



# VYBRANÉ PROBLÉMY SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

**Mgr. Zdeněk Svoboda, Ph.D.**

Studijní opora Katedry speciální a sociální pedagogiky  
Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

## Obsah

1	Sociální pedagogika jako vědní obor.....	3
1.1	Vymezení sociální pedagogiky a jejího předmětu .....	3
1.2	Sociální pedagogika v užším a širším pojetí .....	4
2	Společenská determinace výchovy a vzdělání, vybrané sociální aspekty pedagogické profese .....	9
2.1	Výchova .....	9
2.2	Sociální aspekty ve výchově .....	10
2.3	Sociální kompetence .....	12
3	Rodina, její funkce a vliv rodinného prostředí na rozvoj dítěte.....	16
3.1	Rodina .....	16
3.2	Funkce rodiny a její poruchy.....	18
3.3	Rodinné prostředí .....	19
3.3.1	Vliv rodinného prostředí na vývoj dítěte .....	21
3.3.2	Vliv rodinného prostředí ve výchovném procesu .....	21
4	Sociální a pedagogická komunikace.....	25
4.1	Sociální komunikace .....	25
4.2	Verbální a nonverbální komunikace .....	26
4.3	Pedagogická komunikace.....	27
5	Masové sdělovací prostředky a jejich vliv na výchovu .....	30
5.1	Masmédia .....	30
5.2	Působení mass médií na jedince .....	31
5.3	Mediální výchova.....	32
6	Multikulturní výchova .....	37
6.1	Multikulturní výchova.....	37
6.2	Multikulturní výchova v pojetí rámcového vzdělávacího programu .....	38
6.3	Metody a aktivity realizace multikulturní výchovy .....	41
7	Sociální deviace a sociálně patologické jevy.....	45
7.1	Normy a normalita v chování.....	45
7.2	Porušování sociálních norem, sociální deviace a rizikové chování .....	49
8	Agrese a šikana ve školním prostředí .....	55
8.1	Charakteristika šikany .....	55
8.2	Vývoj šikany .....	56
8.3	Aktéři šikany – agresori a oběti .....	57
8.4	Odhalování a vyšetřování šikany .....	59
8.5	Vyšetřování šikany ve školním prostředí .....	60
8.6	Možnosti nápravy šikany a její prevence .....	62
9	Sociální vyloučení, jeho projevy a důsledky .....	66
9.1	Sociální stratifikace .....	66
9.2	Sociální vyloučení (sociální exkluze) .....	67
9.3	Sociálně vyloučené lokality .....	70
9.4	Vliv života v podmínkách sociálního vyloučení na vzdělávání.....	72

# 1 Sociální pedagogika jako vědní obor



## Cíle

Po prostudování této kapitoly a příslušné doporučené literatury dokážete:

- vymežit současné přístupy k pojetí sociální pedagogiky a rozdíly mezi nimi,
- definovat užší a širší pojetí sociální pedagogiky,
- vymežit předmět zkoumání v sociální pedagogice,
- vymežit aspekty, na něž se zaměřuje současná sociální pedagogika,
- definovat základní pojmy, užívané v sociální pedagogice,

### 1.1 Vymezení sociální pedagogiky a jejího předmětu

Zdeněk Kolář (in KOL. AUT., 2003) uvádí, že sociální pedagogika je v našich podmínkách jedna z nejnovějších pedagogických disciplín. Přestože vlastně již G. A. Lindner tuto disciplínu intenzivně rozpracovával a i po něm se jí věnovala řada dalších autorů, byť v podstatě pod názvem „sociologie výchovy“, intenzivní zájem se u nás o tuto disciplínu (už jako o „sociální pedagogiku“) projevil především po roce 1990.

Kolář dále uvádí, že pro vymezení sociální pedagogiky je třeba si uvědomit, že i ona je organickou součástí komplexu pedagogických disciplín a že tedy jejím předmětem je stejný vnější jev, výsek z vnější reality, podobně jako u každé pedagogické disciplíny. Předmětem zkoumání a analyzování pedagogiky jako komplexní vědy je společensky velice náročný a složitý proces výchovy a vzdělávání. Výchova a vzdělávání je tedy předmětem zkoumání i v případě sociální pedagogiky. Soustava pedagogických vědních disciplín je velice bohatá a členitá. Bohatství vnitřního členění pedagogiky mimo jiné ukazuje na značnou složitost samotného předmětu, tedy výchovy a vzdělávání. Členění pedagogiky na další disciplíny svědčí nejen o bohatství a složitosti, mnohostrannosti jevu, předmětu zkoumaného pedagogikou – tedy výchovy a vzdělávání a s nimi propojených procesů a podmínek – ale i o nezbytnosti podrobnější analýzy tohoto bohatství výchovy a vzdělávání specializováním se každé z dílčích disciplín na některé specifické stránky a projevy výchovy a vzdělávání. Z toho lze dle Koláře vyvodit i specifiku sociální pedagogiky. Sociální pedagogika analyzuje ty stránky výchovy a vzdělávání, které někdy přispívají (jindy i rozrušují) k záměrnému, cílevědomému působení na člověka, k záměrnému směřování k tzv. optimalizaci člověka z hlediska cílových představ o osobnosti, která by měla být ideálem pro danou společnost. Zaměřuje se tedy mimo jiné především na „aktivní“ podmínky výchovy a vzdělávání.

Dle 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 lze 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).

## 1.2 Sociální pedagogika v užším a širším pojetí

Procházka (2012) uvádí, že ve škále pohledů na podstatu a zaměření současné sociální pedagogiky se lze z hlediska šíře obsahu i objektu zájmu setkat s užším a širším pojetím této vědní disciplíny.

Užší pojetí váže sociální pedagogiku na problematiku tzv. sociálně patologických jevů (dnes se užívá spíše pojem rizikové chování) a na jedince či skupiny, jež pro společnost představují z tohoto hlediska riziko (Kraus, 2008). Předmětem zájmu jsou tedy společenské problémy, jež vznikají v souvislosti s chudobou, nezaměstnaností, sociálními deviacemi apod. Cílem sociální pedagogiky je pomoc těmto skupinám a jedincům a nalezení výchovných postupů, vedoucích k jejich soběstačnosti a svépomoci (Procházka, 2012).

Definici sociální pedagogiky vycházející z tohoto pojetí lze nalézt například v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2008), kde je sociální pedagogika vymezena jako *aplikovaná disciplína pedagogiky, která se zabývá širším 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 výchovy, 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 dalších. V současnosti je ve společnosti sociální pedagogika vnímána hlavně v důsledku narůstající sociální patologie, kriminality mládeže aj.*

V širším pojetí je sociální pedagogika považována za multidisciplinární obor, který se orientuje na celou populaci. Příkladem tohoto pojetí může být již zmiňovaný německý autor J. Schilling, který sociální pedagogiku chápe jako pomoc lidem všech věkových kategorií, jedincům v různých životních situacích. Předmětem sociální pedagogiky v širším pojetí je pak hledání ideálního souladu mezi individuálním a společenským. Obsahem je hledání postupů pro usnadňování procesu enkulturace a socializace, realizace pomoci při utváření optimálního životního způsobu, a to nejen u ohrožené, ale i u „zdravé“ populace (Kraus, 2008). *Nejde tedy jen o odstraňování negativních společenských i individuálních projevů chování, ale zejména o posilování pozitivních složek životního způsobu, a to především prostřednictvím výchovy a vzdělávání... Širší pojetí sociální pedagogiky předpokládá aplikaci komplexního přístupu k výchovné situaci i k jedinci, skupině (subjektu výchovy), a proto takto chápaná sociální pedagogika vychází a navazuje na poznatky dalších vědních oborů* (Procházka, 2012).

Jako typický příklad širšího pojetí sociální pedagogiky můžeme uvést její vymezení dle Hradečné (1995), která chápe sociální pedagogiku jako široce pojatou hraniční disciplínu, jež využívá východisek sociologických, psychologických, sociálně-psychologických, sociálně politických a pedagogických. Překračuje problematiku vázanou na edukační prostředí a zahrnuje jak makrosociální hlediska výchovy (povahu společnosti, celkový kulturní a politický stav společnosti včetně hodnotových systémů), tak hlediska mikrosociální (týkající se zejména nejbližšího životního prostředí jedince – rodiny, školy, sociálních skupin atd.).

Procházka (2012) ve shodě s Krausem upozorňuje na to, že jednou z podmínek dosažení významné pozice sociální pedagogiky je i to, že bude schopna reflektovat aktuální společenskou situaci a bude reagovat na problémy, které z tohoto stavu na různých úrovních vycházejí.

V roce 2004 Blahoslav Kraus vymezil okruhy a otázky, kterými by se dle jeho názoru měla sociální pedagogika zabývat. Je nasnadě, že uvedené okruhy jsou relevantními i v roce 2013 (např. i s ohledem na to, že profese sociálního pedagoga stále není v okruhu pedagogických profesí pevně ukotvena a institucionalizována). Mezi Krausem uváděné okruhy a otázky patří zejména:

- **Sociální podmíněnost výchovného procesu** (Jaké existují souvislosti mezi vývojem společnosti a výchovně vzdělávacím procesem?)
- **Výchova jako součást procesu socializace** (Jak výchova ovlivňuje a reguluje proces socializace?)
- **Vztahy mezi prostředím a výchovou** (Jaké důsledky mají na výchovu změny prostředí /od lokálního až po globální/? Jaká prostředí ohrožují optimální vývoj jedince a jak lze taková ohrožení prostřednictvím profylaxe a kompenzace minimalizovat?)
- **Charakteristika konkrétních prostředí** (Jak se proměňuje rodina, vrstevnické skupiny, škola a další výchovné instituce a co ovlivňuje a proměňuje jejich vzájemné vztahy?)
- **Působení médií na výchovný proces** (Jaké jsou pozitivní i negativní účinky médií /např. díky rozvoji sociálních sítí a medializaci komunikace/ a jaké vztahy a možnosti výchovy existují v souvislosti s jejich působením?)

- **Životní způsob a jeho utváření** (Jaká je struktura životního stylu současné populace a jak souvisí s prosazováním zdravého životního stylu a s funkcí volného času? Jaký prostor má sociálně deviační životní způsob a jaké jsou možnosti, jak jen kompenzovat?)
- **Životní a výchovné situace, krizové situace a jejich řešení** (Jaká je podstata výchovné situace a jak může sociální pedagogika pomáhat řešit krizové životní situace a hledat možnosti, jak jim předcházet?)
- **Profese sociálního pedagoga** (Jaká je charakteristika profese sociálního pedagoga? Jaké pracovní činnosti je schopen realizovat? Jaké má kompetence? Jaké jsou v České republice legislativní i věcné podmínky pro výkon této profese?)
- **Práce sociálních pedagogů v terénu** (Jaké jsou možnosti zapojení sociálních pedagogů do práce s určitými cílovými skupinami /např. drogově závislí, prostitutky apod./ a do jaké míry může sociální pedagogika pomoci těmto lidem při zvládnutí krizového období jejich života?)
- **Sociálně výchovné působení v minoritních a rizikových skupinách, práce s komunitami** (Jak reagovat na aktuální téma v souvislosti s problematikou multikulturality a s ní související multikulturní výchovy?)
- **Probace a mediace** (Jak zapojit sociální pedagogiku do zajištění efektivního průběhu odklonu v trestním řízení?)
- **Pomáhání, dobrovolnická práce** (Jak realizovat pomáhání na nestátní, neprofesionální úrovni – na úrovni dobrovolnictví?)
- **Metody sociálně výchovného působení** (Jaké nalézt optimální podoby výchovného působení a jak je sladit s idejemi a přístupy uplatňovanými v rámci sociální pedagogiky?)

Doplňme jen, že uvedený výčet lze rovněž považovat za doklad toho, že sociální pedagogika je skutečně hraniční disciplínou a v tématech vymezených B. Krausem lze nalézt oblasti typické pro sociální práci, krizovou intervenci či justiční praxi. Bezpochyby by bylo možné do výčtu doplnit rovněž snahu o rozvoj metodologických otázek a dalších.



## Pojmy k zapamatování

Pokuste si zapamatovat a definovat následující pojmy:

Sociální pedagogika, socializace, enkulturace, sociálně patologické jevy, rizikové jevy, sociální prostředí, přírodní prostředí, kulturní prostředí, sociální situace, pedagogizace prostředí.



## Kontrolní otázky a úkoly

1. Pokuste se vymezit a charakterizovat sociální pedagogiku jako vědní obor.
2. S využitím odborných zdrojů (např. HAVLÍK, Radomír; KOŤA, Jaroslav. Sociologie výchovy a školy. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.) se pokuste vymezit rozdíly v zaměření sociální pedagogiky a sociologie výchovy.
3. S využitím doporučené literatury definujte následující pojmy – sociální prostředí, přírodní prostředí, kulturní prostředí, sociální prostředí, socializace, enkulturace, sociální role.
4. Vymezte užší pojetí sociální pedagogiky.
5. Vymezte širší pojetí sociální pedagogiky.
6. Jakými tématy se v současné době zabývá sociální pedagogika? K výše uvedenému výčtu se pokuste na základě studia doporučené literatury doplnit další možné okruhy.
7. S využitím doporučené literatury charakterizujte vliv učení P. Natorpa, B. Bolzana, J. H. Pestalozziho, D. Bosca, A. S. Makarenka a K. Gally na rozvoj sociální pedagogiky.
8. S využitím doporučené literatury se pokuste charakterizovat sociálně – pedagogický přístup označovaný jako „pedagogizace prostředí“.



## Shrnutí

Sociální pedagogika je poměrně nový vědní obor, který v českém prostředí navazuje na tradici sociologie výchovy a rozvíjí se především v souvislosti s potřebou reflexe společenských změn po roce 1989 a rovněž potřebou reakce na ně. Jedná se o hraniční pedagogickou disciplínu zaměřující se 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. V současné době jsou předmětem sociální pedagogiky ve významné míře rovněž takzvané rizikové jevy ve společnosti a ve výchově.



## Doporučená literatura a zdroje pro samostudium

1. KOLEKTIV AUTORŮ. *Vybrané kapitoly ze sociální pedagogiky*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně: 2003, ISBN 80-7044-458-4.
2. KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-7367-383-3.
3. KRAUS, Blahoslav; POLÁČKOVÁ, Věra. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
4. PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3470-5.



## Použitá literatura

1. HRADEČNÁ, M. a kol. *Vybrané problémy sociální pedagogiky*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7178-0157.
2. KOLEKTIV AUTORŮ. *Vybrané kapitoly ze sociální pedagogiky*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně: 2003, ISBN 80-7044-458-4.
3. KRAUS, Blahoslav. K aktuálnímu pojetí a postavení sociální pedagogiky. In *Konstituování sociální pedagogiky jako vědeckého oboru*. Brno: Institut mezioborových studií, 2004, s. 9 – 19. ISBN 80-902936-5-4.
4. KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-7367-383-3.
5. KRAUS, Blahoslav; POLÁČKOVÁ, Věra. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
6. PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3470-5.
7. PRŮCHA, Jan.; WALTEROVÁ Eliška.; MAREŠ Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.



## 2 Společenská determinace výchovy a vzdělání, vybrané sociální aspekty pedagogické profese



### Cíle

Po prostudování této kapitoly a příslušné doporučené literatury dokážete:

- definovat pojem výchova a porovnat různé definice uvedeného pojmu,
- vymežit základní složky a funkce výchovy,
- charakterizovat společenské jevy ovlivňující výchovu,
- vymežit pojem sociální kompetence,
- vymežit důležité sociální aspekty v práci pedagoga,
- vymežit základní sociální kompetence důležité pro adekvátní naplnění role pedagoga.

### 2.1 Výchova

Výchova je společenským jevem. Díky výchově je jedinec schopen se zapojit do společnosti. V odborné literatuře lze nalézt mnoho definic výchovy, k vytvoření potřebného vhledu předkládáme zejména následující.

Pedagogický slovník (Průcha, Valterová, Mareš, 2008) definuje výchovu jako *proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji*.

Podobně Kořa (in Kořa a Jedlička, 1998) hovoří o výchově jako o *specificky lidské aktivitě, jejíž podstata spočívá v navozování a řízení záměrných změn a procesů v osobnosti jedince*.

Patrně nejnvýstižněji akcentuje komponentu společenské determinace výchovy Pelikán (1995), dle něhož je výchova *cílevědomým a záměrným vytvářením a ovlivňováním podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujičích jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností*.

Budeme-li vycházet z předpokladu, že výchova bezesporu je společenským jevem a probíhá v jistém společensko-kulturním systému, můžeme daný systém podle Heluse (in Kraus, Poláčková, 2001) rozdělit na 4 fundamentální složky:

- **Složky hodnotově normativní** – tvořené především sociálními hodnotami, normami, přesvědčeními a ideologiemi.

- **Složky mezilidsky vztahové**, tvořené především sociálními interakcemi, komunikacemi a pracovními činnostmi.
- **Složky rezultativní**, tvořené materiálními, duchovními a organizačními produkty.
- **Složky osobnostní**, tvořené individuálními subjekty společensko-kulturního systému, které způsobem svého života tento systém aktualizují, uchovávají, rozvíjejí nebo překonávají, realizujíce tak sebe sama.

Výchovný proces probíhá a je do značné míry také ovlivněn konkrétním socio-kulturním prostředím. Výchova by ve vztahu ke společnosti měla rovněž plnit určité funkce. Například Kraus a Poláčková (2001) vymezují následující:

- **Translačně-transformační funkce** spočívá v zajišťování kontinuity vývoje společnosti; jde tedy v podstatě o přenos, ale také o další obohacování kultury prostřednictvím výchovně-vzdělávacího procesu.
- **Komunikačně-kooperativní funkci** plní výchova tím, že ovlivňuje oba procesy, usnadňuje je a přispívá k jejich kvalitě; zpětně tak zasahuje do systému mezilidských vazeb.
- V rámci **socializační funkce** výchova modifikuje, prohlubuje a posunuje kvalitativní rovinu socializačního procesu.
- **Kultivační funkce** je plněna především v procesu vzdělávání člověka, kde dochází k přijímání, zhodnocování, přepracování všech informací a k vytváření předpokladů pro jejich přenos do praxe.
- **Ekonomicko-kvalifikační funkce** spočívá ve vytváření předpokladů pro další rozvoj hospodářství v podobě přípravy kvalifikovaných pracovních sil, které jsou schopny přispívat ke zlepšování kvality a organizace výroby, obchodu a dalších služeb. Všechny výše uvedené funkce se vzájemně prolínají a doplňují.

## 2.2 Sociální aspekty ve výchově

Havlík (in Havlík, Kořa, 2002) uvádí, že *chceme-li hlouběji proniknout k faktorům, které ovlivňují podmínky socializace, výchovy a vzdělávání, jejich průběh a efekty, je nutné věnovat pozornost jejich širším společenským souvislostem. Například: Jak odrážení výchovně-vzdělávací instituce rozvoj poznání, technologický pokrok a změny profesní a kvalifikační struktury? Jak jsou výchovné procesy ovlivňovány ekonomickými podmínkami a naopak, zda a jaký dopad má vzdělání na hospodářský rozvoj? Jaká stanoviska se objevují v úvahách o možnostech přístupu k vyššímu vzdělání dětí z etnických menšin či sociálně slabších vrstev? Nakolik jsou spojeny procesy výchovy a vzdělávání s populačním úbytkem či stárnutím populace?* Tyto a podobné otázky nelze, dle Havlíka, pominout, *chceme-li pochopit některé výchovné problémy v rodině či ve škole, nebo vysvětlit společensky deviantní chování části dětí a mládeže apod. Poznat širší společenské souvislosti výchovy znamená tedy nejen porozumění bezprostředním i složitě zprostředkovaným vlivům, ale otevřít cestu k hlubšímu studiu každodenního života lidí, ke všemu, co na něj jakoby zvnějšku působí. Chápání vzájemných souvislostí makro- a mikrosvěta (rodiny, školní třídy, přátel...) umožňuje také odpovědné rozhodování v (pedagogické) praxi.*

Kraus (2001) rovněž upozorňuje na měnící se kontext, v němž výchova probíhá, když říká, že *úloha výchovy v současnosti, není stejná, jako například před padesáti léty, vzhledem k vývoji společnosti. Dříve například nebylo třeba počítat s negativními jevy spojenými s vývojem technologií, výrazné komercializaci života, nebylo nutné čelit sociálně patologickým jevům v tak velkém množství jako dnes a tak dále.*

Z předchozího textu je tedy zřejmé, že zabývá-li se sociální pedagogika v nejobecnější rovině vztahy mezi výchovou a prostředím, musí také reflektovat změny v čase. Havlík (in Havlík, Kořa, 2002) ve shodě s tímto tvrzením upozorňuje na to, že *socializace a výchova se jako každý proces odehrává v čase. Hovoříme o čase jedince a jeho biologicky, psychologicky i sociálně vymezených životních etapách, o čase rodiny a jejich rodinných cyklech a místech jedinců v nich, o čase školní docházky s jejími třídami, ročníky, stupni, ale i o čase širších společenství, komunit a konečně i společnosti jako celku.* Proto je vždy nezbytné poukázat na vývojový aspekt sociálního dění a zohlednit jej, bez něj totiž, dle Havlíka, nelze mnohé současné jevy pochopit. Uvedený autor rovněž doplňuje přehled typických sociálních souvislostí výchovy a vzdělávání a jejich rozvoje, jsou jimi zejména:

- technologický rozvoj a s ním spjaté profesní změny,
- ekonomický rozvoj a postavení různých skupin v něm,
- změny politického systému, včetně změn úlohy státu a politiky v oblasti vzdělávání,
- vývoj společensko-politických proudů a ideologií,
- vývoj kultury, zvláště společenských norem a hodnot a s vývojem vědy a masové kultury (např. rozvoj tisku a elektronických médií),
- vývoj sociální struktury, sociálních skupin, vrstev a tříd a jejich vědomí (odtud otázka povahy a dostupnosti vzdělání),
- rozvoj národů, národního vědomí, soužití s jinými kulturami,
- demografický vývoj,
- urbanizace (růst měst, jejich anonymita, sociálně deviantní jevy, nabídka vzdělanostních a kulturních příležitostí),
- změny v povaze a fungování rodiny,
- úloha vrstevnických skupin a další.

Z výše uvedeného tak jednoznačně vyplývá nutnost zohledňovat v práci pedagoga či vychovatele množství sociálních jevů a faktorů. Práce pedagoga tak má výrazný sociální aspekt. Ten je některými autory vnímán tak silně, že profesi pedagoga zařazují do skupiny takzvaných pomáhajících profesí. Schopnost nejen zohledňovat, ale v relevantních případech rovněž ovlivňovat (například v případě skupinové dynamiky či koheze skupiny, posilování pozitivních interpersonálních vztahů, kooperativního řešení konfliktů, ovlivňování klimatu třídy apod.) je tak v případě pedagogů nesmírně důležitá a úzce souvisí s jejich sociálními kompetencemi.

## 2.3 Sociální kompetence

Vališová (2011) v této souvislosti poznamenává, že *nároky, které klade sociální prostředí na jedince, stále stoupají. Zvyšuje se počet sociálních vazeb, do kterých člověk vstupuje, zkracuje se čas, který má na rozhodnutí o svých aktivitách, přibývá odpovědnosti za jejich průběh a výsledky... Jak se dokáže jedinec v sociálních vztazích a v sociálním prostředí orientovat a jak je v nich zdatný, vymezuje z větší části i jeho životní spokojenost, profesionální a sociální úspěšnost. Procesu postupného začleňování člověka do interpersonálních vztahů a rozvíjení sociální způsobilosti může významně napomáhat také škola a doplníme - sociálně kompetentní pedagog.*

Pojem sociální kompetence není v české odborné literatuře dosud zcela ustálen. Slavík (cit. in Průcha, 2002) charakterizuje sociální kompetence jako *připravenost učitele vyrovnat se s nároky své profesní či profesionální role a současně s tím zachovat potřebnou míru autenticity vlastní osobnosti. Švec (1999) vymezuje kompetence pedagoga na jedné straně jako dovednosti potřebné pro to, aby učitel mohl vzdělávat a vychovávat – ty získává během svého studia a praktickou činností, a na straně druhé vrozené schopnosti – například talent někoho vychovávat.*

Vališová (2011) uvádí, že nejčastěji se setkáváme v odborné pedagogické a psychologické literatuře s pojmem sociální kompetence, ale také sociální způsobilost či sociální zdatnost. V obecné míře znamená *přiměřené použití motorických, duševních a emocionálních způsobů jednání, schopností, postojů i dovedností tak, aby bylo možno úspěšně se vyrovnávat s konkrétními a důležitými životními situacemi. Velmi úzce souvisí s uplatněním osobní nezávislosti člověka (tedy dovedností organizovat si a řídit samostatně své osobní záležitosti) a se sociální odpovědností (tedy odpovědností k sobě, k jiným osobám a k celé společnosti). Ve vztahu k osobnosti učitele je podle Vališové k sociální kompetenci vztahováno kromě jiného i umění vnímat procesy skupinové dynamiky, vhodné reakce na ně a jejich usměrňování, vnímání procesu dospívání dětí a mládeže, dovednosti týmové práce či jednání s dospělým... Dospělý člověk, učitel i rodič by se měl stát pro děti a mládež modelem sociálního jednání, měl by mít funkci socializátora a zároveň realizátora změn v sociálním jednání mladých lidí v prostředí školy a mimo ni. Sociálně kompetentní pedagog by měl být schopen v pedagogické interakci mnohem lépe odpovědět na otázky:*

- Jak lépe porozumím sám sobě?
- Jak lépe porozumím vlivu na dítě a žáka?
- Jak lépe porozumím vlivu dětí a žáků na mě?
- Jak lépe pochopím, co se děje mezi dítětem a mnou?
- Jak lépe ovlivním utváření vztahu k dítěti a žákovi?

