

Vysoká škola báňská-Technická univerzita Ostrava

Katedra učitelství odborných předmětů

Sociální pedagogika

Ondřej Sekera

Ostrava 2007

OBSAH

ÚVOD	3
1 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA A TEORIE VÝCHOVY JAKO VĚDNÍ OBORY	3
2 VÝCHOVA, SPOLEČNOST A PROSTŘEDÍ – CÍLE, FUNKCE VÝCHOVY.....	4
3 PŘIROZENOST LIDSKÉHO CHOVÁNÍ A VÝCHOVA	5
4 VOLNÝ ČAS – DNEŠNÍ VYUŽITÍ VOLNÉHO ČASU, VÝCHOVA MIMO VYUČOVÁNÍ.....	6
5 SOCIÁLNÍ SKUPINA – MALÁ SOCIÁLNÍ SKUPINA, FORMÁLNÍ A NEFORMÁLNÍ SKUPINA.....	8
6 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA – KULTURA A SUBKULTURY, PŘEDSUDKY, XENOFobie, DISKRIMINACE	10
7 KLIMA TŘÍDY A SKUPINY – VLIV KLIMATU NA JEDINCE	11
8 RODINA JAKO SOCIÁLNÍ PROSTŘEDÍ A VÝCHOVNÝ ČINITEL.....	12
9 SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÉ JEvy.....	13
10 ŽIVOTNÍ OBTÍŽE A KRIZE – OBTÍŽNÉ ŽIVOTNÍ SITUACE A JEJICH ZVLÁDÁNÍ.....	16
11 VYCHOVATEL, SOCIÁLNÍ PRACOVNÍK – CHARAKTERISTIKA, OSOBNOST	17
12 PEDAGOGICKÁ REHABILITACE – PROSTŘEDKY PEDAGOGICKÉ REHABILITACE.....	18
13 PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ PORADENSTVÍ.....	19
14 INSTITUCE VÝCHOVNÉ PÉČE	20
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:	21

Úvod

Cílem následujícího textu je seznámit posluchače VŠB-TUO studující obor Učitelství odborných předmětů s výchovou a vzděláváním v různých edukačních prostředích, přičemž dominantní roli bude sehrávat sociální prostředí. Pozornost bude zaměřena převážně na prvky ztěžující výchovu a vzdělávání (hendikepy, patologie, poruchy učení a chování, obtížné životní situace). Po dokončení této disciplíny by se absolventi měli být schopni orientovat v základních termínech, sociálních problémech a negativních vlivech působících na děti, mládež, studenty a vůbec celou veřejnost, neboť výchova a vzdělávání je problém veřejný.

1 Sociální pedagogika a teorie výchovy jako vědní obory

Mohli bychom říct, že pojmy sociální pedagogika a teorie výchovy spolu úzce souvisí. *Sociální pedagogika* se zabývá především problémy výchovy v okruhu sociálně hendikepovaných či jinak znevýhodněných dětí, mládeže a dospělých. Klíma [9] (s. 359) tvrdí, že „...sociální pedagogika je spíše než výchovou a vzděláváním pomocí k výchově a podporou kučení se...“. Kromě toho, že se zabývá těmito (většinou již vzniklými) problémy, její další náplní je předcházení (prevence) vzniku sociálně patologických problémů. Ve starší literatuře se můžeme setkat ve spojitosti s tímto termínem s názvem *sociologie výchovy*. *Teorie výchovy* je chápána spíše jako disciplína filozofická, která se ovšem také zabývá otázkami výchovy.

Sociologie výchovy (možno použít termínu pedagogická sociologie)

Sociologii výchovy definují autoři Velkého sociologického slovníku takto: (In [5] s. 11-12) „...sociologická disciplína, která se zabývá sociálními aspekty výchovy a jejím místem v procesech společenské reprodukce...“. Předmětem sociologie výchovy se stávají sociální problémy ovlivňující výchovu.

Socializace

K vymezení toho pojmu si pomůžeme citací [2] (s. 15) „*Socializace je v nejširším smyslu slova formováním a růstem osobnosti pod vlivem rozmanitých vnějších podnětů, včetně lidských činností, které souborně nazýváme výchovou.*“ Je patrné, že socializace má mnoho společného s výchovou. Nutno však konstatovat, že socializace, narozdíl od výchovy, má „širší záběr“, socializace obsahuje veškeré vlivy (vědomé i nevědomé), které ovlivňují vývoj osobnosti. Socializace je proces celoživotní – jedinec je ovlivňován a „utvářen, formován“ od svého narození do smrti.

Můžeme říct, že základní složkou socializace je učení (sociální učení), které vychází z pozorování. Jedinec pozoruje ostatní členy společnosti (skupiny), přičemž s snaží o nápodobu jejich chování. V případě, že je chování jedince pozitivní, je toto skupinou (společností) hodnoceno pozitivně a posilováno, v opačném případě je negováno a trestáno.

Janoušek [7] (s. 131) uvádí, že kromě skutečného socializačního působení existují různé *druhy mimosocializačního působení* společnosti na jedince:

- individualizační působení společnosti, které vede k individuálním odlišnostem mezi jedinci,
- patogenní působení sociálních faktorů, které vedou ke vzniku duševních poruch a jsou v rozporu se socializací jedince,
- protispolečenské působení (deviantní socializace), které vede k vývoji delikvence, jedná se o odchylku v socializaci.

