, kterými musí disponovat. Praktická část je založena na dotazníkovém šetření, které proběhlo mezi sociálními pracovníky na základních školách a v dětských domovech. Na základě analýzy odpovědí bude možné potvrdit či vyvrátit stanovené hypotézy a ilustrativně doplnit teoretické poznatky z první části práce.

Cílem práce je teoreticky vymezit, charakterizovat a ve vybraných školách ověřit možnosti uplatnění kompetencí sociálního pedagoga při řešení krizových životních situací mládeže ve školách. Zjistit, které krizové životní situace se u mládeže ve školách vyskytují, najít způsoby monitorování a řešení těchto životních situací.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 TEORETICKÉ VÝCHODISKA PRÁCE

Kořeny sociální pedagogiky sahají hluboko do minulosti. Čerpají z myšlenek, jaké to je být lidskou bytostí žijící ve společnosti a jak se prostřednictvím sociálních institucí můžeme navzájem podporovat v celoživotním rozvoji. Ve skutečnosti je způsob uvažování o sociální pedagogice pojmem „vzdělávání v nejširším slova smyslu“ vedle formálního vzdělávání a dalších sociálních politik. Ve Velké Británii máme v průběhu staletí vlastní průkopníky sociální pedagogiky: myslitelé, zastánci a akční lidé, kteří hledali široce vzdělávací odpovědi na sociální problémy - ačkoli až donedávna jsme tento přístup nepojmenovali jako sociální pedagogiku. Sociální pedagogové mohou pracovat v různých prostředích a napříč širokým věkovým rozsahem, od podpory služeb po dětskou a dospělou pobytovou péči, komunitní dosah a práci s mládeží.

1.1 Přehled pojmů použitých v diplomové práci

Pedagogika

Pojem „pedagogika“ pochází z řeckého pais (dítě) a agein (vychovávat nebo vést). Pedagogika je společenská věda, která se týká formálního a neformálního vzdělávání, tj. výchovy a vzdělávání, včetně procesů výuky a učení v institucích vzdělávacího systému a v každodenních zkušenostech, např. v rodině a v různých sociálních skupinách, apod.

Průcha (2005) definuje pedagogiku jako vědu, která se zabývá vším tím, co vytváří a determinuje nějaké edukační prostředí, procesy, jež se v těchto prostředích realizují, výsledky a efekty těchto procesů.

Pedagogiku rozlišujeme:

1. Věda o výchově (v širokém slova smyslu) - edukace.
2. Věda o výchově a vzdělávání (v užším slova smyslu) - edukace. Obor studia na vysokých školách (pedagogických a jiných fakultách připravujících učitele, vychovatele) patří do soustavy společenských, humanitních věd, z antropologického hlediska věda o člověku v situaci výchovy. V anglosaské literatuře pedagogika vyjadřuje i praktickou činnost výchovy a vzdělávání (Bakošová, 2013).

Tradiční pedagogika se svým zaměřením přiklání k přesnému stanovení, předepsání toho jak by ideálně měla vypadat představa o vzdělaném člověku a k vymezení toho, čeho se má pedagogickou výchovou dosáhnout (Průcha, 2005).

Moderní pedagogika nestranně popisuje a je zaměřena na ukázky funkcí vzdělávacích mechanismů, zdůrazňuje vědeckou deskripci, analýzu a vysvětlení problémů výchovné reality (Průcha, 2005).

Sociální pedagogika

Sociální pedagogika popisuje holistický a na vztahy zaměřený způsob práce v péči a vzdělávacím prostředí s lidmi v průběhu jejich života. V mnoha zemích po celé Evropě (a stále více mimo ni) má dlouholetou tradici jako obor praxe a akademické disciplíny zabývající se řešením sociální nerovnosti a usnadňováním sociálních změn podporou výchovy, blahobytu a propojení jak u jednotlivce, tak u komunity. Pojem „sociální“ zdůrazňuje, že za výchovu není zodpovědnost pouze rodičů, ale sdílená odpovědnost společnosti (Elichová, 2017).

Sociální pedagogika se proto v různých zemích vyvinula poněkud odlišným způsobem a odráží kulturní a společenské normy, postoje a představy o vzdělávání a výchově, o vztahu mezi jednotlivcem a společností a o sociálním zabezpečení jejich marginalizovaných členů.

Bakošová (1994, s. 10) pojímala „sociální pedagogiku jako vědu, která zkoumá vztahy mezi sociálním prostředím a výchovou“.

Později Bakošová (2006) pod vlivem německé a polské sociální pedagogiky rozšiřuje poznání o mnohé teorie.

Průcha (2009) definuje sociální pedagogiku jako disciplínu pedagogiky, zabývající se širokým okruhem problémů spjatých s výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých. Mezi tyto problémy patří zejména poruchy rodiny a rodičovství; náhradní rodinná výchova; týrané, zneužívané a zanedbávané děti; delikvence a agrese mládeže; drogová závislost mládeže; dětská prostituce a pornografie; dodržování práv dítěte; resocializace a reedukace trestaných osob a další. Sociální pedagogika má tedy neobyčejně významnou úlohu v současné společnosti, v důsledku narůstající sociální patologie, kriminality mládeže aj.

Podle Krause (2008) je sociální pedagogika vědní obor transdisciplinární povahy, který se zaměřuje na roli prostředí ve výchově, na zvládání životních situací bez ohledu na věk, ve smyslu napomáhání souladu potřeb jedince a společnosti, na utváření optimálního životního způsobu.

Dle téhož autora můžeme zaměření sociální pedagogiky z hlediska různých přístupů shrnout následovně (Kraus, 2008):

- Zaměření k objektu výchovy – na rozdíl od pojetí individualistické výchovy zdůrazňuje působení na celé sociální skupiny (profesní, politické, zájmové, etnické apod.).
- Zaměření k formám a podmínkám výchovy – zabývá se především výchovou v mimoškolních institucích včetně rodiny, všímá si role lokálního prostředí.
- Zaměření k cílům výchovy – zdůrazňuje společenské potřeby, orientuje se na spolupráci, altruistické jednání, na demokratizaci výchovy.
- Zaměření k metodám výchovy – upřednostňuje nepříjemné výchovné postupy.

Sociální pedagogika ve smyslu sociální pomoci – pojem sociální chápe ve smyslu solidarity s těmi, kteří se dostali do znevýhodněné situace (z důvodu ekonomických, etnických, zdravotních, apod.) a jde pak o výchovné přístupy jako doplněk celkové péče o tyto specifické okruhy populace (Kraus, 2008).

Sociální pedagogika je založena na humanistických hodnotách zdůrazňujících lidskou důstojnost, vzájemný respekt, důvěru, bezpodmínečné ocenění a rovnost, abychom jmenovali alespoň některé. Je podpořena základním konceptem dětí, mladých lidí a dospělých jako rovnocenných lidských bytostí s bohatým a mimořádným potenciálem a považuje je za kompetentní, vynalézavé a aktivní činitele. Sociální pedagogika je hraniční věda díky jejímu vztahu k psychologii, speciální pedagogice, sociální práci, andragogiky, pedagogice volného času, léčebné pedagogice a jiných (Kraus, 2008).

Sociální pedagogika je interdisciplinární subdisciplína pedagogiky, úzce související s dalšími vědními obory v oblasti sociálních věd, ve kterých je předmětem výzkumu teorie, metodologie a praxe výchovy člověka ve všech životních etapách a procesech změny sociálního prostředí.

Petrie a kol. (2006) identifikoval devět zásad, které jsou podstatou sociální pedagogiky:

- Zaměření na dítě jako na celého člověka a podpora celkového vývoje dítěte.
- Praktikující vidí sebe sama jako osobu ve vztahu k dítěti nebo mladému člověku.
- Děti a zaměstnanci jsou považováni za obyvatele stejného životního prostoru, nikoli za existující v oddělených hierarchických doménách.
- Jako profesionálové jsou pedagogové povzbuzováni k tomu, aby neustále přemýšleli o své praxi a aplikovali jak teoretická porozumění, tak sebepoznání na někdy náročné požadavky, s nimiž se potýkají.
- Pedagogové jsou také praktičtí, takže jejich školení je připravuje na sdílení v mnoha aspektech každodenního života a činností dětí.

- Asociativní život dětí je považován za důležitý zdroj: pracovníci by měli podporovat a využívat skupinu.
- Pedagogika staví na porozumění právům dětí, které se neomezuje pouze na procedurální záležitosti nebo legislativní požadavky.
- Důraz je kladen na týmovou práci a na ocenění přínosu ostatních při „výchově“ dětí: další profesionálové, členové místní komunity a zejména rodiče.
- Ústřednost vztahu a s tím spojený význam naslouchání a komunikace.

Co se **týče širšího pojetí sociální pedagogiky**, dá se mluvit spíše o prevenci. Zabývá se výchovným působením na jedince v krizových situacích, na skupiny se sociálněpatologickým chováním a také na celou populaci ve smyslu souladu potřeb jedince a společnosti na utváření optimálního způsobu života (Kraus a Poláčková, 2001).

„Pojem sám nepochybně vyjadřuje spojení celé oblasti a problematiky výchovy s oblastí a problematikou fungování společnosti. Takže hledání způsobu, jak ovlivnit ostatní, hlavně děti a mládež, aby chtěli, a aby byli schopni a připraveni porozumět, vyrovnat se, a řešit životní situace a problémy své i druhých i celé společnosti pro dobro své, druhých i celé společnosti“ (Kraus a Poláčková, 2001, s. 10). Každý z autorů pojímá sociální pedagogiku jinak. R. Wroczyński ji chápe jako pedagogiku prostředí, H. Lukas jak pedagogiku zkoumající člověka, J. Schilling jako výchovu a jako pomoc všem věkovým kategoriím a H. Huppertz a E. Schnizler ji vidí jako pedagogiku zabývající se rozdíly sociálního chování (Bakošová, 1994).

Sociální pedagogika vznikla spojením slova „sociální“ a „pedagogika“, což předurčuje spojení sociální péče a výchovy člověka. První pedagogickou koncepcí sociální pedagogiky v roce 1844 vytvořil v Německu K. Mager, který je i autorem tohoto pojmu. Pod pojmem sociální pedagogika rozuměl souhrn nových pedagogických úkolů a zařízení, jak odpovědět na problémy moderní společnosti (Bakošová, 2013). Koncem 19. století se sociální pedagogika formuje jako samostatná vědecká disciplína. Jedná se o dva proudy: teoretický proud sociální pedagogiky a prakticky orientovaný proud sociální pedagogiky (Bakošová, 2008).

Sociální pedagog

Emmerová (2021, s. 154) uvádí, „že sociální pedagog jako pomáhající profesionál – učitel – je nápomocný ve škole v mnohých oblastech, tak žákům, jako i učitelům a rodičům“. Podle Krause (In Bakošová, 2008, s. 38) je „sociální pedagog odborník, který je teoreticky, prakticky i koncepčně vybavený na výchovné působení tam, kde přispívá k formování

zdravého způsobu života prostřednictvím jednotlivce i skupin. Důležitou vlastností sociálního pedagoga je morálka, etika a společenský kodex“.

Sociální pedagogové (profesionálové, kteří získali kvalifikaci v sociální pedagogice) pracují v řadě různých prostředí, od raných let přes dospělost až po práci se znevýhodněnými skupinami dospělých i se staršími lidmi. Aby bylo možné dosáhnout holistické perspektivy v každém z těchto prostředí, sociální pedagogika spojuje teorie a koncepty z příbuzných oborů, jako je sociologie, psychologie, vzdělávání, filozofie, lékařské vědy a sociální práce.

Komunikace sociálních pedagogů

Vychází z disciplín pedagogická a sociální komunikace, sociální pedagogika, spojení dvou základních disciplín pedagogiky a psychologie. Samotný pojem komunikace vychází z latinského slova *communicare*, což znamená „dělat něco společně nebo mluvit spolu“. Komunikace je součástí interakce lidí, je to proces vzájemného dorozumívání komunikujících partnerů. Jde o výměnu informací, zprostředkování poznání, předání emocí, postojů a vztahů. Člení se na verbální, neverbální, písemnou a komunikaci prostřednictvím elektronických médií. Součástí procesu je obsahová, procesuální a vztahová rovina (Bakošová, 2013).

Prevence

Cílem prevence je předcházet, zamezit nebo minimalizovat problémy, poruchy nebo jevy. Jedná se o snahu o zlepšení veřejného a duševního zdraví. Pojem prevence je většinou spojována s aktivitami, které by měly něčemu předcházet: rizikovému chování, nevhodným vztahům apod. Na prevenci můžeme nahlížet jako na „soubor aktivit či soustavu opatření, které podporují pozitivní chování a předcházejí negativním jevům v různých oblastech“ (Ciklová (2014, s. 8).

Cílem preventivních funkcí, tedy sociálně-pedagogické prevence sociálního pedagoga je předcházet narušeným intra a interpersonálním vztahům, sociálním rozporům mezi jednotlivci a prostředím, běžným i složitým životním situacím, především sociální a výchovné povahy, defektivitu, nesprávné sociability, individualizaci, (re)socializaci, enkulturaci a sebevýchově jednotlivce (Határ, 2010).

Základním legislativním dokumentem upravujícím oblast primární prevence ve školách a školských zařízeních je zákon č. 561/2004 Sb. (Školský zákon), jenž definuje povinnost

vytvářet dětem podmínky pro zdravý vývoj a pro předcházení vzniku a rozvoje rizikového chování (MŠMT, 2019).

Poradenství

Jedná se o odbornou a specializovanou činnost zaměřenou na pomoc lidem v nesnázích krátkodobého nebo dlouhodobého charakteru. V širším pojetí může jít i o aplikovanou teoretickou disciplínu, zkoumající kvalitnější možnosti pomoci lidem. V poradenství zpravidla spolupracují odborníci z více oborů např. psycholog, sociální pracovník či fyzioterapeut. Poradenství můžeme rozdělit do několika základních oblastí, které se vzájemně prolínají a doplňují: psychologické, pedagogicko-psychologické, kariérní a speciální (Kratochvíl, 2006).

Z definic se nám zdá pro potřeby tohoto tématu nejvhodnější charakteristika od autorů Zlaticy Bakošové a Blahoslava Krause.

1.2 Přehled zkoumané problematiky v literatuře

V úvodu této kapitoly nejprve představíme významné osobnosti, jejichž díla jsou propojena se sociální pedagogikou. Mezi tyto odborníky patří: Zlatica Bakošová, Jolana Hroncová, Věra Poláčková, Ingrid Emmerová, Blahoslav Kraus.

Bakošová, Z. (2005, 2006, 2008) v monografii, která vyšla ve 3. vydáních: Sociálna pedagogika ako životná pomoc - autorka poprvé vymezila kompetence sociálního pedagoga. Představuje model kompetencí sociálního pedagoga a vytváří jeho první profesní schéma. Tento pojem se vztahuje k tématu naší diplomové práci. Vymezuje teoretická východiska, úkoly sociální pedagogiky, vztah k jiným vědám, k rodině, škole a v neposlední řadě možnosti při řešení některých sociálně patologických jevů.

Kraus, B. (2008) v monografii Základy sociální pedagogiky, která pojednává o sociální pedagogice jako o vědní disciplíně, podává ucelený přehled vývoje sociální pedagogiky u nás i v zahraničí, od jejích počátků do současnosti. Seznamuje nás s profesí a uplatněním sociálního pedagoga, s problematikou sociálního prostředí a metodologickými východisky.

Kraus, B., Poláčková, V. et al. (2001) Člověk - prostředí - výchova. Publikace poskytuje komplexní a ucelený pohled na sociálně pedagogické problémy současné doby. Přináší hlubší pohled do sociálních souvislostí formování jedince pod vlivem prostředí na úrovni rodina, škola a společnost. Zahrnuje i takové okruhy problémů jako je životní způsob a jeho utváření, volný čas, životní a výchovné situace.

Hroncová, J., Emmerová, I. (2009) Sociálna pedagogika - vývoj a súčasný stav. Publikace se zabývá vymezením a terminologií sociální pedagogiky, historií i jejím současným stavem. Zabývá se teoretickými i praktickými možnostmi uplatnění sociálních pedagogů. Věnuje se vzdělávání a legislativnímu zařazení sociálních pedagogů na Slovensku.

Sobotková, V. a kol. (2014) Rizikové a antisociální chování v adolescenci - autorka se komplexně a systematicky věnuje popisu problematiky rizikového a antisociálního chování u mladších adolescentů. Toto období je považováno za fázi, kdy dochází ke strmému nárůstu všech forem rizikového chování. V tomto období má mimo jiné podobu záškoláctví, lhaní, šikany, kyberšikany, krádeží, vandalismu, závislosti, rizikového sexuálního chování, nezdravých stravovacích návyků či extremismu. Těmito zmíněnými problémy se budeme zabývat i v tématu naší diplomové práce. Pro období dospívání, adolescence, je typické získávání nezávislosti, především na rodičích. Je normální, že dospívající bojují proti autoritám a posunují dosavadní hranice. Je to přirozené chování na cestě k dospělosti, za nezávislostí. Neznamená to ovšem, že by po celou dobu získávání autonomie byli adolescenti schopni a ochotni testovat hranice pouze společensky přijatelným způsobem, právě naopak. Pouze zlomek z dospívající populace vyroste, aniž by zažil nebo prožil jedinou formu antisociálního nebo rizikového chování.

Ztotožňujeme se s autory odborné literatury na jejich pohled a propojenost sociální pedagogiky k jiným vědám.

1.3 Životní situace

Životní situace Bartlett (1970) chápe jako interakci mezi člověkem a prostředím. Podle její teorie klade prostředí na každého člověka určité požadavky - očekávání. Mezi požadavky prostředí a člověkem musí být nastolena rovnováha. Pokud zde tato rovnováha není, ať už je problém na straně sociálního prostředí např. má příliš vysoké požadavky na jedince, nebo lidé nedostatečně zvládají požadavky prostředí, poskytuje svou pomoc sociální pracovník. Schopnost člověka zvládat nároky prostředí se nazývá zvládání (coping). Soubor překážek a schopností ovlivňující sociální fungování lze pak nazývat životní situací.

Podle Šrajera a Musila (2008) Bartlett pojmem životní situace označuje jednak „životní úkoly“, které před člověka staví běh jeho života a jednak unikátní konfiguraci různorodých okolností života určité rodiny, které jejím členům brání, aby své „životní úkoly“ zvládali bez pomoci zvenčí, výhradně vlastními silami.

Životní situace mají podle Křivohlavého (1994) různou podobu. Někdy přicházejí v podobě náhlého úmrtí blízkého člověka, jindy v podobě zklamání např. u rozchodu s blízkými přáteli apod. Někdy mají podobu zásahu vyšší moci při úrazu, popálení, nemoci apod. Jindy se dlouhodobě, plíživě vtírají do našeho života. Často jsou ryze osobní, třeba při zážitcích typu „na to nestačím“ nebo „to v daném čase nezvládnou“. Mnohdy se snoubí s pocity ohrožení a méněcennosti. Často se dotýkají samého jádra naší osobnosti, našeho já. Jsme-li v tísní, klesá naše sebevědomí. Snižuje se kladné sebehodnocení. Ztrácíme pevnou půdu pod nohama.

Složitá životní situace je situace, ve které jsou v důsledku vnějších vlivů nebo vnitřních změn narušeny vaše obvyklé životní činnosti, v důsledku čehož nejsme schopni uspokojit své základní životní potřeby metodami chování vyvinutými v předchozích obdobích života. Jedná se o situace, ve kterých existuje nebezpečí pro fyzické nebo duševní zdraví, které nastanou neočekávaně, z důvodů, které nám nejsou známy a mimo naši kontrolu, doprovázené ztrátou blízkých, smyslem života, bývalými hodnotami atd.

Člověk v těžké životní situaci cítí např. tyto pocity:

- vše je beznadějně,
- chce se mi brečet a myslet jen na to nejhorší,
- bolest je nesnesitelná,
- všechno je zbytečné a nikdo mě nepotřebuje,
- tělo mi jako by nepatřilo a někdy se mi chce zmrznout a nehýbat se (James a Gilliland, 2001).

Známky nepřijetí obtížné životní situace jsou následující:

Emocionální:

- šok, odmítnutí, ztráta víry (svět začíná být vnímán jako děsivé a nebezpečné místo),
- vztek, podráždění, změny nálady,
- vina, stud, sebeobviňování,
- pocity touhy a beznaděje,
- zmatek, zhoršená koncentrace,
- úzkost a strach,
- nervozita,
- izolace, vyhýbání se komunikaci s lidmi,
- pocit opuštění (James a Gilliland, 2001).

Fyzické:

- nespavost a noční můry,
- ztráta nebo zvýšení chuti k jídlu, tedy přírůstek nebo ztráta hmotnosti,
- znechucení a neúcta k sobě samému, ke svým potřebám,
- chtít ublížit sám sobě,
- akutní a chronická bolest,
- zvýšená únava,
- svalové napětí (James a Gilliland, 2001).

Pokud je pro jedince některý z uvedených příznaků typický, pak zcela určitě zažil těžkou životní situaci. Člověk by si však neměl myslet, že to bylo kvůli nesprávně zvolené strategii chování. Neexistuje žádný „správný“ nebo „špatný“ způsob, jak reagovat na obtížnou životní situaci: cítit, myslet a jednat. Z určitých činů bychom proto neměli obviňovat sebe ani ostatní. Chování je normální reakcí na nenormální situaci. Je nutné do svého života přijmout nové zkušenosti, i když negativní, díky nim budeme moudřejší (Cullberg, 2003).

Přijetí zkušenosti znamená: jsme schopni rozpoznat, co je pro nás příznivé a co ne; přijímáme nevyhnutelnost pozitivních i negativních událostí; jsme si vědomi důsledků jakékoli zkušenosti, bez ohledu na míru její vhodnosti pro nás. Pokud jsme přijatou životní zkušenost zažili v odmítnutí, tedy v odsouzení, vině, strachu, lítosti a dalších formách popření toho, co se stalo, pak se můžeme znovu a znovu ocitnout v podobných obtížných životních situacích, ve kterých se pokusíme řešit problémy minulosti.

Doba trvání těchto zkušeností se může lišit. Často existuje pocit, že „už nikdy nebudu šťastný a že není naděje na zlepšení“. S včasnou pomocí však ti, kteří mají zkušenosti s takovými zkušenostmi, v budoucnu žijí naplno a šťastně, protože zoufalství není věčné - mnohé lze změnit (James a Gilliland, 2001).

Čím dříve se o své pocity podělíme se specialisty, tím rychleji získáme podporu a překonáme obtížné situace. Ačkoli se někdy zdá nebezpečné otevřít se ostatním. Někdy chceme alespoň někomu říct o svých pocitech, ale zároveň:

- nevíme, kdo nás může poslouchat,
- obáváme se, že nám nebude rozumět,
- bojíme se, že budeme souzeni,
- nechcete rozrušit své blízké (Cullberg, 2003).

Je velmi důležité mít na paměti, že si zasloužíme podporu, nejsme sami a vždy jsou po našem boku lidé, kteří jsou připraveni vám podat pomocnou ruku.

Složité situace se odehrává v životě jakékoli osoby jakéhokoli věku, pohlaví, postavení ve společnosti. Pokud tyto zkušenosti člověk zná, pravděpodobně již delší dobu pociťuje rostoucí pocit úzkosti a zoufalství. Někdy nás myšlenky zcela pohltnou a zdá se, že neexistuje způsob, jak ovládat svůj život. Možná nevíme, co nás k těmto zkušenostem vedlo, ale zpravidla jde o kombinaci několika faktorů (James a Gilliland, 2001).

Proces prožívání určitých životních obtíží může vyvolat zoufalství, například:

- kolaps plánů,
- neschopnost přijmout drastické změny v životě,
- smrt blízkých,
- rozchod s partnerem,
- odmítnutí nebo pocit osamělosti,
- dlouhodobá fyzická bolest nebo nemoc,
- týrání v rodině,
- trestní stíhání,
- závislost na alkoholu, drogách a jiných psychoaktivních látkách,
- problémy duševního zdraví,
- pocit selhání nebo nedostatečnosti (Cullberg, 2003).

Existují však postupy krok za krokem, které pomohou cítit se lépe v těžké době, i když se to vrátí.

2 SOCIÁLNÍ PEDAGOG JAKO PROFESE POMÁHAJÍCÍHO ZAMĚŘENÍ

V současnosti řadíme sociálního pedagoga do kategorie pomáhajících profesí. Jeho prioritním posláním je rozvoj a kultivace osobnosti dítěte a mladistvého do maximální možné míry, harmonizace interpersonálních vztahů, eliminace sociálních rozporů mezi jednotlivcem a prostředím (společností), předcházení nebo řešení běžných, ale i složitých životních situací, jednoduše řečeno, sociální pedagog facilituje život dětem i mládeži prostřednictvím sociálně-výchovné péče a edukativně zaměřené sociální pomoci. Jde o odborníka erudovaného pro oblast edukační a sociální, který uplatňuje ve své práci transdisciplinární přístup k prevenci, řešení, ale i zkoumání sociálně-výchovných problémů a fenoménů.

Sociální pedagog jako odborník pomáhající profese musí kromě odborné způsobilosti a osobnostních předpokladů pro výkon své profese splňovat ještě mnohé další požadavky, které jsou na jeho osobnost ze strany potenciálních cílových skupin kladené. Kraus (2000) hovoří o komplexu vědomostí ze širšího společensko-vědního základu, z oblasti biomedicínské, sociální politiky, práce, práva a managementu. Velkou významnost však připisuje sociální komunikaci, diagnostice, administrativní práci, sociálně-pedagogické prevenci a terapii, jakož i dovednostem v různých zájmových oblastech. V neposlední řadě je to také všeobecný rozhled, vnímavost pro různé životní situace a typy prostředí, vyrovnanost, citová stabilita, tendence k sebekontrolě, kreativita, originalita a asertivní chování.