Dle Kirschnera (1976, cit. in Vališová, 2011) lze obecně sociálně kompetentního jedince charakterizovat podle následujících znaků:

- Je dobrým posluchačem, umí naslouchat;
- Je přirozeně komunikativní;
- V jednání a řešení problémů je konstruktivní;
- Dokáže svým jednáním druhé uvolnit a uklidnit;
- Rád poznává prostřednictvím komunikace ostatní lidi;

- Má všestranné zájmy a je v mezilidských kontaktech zvědavý;
- Má pozitivní vztah k lidem i sobě samému;
- Má schopnost rozvíjet pozitivní osobnostní rysy lidí;
- Je taktní, tolerantní, citlivý;
- Dokáže přiměřeným způsobem pochválit i kritizovat;
- Je úspěšný v organizování a řízení lidí;
- Je schopen cíleně ovlivňovat a regulovat interpersonální vztahy i vztah k sobě samému.

Představu o podobě sociálních kompetencí, jejichž rozvoj by měl být v průběhu školní docházky cíleně podporován lze odvodit rovněž od deklarovaného přínosu pedagogické aplikace průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova, a to k rozvoji osobnosti žáka. Ten lze dle autorů rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání spatřovat zejména v následujících bodech (RVP ZV, 2007):

v oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:

- vede k porozumění sobě samému a druhým,
- napomáhá k zvládnutí vlastního chování,
- přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni,
- rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti,
- utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci,
- umožňuje získat základní sociální dovednosti pro řešení složitých situací (např. konfliktů),
- formuje studijní dovednosti,
- podporuje dovednosti a přináší vědomosti týkající se duševní hygieny.

a v oblasti postojů a hodnot průřezové téma:

- pomáhá k utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému a k druhým,
- vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci,
- vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů,
- přispívá k uvědomování mravních rozměrů různých způsobů lidského chování,
- napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování.



## Pojmy k zapamatování

Pokuste si zapamatovat a definovat následující pojmy:

Výchova, socializace, enkulturace, sociální kompetence, osobnostní kompetence, sociální aspekty výchovy.



## Kontrolní otázky a úkoly

1. Pokuste se definovat pojem výchova a charakterizujte v obecné rovině její cíle.
2. Vymezte základní složky a funkce výchovy.
3. Pokuste se vymežit základní sociální souvislosti výchovy.
4. Prostudujte ještě jednou sociální souvislosti výchovy dle Havlíka (viz výše) a pokuste se u každé z vymezených souvislostí vymežit, jakým konkrétním způsobem mohou ovlivňovat, ať již pozitivně, tak negativně, proces výchovy.
5. Vymezte základní sociální kompetence, které by dle vašeho názoru měl mít dobrý pedagog.
6. Zamyslete se nad tím, jak lze uvedené kompetence rozvíjet prostřednictvím pregraduálního studia pedagogů.
7. V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání vyhledejte a charakterizujte pojetí průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova. Pokuste se navrhnout několik způsobů, jak daná témata aplikovat v rámci výuky předmětů vaší aprobace.
8. V doporučené literatuře se pokuste vyhledat a definovat pojem sociální znevýhodnění ve vzdělávání.



## Shrnutí

Výchovu lze ve shodě s Pelikánovým pojetím definovat jako cílevědomé a záměrné vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujičích jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností. Proces výchovy je integrálně provázán s procesy socializace a enkulturace a je výrazně společensky determinován. Jednou z podmínek dosažení cílů výchovy je realizace tohoto procesu pedagogy s vysoce rozvinutými sociálními kompetencemi a adekvátně zohledňujícími sociální aspekty výchovy. Dobrý pedagog by měl rovněž umět důležité sociální aspekty ve výchově diagnostikovat a následně ovlivňovat. Za jedny z nejdůležitějších aspektů považujeme adekvátní sociální interakce mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu, skupinovou dynamiku žákovského kolektivu, skupinovou kohezy, vztah k normám a hodnotám a další.



## Doporučená literatura a zdroje pro samostudium

1. HAVLÍK, Radomír; KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.
2. KOLEKTIV AUTORŮ. *Vybrané kapitoly ze sociální pedagogiky*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně: 2003, ISBN 80-7044-458-4.
3. KRAUS, Blahoslav; POLÁČKOVÁ, Věra. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
4. PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3470-5.
5. VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.



## Použitá literatura

1. HAVLÍK, Radomír; KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.
2. KOLEKTIV AUTORŮ. *Vybrané kapitoly ze sociální pedagogiky*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně: 2003. ISBN 80-7044-458-4.
3. KOŤA, Jaroslav., JEDLIČKA, Richard. Aktuální problémy výchovy: Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže In: *Aktuální problémy výchovy: Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*. Praha: Karolinum, 1998, s. 3-169. ISBN 80-382-233-97.
4. KRAUS, Blahoslav; POLÁČKOVÁ, Věra. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
5. PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis 1995. ISBN 80-85498-27-8.
6. PRŮCHA, Jan.; WALTEROVÁ Eliška.; MAREŠ Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-647-6.
7. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007. ISBN neuděleno.
8. VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

## 3 Rodina, její funkce a vliv rodinného prostředí na rozvoj dítěte



### Cíle

Po prostudování této kapitoly a příslušné doporučené literatury dokážete:

- definovat základní pojmy související s problematikou rodiny, jako je rodina, rodinné prostředí, funkce rodiny a další,
- vymezit základní funkce rodiny a možné projevy a důsledky neplnění uvedených funkcí,
- charakterizovat vliv rodinného prostředí na vývoj jedince, jeho výchovu a socializace,
- vymezit možné rizikové jevy v rodinném prostředí a jejich možné důsledky na vývoj jedince,
- navrhnout možné podoby pedagogické intervence do rodinného prostředí, v němž se vyskytují rizikové jevy.

### 3.1 Rodina

Hartl, Hartlová (2000) definují rodinu jako *společenskou skupinu, spojenou manželstvím nebo pokrevními vztahy, odpovědností a vzájemnou pomocí*. Rozlišuje rodinu nukleární, která zahrnuje pouze otce, matku a děti a rodinu širší. Součástí širší rodiny je i další příbuzenstvo (prarodiče, strýcové, tety, bratrance, sestřenice apod.). Rodině nukleární se budeme věnovat v následující kapitole.

Výrost (1998) uvádí definici J. Langmaiera a M. Kňourové, dle níž je rodina *institucionalizovaná bio-sociální skupina, vytvořená přinejmenším ze dvou členů odlišného pohlaví, mezi nimiž neexistuje pokrevní pouto, a z jejich dětí*. Dále prezentuje rovněž širší definici J. Odehnala, v níž je akcentována rovněž socializační a výchovná funkce rodiny. V tomto pojetí je tedy rodina *jakýmsi nejuniverzálnějším socializačním činitelem, který poskytuje jedinci identifikační vzory, seznamuje ho s předpokládaným chováním pro mužskou a ženskou roli. Učí jedince reagovat žádoucím způsobem v procesu interakce a umožňuje mu praktické ověření získaných dovedností v rámci rodiny. Uplatňuje se jako regulátor chování jedince a poskytuje mu společensky žádoucí normy. Pod vlivem rodinného působení se vytváří postoj k personálnímu okolí, sobě samému i společnosti obecně*.

Navzdory proměnám, kterými institut rodiny prochází, pochybám a problémům, kterým musí současné rodiny čelit, zůstává rodina svébytnou formou lidské společnosti. Uspokojuje a reaguje na potřeby dítěte a vytváří výchozí podmínky pro jejich osobnostní rozvoj. Má vliv na vzdělávací úspěšnost dítěte. Poskytuje dítěti prostor pro



jeho aktivní projev, seberealizaci, součinnost s druhými, upevňuje a dále rozvíjí vědomí povinnosti, zodpovědnosti, ohleduplnosti a úcty.

Rodinný život a rodičovství jsou v dnešní době psychicky značně náročné. Na tuto situaci mají vliv například rychlé životní tempo, obtížná harmonizace práce a rodinného života, určitá izolovanost starší generace od mladých rodin, nezřídka též absence kvalitních rodičovských vzorů a jiné. Podle Ševčíka a Špaténkové (2011) kvalitu rodinného života ovlivňují aspekty, jako jsou *soudržnost, koheze, míra adaptability a rodinná komunikace*.

Sobotková (2001) klade důraz na vzájemné interakce jednotlivých členů rodinného systému. Vnímá rodinné interakce jako způsoby komunikace členů rodiny. Tyto interakce vnímá jako nejvýraznějším faktor, který ovlivňuje tzv. *well-being*, tedy tělesnou a duševní pohodu, pocit zdraví a blahobytu v rodině. A právě opakující se každodenní interakce utváří celkovou atmosféru jedinečnou pro danou rodinu.

Vzájemnou interakcí mezi členy rodiny se dítě učí normám, hodnotám, přejímá vzorce chování. Rodina se tak stává přirozeným prostředím, které má na jeho výchovu největší vliv a její výchovná role je pokládána za nezastupitelnou. Ve shodě s Fischerem a Škodou (2009) uvedme, že *rodina formuje jedince v průběhu jeho vývoj, je významným nositelem jeho budoucích společenských rolí a identity obecně*.

#### **Nejčastěji uváděné základní typy rodin:**

- Nukleární rodina
- Rozšířená rodina
- Orientační rodina
- Reprodukční rodina
- Úplná rodina
- Neúplná rodina
- Rodina druhotně vzniklá

#### **Vývojové fáze nukleární rodiny**

Autoři věnující se problematice rodiny se zpravidla shodují na pěti základních vývojových fázích nukleárních rodin. Jsou jimi tvoření, extenze, kontrakce, ukončená kontrakce a uzavření.

**Tvoření:** Období počínající sňatkem a končící narozením prvního dítěte. Dochází k fázi adaptace, vzájemnému seznamování, sžívání (životní styl, návyky, časový režim, dosud neregistrované osobnostní rysy apod.) a k rozdělení rolí.

**Riziko:** Předčasná gravidita a přijímání provizorních rozhodnutí pro řešení situace (bydlení s rodiči, ekonomická závislost.). Mladému páru tak chybí prostor pro postupné budování domova s jeho specifickou atmosférou (včetně estetického hlediska).

**Extenze:** Jedná se o období od narození prvního až po narození posledního dítěte. Jedinec má novou, rodičovskou, roli. Pozornost partnerů se přesouvá na vývoj a výchovu dítěte. Partnerka bývá v těsné interakci s dítětem, někdy se může cítit izolována. Partner může mít významnou úlohu v zprostředkovávání kontaktu ženy se společností. Vhodné je rozdělení rolí a kompetencí rovnoměrně mezi oba partnery, což umožňuje vzájemnou zastupitelnost.

*Rizika:* Nezralost a nezvládání rodičovské role, čímž trpí především děti (emocionálně chudá atmosféra, nezáměr o děti), možné pocity viny z nezvládnutí rodičovské role a související stres. Tato situace může přerůst až v agresi namířenou proti dětem, časté jsou rozvody, přetíženost a izolovanost matek. V současnosti je možné registrovat zlepšení nabídky hlídání dětí s možností dalšího vzdělávání, pestrá nabídka společenských i rozvojových aktivit, kurzů apod., snižující možné riziko izolace matek.

**Kontrakce (zúžení):** Uvedená fáze nastává po odchodu posledního dítěte z rodiny a bývá také někdy nazývána obdobím „prázdného hnízda“. Situace je více intenzivně vnímána především ženami, neboť je třeba uvolnit děti, avšak zajistit stabilní otevřené prostředí. Dochází k přehodnocení dosavadního způsobu života (mnohdy příliš hektický, altruistický). V naší společnosti se nezřídka projevuje vliv ekonomického podílu na životě dospělých dětí - fenomén hlídací babičky (žije odděleně, dochází hlídat, vypomáhat).

*Rizika:* Obzvláště u žen může nastat pocit ztráty smyslu života, je třeba hledat novou náplň a aktivity. Mladé partnerské dvojice s lepší finanční situací se často zcela izolují. Současným trendem je, že ty hůře ekonomicky situované naopak vůbec rodinu neopouštějí.

**Ukončená kontrakce:** Dvojice manželů žije opět sama, fáze končí, když jeden z partnerů umírá, vzájemné hlubší poznávání, znovupoznávání, hledání náhradního životního smyslu, hlubších životních (obvykle duchovních) hodnot života, snaha stihnout ještě některé životní plány, rekapitulace dosavadního života, dimenze kontinuity (dětí mají vlastní rodiny).

*Rizika:* Potřeba adaptace na odchod celoživotního partnera a samotu; zde se úročí kvalita předchozích fází vývoje rodiny.

**Uzavření:** Rodina končí smrtí druhého partnera.

## 3.2 Funkce rodiny a její poruchy

Funkce rodiny se navzájem prolínají a doplňují, nelze je chápat izolovaně a jejich výčet není absolutní. Rodina je důležitou institucí s funkcí sociální ochrany svých členů. Každý člen rodiny má v jejím rámci svá práva i povinnosti, rodina je socializačním činitelem a má socializační funkci, v rodině její členové aktivně i pasivně odpočívají, hovoříme tedy i o funkci rekreační, atd. Zaměřme se však na čtyři nejdůležitější a nejčastěji uváděné funkce z hlediska teorie rodiny, jedná se o následující:

- **Funkce reprodukční**, která dle socio-demografických trendů slábne. Zvyšuje se průměrný věk partnerů při vstupu do manželství, obecně klesá sňatečnost, zvyšuje se počet dětí narozených mimo manželství i mimo trvalý vztah rodičů, stoupá rozvodovost. Dítě již není jedinou variantou, jak smysluplně naplnit život v dospělosti.
- **Emoční funkce** se týká začlenění jedince do struktury rodiny, smyslu života, osobní identity, pocitu sounáležitosti. Spolu s funkcí socializačně-výchovnou se jeví jako rozhodující pro funkčnost a stabilitu rodiny.

- **Sociálně výchovná funkce** spočívá v odpovědnosti rodiny za výchovu, vzdělání, socializaci a základní životní směřování dospívajícího. Nejen rodina, ale i ostatní činitelé mají samozřejmě v procesu socializace významný vliv (škola, zájmové skupiny, vrstevníci, media a další).
- **Ekonomická funkce** je v posledních letech ovlivněna rostoucí vzdělaností a zaměstnaností žen, společenskými a ekonomickými změnami. Muž již není výhradním živitelem rodiny. Očekávání spojené s rolí muže a ženy se mění, jakožto i náplň rolí rodičovských.

V průběhu socializačního procesu má z hlediska výchovného a emočního působení vychovatelů zásadní význam, do jaké míry se daří rodině naplňovat základní funkce. V případě, že rodina neplní své funkce, může být zdrojem narušení psychosociálního vývoje dítěte a neřešení uvedené situace může dále vést ke vzniku a rozvoji různých rizikových jevů.

Dle Škody a Fischera (2009) lze rodiny dle míry naplňování výše vymezených funkcí klasifikovat následujícím způsobem:

- **Rodina funkční** přiměřeně plní všechny funkce, je v ní zajištěn dobrý vývoj dítěte a jeho prospěch.
- **Rodina problémová**, v níž se již vyskytují některé závažnější poruchy a rodina tak neplní v potřebné míře své funkce. Vážněji však není narušen vývoj dítěte a rodina je schopna řešit problémy vlastními silami nebo s využitím časově omezené vnější podpory.
- **Rodina dysfunkční** je charakteristická tím, že zde již dochází k významným poruchám nebo faktickému neplnění některých, či dokonce všech funkcí. Uvedený stav má dopad na celý rodinný systém a ohrožuje nebo již poškozují zdravý vývoj dítěte. Rodina sama není schopna daný stav zvládnout a je nutné ji podpořit prostřednictvím dlouhodobé odborné intervence, zahrnující rovněž kontrolu.
- **Rodina afunkční**, v níž již dochází k vážným poruchám, faktickému vnitřnímu rozkladu rodiny a je zde zásadně narušován socializační proces dítěte. Dítě může být za takového stavu dokonce ohroženo i v samotné existenci a je třeba ho před vlivem dané rodiny chránit. Řešení v této fázi zpravidla bývá ustavení některé z forem náhradní rodinné péče.

### 3.3 Rodinné prostředí

Osobnost dítěte bezesporu ovlivňuje prostředí, v němž vyrůstá. V užším slova smyslu je za rodinné prostředí zpravidla považován domov, v širším slova smyslu ulice, obec či město, příroda apod. Má-li se dítě vyvíjet po duševní a charakterové stránce ve zdravou, vnitřně integrovanou a společností užitečnou osobnost, potřebuje vyrůstat v prostředí, které je stabilní, citově vřelé a přijímající. Nezbytným předpokladem pro zdravý vývoj dítěte je, že rodina plní své funkce (viz výše).

Kraus a Poláčková (2001) definují prostředí jako *tu část světa (prostor, který nás obklopuje), s níž je člověk ve vzájemném působení. Na člověka působí svými podněty, ovlivňuje jeho vývoj a on na tyto podněty reaguje, přizpůsobuje se jim a také aktivně je svou prací mění.*

Podobně jako rodina i prostředí, v němž člověk vyrůstá a v jehož rámci se socializuje, vykonává směrem k jedinci základní funkce, a to:

- *restriktivní* (omezování, zábrana určitých tendencí),
- *direktivní* (usměřování např. jasnými pokyny),
- *protektivní* (chránění zájmů určitými způsoby),
- *predikativní* (předpovídání chování a jednání člověka v konkrétních situacích pod vlivem kulturně sociálních norem).

Kraus a Poláčková (2001) vymezují dvě základní funkce prostředí - *situační* a *výchovnou*. První funkce vychází z toho, že každá výchovná činnost je realizována v určitém konkrétním prostředí, které tvoří kulisu výchovné situaci. Druhá funkce respektuje intencionální (přímé) a funkcionální (nepřímé) výchovné působení.

Každá rodina se vyznačuje určitým stupněm soudržnosti (koheze) a pospolitostí, klimatem, které vystihuje její pohodu, ale i chlad nesoulad a případné napětí. Rodinné prostředí má velký vliv na celkový vývoj dítěte, včetně jeho školních úspěchů. Důležitým faktorem je míra podnětnosti prostředí, v němž dítě vyrůstá. Dle této komponenty lze rodinné prostředí členit na podmětově bohaté, funkční – harmonické, či naopak na podmětově chudé, nefunkční - disharmonické.

### **Harmonické - funkční prostředí**

Harmonické rodinné prostředí je prostředím, kde absentuje patologie ve výchově dítěte a v uspokojování potřeb všech členů rodiny. Rodinné prostředí harmonické, funkční, zajišťuje dítěti uspokojení jeho potřeby jistoty a bezpečí, potřeby někam patřit, mít domov. Uvedený typ prostředí je charakteristický zejména následujícími znaky (Helus, 2001 či Matoušek, 1997):

- členové rodiny ve společné interakci vytváří atmosféru vzájemné úcty, důvěry a respektu,
- rodiče fungují jako modely, které děti napodobují a časem se s nimi i identifikují,
- vytváří láskyplný vztah a tím ovlivňují budoucí projevy emocí dítěte k druhému pohlaví,
- udržují pozitivní vztah dítěte k sobě samému i k okolnímu světu,
- existuje jasná hierarchie odpovědnosti a rovnováha mezi potřebou sdělit ostatním členům své zážitky, potřeby, radost, smutek i potřebu vlastního soukromí,
- komunikace je jasná, přímá, adresná, součástí je humor,
- rodina je otevřena novým myšlenkám a řešením problémů.

### **Disharmonické - nefunkční prostředí**

Dysfunkcí rodiny se rozumí taková situace, kdy rodina v různé míře neplní základní požadavky a úkoly dané společenskou normou. Jde o selhání některého člena nebo členů rodiny, jež se projevuje v nedostatečném plnění některých nebo všech základních funkcí. Je prostředím bez kladného a trvalého vztahu k dítěti, vyznačující se zanedbáváním nebo dokonce týráním dítěte, a tím zatěžuje a narušuje formování osobnosti dítěte. Další vývoj dítěte je v takovémto prostředí ohrožen.

---

### 3.3.1 Vliv rodinného prostředí na vývoj dítěte

Na změny ve vývoji jedince má bezesporu vliv jeho psychický vývoj, který je determinován vrozenými dispozicemi (tedy jeho genetickou výbavou) a prostředím, do kterého se jedinec narodil a v němž se socializoval. Prostředím, jež má na jedince velký vliv v průběhu celého jeho života, je právě rodina.

Rodiče by měli znát možnosti dítěte v jednotlivých etapách jeho vývoje. Jaký by měl být stav dítěte, ke kterému se blíží, co by měl umět a zvládat a s čím by mu naopak měli pomáhat. Tato znalost rodičů může během vývoje dítěte snížit třecí plochy a snížit konfliktní situace především v kritických etapách vývoje dítěte (prepuberta, puberta aj.)

Někteří rodiče nejsou schopni přijmout a zvládat rodičovskou roli a pak hovoříme o její poruše. Pod vlivem této nedostatečnosti mohou následně vznikat různé patologie rodinného prostředí, jejichž příkladem může být stav kdy se:

- rodiče o své dítě **nemohou** starat – důvodem je např. přírodní katastrofa, válka, bída, chudoba, nemoc, úmrtí aj.,
- rodiče o své dítě starat **neumějí** či nedovedou – u nezralosti, neschopnosti vyrovnat se zvláštní situací,
- rodiče o své dítě start **nechtějí** – nastává u poruch osobnosti rodičů aj.,
- rodiče o dítě starají **nadměrně a hyperprotektivně**.

---

### 3.3.2 Vliv rodinného prostředí ve výchovném procesu

Rodina bývá charakterizována jako tzv. *prvotní výchovné a socializační prostředí*. Rodiče jsou chápáni jako první a nejpřirozenější vychovatelé. Z hlediska sociologického je formou začlenění jedince do sociální struktury. Nejdůležitějším úkolem rodiny po narození dítěte je vytváření pevných sociálních vazeb mezi dítětem a jeho rodiči. V dalších letech se stává rodina místem pro zkoušení a objevování různých sociálních procesů, dovedností, modelů chování, ale také prostorem k seznámení s různými omezeními, či hranicemi, limity i s tím, že jejich překračování bývá i sankcionováno (KOL. AUT., 2003).

V dnešní době se stále více setkáváme s výchovnými problémy dětí, s agresivitou a s disociálním chováním stále mladších dětí. Jedním z hlavních vlivů na vzniku těchto problémů je přisuzován rodině, klimatu v rodinném prostředí a výchovným metodám. Faktory, které ovlivňují způsob výchovy, mohou být zejména:

- věk rodičů,
- vzdělání rodičů,
- socio-kulturní status rodiny,
- její početnost,
- mravní kvality rodičů,
- způsob jejich soužití.

Na dítě negativně doléhá nezájem rodičů o jeho školní výsledky, ale i přehnaná péče a příliš vysoké nároky. Nevhodně je střídání různých stylů výchovy a nejednotnost výchovného působení, kdy jsou rodiče v určitých situacích nepřiměřeně přísní, jindy nadměrně shovívaví a někdy lhostejní.

Ne zcela vzácným jevem bývá, že se v rodinách mohou projevit přechodné problémy, které však mohou hrát významnou roli v procesu výchovy a socializace dítěte. Hovoříme o takzvaných problémových rodinách. Jejich přehled uvádí například Helus (2007), který rozlišuje následující typy problémově zatížených rodin:

- nezralá,
- přetížená,
- ambiciózní,
- perfekcionistická,
- autoritářská,
- rozmazlující,
- nadměrně liberální a improvizující,
- odkládající
- disociovaná.



## Pojmy k zapamatování

Pokuste si zapamatovat a definovat následující pojmy:

Rodina, funkce rodiny, typy rodin, vývojové fáze nukleární rodiny, rodinné prostředí, typy problémově zatížených rodin.