2 Výchova, společnost a prostředí – cíle, funkce výchovy

Pod pojmem výchova si můžeme představit jakékoliv cílevědomé a soustavné působení (edukátorů) rodičů, učitelů, vychovatelů, autorit na jedince či skupinu s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejich vývoji. Chceme-li nalézt rozdíly mezi výchovou a vzděláváním, můžeme tak učinit z následující citace [5] (s. 13): „...výchovu *chápeme jako záměrné ovlivňování socializačních procesů v souladu se společensky přijatelnými normami a hodnotami a učení se společenským rolím a vzdělání jako vštěpování znalostí a dovedností nezbytných pro "hraní" těchto profesí, rodinných a občanských rolí.*“

Výchova by měla rozvíjet všechny stránky osobnosti. Ve výchově se jedná vždy o vztah mezi vychovatelem (pedagogem/edukátorem) a vychovávaným. Výchova je koordinována požadavky dané společností, dochází ke vzájemnému ovlivňování všech subjektů podílejících se na výchově, tudíž můžeme říct, že se jedná o proces společenský (sociální). K pojmu výchova se úzce váže pojem *převýchova* (reeducation), který bychom mohli popsat jako snahu o dosažení změny v chování a hodnotovém systému jedince či skupiny, kteří již prošli určitou etapou výchovy.

Cíle, funkce a formy výchovy jsme nastínili výše (modul Pedagogika, kapitola 5).

Doplňme však *podmínky výchovy*, které můžeme rozdělit na:

- *vnitřní podmínky výchovy* – vrozené a získané vlastnosti, životní zkušenosti, individuální zvláštnosti a dosavadní výchova jedinců či skupin,
- *vnější podmínky výchovy* – environmentální prostředí, ve kterém výchova probíhá. Na těchto podmínkách se podílí politické, ekonomické, kulturní, historické, demografické a další faktory.

V procesu výchovy si musíme uvědomovat několik jejích specifík:

- výchova je společenská záležitost, která jde ruku v ruce se socializací,
- výchova by měla vždy podporovat a rozvíjet kladné stránky člověka a eliminovat záporné,
- výchova by se neměla stávat politickou mocí,
- výchova by neměla ustupovat ekonomickým trendům atd.

Význam výchovné práce v systému sociálních služeb

Co je to výchova již víme. Víme, že výchovu nelze uskutečňovat bez společnosti, bez sociálního prostředí. Prostředkem k uskutečňování socializace či výchovy se stává mj. sociální pedagogika (viz výše).

Sociální pedagogika se uplatňuje především tam, kde selhaly běžné pedagogické postupy působení na dítě, dospívajícího či dospělého jedince.

Sociální služby jsou takové druhy pomoci lidem, kteří se ocitli v obtížných životních situacích, které vedou k podpoře, pomoci a východiskům z těchto situací.

Sociální pedagogika a sociální práce mají mnoho společného. Sociální pedagogika, jak jsme uvedli výše pečuje především o narušené nebo ohrožené skupiny obyvatel.

Sociální práci definuje O. Matoušek (In [23] s. 11) jako „...společenskovědní disciplínu i oblast praktické činnosti, jejímž cílem je odhalování, vysvětlování, zmírňování a řešení sociálních problémů (např. chudoby, zanedbávání výchovy dětí, diskriminace určitých skupin, delikvence mládeže, nezaměstnanosti)...“ Více o sociální práci Paulík [23] (s. 9-20).

Pokud jde o klienty sociální pedagogiky a sociálních služeb, jsou jimi především osoby hendikepované (tělesný, mentální, smyslový nebo duševní hendikep), imigranti,

nezaměstnané osoby, bezdomovci, etnické menšiny (na našem území především romské etnikum), delikventi, recidivisté, osamělí senioři, ale i „běžná“ mládež.

Dlužno dodat, že sociální služby jsou realizovány státními, obecními nebo nestátními institucemi, které podporují plnohodnotné začlenění jedince do společnosti.

3 Přirozenost lidského chování a výchova

Chování [29] je „*souhrn všech vnějších projevů člověka, tedy reflexních reakcí, pohybů, činností, jednání.*“ Chování můžeme chápat jako pozitivní nebo negativní.

Za pozitivní chování se ve společnosti považuje takové chování, které odpovídá morálním hlediskům (altruistické chování, prosociální chování). Takovýto typ chování je společností oceňován a podporován.

Naopak negativní chování projevující se např. porušováním společenských norem a zákonů, delikvencí atd. je společností odsuzován a trestán. Co se týče předcházení a zabráňování negativního chování, bude o těchto problémech řeč níže.

O přirozenosti lidského chování hovoří např. Kořa [9] (s. 18). Existují dva náhledy na problematiku přirozenosti lidského chování:

1. individuální a sociální jednání je výtvozem dědičnosti (přirozenosti) – tento názor sdílel tzv. „Biologický determinismus“, který dále např. tvrdí, že lidské chování je řízeno biologickými pudy a instinkty;
2. individuální a sociální jednání jsou především výsledkem zkušenosti a učení (chování jedince tedy primárně ovlivňuje prostředí, které ho zároveň formuje) – z této ideje vychází tzv. „Enviromentální determinismus“. Vědci z této kategorie tvrdí: dítě je nepopsaný list papíru a jeho vývoj závisí na výchově, zvířata opakuji chování, které je přivede k odměně (pokusy I. P. Pavlova) atd.