Je možné diferencovat základní vlastnosti pomáhající profese do dvou hlavních kategorií, a to:

- 1) Funkcionální vlastnosti, ke kterým zařazuje citlivost na lidské problémy, nezaujatost a poctivost, péči a laskavost, nestrannost a uctívání důstojnosti každého člověka, ochota pomoci, schopnost sebekontroly svého jednání a vztahů k osobám, o které se stará, pro společenskou připravenost, sympatie k lidem, zaujímání se o člověka, jakož i o jeho problémy, empatický postoj, orientace na aktivizaci klienta a jeho spolupodílení na řešení vlastních problémů, komunikativnost projevující se v lehkosti navazovat kontakty, schopnosti vést rozhovor, vytrvalosti a trpělivosti v poslechu, schopnosti přesvědčovat jiných atd.
- 2) Instrumentální vlastnosti, do skupiny kterých patří organizační schopnosti - spočívající v znalosti rozpoznávat, diagnostikovat a řešit sociální problémy, svědomitost, systematická a vnitřní disciplína, rozhodování a konsekvence v řízení přes vytrvalé směřování k vytčenému cíli, věcnost, pravost (autentičnost) a pravdomluvnost, osobní odpo-

vědnost za slova a skutky, svědomitost a důkladnost v práci, nápaditost, aktivnost a tvořivost, vnímavost a sociální představitost, osobní kultura, duševní pohoda a smysl pro humor, obratnost a diskrétnost, identifikace s vykonávanou profesí apod.

2.1 Vymezení sociálního pedagoga vícerými autory

V úvodu kapitoly představíme autory, kteří se dlouhou dobu věnují problematice vymezení sociálního pedagoga. Mezi tyto patří: Zlatica Bakošová, Monika Žumárová, Ingrid Emmerová, Lenka Gulová, Blahoslav Kraus.

Bakošová (2008, s. 192) uvádí, že „sociální pedagog je odborník, který je teoreticky i prakticky připravený ve vysokoškolském studiu oboru pedagogika, filozofického, pedagogického nebo sociálního zaměření na sociálně-výchovnou činnost. Je to odborník, který má všeobecné kompetence pro pomoc a podporu dětem, mládeži, dospělým i rodičům, zabývá se podporou v situacích vyrovnávání deficitu socializace, hledání možnosti zlepšení kvality života prostřednictvím výchovy, vzdělávání, prevence i poradenství“.

Co se týče vymezení profese sociálního pedagoga, dá se nahlížet jako na sociální poradenství a intervenci nebo na vychovatelství a prevenci. Sociální pedagogika jako taková se řadí mezi pomáhající profese. Určitě respektuje individualitu osobnosti a tedy jedince a jeho potřeby. Rozměr uplatnění sociálního pedagoga je velmi široký ale i přesto se dají najít společné znaky, které dokážou tento obor charakterizovat. Sociální pedagogika se zaměřuje na rozvoj zdravého životního stylu a určitého kvalitního strávení volného času u různých věkových kategorií. Nejvíce se jistě zaměřuje na děti a mládež, ale v poslední době zaměřila svou pozornost i na sociálně-pedagogickou andragogiku či gerontagogiku. Podle Krause (2008, s. 51) „si najde sociální pedagog uplatnění ve vlastní výchovné činnosti, sociálně výchovné práci, činnosti reedukační, resocializačního poradenství, organizací různých akcí, táborů, projektů, tvorby programů, vzdělávání, výchově i vědeckovýzkumné oblasti“.

Sociální pedagogové se zaměřují na problémy vzájemné závislosti měnícího se prostředí např. sociální pokrok, šíření informačních technologií, krizové situace a členů komunity – školáci, mladiství a dospělí. Emmerová (2004) chápe roli sociálního pedagoga jako koordinátora prevence na základních školách, v prevenci sociálně patologických jevů ve škole, vězeňské péči nebo v práci s romským etnikem.

Sociální pedagog se stará o osoby se zdravotním postižením, seniory, děti a chronicky nevléčitelně nemocné, apod. M. Žumárová (2000) ukazuje šance sociálního pedagoga v

činnosti se sociálně narušenými dětmi a mládeží. Poukazuje na obsah vysokoškolské přípravy sociálního pedagoga se zaměřením na etopedii.

Taková široká škála zájmů sociálních pedagogů naznačuje nutnost udržovat úzkou spolupráci se sociology a komunitami zabývajícími se sociální politikou a sociální prací, zejména péčí, sociální pomocí, potřebou podílet se na tvorbě školních osnov a zajistit, aby studenti měli k dispozici s aktuálními znalostmi o společnosti a pravidlech života v rodině a ve státě (s přihlédnutím k problémům národního uvědomění, včetně možnosti pozitivního vyjádření smyslu národní identity) atd. Racionální pomoc pro vyloučené lidi nebo sociální skupiny nejsou omezeny na finanční podporu pro chudé. Sociální pomoc, která se neomezuje pouze na opatření ad hoc, vyžaduje identifikaci příčin vyloučení a provádění programů zaměřených na jejich odstranění (sociální nerovnosti, přerozdělování příjmů, potíže s definováním sociální spravedlnosti, naučená bezmocnost, podtřída, socializace a rehabilitace a další). V této fázi je nutné, aby pedagogové spolupracovali s politiky, ekonomy, sociology, psychology, psychiatry, atd. (Gulová, 2011).

Fišerová (2000) vidí úlohy sociálního pedagoga v integraci osob se zdravotním postižením, a to zejména v uplatnění se těchto osob v pracovním procesu, ale také v soukromém a společenském životě.

Kraus (2008, s. 57) píše, že „charakteristika profese sociálního pedagoga není jednoznačně vymezená. Sociální pedagog není stále zařazen do katalogu zaměstnání. Většinou je zařazen jako vychovatel, což však často není přesné“. (Kraus, tamtéž, 2008, s. 57). Ve starší literatuře (Kraus, 2000, s. 74) jeho činnost vidí v „komplexní zabezpečovací sociálně výchovné práci ve směru, činnosti:

- a) integračních (která se týká osob, které potřebují odbornou pomoc, nachází se v ohrožení či v krizových životních situacích),
- b) rozvojových (kde se jedná o zajištění optimálního rozvoje osobnosti ve směru zdravého životního způsobu, hodnotného naplňování volného času, což se týká vlastně celé populace)“.

Ztotožňujeme se s výroky odborných autorů o vymezení a charakteristice profese sociálního pedagoga.

2.2 Kompetence sociálního pedagoga

Sociální pedagog musí být vybaven vědomostmi širokého společenského vědního základu, speciálními poznatky ze sociální pedagogiky, nezbytná je pro něj i pedagogika volného času, v rámci níž organizuje volnočasové aktivity, ovládá metody sociálně výchovné práce. Důraz musí být kladen také na jeho praktickou přípravu, ze které vyplývají dovednosti v sociální komunikaci a diagnostice. Díky ní aplikuje metody sociálně pedagogické prevence i terapie. Důležitá je pro něj i schopnost asertivního řešení problémů. Sociální pedagog zvládá i dnes tolik žádanou tvorbu projektů. K těmto znalostem a dovednostem přiřazujeme kreativní, flexibilní, vyrovnanou a aktivní osobnost, která dokáže tyto kompetence využít v praxi (Gulová in Kraus, 2001).

Z. Bakošová (2006) jako první představila model profesionálních kompetencí sociálního pedagoga. Zabývala se vymezením postavení sociálního pedagoga, charakteristikou jeho kompetencí a jeho činností v různých prostředích:

- **Výchovně – vzdělávací kompetence**

Umožňují sociálnímu pedagogovi tvořit teorii sociální pedagogiky na základě poznání domácích a zahraničních pramenů, účasti na vědeckovýzkumné činnosti, poznání potřeb praxe. Dále vytváří a řeší výzkumné projekty, tvoří pedagogickou terminologii. Je vzdělavatelem v přípravě sociálních pedagogů a odborníků z jiných příbuzných oborů. Z praktických činností plánuje, organizuje a metodicky usměrňuje činnost v zařízeních, které řeší úkoly vyplývající ze sociální politiky státu v oblasti školství, práce, sociálních věcí, vnitra, spravedlnosti, zdravotnictví. Je tvůrcem vzdělávacích projektů pro děti, mládež, dospělé, rodiče, jednotlivce, skupiny či komunity. V oblasti výchovy dětí a mládeže je vychovatelem a podporovatelem v jejich osobním růstu. Rozvíjí a podporuje prosociálnost, lidskost, asertivní jednání, efektivní komunikace, altruismus, solidaritu, úctu a schopnosti pomáhajícího charakteru.

- **Sebevýchova**

Sociální pedagog prostřednictvím poznávání osobnosti přes výchovu, prostředí a komunikaci hledá možnosti k dalšímu sebezdokonalení osobnosti. V procesu sebevýchovy ji vede k vlastnímu poznání, k přijetí svých nedostatků, k trpělivosti a vytrvalosti. Sociální pedagog má být příkladem to, jak zvládnout nedostatky, vnější a vnitřní podněty, které jsou překážkou k sebevýchově.

- **Sebevzdělávání**

„Sebevzdělávání vychází z vnitřních potřeb. Sociální pedagog ve své činnosti potřebuje mít všeobecné i specifické poznatky. Ty mohou být předmětem jeho sebevzdělávání. Sám je podporovatelem samovzdělávání svých kolegů, dětí i mládeže, kterým má pomoci.“

- **Kompetence převýchovy**

Na kompetence převýchovy má být sociální pedagog odborně připravený z pedagogické diagnostiky, speciální pedagogiky, psychologie osobnosti. Celý proces převýchovy je náročný na čas, jeho výsledky se nedostavují hned po následném zásahu. Proto se vyžadují také osobnostní předpoklady jako trpělivost, důslednost, pevná vůle, důvěra.

- **Kompetence poradenství**

Sociálně-pedagogické poradenství vychází ze dvou hledisek:

a) z psychologických koncepcí – cílem je umožnit klientům ujasnit si životní cíle, aby dospěli k lepšímu sebepoznání, aby zjistili v čem je jejich problém a jak ho reálně řešit.

b) z pedagogických teorií – hledá formu opory, když člověk nepotřebuje terapii, ale potřebuje se prostřednictvím odborného poradce – sociálního pedagoga zorientovat ve vlastní situaci.

Sociální pedagog by měl být aktivně naslouchajícím odborníkem se schopností empatie. Měl by uplatnit efektivní komunikaci a použít v ní také formy otázek, které přivedou zájemce o poradenství k pochopení vzniklé situace. Sociální pedagog by měl ukázat více alternativ a jejich důsledky. Klient by měl sám zjistit, které řešení pro něj bude nejlepší.

- **Kompetence prevence**

Cílem prevence je předcházet, zamezit nebo minimalizovat problémy, poruchy nebo jevy. Jedná se o snahu o zlepšení veřejného a duševního zdraví.

a) univerzální prevence (zaměření na celou populaci) – cílem je vytvořit ve společnosti atmosféru přijetí a pochopení problémů. Je to například postoj, resp. chování k národnostním menšinám, k romskému etniku, k dětem ulice, k bezdomovcům, k dětem z dětských domovů, k svobodným matkám. Tato prevence se může realizovat prostřednictvím letáků, poskytováním přímých informací či ukázek nebo sa-

motné práce v komunitě. Tyto aktivity mohou vykonávat sociální pedagogové, dobrovolníci nebo i studenti.

b) sekundární prevence - zaměřená na úzký okruh mladých lidí s cílem poskytnou jim pozitivní vzory chování. Jde o přetváření vzorů naučených a odpozorovaných zejména v rodinném prostředí a v prostředí vrstevníků, k nimž patří nejčastěji.

▪ **Kompetence managementu**

Při řešení jakéhokoli problému dítěte v naší společnosti se nedá vyhnout administrativnímu úřednímu postupu na úřadě. Dítě z nevyhovujícího sociálního prostředí vyžaduje odbornou konzultaci u psychiatra, speciálního nebo sociálního pedagoga. Pro časovou zaneprázdněnost jednoho sociálního pracovníka mnoha případy se problém řeší bez odborných vyšetření. Chybí odborník, který by takovou činnost řídil, organizoval, koordinoval, domlouval setkání různých odborníků. Tuto funkci by mohl vykonávat sociální pedagog (Bakošová, 2000, 2006, s. 23-30).

Kompetence sociálního pedagoga úzce korespondují s kompetencemi, které jsou požadovány k výkonu vychovatelské profese. Provázanost studijního oboru sociální patologie se sociální pedagogikou pomáhá připravit budoucí sociální pedagogy, vychovatele, na kvalifikovanou práci v oblasti prevence rizikového chování, realizace volnočasových aktivit v rámci zdravého způsobu života, resocializace a reedukace za dokonalé znalosti všech typů sociálních deviací. V přípravě učitelů se informace z oboru sociální patologie objevují jen sporadicky. Při současném nárůstu nežádoucího chování žáků ve škole je nutné, aby se sociální pedagog stal pevnou a nezastupitelnou součástí pedagogického sboru škol a podílel se tak na realizaci preventivní strategie i odborném řešení stávajících jevů (Hroncová a Kraus, 2006, s. 9).

Model kompetencí sociálního pedagoga podle B. Krause:

▪ **Informativní:**

vědomosti:

- všeobecné vědomosti širšího společenskovedního základu – obecná pedagogika, psychologie, sociologie filozofie,

- speciální vědomosti – sociální pedagogika, pedagogika volného času, metody sociálně výchovné práce, teorie komunikace atd.,

▪ **Formativní:**

dovednosti senzomotorické:

- sociální,

- intelektuální,
- osobní vlastnosti:
- charakterové,
- volní,
- zájmy (Kraus, Poláčková, 2001, s. 36).

V pedagogickém slovníku kompetence učitele jsou popsány jako (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 103-104): „Soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání“. „Osobnostní kompetence zahrnuje odpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. Profesní kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profese, ale dnes jsou zdůrazňovány zvláštní komunikativní, řídicí, diagnostické a jiné kompetence“.

Podle Krause (2008, s. 200) musí sociální pedagog disponovat příslušnými kompetencemi, tj. splňovat požadavky, které v sobě zahrnují určitou výbavu vědomostí, jisté spektrum praktických (sociálních) dovedností a určitou profesionálně etickou identitu.

Osobnostní kompetence sociálního pedagoga

Jsou určitým předpokladem a zdrojem autority. Sociální pedagog by měl mít vysokou úroveň socializace, která je spojena s porozuměním, tolerancí, empatií, všeobecným rozhledem a také se zajímat o společenské dění. Tyto schopnosti, které by měl mít sociální pedagog se velmi těžko dají exaktně definovat (Procházka, 2012, s. 77). Co se týče pedagogických osobnostních kompetencí, které jsou úzce spjaty se sociální pedagogikou, a jsou podle Vašutové (2002, s. 30):

- psychická odolnost a fyzická zdatnost,
- empatie a tolerance,
- osobní postoje a hodnotová orientace,
- osobní dovednosti (řešení problémů, kooperace, kritické myšlení),
- osobní vlastnosti (odpovědnost, důslednost, přesnost atd.).

Je samozřejmostí, že všechny tyto vlastnosti nenabude student během svého studia, ale měl by dostat pevnou základnu, od které se bude moci odrážet později v praxi a nabývat svými vlastními zkušenostmi.

Profesní kompetence sociálního pedagoga

Hradečná (1998) uvádí, že to jsou určité schopnosti, které by sociální pedagog měl mít při konkrétní práci, aktivitě, činnostech v oblastech, ve kterých se může plně angažovat. Podle tohoto předpokladu profesní kompetence rozděluje na tyto skupiny:

- Oborová (osvojení vědeckých základů oboru sociální pedagogiky, které přinášejí pohled, orientaci a následné východiska na problémové situace),
- Psychologicko-poradenská (vytváření příznivých podmínek pro poradenskou činnost – motivace ke spolupráci, poznávání, vytvoření příznivého klimatu, vědět individualizovat přístup atd.), komunikativní (v rámci klientů, ale i pochopení řešení situací pro klienty), organizační a řídicí (plánovat, projektovat a určovat řád své práci), diagnostická a intervenční (porozumění příčinám lidského chování a zároveň umět poskytnout přímou nebo zprostředkovanou pomoc pro klienty s určitým problémem) a reflexe vlastní činnosti (sebeanalýza a schopnost vyvodit důsledky z jejích pozorování a zjištění).

Profesní rozvoj sociálního pedagoga je proces prohlubování, zdokonalování a rozšiřování kvalifikace a profesních kompetencí v souladu s nejnovějšími vědeckými poznatky, společenskými potřebami a požadavky na výkon pedagogické činnosti a na výkon odborné činnosti (Hradečná, 1998).

Sociální pedagogové poskytují péči, podporu a vzdělávání dětem a mladým lidem s různým původem nebo schopnostmi. Rozvíjejí vzdělávací procesy pro mladé lidi, kteří mají mít na starosti své vlastní zkušenosti, s využitím multidisciplinárního přístupu nastaveného na zkušenost s učením. Sociální pedagogové přispívají k učení, blahobytu a sociálnímu začlenění jednotlivců a kladou důraz na budování soběstačnosti.

Kompetence sociálního pedagoga mohou mít základ podle Hradečné (1998) v následujících oborech:

Psychologie

Lidské chování a výkon s individuálními rozdíly ve schopnostech, osobnosti, zájmech, učení a motivaci.

Sociální pedagogika

Disciplína kombinující teorii a praxi vzdělávání a péče z pohledu holistické perspektivy.

Zdravotnické vzdělání

Faktory ovlivňující zdraví a vzdělávací přístup k pomoci lidem při rozhodování o zdravém životě.

Pedagogika

Disciplína, která se týká teorie a praxe vzdělávání, včetně různých výukových metod pro vzdělávání jednotlivců nebo skupin.

Psychologické teorie

Historický vývoj poradenských a psychologických teorií, stejně jako perspektivy, aplikace a strategie rozhovorů a poradenství.

Právní požadavky v sociálním sektoru

Předepsané legislativní a regulační požadavky v sociálním sektoru.

Poradenské metody

Poradenské techniky používané v různých prostředích a s různými skupinami a jednotlivci, zejména pokud jde o metody dohledu a mediace v poradenském procesu.

Sociální spravedlnost

Vývoj a zásady lidských práv a sociální spravedlnosti a způsob, jakým by měly být uplatňovány případ od případu.

Společenské vědy

Vývoj a charakteristika sociologických, antropologických, psychologických, politických a sociálních politických teorií.

Dohled nad osobami

Akt směřování jednoho jedince nebo skupiny jednotlivců k určité činnosti.

Psychologický vývoj dospívajících

Porozumět vývoji a potřebám rozvoje dětí a mladých lidí, sledovat chování a vztahy připoutanosti, aby bylo možné detekovat vývojové zpoždění.

Dovednosti sociálního pedagoga by měly být následující:

- Využívání pedagogické strategie k usnadnění tvůrčího zapojení.
- Komunikace ohledně navrhování a usnadňování kreativních procesů pomocí řady úkolů a činností vhodných pro cílovou skupinu.
- Provádění kontinuálního profesního rozvoje v sociální práci, aby sociální pedagog neustále aktualizoval a rozvíjel znalosti, dovednosti a kompetence v rámci své praxe v sociální práci.
- Pracovat v souladu s principy řízení a organizace a hodnotami se zaměřením na lidská práva a sociální spravedlnost.
- Podporovat pozitivitu mládeže:

- Pomáhat dětem a mladým lidem posoudit jejich sociální, emoční a (identitní) potřeby identity a vytvořit si pozitivní představu o sobě samém, posílit jejich sebevědomí a zlepšit jejich soběstačnost.
- Podporovat uživatele sociálních služeb, aby žili doma.
- Podporovat uživatele sociálních služeb, aby rozvíjeli své vlastní osobní zdroje a spolupracovali s nimi na přístupu k dalším zdrojům, službám a zařízením.
- Podávat zprávy o výsledcích a závěrech o sociálním vývoji společnosti srozumitelným způsobem a prezentovat je ústně i písemně široké škále publika od neodborníků po odborníky.
- Přijmout vlastní odpovědnost
 - Přijmout odpovědnost za vlastní profesionální činnosti a uznat limity vlastní působnosti a kompetencí.
- Připravit mládež na dospělost
 - Spolupracovat s dětmi a mladými lidmi na identifikaci dovedností a schopností, které budou potřebovat k tomu, aby se z nich stali efektivní občané a dospělí, a připravte je na nezávislost.
- Posoudit sociální situaci uživatelů služeb, vyvažovat v dialogu zvědavost a respekt, brát v úvahu jejich rodiny klientů, organizace a komunity a související rizika a identifikovat potřeby a zdroj, aby byly splněny fyzické, emocionální a sociální potřeby.
- Dodržovat zásady bezpečnosti a ochrany zdraví při praktikách sociální péče.
- Zajistit hygienické pracovní postupy, respektovat bezpečnost životního prostředí v denní péči, v prostředí domácí péče a péči doma.
- Posoudit rozvoj mládeže
 - Pozorovat a posuzovat vývojové potřeby dětí a mladých lidí ve všech aspektech jejich vývojových, dotýkajících se identity, emocionálních, sociálních, jazykových a komunikačních potřeb.
- Posílit jednotlivce, rodiny a skupiny
 - Posílit jednotlivce, rodiny a skupiny ke zdravému životnímu stylu a péči o sebe.
- Podporovat děti, které zažily trauma

- Podporujte děti, které zažily trauma, identifikovat jejich potřeby a pracujte způsoby, které prosazují jejich práva, začlenění a pohodu.
- Podporovat ochranu mladých lidí
 - Pochopit zabezpečení ochrany mládeže a toho, co je třeba udělat v případě skutečné nebo potenciální újmy nebo zneužití.
- Podporovat pohodu dětí
 - Zajistit prostředí, které podporuje a váží si dětí a pomáhá jim zvládat vlastní pocity a vztahy s ostatními.
- Zvládněte stres
 - Vyrovnávat se se zdroji stresu a křížového tlaku ve svém vlastním profesním životě, jako je pracovní, manažerský, institucionální a osobní stres, a pomoci ostatním dělat totéž, aby se podpořila pohoda kolegů a vyhnuli se vyhoření.
- Podporovat sociální změny
 - Podporovat změny ve vztazích mezi jednotlivci, rodinami, skupinami, organizacemi a komunitami tím, že vezmeme v úvahu a vyrovnáme se s nepředvídatelnými změnami na mikro, makro a mezzo úrovni.
- Komunikovat s mládeží
 - Používat verbální i neverbální komunikaci a komunikovat písemně, elektronicky nebo kresbou. Přizpůsobit svou komunikaci věku a potřebám, vlastnostem, schopnostem, preferencím a kultuře dětí a mladých lidí.
- Spolupracovat na interprofesionální úrovni
 - Spolupracovat s lidmi v jiných odvětvích v souvislosti s prací sociálních služeb.
- Brát v úvahu uživatele sociálních služeb v jakékoli situaci a uznávat souvislosti mezi mikro-dimenzí, mezzo-dimenzí a makro-dimenzí sociálních problémů, sociálního rozvoje a sociálních politik.
- Profesionálně komunikovat a spolupracovat s příslušníky ostatních profesí v sektoru zdravotních a sociálních služeb.
- Převzít vedení v praktickém řešení případů a činností sociální práce.
- Provádět vzdělávací aktivity

- Plánovat, provádět a kontrolovat vzdělávací aktivity pro různé typy publika, například pro školní děti, studenty vysokých škol, specializované skupiny nebo veřejnost.
- Komunikovat s uživateli sociálních služeb
 - Používat verbální, neverbální, písemnou a elektronickou komunikaci. Věnovat pozornost konkrétním potřebám, charakteristikám, schopnostem, preferencím, věku, vývojové fázi a kultuře uživatelů sociálních služeb.
- Poskytovat sociální služby v různých kulturních komunitách
 - Poskytovat služby, které mají na paměti různé kulturní a jazykové tradice, prokazují úctu a uznávání komunitám a jsou v souladu s politikami týkajícími se lidských práv a rovnosti a rozmanitosti.
- Zvládat sociální krizi
 - Včas identifikovat, reagovat a motivovat jednotlivce v situacích sociální krize s využitím všech zdrojů.
- Aktivně poslouchat
 - Věnovat pozornost tomu, co říkají ostatní, trpělivě naslouchat předkládaným bodům, pokládat otázky podle potřeby a nepřerušovat v nevhodnou dobu; pozorně naslouchat potřebám klientů.
- Empatický vztah
 - Rozpoznat, porozumět a sdílet emoce a postřehy, které zažil jiný.
- Aplikovat péči zaměřenou na člověka
 - Zacházet s jednotlivci jako s partnery při plánování, rozvoji a hodnocení péče, aby bylo možné se ujistit, že je péče vhodná pro jejich potřeby. Postavit je a jejich pečovatele do centra všech rozhodnutí.
- Uchovávat záznamy o práci s uživateli služeb
 - Udržovat přesné, stručné, aktuální a včasné záznamy o práci s uživateli služeb při dodržování legislativy a zásad týkajících se soukromí a zabezpečení.
- Uplatňovat standardy kvality v sociálních službách
 - Aplikovat kvalitní standardy v sociálních službách při zachování hodnot a zásad sociální práce (Hradečná, 1998).