## Kontrolní otázky a úkoly

1. Vymezte pojem rodina a charakterizujte rodinné prostředí.
2. S využitím doporučené literatury vymezte a charakterizujte základní typy rodin.
3. Jakými vývojovými fázemi zpravidla prochází nukleární rodina? Čím jsou uvedené fáze charakteristické a jaká rizika se mohou v jejich průběhu projevit?
4. Vymezte možné dopady nevhodného rodinného prostředí na vývoj dítěte.
5. Jak se dle Vašeho názoru v současné době posouvá pojetí jednotlivých rolí v rodině?
6. Charakterizujte možné projevy poruch rodičovských rolí a jejich možné dopady na vývoj a socializaci dítěte.
7. Vymezte základní faktory ovlivňující výchovu dítěte v rodině a u každého faktoru uveďte několik možných projevů takového ovlivňování.
8. Charakterizujte nejčastější typy problémově zatížených rodin (např. viz. HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 153 – 163) a uveďte možné důsledky působení uvedeného typu problému.
9. Diskutujte o současném pojetí rodiny a přístupu k výchově ve společnosti.



## Shrnutí

Rodina je velmi významným a přirozeným výchovným a socializačním činitelem a prostředím, v němž by na základě plnění všech rodinných funkcí měli být zabezpečovány potřeby všech jeho členů. Rodina zprostředkovává dětem pohled na jejich sociální okolí, poskytuje jedinci identifikační vzory, seznamuje ho s předpokládaným chováním pro mužskou a ženskou roli. Učí jedince reagovat žádoucím způsobem, je tedy rovněž regulátorem chování jedince a nástrojem sociální kontroly jedince. Pod vlivem rodinného působení se vytváří postoje k okolí, k sobě samému i společnosti obecně. Uvedené základní poznatky a charakteristiky doporučujeme prohloubit dalším studiem doporučené literatury.



## Doporučená literatura a zdroje pro samostudium

1. FISCHER, Slavomil.; ŠKODA, Jiří. *Sociální patologie. Analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Praha: Grada publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2781-3.
2. HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
3. KRAUS, Blahoslav; POLÁČKOVÁ, Věra. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
4. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-494-X.
5. MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: SLON, 2003. ISBN 80-86429-1-9.
6. SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-559-8.



## Použitá literatura a zdroje

1. FISCHER, Slavomil.; ŠKODA, Jiří. *Sociální patologie. Analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Praha: Grada publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2781-3.
2. HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
3. KOLEKTIV AUTORŮ. *Vybrané kapitoly ze sociální pedagogiky*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně: 2003, ISBN 80-7044-458-4.
4. KRAUS, Blahoslav; POLÁČKOVÁ, Věra. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

5. MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém nebo po zlém? O výchovných odměnách a trestech*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-85285-00-3.
6. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-494-X.
7. MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: SLON, 2003. ISBN 80-86429-1-9.
8. PRŮCHA, Jan.; WALTEROVÁ Eliška.; MAREŠ Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
9. SLAMĚNÍK Ivan.; VÝROST Jozef a kol. *Sociální psychologie*. Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-20-X.
10. SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-559-8.
11. ŠEVČÍK, Drahomír.; ŠPATENKOVÁ, Naděžda a kol. *Domácí násilí. Kontext, dynamika a intervence*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-690-2.
12. VÝROST, Jozef. *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-269-6.



## 4 Sociální a pedagogická komunikace



### Cíle

Po prostudování této kapitoly a příslušné doporučené literatury dokážete:

- definovat pojem sociální komunikace a charakterizovat její formy,
- charakterizovat jednotlivé složky verbální a nonverbální komunikace,
- charakterizovat komunikaci činem,
- definovat pojem pedagogická komunikace a vymežit její limity,
- vymežit základní funkce pedagogické komunikace,
- charakterizovat nejčastější chyby v pedagogické komunikace a navrhnout možnosti, jak se jich vyvarovat.

### 4.1 Sociální komunikace

Janoušek (in Svatoš a Kotková, 1998) chápe komunikaci jako *sdělování a přijímání informací v sociálním chování a sociálních vztazích lidí. Vnitřně souvisí s interakcí, tj. se vzájemným působením na sebe navzájem.*

Musil (2007) zároveň uvádí, že *abychom mohli mluvit o komunikaci, musí zahrnovat kromě vysílatele (komunikátora) a příjemce (recipienta) informace dále pramen (zdroj) informace, který může a nemusí být totožný s vysílacím, dále sdělení samotné a jeho (materiální) nosič – signál nebo kanál pro přenos sdělení. Příjemce může být v některých případech i neznámý – rozhodující je záměr komunikátora vyslat sdělení, i kdyby konkrétní partner nebyl dostupný. Každá komunikace musí obsahovat znakový systém, který je obecně nazýván „jazyk“ i v případech, kdy nejde o řečovou komunikaci.*

Na komunikaci je také možné nahlížet jako na určitý způsob chování. Maturana a Varela (in Vybíral, 2009) komunikaci nazývají *koordinované chování, jež se spouští navzájem mezi členy sociální jednotky. V tomto smyslu rozumíme komunikaci zvláštní druh chování propojeného s nervovým systémem, nebo i bez tohoto propojení, v rámci toho, jak organismy operují v sociálních systémech. A podobně jako u každého chování, kde můžeme rozlišovat mezi instinktivní nebo naučenou povahou sociálního chování, můžeme rozlišovat také fylogenetické a ontogenetické způsoby komunikace.*

S. Klapilová (1996) podobně upozorňuje na sociální rozměr komunikace a doplňuje, že jedinec je také členem skupiny. V procesu komunikace může skupina výrazně ovlivnit vytváření, zachování nebo změnu postojů a mínění jednotlivce. Jedna ze základních tezí sociální komunikace, která plně vystihuje tyto její charakteristické vlastnosti zní: *„Není možno nekomunikovat, nepředávat si informace a nějak se nechovat“.* Stejně výstižné jsou však i přívlastky virtuální (resp. kybernetická), protože charakteristickým rysem

současné společnosti je výrazné používání výpočetní techniky či lépe technických komunikačních prostředků a sítí v univerzálním smyslu slova. Proces sociální komunikace je odstartován každým setkáním člověka s člověkem. Komunikace se ovšem neomezuje jen na verbální a mimoslovní sdělování (na to, co a za jakých okolností říkáme), ale současně je také výpovědí o tom, čím se zabýváme, jak se spolu snášíme, a jak žijeme. Způsob komunikace vždy odráží i hodnotové a hodnotící postoje komunikujících.

## 4.2 Verbální a nonverbální komunikace

Sociální komunikace se dle užívaných prostředků zpravidla člení na komunikaci verbální, neverbální a komunikaci činem.

Verbální komunikací se dle Vybírala (2009) rozumí *vyjadřování pomocí slov prostřednictvím příslušného jazyka. V širším pojetí se do verbální komunikace zařazuje komunikace ústní i písemná, přímá nebo zprostředkovaná či živá nebo reprodukováná.*

Nonverbální komunikace je komunikace, která nepoužívá slova. Pomocí této komunikace můžeme sdělovat např. emoce, záměry lidí sblížit se nebo naopak se sociálně distancovat. Mimoslovnímí způsoby se nedá sdělit např. dilema, nutnost volby mezi dvěma možnostmi. Nedá se také sdělit „nic“- např. nic nevidím, nic necítím - protože není možné se nijak nechovat. Obecně neverbální komunikace reprezentuje specifické formy sdělování (informací, pocitů, nálad, emočního stavu, postoje atd.), které nevyužívají slov. Do nonverbální komunikace patří hlasové prostředky, kterými realizujeme slovní projev. Jsou to např. hlasitost řeči, rychlost řeči, pauzy v řeči, zabarvení hlasu atp. Tyto nonverbální prostředky nazýváme *paralingvistické aspekty řeči*. Dále existují tzv. *extralingvistické prostředky*, do nichž řadíme pohledy (řeč očí), výrazy obličeje (mimika), pohyby (kinezika), fyzické postoje (konfigurací všech částí těla), gesty (gestika), dotekem (haptika), přiblížením či oddálením (proxemika), úpravou zevnějšku a životního prostředí (Mareš, Křivohlavý 1995).

Komunikací činem rozumíme to, jak se učitel a žáci k sobě chovají, jak vyjadřují vzájemné postoje svým jednáním. Žáci právem chápou jako určité sdělení to, zda učitel přichází do hodiny přesně, jak se na hodinu připraví, zda toleruje během vyučovací hodiny vyjádření odlišného názoru, jak žáky hodnotí a jak k nim podle toho přistupuje, jak jim své hodnocení dává najevo. Je samozřejmé, že samostatné zkoumání slovní komunikace, řeči těla a činů je do značné míry umělé. Mluvíme-li samostatně o komunikaci činem, činíme tak ve snaze poukázat na sociální kontexty každé komunikace. V každém našem verbálním i nonverbálním sdělení je vždy obsažen i náš postoj k tomu, co je sdělováno. Každý náš čin je také sdělením postoje k člověku, jehož se týká. Učitel svým chováním sděluje třídě, jak si jí váží a totéž sděluje každému žákovi, s nímž vchází do kontaktu.

### 4.3 Pedagogická komunikace

Specifickou formou sociální komunikace je komunikace pedagogická. V nejobecnějším slova smyslu ji můžeme definovat jako komunikaci, probíhající mezi účastníky výchovně – vzdělávacího procesu, uskutečňující se ve snaze o naplnění výchovně – vzdělávacích cílů.

Vališová (2011) chápe pedagogickou komunikaci jako významný prostředek pedagogické interakce a doplňuje, že jsou v ní přesně určeny časové a prostorové podmínky, účastníci, je stanoven cíl, obsah komunikování, jsou předepsána pravidla styku mezi učitelem a žáky. To vše jsou faktory, které dle Vališové pedagogickou komunikaci tradičně ovlivňovaly a nezdídky dosud stále ovlivňují, případně limitují. Podrobněji se jedná především o následující faktory (podobně in Mareš, Křivohlavý, 1995 či Křivohlavý, 2007):

- prostorové omezení pedagogické komunikace (probíhá v místnostech k tomu určených – učebně, dílně, laboratoři, tělocvičně, školní knihovně atd.);
- časová limitovanost (jednostranně je vymezen čas rozvrhem hodin, délkou vyučovací jednotky; absence komunikace učitele při domácí přípravě žáků aj.);
- vymezení obsahu a programu komunikace (volnost učitele je ovlivňována v určité míře učebními osnovami, rozpisem pedagogických úkolů na vyučovací jednotku, tématem hodin atd.);
- vymezení pedagogické komunikace pravidly chování (je limitováno sociální rolí učitele a žáka, vztahem podřízené a nadřízeného);
- vliv prostorového rozmístění žáků na pedagogickou komunikaci (význam má umístění žáka a učitele ve třídě);
- vliv vyučovací metody na pedagogickou komunikaci (často převládaly či převládají slovní projevy učitele);
- pedagogická komunikace je limitována organizační formou výuky (způsob komunikace ovlivňují všechny tři základní formy vyučování – hromadné, skupinové i individualizované);
- vliv asymetrie sociálních rolí na pedagogickou komunikaci (i zde je limitou sociální role učitele a žáka či učitelův i žákův sociální státu);
- vliv jazykové bariéry v případě nedostatečného osvojení vyučovacího jazyka (dáno odlišným sociokulturním zázemím žáka v důsledku užívání cizího jazyka či etnolektu v domácím prostředí).

Vališová (2011) však dále poznamenává, že uvedeným limitujícím faktorům se snaží současná škola čelit používáním aktivizujících forem a metod výuky, respektováním osobnosti dítěte jako samostatné, autonomní bytosti, která má nárok na vlastní názor, má právo i prostor projevit se, sdělit odpovídající formou svůj argument, pocit či hodnotící soud. Stále více se do vztahu učitele a žáků dostává partnerský charakter komunikace i jednání, vzájemné respektování se i oboustranná důvěra. V případě nebezpečí vzniku sociokulturního handicapu v důsledku nedostatečného osvojení vyučovacího jazyka pak škola může reagovat aktivní realizací podpůrných opatření směřujících ke zvýšení úrovně jeho užívání.

Mareš a Krivohlavý (1995) vymezují šest základních funkcí pedagogické komunikace:

- zprostředkovává společenskou činnost účastníků, jednotlivé pracovní postupy včetně kodifikovaného pojetí úspěšnosti a neúspěšnosti;
- zprostředkovává vzájemná působení účastníků v nejširším smyslu včetně výměny informací, zkušeností, ale také motivů, postojů, emocí;
- zprostředkovává osobní i neosobní vztahy;
- formuje všechny účastníky pedagogického procesu, zejména pak osobnost žáka;
- je prostředkem k uskutečňování výchovy a vzdělávání, neboť cíl, učivo, metody atd. nemohou vystupovat v pedagogickém procesu přímo, nýbrž ve slovní či mimoslovní podobě;
- konstituuje každý výchovně vzdělávací systém, neboť tvoří jednu z jeho hlavních složek, zajišťuje jeho fungování, vnáší do něj pohyb, vývoj, dynamiku, udržuje však i jeho stabilitu.



## Pojmy k zapamatování

Pokuste si zapamatovat a definovat následující pojmy:

Komunikace, komunikátor, komunikant, komuniké, verbální komunikace, nonverbální komunikace, komunikace činem, mimika, haptika, posturologie, proxemika, kinezika, gestika, pedagogická komunikace.



## Kontrolní otázky a úkoly

1. Pokuste se vymezit pojmy sociální komunikace, verbální komunikace, nonverbální komunikace a komunikace činem.
2. Charakterizujte jednotlivé složky nonverbální komunikace.
3. Jaké funkce má sociální komunikace?
4. Jak se liší sociální komunikace a pedagogická komunikace?
5. Zamyslete se nad tím, jak se liší sociální a pedagogická komunikace z hlediska odpovědnosti za její výsledek.
6. Jaké jsou limity pedagogické komunikace?
7. Jaké základní funkce má pedagogická komunikace.
8. Zamyslete se nad možným vlivem jednotlivých vyučovacích forem a metod na podobu komunikace ve škole. Uveďte konkrétní příklady.
9. Jaké jsou nejčastější chyby v sociální a pedagogické komunikaci? Uveďte příklady a s podporou doporučené literatury navrhněte způsoby, jak se uvedených chyb vyvarovat.



## Shrnutí

Sociální komunikace je v obecném slova smyslu sdělování a přijímání informací v sociálním chování a sociálních vztazích lidí. Vnitřně souvisí s interakcí, tedy se vzájemným působením na sebe navzájem. Sociální komunikace se dle užívaných prostředků zpravidla člení na komunikaci verbální, neverbální a komunikaci činem. Významným prostředkem pedagogické interakce a specifickou formou sociální komunikace je komunikace pedagogická, kterou můžeme definovat jako komunikaci, probíhající mezi účastníky výchovně – vzdělávacího procesu, uskutečňující se ve snaze o naplnění výchovně – vzdělávacích cílů.



## Doporučená literatura a zdroje pro samostudium

1. GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
2. MAREŠ, Jiří., KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
3. SVATOŠ, Tomáš., KOTKOVÁ, Věra. *Sociální a pedagogická komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998. ISBN 80-7041-794-3.
4. VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
5. VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4.



## Použitá literatura

1. KLAPILOVÁ, Světa. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 1996. ISBN 80-7067-669-8.
1. KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
2. MAREŠ, Jiří., KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
3. MUSIL, Josef. *Komunikace v informační společnosti*. Praha: UJAK, 2007. 144 s. ISBN 978-80-86723-36-6.
4. SVATOŠ, Tomáš., KOTKOVÁ, Věra. *Sociální a pedagogická komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998. ISBN 80-7041-794-3.
5. VALIŠOVÁ Alena. Pedagogická interakce a komunikace jako součást sociální kompetence. VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2011, s. 225 – 240. ISBN 978-80-247-3357-9.
6. VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4.

## 5 Masové sdělovací prostředky a jejich vliv na výchovu



### Cíle

Po prostudování této kapitoly a příslušné doporučené literatury dokážete:

- definovat pojem masmédia a vymežit jejich základní funkce,
- charakterizovat možná negativa v oblasti působení na jedince,
- vymežit jednotlivá stádia vývoje divácké gramotnosti u dětí,
- vymežit pojetí mediální výchovy v rámcovém vzdělávacím programu,
- navrhnout možné postupy a aktivity v oblasti rozvoje mediální gramotnosti u dětí.

### 5.1 Masmédia

Role a vliv masových sdělovacích prostředků je současné době natolik významné, že zásadně ovlivňuje a do značné míry podmiňuje fungování moderní společnosti. Ta je dokonce někdy nazývána informační společností. Informace může být dokonce chápána jako zboží a je prostředkem podnikání.

J. Janoušek (1968 in Kraus, 2008) definuje masovou komunikaci jako *pohyb informací mezi sociálními strukturami, v němž původce sdělení zastává trvale roli mluvčího ve vztahu k množině příjemců, kteří jsou časově a prostorově vzdáleni. Charakteristickým rysem masové komunikace je redukce zpětné vazby na minimum, nejčastěji však vůbec neexistuje. Sdělení je zpravidla neosobní, protože je výsledkem skupinové činnosti, nikoliv zájmem a cílem jednotlivce.*

Právě na výše zmíněnou absenci dialogu a adekvátní zpětné vazby upozorňuje B. Blažek (1995), když uvádí, že problémem mas není jejich hromadnost ani jejich sociální limitovanost, ale lidé, kteří přijímají lidské výtvoř, aniž s nimi vstupují do dialogu. Jsou ochotni zůstat naprostými konzumenty. Pokud tím, co dostávají, nejsou explicitní sdělení (mluvená nebo psaná), ale věci manifestující nějaký primární užitek, chápou je výhradně jen jako věci. Stejně do sebe uzavřeni jsou ovšem i producenti. Unikají před skutečností, že jejich věcné výtvoř jsou zároveň komunikáty. A pokud jsou to explicitní sdělení - tedy když zrovna na konzumentovu hlavu dopadá řeč nebo obrazy - pak je obě strany zase vnímají pouze z hlediska jejich sémantiky a nechtějí vidět celek komunikační situace.

Masová média se obvykle dělí na tištěná a elektronická. Například dle Jiráka a Köplové (2009) se masovými médii rozumí především:

- periodický tisk (noviny, časopisy pro širokou veřejnost),
- rozhlasové a televizní vysílání,
- internet.

Nejčastěji se pak vymezují následující čtyři funkce masových sdělovacích prostředků:

- informativní – podstatou je poskytovat informace a rozšiřovat poznání,
- formativní – ovlivňovat osobnost, může působit na postoje adresáta, aj.,
- komunikativní – pomáhá k uskutečnění spojení mezi určitou skutečností na jedné straně a příjemcem na straně druhé,
- rekreativní – navozuje podmínky pro odpočinek (Kraus, 2008).

## 5.2 Působení masmédií na jedince

Působení médií je natolik komplexní jev, že jen velmi obtížně postihujeme všechny souvislosti, v nichž se projevuje. Často se uvažuje o vlivu médií na celou společnost, na politiku, někdy též na rodinu, vzdělání či sport. Při studiu účinků médií je také užitečné rozlišovat na jedné straně působení samotné existence médií, na druhé straně možné či pozorované účinky jednotlivých typů obsahů“ (Jirák, 2003 In Kraus, 2008)

*Média působí na čtyřech různých úrovních současně: jako společenská instituce, jako organizační mašinérie, jako způsob umístování obsahu na scéně a jako prostor, kde recipienti nabývají zkušenosti (Jirák a Köplová, 2009).*

*Média jsou všeprostopující a jsou všude kolem nás jako počasí. A jako počasí je i vlivy médií těžké předvídat, jelikož těchto vlivů je velký počet a jejich vzájemné vztahy jsou velmi složité (Potter 1998 In Jirák a Köplová, 2009).*

Negativa vlivu nadměrného sledování televize a videa či nadměrného množství času tráveného v rámci využívání sociálních sítí nebo počítačových her je možné spatřovat jak v rizicích pro zdravý fyzický vývoj (rizika pro vývoj pohybového systému, objevují se zejména v souvislosti s dlouhodobým sezením, rizika poškození zraku, nervových poruch a poruch spánku, rizika nadváhy v důsledku nedostatku pohybových aktivit atd.), tak především v rizicích pro zdravý vývoj psychosociální.

V oblasti psychosociálního vývoje lze negativa nadměrného sledování televize či videa spatřovat zejména v:

- Zanedbávání rozvoje sociálních dovedností. Televize a ostatní média, většinou neposkytují prostor pro aktivní komunikaci, vzájemnou výměnu informací, nebo jej poskytují ve zcela nedostatečné míře. Diváci nevstupují do dialogu a zůstávají jen prostými konzumenty.

- Nápodobě ve vztahu k násilí a oslabení schopnosti soucitu a empatie. Televize i málo hodnotné filmy na video či DVD nosičích (samozřejmě též některé počítačové hry) často prezentují velké množství násilí, zobrazované se značnou měrou realistické drastičnosti. Zejména děti pak nemají ještě dostatečný odstup od zobrazovaného. V roce 1993 na oficiální dotaz amerického Kongresu přední američtí odborníci na základě mnoha výzkumů odpověděli: „*Děti obojího pohlaví, každého věku, každé rasy, z každé společenské vrstvy, na každém stupni inteligence mohou být nepříznivě ovlivněny sledováním násilných pořadů.*“ (Říčan, Pithartová, 1995).
- Narušení vývoje, popř. deformace etického citění a svědomí. Spousta (2001) doplňuje, že deformace etického citění a svědomí je pro společenský vývoj stejně zhoubná jako ztráta citění a vědomí estetického - tedy vkusu. Ztráta svědomí, otupený vkus, neprofesionalita představují podhoubí, na kterém pak vyrůstá arogance a agresivita.
- Narušení vývoje estetického citění dětí, příp. otupování a deformování estetického citění dospělých. Mnoho pořadů je kýčovitého charakteru, tedy je jistým druhem lži či nerealistického uchopení skutečnosti. S tím souvisí i následující uváděné nebezpečí.
- Vytváření zkresleného a ochuzeného obrazu světa. Říčan a Pithartová (1995) upozorňují, že zejména dětem, které se teprve učí odlišovat skutečnost od televizního obrazu, hrozí, že si vytvoří falešný obraz světa, kterého se budou později jen těžko zbavovat. Před televizorem rovněž zakrňuje tvořivá představivost.
- Nebezpečí vytvoření „náhradního, virtuálního“ života (často, zejména u dospívajících či dospělých) jako útěk od reálných problémů.
- Sledování sexuality prezentované ve formě nepřiměřené věku.

Ve shodě s B. Blažkem (1995) považujeme za jednu z nejdůležitějších proměnných v posuzování škodlivosti vlivu televize (i jiných médií) věk. S ohledem na tuto skutečnost vnímáme jako výrazné pozitivum zařazení mediální výchovy jako jednoho z průřezových témat v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Mediální výchova – výchova k orientaci v masových médiích, k jejich využívání a zároveň k jejich kritickému hodnocení. (pedagogický slovník, 2008)

### 5.3 Mediální výchova

Mediální výchova je jedním z průřezových témat rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a nabízí *elementární poznatky a dovednosti týkající se mediální komunikace a práce s médii. Média a komunikace představují velmi významný zdroj zkušeností, prožitků a poznatků pro stále větší okruh příjemců. Pro uplatnění jednotlivce ve společnosti je důležité umět zpracovat, vyhodnotit a využít podněty, které přicházejí z okolního světa, což vyžaduje stále větší schopnost zpracovat, vyhodnotit a využít podněty přicházející z médií.* Média se stávají důležitým socializačním faktorem, mají výrazný vliv na chování jedince a společnosti, na utváření životního stylu a na kvalitu života vůbec. Přitom sdělení, jež jsou médiím nabízena, mají nestejnorodý charakter, vyznačují se svébytným vztahem k přírodní i sociální realitě a jsou vytvářeny s různými (namnoze nepřiznanými, a tedy potenciálně manipulativními) záměry. Správné vyhodnocení těchto sdělení z hlediska záměru jejich vzniku (informovat, přesvědčit,



manipulovat, pobavit) a z hlediska jejich vztahu k realitě (věcná správnost, logická argumentační stavba, hodnotová platnost) vyžaduje značnou průpravu (*Rámcový vzdělávací program...*, 2007).

Mediální výchova má vybavit žáka základní úrovni mediální gramotnosti. Ta zahrnuje jednak osvojení si některých základních poznatků o fungování a společenské roli současných médií (o jejich historii, struktuře fungování), jednak získání dovedností podporujících poučené, aktivní a nezávislé zapojení jednotlivce do mediální komunikace. Především se jedná o schopnost analyzovat nabízená sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr, popřípadě je asociovat s jinými sděleními. Dále pak orientaci v mediovaných obsazích a schopnost volby odpovídajícího média jako prostředku pro naplnění nejrůznějších potřeb – od získávání informací přes vzdělávání až po naplnění volného času.

Přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka je vymezen následovně. V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma (*Rámcový vzdělávací program...*, 2007):

- přispívá ke schopnosti úspěšně a samostatně se zapojit do mediální komunikace,
- umožňuje rozvíjet schopnost analytického přístupu k mediálním obsahům a kritického odstupu od nich,
- učí využívat potenciál médií jako zdroje informací, kvalitní zábavy i naplnění volného času,
- umožňuje pochopení cílů a strategií vybraných mediálních obsahů,
- vede k osvojení si základních principů vzniku významných mediálních obsahů (zvláště zpravodajských),
- umožňuje získat představy o roli médií v klíčových společenských situacích a v demokratické společnosti vůbec (včetně právního kontextu),
- vytváří představu o roli médií v každodenním životě v regionu (v lokalitě),
- vede k rozeznávání platnosti a významu argumentů ve veřejné komunikaci,
- rozvíjí komunikační schopnost, zvláště při veřejném vystupování a stylizaci psaného a mluveného textu,
- přispívá k využívání vlastních schopností v týmové práci i v redakčním kolektivu,
- přispívá ke schopnosti přizpůsobit vlastní činnost potřebám a cílům týmu.

V oblasti postojů a hodnot průřezové téma (*Rámcový vzdělávací program...*, 2007):

- rozvíjí citlivost vůči stereotypům v obsahu médií i způsobu zpracování mediálních sdělení,
- vede k uvědomování si hodnoty vlastního života (zvláště volného času) a odpovědnosti za jeho naplnění,
- rozvíjí citlivost vůči předsudkům a zjednodušujícím soudům o společnosti (zejména o menšinách) i jednotlivci,
- napomáhá k uvědomění si možnosti svobodného vyjádření vlastních postojů a odpovědnosti za způsob jeho formulování a prezentace.

Mediální výchova často pracuje s pojmem mediální gramotnosti, která je také někdy označována jako schopnost soudného diváctví. Schopnost soudného diváctví, které rozvíjí individualitu, vzniká postupně v průběhu vývoje dítěte. Stručný přehled vývoje „divácké gramotnosti“ u dítěte podle J.-U. Roggeho (in KOL. AUT., 2003):

- **3 – 5leté děti** mají vnímání zaměřeno na jednotlivosti. Přitom mohou věrně reprodukovat detaily, často se jim ale do vyprávění mísí vlastní zkušenosti. Nejvíce je zajímaví jednotlivé scény, které však nedokážou propojit do souvislého celku, a to hlavně ty, do kterých si mohou promítat svou osobní zkušenost. S věkem stoupá schopnost participace na ději, která se projevuje poznámkami, výkřiky, mimikou, gesty a fyziologickými projevy. Pozornost ale dětem vydrží jen krátkodobě a střídají se v ní intenzivnější fáze s fázemi odklonů a úniků do vedlejších činností. Těch zase s věkem ubývá.
- U **dětí 6ti – 8letých** se ve vyprávění objevují pokusy o chronologické řazení. Děti už se nedají strhujícím dějem „převálcovat“, ale pokud mají ve svém okolí citové zázemí, nasadí obranné mechanismy a zároveň vcítění a soucítění. Tento druh prožitku se označuje jako „flow“ proud. Dítě nereaguje na oslovení, zapomíná na své okolí a na čas, ustupuje rozptýlenost a mizí chvíle nudy.
- **Až od 9 - 10 let** se rozvíjí schopnost komplexnějšího porozumění filmu. Ve vyprávění se rozlišuje hlavní dějová linie od vedlejších, nadále jsou ale důležité detaily. Scény pořád zůstávají od sebe odděleny. Průvodní zvukové a mimické projevy setrvávají. V tomto věku chlapci začínají skrývat své citové zážitky, zvláště když jsou v místnosti přítomny dívky. Dívky se zpravidla nestydí dávat najevo své dojetí.

Blažek (1995) upozorňuje, že záleží na tom, z jaké subkultury pochází uživatel médií. Teorém informační propasti poukazuje na hrozivý paradox, že čím je kdo vůči televizi z rodiny a ze školy méně kriticky vybaven, tím více se z médií omezuje jen na ni, a tím více hodin u ní tráví, takže platí: čím hůř, tím hůř. A naproti tomu, čím má kdo víc sociální a kulturní imunity v podobě rodinného a přátelského zázemí, tím má větší šanci, že si ho televize neosedlá, ale že jí bude spolu s celou paletou jiných zdrojů poznání a zábavy užívat ke svému duchovnímu vzestupu a kultivaci. V tomto kontextu lze za jednu z nejohroženějších skupin považovat sociokulturně a socioekonomicky znevýhodněné děti trvale žijící v prostředích takzvaných sociálně vyloučených lokalit (sociálních ghett).

Pedagogové na existenci masmédií a jejich působení bezpochyby musí reagovat. Jejich úsilí by mělo být zacíleno na výchovu příjemce mediálních produktů tak, aby důkladně poznal jeho specifické vlastnosti, možnosti a různou kvalitativní úroveň. A to nejen těch, které jsou pedagogicky akceptovatelné a společensky přínosné, ale především těch, které mohou dětského čtenáře, diváka či posluchače ovlivnit nežádoucím způsobem. Pedagogika by měla hledat nástroje, kterými by bylo možno kontraproduktivní působení těchto prostředků komunikace držet pod kontrolou. Jako důležité se jeví hledání odpovědí na otázky, které se objevují v každodenním styku s masmédi: Jak se orientovat v nezměrné záplavě informací? Co a jak si z ní vybrat? Jak s vybranými informacemi nakládat (KOL. AUT., 2003)?



## Pojmy k zapamatování

Pokuste si zapamatovat a definovat následující pojmy:  
Masmédia, funkce masmédií, mediální výchova, mediální gramotnost.



## Kontrolní otázky a úkoly

1. Pokuste se vymezit pojem masové komunikační prostředky a vymezte a vysvětlete jejich základní funkce.
2. Co je mediální gramotnost?
3. Charakterizujte jednotlivá vývojová stádia divácké gramotnosti u dětí.
4. Jmenujte možná negativa plynoucí z nadužívání médií, zejména televize nebo sociálních sítí.
5. Pokuste se vymezit cíle mediální výchovy.
6. Pokuste se vymezit zásady bezpečného chování na sociálních sítích a navrhněte způsob, jak tyto zásady adekvátní a zábavnou formou prezentovat dětem.
7. Navrhněte aktivitu, v jejímž rámci se žáci naučí rozlišovat mezi bulvárem a seriózním zpravodajstvím.
8. Navrhněte způsoby, kterými lze v současnosti usměrňovat a pozitivně ovlivňovat užívání médií u dětí.



## Shrnutí

Role a vliv masových sdělovacích prostředků je současné době natolik významné, že zásadně ovlivňuje a do značné míry podmiňuje fungování moderní společnosti. Ve vztahu ke svým uživatelům plní zejména formativní, informativní, komunikativní a rekreativní funkce. S ohledem na výše zmíněný nezpochybnitelný význam pedagogové na existenci masmédií a jejich působení bezpochyby musí reagovat a vytvářet u dětí kompetence k adekvátnímu užívání médií a zároveň schopnosti kriticky myslet a objektivně hodnotit obsahy mediálních sdělení. Nástrojem posilování uvedeného typu kompetencí je mediální výchova a cílené vytváření a posilování takzvané mediální gramotnosti.



## Doporučená literatura a zdroje pro samostudium

1. JIRÁK, Jan. KÖPPLOVÁ, Barbara. *Masová média*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-466-3.
2. MIČIENKA, M; JIRÁK, Jan. *Základy mediální výchovy*. 1.vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-315-4.
3. ŘÍČAN, Pavel., PITHARTOVÁ, Dana. *Krotíme obrazovku*. Praha: Portál, 1995. 62 s. ISBN 80-7178-084-7.
4. SPOUSTA, Václav. *Hromadné sdělovací prostředky a výchova*. In.: KRAUS, Blahoslav., POLÁČKOVÁ, Věra. *et. al. Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, s. 61 - 77. ISBN 80-7315-004-2.
5. STRACHOTA, Karel., VALŮCH, Jan. *Být v obraze - mediální vzdělávání s využitím audiovizuálních prostředků*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s., 2007. ISBN 978-80-86961-35-4.



## Použitá literatura

1. BLAŽEK, Bohuslav. *Tváří v tvář obrazovce*. Praha: Slon, 1995. 200 s. ISBN 80-85850-11-7
2. JIRÁK, Jan. KÖPPLOVÁ, Barbara. *Masová média*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-466-3.
3. KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
4. KOL. AUT. *Výbrané kapitoly ze sociální pedagogiky*. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2003. ISBN 80-7044-458-4.
5. PRŮCHA, Jan., WALTEROVÁ, Eliška., MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
6. ŘÍČAN, Pavel., PITHARTOVÁ, Dana. *Krotíme obrazovku*. Praha: Portál, 1995. 62 s. ISBN 80-7178-084-7.
7. SPOUSTA, Václav. *Hromadné sdělovací prostředky a výchova*. In.: KRAUS, Blahoslav., POLÁČKOVÁ, Věra. *et. al. Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, s. 61 - 77. ISBN 80-7315-004-2.
8. VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4.

## 6 Multikulturní výchova



### Cíle

Po prostudování této kapitoly a příslušné doporučené literatury dokážete:

- vymežit důvody pro realizaci multikulturní výchovy na školách,
- vymežit cíle multikulturní výchovy,
- charakterizovat vhodné metody pro aplikaci multikulturní výchovy,
- navrhnout možné způsoby aplikace multikulturní výchovy v rámci výuky na školách.

### 6.1 Multikulturní výchova

Již v úvodních kapitolách této publikace je zdůrazňován determinující vliv prostředí na výchovu a je neoddiskutovatelným faktem, že prostředí do značné míry spoluutváří též naše způsoby chování, hodnoty a sdílené normy. Určuje, které znalosti a dovednosti budeme považovat za důležité, ovlivní strukturu našeho jazyka a způsoby jeho užívání a mnoho jiných aspektů, jež dohromady tvoří to, čemu říkáme kultura. Dle našich měřítek a v intencích naší kultury určujeme co je dobré a co špatné, co je v normě a co se již normě vymyká, co můžeme považovat za moudré a co za primitivní. V prostředí, jenž nás obklopuje se většinou dokážeme dobře orientovat a při troše snahy naše chování dle aktuálních potřeb či požadavků vhodně modifikovat (KOL. AUT., 2003).

V souvislosti s politickými změnami po roce 1989 a zejména v kontextu připravovaného a v současnosti již realizovaného vstupu České republiky do EU se postupně měnila pozice naší země v rámci celosvětové migrace obyvatel. Zatímco z počátku devadesátých let minulého století patřila ČR v rámci Evropy spíše mezi tranzitní země, dnes pro značnou část migrantů představuje zemi cílovou. Nado v souvislosti s globalizačními procesy pronikají do české společnosti nové kulturní trendy ovlivňující podobu kulturní rozmanitosti celého středoevropského prostoru, který je již tradičně místem setkávání, prolínání, ale i střetů mnoha různých kultur. Česká republika se tak musí vyrovnávat se změnou multikulturní reality společnosti, která se bude nadále prohlubovat, a je nucena v rámci budování občanské společnosti hledat modely soužití majority s širokým spektrem minoritních sociokulturních skupin. Modely založené na vzájemné úctě a toleranci. Tyto procesy jsou však v donedávna značně uzavřené a sociokulturně spíše homogenní české společnosti provázeny mnoha problémy. Jednou z možných cest jejich zmírnění či eliminace je cílená příprava na život v sociokulturně diverzifikované společnosti prostřednictvím edukace a cílené ovlivňování klimatu prostředí, v němž je realizována. Možným nástrojem takové přípravy je realizace multikulturní výchovy (Svoboda, 2005).

Mnoho z výše uvedených skutečností bylo impulsem k tomu, že se ve světě objevil a intenzivně rozvíjí fenomén „multikulturní výchova“. Avšak v českém prostředí má tento jev, resp. příslušný termín, velmi omezené pojetí. Většinou se chápe tak, že je to záležitost pedagogická: Žáci a studenti ve školách, ale i dospělí v různých formách mimoškolního vzdělávání, mají získávat poznatky, dovednosti a postoje, které je připravují pro chápání a tolerování příslušníků jiných kultur. K tomu mají být (zčásti již jsou) konstruovány příslušné složky ve vzdělávacích programech, v učebnicích aj. To je ovšem značně zúžené pojetí, které ztotožňuje multikulturní výchovu pouze s praktickou edukační činností. Toto pojetí zdaleka nevystihuje obsah a strukturu daného jevu. Především opomíjí, že multikulturní výchova se dnes v mezinárodním prostředí rozvíjí jako oblast vědecké teorie a výzkumu, bez nichž je praktická činnost v dané oblasti nemyslitelná (Průcha, 2001).

Pokusme se tedy na problematiku multikulturní výchovy nahlédnout komplexně. Dle J. Průchy (2001) má multikulturní výchova čtyři základní složky tvořící její podstatu:

- Je to oblast vědecké teorie, která se utváří napříč několika vědami – tedy jde transdisciplinární teorii.
- Je to oblast výzkumu, který zásobuje jak teorii, tak praxi poznatky o multikulturní realitě, v níž se rozvíjí současná civilizace.
- Je to oblast infrastruktury, jež vytváří organizační a informační základnu pro teorii, výzkum a realizaci multikulturní výchovy.
- Je to oblast praxe, edukační a osvětové činnosti, realizované ve školách a v institucích celoživotního vzdělávání za účelem sblížení a spolupráce mezi etniky, národy, kulturami, rasami aj.

Termín multikulturní výchova je v literatuře obvykle používán jako zastřešující koncept pro interkulturní vzdělávání, vzdělávání k lidským právům, transkulturní pedagogiku, interkulturní komunikaci a další oblasti. V českém vzdělávacím prostředí se jedná o koncept stále ještě poměrně nový, který se často zaměřuje více na realizaci multikulturních aktivit, než na jejich význam či důležitost cílů, ke kterým tyto aktivity slouží. Přitom právě uvědomění si cílů, kterých má být prostřednictvím multikulturní výchovy dosaženo, je důležitým vodítkem ke správné a účinné práci s konkrétními aktivitami (Moree a Varianty, 2008).

## 6.2 Multikulturní výchova v pojetí rámcového vzdělávacího programu

Multikulturní výchova je v rámci českého vzdělávacího systému realizována jako jedno z průřezových témat rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Dle tohoto kurikulárního dokumentu (*Rámcový vzdělávací program...*, 2007) průřezové téma Multikulturní výchova v základním vzdělávání umožňuje žákům *seznamovat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Na pozadí této rozmanitosti si pak žáci mohou lépe uvědomovat i svoji vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty. Multikulturní výchova zprostředkovává poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám. Rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vede k chápání a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti. U*

*menšinového etnika rozvíjí jeho kulturní specifika a současně poznávání kultury celé společnosti, majoritní většinu seznamuje se základními specifiky ostatních národností žijících ve společném státě, u obou skupin pak pomáhá nacházet styčné body pro vzájemné respektování, společné aktivity a spolupráci. Multikulturní výchova se hluboce dotýká i mezilidských vztahů ve škole, vztahů mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem, mezi školou a rodinou, mezi školou a místní komunitou. Škola jako prostředí, v němž se setkávají žáci z nejrůznějšího sociálního a kulturního zázemí, by měla zabezpečit takové klima, kde se budou všichni cítit rovnoprávně, kde budou v majoritní kultuře úspěšní i žáci minorit a žáci majority budou poznávat kulturu svých spolužáků – příslušníků minorit. Tím přispívá k vzájemnému poznávání obou skupin, ke vzájemné toleranci, k odstraňování nepřátelství a předsudků vůči „nepoznanému“.*

Následně je v Rámcovém vzdělávacím programu vymezen také přínos realizace uvedeného průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka. V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma (*Rámcový vzdělávací program...*, 2007):

- poskytuje žákům základní znalosti o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti
- rozvíjí dovednost orientovat se v pluralitní společnosti a využívat interkulturních kontaktů k obohacení sebe i druhých
- učí žáky komunikovat a žít ve skupině s příslušníky odlišných sociokulturních skupin, uplatňovat svá práva a respektovat práva druhých, chápat a tolerovat odlišné zájmy, názory i schopnosti druhých
- učí přijmout druhého jako jedince se stejnými právy, uvědomovat si, že všechny etnické skupiny a všechny kultury jsou rovnocenné a žádná není nadřazena jiné
- rozvíjí schopnost poznávat a tolerovat odlišnosti jiných národnostních, etnických, náboženských, sociálních skupin a spolupracovat s příslušníky odlišných sociokulturních skupin
- rozvíjí dovednost rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti a napomáhá prevenci vzniku xenofobie
- učí žáky uvědomovat si možné dopady svých verbálních i neverbálních projevů a připravenosti nést odpovědnost za své jednání,
- poskytuje znalost některých základních pojmů multikulturní terminologie: kultura, etnikum, identita, diskriminace, xenofobie, rasismus, národnost, netolerance aj.

A v oblasti postojů a hodnot průřezové téma:

- pomáhá žákům prostřednictvím informací vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným,
- sociokulturním skupinám, reflektovat zázemí příslušníků ostatních sociokulturních skupin a uznávat je,
- napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou, reflektovat vlastní sociokulturní zázemí,
- stimuluje, ovlivňuje a koriguje jednání a hodnotový systém žáků, učí je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoli jako zdroj konfliktu,
- pomáhá uvědomovat si neslučitelnost rasové (náboženské či jiné) intolerance s principy života v demokratické společnosti,

- vede k angažovanosti při potírání projevů intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu,
- učí vnímat sebe sama jako občana, který se aktivně spolupodílí na utváření vztahu společnosti k minoritním skupinám.

Uvedme však, že výše uvedené pojetí a vymezení multikulturní výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu je dlouhodobě podrobováno značné kritice. Příkladem takového kritického přístupu může být například komentář Morvayové a Moree (2009), které uvádějí, že v současné situaci *je třeba upozorňovat na to, že koncepce multikulturní výchovy by se měla vyvarovat jednoduchého a schematického zobrazení společenského uspořádání, v němž každý jedinec má najít své předem nadefinované „přirozené“ místo. Multikulturní výchovu nelze pojímat jako zprostředkovávání obrazu společnosti rozdělené neproblematicky a „přirozeně“ na majoritu a minority, kultury a etnika (případně přímo ve vzájemné fixní vazbě etnický původ = příslušná kultura), obrazu společnosti, který je vydáván za objektivní sociální realitu. Uměle vykonstruovaný obraz sociální reality je často následován neadekvátními a manipulativními výchovnými aplikacemi, přístupy, způsoby zacházení s informacemi, tématy i identitou žáků. Tento obraz společnosti je zároveň potvrzován v jazyce průřezového tématu dělením do subtémat (kulturní diference, etnický původ, multikulturality). Koncept multikulturní výchovy tak s ohledem na výše uvedené nereflexivně podporuje předpoklad, že je možné stanovovat a popisovat objektivní hranice kultur, etnik, národností a vybraných skupin podle předem šablonovitě stanovených a údajně univerzálně platných charakteristik, jako je jazyk, sdílená historie, mentalita, vnější projevy kultury, a že tak lze přisuzovat každému jednotlivci svým způsobem jeho osobní vlastnosti, přednosti, zájmy a způsoby myšlení, možnosti či schopnosti a zahrnout také například každého do nějaké vykonstruované národnostní menšiny či naopak většiny. V tomto smyslu jsou dle autorek neopodstatněné termíny a slovní spojení žáci z minorit, žáci z majority, kultura jedněch vs. kultura druhých, neboť omezují osobnostní přístup k originálním životním situacím, sociokulturním vzorcům a jejich dynamickému vývoji či míšení. Multikulturní výchova v současném konceptuálním pojetí z tohoto pohledu spíše podporuje stereotypní utvrzování kategorií kulturních typů a omezuje výčet způsobů mezilidského lišení.*

Úkolem a smyslem multikulturní výchovy není jen předávání určitého penza informací, ale především vyvolání změny v postojích a názorech jedince. Již z tohoto faktu jasně vyplývá, že při výuce problematiky multikulturní výchovy s pouhým výkladem či dokonce autoritativním přístupem nevystačíme. Výuka musí být proto postavena na interakci mezi učitelem a žáky a stěžejní roli bude v tomto případě hrát též osobní příklad pedagoga. Otevřenou otázkou rovněž zůstává, kdy s výukou problematiky multikulturní výchovy začít. Dle názoru zahraničních odborníků si rasovou diferencí začínají uvědomovat již děti ve věku tří let, přibližně o dva roky později se již objevují první rasové předsudky a ve spojení s často negativně zbarvenými informacemi získávanými z rodinného prostředí naši žáci v tomto směru rozhodně nepřicházejí jako tabula rasa. Během prvních pěti let školní docházky se dále postupně objevují, diferencují a fixují postoje k příslušníkům odlišných sociokulturních skupin. Z tohoto důvodu je nutné vybavit pedagogy efektivními nástroji na detekci případných předsudků či stereotypů a vybavit je též dovednostmi, které jim umožní navodit u jejich žáků kognitivní konflikt



mezi jejich dosavadním chápáním osob z odlišných prostředí a novým pojetím, předkládaným ve škole. Zároveň je nutné poznamenat, že nová koncepce poznatků a postojů z oblasti multikulturní výchovy musí být žákům předkládána v dostatečně věrohodné, přitažlivé a její důležitost zdůrazňující formě, která jim změnu jejich dosavadní koncepce umožní (Svoboda, 2003).

### 6.3 Metody a aktivity realizace multikulturní výchovy

V praxi na základních školách, kde je problematika multikulturní výchovy mnohdy dětem prezentována v ryze teoretické a formální podobě, často dochází k jevu, jenž velmi trefně popsali Larochelle a Desautels: *Pokud žáci nevidí rozdíl mezi svým dosavadním pojetím a novým pojetím předkládaným učitelem, či vidí-li jej a nepovažují ho za důležitý, lze u nich pozorovat tendenci k tomu, že nechávají obě koncepce koexistovat. Jedna (ta jejich) je užitečná pro každodenní život a ta druhá pro školní zkoušení* (Bertrand, 1998).

Právě tato dvojakost často spojená s rozporem mezi slovy a skutky je právě v oblasti přístupu k osobám z odlišných prostředí velmi nebezpečná a může postoje žáků ovlivnit na dlouhou dobu. Naučí se totiž navenek prezentovat to, co je společností pokládáno za žádoucí, ale k vnitřním změnám v podstatě nedochází (Svoboda, 2003).

Jaké metody tedy můžeme v oblasti multikulturní výchovy považovat za nejlepší? Autoři publikace *Interkulturní vzdělávání* (2002) uvádějí mezi nejpoužívanějšími diskusi, brainstorming, skupinové vyučování, dramatizaci a projektové vyučování s poznámkou o důležitosti rozvoje kritického myšlení, coby ideální kompetence, kterou je třeba u žáků rozvíjet. K některým z uvedených metod přidáváme několik důležitých poznámek.

**Diskuse** – Diskusní metody jsou vhodné k vyjasňování vlastních postojů, formulaci názorů, rozvíjení dovednosti racionální argumentace a schopnosti naslouchat. Diskuse prostupuje všemi formami interkulturního vzdělávání, zde také často slouží jako prostředek reflexe předešlých aktivit, je prostorem pro vyjádření studentů a zároveň způsobem, jak shrnout či zhodnotit vše, co bylo řečeno během předchozích částí výuky. Téma diskuse musí být zajímavé, vhodně formulované, adekvátní znalostem a schopnostem studentů (*Interkulturní vzdělávání*, 2002).

**Brainstorming** – (v překladu *mozková bouře*) je volnou produkcí myšlenek bez hodnocení. Tato metoda je velmi vhodná k detekci názorů, postojů a stanovisek, ve fázi zjišťování úrovně informovanosti žáků, při podávání návrhů na možná řešení modelových situací apod.. Pokud budeme tuto metodu využívat např. při hledání řešení případných konfliktních situací, je nutné držet se několika základních pravidel. Základní pravidla brainstormingu uvádějí například (Lokša, Lokšová, 1999):

1. Zákaz kritiky v jakékoli podobě (úšklebek, mávnutí rukou apod.), i za cenu vyloučení kritického člena ze skupiny.
2. Uvolnění fantazie nebo svobodná hra myšlenek – řídí se zásadou, že i zdánlivě nejabysurdnější návrhy mohou být ty nejlepší, nebo mohou vést k řešení.