Dnes již víme, že některé rysy osobnosti (inteligence, umělecké schopnosti...) se částečně dají dědit, naopak spousta ostatních faktorů ve vývoji jedince ovlivňuje výchova, učení, prostředí. Dalo by se říct, že osobnost je výsledkem interakce dědičnosti, výchovy a učení.

Koncepce socializačních procesů

Problematiku socializačních procesů zpracoval [9] (s. 21-36). Z důvodu omezeného prostoru pouze odkazujeme na uvedenou literaturu. Uveďme jen, že zmíněnou problematikou se zabývali např. S. Freud (tvrdil, že lidské chování pochází z nevědomých motivů a že socializace je výrazně ovlivněna konfrontací mezi biologickými pudy a společností), E. H. Erikson, J. Piaget, L. Kohlberg a další.

Historický vývoj výchovy ve volném čase

Na vývoj výchovy ve volném čase upozorňujeme z důvodu našeho přesvědčení, že v dnešní přetechizované době (a to především ve městech a na sídlištích) přibývá volného času, který je nutno vyplnit nějakými činnostmi.

Vývoj výchovy ve volném čase má kořeny v hluboké minulosti. I když, z důvodu boje o přežití nebylo volného času mnoho, našly se chvílky, kdy si děti mohly hrát a dospělí si odpočinout.

Volný čas se stává fenoménem zejména 20. a 21. století. Jeho vývoj jde ruku v ruce se sociální a ekonomickou situací rodiny.

Ve druhé polovině 19. století se začíná oddělovat bydliště a pracoviště. Větší pozornost je věnována odpočinku a vzdělávání. Příkladem je vznik křesťanského sdružení mladých YMCA (1844), tělovýchovné organizace Sokol (1862) nebo Orel (1896). V období mezi světovými válkami dochází v celé Evropě k rozvoji domů mládeže a kultury, prázdninových

kolonií a táborů; v Sovětském svazu dochází ke vzniku domů pionýrů a mládeže, stanic mladých přírodovědců a dalších.

Po druhé světové válce pokračuje, obnovuje se činnost či vzniká řada tělovýchovných, sportovních a turistických zařízení, domů mládeže, táborů a dalších. Nesmíme zapomínat na vznik školních družin, které se rovněž podílely na vyplnění volného času dětí. Dále nesmíme zapomínat na vznik alternativních hnutí mládeže (Hippies), které s sebou nesly problémy s užíváním drog a prostitucí.

Situace kolem nabídky a poptávky po možnostech využití volného času je v dnešní době charakterizována ekonomickými možnostmi rodiny (rozdílností sociálních vrstev), rozdílnou kvalitou poskytovaných služeb a v neposlední řadě rozvojem techniky a informačních technologií.

Blíže o této problematice pojednává např. Pávková a kol. [24] (s. 20-28).

4 Volný čas – dnešní využití volného času, výchova mimo vyučování

Volný čas je doba, ve které se nevěnujeme své povinné práci, svým povinnostem. Naopak, věnujeme se činností, ve kterých odpočíváme, bavíme se. Při vymezení tohoto pojmu je důležité si uvědomit, že do volného času nezařazujeme spánek, ani činnosti spojené s vlastní obživou či hygienou. Jak uvádí Pávková a kol. [4] (s. 15) je volný čas dětí specifický tím, že z výchovných důvodů je důležité jeho ovlivňování, neboť děti nemají dostatek zkušeností s využíváním tohoto času.

Volný čas a činnosti, které ho naplňují mají řadu výhod. Mezi největší devizu můžeme počítat to, že si člověk odpočine, nabere nové síly potřebné k výkonu svých povinností. Dalšími výhodami jsou navázání nových kontaktů (utváření mezilidských vztahů), získání nových vědomostí a zkušeností atd.

Bohužel, v dnešní době se vynořují i *negativa volného času*. Volný čas dětí je ovlivněn sociálním prostředím, ve kterém jedinec vyrůstá. Pokud má jedinec špatné vzory, které mu nabízejí nevhodné konstrukty trávení volného času, může to mít negativní důsledky. Časté jsou případy, kdy rodiče netuší, jak jejich potomek tráví svůj volný čas a přibývá případů, kdy se děti dostanou nežádoucí vrstevnické skupiny. Nežádoucími skupinami máme na mysli ty skupiny, ve kterých je pozitivní vývoj jedince ohrožen – skupina užívající alkohol a drogy, skupina vandalů a agresorů, skupina gamblerů apod.

Nedostatečnou podporu rodin, které nějakým způsobem v této oblasti selhávají, mohou částečně nahradit instituce jako škola nebo různé organizace nabízející možnosti trávení volného času dětí a mládeže.

Výchova mimo vyučování a její funkce

Výchovu mimo vyučování vymezuje Pávková a kol. [24] takto:

- probíhá mimo povinné vyučování,
- probíhá mimo bezprostřední vliv rodiny,
- je institucionálně zajištěna,
- uskutečňuje se převážně ve volném čase.

Výchova mimo vyučování by měla sloužit především k odpočinku (po vyučování), k regeneraci sil, učit jedince být prospěšný společnosti, učit ho samostatnosti a připravovat na vyučování a pracovní aktivity. Na rozdíl od volného času, kde jsou činnosti spojované s touto dobou založeny na principu dobrovolnosti, je ve výchově mimo vyučování potřebný také princip povinnosti.