2.3 Sociální pedagog ve škole a jeho činnosti s dětmi a mládeží

„Pokud máme vyjádřit vlastní postoj k danému stavu poznání, lze říci, že s výchovou se setkáváme během celého života. Proces výchovy probíhá v rodině, škole, ve volném čase. Probíhá, ale i nezáměrné výchovné působení. Tak jak to připomněl Pestalozzi, nezáměrné výchovné vlivy mají silnější vliv než záměrné. V současném období to platí zejména o sdělovacích prostředcích. Zvláštní místo má televize, která je v období pracovní zaneprázdněnosti rodičů mnohem silnějším činitelem jako rodinná či školní výchova“ (Bakošová, 2008, s. 51).

Sociální pedagog bude působit jako prostředník mezi základní školou a rodinou. Účinně pomůže žákům, jejichž rodiny nemají dostatečnou kapacitu pomoci s přípravou do školy a s motivací ke studiu. Poskytne pedagogům informace, týkající se zázemí žáků a problémů, což následně pedagogům pomůže zvolit vhodný přístup k žákovi (MŠMT, 2020).

Sociální pedagog se může stát mediátorem, prostředníkem mezi učitelem a rodiči, může škole pomáhat najít specifické postupy v komunikaci s rodinou problémově se chovajícího žáka. Jeho pracovní kapacita je také v našem případě využívána k organizování jednání výchovných komisí a v následné individualizované podpoře žáka.

Přítomnost sociálního pedagoga ve škole, může přispět k její modernizaci, k jejímu zlepšení, k otevření se veřejnosti. Vývoj chování a jednání žáků negativním směrem je jedním z důvodů pro zavedení profese sociálního pedagoga do škol. Stále častěji se ve školách setkáváme s nerespektováním autority, nedisciplinovaným chování žáků, zrychleným rozvojem sociálně patologických jevů (Zemančíková, 2009).

Škola je místem, které není určeno jen pro získávání informací, tedy vzdělávání. Je také jedním z nejdůležitějších socializačních činitelů. Dnešní společnost, která prošla radikálními změnami, očekává od školy, že částečně zastoupí funkci rodiny, která v současnosti přestává plnit některé své funkce. Pokud je snižena výchovná schopnost rodiny, ideální by bylo, kdyby tento nedostatek alespoň částečně kompenzovala škola (Zemančíková, 2009).

Činnost školního sociálního pedagoga zahrnuje interakci s dětmi, studenty všech psychologických charakteristik, organizaci všech druhů společensky užitečných činností. Činnosti sociálního pedagoga jsou navíc zaměřeny na sociální podporu dítěte a rodiny, pomoc a vedení akcí rodičů a učitelů s cílem předcházet negativnímu dopadu na rozvoj komplexní osobnosti dětí a v případě potřeby pomoci zavést právní ochranu. Komunikace se složitými povahami dětí vyžaduje od sociálního pedagoga zvláštní takt a profesionalitu.

Bakošová (2016) na konferenci Socialia (2015) uvádí, že sociální pedagog ve škole může pracovat se zdravou, i s ohroženou populací dětí a mládeže. Ke zdravé populaci zařadila děti a mládež mimořádně nadaných a talentovaných, děti a mládež s nerozvinutými sociálními schopnostmi, děti a mládež, kteří jsou silně ovlivněni médii a sociálními sítěmi. K ohrožené skupině dětí a mládeže zařadila děti a mládež, které ztratili biologické rodiče nebo se o nich biologičtí rodiče nestarají, děti a mládež, které žijí jen s jedním z rodičů (smrt toho druhého, rozvod, či rozhodnutí matky zůstat svobodnou matkou).

Sociální pedagog neučí ve třídě jako učitel, ale pracuje ve školních klubech, oddílech, kroužcích a skupinách různého věku. Pouze mimoškolní prostředí mu dává příležitost dozvědět se více o behaviorálních charakteristikách dětí (zejména o deviantním chování nebo chování přihlížejících). Učitel tedy identifikuje studenty, kteří se obtížně přizpůsobují vnějším podmínkám života, a sociální pedagog pak zkoumá rysy jejich charakteru a chování, určuje prostředky a metody, jak pomoci takovým dětem. Nyní, když jsou případy závislosti na alkoholu, drogové závislosti a kriminalita v komunitě adolescentů poměrně běžné, musí být často práce sociálních pedagogů rozšířena (James a Gilliland, 2001).

Cílem práce sociálního pedagoga ve školství při práci s dětmi a mládeží by mělo být vytvoření podmínek pro plný osobní rozvoj, pozitivní socializaci, profesní rozvoj a sebeurčení života žáků ve školním, rodinném a sociálním prostředí. Souhrnně lze shrnout jako:

- Prevence rodinných problémů, násilí na dětech a předcházení asociálnímu chování, zanedbávání, trestné činnosti studentů, podpora zdravého životního stylu.
- Organizace včasné, komplexní, osobnostně orientované, sociálně pedagogické, psychologické a právní pomoci žákům a rodičům a také dětem „rizikových skupin“, které mají problémy s komunikací, učením, rozvojem, socializací nebo dětem, které jsou v sociálně nebezpečná situaci.
- Zlepšení pedagogické a právní kultury všech účastníků vzdělávacích vztahů.
- Realizace preventivních programů.

Sociální pedagog se také zabývá prevencí. Jedná se např. o zanedbávání prevence kriminality mezi studenty. Sem je možné zařadit např.

1. Diagnostické a analytické činnosti - vytvoření databáze „obtížných“ teenagerů a studentů z dysfunkčních rodin s přihlédnutím k dynamice výsledků studentů a docházky, rozbor činností mimo vyučování.

2. Sociální a pedagogická pomoc a podpora práce třídních učitelů a učitelů jednotlivých předmětů.

3. Korekce a individuální práce s dětmi v oblasti prevence za účelem zvýšení pozitivních vlivů sociálního prostředí.

4. Sociální a preventivní kontakty - navazování důvěryhodných vztahů s teenagery a rodiči pomocí stávajícího arzenálu právních norem k ochraně práv a zájmů jednotlivců.

Sociální pedagog v rámci školního zařízení se obvykle zabývá následujícími oblastmi:

- práce s dětmi z rizikových skupin,
- spolupráce s orgány činnými v trestním řízení,
- práce se sociálně nechráněnými kategoriemi studentů,
- práce s rodiči,
- práce s učitelským sborem,
- práce na prevenci používání povrchově aktivních látek.

Práce se studenty „rizikové skupiny“ je založena na individuálním přístupu k výchově, z čehož vyplývá organizace pedagogických vlivů s přihlédnutím k charakteristikám a úrovni výchovy dítěte i k podmínkám jeho života. Sociální pedagogové se zabývají problémy dospívajících a jejich rodin. Interakce s rodiči, třídními učiteli, učiteli předmětů, školními zdravotními pracovníky, psychologem, vedením školy apod. Sociální pedagogové vedou rozhovory s mladistvými, kteří jsou na různých typech škol, a se studenty, kteří porušují kázeň a řád školy, pracují na normalizaci vztahu mezi rodiči a dětmi v dysfunkčních, problémových rodinách. Během roku škola interaguje s veřejnými organizacemi a donucovacími orgány za účelem prevence delikvence mezi nezletilými.

Práce s ohroženými dětmi tedy zahrnuje:

- vytvoření databanky „obtížných“ mladistvých a studentů ze znevýhodněných a asociálních rodin s přihlédnutím k dynamice pokroku a docházky studentů, analýza činností mimo vyučování,
- sociální a pedagogická pomoc a podpora v práci třídních pedagogů a učitelů,
- opravná individuální práce s „obtížnými“ s cílem posílit pozitivní vlivy sociálního prostředí,
- nastavení vnitřní školní řádu,
- ustavení mentorů pro problémové děti,
- přilákání nepřizpůsobivých dospívajících k mimoškolním aktivitám, dohled nad jejich volným časem.

Jednou z činností sociálního pedagoga je práce s dětmi sociálně nechráněných kategorií: svěřenci, postižené děti, děti z početných a nízkopříjmových rodin.

Sociální pedagogové pracují na poskytování poradenské pomoci rodičům zdravotně postižených dětí, opatrovníkům a pečovatelům, monitorují docházku a pokroky ve výuce, provádějí práce na průzkumu sociálních a životních podmínek a hygienického stavu bydlení. Sociální pedagogové poskytují pomoc absolventům škol z řad sponzorovaných v záležitostech profesního poradenství.

Rozsáhlou oblastí práce sociálních pedagogů je prevence proti užívání psychoaktivních látek, která zahrnuje: socializaci mladistvých, prevenci kouření tabáku, užívání alkoholu, drogové závislosti, kriminality a delikvence mezi mladistvými, utváření tolerantního chování u dětí a mládeže, odhalování podstaty extremismu, podpora zdravého životního stylu, dobrovolnictví a sportu. Jedním z faktorů úspěšné socializace dospívajících je zapojení studentů do dobrovolnického hnutí, kde se děti mohou realizovat v jakýchkoli sociálních projektech.

3 KRIZOVÉ ŽIVOTNÍ SITUACE V ŽIVOTĚ MLÁDEŽE

Od určitého věku mají naše děti svůj vlastní osobní život, do kterého se nemůžeme vždy podívat jako do otevřené knihy. A nejsou vždy připraveni sdílet své myšlenky s dospělými. S věkem se objem vnitřního, skrytého života rostoucího člověka zvyšuje a může být pro něj obtížné najít slova, která by popisovala vše, co se děje v jeho duši. Nezkušené něžné srdce teenagera je velmi zranitelné a nenachází se potřebná zkušenost. Proto je tak důležité, aby rodiče byli pozorní a včas u svého dítěte viděli známky emocionálního strádání (James a Gilliland, 2001).

Pro teenagera se vzhledem k věkovým charakteristikám může každá situace, kterou osobně prožívá jako neřešitelnou, stát krizí. Dospělí nemusí docenit vážnost zážitků svého dítěte a neposkytnou včas potřebnou emoční podporu, která v dítěti vyvolává pocit nepochopení a osamění a může vést k pokusům vyřešit jeho problém různými nekonstruktivními způsoby. Nejtěžší situace prožívají děti s následujícími osobnostními rysy:

- impulzivita, emoční nestabilita (sklon k neuváženým činům),
- perfekcionismus (touha dělat všechno perfektně, zvýšená reakce na kritiku, chyby, nedostatky),
- agresivní chování, podrážděnost,
- neschopnost překonat problémy a potíže, nedostatek flexibility myšlení, infantilnost,
- nestabilní sebeúcta: někdy se považuje za „velkého a grandiózního“, pak za „nešťastného a bezvýznamného“,
- spokojenost, přílišná důvěra nebo pocity méněcennosti a nejistoty,
- úzkost a deprese, častá špatná nálada (James a Gilliland, 2001).

Krizový plán je náš osobní, podrobný plán, jak si pomoci. Plán může zahrnovat:

- popis strategií pro překonávání obtíží - co v minulosti pomohlo a co můžeme v tuto chvíli udělat, abychom se odvrátili od přemýšlení o svých problémech, aniž bychom se uchýlili k pomoci od jiných lidí,
- kontaktní údaje na lidi (přátelé, kamarády, příbuzné) nebo linky důvěry, kam můžeme volat v obtížné situaci,
- jména a kontaktní údaje profesionálů a organizací, se kterými se můžeme spojit, když se cítíme špatně,
- zkusit si vytvořit plán, když jsme v klidu a dokážeme jasně definovat, co je pro nás dobré, možná je i spolupráce s odborníkem nebo blízkou osobou,

- zbavení se starostí fyzickou aktivitou (Cullberg, 2003).

Duševní poruchy, na rozdíl od tělesných nemocí, mají negativní vliv na mozek a „ovlivňují“ náladu, poznávání a dokonce i osobnostní rysy. Vědci získali důkazy o příznivém účinku cvičení na běžné duševní poruchy, jako jsou deprese a úzkosti. Podle odborníků existuje několik důvodů, které vysvětlují pozitivní účinky cvičení na duševní stav člověka:

Zlepšením „vnitřního“ stavu těla

Cvičení je dobré pro náš mozek. Činí tak snížením rizikových faktorů duševních poruch (kardiovaskulární onemocnění, cukrovka, hypertenze, různé záněty). Navíc díky zvýšení krevního oběhu je tělo nasyceno energií a živinami. Stojí za zmínku, že deprese a další duševní poruchy přímo souvisejí s fyzickou neaktivitou, zatímco fyzická aktivita snižuje riziko poruch duševního zdraví (James a Gilliland, 2001).

Zvýšením odolnosti vůči stresu

Cvičení je také druh stresu, a proto systematické cvičení zvyšuje odolnost vůči jiným druhům emočního a fyzického stresu. V důsledku toho získaná odolnost vůči stresu z fyzické námahy přispívá k lepší adaptaci člověka v obtížné situaci (James a Gilliland, 2001).

Z důvodu návyku na zatížení

Příznaky, které někteří úzkostliví lidé zažívají během záchvatu - rychlý srdeční tep, zvýšené pocení, zimnice atd. - mohou samy o sobě vyvolat poruchu. Ale pravidelným cvičením se lidé dokážou naučit ovládat příznaky fyzického stresu, které prožívají, a v důsledku toho jsou příznaky úzkosti pro člověka méně děsivé (Cullberg, 2003).

Zvyšováním vlastních schopností

Lidé, kteří získají nové tréninkové dovednosti, zvyšují svou vlastní schopnost. To zase vede k sebevědomí a dobrému sebevědomí. Zvýšení vlastních schopností je nezbytná pro duševní pohodu ve srovnání s nízkým sebevědomím, které hraje nepřímou roli ve vývoji poruchy.

Rozvoj sociálních kontaktů

Je známou skutečností, že sociální interakce a komunikace zlepšují náladu a kondici člověka. A školení často probíhá v nějaké společnosti nebo s podporou blízkých. Podpora má také schopnost zlepšit náladu.

Oproštění se od rušivých nepříjemných myšlenek

Lidé, kteří prožívají depresi a úzkost, se obvykle soustředí na své vlastní myšlenky. Fyzická aktivita je právě to, co může odvést pozornost od těchto myšlenek, přesměrovat pozornost na příjemné zážitky „tady a teď“.

Podporování účasti (spíše než vyhýbáním se)

„Všímat si“ vlastních reakcí těla během tréninku dává těmto akcím smysl. Strukturovaný tréninkový program se zaměřuje na důležitost aktivity, učí nás být vytrvalý a pilný. Systematická fyzická aktivita může úzkostlivým lidem pomoci naučit se zapojovat do jiných oblastí života, ne se jim vyhýbat (Cullberg, 2003).

Jak zvládat těžké zkušenosti?

- Žít každý den vědomě. Jsou dobré i špatné dny. Soustředit se na každý jednotlivý den a stanovte si pro sebe malé, dosažitelné cíle.
- Rozvíjet své vlastní osobní strategie zvládání. Svépomocné zdroje mohou pomoci vyrovnat se s obtížnými pocity a rozvíjet dovednosti zvládání.
- Nechat být své pocity. Potlačení nebo popření přichozích pocitů může vést k jejich nahromadění a později bude ještě obtížnější se s nimi vypořádat. Zamyslet se nad tím, co způsobilo zážitek, a podělit se o své myšlenky s někým, komu důvěřujeme.
- Vytvořit krabici štěstí. Naplnit krabici něčím, co nám vrátí příjemné vzpomínky a rozveselí vás, když se cítíme v depresi. Krabice může obsahovat vše, na čem nám záleží a pomůže nám. Například naše oblíbená kniha, vtipné citáty, fotografie, dopisy, básně, vlastní poznámky, plyšová hračka, parfém, který vám příjemně voní.
- Najít, co nás provokuje. Vedení deníku nám pomůže zjistit, jak se naše nálada během dne mění, a porozumět důvodům vašich starostí.
- Neobviňovat se. Zkusit přijmout fakt, že všechny naše pocity jsou skutečné.
- Naplánovat si, na co se těšíme. Nemělo by to být něco jako dovolená, ale například naplánování schůzky s lidmi, které máme rádi, nebo objednání vstupenek na film, koncert, představení, výstavu nebo procházku, nám pomůže do budoucna cítit jistotu.
- Udržovat si sebeúctu.
- Dělat to, co je pro nás důležité. Nezáleží na tom, jestli čteme knihu půl hodiny, děláme svůj koníček nebo děláme něco nového - hlavní je, že si vždy najdeme čas na to, co nás baví.
- Seznámit se s dalšími lidmi.
- Sdílet své pocity s ostatními. Říci lidem, co nám pomáhá, a dát jim vědět, když je to pro nás těžké. Je správné požádat ostatní, aby tam byli pro nás, když to potřebujeme.

- Dostatek spánku je nutností. Vytvořme si pro sebe koutek, kde se můžeme naučit vrátit se do stavu rovnováhy před spaním a kde nás nebude nic rušit.
- Pravidelné zdravé stravování je nezbytné pro naši celkovou pohodu (James a Gilliland, 2001).

3.1 Charakteristika krizových životních situací

Z hlediska duševního zdraví se krize nemusí nutně týkat traumatické situace nebo události, ale reakce člověka na událost. Jedna osoba může být událostí hluboce zasažena, zatímco jiná osoba má jen malé nebo žádné škodlivé následky.

Krize představuje překážku, trauma nebo hrozbu, ale také nabízí příležitost k růstu nebo úpadku.

Různé definice krize

Jak různí odborníci definují krizi? Existuje řada různých přístupů a definic. Mnozí se zaměřují spíše na to, jak se člověk k události staví, než k události samotné. Lidé jsou ve stavu krize, když čelí překážce důležitých životních cílů a překážce, která je na nějaký čas nepřekonatelná použitím obvyklých metod řešení problémů (Caplan, 1964).

Krize je vnímání nebo prožívání události nebo situace jako nesnesitelného problému, který překračuje současné zdroje a zvládací mechanismy dané osoby (James a Gilliland, 2001).

Typy krizí

O krizi často uvažujeme jako o náhlé neočekávané události, jako je autonehoda, přírodní katastrofa nebo jiná kataklyzmatická událost. Krize se však mohou podstatně lišit podle typu a závažnosti.

Mezi několik různých typů krizí patří:

- Vývojové krize: Vyskytují se jako součást procesu růstu a vývoje v různých obdobích života. Někdy je krize předvídatelnou součástí životního cyklu, například krize popsané v Eriksonových fázích psychosociálního vývoje.
- Existenciální krize: Vnitřní konflikty se týkají věcí, jako je životní smysl, směr a spiritualita. Krize středního věku je jedním z příkladů krizi, která je často kořeny v existenciální úzkosti.
- Situační krize: Mezi tyto náhlé a neočekávané krize patří nehody a přírodní katastrofy. Dostat se do autonehody, zažít povodeň nebo zemětřesení nebo být obětí zločinu je jen několik typů situačních krizí.

Krise může být někdy zcela zjevná, například když někdo přijde o práci, rozvede se nebo se stane účastníkem nějakého druhu nehody. V jiných případech může být osobní krize méně zjevná, ale stále může vést k dramatickým změnám v chování a náladě (James a Gilliland, 2001).

Známky krize

Mezi běžné příznaky krize duševního zdraví patří:

- změny hmotnosti,
- snížený výkon ve škole nebo v práci,
- dramatické posuny ve spánkových návycích,
- zanedbání osobní hygieny,
- náhlé změny nálady,
- odstoupení od běžných činností.

Psychologické reakce na krizi nebo traumatické události se značně liší od člověka k člověku a obvykle se tak liší u každého jednotlivce symptomy a jejich časové harmonogramy.

Reakce na traumatické události

Protože se psychologické reakce u každého člověka liší, je důležité, aby se ti, kteří se léčí nebo žijí s jednotlivci, kteří procházejí krizí, naučili rozpoznávat běžné reakce na traumatickou událost. Reakce mohou zahrnovat změny v chování, fyzickou pohodu, psychické zdraví, vzorce myšlení, duchovní přesvědčení a sociální interakce. Tyto příznaky, symptomy a reakce jsou běžnou psychologickou reakcí na krizi nebo traumatickou událost. Některé z nich zahrnují:

- vztek, náladovost a podrážděnost,
- pláč,
- odmítnutí,
- nezájem o předchozí aktivity,
- emocionální otupělost,
- zapomnětlivost,
- smutek,
- vina,
- zvýšené užívání alkoholu a drog,
- izolace nebo stažení od ostatních,
- noční můry a další poruchy spánku,
- panika,

- přílišné spaní,
- sociální vyčlenění,
- reakce na aktuální krizi.

Je možné uvést charakteristiky jednotlivců, kteří v současné době procházejí krizí nebo traumatickou událostí. Patří sem:

- Začínáme poznávat, že existuje hrozba.
- Zjistit, že stres a trauma z události nelze zvládnout pomocí stávajících dovedností zvládnání.
- Prožívání strachu, zmatku a stresu.
- Vykazující příznaky úzkosti a nepohodlí.
- Vstup do stavu nerovnováhy, kdy se krizová situace jeví jako nepřekonatelná (Petrie, 2006).

Krize často přichází, když to nejméně očekáváme a může to výrazně ovlivnit naši schopnost fungovat, včetně naší schopnosti studovat.

Krize může mít mnoho podob: okradení, stěhování ve zkouškovém týdnu, obtěžování či napadení nebo tváří v tvář nemoci nebo smrti. Někdy krizovou situací mohou vyvolat vnitřní stresory, jako je deprese s negativním sebepovídáním. V každém případě je krize událostí, která vyžaduje pozornost.

Životní krize může mít mnoho podob, od rozpadu vztahu, přes někoho z vašich blízkých, kterého postihne vážná nemoc či smrt, až po ztrátu zaměstnání, zradu nebo zásadní životní změny.

Životní krize může být také traumatictější, například duševní a fyzické týrání nebo vážná nehoda. Nicméně, cokoli náš mozek vnímá jako hrozbu pro naše osobní bezpečí a situace, kdy se cítíme, že jsou mimo naši kontrolu, lze interpretovat jako potenciální trauma.

Způsob, jakým prožíváme životní krizi, je dosti individuální a bude záviset na tom, jak jste v dané situaci zranitelní a jaký druh stresu jste již v životě zažili.

Různé fáze

Švédský psychiatr J. Cullberg (2003) navrhl, aby krize byly chápány jako sestávající ze čtyř fází se zvláštními charakteristikami.

Většina lidí, kteří prošli krizí, rozpozná některé své vlastní reakce v Cullbergově modelu, ale je také důležité si uvědomit, že každý má svou vlastní jedinečnou historii a způsob, jak se s krizí vyrovnat.

Fáze šoku

První reakce se nazývá šoková fáze a obvykle trvá několik hodin nebo dní. Tato fáze je charakterizována vnitřním chaosem, hněvem, panikou nebo apatií. Mnoho lidí to popisuje tak,

jako by stáli vedle sebe a cítili, že situace je neskutečná.

Reakční fáze

Mnozí během reakční fáze bojují s úzkostí, zoufalstvím, hněvem a úzkostí. V tu chvíli začnou fungovat mechanismy mentální obrany a vy můžete popřít, že k incidentu došlo, a vyhnout se jeho řešení. Pocity viny a sebeobviňování nejsou v této fázi neobvyklé a mnozí se zamýšlejí nad tím, jak by se incidentu dalo zabránit. Tato fáze může trvat 1-6 týdnů (James a Gilliland, 2001).

Fáze uzdravování a zpracování

Nakonec člověk postupně přijímá, co se stalo. Toto je fáze hojení a zpracování. Obranné mechanismy jednotlivce se postupně snižují a on nebo ona tráví mnohem méně času a energie přemýšlením o tom, co se stalo.

Fáze přeorientování

Tato fáze začíná po 6 měsících. To je okamžik, kdy se člověk může znovu začít dívat na svět navenek, a přestože událost bude vždy vnímána jako bolestivá, nebude to ta hlavní starost, jako je to jednou. Mnoho lidí následně zjistí, že z této události vyšli silnější.

I když je užitečné uvažovat o krizích, které se skládají z různých fází, neznamená to, že každý reaguje stejně nebo prochází různými fázemi ve stejném pořadí nebo stejným tempem.

Někteří lidé tráví mnohem více času stejným reakčním vzorcem a uvědomují si, že nejsou schopni jít dál. Není neobvyklé, že k relapsu dochází, zvláště kolem výročí, nebo když reakce vyvolávají místa a situace připomínající incident.

Později v životě se mohou stát věci, které slouží jako bolestivá připomínka a otevírají staré rány. Zkušenosti nám říkají, že se nám tyto problémy mohou vrátit a strašit nás, zvláště pokud dotyčný zakryl své pocity a vyhnul se přemýšlení o události.

V rané fázi krize můžeme pociťovat emocionální a psychické strádání, fyzické nepohodlí a vlastní chování neznámým způsobem. Může se zdát těžké fungovat jako obvykle, přestože to musíme chtít. V různých časech se můžeme setkat se směsí reakcí, které mohou být dezorientující nebo matoucí. Například se můžeme setkat s některými z následujících:

- být ostražitý,

- neobvyklá únava nebo neschopnost spát,
- potíže s jasným myšlením,
- opakování myšlenek a obrazů souvisejících se zkušeností,
- podrážděnost nebo úzkost,
- pocity nebezpečnosti nebo zranitelnosti,
- deprese,
- otázky o vlastním pochybování, o své hodnotě,
- změna vašich životních cílů nebo orientace na život.