3. Produkování co největšího množství nápadů – čím více nápadů, tím větší pravděpodobnost, že se objeví hodnotný nápad.
4. Pravidlo vzájemné inspirace – pro úspěšný průběh brainstormingu je důležitá kombinace a vzájemné spojování, zdokonalování nápadů, rozvíjení myšlenek.
5. Pravidlo úplné rovnosti účastníků – při brainstormingu neplatí vztahy nadřízenosti a podřízenosti.

**Inscenační metoda (dramatizace)** - spočívá v tom, že se žáci snaží sehrát (zinscenovat) konkrétní situace, které mohou nastat např. při kontaktech s příslušníky odlišných sociokulturních skupin. Žáci si během dramatizace mohou do určité míry „natrénovat“ chování v reálných situacích. Výhodou této metody je její dynamičnost a rovněž vysoké citové zaangažování žáků.

Za velmi vhodnou metodu lze rovněž označit **besedu** na téma, které se problematiky multikulturní výchovy dotýká či tzv. **situační metodu**, kdy žáci obdrží popis konkrétní situace spolu s úkoly, které se mohou týkat nalezení východiska z dané situace, jejího hodnocení, rozhodnutí v uzlových bodech situace apod. Situační metodu můžeme trochu zjednodušeně označit za statickou variantu metody inscenační.

V praxi se však jen velmi zřídka používá jedné metody odděleně a většinou dochází k jejich kombinování.

Možné příklady realizace konkrétních aktivit v rámci aplikace multikulturní výchovy lze v současnosti nalézt v relativně širokém spektru publikací. Dle našeho názoru nejkvalitnější z nich naleznete v doporučené literatuře. Další možné aktivity lze nalézt například na webových portálech [www.varianty.cz](http://www.varianty.cz), [www.czechkid.cz](http://www.czechkid.cz) či [www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz).



## Pojmy k zapamatování

Pokuste si zapamatovat a definovat následující pojmy:

Kultura, multikulturality, multikulturní výchova, interkulturní vzdělávání, transkulturní výchova, kritické myšlení, diskuse, brainstorming, dramatizace, situační metoda.



## Kontrolní otázky a úkoly

1. Vymezte důvody pro zařazení multikulturní výchovy do kurikulárních dokumentů v České republice.
2. Pokuste se definovat pojem multikulturní výchova.
3. Jak je vymezena multikulturní výchova v rámcovém vzdělávacím programu a jaké změny v osobnosti žáka by její realizace měla iniciovat?
4. Pokuste se vymezit, jaké argumenty jsou nejčastěji vyslovovány proti současnému pojetí multikulturní výchovy v rámcovém vzdělávacím programu.

5. Se kterými s těchto argumentů se ztotožňujete a se kterými spíše ne a proč?
6. Pokuste se vymezit, které vyučovací metody a formy jsou vhodné pro realizaci multikulturní výchovy.
7. Uveďte tři konkrétní aktivity aplikace multikulturní výchovy v rámci předmětů vaší aprobace.
8. Jaká témata je dle vašeho názoru se žáky či studenty vhodné v rámci multikulturní výchovy diskutovat?



## Shrnutí

Po roce 1989 se poměrně výrazně změnila sociokulturní realita České republiky a na tuto změnu bylo třeba reagovat aplikací cílené přípravy dětí, žáků a studentů na život v sociokulturní diverzifikované společnosti. Potřeba tohoto typu vzdělávání byla ještě akcentována v důsledku vstupu České republiky do Evropských struktur. V současné době je multikulturní výchova kutikulárně ukotvena jako průřezové téma v rámcovém vzdělávacím programu. Jelikož se jedná o téma průřezové, prolínající se výukou v různých vzdělávacích oblastech i dalších průřezových tématech, její aplikace vyžaduje využití širokého spektra interaktivních metod a aktivit, směřujících nejen k vytváření potřebných znalostí, ale především ke změně postojů a schopnosti kriticky myslet a objektivně hodnotit.



## Doporučená literatura a zdroje pro samostudium

1. KOL. AUT. *Interkulturní vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, společnost při ČT, o.p.s., 2002. ISBN 80-7106-614-1.
2. MOREE, Dana a Varianty. *Než začneme s multikulturní výchovou*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2008. ISBN 978-80-86961-61-3.
3. MORVAYOVÁ, Petra., MOREE, Dana. *Dvakrát měř, jednou řež. Od multikulturní výchovy ke vhledu*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., program Varianty, 2009. ISBN 978-80-86961-86-6.



## Použitá literatura

1. BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5-4.
2. KOL. AUT. *Interkulturní vzdělávání*. Praha: Člověk v tísní, společnost při ČT, o.p.s., 2002. ISBN 80-7106-614-1.
3. KOLEKTIV AUTORŮ. *Vybrané kapitoly ze sociální pedagogiky*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně: 2003, ISBN 80-7044-458-4.
4. LOKŠOVÁ, Irena., LOKŠA, Jozef. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.
5. MOREE, Dana a Varianty. *Než začneme s multikulturní výchovou*. Praha: Člověk v tísní, o.p.s., 2008. ISBN 978-80-86961-61-3.
6. MORVAYOVÁ, Petra., MOREE, Dana. *Dvakrát měř, jednou řež. Od multikulturní výchovy ke vhledu*. Praha: Člověk v tísní, o.p.s., program Varianty, 2009. ISBN 978-80-86961-86-6.
7. PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: Teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV, 2001. ISBN 80-85866-72-2
8. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN neuvedeno.
9. SVOBODA, Zdeněk. *Determinanty sociokulturního klimatu v podmínkách změn českého školství*. Dizertační práce. Vedoucí práce: prof . PhDr. Pavel Múhlpachr, Ph.D. Brno: Masarykova Univerzita, 2005. ISBN neuděleno.
10. SVOBODA, Zdeněk. Multikulturní výchova. In KOLEKTIV AUTORŮ. *Vybrané kapitoly ze sociální pedagogiky*. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2003, s. 130 – 150. ISBN 80-7044-458-4.

## 7 Sociální deviace a rizikové chování



### Cíle

Po prostudování této kapitoly a příslušné doporučené literatury dokážete:

- definovat pojmy norma a normalita,
- charakterizovat hlavní současné pojetí normality jedince,
- vymežit koncepty sociální patologie, sociální deviace a rizikové chování,
- popsat základní strukturu minimálního preventivního programu na školách,
- navrhnout adekvátní aktivity v oblasti prevence rizikového chování ve vztahu k věku žáků.

### 7.1 Normy a normalita v chování

Smolík a Svoboda (2012) uvádějí, že každé lidské společenství si vytvořilo svůj vlastní sociokulturní konstrukt světa, kde jednotlivé sociální skupiny a osoby fungují jako myslící lidské osobnosti, které jsou tvůrci, představiteli i nositeli symbolických významů a hodnot dané společnosti. Člověk přicházející na svět, si v daném sociálním prostoru, prostřednictvím vzájemných interakcí s ostatními jedinci v rámci dané sociokulturní formace (případně i mimo ni), osvojuje výše zmiňovaný soubor kulturních významů. Vše se děje v průběhu již zmiňované socializace, tedy celoživotního procesu začleňování se jedince do společnosti. Tento přenos, osvojení si kulturních vzorců, je významně vázán na autority a děje se jejich prostřednictvím. Aby byl jakýkoliv systém vytvořený člověkem funkční, musí obsahovat také normativní složky – soubor norem, sociokulturních regulativů, které vymezují každému jedinci rámec jeho aktivit na daném sociálním prostoru. Veškeré společenské děje vždy byly a jsou v úzkém spojení s hodnotícím procesem směrem k určité normě, neboli, norma představuje jakousi vztažnou proměnnou k hodnocení společenských jevů. V rámci socializace si jedinec samozřejmě osvojuje i společenské normy, které může individuálně přizpůsobit vlastním zájmům, anebo svůj individuální zájem přizpůsobuje osvojované normě, jíž jedinec vyhodnotí jako individuálně i společensky prospěšnou. Normy se vztahují na všechny členy společnosti a ze společenského hlediska je tedy za normálního považován ten, kdo se v rovině chování pohybuje v mezích normy.

Nicméně, dle výše zmíněných autorů je třeba zároveň poznamenat, že normy nejsou univerzální a jejich platnost je zpravidla vázána na určitou společnost (chceme-li kulturu), případně sociální formaci. Proto chování považované v jedné skupině nebo v podmínkách jedné kultury za normální, nemusí být hodnoceno jako chování nacházející se v intencích uznávané a platné normy v jiné skupině nebo v podmínkách jiné kultury. Prakticky žádná norma není nikdy dodržována zcela striktně všemi jedinci náležejícími k dané společnosti nebo sociální skupině. V každé společnosti či sociální skupině zpravidla existuje jakýsi toleranční limit, tedy okruh sociálního chování, které spadá do

oblasti tolerančního limitu. V podstatě každá norma je rovněž vybavena sankcí, tedy jakoby sama předpokládá možnost svého porušení.

Jak jsme již výše zmínili, normy a hodnoty jsou společenským produktem a jsou v průběhu života jedince postupně osvojovány. Pokud dochází k niternímu osvojení normy (takzvané interiorizaci), stává se sama norma hodnotou (podrobněji in Frankl, 2003). Člověk se s ní identifikuje, a ta se stává jeho součástí. Vstupuje do modu „Já“ a „Moje“, stává se integrální součástí vnitřního hodnotového systému jedince. Dle Muchy (2000) je *hodnotový systém je normativnímu systému nadřazen svou intencí. Zatímco normy jsou zaměřeny k regulaci přítomného jednání (ale také prožívání, cítění, vnímání), hodnoty vždy přesahují modus presens.*

Podle Syřišťové (1972), zabýváme-li se kategorií chování odpovídající společenským normám, je nezbytné zabývat se samotným pojetím normy v oblasti chování. Stanovení normality lidského chování je základním předpokladem pro diagnostiku, následnou terapii a eventuální nápravu abnormálního chování. Pojetí normality má do dnešního dne spíše podobu pracovní hypotézy. Tato hypotéza se formuluje všude tam, kde se ptáme, *jaké cíle sledujeme ve výchovném procesu nebo v regulaci společenského dění.*

Otázka normality je širší než otázka možnosti prevence či odstranění psychických poruch. Je to otázka možnosti dosažení lidského životního optima a jeho podmínek, vyžadující spolupráci různých vědních disciplín. Jedná se o interdisciplinární problematiku. Syřišťová považuje za nejpřijatelnější z hlediska biologického, psychologického, sociálního i filosofického pojetí lidské normality jako prakticky nekončícího procesu, vedoucího k seberealizaci individua v jeho společenských a přírodních podmínkách. V současnosti existují v psychologii a psychopatologii v podstatě tři hlavní koncepce normality osobnosti (Syřišťová, 1972):

- První je pojetí normality jako *duševního zdraví*. Pojetí normality jako nepřítomnosti nemoci je ale pro odborníky příliš úzké. Svou pozornost soustřeďují především na patologii. Záporné vymezení normality má své opodstatnění v lékařství, zejména pak v psychiatrické praxi. Musí se opírat o zkoumání příčin psychických poruch a jít ruku v ruce s pozitivním vymezením normality, které je zaměřeno na prevenci duševních chorob a stanovení optimálních podmínek pro život člověka v jeho společenském prostředí. Zkoumají se zákonitosti podmiňující optimální funkci organismu jako psychobiologického celku, a to od činnosti biologické až po činnost sociální. Podmínky pro optimální rozvoj člověka se hledají v jeho vlastních možnostech, schopnostech a vlohách, a také v realizaci co nejvhodnějšího sociálního prostředí.
- Druhé je pojetí normality jako *„optimálního stavu“*. Pojetí normality jako *optimálního stavu* naráží na nejednotnost a nejasnost v názorech na lidské životní „*optimum*.“ Musíme počítat s dynamikou vývoje a s povahou samotné lidské existence, k níž patří také možnost tvoření a sebeutváření tzv. přesahu do budoucnosti. Zde se odráží neustálá lidská „nehotovost“.
- Posledním je pojetí lidské normality jako *nekonečného procesu k seberealizaci*. Pojetí, které je z hlediska biologického, psychologického, sociálního i filosofického nejpřijatelnější. Zahrnuje specifickou možnost svobodné volby člověka ve vztahu k aktivnímu sebetvoření a přetváření životního prostředí.

Důležitý je zde pojem aktivní přizpůsobivosti. Optimální normalita není tedy stav hotový, ale nekonečný proces, v němž člověk tvoří sama sebe a přetváří realitu, ve které žije. Je to proces, jehož hybnou silou je hlavně svobodná a tvořivá interakce člověka s jeho prostředím. Zkoumáme-li normalitu osobnosti, neptáme se tedy po optimálním stavu, ale po optimálních variantách a možnostech lidského života, především z hlediska humanistického. U dětí je rozlišení „normálního“ od „abnormálního“ duševního stavu ještě obtížnější, než u dospělého jedince. Jeho vývoj jednotlivých psychických funkcí není ještě dokončen. Uzpůsobily se tomu i pojmy, kterých se v dětské psychiatrii používá. Hovoří se o disharmonickém vývoji osobnosti (u dospělých – psychopatická osobnost), neurotických povahových rysech (u dospělých – neurózy, psychózy aj.). Vyjadřují nehotovost, možnost změny a přechodu k normálnímu. Jsou výrazem přesvědčení, že jde o předstupeň ve vývoji povahy dítěte.

Mnohoznačný pojem „normální“ se užívá rovněž ve významu statistickém, kdy dává informaci o umístění jedince v populaci z hlediska určitého kvantitativního znaku, informace je vztahována k pojmu „častý“ či „průměrný“. V odborné praxi se zvláště toto statistické posuzování normality vývoje dítěte využívá, ale i ono má svá úskalí a omezení. Pojem normální se užívá také ve funkčním smyslu, tedy v hodnocení systému, subsystému z hlediska funkčnosti, účelnosti, poslání na základě znalosti o správném chodu systému či subsystému.

Zmiňme rovněž pohled na pojem normální z pozice normativní. Jde o hodnocení odchylky od předem stanovené, dohodnuté normy (např. mravní, pracovní norma). Tato hlediska se mohou vyskytovat v rámci všech výše uvedených pojetí. Mohou být jednotlivým koncepcím i podřazena.

Svoboda a Smolík (2012) uvádějí, že pedagogika a její specializované subdisciplíny se v kontextu realizace výchovně vzdělávacího procesu zabývají nejen nepsanými předpisy, ale i porušováním kodifikovaných norem. Norma v tomto pohledu pro nás bude znamenat normu chování, tedy „psaná i nepsaná pravidla, s potenciálem všeobecné závaznosti, jež formují jakoukoliv sociální formaci, v průběhu jejího trvání“. Úkolem těchto norem je regulace sociální reality ve skupině a žádoucím výsledkem je vyloučení konfliktů ještě před jejich vznikem. Sociální realita ve skupině je regulována vštěpováním žádoucího projevu jedinci a symbolem trestu (hrozbou sankcí). Problémem v sociální oblasti bývá samotná formulace některých norem. Často mají totiž podobu tvrzení „něco takového se přece nedělá“.

Společenské normy mají své vymezené znaky, jsou jimi:

- tématika norem,
- vlastní jasnost norem,
- naplňování norem.

V oblasti norem musí být v první řadě vymezeno srozumitelně „kdo co smí“ a „kdo co má“. Jedná se o znak *tématiky* norem. Na úrovni „jedinec normu zná“, vznikají tyto možné varianty:

1. Dítě normu zná, ve správný čas ho s ní seznámilo okolí, nebo si povědomí o ní osvojilo samo.

2. Dítě s normou nikdo neseznámil:
  - a. neboť dítě je příslušníkem jiné sociokulturní formace,
  - b. dítě bylo dosud považováno za nezralé k uchopení normy (nebo kombinace a. a b.)
  - c. okolí samo tuto normu nezná nebo nepovažuje za významnou (její dodržování nebo její předávání).
3. Dítě není z jiných důvodů schopno normu poznat (např. v důsledku snížených rozumových schopností).

Rovněž podle Múhlpachra (2001) je pro pochopení sociální deviace podstatná znalost samotných norem. Studium sociální deviace musí nutně předcházet studium normativního řádu na různých strukturních úrovních společnosti. Každá sociální norma je vybavena sankcí, tedy, že sama předpokládá možnost svého porušení. Kde není norma, není deviace, ale i naopak – každá norma deviaci předpokládá. Sociální deviace vzniká také v důsledku zastaralosti normativního systému.

Dalším (v pořadí druhým) znakem je *vlastní jasnost norem*. V této kategorii se směřem k normě posuzuje, zda a na kolik je norma pro jedince pochopitelná a rozlišitelná. Nakolik je schopen ji dešifrovat v dané sociální situaci.

Na úrovni „*jedinec normě rozumí, přijímá ji*“, vznikají následující možné varianty:

1. Dítě normu chápe a přijímá ji.
2. Dítě normu nechápe, ale přijímá ji na podkladě vlivu okolí, vlivu (hrozby) konkrétní sankce či vlivu autority.
3. Dítě normu chápe v původní podobě, ale není schopno její relativizace, jinak řečeno, není schopno reagovat na další ze znaků norem, tedy na otázku jejich *stálosti*. Nereaguje adekvátně na to, zda norma platí, přestala již platit, nebo je její platnost podmíněna dalším faktorem.
4. Dítě normu nechápe, a to buď v důsledku snížených rozumových schopností (mentálního handicapu) nebo norma nezapadá do jeho výkladu okolního světa, případně má jiný kontext (tento aspekt se projeví nejčastěji, jedná-li se o sociálně nevyzrálého jedince, jedince na nižší úrovni vývoje, zrání a učení, případně jedince socializovaného v rámci odlišné sociokulturní formace).
5. Dítě se s normou zatím nesešlo a jedná se o pro něho novou sociální situaci, v takovém případě ji buď vyhodnotí reálně, nebo ne.
6. Dítě normu chápe, ale má ji jinak zakomponovanou v hierarchii norem, například z hlediska závažnosti a důrazu na ni, přijímá ji na nesprávné úrovni.
7. Dítě normu chápe, ale nepřijímá ji. Zde se znak *porozumění, jasnosti* normy dostává do vztahu s jiným znakem a tím je *závažnost* normy. Již jsme uváděli, že se jedná o silně subjektivně podbarvené, relativní a často i situační uchopování. Zdánlivý chaos je ucelován na podkladě určitého výkladového konstruktů, tzv. dosažené úrovně morálního usuzování. Jedná se v podstatě opět o určitý systémový výklad sociální reality jedincem (morální) a jejího průniku s žádoucím systémem výkladu sociální reality společnosti (mravním).



Třetím znakem je *naplňování norem*. Ten se projevuje nejen na úrovni jednotlivce, ale i v rámci skupinových dějů. Situace v oblasti naplňování norem nám také umožňují posuzovat, do jaké míry uvedené normy ovlivňují skupinovou dynamiku. Na úrovni „jedinec normy zná, chápe a přijímá, ale není schopen podle nich jednat“, mohou vznikat následující možné varianty (Smolík, Svoboda, 2012):

1. Dítě normu chápe, přijímá ji, ale není schopno jednat v souladu s ní. Varianta nastane za předpokladu, že jednání je mimo dispozice jedince (v důsledku snížených rozumových schopností nebo nezralosti jedince), jednání je důsledkem skupinového tlaku, případně dochází k dichotomii vlivu státní instituce a jedinci vlastní sociokulturní formace či sociální skupiny.
2. Dítě normu chápe v původní podobě, a je schopno podle ní jednat v konkrétní situaci, na kterou bylo připraveno. Není schopno zobecnění, analogické aplikace, není schopno relativizace. Dítě má problém v oblasti *rozlišitelnosti* norem. Jedinec opět není schopen reagovat na další ze znaků norem, tedy na otázku jejich *stálosti*. Nereaguje adekvátně na to, zda norma platí, přestala již platit, nebo je její platnost podmíněna dalším faktorem.
3. Dítě normu chápe, ale má ji jinak zakomponovanou v hierarchii norem, například z hlediska závažnosti a důrazu na ni, zdrží se jednání, jedná neadekvátně nebo v nesprávnou dobu.

Poslední variantou je stav, kdy dítě normu nejen zná, chápe, přijímá ji, je schopno ji dodržovat, ale i normu reálně dodržuje. K již uvedeným znakům musíme také pro úplnost doplnit *oblast tolerance*, což je rozsah přijatelného chování a počátek hranice společenského nesouhlasu a znak určování abnormality, tedy chování vymykajícího se normám. Chování v normě i mimo normu v případě dítěte podléhá výše uvedeným kategoriím.

## 7.2 Porušování sociálních norem, sociální deviace a rizikové chování

Současné prostředí, které je podle Krause (in Kraus, Poláčková, 2001) vlastně výsledkem činnosti člověka za celou dobu jeho vývoje, jej začíná s neúprosnou logikou zasahovat, a to v onom negativním smyslu. Vtiskuje mu jiný způsob života a někdy jeho život přímo deformuje. Tou měrou, jak se lidská společnost rozvíjí, její bezprostřední závislost na přírodě klesá, ale zprostředkovaná se zvětšuje. Člověk se postupně vymanil z bezprostřední závislosti na přírodních živlech, na přirozeném prostředí za cenu, že je zasahován produkty vlastní činnosti, prostředím umělým, které sám budoval. Do nového tisíciletí tedy lidstvo vstupuje paradoxně s tím, že je prostředím, a to nejen přírodním, či kulturním (nejrůznějšími výtvyry), ale i společenskými poměry ve svém životě ohrožováno. Nejcitlivější je tato otázka v případech, kdy je ohrožován zdravý rozvoj osobnosti u populace dětí a mládeže.

Jedním z mnoha faktorů, které se výraznou měrou podílejí na ohrožení zdravého rozvoje dětí a mládeže jsou sociálně patologické jevy (chceme-li rizikové jevy, viz dále). Míra výskytu těchto výrazně negativně působících jevů v naší společnosti se již několik let neustále zvyšuje. Je třeba podotknout, že toto zvýšení je mnohdy dáno kvalitnější diagnostikou, která zaznamenala výrazný kvalitativní vzestup v souvislosti se společenskými změnami v naší zemi a s nimi spojeným nárůstem zájmu o uvedenou problematiku. Problematika sociálně patologických jevů byla v předlistopadovém období částečně tabuizována a rovněž výzkumná práce na tomto poli zdaleka neodpovídala potřebám společnosti.

Podle Orta (2002) pojem **sociální patologie** se používá již od konce 19. století pro *sociálně nezdravé, nenormální či obecně nežádoucí společenské jevy, včetně společensky nebezpečného deviantního chování, které bývá regulováno a kontrolováno především represivními opatřeními a sankcemi*. Tento pojem poprvé systematicky uvedl do odborné literatury anglický sociolog H. Spencer (1820 – 1903), který hledal paralelu mezi patologií sociální a patologií biologickou – myšleno jako choroba. Používal tento shrnující výraz pro nenormální, závadné a obecně nežádoucí chování jednotlivců a skupin a pro nebezpečné společenské jevy, které mohou podstatným způsobem ohrozit stabilitu a chod společenského systému. V současnosti je pojem „sociální patologie“, častěji nahrazován termínem „sociální deviace“. Ve školské praxi pak koncept sociálně patologických jevů postupně nahrazuje koncept tzv. rizikových jevů nebo rizikového chování (viz dále).

**Deviace** je nejčastěji definována jako nepřizpůsobení se určité normě nebo sadě norem, které jsou významným množstvím lidí akceptovány v určité komunitě nebo společnosti. Abychom zdůraznili, že každý odklon od normy je deviací, rozlišujeme dva typy deviací – pozitivní deviaci a negativní deviaci. **Sociální deviací** potom rozumíme každé sociální chování, které porušuje nějakou sociální normu a je proto určitou částí společnosti odmítáno.

Kořa (in Jedlička, Klíma, Kořa, Němec, Pilař, 2004) doplňuje, že obecně lze konstatovat, že sociální deviace představují *domnělé porušení sociálního řádu. Lze za ně považovat každé jednání, které přestupuje společenská očekávání a vyvolává sociální nesouhlas*. Stručně formulováno tak, podle Jedličky, koncept deviací *může zahrnovat jakékoliv jednání, které bude nekonformní vůči sociálním normám. Platí však, že v praktickém životě nejsou mnohé normy považovány za příliš důležité a nekonvenční jednání vůči nim je snadno tolerovatelné nebo se prostě ignoruje*.

Konkrétní výčet sociálně patologických jevů, uchopitelný pro školní praxi lze nalézt například v Metodickém pokynu ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže z roku 2000. Uvedený materiál představuje rámec pro preventivní působení v oblasti (MŠMT, 2000):

- drogové závislosti, alkoholismu, kouření (tabakismu),
- kriminality a delikvence,
- virtuální drogy (počítače, televize, video),

- patologické hráčství (gambling),
- záškoláctví,
- šikanování, vandalismus a jiné formy násilného chování,
- xenofobie, rasismus, intolerance a antisemitismus.