Funkce výchovy mimo vyučování uvádí Pávková a kol. [24] tyto:

1. výchovná funkce,
2. zdravotní funkce,
3. sociální funkce,
4. preventivní funkce – prevence je nečastěji zaměřena na děti selhávající ve škole, děti s poruchami chování, týrané a zneužívané děti, děti a rodiny sociálně hendikepované, neúplné rodiny, rodiny pohybující se v oblasti se zvýšenou kriminalitou a další:
 - a) *primární prevence* – tento druh prevence je zaměřen na celou společnost (reklamní šoty, besedy s odborníky, hry, videoprojekce a televizní pořady...),
 - b) *sekundární prevence* – se zaměřuje na rizikové jedince a skupiny u kterých je pravděpodobné, že budou páchat trestnou činnost, nebo že na nich bude páchan tento druh činnosti – lidé s rizikem sociálního selhání (vznik programů sociální prevence a prevence kriminality, depistáž, streetwork a další),
 - c) *terciální prevence* – je zaměřena na jedince či skupiny, u kterých již došlo k sociálnímu selhání (jedná se o léčení těchto lidí a zabránění jejich recidivě).

Zařízení pro výchovu mimo vyučování

Jaké funkce by měla tato zařízení plnit, jaké by měla mít cíle, uvádíme výše. Mezi tato zařízení můžeme počítat: školní družiny, školní kluby, (jedná se sice o školní zařízení, ale jejich primární funkcí není vyučování, nýbrž výchova), střediska volného času, domy dětí a mládeže, domovy mládeže, též internáty, dětské domovy a další.

Pokud bychom chtěli rozlišit zařízení participující na volném čase dětí a mládeže, mohli bychom je rozdělit do několika skupin:

- *školská zařízení* (školní družiny a kluby, umělecké a jazykové školy, zařízení výchovné péče),
- *speciální výchovná zařízení* (např. výchovné ústavy, diagnostické ústavy),
- *další zařízení pro volný čas* (Junák, YMCA, Sokol, Pionýr a další).

Velmi důležitým (ne-li nejdůležitějším) prvkem je v těchto zařízeních *vychovatel*, osobnost vychovatele. Na tomto místě je důležité upozornit, že v současnosti není dostatečně propracovaný profesníogram vychovatele, veškeré výzkumy se soustřeďují na profesní činnosti učitelů. Spousta činností a aktivit učitelů a vychovatelů je společná, nutno však dodat, že práce vychovatele má svá specifika a dovoluujeme si tvrdit, že je v mnohém náročnější než povolání učitele.

Mezi hlavní činnosti vychovatelů počítáme výchovu a vzdělávání, terapii, reedukaci, resocializaci a péči o děti a mládež většinou nějak sociálně hendikepovanou a často obtížně vychovatelnou. Například Janský [8] (s. 104) upozorňuje v souvislosti s náročností práce ve školských výchovných zařízeních, že na pedagogy jsou kladeny vysoké nároky vzhledem k jeho autoritě, odolnosti vůči stresu a konfliktním situacím. Důležitým a nezbytným prvkem osobnosti vychovatele je kvantum sociálních (respektive prosociálních) dovedností, kterými musí disponovat, jako jsou empatie, schopnost efektivně komunikovat, schopnost spolupracovat, schopnost objektivně vnímat a hodnotit své chování, schopnost zvládat své emoce a další.

Existují rozdílná prostředí, ve kterých vychovatelé působí. Patrně nejnáročnější podmínky mají edukační profesionálové výchovných ústavů, diagnostických ústavů a dětských domovů, popř. dětských domovů se školou. Vychovatelé však nepůsobí pouze v zařízeních, která jsme

vyjmenovali, ale také ve volnočasových zařízeních (domy dětí a mládeže, internáty, školní družiny, volnočasová centra pro romské děti a mládež a další), kde je režim těchto zařízení spíše dobrovolnějšího charakteru. V těchto zařízeních jsou nároky na vychovatele jiné (řekněme, ačkoli to není přesné vyjádření, nižší).

Poslední specifickou skupinou jsou vychovatelé, které si nedovolujeme zařadit ani do jedné z předešlých skupin a jedná se o vychovatele působící v ústavech sociální péče, kde vychovávají a vzdělávají většinou mentálně (často i tělesně či smyslově) hendikepované děti, mládež i dospělé jedince. Nesmíme zapomenout ani na vychovatele pečující o starší občany v domovech důchodců nebo v zařízeních dobrovolnického charakteru (Charita apod.).

Všichni tito lidé, na něž jsou kladeny rozdílné požadavky vzhledem ke specifikaci „klientů“ na které působí, si zaslouží absolutorium, neboť jejich podmínky pro výkon profese nejsou příznivé a jejich práce ve společnosti je nedoceněna.

Na tomto místě si dovoluujeme citovat cenná slova Jedličky a Kotí [9], jež v předmluvě knihy *Děti a mládež v obtížných životních situacích* píšou: „*K dokončení textu vedla autory upřímná úcta k mnoha učitelům, vychovatelům a terénním pracovníkům, kteří bez nároků na veřejné uznání a mediální slávu v naprosté anonymitě den za dnem usilují o reálnou pomoc těm, které současná konzumní společnost vyhnala na periferii zájmu, mnohé dokonce nechala strádat a bez možnosti vlastními silami dosáhnou návratu do důstojného lidského života.*“

Více o osobnosti pedagogických pracovníků uvádíme v modulu Pedagogika (kapitola 6). Rovněž doporučujeme ke studiu této problematiky následující literaturu [8, 9, 22, 24, 23, 34].