V této době může být pro nás těžké rozeznat, co je nejlepší, takže hledání podpory může být opravdu užitečné. Mnoho z výše uvedených reakcí je důsledkem zvýšeného adrenalinu nebo šoku. Přestože jde o normální reakce, jejich účinky ztěžují zvažování dlouhodobých strategií, soustředění se na studie nebo adekvátní fungování. Tyto reakce mohou také ztěžovat rozpoznání potřeby podpory od ostatních a toho, že situace přesahuje naši schopnost zvládnout ji sami.

Pokud nedostaneme pomoc brzy po krizi, můžeme prodloužit osobní úzkost a snížit schopnost efektivně studovat. Kromě toho možná budeme muset zvážit některé dlouhodobější důsledky. Užitečné včasné vyhledání pomoci může být užitečné.

Charakteristickým rysem moderní mládeže je kombinace univerzálních věkově psychologických problémů spojených s přechodovou fází z dětství do dospělosti a projevujících se v postupném prožívání krizových období vývoje, jakož i problémy způsobených specifiky jejich současného sociálního stavu. Problémy související s jejich životem a profesionálním sebeurčením patří k nejnaléhavějším pro dnešní mládež. Příkladem krizových situací, které jsou pro ni charakteristické, jsou krize prožívané moderní studentskou mládeží, které se projevují vznikem stavů nepřízpůsobivosti.

U vysokoškoláků můžeme identifikovat zejména následující typy těchto krizí:

- krize výběru povolání, charakterizovaná nízkými ukazateli vnitřní profesionální motivace a nízkými ukazateli smysluplnosti cílů v budoucnosti a obecné smysluplnosti života,
- krize profesních očekávání, projevující se vysokými ukazateli vnější negativní profesionální motivace a nízkými ukazateli vnější pozitivní motivace, nízkými ukazateli obecné smysluplnosti života a smysluplnosti budoucnosti,

- krize vzdělávacích a profesních orientací, charakterizovaná nízkými ukazateli vnitřní profesionální motivace a vysokými ukazateli vnější negativní motivace, nízkými ukazateli obecné smysluplnosti života a smysluplnosti.

Obecnými projevy popsaných krizí jsou porušení hodnotově sémantických složek procesů osobního a profesního sebeurčení, seberealizace jedince. Pojmenované krize jsou základem žádosti o sociální a psychologickou pomoc, definují problémy a obsah sociálně psychologického poradenství s vysokoškoly. Zvláštnosti prožívání těchto krizí tedy určují směr a technologii sociální pomoci studentům žádajícím o sociální pomoc. Charakterizované nízkými ukazateli vnitřní profesionální motivace a vysoké ukazateli vnější negativní motivace, nízkými ukazateli obecné smysluplnosti života a smysluplnosti současnosti.

3.2 Projevy krizových životních situací u mládeže ve školním prostředí

Třidu, která by odpovídala představám školy, učitelů, rodičů i žáků, bychom mohli charakterizovat jako skupinu, v níž se žáci s třídním kolektivem identifikují, v které se cítí dobře, kde má každý své nezastupitelné místo, prostor pro rozvoj, žáci jsou loajální, motivovaní a dosahují dobré výsledky. Ideální kolektiv však ve skutečnosti neexistuje.

V každé škole je složení žáků velmi různorodé, setkávají se v ní děti a mládež různých schopností a možností, z různého sociálního prostředí, odlišného vyznání, národnosti, rasy apod. Mnohé děti a mládež jsou emocionálně přetíženy a konfrontovány se zážitky, které nejsou schopné vnitřně zpracovat. I přes takové rozmanitosti je škola povinna všem svým žákům ve stejné míře zajistit šanci na získání kvalitního vzdělání, což lze dosáhnout pouze, pokud bude respektovat rozdílné zázemí a zkušenosti dětí a výchovně vzdělávací proces přizpůsobí jejich potřebám. Když se to nepodaří, nežádoucí chování žáků může být vyvoláno tím, že se žáci vyhýbají systému, který selhal při jejich výchově a vzdělávání, protože škola nebyla schopna najít způsob práce, který jim vyhovuje. Přizpůsobení výchovně vzdělávacího kontextu potřebám žáků vyžaduje vysoce individualizovaný přístup školy i pedagogů.

Každý problém dítěte, se kterým se učitel ve škole setká, je specifický. Na vyučování si učitelé nejčastěji musí poradit s běžnými komplikacemi souvisejícími s vývojovými specifiky žáků, každý pedagog se ale během své praxe několikrát ocitne v situaci, kdy musí vedle každodenních školních situací řešit závažný problém ze soukromí svých žáků. Školu navštěvují i žáci, kteří prožívají smutek, zneužívané děti, žáci, kteří jsou závislí, nebo v rodině kterých se vyskytují různé druhy závislosti. Učitelé musí bojovat s juvenilní delik-

vencí, záškoláctvím, diskriminací nebo musí zvládnout integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a stále více zdůrazňuje potřebu vytváření inkluzivního školního prostředí. V souvislosti se všemi zmíněnými jevy je zvýšené riziko výskytu výchovných problémů, které jsou varovným signálem naznačujícím, že v životě žáka není něco v pořádku.

Agresivní chování

Závažným problémem se stává nárůst agresivního chování žáků, jak uvádí autoři R. Tomšik, M. Dolejš, M. Čerešník, J. Suchá, O. Skopal, M. Čerešníková (2018) jeho výskyt je u stále mladších žáků. Agresivní chování žáků základních a středních škol může vyústit až do páchání správně-trestné činnosti. Takovéto konání žáků je stále odvážnější a brutálnější. Extremní formou agresivního chování je šikanování. Jde o cílené a opakované násilí vůči takovému žákovi nebo žákům, kteří se neumí nebo nemůžou bránit.

Emmerová (2021, s. 152) píše, že „v současnosti se vyskytuje mnoho případů, kdy je agresivní chování směřováno vůči učitelům“.

Agresivní chování ve školách se mnohokrát chápe jako negativní jev. Obvykle se zapomíná na to, že je i zdravou součástí vývinu každé osobnosti, je jen otázkou, do jaké míry je ji možné tolerovat. Spojuje se s vnitřním i vnějším pohybem, je to dynamická síla, která pomáhá dětem a mládeži najít si svůj prostor a budovat si vlastní identitu. Cílem výchovy by nemělo být odstranění všech agresivních prvků chování dětí, jejich potlačování nebo tabuizované, ale jejich správné nasměrování, kultivace, které by měly vést k rozumnému zacházení s nimi, jejich využití v tvůrčí činnosti nebo sportu. Je však nutné zabránit tomu, aby agresivita přerostla do nebezpečných rozměrů a aby došlo k ublížení jiným, sobě samému, zvířatům nebo ke škodám na majetku. Žákům je třeba dát jasně najevo, že i svoboda projevu má hranice a končí tam, kde začne omezovat jiné.

Dítě nebo adolescent agresivní chování mnohokrát využívá na obranu před rizikovými faktory, nebo je to pro učitele signál, že zátěž, které musí žák čelit, je pro něj příliš velká na to, aby ji sám mohl zvládnout. Za nejčastější příčiny agresivního chování žáka považujeme:

- nakumulované rizikové faktory, které se nacházejí v jeho okolí a s tím související citovou deprivaci, úzkost, napětí, strach,
- osobnostní charakteristiky žáka,
- napodobování negativního chování lidí v jeho okolí (např. násilí v rodině, ve třídě, skupině),
- výchovný styl rodičů - nedůsledná, příliš benevolentní výchova, absence norem,

- výchovné a vyučovací styly učitelů a způsoby, jakými učitelé projevují svou autoritu - stigmatizace žáka jako „špatného“, absence pravidel, kladení nezvladatelných nároků na žáka,
- upoutávání pozornosti, čímž si dítě řeší vnitřní konflikt, buduje si status ve třídě, zvláště v případech, kdy žáka školní život neuspokojuje nebo ve škole není úspěšný,
- zneužívání násilí na dosahování vlastních cílů,
- organické poškození mozku, nemoc či poúrazový stav.

Násilí a šikana

Násilí je doprovázeno bolestí nebo hrozbou bolesti, jde o chování, které ubližuje jiným psychicky, emocionálně a v mnoha případech i fyzicky. Ondrejko (1997) označuje násilí za jeden z projevů zla, definuje ho jako jednorázový fyzický akt, resp. postup, při kterém člověk způsobuje újmu druhému člověku. Násilí je podstatou šikany, které začíná v rodině mezi sourozenci, objevuje se ve škole, v zaměstnání, v partnerských vztazích a končí týráním seniorů. V souvislosti se šikanou se žáci dostávají do role oběti, agresora nebo obecnstva, ve kterém se nacházejí tzv. pasivní šikanující.

„Žák je šikanován, nebo se stává obětí šikany, pokud je opakovaně a dlouhodobě vystaven negativnímu řízení ze strany jednoho nebo více žáků“ (Olweus, 1994, s. 9), přičemž pod negativním jednáním rozumíme agresivní chování. Při šikaně se jeden jedinec snaží o získání nadvlády nad druhým prostřednictvím viditelného (fyzické ataky) nebo skrytého násilí (nefyzické šikany, např. slovní útoky, pomlavy, šíření pomluv, manipulace s přátelskými vztahy oběti). Charakteristickým znakem šikany jsou asymetrie sil a nespravedlnost. Obvykle, ale ne nutně, jde o dlouhodobý proces, kdy se agresor nebo agresori snaží oběti fyzicky nebo psychicky ubližovat a dělají to promyšleně, systematicky, vědomě a cíleně. Kolář (2005) rozlišuje 8 typů šikany:

- fyzická přímá aktivní: útočníci oběť škrtnou, kopou, fackují,
- fyzická nepřímá aktivní: agresor pošle „posily“, aby oběť zbilil,
- fyzická pasivní přímá: agresor nedovolí oběti, aby si sedla do lavice (fyzické bránění oběti v dosahování cílů),
- fyzická pasivní nepřímá: agresor odmítne oběť na požádání pustit ze třídy na toaletu (odmítnutí splnění požadavků),
- verbální aktivní přímá: nadávání, urážení, zesměšňování, zastrasování, vyhrožování,

- verbální aktivní nepřímá: rozšiřování pomluv, patří sem i tzv. symbolická agrese, která může být vyjádřena v kresbách, básních apod.,
- verbální pasivní přímá: izolování žáka od kolektivu, jeho ignorace – nereagování na pozdrav, otázky apod.,
- verbální pasivní nepřímá: spolužáci se nezastanou oběti, pokud je nespravedlivě obviněna z něčeho, co udělali její trýznitelé.

Specifickou, aktuálně velmi rozšířenou formou šikany je kyberšikana, které je realizována ve virtuálním prostoru (online).

Emmerová (2021) uvádí, že značné riziko představuje i kyberprostor. Kyberagrese a kyberšikanování neexistují jen mezi žáky, ale obětí se může stát i učitel.

Deviantní chování

Deviantní chování je v rozporu se společenskými normami nebo normami skupiny (Janďourek, 2003, s. 73) tzn., že „je vázáno na konkrétní kontext a kulturu“. Na deviantní chování jedince ostatní členové skupiny reagují trestem. Takové chování není nutně v rozporu s právním systémem, můžeme hovořit o různých stupních jeho závažnosti.

Ve školním prostředí můžeme v této souvislosti hovořit o:

- „řízení orientovanému proti jednotlivci nebo více žákům, vůči učitelům, případně jiným pracovníkům školy nebo školského zařízení (ublížení na zdraví, bitky, sexuální delikty, vydírání, zneužívání, ponižování apod.),
- jednání orientovanému proti předmětům (vandalismus),
- obecně agresivní formě chování nenamířených proti konkrétnímu jednotlivci nebo skupině osob (např. nedisciplinovanost, vulgární slovník, vulgární nadávky apod.),
- ostatní podobě deviantního chování školní mládeže (porušování norem, např. krádeže, padělání dokladů, nošení zbraní, zakázaných předmětů apod.)“ (Ondrejko, 2001, s. 103).

3.3 Preventivní a poradenská činnost sociálního pedagoga při řešení krizových životních situací mládeže

Technologie sociální práce se studentskou mládeží v krizové situaci zahrnuje soubor metod, technik a metod ovlivňování používaných v praxi. Tuto technologii lze stručně představit ve formě modelu, který odhaluje algoritmus akcí specialistů pracujících s touto kategorií mládeže. Pomoc mladým lidem v krizových situacích může být poskytována systematicky. Systematická pomoc je soubor opatření, vyvinuté a prováděné sociálními pracov-

níky za účasti psychologů, učitelů a specialistů při práci s mladými lidmi ve vzdělávacích institucích. Poskytování systematické sociální pomoci předpokládá postupné řešení tří skupinových problémů:

- obnova indikátorů sociálně psychologické adaptace,
- vytváření podmínek pro produktivní hodnotově-sémantický zážitek z krizové situace,
- podpora osobního a sociálního rozvoje, seberealizace ve vzdělávacích a mimoškolních aktivitách.

Podle Mařové-Niklové In Hroncová, Emmerová (2009) je sociální pedagog odborník, který je vybavený teoreticky, prakticky a koncepčně pro výchovné a preventivní působení. Je schopný poskytovat služby v oblasti sociálního poradenství. Zaměřuje se na oblast prevence, řešení a eliminování sociálních problémů a nežádoucích sociálních jevů.

Hroncová a Emmerová (2013) uvádí, že v prevenci sociálně patologických jevů jsou důležité cílové skupiny: žáci základních a studenti středních škol, jednotlivci, skupiny, rodiče.

Cílové skupiny jsou podle Emmerové (2013) i děti a mládež s rizikovým chováním, které používají moderní technologie a v důsledku nich se chovají rizikově, které v chování projevují extremismus, které využívají rizikové sporty, které projevují nevhodné chování v dopravě.

Z pohledu sociálního pedagoga je velice často nutné pracovat s extrémními náladami mezi mládeží ve školním prostředí, neboť projevy extremismus či rasové nesnášenlivosti mohou být stále častější, hlavně v případě, kdy je škola více multikulturní. Pak je nutné zavádět aktivity a činnosti, které budou tyto projevy eliminovat. Vždy je ale nutné si vybudovat vzájemnou důvěru mezi dítětem a sociálním pedagogem. U dětí je rizikovým faktorem již dříve zmíněná nedůvěra k pracovníkovi, pokud se však podaří tuto bariéru prolomit a získat si klientovu důvěru, pracovník snáze docílí pozitivních změn (Labáth, 2001).

Cíle aktivit k prevenci extremismu v prostředí mládeže:

- vytváření podmínek pro snižování agresivity, napětí, extremistické aktivity mezi mladými lidmi,
- vytváření podmínek pro výchovu úspěšného, efektivního, tolerantního, společensky odpovědného člověka,
- vytváření podmínek pro zvyšování životních šancí dospívajících a mladých lidí, kteří se ocitli v obtížné životní situaci,
- rozvoj konstruktivní sociální aktivity dospívajících a mládeže,

- rozvoj pozitivních subkultur mládeže, veřejných sdružení, hnutí, skupin,
- vytváření alternativních forem realizace extrémního potenciálu mládeže (Hradečná, 1998).

Při organizování systematické práce na prevenci extremismu mládeže je kromě přímé prevence nutné vybudovat systém této činnosti založený na metodách a formách práce, které ovlivňují jak životní prostředí, tak jednotlivce. Hlavní pozornost by měla být zaměřena na speciální sociálně-psychologickou situaci v životě jakékoli osoby, která spadá do věkového období od 14 do 22 let.

Organizace systému preventivní práce, zejména u skupin lidí v krizovém věku, by měla vycházet z myšlenky řízené socializace, kdy sociálně psychologické procesy vyskytující se u teenagera jsou profesionálně doprovázeny příslušnými odborníky.

Při organizaci prací na prevenci extremismu mládeže je třeba vzít v úvahu, že se jedná o systém, který zahrnuje několik úrovní.

Je nutné provádět obecná preventivní opatření zaměřená na zvyšování životních příležitostí mladých lidí, snižování pocitu nejistoty, nedostatku poptávky, vytváření podmínek pro jejich plnou seberealizaci a život.

Mládež v situaci možného spadání do oblasti extremistické činnosti (ohrožená mládež). V této souvislosti by aktivity zaměřené na prevenci extremistických projevů v prostředí mládeže měly být zaměřeny na mladé lidi, jejichž životní situace naznačuje možnost jejich zařazení do oblasti extremistické činnosti.

Tyto kategorie mohou zahrnovat:

- lidé z dysfunkčních, sociálně dezorientovaných rodin, s nízkým sociálně-ekonomickým statusem, nedostatečnou intelektuální úrovní, se sklonem k odchylkám (alkoholismus, drogová závislost, fyzické a morální násilí),
- „zlatá mládež“, náchylná k beztrestnosti a shovívavosti, extrémnímu trávení volného času a účast v extremistické subkultuře považuje za přirozenou formu zábavy,
- děti, mladiství, mládež se sklonem k agresí, pro které je to silná metoda řešení problémů a sporů, s nevyvinutými schopnostmi reflexe a seberegulace,
- nositelé subkultur mládeže, členové neformálních sdružení a deviantní pouliční společnosti,
- členové extremistických politických, náboženských organizací, hnutí, sekt.

Při organizaci preventivní práce je důležité vzít v úvahu socioekonomické a věkové charakteristiky různých období, ve kterých se adolescenti a mladí lidé nacházejí. Nejnebez-

pečnějším z hlediska vstupu do oblasti extremistické činnosti je věk od 14 do 22 let. V současné době dochází k překrývání dvou hlavních psychologických a sociálních faktorů. Psychologicky je dospívání charakterizováno rozvojem sebeuvědomění, zvýšeným smyslem pro spravedlnost, hledáním smyslu a hodnoty života. V té době se teenager zabýval touhou najít svou skupinu, hledáním své vlastní identity, která je vytvořena podle nejprimitivnějšího schématu „my“ - „oni“. Vyznačuje se také nestabilní psychikou, snadno náchylnou k sugesci a manipulaci. Ze sociálního hlediska se většina mladých lidí ve věku 14 až 22 let nachází v pozici marginalizovaných lidí, kdy jejich chování není určováno prakticky žádnými socioekonomickými faktory (rodina, majetek, perspektivní trvalé zaměstnání atd.). Při dalším vzdělávání mladí lidé opouštějí školu, rodinu, přestěhují se do jiného města nebo regionu a ocitli se v situaci svobody i sociální nejistoty. Výsledkem je, že je mladý člověk mobilní, připravený na experimenty, účast na akcích, shromážděních apod. Současně se zvyšuje připravenost na takové akce díky jeho nízkému materiálnímu zabezpečení, v souvislosti s nímž lze účast na protestních akcích placených někým považovat za přijatelnou příležitost pro další výdělky. Hledání identity, pokusy prosadit se v životě vedou k nejistotě, touha vytvořit kruh stejně smýšlejících lidí, najít někoho zodpovědného za všechny problémy a selhání. Takovým kruhem může být extremistická subkultura, neformální sdružení, politická radikální organizace nebo totalitní sekta (Petrie, 2006).

Hlavní opatření ke snížení extremistických projevů v prostředí mládeže by měla být především zaměřena na:

- optimalizaci sociálního prostředí (obecně), ve kterém se mladí lidé nacházejí, jeho zlepšování, vytváření v něm prostorů pro konstruktivní interakci, stimulace pozitivních emocí mládeže z účasti na realizaci sociálních projektů, z analýzy dosažitelných vyhlídek, a také ze skutečných zkušeností s řešením problémů mladých generací,
- tvorbu mechanismů pro optimalizaci extremistického pole mládeže, vývoj metod pro jeho destrukci, organizace konstruktivních sociálních zón na jeho místě,
- vytvoření mechanismů pro účinný vliv na proces socializace osobnosti mladého člověka, včetně v jeho sociokulturním prostoru nejbližší komunity a společnosti jako celku. Výsledkem takové práce by mělo být formování tolerantní, zodpovědné a úspěšné osobnosti, zaměřené na hodnoty občanství a vlastenectví,

- rozvoj systému psychokorekční práce zaměřené na prevenci abnormální agrese, rozvoj dovedností sociální interakce, reflexe, seberegulace, rozvoj dovedností tolerantního chování, vycházení z destruktivních kultů, organizací, subkultur.

Prevence extremismu je nemožná bez cílevědomé práce na utváření interetnických vztahů v prostředí mládeže. Významná část extremistických projevů v prostředí mládeže se vyskytuje na interetnických a náboženských základech.

Aby se předešlo extremismu a vytváření interetnické harmonie ve studentském prostředí, lze navrhnout zvažít, jak opatření a v případě potřeby aplikovat následující:

- Zvýšit roli studentských veřejných sdružení v životě univerzity, míru jejich vlivu na procesy ve studentském prostředí.
- Organizovat nepovinné kurzy ve vzdělávacích institucích za účelem studia legislativy v oblasti boje proti extremismu, vytváření protixtremistickým stánkům v budovách vzdělávacích institucí a studentských kolejí a aktivněji zapojovat do této práce orgány činné v trestním řízení.
- Organizovat monitorování vzdělávacích programů a příruček za účelem identifikace materiálů zaměřených na podněcování etnických konfliktů.
- Rozvinout a implementovat soubor opatření pro rozvoj interetnického dialogu a internacionalismu ve studentském prostředí, včetně vytváření mezinárodních klubů přátelství.
- Zavést výuku základů interetnické komunikace a mezinárodního vzdělávání studentů do osnov vzdělávacích institucí.
- V rámci vzdělávací práce vzdělávacích institucí zvýšit pozornost aktivitám na podporu kultury a tradic a vyučovat dovednosti komunikace bez konfliktů a vzdělávat studenty o sociální nebezpečnosti zločinů z nenávisti.
- Vytvářet na univerzitách dobrovolné mezinárodní studentské brigády k udržování veřejného pořádku a předcházení konfliktům založeným na etnickém nepřátelství na území vzdělávacích institucí, ubytoven a školních areálů (Hradečná, 1998).

Podle Procházky (2019) by obsahem školní prevence měl být rozvoj zdravého životního stylu, zvyšování sociální kompetencí žáků, posílení komunikačních zručností, vytváření pozitivní sociální klimy a formování postojů k společensky akceptovaným hodnotám.

Emmerová (2021, s. 154) uvádí, že „působení sociálního pedagoga ve škole je osobitně přínosné pro žáky s problémovým chováním a žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí, protože prostřednictvím sociálně-výchovné činnosti jim ulehčí proces socializace“.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

V praktické části práce jsme navázali na část teoretickou, v které byly nastíněny a vymezeny kompetence sociálního pedagoga při řešení krizových životních situací mládeže ve školách. V praktické části jsme se pokusili tyto krizové životní situace ověřit, a také potvrdit způsoby monitorování a řešení těchto životních situací u mládeže. Při výzkumu jsme se orientovali na školní prostředí a to především na základní školy a střední školy. Do výzkumu byli zapojeni sociální pedagogové. Před zahájením samotného výzkumu předcházelo studium odborné literatury (Chrásková, 2007), kde jsme si vymezili vhodný typ a metodu výzkumu.

4.1 Cíl, úloha a hypotézy výzkumu

Cílem výzkumu provedeného dotazníkovým šetřením bylo zjistit, které krizové životní situace se u mládeže ve školách vyskytují, jak se odhalují, a jaké jsou možnosti řešení těchto životních situací. Dílčími úkoly bylo stanovit, jaké jsou příčiny a příznaky krizového chování u mládeže.

Pro účely výzkumného šetření byly stanoveny následující hypotézy:

H1 Pokud se objeví u studentů krizové životní situace, tak se s problémem obrátí na sociálního pedagoga.

H2 Pokud sociální pedagog aktivně naslouchá studentům, tak se mu podaří u nich odhalit krizové životní situace.

H3 Pokud je sociální pedagog profesionálně připravený na práci s mládeží, tak jim dokáže pomoci řešit jejich složité životní situace.

4.2 Metody a metodika výzkumu

Pro výzkum byla zvolena kvantitativní metoda s provedeným dotazníkovým šetřením, kde Gavora (2000) uvádí, že se jedná o písemný způsob kladení otázek a zpětného získávání písemných odpovědí. Tato metoda je určena pro snadné získávání odpovědí od většího výzkumného souboru v relativně krátkém časovém úseku.

Kvantitativní výzkum je definován jako systematické zkoumání jevů shromažďováním kvantifikovatelných dat a prováděním statistických, matematických nebo výpočetních technik. Kvantitativní výzkum shromažďuje informace např. od stávajících a potenciálních

zákazníků pomocí metod vzorkování a rozesílání online průzkumů, online hlasování, dotazníků atd., jejichž výsledky lze znázornit formou čísel či grafů.

Výzkum kvantitativních výsledků se většinou provádí ve společenských vědách pomocí statistických metod ke sběru kvantitativních dat z výzkumných studií. V této výzkumné metodě výzkumníci a statistici nasazují matematické rámce a teorie, které se vztahují k danému množství (Chráska, 2007).

Šablony kvantitativního výzkumu jsou objektivní, propracované a mnohdy i vyšetřovací. Výsledky dosažené touto výzkumnou metodou jsou logické, statistické a nezaujaté. Sběr dat probíhá pomocí strukturovaných metod a byl prokázán na větších vzorcích, které představují celou populaci.