Již národní strategie primární prevence MŠMT z roku 2010 hovořila o změně paradigmatu primární prevence – zaměřenost na jedince a jeho vývojové potřeby. Pojem sociální patologie či deviace byl nahrazen pojmem rizikové chování. Aktuální národní strategie primární prevence obsahuje následující výčet forem rizikového chování (MŠMT, 2013):

- Interpersonální agresivní chování - agrese, šikana, kyberšikana a další rizikové formy komunikace prostřednictvím multimedii, násilí, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus a xenofobie, homofobie,
- Delikventní chování ve vztahu k hmotným statkům – vandalismus, krádeže, sprejství a další trestné činy a přečiny,
- Záškoláctví a neplnění školních povinností,
- Závislostní chování - užívání všech návykových látek, netolismus, gambling,
- Rizikové sportovní aktivity, prevence úrazů,
- Rizikové chování v dopravě, prevence úrazů,
- Spektrum poruch příjmu potravy,
- Negativní působení sekt,
- Sexuální rizikové chování.

Je třeba poznamenat, že výše zmíněný posun v paradigmatu primární prevence se nesetkal pouze s pozitivním ohlasem. Procházková (2012) uvádí, že *na zhodnocení účinnosti této změny je ještě příliš brzy, máme však pocit, že nový koncept upřednostňuje diskurs, ve kterém se zcela opomíjí sociální aspekty výchovy, socializační vlivy prostředí a tematizuje se tento problém v otázkách osobní volby, osobního rozhodnutí, osobního vývoje. Pojem sociálně patologický jev či sociální deviace opouští a hovoří o chování jednatelce, jež je buď rizikové, nebo zdravé. Abychom uvedli příklad, pak lze jistě říci, že drogový experiment je vždy konkrétním volným jednáním... Zároveň ale je dané konkrétní chování zakotveno v socializačních, kulturních a výchovných rámcích (dostupnost drogy, klima ve společnosti ve vztahu k těmto látkám, zakotvení narkotik v určitých subkulturách atd.)... Zaměřit prevenci ve škole na individuum, tedy více individualizovat výchovné a preventivní programy, konstruovat je na základě systematického monitoringu školy, třídy, potřeb jednotlivců, je samozřejmě zcela v pořádku. Ale velkou výhodou školní prevence je také práce se sociálním prostředím, klimatem školy a třídy, se sociálními skupinami, tedy s okolnostmi, které dítě – žáka, spolužáka – velmi silně socializačně a výchovně ovlivňují.*



## Pojmy k zapamatování

Pokuste si zapamatovat a definovat následující pojmy:

Norma, normalita, deviace, sociální deviace, sociálně patologické jevy, rizikové chování, prevence.



## Kontrolní otázky a úkoly

1. Pokuste se definovat pojmy normalita a norma.
2. Jmenujte tři hlavní koncepce normality osobnosti, které se v současné psychologii prosazují, a pokuste se je charakterizovat.
3. Charakterizujte základní znaky norem.
4. S podporou doporučené literatury se pokuste porovnat různé koncepce vývoje vztahu jedince k normě (např. Piaget a Kohlberg).
5. Pokuste se charakterizovat pojem sociálně patologický jev.
6. Jak se koncept sociálně patologických jevů (resp. sociální deviace) liší od konceptu orientovaného na rizikové chování?
7. S podporou aktuální verze národní strategie v oblasti primární prevence se pokuste vymezit úkoly jednotlivých subjektů vzdělávacího systému v oblasti prevence rizikového chování na školách.
8. Pokuste se ke každé z vymezených oblasti rizikového chování vyhledat alespoň tři tematicky vhodné zdroje pro získání základních informací o daném tématu.
9. Pokuste se na webových stránkách škol získat alespoň tři minimální preventivní programy a porovnejte je.
10. Vyberte si jeden z rizikových jevů v chování, určete věk dítěte a pokuste se adekvátně věku a zacílení navrhnout tři adekvátní preventivní aktivity na úrovni specifické primární prevence.



## Shrnutí

Člověk přicházející na svět, si v daném sociálním prostoru, prostřednictvím vzájemných interakcí s ostatními jedinci v rámci dané sociokulturní formace (případně i mimo ni), osvojuje výše zmiňovaný soubor kulturních významů, včetně takzvaných sociokulturních regulativů - norem. Normy se vztahují na všechny členy společnosti a ze společenského hlediska je tedy za normálního považován ten, kdo se v rovině chování pohybuje v mezích normy, nicméně prakticky žádná norma není nikdy dodržována zcela striktně všemi jedinci náležejícími k dané společnosti nebo sociální skupině. V každé společnosti či sociální skupině tak zpravidla existuje jakýsi toleranční limit v oblasti chování. V podstatě každá norma je rovněž vybavena sankcí, tedy jakoby sama předpokládá možnost svého porušení. Z hlediska biologického, psychologického, sociálního i filosofického lze lidskou normalitu chápat nikoliv jako stav, ale spíše jako prakticky nekončící proces, vedoucího k seberealizaci individua v jeho společenských a přírodních podmínkách.

Pro sociálně nezdravé, nenormální či obecně nežádoucí společenské jevy, včetně společensky nebezpečného deviantního chování, které bývá regulováno a kontrolováno především represivními opatřeními a sankcemi, se již od konce 19. století užívá souhrnné označení sociální patologie či sociálně patologické jevy. Sociální deviací potom rozumíme každé sociální chování, které porušuje nějakou sociální normu a je proto určitou částí společnosti odmítáno. Od roku 2010, v souvislosti s vydáním národní strategie primární prevence MŠMT, se projevuje posun v paradigmatu primární prevence – zaměřenost na jedince a jeho vývojové potřeby. Pojem sociální patologie či deviace je v pedagogické praxi postupně nahrazován pojmem rizikové chování.



## Doporučená literatura a zdroje pro samostudium

1. JEDLIČKA, Richard., KLÍMA, Petr., KOŤA, Jaroslav., NĚMEC, Jiří., PILAŘ, Jiří. *Děti a mládež v obtížných životních situacích. Nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Praha: Themis, 2004. ISBN 80-7312-038-0.
2. MŠMT. *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013 – 2018*. Praha: MŠMT, 2013. ISBN neuvedeno.
3. MÜHLPACHR, P. *Sociální patologie*. Brno: PedF MU, 2001. ISBN 80-210-2511-5
4. PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3470-5.
5. SMOLÍK, Arnošt., SVOBODA, Zdeněk a kol. *Etopedické propylaje I. Aktuální otázky systému náhradní výchovné péče o jedince s poruchou chování*. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2012. ISBN 978-80-7414-529-2.



## Použitá literatura

1. FRANKL, George. *Archeologie mysli: sociální dějiny nevědomí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 184 s. ISBN 80-7118-692-6.
2. JEDLIČKA, Richard., KLÍMA, Petr., KOŤA, Jaroslav., NĚMEC, Jiří., PILAŘ, Jiří. *Děti a mládež v obtížných životních situacích. Nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Praha: Themis, 2004. ISBN 80-7312-038-0.
3. KOŤA, Jaroslav. Sociální deviace a společenský řád. In JEDLIČKA, Richard., KLÍMA, Petr., KOŤA, Jaroslav., NĚMEC, Jiří., PILAŘ, Jiří. *Děti a mládež v obtížných životních situacích. Nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Praha: Themis, 2004, s. 63 – 139. ISBN 80-7312-038-0.

4. KRAUS, Blahoslav., POLÁČKOVÁ, Věra. *Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
5. MŠMT. *Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže (č.j. 14514/2000-51)*. Praha: MŠMT, 2000. ISBN neuvedeno.
6. MŠMT. *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013 – 2018*. Praha: MŠMT, 2013. ISBN neuvedeno.
7. MUCHA, Ivan. *Symboly v jednání*. Praha: Karolinum, 2000. 150 s. ISBN 80-246-0012-9.
8. MÜHLPACHR, P. *Sociální patologie*. Brno: PedF MU, 2001. ISBN 80-210-2511-5
9. ORT, J. *Sociální patologie očima sociologa*. In: KOL. AUT. *Primární prevence sociálně patologických jevů v pedagogické praxi*. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2002, s. 57 – 69. ISBN 80-7044-419-3.
10. SMOLÍK, Arnošt., SVOBODA, Zdeněk a kol. *Etopedické propylaje I. Aktuální otázky systému náhradní výchovné péče o jedince s poruchou chování*. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2012. ISBN 978-80-7414-529-2.
11. SMOLÍK, Arnošt., SVOBODA, Zdeněk. Socializace a výchova v kontextu osvojování norem. In: SMOLÍK, Arnošt., SVOBODA, Zdeněk a kol. *Etopedické propylaje I. Aktuální otázky systému náhradní výchovné péče o jedince s poruchou chování*. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2012, s. 9-22. ISBN 978-80-7414-529-2
12. SYŘIŠŤOVÁ, Eva et al. *Normalita osobnosti*. Praha: AVICENUM, 1972. ISBN neuděleno.

## 8 Agrese a šikana ve školním prostředí



### Cíle

Po prostudování této kapitoly a příslušné doporučené literatury dokážete:

- charakterizovat šikanu a její možné projevy,
- identifikovat chování, které můžeme považovat za šikanu,
- charakterizovat vývoj šikany ve skupině ve vazbě na skupinovou dynamiku,
- vymežit základní přístupy k odhalování šikany a navrhnout jejich aplikaci,
- vymežit postup vyšetřování šikany ve školním prostředí,
- navrhnout mechanismy prevence šikany ve škole.

### 8.1 Charakteristika šikany

Agresivní chování dětí a mládeže má téměř ve všech zemích, kde je tato problematika sledována vzestupný charakter. Mnoho výzkumů (ale i běžně uváděných statistických přehledů) potvrzuje několik nanejvýš závažných trendů v této oblasti (Svoboda in KOL. AUT., 2003):

- stoupá počet projevů agresivního chování mezi dětmi a mládeží,
- zvyšuje se brutalita agresorů,
- snižuje se věk agresorů (dokonce směrem k mladšímu školnímu věku).

Není proto divu, že problematika prevence a řešení nežádoucích projevů agresivity u dětí a mládeže je v centru zájmu mnoha výzkumných týmů psychologů a speciálních pedagogů. Jednou z nejrozšířenějších a zároveň nejzávažnějších forem dětské agresivity je šikana.

Již dávno neplatí mýtus, že šikana je doménou armády, nápravně – výchovných zařízení pro výkon trestu odnětí svobody či výchovných ústavů. S chováním, které označujeme jako šikanování se můžeme setkat ve školských zařízeních (šikana v tomto prostředí se též někdy označuje anglickým ekvivalentem **bullying**), stále častěji jsou odhalovány případy šikany, jejímiž pachatelé jsou spolupracovníci v zaměstnání (**mobbing**) a především pak nadřízení (**bossing**). S projevy šikany se však můžeme setkat též v domácnostech (**domestic violence**), v zájmových skupinách, sportovních oddílech, ústavech sociální péče, zařízeních pro seniory, psychiatrických léčebnách, ve vztazích mezi majiteli domů a nájemníky i mezi sousedy apod.

Podle Říčana (1995) slovo šikana pochází z francouzského slova **chicane**, což znamená *zlomyslné obtěžování, týrání, sužování, pronásledování, byrokratické lpění na literě předpisů, například vůči podřízeným nebo vůči občanům, od nichž šikanující úředníci zbytečně vyžadují nová a nová potvrzení a razítka, nechávají je pro nic za nic čekat atd.*

Múhlpachr (2001) definuje šikanu jako *systematickou agresi, která je zpravidla opakovaná a dopouští se jí jednatel či skupina vůči jinému jednotlivci či skupině. Podstatné přitom je, že se nejedná o střetnutí rovnocenných partnerů v konfliktu, ale že oběť šikanování je vůči útočníkovi prakticky bezbranná. Může se jednat jak o násilí fyzické, tak i psychické či verbální.*

Kolář (2001) popisuje šikanu ve školním prostředí jako chování, kdy *jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci.*

Poměrně rozsáhlou definici šikany uvádí též Metodický pokyn MŠMT (2000), dle něhož je šikanování *jakékoliv chování, jehož záměrem je ublížit jedinci, ohrozit nebo zastrašovat jiného žáka, případně skupinu žáků. Je to cílené a obvykle opakované užití násilí jedincem nebo skupinou vůči jedinci či skupině žáků, kteří se neumí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit. Zahrnuje jak fyzické útoky v podobě bití, vydírání, loupeží, poškozování věcí druhé osobě, tak i útoky slovní v podobě nadávek, pomluv, vyhrožování či ponižování. Může mít i formu sexuálního obtěžování až zneužívání. Šikana se projevuje i v nepřímé podobě jako nápadné přehlížení a ignorování žáka či žáků třídní nebo jinou skupinou spolužáků.*

Definice uvedená v tomto Metodickém pokynu již blíže naznačuje konkrétní projevy chování, které označujeme jako šikanování. Podrobný přehled možných konkrétních projevů šikany lze nalézt v publikacích M. Koláře (2001, 2011).

Za šikanu obvykle považujeme **opakované** trýznění oběti, která je mnohdy nucena snášet ubližování ze strany agresorů několik týdnů i měsíců. V případě zvláště brutálních napadení oběti však můžeme za šikanu označit i jednotlivé události. Dalšími typickými znaky šikany jsou **záměrnost** a **výrazná asymetričnost agrese**. Agresor bývá zpravidla podstatně silnější, přičemž se nemusí vždy nutně jednat o síly fyzické, ale spíše o schopnost dovedně překonávat či skrývat vlastní strach a schopnost jít do konfliktu. Oběť naopak její strach zcela ochromuje a z mnoha důvodů není schopna vlastní obrany. Agrese ze strany pachatelů šikany je také v drtivé většině případů samoúčelná.

## 8.2 Vývoj šikany

Šikana je často přirovnávána k sociálnímu onemocnění skupiny, v níž se vyskytla. Jako každé onemocnění, i šikana se vyvíjí, pokud učitelé či vychovatelé nedokážou najít účinný „lék“.

M. Kolář (1997, 2001) rozeznává pět základních stádií vývoje šikanování:

### 1. Zrod ostrakismu

Toto stádium lze označit za zárodečnou podobu šikanování. Oběť je přehlížena, pomlouvána, vysmívána, na její účet jsou dělány legrácky. Dochází převážně k verbální, psychické agresi.



## **2. Fyzická agrese a přitvrzování manipulace**

Objevují se první projevy fyzické agrese. K přechodu do druhého stádia zpravidla dochází v době, kdy je skupina pod tlakem a ostrakizovaný žák slouží jako ventil či v případě, že je mezi členy skupiny více agresivních jedinců, pro něž je násilí jednou z „běžných“ forem prosazování svých cílů.

## **3. Vytvoření jádra**

Skupina se již jasně vyprofiluje. Vytvoří se stálá podskupina agresorů a šikana je postupně stále více přitvrzována a systematizována. Pokud se v rámci kolektivu nevyskytne dostatečně silná pozitivní podskupina, schopná ve vlivu a popularitě konkurovat agresorům, případně je zastavit či alespoň určit „mantinely“ jejich působení, přerůstá zpravidla šikana do pokročilého stádia (stupně 4 a 5).

## **4. Většina přejímá normy agresorů**

Skupina již téměř zcela přijme normy agresorů a šikany se účastní v podstatě všichni členové kolektivu, včetně původně mírných a ukázněných žáků.

## **5. Totalita neboli dokonalá šikana**

Rozdělení skupiny na otrokáře a otroky. Oběti se dostávají do pozice otroků a je na nich využíváno vše, co je využitelné. Za dokonalou šikanu označujeme stav, kdy šikana prorůstá do oficiálních struktur příslušné instituce a lidé, kteří jsou odpovědní za její potírání nejsou schopni šikaně čelit, přehlížejí ji či jsou dokonce na straně agresorů. Oběť tak v mnoha případech prakticky ztrácí šanci na dovolání se spravedlnosti.

## **8.3 Aktéři šikany – agresoři a oběti**

Jak jsme již ve shodě s M. Kolářem naznačili, šikanu lze považovat za sociální onemocnění celého kolektivu a potažmo i celé instituce, v rámci jejíhož působení se šikana objeví. Zastavme se však u dvou hlavních protagonistů této hry se strachem – u agresorů a obětí.

Vzhledem k tomu, že šikana je specifickým druhem agrese, rekrutují se pachatelé šikany především z řad jedinců fyzicky nadprůměrně zdatných, silných a obratných, což ovšem nemusí být pravidlem. Mezi šikanujícími jedinci najdeme též osoby fyzicky podprůměrně vybavené. Ty však většinou dokáží fyzický handicap kompenzovat např. inteligencí. Inteligence spojená s bezohledností a krutostí může vyvážit nedostatek tělesné síly. Agresor může pro svůj záměr získat skupinu, proti jejíž převaze je oběť bezmocná. Může dokonce šikanu vymyslet a zorganizovat, aniž by se sám oběti dotkl.

Říčan (1995) uvádí některé z aspektů, které mohou v konečném součtu zapříčinit to, že se jedinec stane agresorem. Jsou to především:

- **temperamentové dispozice** (vznětlivost, impulzivita, menší citlivost k možným následkům jednání),
- **způsob výchovy** (nedostatek vřelého zájmu o dítě, citový chlad, ponižování, lhostejnost až nepřátelství, prudké výbuchy negativních citů až nenávisti, fyzické i psychické násilí: bití, kruté tělesné tresty, nadávky),

- **tolerance k násilí, jehož se dítě dopouští vůči vrstevníkům** (mnohdy dokonce přímá podpora a pochvala za násilné jednání, které je chápáno jako legitimní prostředek k dosahování cílů).

Doplňme, že i „pouhá“ absence duchovních a etických hodnot ve výchově či jejich nedostatečné prosazování může přispět ke vzniku a šíření šikany. Pokud naše žáky v průběhu výchovy nenaučíme, že slabší či jakkoli handicapovaní jedinci by neměli být terčem posměchu a předmětem pohrdání, ale spíše objektem hodným ochrany, pomoci a vstřícnosti, můžeme jen těžko očekávat, že jakékoli agresivní výpady vůči těmto jedincům budou tabu či že se těchto jedinců v případě nutnosti zastanou.

Zamysleme se rovněž nad možnými motivy agresorů. M. Kolář (2001, 2011) uvádí šest možných motivů:

**Motiv upoutání pozornosti.** Agresor touží být středem zájmu publika a šikanuje, aby získal obdiv a přízeň spolužáků

**Motiv zabíjení nudy.**

**Motiv „Mengeleho“.** Agresor zkoumá, kam až je možné zajít, co oběť ještě vydrží. Co bude ochotna ve svém strachu pro agresora vykonat. Uplatňuje se přirozená zvědavost a šikana se stává krutým experimentem.

**Motiv žárlivosti.** Žáci závidí dobrému žákovi přízeň učitelů a tak se mu mstí.

**Motiv „prevence“.** Bývalá oběť chce předejít svému týrání a začne tak pro jistotu sama šikanovat, případně se rychle k nějakému agresorovi připojí.

**Motiv touhy vykonat něco velkého.** Celkově neúspěšní násilníci, často sami sobě dokazují, že jsou schopni výkonu a oni jsou těmi, kdo určují běh věcí.

Dalším nezřídka se vyskytujícím motivem je **nápodoba**. Je zdokumentováno mnoho případů, kdy se agresori nechali inspirovat oblíbeným akčním hrdinou či se zhlédli v agresivních vzorech. Ať již jsou pohnutky pachatelů šikany jakékoli, shodují se odborníci v názoru, že minimálně dva motivy jsou téměř všem agresorům společné – **krutost a touha po moci**.

**Oběti šikany** zpravidla bývají žáci fyzicky slabší (což však nemusí platit bezpodmínečně). Jejich největším handicapem oproti agresorům je bojácnost, psychická zranitelnost a neschopnost skrývat a ovládnout svůj strach, jít do konfliktu a bránit se. Právě panický strach, který oběti často pocítují jim (i přes nesporný fyzický fond) sebeobranu neumožňuje. Oběti šikany se též mnohdy bývají žáci jakkoli odlišní. Jejich odlišnost může spočívat v nápadnosti ve zjevu, povahových rysech, rasové, etnické či náboženské příslušnosti, sociálním postavení, snížených rozumových schopnostech nebo naopak v nesporném nadání a osobnostní vyspělosti, obezitě, tělesné neobratnosti a v mnoha jiných aspektech. Zpravidla téměř v každém kolektivu se vyskytují jedinci, jež se nacházejí na jeho chvostu coby outsideri, tedy jedinci náchylní k tomu, stát se předmětem opovrhování ze strany kolektivu a předmětem izolace, od čehož je již jen krůček k tomu, stát se obětí šikany.

Vykopalová (2001) uvádí, že zvláštní skupinu tvoří oběti, které jsou současně také agresory. Tito jedinci se zpravidla zúčastňují šikanování spíše jako členové skupiny. Jedná se většinou o jedince neúspěšné, neoblíbené, kteří si tímto jednáním snaží kompenzovat své vlastní nedostatky.

## 8.4 Odhalování a vyšetřování šikany

K odhalení šikany ve školním prostředí může dojít několika způsoby. Patrně nejčastějším bývá odhalení prostřednictvím informátora (zpravidla jím jsou rodiče či spolužáci oběti). Dobrý pedagog, jenž se těší důvěře svých žáků má naději, že se oběť sama svěří se svým trápením a požádá o pomoc. Můžeme se rovněž stát přímými svědky šikany, ve chvíli, kdy např. neočekávaně vstoupíme do třídy či během dozoru zkontrolujeme místo, které zpravidla bývá mimo pozornost pedagogů. Snadno se též může přihodit, že agresori své „legrácky“ přeženou, oběť zraní a nestihnou či nemohou vše do příchodu učitele do třídy „zamaskovat“. Pedagog se tak stává nepřímým svědkem šikany.

Je však povinností a věcí profesionální cti každého pedagoga znát co nejpodrobněji své žáky a všimnout si i drobných varovných signálů a možných příznaků šikany. Považujeme za nutné uvést jejich základní přehled (viz Metodický pokyn MŠMT, 2000, též Říčan, 1995 či KOL. AUT., 2003):

### *Nepřímé (varovné) znaky šikany*

- Žák je o přestávkách často osamoceny, ostatní o něj nejeví zájem, nemá kamarády.
- Při týmových sportech bývá jedinec volen do mužstva mezi posledními.
- Žák o přestávkách vyhledává blízkost učitelů.
- Má-li žák promluvit před třídou, je nejistý, ustrašený.
- Působí smutně, nešťastně, stísněně, mívá blízko k pláči.
- Stává se uzavřeným.
- Jeho školní prospěch se někdy náhle a nevysvětlitelně zhoršuje.
- Jeho věci jsou poškozené nebo znečištěné, případně rozházené.
- Zašpiněný nebo poškozený oděv.
- Stále postrádá nějaké své věci.
- Odmítá vysvětlit poškození a ztráty věcí nebo používá nepravděpodobné výmluvy.
- Mění svoji pravidelnou cestu do školy a ze školy.
- Začíná vyhledávat důvody pro absenci ve škole.
- Odřeniny, modřiny, škrábance nebo řezné rány, které nedovede uspokojivě vysvětlit. (Zejména je třeba věnovat pozornost mladším žákům nově zařazeným do třídy, neboť přízpusobovací konflikty nejsou vzácností!)

### **Rodiče žáků se doporučuje upozornit zejména na to, aby si všimli těchto možných příznaků šikany:**

- Za dítětem nepřicházejí domů spolužáci nebo jiní kamarádi.
- Dítě nemá kamaráda, s nímž by trávil volný čas, s nímž by si telefonovalo apod.
- Dítě není zváno na návštěvu k jiným dětem.
- Nechuť jít ráno do školy (zvláště když dříve mělo dítě školu rádo). Dítě odkládá odchod z domova, případně je na něm možno při bedlivější pozornosti pozorovat strach. Ztráta chuti k jídlu.
- Dítě nechodí do školy a ze školy nejkratší cestou, případně střídá různé cesty, prosí o dovoz či odvoz autem.

- Dítě chodí domů ze školy hladové (agresoři mu berou svačinu nebo peníze na svačinu).
- Usíná s pláčem, má neklidný spánek, křičí ze snu, např. „Nechte mě!“
- Dítě ztrácí zájem o učení a schopnost soustředit se na ně.
- Dítě bývá doma smutné či apatické nebo se objevují výkyvy nálad, zmínky o možné sebevraždě. Odmítá svěřit se s tím, co je trápí.
- Dítě žádá o peníze, přičemž udává nevěrohodné důvody (například opakovaně říká, že je ztratilo), případně doma krade peníze.
- Dítě nápadně často hlásí ztrátu osobních věcí.
- Dítě je neobvykle, nečekaně agresivní k sourozencům nebo jiným dětem, možná projevuje i zlobu vůči rodičům.
- Dítě si stěžuje na neurčité bolesti břicha nebo hlavy, možná ráno zvrací, snaží se zůstat doma. Své zdravotní obtíže může přehánět, případně i simulovat (manipulace s teploměrem apod.).
- Dítě se vyhýbá docházce do školy.
- Dítě se zdržuje doma víc, než mělo ve zvyku.