5 Sociální skupina – malá sociální skupina, formální a neformální skupina

Za skupinu považujeme soubor dvou a víc osob, které spojuje určitá příslušnost ke skupině. V souvislosti se skupinou se hovoří o malé a velké skupině. My se budeme (z účelových důvodů) věnovat především malé sociální skupině.

Mezi základní charakteristiky skupin patří určité vědomí, že do té které skupiny jedinec patří (skupinové vědomí). V každé skupině existují jisté normy, které jsou různě členy dodržovány, sledovány a hodnoceny. Každá skupina má společný cíl a každý jednotlivec má ve skupině určitou roli.

Nejmenší možná skupina je *dyáda*. *Triáda* je skupina tří lidí a na rozdíl od dyády je již možno v této skupině vytvořit koalici.

Malá sociální skupina se dá dělit do několika typů. Nejprve však uvedme, že za malou sociální skupinu je považováno společenství lidí od dvou po 30-40 (čili např. školní třída nebo výchovná skupina).

Pokud bychom uvažovali nad optimálním počtem členů ve skupině, názory odborníků na tuto problematiku se různí. Nejdůležitějším měřítkem pro určení počtu členů skupiny je účel a funkce skupiny, které má sloužit. Uvádí se, že optimální počet členů by měl být lichý, aby v případě neshody členů bylo možno hlasovat.

Vztahy, klima, pozice, role ve skupině se dají zjišťovat pomocí diagnostických metod jako jsou sociometrie, pozorování a další.

Základní rozdělení skupin:

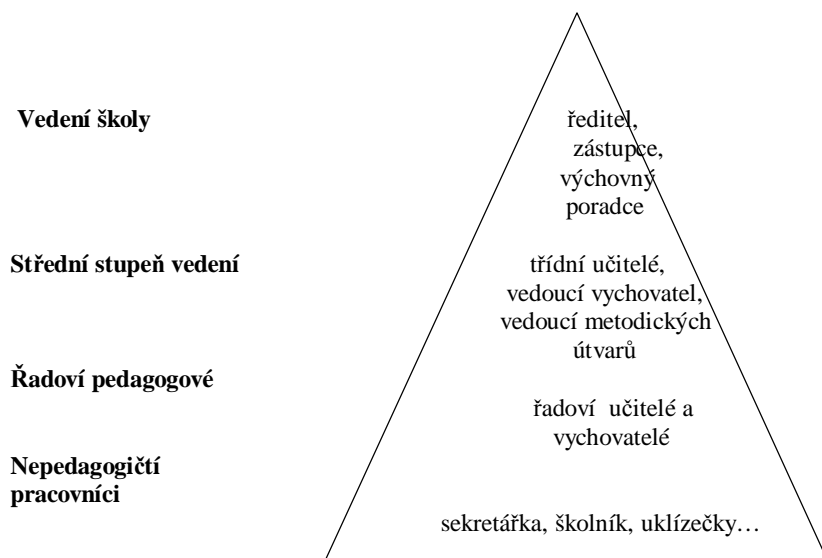
- *malá a velká skupina*,
- *primární* (skupina, jejíž členové jsou k sobě citově vázáni, mají silné osobní vztahy a silně usilují o společný cíl, např. rodina) *sekundární* (skupina, která se nevyznačuje příliš velkými osobními pouty členů vůči sobě navzájem, např. spolek či organizace),

- *formální* (skupina založená především funkčně, např. pracovní skupina, pozice ve skupině jsou jasně dány, řízení skupiny je jasně dáno) a *neformální* (členství ve skupině je dobrovolné, dominují vztahy osobních sympatií, např. skupina přátel),
- *členská* (např. sportovní družstvo, jedná se o skupinu, do které jedinec přísluší, jejíž je členem) a *referenční* (skupina, jež je jedinec členem, ke které zhlíží, nemusí však být jejím členem, může se se skupinou pouze identifikovat),
- *homogenní* a *heterogenní* (homogenitu a heterogenitu skupin můžeme posuzovat z hlediska pohlaví, věku, vlastností členů atd.)
- *demokratická* (skupina, v níž jsou členové rovnoprávními partnery), *autokratická* (skupina, která vyžaduje od svých členů tvrdé dodržování norem) a *liberální* (skupina, která obvykle nemá normy ani vedení).

Více o skupinách a jejich typech např. Sekera J. [32] (s. 39-46).

Hovoříme-li o skupinách v pedagogickém prostředí, můžeme říci, že specifickými skupinami jsou:

- *školní třída*, která je charakteristická tím, že v ní skupina žáků spěje k cílům školního vzdělávání,
- *výchovná skupina* je základní organizační jednotkou pro práci s dětmi v zařízeních (diagnostickém a výchovném ústavu),
- *rodinná skupina* je základní organizační jednotkou pro práci s dětmi v dětských domovech a v dětských domovech se školou,
- *pedagogický sbor*, kam řadíme učitele, vychovatele, mistry odborného výcviku, asistenty pedagogů, externí pracovníky podílející se na výchově a vzdělávání. Pedagogický sbor je charakteristický především svou homogenitou související s feminizací školství, členové (pedagogové) mají obvykle stejný stupeň dosaženého vzdělání a hlavním cílem skupiny je především vychovávat a vzdělávat. Podrobněji o pedagogických sborech Sekera J. [31] (s. 47-55) nebo [11] (s. 211-215).