Distribuce průzkumu za účelem sběru dat je dalším důležitým aspektem procesu průzkumu. Existují různé způsoby distribuce průzkumu. Některé z nejčastěji používaných metod jsou:

- E-mail : Odeslání průzkumu e-mailem je nejpoužívanější a nejefektivnější způsob distribuce průzkumu. K odesílání a shromažďování odpovědí na průzkumy můžeme použít funkci správy e-mailů QuestionPro.
- Profesionální respondenti: Dalším efektivním způsobem distribuce průzkumu a provádění primárního kvantitativního výzkumu je použití daného vzorku. Vzhledem k tomu, že respondenti jsou informovaní a jsou v „panelu respondentů“ z vlastní vůle, jsou reakce mnohem vyšší.
- Vložit průzkum na web určité značky: Vložení průzkumu na web zvyšuje počet odpovědí, protože respondent je již v těsné blízkosti značky, když se průzkum objeví.
- Sociální distribuce: Používání sociálních médií k distribuci průzkumu pomáhá shromáždit vyšší počet odpovědí od lidí, kteří danou problematiku či značky znají.
- QR kód: QR kódy QuestionPro ukládají URL pro průzkum. Tento kód můžete vytisknout/publikovat v časopisech, na cedulích, vizitkách nebo na téměř jakémkoli objektu/médiu.
- SMS průzkum: Rychlý a časově efektivní způsob provádění průzkumu za účelem shromáždění vysokého počtu odpovědí je SMS průzkum.
- Aplikace QuestionPro: Aplikace QuestionPro App umožňuje uživatelům rychle šířit průzkumy a odpovědi lze shromažďovat online i offline (Chráska, 2007).

Některé charakteristické rysy kvantitativního výzkumu jsou:

- Strukturované nástroje: Ke shromažďování kvantitativních dat se používají strukturované nástroje, jako jsou průzkumy, průzkumy veřejného mínění nebo dotazníky. Použití takových strukturních metod pomáhá při shromažďování podrobných a použitelných dat od respondentů průzkumu.
- Velikost vzorku: Kvantitativní výzkum se provádí na významné velikosti vzorku, která představuje cílový trh. Při získávání vzorku k posílení cíle výzkumu musí být použity vhodné metody odběru vzorků.
- Předchozí studie: Před shromažďováním zpětné vazby od respondentů jsou studovány různé faktory související s tématem výzkumu.
- Kvantitativní data: Kvantitativní data jsou obvykle prezentována tabulkami nebo grafy. Díky tomu je snadné porozumět shromážděným údajům a také prokázat platnost průzkumu trhu.
- Zobecnění výsledků: Výsledky této výzkumné metody lze zobecnit na celou populaci, aby byla přijata vhodná opatření ke zlepšení (Chráska, 2007).

4.3 Výzkumný vzorek

Do výzkumu byly zapojeny vybrané základní a střední školy po celé ČR, kde jsme předem zjistili, že mají ve škole sociálního pedagoga. Jednalo se o školy, jak ve velkých městech, tak i v malých obcích. K samotnému dotazníkovému šetření byli osloveni sociální pedagogové, u kterých jsme věděli, že na vybraných školách pracují, buďto na celý úvazek nebo na zkrácený úvazek či vykonávají činnost na více školách.

4.4 Analýza a interpretace zjištěných údajů

V této kapitole postupně uvedeme jednotlivé získané údaje od respondentů. U vybraných otázek určíme, zda se hypotézy potvrdily či vyvrátily. Dotazník je výzkumný nástroj, který se skládá ze sady otázek nebo jiných typů výzev, jejichž cílem je shromáždit informace od respondenta. Výzkumný dotazník je obvykle kombinací uzavřených otázek a otevřených otázek. Pro výzkum je použit dotazník vlastní konstrukce, který jsme odeslali do vybraných škol v ČR prostřednictvím internetové aplikace Survio.cz v měsíci únor a první polovině měsíce března 2022. Dotazovaným bylo sděleno, že dotazník je zcela anonymní a je určen pouze pro potřeby diplomové práce.

Dotazník se skládá z 25 otázek a jsou použity otevřené otázky č. 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 23, 24 a otázky polootevřené č. 3, 10, 16, 19, 22, 25.

Celkem bylo odesláno 200 dotazníků a vrátilo se 143, což je 71,5%.

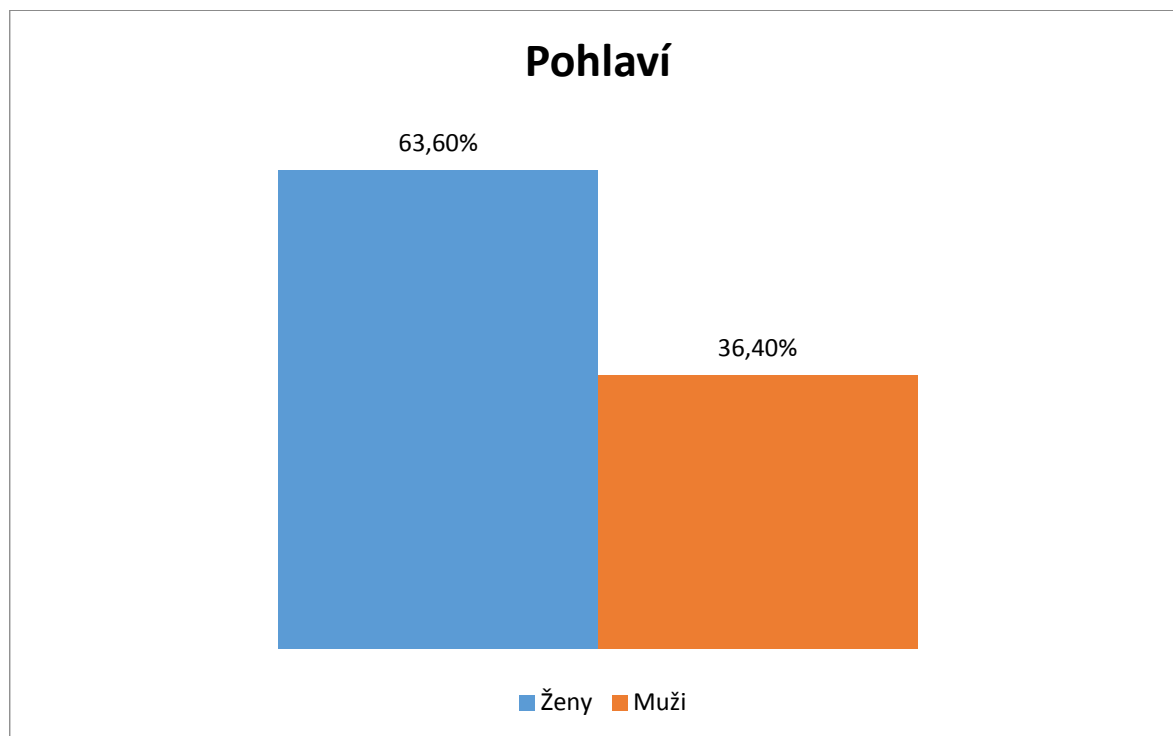
Otázka č. 1: Vaše pohlaví

Pohlaví	Počet	Podíl
Žena	91	63,6%
Muž	52	36,4%
Celkem	143	100%

Tabulka č. 1 – Pohlaví

Výzkumu se zúčastnilo celkem 143 respondentů. Mezi respondenty je mnohem více žen, jedná se o 91 osob ku 52 osobám mužského pohlaví.

Graf č. 1



Zdroj: data z dotazníku

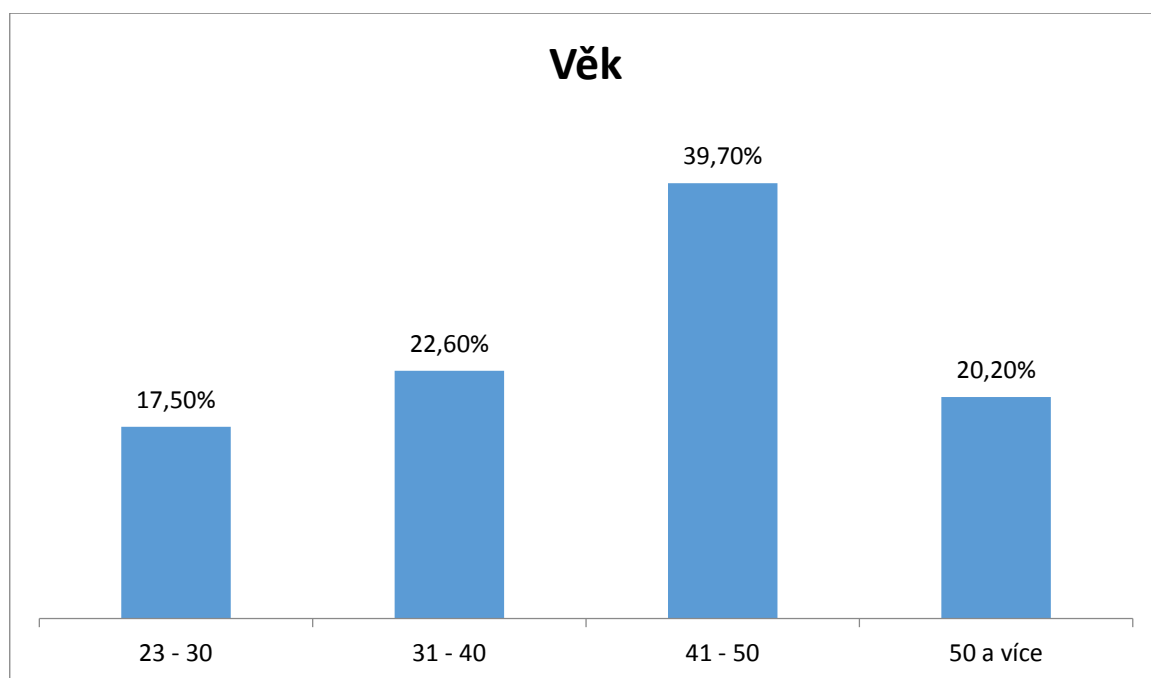
Otázka č. 2: Váš věk

Věk	Počet	Podíl
23 - 30	25	17,5%
31 - 40	32	22,6%
41 - 50	56	39,7%
50 a více	30	20,2%
Celkem	143	100%

Tabulka č. 2 – Věk

Nejvíce respondentů je zastoupeno z věkového rozmezí 41 – 50 let, dále pak 31 – 40 let, následně 50 a více let a nejméně zastoupení je 23 – 30 let. V souboru respondentů jsou zastoupeny všechny věkové skupiny sociálních pedagogů.

Graf č. 2



Zdroj: data z dotazníku

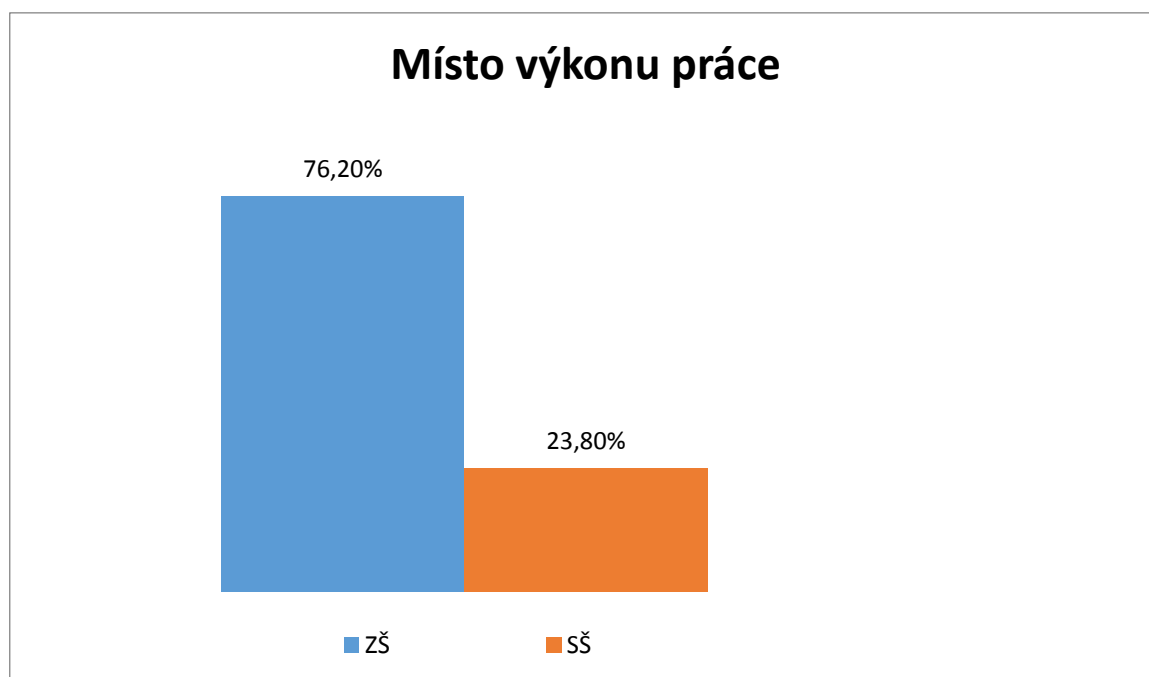
Otázka č. 3: Pracujete na ZŠ nebo na SŠ?

Místo výkonu práce	Počet	Podíl
ZŠ	109	76,2%
SŠ	34	23,8%
Celkem	143	100%

Tabulka č. 3 – Místo výkonu práce

Mezi respondenty je více těch, kteří pracují na základní škole, jedná se o 76% osoby. Na středních školách pracuje 24% respondentů.

Graf č. 3



Zdroj: data z dotazníku

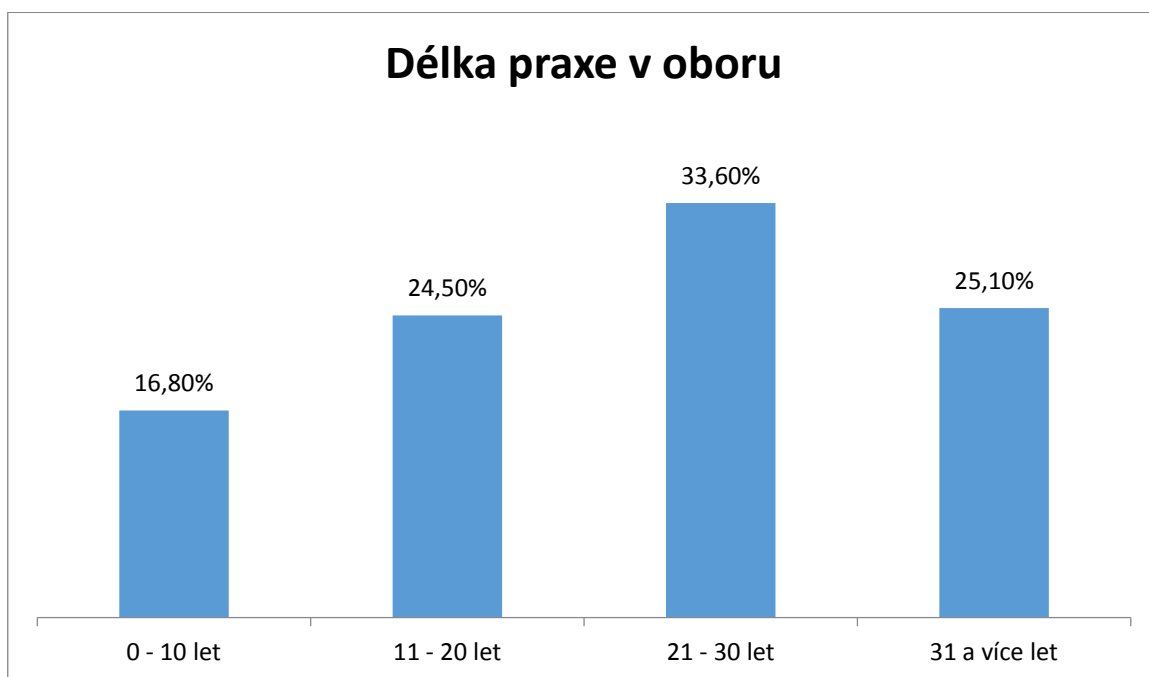
Otázka č. 4: Jak dlouho pracujete v oboru?

Délka praxe v oboru	Počet	Podíl
0 – 10 let	24	16,8%
11 – 20 let	35	24,5%
21 – 30 let	48	33,6%
31 a více let	36	25,1%
Celkem	143	100%

Tabulka č. 4 – Délka praxe v oboru

Nejvíce respondentů pracuje v oboru 21 – 30 let (34%), dále pak 31 a více let, těch je 25%. Nejméně respondentů je ze škály 0 – 10 let (17%). 25% respondentů v oboru pracuje 11 – 20 let. Tato data nám poskytují informace o tom, že respondenti jsou v oboru ve velké většině zkušení a jejich odpovědi budou mít potřebnou relevanci.

Graf č. 4



Zdroj: data z dotazníku

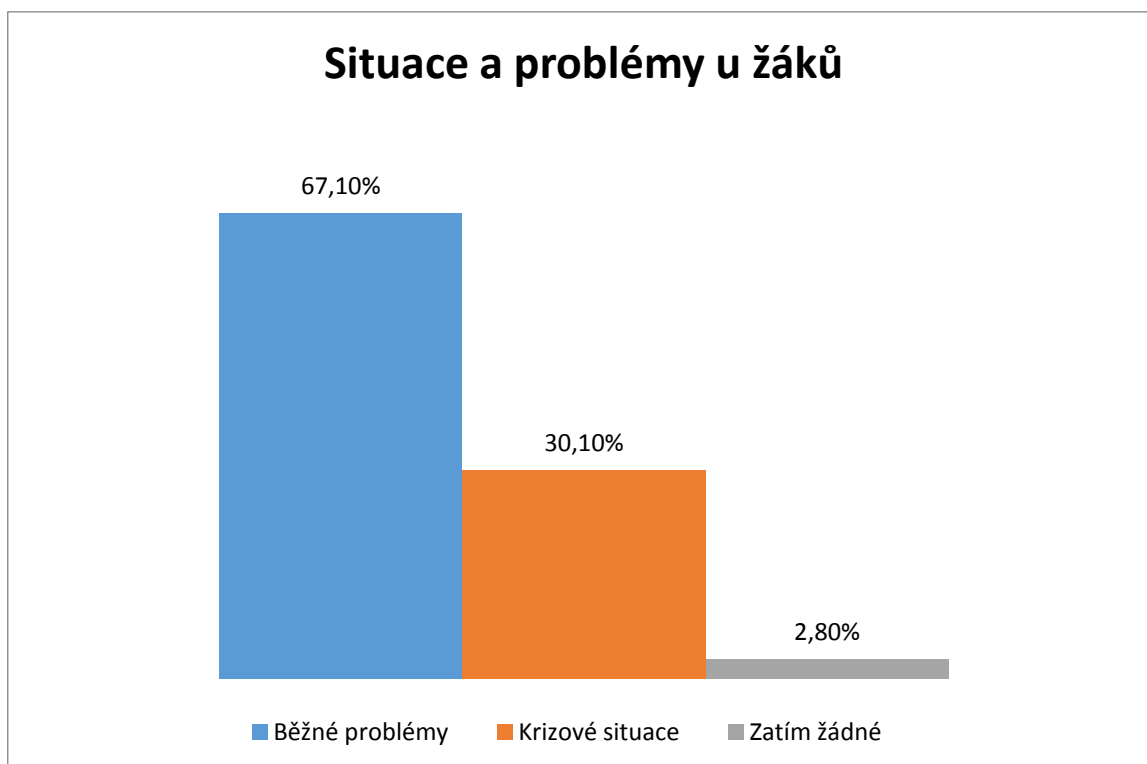
Otázka č. 5: Během praxe jste se setkali více s běžnými situacemi a problémy žáků, nebo s krizovými situacemi?

Situace a problémy u žáků	Počet	Podíl
Běžné problémy	96	67,1%
Krizové situace	43	30,1%
Zatím žádné	4	2,8%
Celkem	143	100%

Tabulka č. 4 – Situace a problémy u žáků

Sociální pedagogové se nejčastěji ve své praxi setkali s běžnými problémy u žáků v 68%. Méně pak s krizovými situacemi a to v 30%. Během praxe se neseťkalo s žádnými situacemi a problémy u studentů 3% respondentů.

Graf č. 5



Zdroj: data z dotazníku

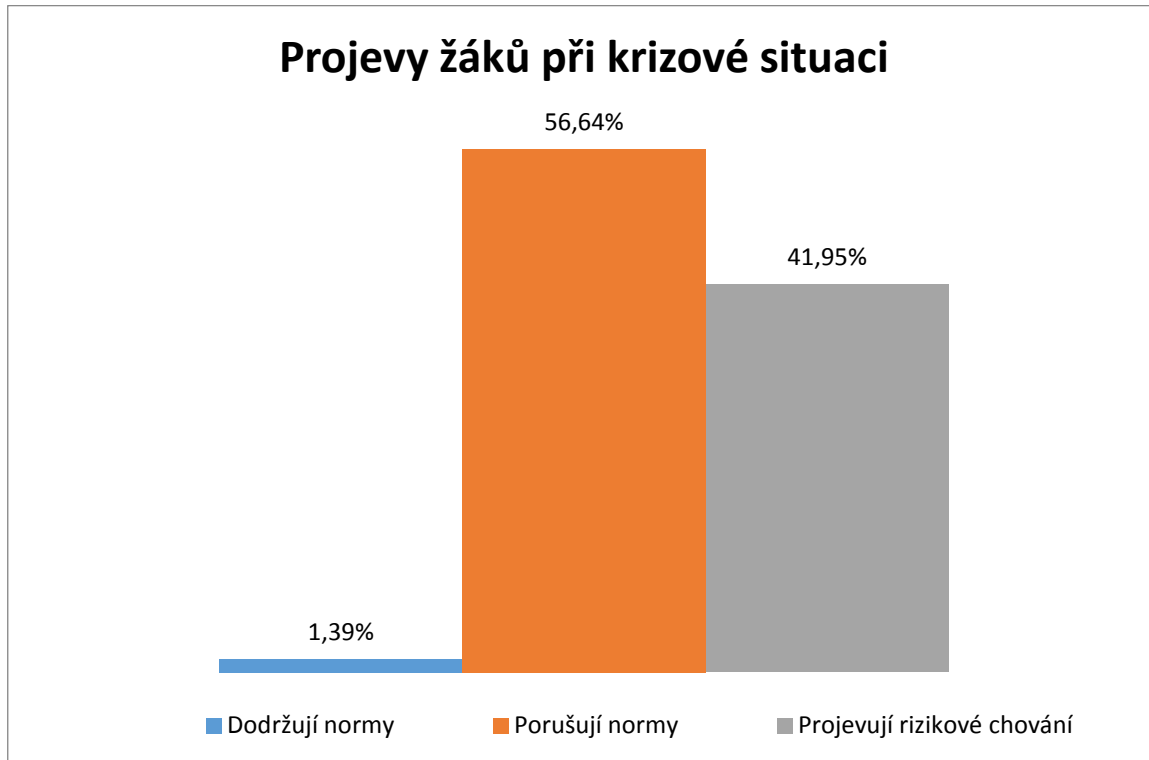
Otázka č. 6: Žáci, kteří prožívají krizové situace, se projevují?

Projevy žáků při krizové situaci	Počet	Podíl
Dodržují normy	2	1,39%
Porušují normy	81	56,64%
Projevují rizikové chování	60	41,95%
Celkem	143	100%

Tabulka č. 6 – Projevy žáků při krizové situaci

Žáci při prožívání krizových situací nejvíce porušují normy dle vyjádření respondentů v 57%. Poté následují projevy rizikového chování v 42%. Při krizových situacích je pak jen malá část žáků, která normy dodržuje 1,4%.

Graf č. 6



Zdroj: data z dotazníku

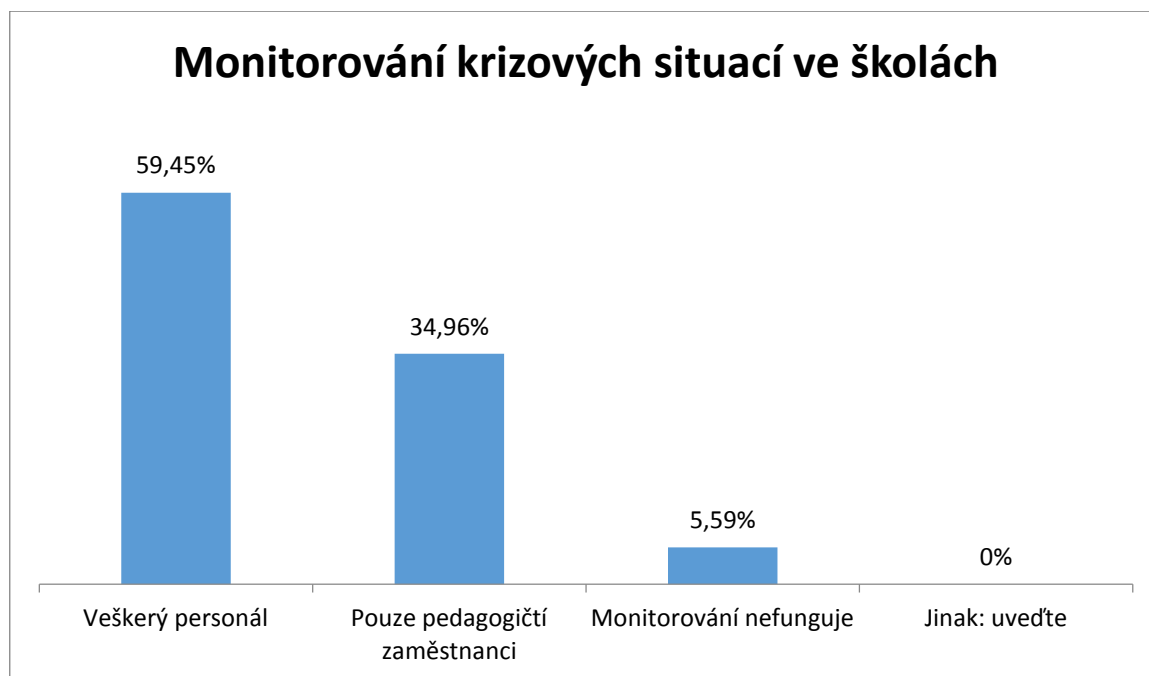
Otázka č. 7: Funguje ve škole monitorování krizových situací u žáků?