### **Přímé znaky šikanování**

- Posměšné poznámky na adresu žáka, pokořující přezdívka, nadávky, ponižování, hrubé žerty na jeho účet. Rozhodujícím kritériem je, do jaké míry je daný žák konkrétní přezdívkou nebo „legrací“ zranitelný.
- Kritika žáka, výtky na jeho adresu, zejména pronášené nepřátelským až nenávisným, nebo pohrdavým tónem.
- Nátlak na žáka, aby dával věcné nebo peněžní dary šikanujícímu nebo za něj platil.
- Příkazy, které žák dostává od jiných spolužáků, zejména pronášené panovačným tónem, a skutečnost, že se jim podřizuje.
- Nátlak na žáka k vykonávání nemorálních až trestných činů či k spoluúčasti na nich.
- Honění, strkání, šťouchání, rány, kopání, které třeba nejsou zvláště silné, ale je nápadné, že je oběť neoplácí.
- Rvačky, v nichž jeden z účastníků je zřetelně slabší a snaží se uniknout.

## **8.5 Vyšetřování šikany ve školním prostředí**

Hned v úvodu považujeme za nutné uvést, že pokud pedagogický pracovník získá informace o výskytu šikany v rámci pedagogického zařízení či jsou mu známy skutečnosti, jež mohou o výskytu šikany svědčit, je povinen v tomto smyslu učinit opatření. Při podezření, že šikanování naplnilo skutkovou podstatu přestupku nebo trestného činu, je navíc ředitel školy či jiného školského zařízení povinen oznámit tuto skutečnost Policii ČR. Stejně tak jsou školy a školská zařízení povinny bez zbytečného odkladu oznámit orgánu sociálně právní ochrany skutečnosti, které ohrožují žáka (svěřence), nebo že žák (svěřenec) spáchal trestný čin, popř. opakovaně páchá přestupky. Článek 1, odstavec 4 Metodického pokynu MŠMT (2000) výslovně uvádí: „Učitel nebo vychovatel, kterému bude znám případ šikanování a nepřijme v tomto ohledu žádné opatření, se vystavuje riziku trestního postihu pro neoznámení, případně

*nepřekážení trestného činu. V úvahu přicházejí i další trestné činy jako např. nadřování či schvalování trestného činu, v krajním případě i podněcování. Skutkovou podstatu účastenství na trestném činu podle § 10 trestního zákona může jednání pedagogického pracovníka naplňovat v případě, že o chování žáků věděl a nezabránil spáchání trestného činu např. tím, že ponechal šikanovaného samotného mezi šikanujícími žáky apod.“*

Učitel (potažmo vychovatel) může na výskyt šikany reagovat v podstatě dvěma způsoby. Buď sám, popřípadě ve spolupráci s výchovným poradcem, vedením školy či dalšími pedagogickými pracovníky zahájí vyšetřování nebo využije možnosti obrátit se na odborníka, jež se na výzvu vyšetřování ujme.

Pro vyšetřování šikany doporučuje Metodický pokyn MŠMT strategii prováděnou v následujících pěti krocích, které doplňujeme krátkým komentářem:

**1. Rozhovor s těmi, kteří na šikanování upozornili a s oběťmi.**

Důležité je všechny získané informace pečlivě zaznamenat, i zdánlivě bezvýznamné maličkosti mohou hrát roli při usvědčování pachatele. Je rovněž možné, že se škola či rodiče mohou v průběhu vyšetřování obrátit na policii či ČŠI a získané informace bude nutné předat. I z tohoto důvodu je jejich podrobný a kvalitní záznam důležitý.

**2. Nalezení vhodných svědků.**

Nejlépe ve spolupráci s obětí. Právě oběť sama dokáže nejlépe označit jedince, kteří se na šikaně nepodíleli či se jí pokusili zastat apod.

**3. Individuální, případně konfrontační rozhovory se svědky** (nikoli však konfrontace obětí a agresorů). Konfrontaci svědků zařazujeme v případě, že se jejich výpovědi rozcházejí.

**4. Zajištění ochrany obětem.**

Ochranu oběti je v méně závažných případech možné zajistit zvýšeným dozorem spojeným se zajištěním bezpečného příchodu a odchodu ze školy (doprovod), v závažnějších případech je účelné po dohodě s rodiči přeradit žáka dočasně (do uzavření vyšetřování) do jiné třídy, na jinou školu či případně ponechat doma a vypracovat jakýsi krátkodobý individuální výukový plán.

**5. Rozhovor s agresory, případně konfrontace mezi nimi.**

Rozhovor s agresory je vždy posledním bodem vyšetřování a předpokládá nashromáždění dostatečného množství důkazů. Slouží k tomu, abychom agresory okamžitě zastavili.

Při výbuchu brutálního skupinového násilí vůči oběti, tzv. „školního lynčování“ je opět Metodickým pokynem MŠMT doporučován následující postup:

1. Překonání šoku pedagoga a bezprostřední záchrana oběti.
2. Domluva pedagogů na spolupráci a postupu vyšetřování.
3. Zabránění domluvě agresorů na křivé výpovědi.
4. Pokračující pomoc a podpora oběti.
5. Nahlášení policii.
6. Vlastní vyšetřování.

## 8.6 Možnosti nápravy šikany a její prevence

Velmi specifickou součástí postupu v případě šikany na školách a ve školských zařízeních je náprava. Nápravná opatření musí být samozřejmě zaměřena nejen na oběť a agresora, ale zpravidla též na nápravu vztahů v celé skupině či instituci, která byla šikanou zasažena. V závažnějších případech je mnohdy třeba poskytnout obětem psychologickou péči. Vzhledem k tomu, že náprava je vždy do značné míry vázána na konkrétní případ a její širší rozbor by byl prostorově náročný, doporučujeme případným zájemcům o tuto problematiku podrobný přehled možných nápravných opatření, včetně nástinu Základního intervenčního programu (viz Kolář, 2001 či 2011).

Jedním ze základních předpokladů pro úspěšnou práci dětí ve škole a též nezbytnou podmínkou existence příznivého sociálního klimatu třídy, výchovné skupiny či školy jako celku je pocit bezpečí každého jedince. Jednou z prvořadých povinností školy je tak bezesporu předcházet všem projevům agresivity a šikany mezi žáky a v žádném případě nepodceňovat ani první příznaky šikanování. K tomu je samozřejmě nezbytné, aby o fenoménu šikanování, jeho podstatě, projevech, formách i důsledcích byli co nejpodrobněji informováni všichni žáci, učitelé, vychovatelé, výchovní poradci, ředitelé školských zařízení i školní inspektoři. Každý žák by měl vědět co je a co není šikanování, znát možnosti, jak se zachovat ve chvíli, kdy je ohrožován agresory a především vědět, kam se může obrátit o pomoc s vědomím, že mu skutečně bude pomoheno!, což samozřejmě předpokládá, že pedagogičtí pracovníci k tomu budou způsobilí. Právě nedostatek informací u osob zainteresovaných v případě šikanování je nesmírnou výhodou pro potenciální i stávající agresory a obrovským nebezpečím pro oběti.

Metodický pokyn MŠMT poměrně podrobně vymezuje úkoly jednotlivých pracovníků ve školách a školských zařízeních v oblasti prevence šikanování.

Kolář (2001, 2011) předkládá sedmivrstevný model ucelené prevence školních šikan, jehož jednotlivými vrstvami jsou:

- Pedagogická komunita, která posiluje imunitu školních skupin a celých škol proti onemocnění šikanováním.
- Specifický program proti šikanování jako dílejší součást školní komunity, který dokáže případné onemocnění brzy detekovat a účinně léčit.
- Odborné služby resortu školství, tvořené pedagogicko-psychologickými poradnami, středisky výchovné péče, speciálně pedagogickými centry, diagnostickými ústavy apod., jejichž úkolem je umět řešit pokročilé šikany a vůbec poskytnout servis v oblasti prevence šikanování.
- Spolupráce škol s odborníky z jiných resortů a nestátními organizacemi zabývajícími se prevencí šikanování. Patří sem například spolupráce s kriminalisty pro mládež, sociálními kurátory, dětskými psychiatry (zejména při brutálních a kriminálních šikanách).
- Pomoc a podpora ministerstva a krajských úřadů školám při vytváření prevence šikanování.
- Kontrola ze strany České školní inspekce, ministerstva školství a krajských úřadů, jak jsou připraveny ochránit žáky před šikanováním.

- Monitorování situace a zabezpečování ochrany práv dětí nevládními organizacemi, jako je například Amnesty International v ČR, Občanské sdružení proti šikanování apod.

Rovněž Póthe (1996) uvádí sedm pravidel prevence, pomocí nichž lze šikaně předcházet:

- Vytvořením atmosféry otevřenosti a vzájemné solidarity.
- Definováním vlastních postojů k podstatě a existenci šikany.
- Stanovením jasných pravidel chování v kolektivu.
- Vedením pravidelných diskusí na téma tělesné, etnické či kulturní odlišnosti
- Vzděláváním v oblasti lidských práv a duchovních tradic.
- Výchovnými metodami založenými na chvále a ocenění místo trestů a sankcí.
- Stanovením dohledu nad chováním dětí a cíleným sledováním přímých a nepřímých známek šikany.

V rámci preventivních opatření je bezpochyby možné využít sociometrii pro detekci vztahů uvnitř třídy či výchovné skupiny, obvykle je doporučován sociometricko – ratingový test vztahů ve třídě (SO-RA-D) či dotazník specifických sociálních rolí (DSSR). Velmi dobré zkušenosti prezentují pedagogové s aplikací tzv. **skrytého vrstevnického programu**. Nejen k prevenci šikanování jako takového lze též využít některé z **interakčních her** pro zvládání zlosti a agresivity mezi žáky. Samozřejmostí by na školách a ve školských zařízeních mělo být vyvěšení letáků pro děti či mládež a rodiče (Kolář, 2001, s. 227 - 231). Při podezření na výskyt šikanování lze kromě běžných metod, jakými jsou pozorování, rozhovor, vhodně zvolený námět kresby či slohového cvičení, aplikovat též specializovaný depistážní dotazník pro zachycení alarmujících signálů svědčících o přítomnosti šikany ve skupině (Kolář, 2001, s. 221) či depistážní dotazník šikanování (Kolář, 2001, s. 223 - 225).



## Souhrn

Šikana je jedním z nejzávažnějších a bohužel rovněž nejčastějších projevů agrese ve školním prostředí. Jedná se o agresi opakovanou, záměrnou, asymetrickou a bezúčelnou. Šikana se v dětském kolektivu vyvíjí ve vazbě na skupinovou dynamiku, zpravidla od projevů ostrakismu, přes počátky fyzické agrese, až po rozvinutou šikanu, na níž participuje prakticky celá skupina. V rámci odhalování šikany je nanejvýš důležité vnímat z pozice pedagoga varovné příznaky, jež mohou o výskytu šikany svědčit a v případě nutnosti využít osvědčené strategie vyšetřování. V rámci činnosti pedagogů na školách je nutné realizovat mechanismy prevence tohoto vysoce rizikového jevu. Jedním ze stěžejních předpokladů úspěšnosti prevence šikany je též kvalitní práce pedagoga, ve smyslu schopnosti ovlivňovat vztahy uvnitř třídy a naučit žáky kooperaci.



## Pojmy k zapamatování

Pokuste se zapamatovat a definovat následující pojmy:

Agresivita, Agrese, Šikana, Ostrakismus, Mobbing, Bossing, Kyberšikana



## Kontrolní otázky a úkoly

1. Pokuste se vymežit rozdíl mezi agresí a agresivitou.
2. Jaké jsou charakteristické projevy šikany ve školním prostředí? Pokuste se s podporou doporučené literatury vypsát konkrétní projevy šikany ve formě fyzické agrese a používání zbraní, slovní agrese a zastrašování zbraněmi, krádeží, ničení a manipulace s věcmi, násilných a manipulativních příkazů či izolace.
3. Charakterizujte jednotlivá vývojová stádia šikany.
4. Vymezte a charakterizujte možné motivy agresorů.
5. Jaké děti ve školním prostředí můžeme považovat za děti ohrožené šikanou a proč?
6. Uveďte možné varovné příznaky šikany ve školním prostředí.
7. Podrobně popište možnosti aplikace pětibodové strategie vyšetřování šikany ve škole.
8. Jaké postupy je možné aplikovat v rámci prevence šikany na škole?
9. Zamyslete se nad vlivem masmédií na agresivitu dětí. Svá tvrzení se pokuste dokumentovat konkrétními příklady.



## Doporučená literatura a zdroje pro samostudium

1. BENDL, Stanislav. *Prevence a řešení šikany ve škole*. 1. PRAHA: ISV, 2003. ISBN 80-866-42-08-9.
2. KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5.
3. KOLEKTIV AUTORŮ. *Vybrané kapitoly ze sociální pedagogiky*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně: 2003, ISBN 80-7044-458-4.
4. *Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení*, č. j. 28 275/2000-22.
5. PORTMANNOVÁ, Rosemary. *Jak zacházet s agresivitou. 150 her pro zvládnutí zlosti a agresivity*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-094-4





## Použitá literatura a zdroje

1. GOLDMANOVÁ, Jane. *Jak si nenechat ublížit*. Praha: Portál, 1995. ISBN: 80-7178-413-3
2. KOLEKTIV AUTORŮ. *Prevence šikanování ve školách. Sborník příspěvků*. Praha: IPPP ČR, 1998. ISBN neuděleno.
3. KOLEKTIV AUTORŮ. *Vybrané kapitoly ze sociální pedagogiky*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně: 2003, ISBN 80-7044-458-4.
4. KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování. Cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-513-X
5. KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5.
6. KOLÁŘ, Michal. *Skrytý svět šikanování ve školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-123-1.
7. *Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení*, č. j. 28 275/2000-22.
8. MÜHLPACHR, Pavel. *Sociální patologie*. Brno: PedF MU, 2001. ISBN 80-210-2511-5
9. PARRY, Jean.; CARRINGTON, Gillian. *Čelíme šikanování. Metodický materiál*. (překlad z anglického jazyka) Praha: IPPP ČR, 1995. ISBN 80-23251-20-1.
10. PORTMANNOVÁ, Rosemary. *Jak zacházet s agresivitou. 150 her pro zvládnutí zlosti a agresivity*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-094-4
11. PÓTHE, Petr. *Dítě v ohrožení*. Praha: G plus G, 1996. ISBN 80-901896-5-2
12. ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-049-9.
13. VYKOPALOVÁ, Hana. *Sociálně patologické jevy v současné společnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0337-4.

## 9 Sociální vyloučení, jeho projevy a důsledky



### Cíle

Po prostudování této kapitoly a příslušné doporučené literatury dokážete:

- charakterizovat možné podoby a projevy společenské nerovnosti,
- charakterizovat sociální vyloučení a okruh skupin osob ohrožených sociálním vyloučením,
- vymežit možné příčiny a důsledky života v podmínkách sociálního vyloučení,
- vymežit znaky sociálně vyloučených lokalit,
- charakterizovat základní aspekty života v podmínkách sociálního vyloučení,
- popsat důsledky života v podmínkách sociálního vyloučení na vzdělávání,
- vymežit nástroje podpory sociálně znevýhodněných dětí ve vzdělávání a navrhnout jejich možnou aplikaci ve vzdělávacím procesu.

### 9.1 Sociální stratifikace

Jeden z předních světových sociologů A. Giddens konstatuje, že nerovnost se vyskytuje ve všech typech společnosti. I v těch nejprimitivnějších kulturách, v nichž téměř neexistují majetkové rozdíly, existuje nerovnost mezi jedinci, mezi muži a ženami, mezi mladšími a staršími. Určité osoby mají vyšší status než jiné například tehdy, jsou-li úspěšnější při lovu nebo je jim přisuzována schopnost navazovat spojení s duchy předků.

Ve shodě s Giddensem je dle Muchy (2001) sociální stratifikace charakteristickým znakem každé společnosti, což znamená, že *společnost není tvořena sociálně homogenními celky, nýbrž je vnitřně členěna do vrstev s odstupňovaným podílem na statcích, jež jsou ve společnosti ceněny a považovány za nedostatkové. Pokud je přístup k určitému statku zajištěn všem, nepůsobí tento statek jako stratifikační činitel. Podoba stratifikace každé společnosti má klíčový význam pro pochopení její celkové povahy, neboť stratifikace je odrazem toho, co je v dané společnosti považováno za nejvyšší hodnoty. Sociologové uvádějí mezi základními kritérii stratifikujícími společnost podíl na moci, velikost majetku a spolu s tím prestiž, chápanou zpravidla jako prestiž povolání.*

Šanderová (2004) doplňuje, že stratifikovanou společnost si můžeme představit jako *hierarchii určitých částí společnosti, kde na vrcholu nalézáme privilegované tj. mocné a bohaté, kteří bývají zpravidla váženi a ctěni, a u dna ty nejchudší, kteří žijí na okraji společnosti, tj. deprivilegované.*

Podle Giddense (1999) rozlišujeme čtyři základní systémy stratifikací: *otroctví (resp. otrokářství), kasty, stavy a třídy*. Pro moderní společnosti je typické rozdělení do tříd. Ty můžeme podle Giddense definovat jako *rozsáhlé skupiny lidí, kteří mají obdobné*

*ekonomické prostředky, což má velký vliv na jejich způsob života. Základem třídních rozdílů jsou majetkové poměry a typ zaměstnání. V západní společnosti lze rozlišit tři hlavní třídy. Vyšší třídu tvoří zaměstnavatelé, bankéři, průmyslníci a špičkoví manažeři – zámožní lidé, kteří vlastní anebo přímo ovládají výrobní prostředky. Střední třídu představují „bílé límečky“, tj. úředníci a odborníci. Dělnickou třídu pak tvoří manuálně pracující (Giddens, 1999).*

Dělnická třída se v některých případech dále člení na takzvanou vyšší dělnickou třídu (zjednodušeně řečeno se jedná o kvalifikované dělníky s relativně stabilním zaměstnáním) a nižší dělnickou třídu (zpravidla nekvalifikovaní nebo jen částečně kvalifikovaní dělníci s nízkými příjmy). Vzhledem k tomu, že předmětem našeho zájmu je cílová skupina obyvatel takzvaných sociálně vyloučených lokalit, je třeba doplnit, že její podstatná část z hlediska výše uvedeného členění společnosti na třídy často nesplňuje kritéria pro zařazení ani do jedné z výše vymezených skupin. Obyvatelé sociálně vyloučených lokalit se často v modernějších sociologických pracích označují jako underclass.

K pojetí této specifické společenské třídy uvádí Giddens (1999) následující: *významnou demarkační čarou uvnitř dělnické třídy se stala v mnoha zemích hranice mezi etnickou většinou a znevýhodněnými menšinami. Tato znevýhodněná skupina označovaná termínem „underclass“ má výrazně horší pracovní podmínky i životní úroveň než většina populace. Mnozí z jejich příslušníků jsou dlouhodobě nezaměstnaní nebo svá zaměstnání rychle střídají. Například ve velké Británii tvoří velkou část této skupiny černoši a Asiaté. V některých zemích na evropském kontinentu je část této vrstvy tvořena přistěhovalci, kteří v dobách větší prosperity mívali řádná zaměstnání. Uvedená charakteristika je platná například pro početné skupiny Alžíránů či Marokánců ve Francii, případně Turků v Německu. V podmínkách České republiky, ale třeba i Slovenska, Polska nebo Maďarska (obecně tedy v oblasti střední Evropy nebo minimálně v zemích takzvané Visegrádské skupiny) pozici „underclass“ obsazují nejčastěji právě obyvatelé sociálně vyloučených lokalit, jejichž výraznou většinu tvoří Romové.*

## 9.2 Sociální vyloučení (sociální exkluze)

Pojem sociální vyloučení se poprvé objevil ve francouzské literatuře v sedmdesátých letech 20. století a v letech osmdesátých a devadesátých se postupně rozšířil do celoevropského kontextu. Moravec (2006) uvádí, že se uvedený pojem *postupně začal používat v 80. a 90. letech v západoevropských zemích zejména proto, aby do značné míry zastoupil výraz „chudoba“, který evokuje pouze nedostatek hmotných zdrojů, ale dostatečně nezohledňuje důležité kritérium kvality sociálních vztahů.* Je nutné si uvědomit, že pojem sociální vyloučení s materiální chudobou sice úzce souvisí, ale uvedený koncept je mnohem širší. Nehledě na to, že praxe v sociálně vyloučených lokalitách nás vedla k poznání, že ne všichni chudí musí být zároveň sociálně vyloučení a především, že zdaleka ne všichni sociálně vyloučení musí být nutně materiálně chudí. Zároveň je třeba poznamenat, že koncept sociálního vyloučení nezahrnuje pouze problematiku obyvatel takzvaných sociálně vyloučených lokalit.

Poměrně lakonickou definici sociálního vyloučení je možné nalézt v textu zákona o sociálních službách (Zákon č. 108/2006 Sb), kde je v §3 sociální vyloučení vymezeno jako *vyčlenění osoby mimo běžný život společnosti a nemožnost se do něj zapojit v důsledku nepříznivé sociální situace*. Šíře „legislativního“ pojetí sociálního vyloučení se odkrývá až v následné definici nepříznivé sociální situace. Za tu je zákon považuje především *oslabení nebo ztrátu schopnosti z důvodu věku, nepříznivého zdravotního stavu, pro krizovou sociální situaci, životní návyky a způsob života vedoucí ke konfliktu se společností, sociálně znevýhodňující prostředí, ohrožení práv a zájmů trestnou činností jiné fyzické osoby nebo z jiných závažných důvodů řešit vzniklou situaci tak, aby toto řešení podporovalo sociální začlenění a ochranu před sociálním vyloučením*.

Navrátil (2003) naopak poměrně obsáhle definuje sociální vyloučení jako *proces (nebo stav), který určité jednotlivce, rodiny, případně skupiny či celá lokální společenství (komunity) omezuje v přístupu ke zdrojům, které jsou potřebné k participaci na sociálním, ekonomickém i politickém a občanském životě společnosti. Tento proces (stav) má mnoho příčin. Patří mezi ně chudoba, nízké příjmy, diskriminace, nízká míra vzdělanosti, zdevastované životní prostředí (typické pro slumy, ale samozřejmě také pro prostředí mnoha sociálně vyloučených lokalit v České republice), často také etnická příslušnost*.

Patrně nejjednodušeji a zároveň s patřičnou dávkou výstižnosti se k problematice sociálního vyloučení vyjadřuje Štěpán Moravec (2006), když uvádí, že jeho obsah je velmi prostý a značí situaci, kdy člověk, rodina, domácnost, společenství nebo celá subpopulace jsou vyloučeni z určitých sociálních vztahů a interakcí a z provozu sociálních institucí, které jsou přístupné většině společnosti.

Pád do sociálního vyloučení je nejčastěji výslednicí působení mnoha vnějších (může se jednat o vlivy celospolečenské či institucionální, mezi něž můžeme zařadit celkový koncept sociální politiky státu, strukturální změny na trhu práce, důsledky problematické sociální či bytové politiky měst a obcí, ale také například existující diskriminační vlivy) i vnitřních vlivů (nejčastěji o apatii vyvolanou v důsledku dlouhodobé nezaměstnanosti, nízkou kvalifikovanost a uplatnitelnost na trhu práce, nízkou motivaci k řešení vlastní nepříznivé situace, dlouhodobou neschopnost hospodařit s penězi a dostát finančním závazkům - předluženost).

Chceme-li popsat proces toho, jak se jednotlivé osoby či rodiny ocitají v podmínkách sociálně vyloučených lokalit, nelze nezmínit hlavní způsoby, jimiž jsou tyto osoby či rodiny na okraj společnosti vytěsňovány. Nejčastěji se tyto způsoby a procesy označují jako mechanismy sociálního vyloučení. Jedná se o vyloučení prostorové, ekonomické, kulturní, symbolické a sociální vyloučení v užším slova smyslu. Podrobný popis těchto mechanismů uvádějí (Brož, Kintlová, Toušek, 2007):

### **Prostorové vyloučení**

Prostorové vyloučení je dle výše zmíněných autorů *nezřetelnějším projevem sociální exkluze*. *Sociálně vyloučené osoby obvykle žijí v lokalitách, které se vyznačují nízkou kvalitou bydlení*. Tyto lokality mohou mít podobu městské části (například Předlice v Ústí nad Labem, sídliště Chánov u Mostu, případně část Prosetic v Teplicích), ulice

(Matiční ulice v Ústí nad Labem) anebo jednoho či více objektů (objekty v Jateční a Duchcovské ulici v Plzni, ubytovna na ústeckém Střekově, ubytovna UNO v Litvínově a mnohé další). Tyto lokality jsou odborníky označovány jako sociální ghetta, sociálně vyloučené lokality či nepřesně (chudinské, etnické) enklávy. Místní samosprávy tyto lokality nazývají „objekty pro nepřizpůsobivé občany“, „byty pro neplatiče“, „holobyty“ či v lepším případě „byty pro sociálně slabé občany“. Média a veřejnost pak o těchto lokalitách nejčastěji mluví jako o „domech hrůzy“, „ulicích hrůzy“, „Bronxu“, „Mexiku“ apod.