Obr. 1. Pyramida zaměstnanců školy [11] (převzato a upraveno)

V souvislosti se skupinou je třeba si uvědomit několik podstatných aspektů, které ovlivňují jedince. Například pro budoucí pedagogy (ale i rodiče) je cenná informace, že nejsilněji je

jedincem vnímána skupina v době adolescence, z čehož vyplývá, že má na jeho vývoj silný vliv (např. skupina vrstevníků).

V skupině má nejsilnější vliv a pozici vůdce (blíže o vůdcovství v Pedagogickém managementu).

Skupinové chování může mít na jedince tak velký vliv, že se začínají stírat individuální vlastnosti jedince.

Způsoby chování skupiny si jedinci přenášejí i mimo skupinu.

Je užitečné si uvědomit, že každý člověk je členem několika sociálních skupin současně.

Pro pedagogy je vhodné vědět, že jedinec pracuje v rámci skupiny méně intenzivně než jako jednotlivec.

6 Multikulturní výchova – kultura a subkultury, předsudky, xenofobie, diskriminace

Cílem multikulturní výchovy je vštěpovat lidem takové poznatky a vědomosti, které vedou k respektování jiných kultur, etnik a národností. Lidé by se měli naučit komunikovat a kooperovat s jedinci a skupinami nesoucími jiné znaky, než jsou ty naše. Výsledkem vzájemné spolupráce a konfrontace rozdílných národů, etnik, kultur či ras by mělo být vzájemné obohacení.

Tancoš [4] (s. 29) vytyčuje následující *úkoly školy v multikulturní výchově* (upraveno):

- maximalizovat a optimalizovat vzájemné kontakty mezi dětmi různých skupin,
- učit, předcházet a konstruktivně řešit konflikty mezi dětmi různých skupin,
- maximalizovat vzájemné kulturní obohacování,
- poskytovat dětem co nejvíce informací o menšinách.

Věda, která se zabývá společenskými rozdíly kultur se nazývá ETNOLOGIE. Problémy výchovy a vzdělávání příslušníků etnických menšin se zabývá ETNOPEDAGOGIKA.

Multikulturní výchova se realizuje mnoha způsoby a na mnoha místech. Nejčastěji se realizuje ve školních třídách, na výstavách a festivalech, tvorbou publikací, výukových a informačních materiálů, výměnnými pobyty studentů, učitelů, pracovníků a mezinárodní spolupráci škol, obcí, regionů, knihoven a dalších.

Mezi *metody multikulturní výchovy* můžeme počítat diskusi, skupinové nebo projektové vyučování, dramatizaci, besedu a další. Tato metody mohou být realizovány v rodině, ve vyučování, ve výchově mimo vyučování, v multikulturních dílnách (např. Multikulturní centrum Praha <http://www.mkc.cz/>) a dalších prostředích.

Vyjasnění některých pojmů souvisejících s multikulturní problematikou:

Etnikum (etnická skupina) je skupina lidí, kteří mají společný rasový původ, obvykle společný jazyk a sdílejí společnou kulturu. Etnikum se vyznačuje svou vlastní etnicitou.

Etnicita je systém kulturních, rasových, jazykových a teritoriálních faktorů, historie a představ o společném původu působících a formujících etnické vědomí člověka.

Národ je osobitě a uvědoměle kulturní a politické společenství, na jehož utváření mají největší vliv společné dějiny a společné území.

Národnost je příslušnost k určitému národu.

Národnostní menšiny jsou kategorie etnických společenství (malá etnika) nedisponující vlastním státem a (části velkých národů) sídlící na území jiného státu.

Rasy jsou skupiny lidí s podobnými tělesnými znaky, které jsou dědičné:

- Ø Europoidní – rasa bílá
- Ø Mongoloidní – rasa žlutá
- Ø Negroidní – rasa černá

Rasismus je takové jednání, které překračuje vnímání rasových odlišností a přetváří se na nepřátelské aktivity vůči jiné rase (diskriminace, násilí).

Nízká oblíbenost rasy či etnika neznamena žádný ohrožení, pouze „vyhýbání se kontaktům“ s jedinci této rasy nebo etnika.

Akultura je sociální proces, v němž dochází ke kulturním změnám trvalým stykem dvou nebo více kultur.

Asimilace je postupné včleňování jednoho etnika a jeho kultury do jiné kultury tak, že znaky původní kultury se ztrácejí a jsou nahrazovány znaky dominantní přejímané kultury. V nenásilné asimilaci může docházet k vzájemnému obohacování participujících společenství.

Stereotypy jsou názory, vnímání a postoje určitých skupin lidí k jiným k jiným skupinám.

Diskriminace je forma negativních akcí vyplývajících z předsudků.

Chová-li někdo předsudky vůči jinému etniku, nedopouští se tím ještě diskriminace – ta se projevuje až faktickým jednáním!

Xenofobie je strach z cizinců (přítomnost předsudků a stereotypů).