Monitorování krizových situací ve školách	Počet	Podíl
Veškerý personál	85	59,45%
Pouze pedagogičtí zaměstnanci	50	34,96%
Monitorování nefunguje	8	5,59%
Jinak: uveďte	0	0%
Celkem	143	100%

Tabulka č. 7 – Monitorování krizových situací ve škole

Je patrné, že ve školách funguje monitorování krizových situací u žáků, jak se zapojením veškerého personálu školy, tak i pouze v součinnosti s pedagogickými zaměstnanci škol. Nefunkční monitorovací systém je dle respondentů u 5,6% škol.

Graf č. 7



Zdroj: data z dotazníku

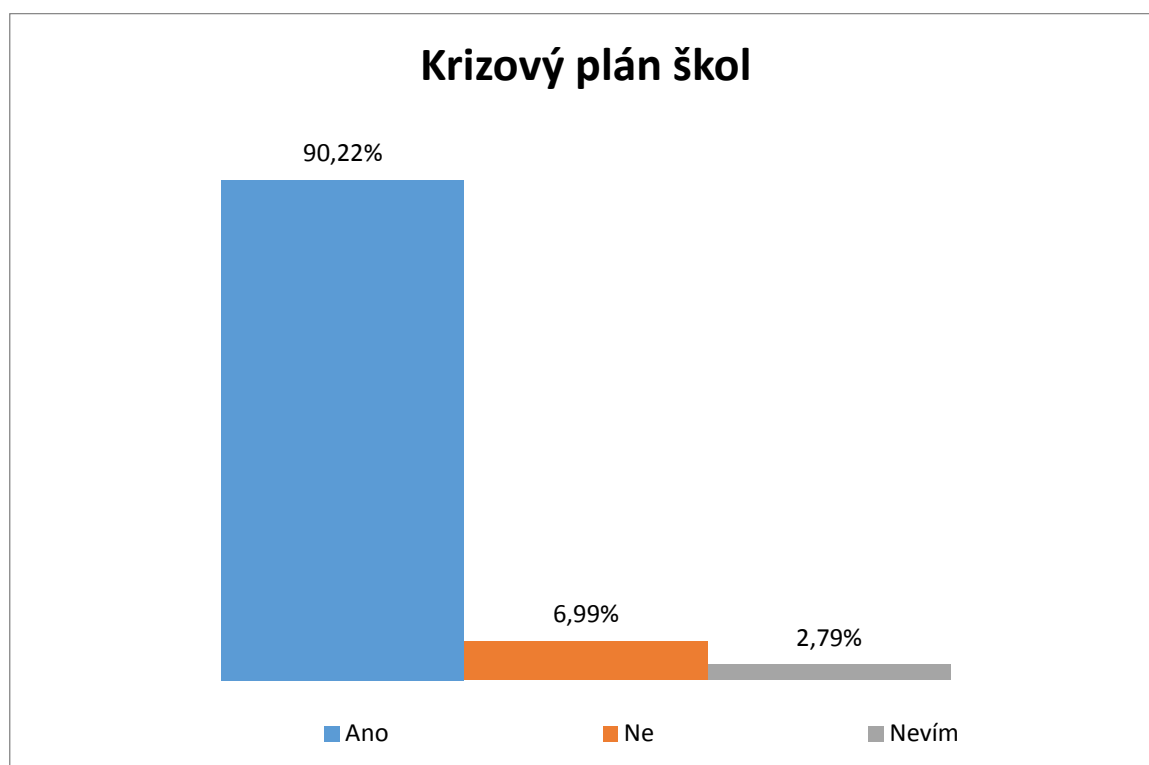
Otázka č. 8: Má škola vytvořený krizový plán pro řešení individuálních krizových situací?

Krizový plán škol	Počet	Podíl
Ano	129	90,22%
Ne	10	6,99%
Nevím	4	2,79%
Celkem	143	100%

Tabulka č. 8 – Krizový plán škol

Naprostá většina dotázaných uvedla, že školy mají vytvořený krizový plán pro řešení individuálních krizových situací. 7% si myslí opak a 3% se nedokázalo přesně vyjádřit.

Graf č. 8



Zdroj: data z dotazníku

Otázka č. 9: Jakou formou předcházíte krizovým situacím ve škole?

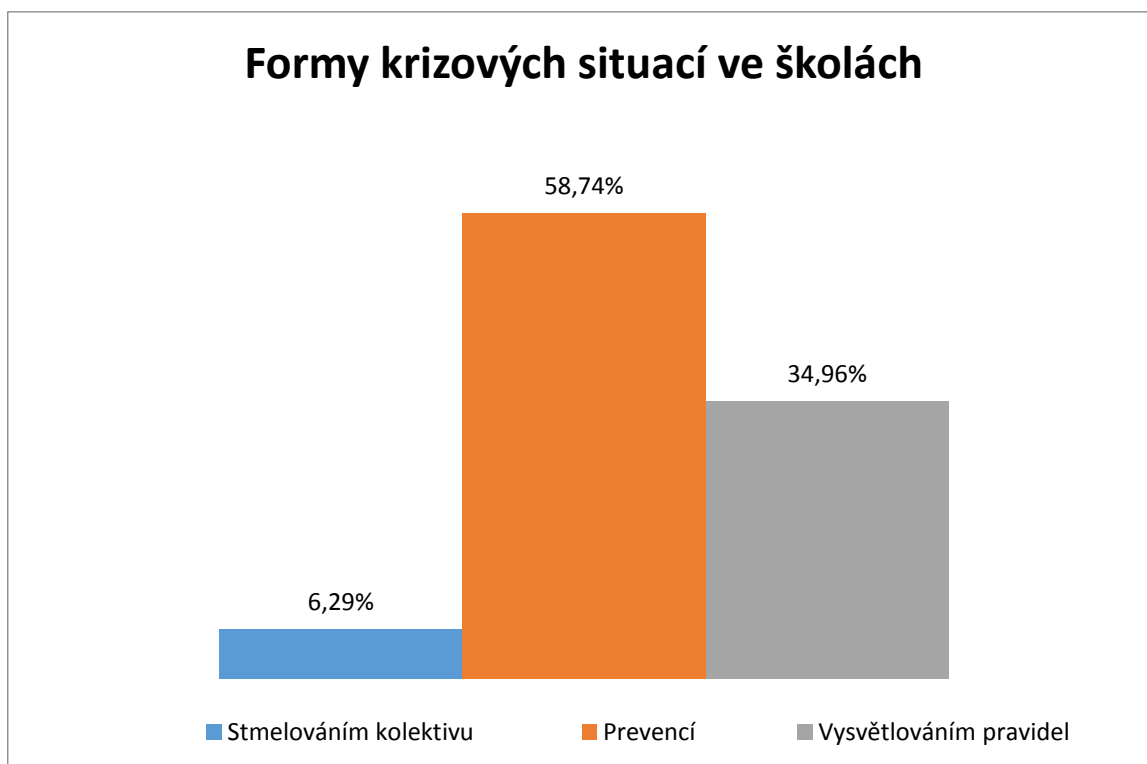
Formy krizových situací ve školách	Počet	Podíl
Stmelováním kolektivu pomocí teambuildingu	9	6,29%
Prevencí	84	58,74%
Vyšší mírou vysvětlování pravidel a norem	50	34,96%
Celkem	143	100%

Tabulka č. 9 – Formy krizových situací ve školách

Respondenti se nejvíce vyjádřili, že předchází krizovým situacím ve školách především prevencí. Následuje vyšší míra vysvětlování pravidel a norem. Nejméně se vyslovili ke stmelování kolektivu za pomoci teambuildingu. Sociální pedagogové při těchto aktivitách mají možnost aktivně naslouchat mladým lidem a provádět monitoring krizových situací.

U této otázky se potvrdila hypotéza č. 2.

Graf č. 9



Zdroj: data z dotazníku

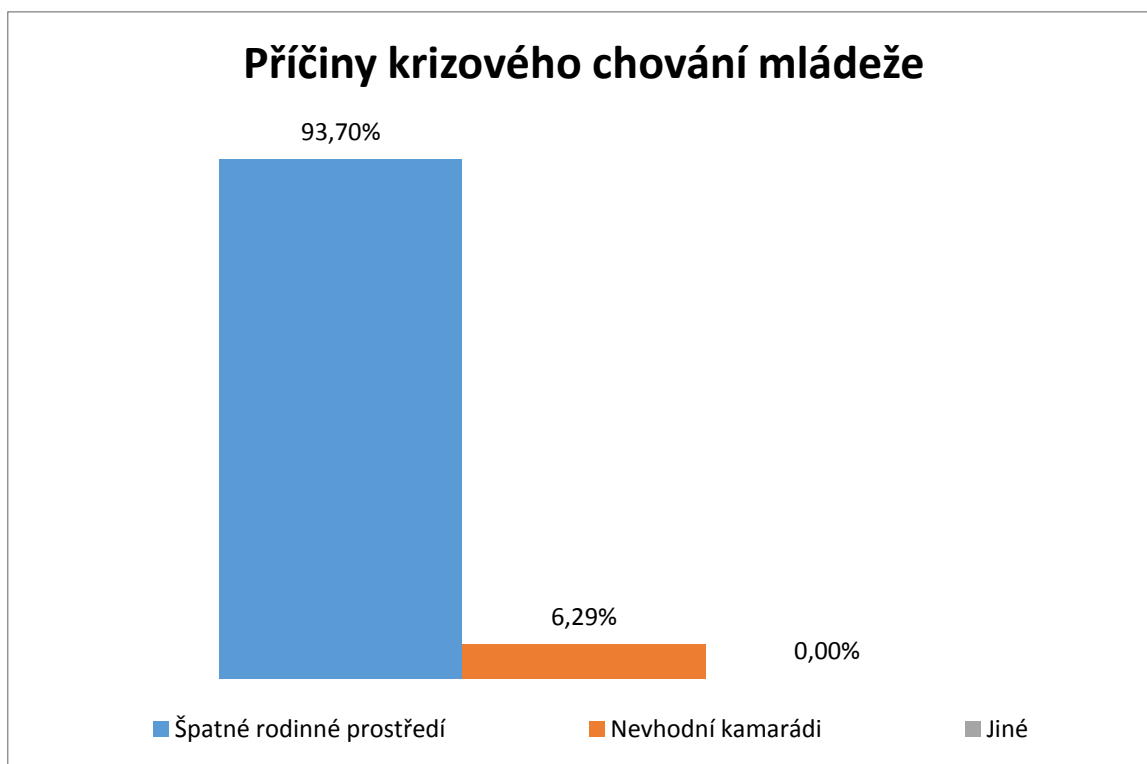
Otázka č. 10: Jaké jsou nejčastější příčiny krizového chování mládeže?

Příčiny krizového chování mládeže	Počet	Podíl
Špatné rodinné prostředí	134	93,71%
Nevhodní kamarádi, spolužáci	9	6,29%
Jiné	0	0%
Celkem	143	100%

Tabulka č. 10 – Příčiny krizového chování mládeže

Převážná část respondentů 93,7% uvedla, že nejčastější příčinou krizového chování u mládeže je především špatné rodinné prostředí. Pouze nepatrné množství dotazovaných 6,3% uvedlo, že příčina je u nevhodných kamarádů či spolužáků. Jiné příčiny nebyly zaznamenány.

Graf č. 10



Zdroj: data z dotazníku

Otázka č. 11: Potřeboval od Vás student pomoc při řešení krizové životní situace?

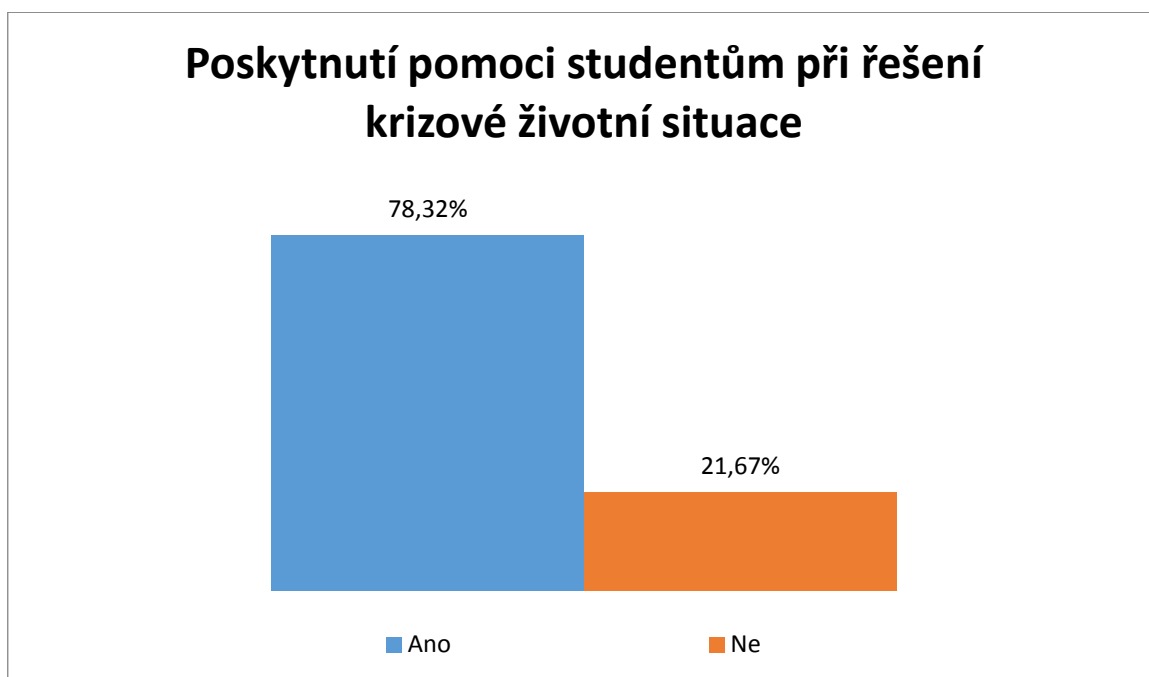
Poskytnutí pomoci studentům při řešení krizové životní situace	Počet	Podíl
Ano	112	78,33%
Ne	31	21,67%
Celkem	143	100%

Tabulka č. 11 – Poskytnutí pomoci studentům při řešení krizové životní situace

Většina dotazovaných 78,3% potvrdila, že studenti potrebovali pomoc při řešení krizových životních situací. Opačně se vyslovila menší část dotazovaných 21,7%. Podle výsledku je zřejmé, že se studenti obrací na sociálního pedagoga při řešení krizových životních situací.

U této otázky se potvrdila hypotéza č. 1.

Graf č. 11



Zdroj: data z dotazníku

Otázka č. 12: Řešíte u Vás na škole s žáky jejich problémy nebo krizové situace?

Krizové situace žáků	Počet	Podíl
Ano	121	84,63%
Ne	2	1,39%
Škola sociálního pedagoga nemá	20	13,98%
Celkem	143	100%

Tabulka č. 12 – Krizové situace žáků

Z tabulky č. 12 je patrné, že sociální pedagogové ve školách řeší s žáky jejich problémy nebo krizové situace. Zbylí respondenti potvrdili, že škola sociálního pedagoga nemá.

U této otázky se potvrdila hypotéza č. 1.

Graf č. 12



Zdroj: data z dotazníku

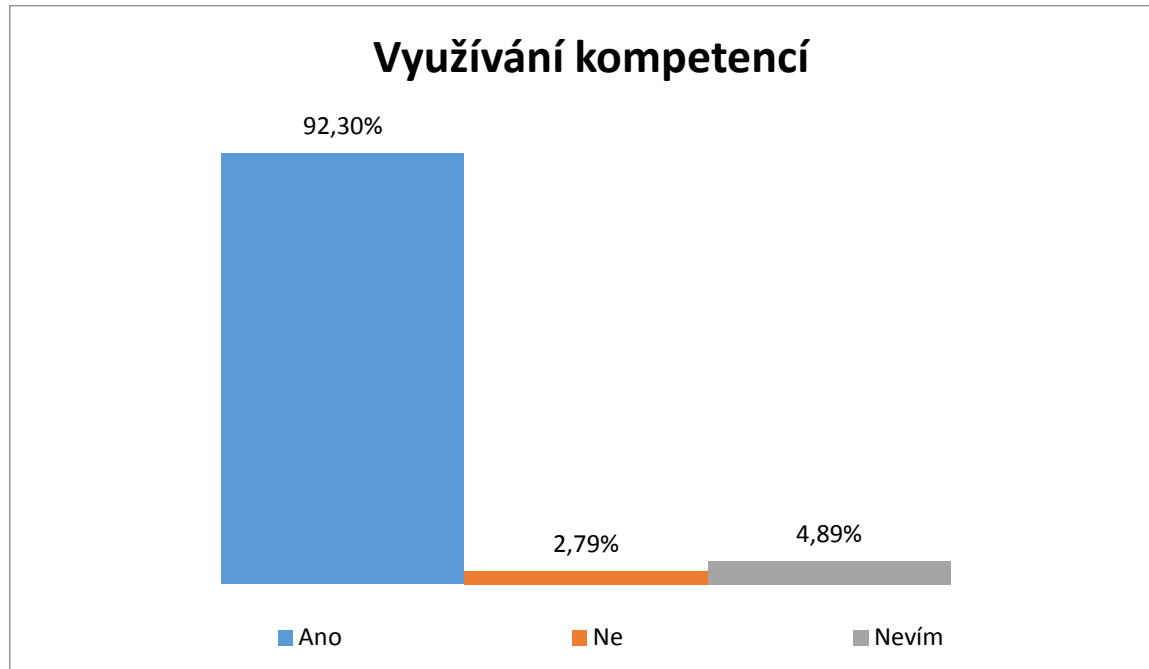
Otázka č. 13: Využíváte svých kompetencí při řešení problémů s žáky?

Využívání kompetencí	Počet	Podíl
Ano	132	92,32%
Ne	4	2,79%
Nevím	7	4,89%
Celkem	143	100%

Tabulka č. 13 – Využívání kompetencí

Velká převaha respondentů 92,3% uvedla, že využívá svých kompetencí při řešení problémů s žáky. Ostatní dotazovaní 4,8% zcela přesně nedokázali odpovědět nebo další uvedli, že kompetence nevyužívá 2,8%.

Graf č. 13



Zdroj: data z dotazníku

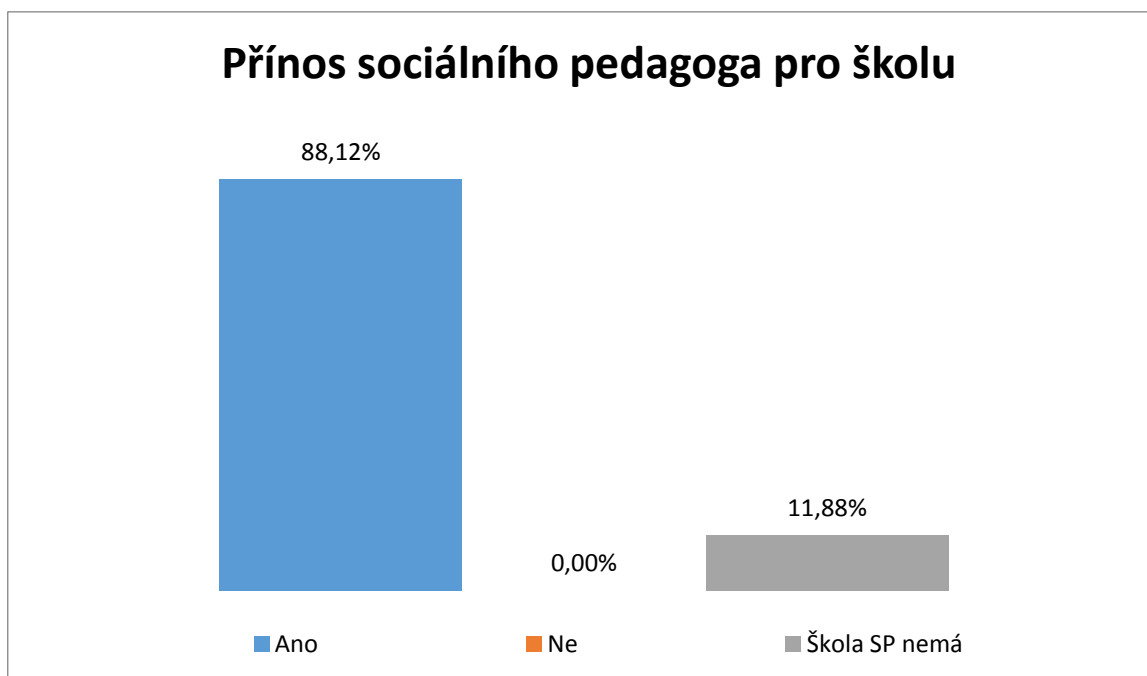
Otázka č. 14: Myslíte si, že jste pro školu přínosem při řešení problémů s žáky a s využitím svých kompetencí?

Přínos sociálního pedagoga pro školu	Počet	Podíl
Ano	126	88,12%
Ne	0	0%
Škola sociálního pedagoga nemá	17	11,88%
Celkem	143	100%

Tabulka č. 14 – Přínos sociálního pedagoga pro školu

Většina respondentů 88,1% potvrdila, že jsou přínosem pro školy při řešení problému s žáky a plnohodnotně využívá svých kompetencí. Necelých 12 % respondentů uvedla, že sociálního pedagoga škola nemá.

Graf č. 14



Zdroj: data z dotazníku

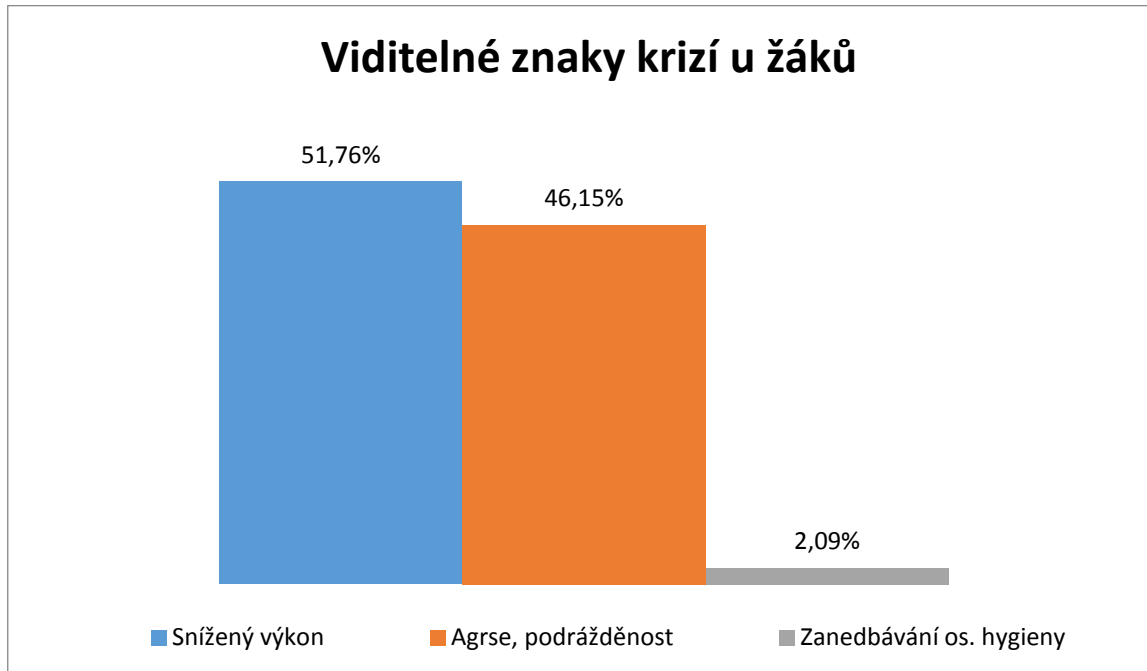
Otázka č. 15: Jaké jsou podle Vás viditelné znaky krizí u žáků?

Viditelné znaky krizí u žáků	Počet	Podíl
Snížený výkon ve škole	74	51,76%
Agrese, vztek, podrážděnost	66	46,15%
zanedbávání osobní hygieny	3	2,09%
Celkem	143	100%

Tabulka č. 15 – Viditelné znaky krizí u žáků

Respondenti označili u dvou nabízených možností skoro shodné odpovědi, a to 51,8% ku 46,2% na snížený výkon ve škole a agresi, vztek a podrážděnost u žáků. Jen malý podíl respondentů 2,1% uvedlo, že žáci v krizi zanedbávají osobní hygienu.

Graf č. 15



Zdroj: data z dotazníku

Otázka č. 16: Když zjistíte krizový stav u žáka, jak problém řešíte?