Brož, Kintlová a Toušek (2007) zároveň dodávají, že ve většině případů se v těchto lokalitách lidé ocitají nedobrovolně, a to v důsledku zamýšleného, případně i nezamýšleného jednání místní samosprávy či v důsledku ostatních faktorů sociálního vyloučení (zejména v důsledku vyloučení ekonomického). Je nutné upozornit na to, že život ve vyloučené lokalitě přináší vyšší ekonomickou zátěž pro samotné obyvatele, ale ve svých důsledcích i pro místní samosprávu a státní správu. Existence vyloučených je dražší pro všechny, kdo se na jejím vzniku a „provozu“ podílejí. Zároveň zde dochází ke koncentraci vnějších i vnitřních příčin sociálního vyloučení, jejímž následkem je posilování a reprodukce vyloučení jednotlivých osob.

### **Ekonomické vyloučení**

Ekonomické vyloučení se projevuje uzavřením přístupu na primární, ale i na sekundární trh práce, chudobou a následným uzavřením životních šancí. Na situaci ekonomického vyloučení, která znamená ztížený nebo zamezený přístup k finančním zdrojům, lidé reagují tak, aby dokázali sehnat alespoň minimální prostředky nutné k uspokojení základních potřeb. Jejich chování je adaptací na situaci, ve které se ocitli. Adaptací na ekonomické vyloučení je orientace na sféru černé ekonomiky, černého trhu práce a závislost na sociálních dávkách. Uzavření přístupu na trh práce přitom nemusí být jen důsledek diskriminace či nedostatku pracovních nabídek, kdy se jedná o takzvané vnější příčiny sociálního vyloučení, ale též vysoké zadluženosti či ztráty pracovních návyků, kdy se jedná o příčiny vnitřní (Brož, Kintlová, Toušek, 2007).

### **Kulturní vyloučení**

Popis kulturního vyloučení je odvozován od teorie takzvaného kulturního kapitálu, který sociálně vyloučení (obyvatelé sociálně vyloučených lokalit) nesdílejí s majoritní společností. Kulturním vyloučením je zpravidla míněn omezený přístup ke vzdělání a znalostem, které jsou většinou společností uznávány a ceněny. Omezený přístup ke vzdělání je rovněž výslednicí působení vnějších a vnitřních příčin. Vnějšími příčinami je například často zmiňovaná problematická praxe umístování dětí z „problémových romských“ rodin do základních škol praktických, které jsou primárně určeny pro žáky s (zejména lehkým) mentálním postižením a je zde v důsledku toho oproti běžnému základnímu vzdělávání redukován obsah učiva a děti tak získávají méně kvalitní vzdělání než žáci navštěvující školy hlavního vzdělávacího proudu. Vnitřními příčinami je nejčastěji nízké vzdělání rodičů a jejich nízká míra uvědomování si souvislosti mezi vzděláním a životním úspěchem. V důsledku toho často své děti dostatečně nemotivují ke školní docházce a úspěšnosti či pokračování v sekundárním vzdělávání.

### **Symbolické vyloučení**

*Sociální vyloučení se odehrává i v rovině významů a charakteristik, které jsou vyloučeným osobám „z vnějšku“ přisuzovány většinovou populací. Tito lidé jsou často na základě skupinově definovaných charakteristik paušálně označováni jako „neplatiči“, „nepřizpůsobiví občané“ a mnohdy ještě hůře. Ačkoli tato označení ve skutečnosti nemusí být pravdivá, ve svých důsledcích se pravdivými stávají, neboť je s těmito lidmi jako s „neplatiči“ či „nepřizpůsobivými“ zacházeno. Symbolickým vyloučením rozumíme také stigmatizaci na základě sociálního statusu jedince (nezaměstnanost, bydliště atp.) či etnicity.*

### **Sociální vyloučení (v užším smyslu)**

Sociálním vyloučením v užším smyslu lze chápat především tak, že společenské styky vyloučených lidí se omezují prakticky výhradně na kontakty s lidmi, kteří se nacházejí ve stejném postavení jako oni, sdílející podobný hodnotový žebříček a uplatňující podobné vzorce chování. Nadto, počet těchto kontaktů je zpravidla nižší, než počet kontaktů průměrného jedince z většinové společnosti. I zde je tak možné hovořit o vyloučení ze sdílení sociálního a kulturního kapitálu společnosti.

## **9.3 Sociálně vyloučené lokality**

Již mnohokrát jsme v předchozím textu zmínili takzvané sociálně vyloučené lokality. Uvedené specifické lokality je možné charakterizovat právě ve vztahu k výše uvedeným mechanismům sociálního vyloučení. Definici sociálně vyloučené lokality vycházející z těchto mechanismů je možné nalézt například v textu aktuální Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011 – 2015, kterou představila Agentura pro sociální začleňování v romských lokalitách v roce 2011. V uvedeném strategickém dokumentu jsou sociálně vyloučené lokality charakterizovány jako (*Strategie boje proti sociálnímu vyloučení...*, 2011):

- *prostorově izolované* (příčemž izolace může nabývat forem úplného prostorového odloučení, stejně jako neprostupného sousedství v rámci obecní/městské zástavby),
- *sociálně izolované* (příčemž lze vysledovat společenské bariéry v kontaktu nejen na úrovni občanů, ale i institucí),
- *ekonomicky izolované* (příčemž lze vysledovat, že obyvatelé vyloučených lokalit nejsou zapojeni do formální ekonomiky, ale do rozličných – více či méně izolovaných a nelegálních ekonomických sítí),
- *kulturně odlišné* (příčemž se jedná jednak o odlišnosti v kultuře spojené s etnicitou, jednak – a často mnohem více - o odlišnosti v pojetí kultury spojené se společenským postavením, chudobu, vzdělaností, ostrakizací),
- *symbolicky vyloučené* (které se projevuje vytěsněním obyvatel vyloučených lokalit, nejčastěji Romů, z účasti na veřejném životě na základě rozpoznatelných znaků – barvy pleti, oblečení, způsobu chování a jednání, atd.).

Indikátory sociálního vyloučení u rodin s dětmi vymezuje například Howarth (1999 cit. in Navrátil, 2003):

- vyšší počet dětí v domácnostech bez práce;
- nízká porodní váha dětí;
- vyšší dětská úmrtnost;
- nízká účast na výuce ve škole;
- horší výsledky ve škole;
- vyšší míra porodnosti u dívek v nižších věkových skupinách;
- vyšší počet dětí ve výchovných institucích (v podmínkách České republiky se jedná o školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy).

Podrobnější vymezení charakteristických znaků sociálně vyloučených lokalit předkládají rovněž například Svoboda a Pyšná (2007). Z tohoto textu vybíráme zatím dosud nezmiňované nebo jen okrajově zmiňované charakteristiky, těmi jsou zejména:

- obecně velmi nízká úroveň bydlení a občanské vybavenosti;
- nízká míra dosaženého vzdělání a ztížená možnost tuto nevýhodu překonat, neadekvátní podmínky pro vzdělávání dětí;
- ztížený přístup k legálním formám výdělečné činnosti u obyvatel sociálně vyloučených lokalit implikující dlouhodobou nezaměstnanost a s ní související závislost na sociálních dávkách, vedoucí k faktické materiální chudobě;
- rizikový životní styl obyvatel lokality a obecně špatné hygienické podmínky způsobující výše již zmiňovaný celkový horší zdravotní stav obyvatel;
- apatie vyvolaná dlouhodobým životem v chudobě a opakovanými nezdary, v důsledku toho snížené sebevědomí a volba životních strategií a vzorců chování orientovaných na přítomnost;
- uzavřený ekonomický systém, dluhy, časté zastavování majetku, půjčování peněz na vysoký úrok (příp. závislost na lichvářích), sdílené vlastnictví a neformální sdílená sociální síť;
- kriminogenní prostředí se zvýšeným výskytem rizikových jevů či dokonce trestné činnosti (prostituce, lichva, trestná činnost spojená s užíváním, výrobou a distribucí omamných a psychotropních látek),
- velmi nízká míra právního povědomí obyvatel,
- faktická sociální diskriminace, která se projevuje především na otevřeném trhu práce a na trhu s bydlením. V důsledku toho se obyvatelé sociálně vyloučených lokalit ocitají v jakémsi uzavřeném kruhu ubytovacích kapacit určených pro nízkopříjmové kategorie.

K výše uvedeným znakům můžeme doplnit ještě poměrně vysokou míru migrace související s uzavřeným trhem s bydlením a sekundárně s dluhy. Obyvatelé sociálně vyloučených lokalit často trpí nestabilním bydlením a jsou nuceni místo svého pobytu měnit.

Doplňme jen, že dle výsledků rozsáhlé analýzy realizované firmou GAC v letech 2005 – 2006 se na území České republiky nachází 310 sociálně vyloučených lokalit, a to ve 167mi městech a obcích. Odhadovaný počet obyvatel těchto lokalit se pohybuje mezi šedesáti a osmdesáti tisíci. Ve většině případů se jedná o Romy, tedy osoby, které sami sebe považují nebo jsou za Romy považováni převážnou částí svého okolí (podrobněji in *Analýza sociálně vyloučených...*, 2006).

## 9.4 Vliv života v podmínkách sociálního vyloučení na vzdělávání

Jednou z často akcentovaných charakteristik lidí žijících v sociálně vyloučených lokalitách je velmi nízká míra dosaženého vzdělání. Hodnota vzdělání, zejména je-li poskytováno tradiční institucionalizovanou formou, je vnímána rozporuplně. Postoj rodičů ke vzdělávání dětí je zpravidla výrazně determinován mírou jejich dosaženého vzdělání v korelaci s mírou jeho faktické uplatnitelnosti. Rodiče dětí žijících v sociálně vyloučených lokalitách mají zpravidla základní nebo nedokončené základní vzdělání, často získané na (bývalé) zvláštní škole, tato úroveň je tedy akceptovatelnou laťkou i pro jejich děti. Škola nadto rodičům nepřinesla prakticky nic, čím by mohli ovlivnit svou životní situaci. Rodiče, kteří navštěvovali, a případně i dokončili, učňovská zařízení v současnosti ve většině případů trpí dlouhodobou nebo opakovanou nezaměstnaností. Dovednosti nabyté v průběhu institucionalizovaného vzdělávání jsou na současném otevřeném trhu práce, s ohledem na zvyšující se nároky i případné diskriminační faktory, takřka neuplatnitelné. V přirozeném okolí sociálně vyloučených jedinců nadto velmi často zcela absentují osoby, jež je možné vnímat jako vzory úspěchu dosaženého prostřednictvím vzdělání. Následné vnímání hodnoty vzdělávání jakožto velmi sporné je tak, z pohledu obyvatel sociálně vyloučených lokalit, logickým důsledkem tohoto stavu (Svoboda, 2007, 2010).

Kajanová (2010) upozorňuje na to, že v mnoha uplatňovaných životních strategiích obyvatel sociálně vyloučených lokalit je patrná silná orientace na přítomnost. Tento trend se pak samozřejmě promítá i do oblasti přístupu ke vzdělávání. I na vzdělávání se tak podle Kajanové pohlíží *z momentálního pohledu (škola mne nebaví) ať již ze strany dítěte nebo jeho rodiny, případně komunity, která bohužel v některých případech demotivuje děti se zájmem dále studovat jenom proto, že nedokáže zhodnotit jako pozitivnější budoucí finanční přínos vzdělání v podobě lepšího (nebo vůbec nějakého) pracovního místa.*

Urban (2010) poukazuje zároveň na to, že život v sociálně vyloučených lokalitách s sebou nese významné působení stresorů, týkajících se rodinného života, socioekonomických faktorů apod. Stresové zatížení vyvolané mnohdy až pocitem existencionálního ohrožení je jedním z řady dalších důvodů, proč vzdělávání není zásadní prioritou.

Morvayová (2008) upozorňuje na to, že školní zralost, školní připravenost a následný školní úspěch jsou závislé především na vývoji osobnosti. Základními faktory vývoje osobnosti jsou dědičnost (dispozice) – prostředí – výchova. Na této linii pak je možné usuzovat, že struktura všech těchto faktorů u dětí ze sociálně vyloučené lokality je významně odlišná od dětí, které jsou vychovávány v socio-ekonomicky zdatnější a kulturně se lišící majoritní vrstvě společnosti. Tím se významně zvyšuje riziko školního neúspěchu a sekundárně i neúspěchu směrem k začlenění do společnosti jako celku. Školní docházka je od určitého věku povinná, pro všechny děti znamená otevření nového sociálního prostoru, na který je nutné se adaptovat, ale i možnost rozvoje schopností a nový potenciál pro vývoj. Povinná školní docházka, jako nástroj, který rozvíjí jedince a zároveň chrání společnost, klade na školu právě onen požadavek, umožnit dětem, jimž se nedostalo během fáze ranné socializace postačujícího základu pro zvládnutí společenské a ekonomické reality tento „handicap“ zvládnout, pokud jim



v tomto směru nemůže, neumí či nechce pomoci jejich rodina (resp. rodiče). Nevybavenost dětí potřebnými kompetencemi pro zvládnání nároků, které od nich budou dále očekávány i v širší společnosti, se projeví po nástupu školní docházky např. zhoršenou nebo nezvládnutou adaptací na školní prostředí, opakovanými drobnými neúspěchy apod., je-li pedagogický personál schopen identifikovat, jaké příčiny tyto vstupní problémy skutečně vyvolávají, pak i standardní, ale včasná intervence zvyšuje šanci, že nebude docházet k další kumulaci problémů a školnímu propadu. Podle Morvayové (2010) však současné prostředí škol *není příliš kompatibilní s normami, interakčními vzorci, komunikačními mody, jazykovými kódy a metodami získávání znalostí, které jsou považovány za samozřejmé v sociálně vyloučených lokalitách, ani příliš neumí zacházet s nástroji a přístupy, které je mohou učinit převoditelnými.*

Straková (2002) zároveň na základě analýzy výsledků mezinárodního srovnání (PISA 2000) upozorňuje na to, že *Česká republika patří k zemím, kde se žákům dostává od jejich učitelů nejmenší podpory.* Obdobných závěrů bylo dosaženo i na základě šetření PISA realizovaného v následujících letech (2003), kdy bylo upozorněno na již zmiňovaný úzký vztah mezi vzdělávacím úspěchem dítěte a socioekonomickým zázemím rodiny (podrobněji Matějů, Straková, 2003).

Morvayová (2010) shrnuje, že *rodiny žijící v sociálně vyloučených lokalitách nemohou (nejen) vzhledem k nízké úrovni svého vzdělání i odlišnému situačnímu kontextu úspěšně pomáhat svým dětem v získávání potřebných dovedností, otevírat jim určité možnosti a předávat jim schopnosti, které budou dětem ku prospěchu mimo lokality (tj. napomáhat jim v rozvoji adaptivních strategií, které jsou v souladu s jejich zájmy i zájmy společnosti).* Rodiče podle autorky totiž bohužel sami nevědí, *jaké strategie jsou pro úspěch ve společnosti důležité a nutné, tyto strategie a dovednosti neovládají a co více, v sociálně vyloučených lokalitách je neovládá ani nikdo v širším společenství.* Pokud si rodiny sice uvědomují, že některé procesy by mohly situaci dětí zlepšit do budoucna, pak nicméně často neznají konkrétní postupy, které by měly uvedené procesy iniciovat a udržet (to dle Morvayové platí právě pro oblast vzdělávání, kdy si rodiče uvědomují jeho důležitost, ale nejsou schopni k jeho dosažení dětem účinně napomoci a po opakovaných neúspěších jakoukoli snahu vzdávají) nebo jsou v konkrétní vazbě na situaci rodiny nerealizovatelné. V tomto směru tedy *nemohou dětem pomoci ani rodiče, ani sourozenci, sousedé či vrstevníci, neboť jejich situace je přinejmenším obdobná.*

Změna situace tak vyžaduje soustředěnou a dlouhodobou podporu žáka v procesu vzdělávání. Příklady její konkrétní podoby, aktivit a postupů práce je možné najít například v publikaci Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy (viz seznam doporučené literatury).



## Souhrn

Prakticky ve všech typech společností se vyskytují projevy společenské nerovnosti. Charakteristickým projevem sociální nerovnosti je stratifikace společnosti do společenských vrstev či tříd. Na konci společenského žebříčku se nachází vrstva nejčastěji označovaná jako underclass. Příslušníci této společenské vrstvy se často ocitají ve stavu sociálního vyloučení, který je charakteristický specifickými životními podmínkami, vzorci chování, způsoby jednání, hodnotovým žebříčkem apod. Lidé žijící v podmínkách sociálního vyloučení se neřídka soustřeďují ve specifických sociálních útvarech označovaných jako sociálně vyloučené lokality. V České republice tvoří významnou většinu jejich obyvatel Romové. Socializace, enkulturace a trvalý život v podmínkách sociálně vyloučených lokalit výrazně negativně ovlivňují přístup jejich obyvatel ke vzdělávání. Děti pocházející z tohoto prostředí zpravidla nedosahují dobrých výsledků ve vzdělávání, často jej předčasně ukončují a nevytváří si tak dobré předpoklady pro uplatnění na trhu práce, čímž se dále posilují podmínky pro mezigenerační transfer sociálního vyloučení a jeho negativních průvodních jevů. Děti pocházející ze zmíněného prostředí jsou v českém vzdělávacím systému označovány jako sociálně znevýhodněné a v rámci jejich vzdělávání je zpravidla nutné aplikovat široké spektrum podpůrných opatření pro zvýšení jejich šancí na dosažení školního úspěchu.



## Pojmy k zapamatování

Pokuste se zapamatovat a definovat následující pojmy:

Sociální stratifikace, Sociální vyloučení, Sociální začleňování, Sociálně vyloučená lokalita, Prostorové vyloučení, Kulturní vyloučení, Ekonomické vyloučení, Symbolické vyloučení, Sociální vyloučení v užším slova smyslu, Underclass.



## Kontrolní otázky a úkoly

1. Charakterizujte základní projevy a příčiny nerovnosti ve společnosti.
2. Jaké jsou charakteristické znaky sociální vrstvy označované jako „Underclass“?
3. Pokuste se charakterizovat základní projevy sociálního vyloučení.
4. Vymezte základní příčiny, na jejichž základě se jedinec zpravidla ocitá v podmínkách sociálního vyloučení?
5. Vyjmenujte základní znaky takzvaných sociálně vyloučených lokalit.
6. S využitím interaktivní mapy sociálně vyloučených lokalit v České republice (dostupná na: [http://www.esfcr.cz/mapa/int\\_CR.htm](http://www.esfcr.cz/mapa/int_CR.htm)) najděte v rámci vašeho města či v jeho okolí alespoň tři sociálně vyloučené lokality a vypište jejich základní charakteristiky.

7. Pokuste se charakterizovat základní aspekty sociálního vyloučení – prostorové, ekonomické, kulturní, sociální v užším slova smyslu a symbolické.
8. Podrobně vymeďte, jaké důsledky života v podmínkách sociálního vyloučení lze očekávat v oblasti vzdělávání. Pokuste se vypsát konkrétní možné projevy žáka ve školním prostředí.
9. Ve školském zákoně, konkrétně v jeho §16 vyhledejte charakteristiku žáka se sociálním znevýhodněním.
10. S využitím publikace Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy (dostupná ke stažení na webu – viz seznam použité literatury a pramenů) vyjmenujte a charakterizujte možné postupy a aktivity, které lze realizovat na podporu žáků se sociálním znevýhodněním.



## Doporučená literatura a zdroje pro samostudium

1. BROŽ, Miroslav, KINTLOVÁ, Petra, TOUŠEK, Ladislav. *Kdo drží Černého Petra*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2007. ISBN 978-80-86961-27-9.
2. KOL. AUT. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2011. 185 s. ISBN 978-80-261-0053-9.
3. *Mapa sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených lokalit v České republice* [on-line] ESF ČR, 2006 [cit. 22.2.2012] Dostupné na [www: <http://www.esfcr.cz/mapa/index.html>](http://www.esfcr.cz/mapa/index.html)
4. SIROVÁTKA, T. (ed.) *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-2791-6.
5. *Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011 – 2015* [on-line]. Úřad Vlády České republiky, Obor pro sociální začleňování v romských lokalitách (Agentura), 2011 [cit. 2012-03-04] Dostupné z: <<http://www.clovekv tisni.cz/download/pdf/355.pdf>>
6. SVOBODA, Zdeněk; MORVAYOVÁ, Petra a kol. *Schola Excludus*. Ústí nad Labem: UJEP, 2010. 210 s. ISBN 978-80-7414-221-5.



## Použitá literatura a zdroje

1. BROŽ, Miroslav, KINTLOVÁ, Petra, TOUŠEK, Ladislav. *Kdo drží Černého Petra*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2007. ISBN 978-80-86961-27-9.
2. GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: Nakladatelství Argo, 1999. ISBN 80-7203-124-4.
3. HIRT, T. (ed.), JAKOUBEK, M. (ed.). *Romové v osidlech sociálního vyloučení*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2006. ISBN 80-86898-76-8.

4. KAJANOVA, Alena. Strategy „here and now“ with representatives of the Romany minority living in socially excluded localities. In: BALVIN, Jaroslav; KWADRANS Lukasz. (Eds.) *Situation of Roma Minority in Czech, Hungary, Poland and Slovakia*. Wroclaw: Foundation of Social Integration PROM, 2010, s. 125-142. ISBN 978-83-928354-6-2.
5. MAREŠ, P. Sociální exkluze a inkluze. in SIROVÁTKA, T. (ed.) *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin*. Brno: Masarykova univerzita, 2004.
6. MATĚJŮ, Petr, STRAKOVÁ, Jana (eds.). *Nerovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1400-4.
7. MORAVEC, Š. Nástin problému sociálního vyloučení romských populací. [online] Člověk v tísní, o.p.s., 2006 [cit. 22. 9. 2011] Dostupné na www: <[http://www.epolis.cz/download/pdf/materials\\_67\\_1.pdf](http://www.epolis.cz/download/pdf/materials_67_1.pdf)>
8. MORVAYOVÁ, Petra. Děti „All Exclusive“ – Prostředí sociálně vyloučené lokality a jeho vliv na školní (ne)úspěch. In: SVOBODA, Zdeněk; MORVAYOVÁ, Petra a kol. *Schola Excludus*. Ústí nad Labem: UJEP, 2010, s. 9–48. ISBN 978-80-7414-221-5.
9. MORVAYOVÁ, Petra. *Děti trvale žijící v prostředí sociálně vyloučené lokality*. Antropowebzin [online]. roč. 2008, č. 1, 2008 [cit. 2011-11-15]. Dostupný z www: <[www: <www.antropoweb.cz>](http://www.antropoweb.cz)>. ISSN 1801-8807.
10. MUCHA, Ivan. *Sociální stratifikace a sociální mobilita. Texty ze sociologie pro studenty právnické fakulty, 2001* [on-line] SDS, 2011 [cit. 19.2.2012]. Dostupné na www: <<http://www.sds.cz/view.php?cisloclanku=2005121803>>
11. MURPHY, Robert, F. Úvod do kulturní a sociální antropologie. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006. ISBN 80-86429-25-3.
12. NAVRÁTIL, Pavel. Sociální vyloučení. In: NAVRÁTIL, Pavel a kol. *Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky*. Praha: Portál, 2003. 224 s. ISBN 80-7178-741-8.
13. STRAKOVÁ, Jana. *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: ÚIV, 2002. ISBN 80-211-0411-2.
14. SVOBODA, Zdeněk; MORVAYOVÁ, Petra a kol. *Schola Excludus*. Ústí nad Labem: UJEP, 2010. 210 s. ISBN 978-80-7414-221-5.
15. ŠANDEROVÁ, Jadwiga. *Sociální stratifikace. Problém, vybrané teorie, výzkum*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Nakladatelství Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0025-0.
16. URBAN, David. Stressors and stress reactions in selected Romany communities in the Czech Republic and Slovak Republic. In: BALVIN, Jaroslav; KWADRANS Lukasz. (Eds.) *Situation of Roma Minority in Czech, Hungary, Poland and Slovakia*. Wroclaw: Foundation of Social Integration PROM, 2010, s. 161-168. ISBN 978-83-928354-6-2.