Současný stav minoritních skupin na našem území

Za směrodatný počet jedinců vyskytujících se na území České republiky nemůžeme považovat statistiky uvažující o národnosti, neboť národnost nic nevypovídá o příslušnosti k etniku či rase. V dnešní době je například standardem, že většina Romů má českou národnost, to však nevypovídá zcela přesně o jejich kulturním zvycích, jazyku, rase a dalších znacích.

Asi za nejpočetnější minority žijící na českém území můžeme považovat Ukrajince, Slováky, Vietnamce, Poláky a Rusy. Statistiky Ministerstva vnitra České republiky (<http://www.mvcr.cz/>) ke dni 31. 12. 2005 uvádějí, že se na našem území pohybuje 278312 cizinců s povoleným dlouhodobým a trvalým pobytem. Do této skupiny však nemůžeme počítat etnika, která disponují českým občanstvím (např. početná skupina Romů o níž odborníci soudí, že se skládá z 250000-300000 jedinců žijících na území České republiky).

Studenti pedagogických disciplín by se měli zabývat problematikou multikultury, neboť jsou to právě oni, kdo velmi silně zprostředkovává kontakt mezi majoritou a minoritou. Teoretická průprava je v tomto ohledu nezbytná. Více o problematice multikulturní výchovy v uvedené literatuře [4, 10, 27, 28, 36].

7 Klima třídy a skupiny – vliv klimatu na jedince

Pro výchovu a vzdělávání je důležité, v jakých podmínkách se tyto procesy uskutečňují. Během výchovy a výuky na edukanty působí spousta faktorů a podnětů, které (ať si to uvědomujeme nebo ne) ovlivňují jejich výsledky.

Jedním z těchto faktorů je *klima* (klima třídy nebo skupiny). Klima je sociálně psychologický faktor, který vyjadřuje, jak silně (do jaké míry) jsou účastníci výchovně vzdělávacího procesu naladěni pro spolupráci, jak jsou v prostředí či kolektivu spokojeni atd. Vyjadřuje vztahy mezi nimi. Klima je dlouhodobý jev (trvající několik měsíců až let). Kyriacou [16] (s. 79) považuje za optimální takové klima, které je možno charakterizovat jako cílevědomé, orientované na úlohy, uvolněné, vřelé, podporující žáky a se smyslem pro pořádek.

Názory na to, kdo (co) se podílí na tvorbě klimatu např. ve školní třídě se liší. Připusťme však, že na klimatu se podílejí jak učitelé, tak samotní žáci (jejich komunikace, interakce, projevy sympatie a antipatie atd.).

Čáp a Mareš upozorňují [3] (s. 568) že „*klima ve třídě není záležitostí, kterou lze pochopit izolovaně od environmentálních, sociálněpsychologických, sociologických a kulturních souvislostí.*“

Knowles (In [3] s. 569 - upraveno) uvádí, že na klimatu se podílí:

- a) *fyzikální prostředí* (architektonické řešení třídy a školy, způsob jejich vybavení a další),
- b) *psychologické prostředí* (spolupráce, podpora, pomoc, otevřenost... zúčastněných atd.).

Klima ovlivňuje několik faktorů. Jedná se především o:

- *vedení školy* (způsoby vedení školy – problematika managementu),
- *strukturální charakteristika školy* (počet a složení žáků, sociálně kulturní prostředí školy),
- *sociálně-environmentální charakteristika školy* (názory žáků, rodičů...),
- *komunikační klima* (způsoby jednání – vstřícné, asertivní, agresivní...).

Klima lze diagnostikovat několika způsoby. Převážně se jedná o způsoby přímé (bezprostřední pozorování učitele ve výuce) nebo nepřímé (metodou rozhovoru, dotazníku nebo sociometrickými testy).

Jak pozitivně ovlivňovat klima ve třídě můžeme v tomto rozsahem omezeném textu pouze naznačit a stejně jako v předchozích kapitolách odkazujeme na doporučenou literaturu. Nejprve je důležité zjistit současné klima třídy a teprve poté, na základě zjištěných výsledků rozhodnout, ve kterých oblastech něco změnit. Neměli bychom zapomínat na přání žáků (dětí) a průběžně zjišťovat jejich názory či požadavky. Zásahy do současného klimatu třídy by měly být prováděny po zralých úvahách a pokud si nejsme jisti, měli bychom konzultovat postupy zásahů s odborníky. Stejně jako je důležitá sebereflexe vlastní práce, je důležitá reflexe provedených zásahů ve školní třídě.

Kromě klimatu sledujeme ve skupinách *ovzduší* či *atmosféru*. Ovzduší je jev krátkodobý, který se mění velmi rychle a je podmíněný změnami situací (např. řešením konfliktní situace ve třídě, současnou zhoršenou či zlepšenou náladou žáků/učitele apod.).

8 Rodina jako sociální prostředí a výchovný činitel

Rodina je základní a nejstarší instituce. Její vztah k sociálnímu prostředí je takový, že nejen sociální prostředí utváří a ovlivňuje, ale také je jakýmsi zprostředkovatelem mezi jedincem (dítětem) a společností (společenským/sociálním prostředím).

Základní funkce rodiny:

- *biologicko-reprodukční funkce* (plození dětí),
- *emocionální funkce* (utváří vzorce chování, nabízí ochranu, lásku a péči),
- *ekonomická/materiální funkce* (finanční a materiální zabezpečení všech členů),
- *socializační a výchovná funkce* (učí sociálním dovednostem, vychovává atd.).