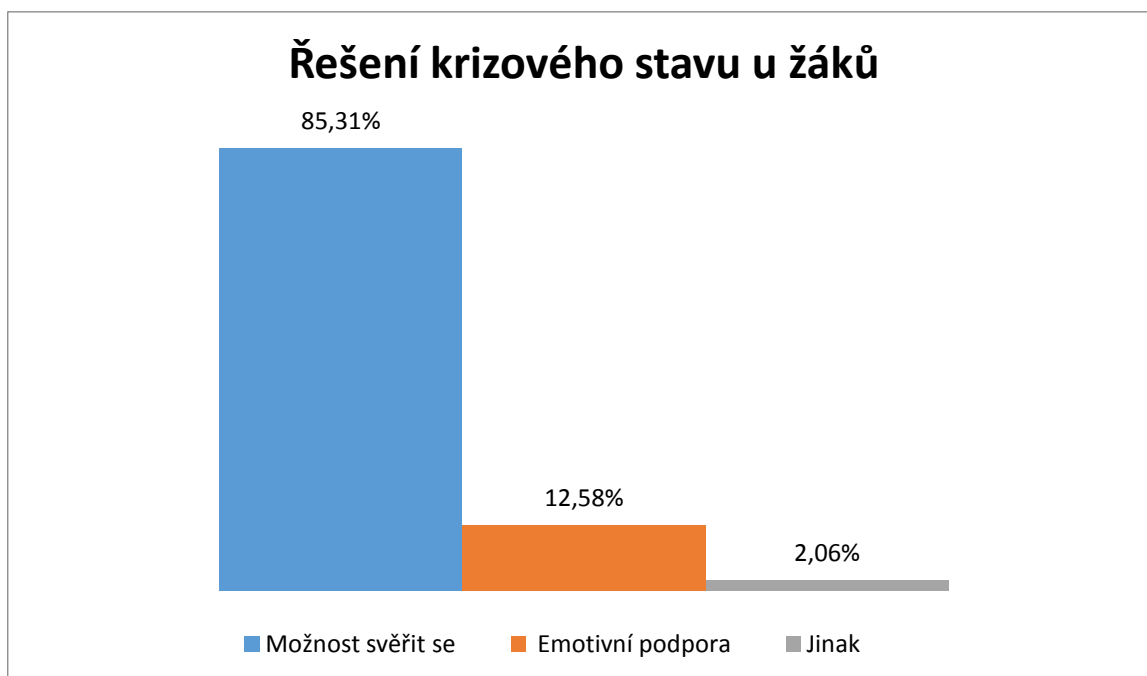
Řešení krizového stavu u žáků	Počet	Podíl
Poskytnu možnost svěřit se a trpělivě jej vyslechnu	122	85,33%
Poskytnu emotivní podporu	18	12,58%
Jinak: uveďte	3	2,06%
Celkem	143	100%

Tabulka č. 16 – Řešení krizového stavu u žáků

U této otázky převážná část respondentů 85,3% potvrdila, že poskytne žákovi možnost svěřit se a trpělivě ho vyslechne. Ostatní respondenti by poskytli žákovi emotivní podporu nebo vyřeší problém jiným způsobem. Sociální pedagog poskytne žákovi možnost svěřit se a trpělivě jej vyslechne.

U této otázky se potvrdila hypotéza č. 1.

Graf č. 16



Zdroj: data z dotazníku

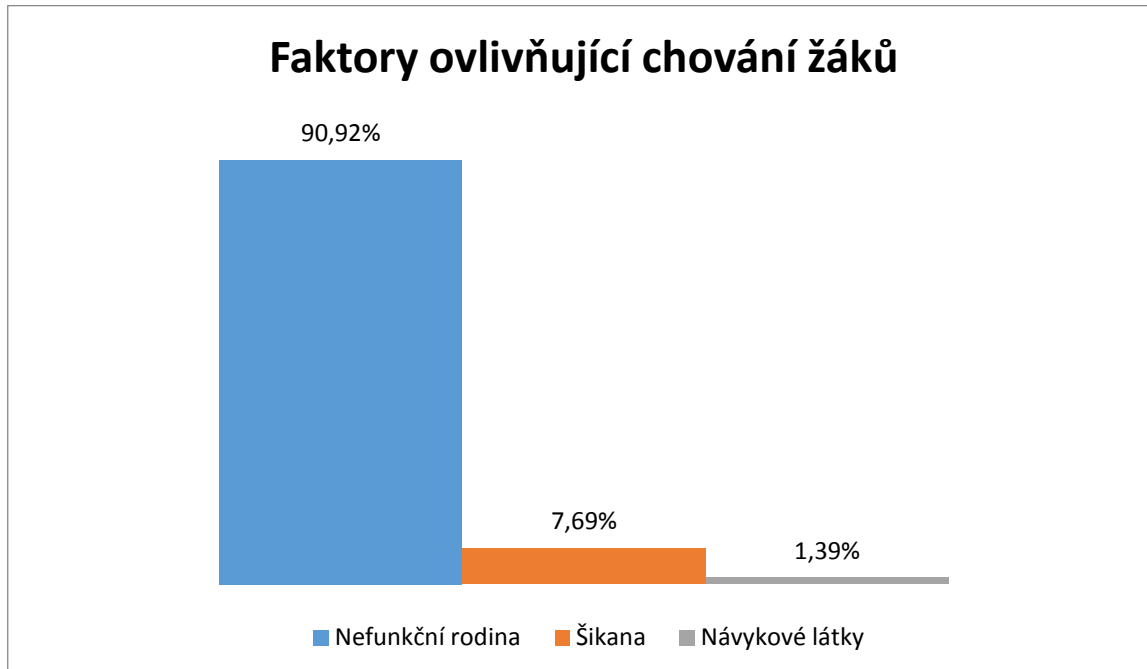
Otázka č. 17: Jaké faktory ovlivňují změny v chování žáků?

Faktory ovlivňující chování žáků	Počet	Podíl
Nefunkční rodina	130	90,92%
Šikana	11	7,69%
Používání návykových látek	2	1,39%
Celkem	143	100%

Tabulka č. 17 – Faktory ovlivňující chování žáků

Z tabulky vyplývá, že nefunkční rodina ve velké míře ovlivňuje změny v chování žáka ve škole. Následuje šikana a používání návykových látek, u kterých respondenti odpověděli jen v malém množství.

Graf č. 17



Zdroj: data z dotazníku

Otázka č. 18: Můžou Vás žáci oslovit se svými tíživými problémy?

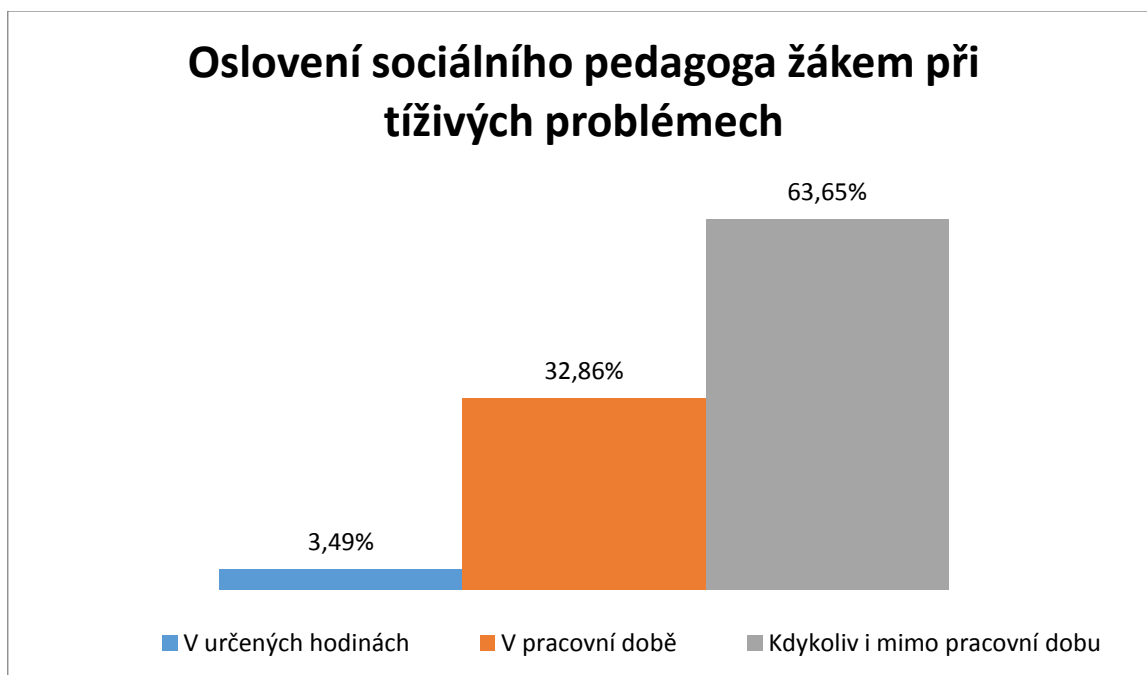
Oslovení sociálního pedagoga žákem při tíživých problémech	Počet	Podíl
Ano, v určených hodinách	5	3,49%
Ano, kdykoliv v pracovní době	47	32,86%
Ano, kdykoliv i mimo pracovní dobu	91	63,65%
Celkem	143	100%

Tabulka č. 18 – Oslovení učitele žákem při tíživých problémech

Značná část dotazovaných 63,65% uvedla, že žák může oslovit sociálního pedagoga kdykoliv i mimo pracovní dobu při svých tíživých problémech. Tím má sociální pedagog možnost aktivně naslouchat a monitorovat možné krize. Menší polovina dotazovaných 32,86% se vyjádřila, že žák je může kdykoliv oslovit, ale v pracovní době. Minimum dotazovaných 3,49% uvedlo jen v určených hodinách.

U této otázky se potvrdila hypotéza č. 2.

Graf č. 18



Zdroj: data z dotazníku

Otázka č. 19: Jakým způsobem zjišťujete krizové chování u žáků?

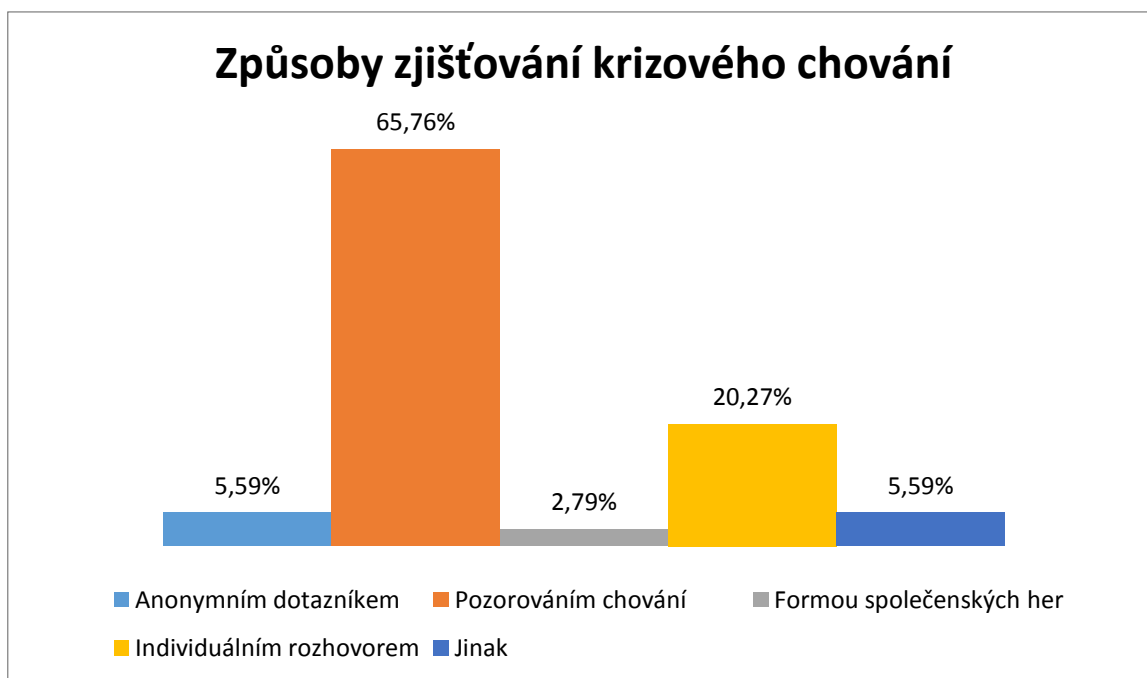
Způsoby zjišťování krizového chování	Počet	Podíl
Anonymním dotazníkem	8	5,59%
Pozorováním chování žáků	94	65,76%
Formou společenských her	4	2,79%
Individuálním rozhovorem	29	20,27%
Jinak	8	5,59%
Celkem	143	100%

Tabulka č. 19 – Způsoby zjišťování krizového chování

U této otázky respondenti volili více možností. Nejčastěji používají způsob pozorováním chování žáků. Druhou nejčastější volbou je individuální rozhovor. Poté shodně následuje anonymní dotazník a jiný způsob zjišťování. Nejméně volí metodu formou společenských her. Sociální pedagog při těchto činnostech naslouchá a monitoruje krizové chování.

U této otázky se potvrdila hypotéza č. 2.

Graf č. 19



Zdroj: data z dotazníku

Otázka č. 20: Spolupodílíte se při realizaci a vedení zájmových kroužků nebo aktivit pro žáky?

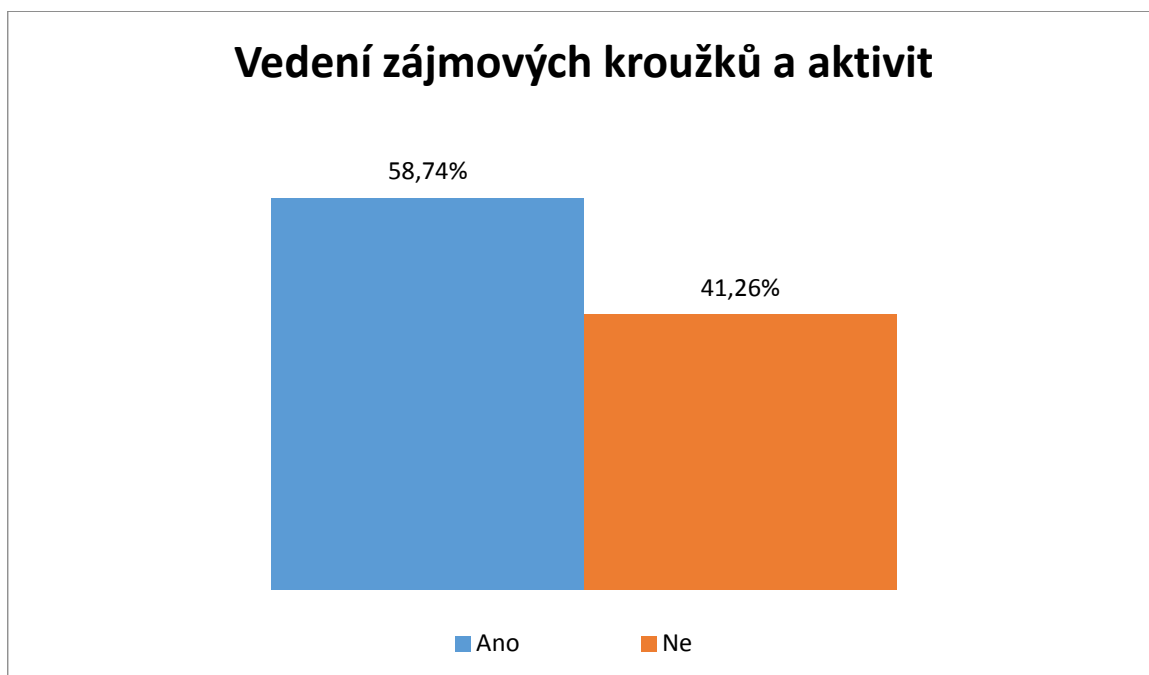
Vedení zájmových kroužků a aktivit	Počet	Podíl
Ano	84	58,74%
Ne	59	41,26%
Celkem	143	100%

Tabulka č. 20 – Vedení zájmových kroužků a aktivit

Větší část respondentů 58,74% proaktivně přistupuje k realizaci a vedení zájmových kroužků či aktivit pro žáky. Opak přiznalo 41,26% respondentů. Při zájmových aktivitách má možnost sociální pedagog aktivně naslouchat a monitorovat možné krizové situace.

U této otázky se potvrdila hypotéza č. 2.

Graf č. 20



Zdroj: data z dotazníku

Otázka č. 21: S jakým nejčastějším problémem za Vámi žáci přichází?

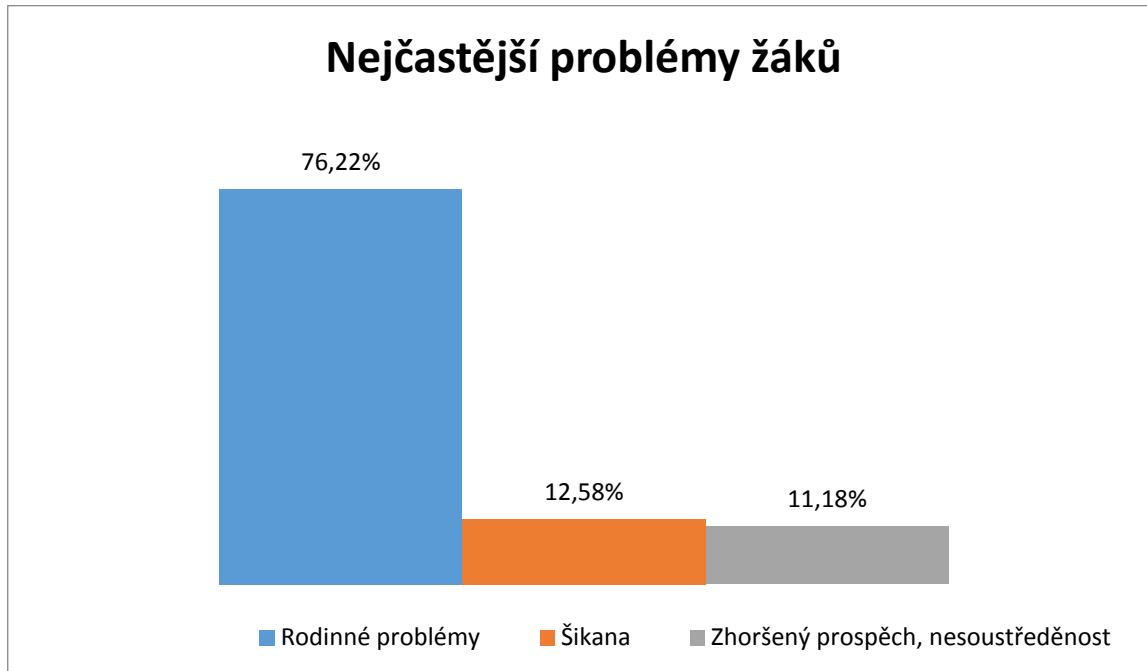
Nejčastější problémy žáků	Počet	Podíl
Rodinné problémy	109	76,24%
Šikana	18	12,58%
Zhoršený prospěch, nesoustředěnost	16	11,18%
Celkem	143	100%

Tabulka č. 21 – Nejčastější problémy žáků

Podle vyjádření respondentů lze usoudit, že nejčastějšími problémy u žáků tvoří rodinné problémy, poté je šikana a následuje zhoršený prospěch či nesoustředěnost. Žáci se obrací na sociálního pedagoga s problémy a krizovými situacemi.

U této otázky se potvrdila hypotéza č. 1.

Graf č. 21



Zdroj: data z dotazníku

Otázka č. 22: Dokážete identifikovat krizové životní situace u žáků?

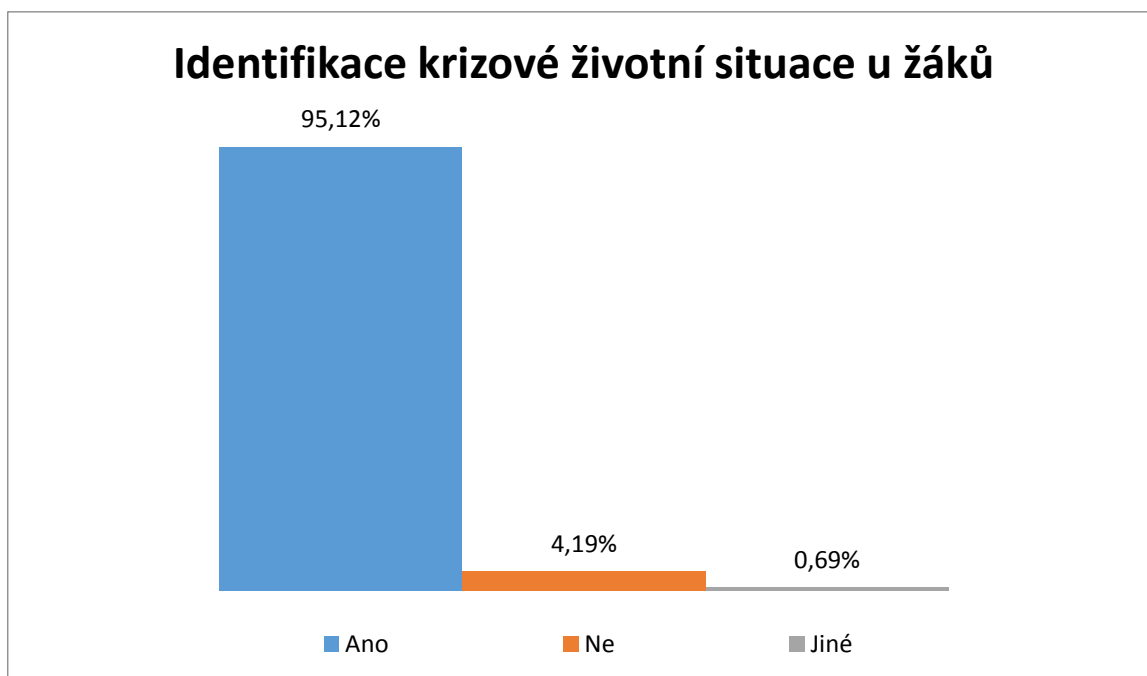
Identifikace krizové životní situace u žáka	Počet	Podíl
Ano	136	95,12%
Ne	6	4,19%
Jiné	1	0,69%
Celkem	143	100%

Tabulka č. 22 – Identifikace krizové životní situace u žáka

Velká převaha respondentů 95,12% je přesvědčena, že dokáže identifikovat krizové životní situace u žáků. Asi necelých 5 % respondentů uvedlo, že nedokáže identifikovat tyto stavy. Můžeme konstatovat, že na školách je drtivá většina sociálních pedagogů, kteří včas dokážou identifikovat krizovou situaci a ihned řešit.

U této otázky se potvrdila hypotéza č. 1.

Graf č. 22



Zdroj: data z dotazníku

Otázka č. 23: Jste připraveni poskytnout odbornou pomoc žákům při jejich problémech?

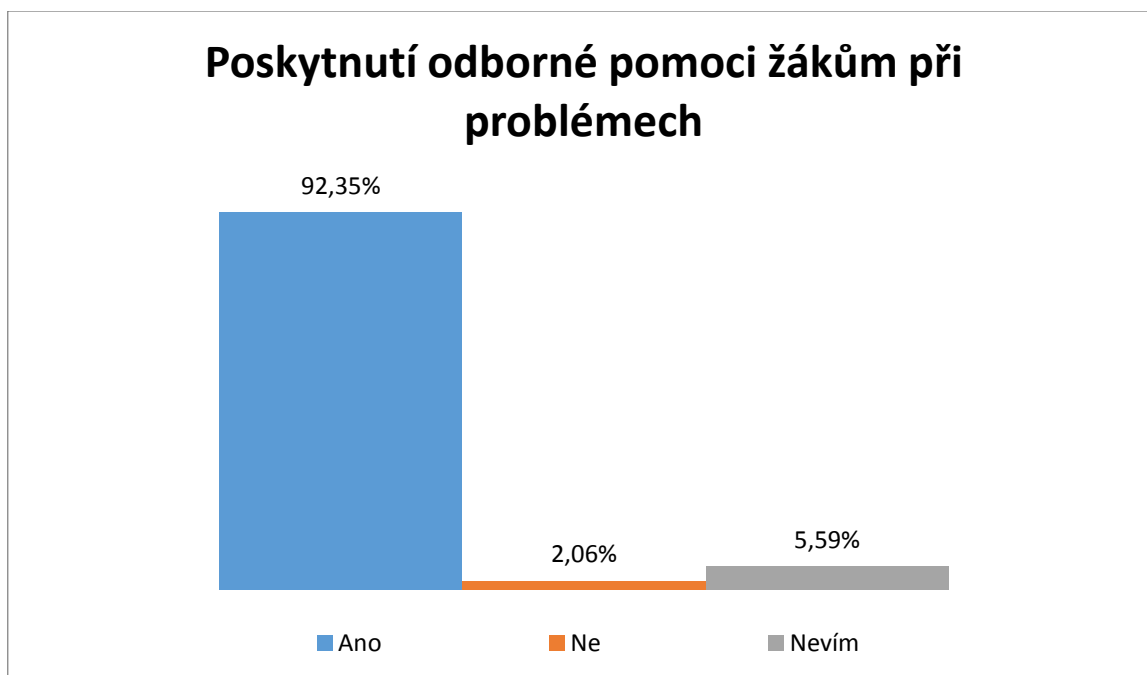
Poskytnutí odborné pomoci žákům při problémech	Počet	Podíl
Ano	132	92,25%
Ne	3	2,06%
Nevím	8	5,59%
Celkem	143	100%

Tabulka č. 23 – Poskytnutí odborné pomoci žákům při problémech

Poskytnout odbornou pomoc žákům při problémech a životních situacích uvedla většina respondentů to je 92,3%. Dále jsou respondenti 5,6%, kteří neví, zda jsou odborně připraveni poskytnout odbornou pomoc. A zbylí respondenti 2,06% nejsou připraveni poskytnout odbornou pomoc žákům.

U této otázky se potvrdila hypotéza č. 3.

Graf č. 23



Zdroj: data z dotazníku

Otázka č. 24: Dokážete aplikovat vědomosti sociálního pedagoga v praxi?

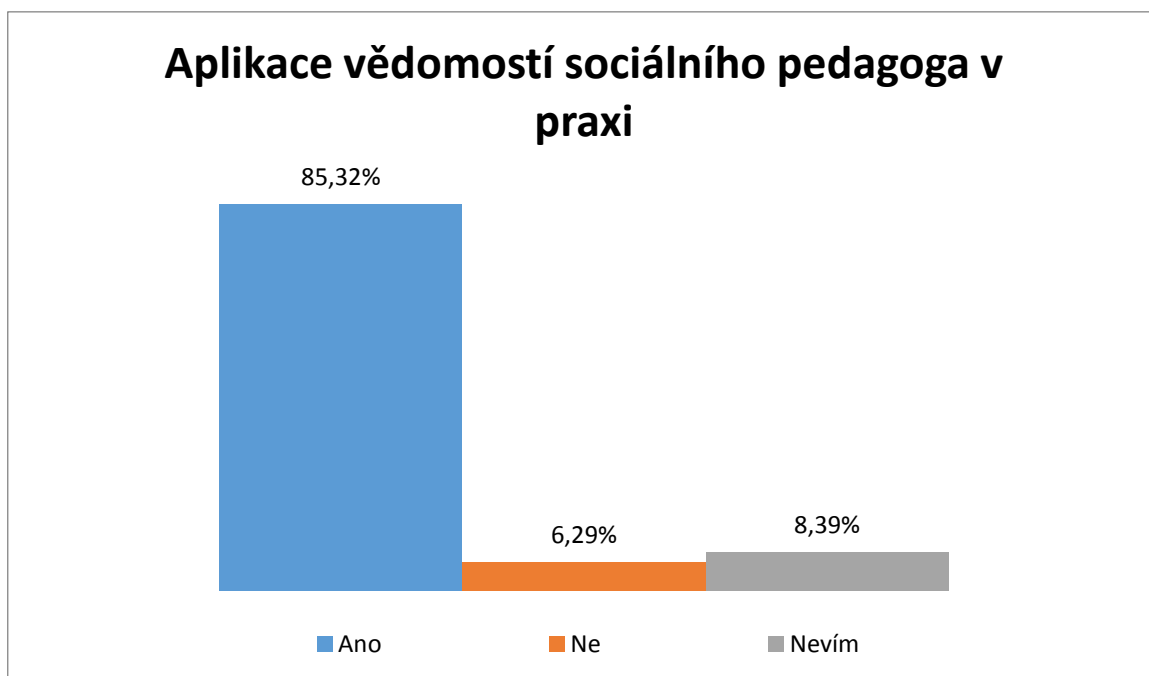
Aplikace vědomostí sociálního pedagoga v praxi	Počet	Podíl
Ano	122	85,32%
Ne	9	6,29%
Nevím	12	8,39%
Celkem	143	100%

Tabulka č. 24 – Aplikace vědomostí sociálního pedagoga v praxi

Při odpovědi na tuto otázku většina respondentů 85,3% uvedlo, že dokáže profesionálně aplikovat vědomosti v praxi. Menší část respondentů 8,4% si nejsou jisti, jestli umí aplikovat vědomosti v praxi. Ti, co to nedokážou je 6,29%. Z výsledku je zřejmé, že sociální pedagogové jsou profesionálně připravení a dokážou řešit krizové životní situace u žáků.

U této otázky se potvrdila hypotéza č. 3.

Graf č. 24



Zdroj: data z dotazníku

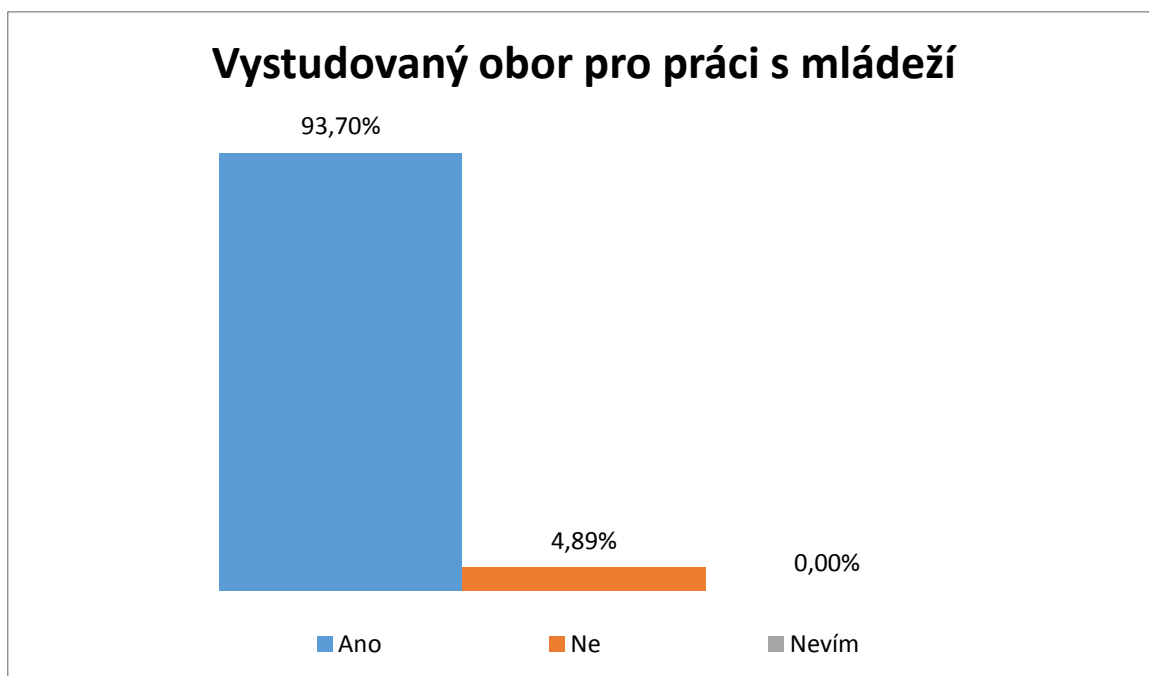
Otázka č. 25: Pomohlo Vám při práci s mládeží obor, který jste vystudoval (a)?

Vystudovaný obor pro práci s mládeží	Počet	Podíl
Ano	136	95,12%
Ne	7	4,88%
Nevím	0	0%
Celkem	143	100%

Převážné části respondentů 95,1% pomohl obor, který vystudovali pro práci s mládeží. Jen malé části respondentů 4,8% obor studia nepomohl. Dle výsledku můžeme konstatovat, že na základních a středních školách jsou zdatní sociální pedagogové, kterým studovaný obor pomohl k plnohodnotnému využití pro práci s mládeží.

U této otázky se potvrdila hypotéza č. 3.

Graf č. 25



Zdroj: data z dotazníku

4.5 Závěry a doporučení pro praxi

Cílem praktické části diplomové práce bylo zjistit, které krizové životní situace se u mládeže ve školách vyskytují, jak se odhalují, a jaké jsou možnosti řešení těchto životních situací. Dílčími úkoly bylo stanovit, jaké jsou příčiny a příznaky krizového chování u mládeže.

V **první hypotéze** jsme předpokládali, že pokud se objeví u studentů krizové životní situace, tak se s problémem obrátí na sociálního pedagoga. Tato **hypotéza se potvrdila** otázkami číslo 11, 12, 16, 21, 22. U otázky č. 11 většina respondentů v počtu 112 (78,3%) odpověděla, že studenti již potřebovali pomoc při řešení krizové životní situace. U otázky č. 12 respondenti v počtu 121 (84,6%) uvedli, že ve škole řeší problémy nebo krizové situace s žáky. U otázky č. 16 se respondenti v počtu 122 (85,3%) vyjádřili, že když zjistí krizový stav u studenta, tak poskytnou možnost svěřit se a trpělivě jej vyslechnou. U otázky č. 21 respondenti v počtu 109 (76,2%) uvedli, s jakými nejčastějšími problémy za nimi studenti přicházejí. Většinou se studenty řeší jejich rodinné problémy. U otázky č. 22 velká část respondentů v počtu 136 (95,1%) uvedla, že dokáže identifikovat krizové životní situace u studentů. Z výsledků vyplývá, že studenti, kteří potřebovali poskytnout oporu při řešení krizové životní situace, tak navštívili sociálního pedagoga. Sociální pedagog je schopen objevit, identifikovat a řešit vzniklé krizové životní situace u studentů.

Ve **druhé hypotéze** jsme předpokládali, že pokud sociální pedagog aktivně naslouchá studentům, tak se mu podaří u nich odhalit krizové životní situace. Tato **hypotéza se potvrdila** otázkami číslo 9, 18, 19, 20. U otázky č. 9 se respondenti v počtu 84 (58,74%) vyslovili, že formou prevence předchází krizovým situacím ve škole. Sociální pedagog při těchto aktivitách má možnost aktivně naslouchat mladým lidem a provádět monitoring krizových životních situací. U otázky č. 18 respondenti v počtu 91 (63,6%) uvedli, že studenti je mohou kdykoliv i mimo pracovní dobu oslovit se svými tíživými problémy. Tím má sociální pedagog možnost aktivně naslouchat a monitorovat jejich možné krizové životní situace. U otázky č. 19 mohli respondenti vybírat z více možností. Většina respondentů v počtu 94 (65,8%) uvedla, že krizové chování u studentů zjišťují metodou pozorování. Další nejčastější byla metoda individuálního rozhovoru se studentem. Sociální pedagog při těchto činnostech naslouchá a monitoruje krizové chování a situace u studentů. U otázky č. 20 se respondenti v počtu 84 (58,8%) vyjádřili, že realizují aktivity nebo vedou zájmové krouž-

ky. Při těchto zájmových aktivitách má možnost sociální pedagog aktivně naslouchat a monitorovat možné krizové situace.

Ve třetí hypotéze jsme předpokládali, že pokud je sociální pedagog profesionálně připravený na práci s mládeží, tak jim dokáže pomoci řešit jejich složité životní situace. Tato **hypotéza se potvrdila** otázkami číslo 23, 24, 25. U otázky č. 23 značná část respondentů v počtu 132 (92,4%) uvedla, že je připravena poskytnout odbornou pomoc studentům při jejich problémech. U otázky č. 24 se respondenti v počtu 122 (85,3%) vyjádřili, že dokážou profesionálně aplikovat své vědomosti v praxi. Sociální pedagogové jsou velmi dobře připraveni pomoci a umí řešit krizové životní situace. U otázky č. 25 se drtivá většina respondentů v počtu 136 (93,7%) vyslovila, že studovaný obor jim pomohl při práci se studenty. Podle výsledku můžeme konstatovat, že na základních a středních školách jsou zdatní sociální pedagogové, kterým studovaný obor pomohl k plnohodnotnému využití pro práci s mládeží.

Výzkumem bylo zjištěno, že se u mládeže vyskytují různé životní krizové situace převážně rodinné problémy, šikana, zhoršený prospěch nebo sociálně patologické jevy. S těmito situacemi si mládež neumí sama poradit, a proto se obrací na sociální pedagogy ve školách. Dotazníkovým šetřením se prokázalo, že studenti přicházejí sami za sociálním pedagogem se svými tíživými problémy. Na některých školách mají vytvořené krizové plány, kterými odhalují možné problémy u žáků. Takto mohou ihned začít pracovat s žákem, který má určitý problém.

Můžeme konstatovat, že sociální pedagog je pro školy přínosem, což se potvrdilo v dotazníkovém šetření. Ve velkých základních školách považujeme jeho přítomnost za nezbytnou. Domníváme se, že na menších školách sociální pedagog může nalézt uplatnění mnohem více než nyní, protože i tyto školy řeší řadu výchovných problémů a preventivní činnost považujeme za prioritní v každém školním prostředí. Na základních a středních školách, kde již sociální pedagog funguje, tak většinou pracuje na poloviční úvazek nebo pracuje na více školách. Uplatnění kompetencí sociálního pedagoga vidíme především v oblasti volnočasových aktivit, což považujeme také za významnou oblast výchovného působení v rámci prevence sociálně patologických jevů a výchovných problémů. Profesi sociálního pedagoga považujeme za velmi přínosnou i v rámci mimoškolních činností. Na středních školách se jeví jako prioritou prevence sociálně patologických jevů a krizových životních situací.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala uplatněním kompetencí sociálního pedagoga při řešení krizových životních situací mládeže ve školách. Teoretická část se nejprve věnovala problematice sociální pedagogiky, definovala základní pojmy, vymezila sociálního pedagoga vícerymi odbornými autory a pojednávala též o práci sociálního pedagoga a jeho nutných předpokladech pro tuto práci a kompetencích, kterými musí disponovat. Hluběji byly rozebrány krizové životní situace v životě mládeže. Praktická část měla za cíl vymezit, charakterizovat, a ve vybraných základních a středních školách, ověřit možnosti uplatnění kompetencí sociálního pedagoga při řešení krizových životních situací mládeže ve školách. Zjistit, které krizové životní situace se u mládeže ve školách vyskytují, najít způsoby monitorování a řešení těchto životních situací. Do výzkumu byly zapojeny vybrané základní a střední školy v ČR, kde bylo předem zjištěno, že ve školách využívají služeb sociálního pedagoga. Výstupy z dotazníkového šetření mohou být přínosné a nápomocné, jak ředitelům škol, tak odborným pracovníkům, kde ještě nemají ucelený pohled na pozici sociálního pedagoga.

Mezi speciální cílové požadavky na kompetence sociálního pedagoga je nutné zařadit znalosti a schopnosti plánovat, organizovat, monitorovat, metodicky a koncepčně usměrňovat sociálně pedagogickou práci, diferencovat sociální problémy a specifikovat sociálně pedagogické aspekty, schopnost kooperovat s klienty a spolupracovníky, schopnost porozumět životním cyklem v celoživotním kontextu, ochota, k čemuž jiní autoři přiřazují i schopnost zdokonalovat vlastní pedagogické kompetence, schopnost využívat poznatky sociálně pedagogické teorie a jiných vědních disciplín pedagogiky, schopnost rozhodovat, přijímat a naplňovat rozhodnutí v souladu s individuálními a společenskými potřebami, schopnost porozumět vlastním právům i právům klientů, zručnost práce s informačně-komunikačními technologiemi a schopnost chránit informaci o klientech, schopnost cizojazyčné komunikace a manažerské schopnosti.

Poslání a stanovené cíle diplomové práce byly splněny.

Na závěr můžeme konstatovat, že pokud se o sociální pedagogice hovoří jako o oboru budoucnosti, tak můžeme předpokládat, že sociální pedagog je profesí budoucnosti.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ASOCIACE VZDĚLAVATELŮ V SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE, 2020. Náplň práce sociálního pedagoga v základní škole [online]. [cit. 2021-03-31]. Dostupné z: <http://asocped.cz/folders-1305/>.

BAKOŠOVÁ, Z. Sociálna pedagogika ako životná pomoc. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, Filozofická fakulta, 2008. ISBN 9788096994403.

BAKOŠOVÁ, Z. Sociálna pedagogika: Vybrané problémy. Bratislava: Univerzita Komenského, 1994. ISBN 9788022308175.

BAKOŠOVÁ, Z. Terminologický výkladový slovník zo sociálnej pedagogiky. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2013. ISBN 978-80-8105-514-0.

BAKOŠOVÁ, Z. Teórie sociálnej pedagogiky o podiele na utváraní osobnosti - edukačné, sociálne a komunikačné aspekty. Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť Slovenskej akadémie vied, 2011.

BAKOŠOVÁ, Z. Sociálny pedagóg v škole a jeho činnosti s cieľovými skupinami. In: Socialia 2015. Edit: Junová, I., Slaninová, G., Možnosti uplatnění sociálního pedagoga/ sociální pedagogiky v současné společnosti. Hradec Králové: Gaudeámus, 2016. ISBN 978 8074 356 551.

BAKOŠOVÁ, Z., DONČEVOVÁ, S. Pedagogika a andragogika I. (vedy o výchove a vzdelávání). Bratislava: Univerzita Komenského, 2021. ISBN 978-80-223-5146-1.

BARTLETT, M. Harriett. The common base of social work practise. New York: National Association of Social Workers, 1970. ISBN 0-87101-054-2.

CAPLAN, G. Principles of preventive psychiatry. New York: Basic Books, 1964.

CIKLOVÁ, K. Rizikové chování ve škole s vazbou na legislativní úpravu: rádce školního metodika prevence. Ostrava: EconomPress, 2014. ISBN 978-80-905065-6-5.

CULLBERG, J. Dynamisk psykiatri. Utgiver Natur & Kultur Läromedel, 2003. ISBN 9789127093362.

DVOŘÁČEK, J. Základy pedagogiky. V Praze: Oeconomica, 2014. ISBN 978-80-245-2014-4-ELICHOVÁ, M. Sociální práce: aktuální otázky. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0080-4.

EMMEROVÁ, I. Možnosti uplatnenia sociálneho pedagóga v praxi. In: HRONCOVÁ, J. - EMMEROVÁ, J. Sociálna pedagogika. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2004. ISBN 80-8083-028-2.

EMMEROVÁ, I. Šikanovanie a agresivita ako závažný výchovný problém, jeho prevencia a riešenie v školskom prostredí. Edit: Hroncová, Emmerová, Kropáčová, a kol. 2013. In: Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole. Metodická príručka pre sociálnych pedagógov a koordinátorov prevencie. Banská Bystrica: UMB, Belianum, 2013. ISBN 978-80-557-0596-5.

FISCHEROVÁ, J. Sociální pedagogika a její funkce v integraci osob se zdravotním postižením. Bratislava: UK, 2000. ISBN 80-223-1419-6.

GULOVÁ, L. Sociální práce: pro pedagogické obory. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3379-1.

GULOVÁ, L. et al. Sociální pedagogika a multikulturní výchova v otázkách. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4724-2.

HATÁR, C. Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie. Nitra: PF UKF, 2010. ISBN 978-80-8094-664-7.

HRADEČNÁ, M. Vybrané problémy sociální pedagogiky. Praha: Karolinum, vydavatelství Univerzity Karlovy, 1998. ISBN 8071840157.

CHRÁSTKA, M. Úvod do výzkumu v pedagogice. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1367-1.

JAMES, R. K., GILLILAND, B. E. Crisis intervention strategies. Belmont, CA: Brooks/Cole Thomson Learning, 2001. ISBN 9780534265946.

JANDOUREK, J. Úvod do sociologie. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-749-3.

KOLÁŘ, M. Bolest šikanování. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-014-3.

KRATOCHVÍL, S. Základy psychoterapie. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-122-0.

KRAUS, B., HRONCOVÁ, J. Sociálna patológia pre sociálnych pracovníkov a pedagógov. 1. vyd. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2006. ISBN 80-8083-223-4.

KRAUS, B. Profesionální model sociálního pedagoga. In BAKOŠOVÁ, Z. (ed). Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku. Bratislava: FiF UK, 2000. ISBN 80-223-1419-6.

KRAUS, B; POLÁČKOVÁ, V. Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky. Brno: Paido, 2001. ISBN 8073150042.

KRAUS, B. Sociální aspekty výchovy. 2. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999. ISBN 80-7041-135-X.

KRAUS, B. Základy sociální pedagogiky. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788073673833.

- LABÁTH, V. Riziková mládež: Možnosti potenciálních změn. 2001. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. ISBN 80-85850-66-4.
- LILLIBRIDGE, M., KLUKKEN, G. Crisis Intervention Training. Tulsa: Affective House, 1978.
- OLWEUS, D. Bullying at School: What We Know and What We Can Do. Blackwell Publishers, 1994. ISBN 978-0631192411.
- ONDREJKOVIČ, P. Negatívne stránky individualizácie mládeže. Bratislava: Pedagogická fakulta UK, 1997. ISBN 80-88868-17-3.
- ONDREJKOVIČ, P. Sociálna patológia. Bratislava: VEDA, 2001. ISBN 80-224-0685-6.
- PETRIE, P. Working with children in care. Maidenhead : Open University Press, 2006. 978-0-335-21635-2.
- PROCHÁZKA, M. Sociální pedagogika. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 9788024734705.
- PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788073674168.
- SOBOTKOVÁ, V. Rizikové a antisociální chování v adolescenci. Nakladatelství Grada. 2014. ISBN: 978-80-247-4042-3.
- VAŠUTOVÁ, J. Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi. Praha: Univerzita Karlova, 2002. ISBN 8072900773.
- ZEMANČÍKOVÁ, V. Sociální pedagog v školskom prostredí. In Sociální pedagogika ve střední Evropě, současný stav a perspektivy. Sborník příspěvků z mezinárodní konference. Brno: IMS Brno, 2009. 641-650, ISBN 978-80-87182-08-6.
- ŽUMÁROVÁ, M. Význam praxe při studiu sociální pedagogiky. In: Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku. Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Bratislava: UK, 2000. ISBN 80-223-1419-6.
- ŠRAJER, J., MUSIL, L. Etické kontexty sociální práce s rodinou. České Budějovice: Albert, 2008. ISBN 978-80-7326-145-0.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Aj. A jiné

Apod. A podobně

ČR Česká republika

Kol. Kolektiv

Mgr. Magisterský studijní program

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

SEZNAM OBRÁZKŮ

Seznam grafů

Grafy č. 1 - 25 str. 57 - 81

SEZNAM TABULEK

Tabulky č. 1 - 25 str. 57 - 81

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I – Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den,

věnujte prosím Vás několik minut svého času anonymnímu vyplnění následujícího dotazníku. Data budou použita pouze pro potřeby mé diplomové práce.

Název: Uplatnění kompetencí sociálního pedagoga při řešení krizových životních situací mládeže ve školách

Vyberte prosím jednu možnost, případně vypište vlastní.

Děkuji.

1. Vaše pohlaví

- a) žena
- b) muž

2. Váš věk

- a) 23 – 30
- b) 31 – 40
- c) 41 – 50
- d) 51 a více

3. Pracujete na ZŠ nebo SŠ?

- a) ZŠ
- b) SŠ
- c) Jiné: uveďte

4. Jak dlouho pracujete v oboru?

- a) 0 – 10 let
- b) 11 – 20 let
- c) 21 – 30 let
- d) 31 a více let

5. Během praxe jste se setkali více s běžnými situacemi a problémy žáků, nebo s krizovými situacemi?

- a) s běžnými problémy
- b) s krizovými situacemi
- c) zatím s žádnými

6. Žáci, kteří prožívají krizové situace, se projevují?

- a) dodržují normy
- b) porušují normy
- c/ projevují rizikové chování

7. Funguje ve škole monitorování krizových situací u žáků?

- a) ano, se zapojením veškerého personálu
- b) ano, jen se zapojením pedagogických zaměstnanců
- c) ano, ale jinak: uveďte
- d) ne

8. Má škola vytvořený krizový plán pro řešení individuálních krizových situací?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

9. Jakou formou předcházíte krizovým situacím ve škole?

- a) stmelováním kolektivu pomocí teambuildingu
- b) prevencí
- c) vyšší mírou vysvětlování pravidel a norem

10. Jaké jsou nejčastější příčiny krizového chování mládeže?

- a) špatné rodinné prostředí
- b) nevhodní kamarádi, spolužáci
- c) jiné: uveďte

11. Potřeboval od Vás student pomoc při řešení krizové životní situace?

a) ano

b) ne

12. Řešíte u Vás na škole s žáky jejich problémy nebo krizové situace?

a) ano

b) ne

c) sociálního pedagoga škola nemá

13. Využíváte svých kompetencí při řešení problémů s žáky?

a) ano

b) ne

c) nevím

14. Myslíte si, že jste pro školu přínosem při řešení problémů s žáky a s využitím svých kompetencí?

a) ano

b) ne

c) škola sociálního pedagoga nemá

15. Jaké jsou podle Vás viditelné znaky krizí u žáků?

a) snížený výkon ve škole

b) agrese, vztek, podrážděnost

c) zanedbávání osobní hygieny

16. Když zjistíte krizový stav u žáka, jak problém řešíte?

a) poskytnu možnost svěřit se a trpělivě jej vyslechnu

b) poskytnu emotivní podporu

c) jinak: uveďte

17. Jaké faktory ovlivňují změny v chování žáků?

a) nefunkční rodina

- b) šikana
- c) používání návykových látek

18. Můžou Vás žáci oslovit se svými tíživými problémy?

- a) ano, v určených hodinách
- b) ano, kdykoliv v pracovní době
- c) ano, kdykoliv i mimo pracovní dobu (např. email, telefon...)

19. Jakým způsobem zjišťujete krizové chování u žáků?

- a) anonymním dotazníkem
- b) pozorováním chování studentů
- c) formou společenských her
- d/ individuálním rozhovorem
- e/ jinak / napište konkrétně:

20. Spolupodílíte se při realizaci a vedení zájmových kroužků nebo aktivit pro žáky?

- a) ano
- b) ne

21. S jakým nejčastějším problémem za Vámi žáci přicházejí?

- a) rodinné problémy
- b) šikana
- c) zhoršený prospěch, nesoustředěnost

22. Dokážete identifikovat krizové životní situace u žáků?

- a) ano
- b) ne
- c/ jiné / napište konkrétně

23. Jste připraven (a) poskytnout odbornou pomoc žákům při jejich problémech?

- a) ano
- b) ne

c) nevím

24. Dokážete aplikovat vědomosti sociálního pedagoga v praxi?

a) ano

b) ne

c) nevím

25. Pomohlo Vám při práci s mládeží obor, který jste vystudoval (a)?

a) ano

b) ne

c/ jiná volba: uveďte konkrétně