Typy rodin:

- *funkční rodina* – ideální typ rodiny, která plní všechny své funkce,
- *afunkční rodina* – taková rodina, která neplní své základní funkce,
- *dysfunkční rodina* – neplní, nebo nemůže plnit některé funkce,
- *nukleární rodina* – skládá se z rodičů a dětí,
- *neúplná rodina* – o takovéto rodině hovoříme, když chybí některý z rodičů,
- *náhradní rodina* – je rodina, do jejíž péče bylo dítě svěřeno...

D. Baumrind (In [9] s. 39) rozlišuje tři styly rodičovské výchovy:

- 1) *autoritářští rodiče* – staví výchovu na poslušnosti, očekávají, že dítě bude poslouchat na slovo,
- 2) *liberální rodiče* – dítě a jeho potřeby jsou středem pozornosti, výchova ke svobodnému sebevyjádření,
- 3) *autoritativní rodiče* – dítě by mělo akceptovat domácí řád, dítě může vyjádřit svůj názor, dítě i rodiče mají svá práva i povinnosti.

Současné problémy rodiny:

- klesá sňatečnost a porodnost, naopak stoupá rozvodovost převážně mladých manželství (viz např. server českého statistického úřadu - ČSÚ, <http://www.czso.cz/>),
- zvyšuje se věk, kdy lidé vstupují do manželství a také se zvyšuje věk, kdy mají mladí manželé první dítě,
- ženy se emancipují a často dávají přednost kariéře (vzdělání a práci) před založením rodiny,
- ženy často o svém těhotenství rozhodují samy (antikoncepce a interrupce),
- politika státu, která nedostatečně podporuje rozvoj rodiny,
- nedobrá finanční situace rodin s nižším sociálním statutem,
- problémy spojené s nadbytkem volného času dospívajících, které mohou vést k sociálně patologickým jevům,
- další problémy.

O rodině se zmiňujeme také v modulu Pedagogika v kapitole 8. Podrobněji pak [18] (s. 37-49), [5] (s. 67-79), [9] (s. 38-44).

Role učitele nezahrnuje pouze výchovu a učení dětí a mládeže. Velmi důležitým a v dnešní době nezbytným faktorem je *spolupráce rodiny a školy* (viz [30]).

Učitel se musí aktivně zajímat o (nejen) rodinnou anamnézu žáků. Měl by znát rodinné prostředí svých svěřenců, podmínky ve kterých dítě vyrůstá a v neposlední řadě také výchovné styly, kterými žáci jemu svěření prošli. Velmi specifický význam nabývá spolupráce rodiny a školy při výchově a vzdělávání hendikepovaných jedinců, popřípadě integrovaných dětí a mládeže. V těchto případech je spolupráce téměř nezbytná a nevyhnutelná (např. tvorba IVP – individuálního vzdělávacího plánu). Podrobněji ke spolupráci rodiny a školy např. [30], [33] a další.

9 Sociálně patologické jevy

V dnešní „moderní“ době se společnost stále více a častěji potýká s jevy, které bychom mohli označit za sociálně nevhodné, nežádoucí až patologické. Pro pedagogy je vhodné, aby si uvědomili, že jsou mnohdy prvními nebo jedinými lidmi (v případě, když u dítěte spatří

náznaky nevhodného společenského chování, a když rodiče nejsou nakloněni změnám), kteří mohou včas zasáhnout a předejít či zabránit „scestnému“ vývoji jedince.

Chování, které porušuje sociální normu, je označováno jako *deviantní*. Koťa [9] (s. 64-157) však problém deviance blíže specifikuje. Za deviantní chování považuje každé jednání, které přestupuje společenská očekávání a vyvolává sociální nesouhlas. Je nutno upozornit, že každá společnost (nebo její část) může mít hranici posuzování deviance jinak nastavenou, nebo může být jinak tolerantní či citlivá k této problematice.

Sociální deviance však nemusí mít pouze negativní funkci (porušování společenského řádu, poškozování osob či majetku atd.), ale i pozitivní funkci (pomocí deviací můžeme identifikovat problémy společnosti nebo jedinců, můžeme objasňovat normy společnosti apod.).

Deviantní chování má řadu příčin. Za základní *příčiny vzniku tohoto chování* považujeme genetické či biologické faktory, psychologické faktory (osobnost, frustrace, agrese) a sociologické faktory (vliv prostředí, skupin). Za faktory, které nemůžeme podceňovat v období vývoje jedince, a které mohou mít velmi negativní vliv na jeho psychosociální vývoj považujeme například rodiče (působící v roli vzorů) závislé na alkoholu, drogách, hracích automatech, nebo rodiče neposkytující dítěti ochranu, péči a lásku. Problémem však nejsou pouze rodiny, ve kterých děti strádají, ale paradoxně také ty rodiny, ve kterých jsou děti protěžovány, zahrnovány blahobytem a je jim ve výchově ustupováno.

Dalším problémem ovlivňující společnost je *delikvence*.

Za delikventní chování je považováno takové chování, které porušuje sociální normy chráněné právními předpisy včetně přestupků [18] (s. 309). Podrobněji k delikvenci [9] (s. 321-354) nebo [18].

Mezi sociálně patologické jevy počítáme různé druhy závislosti. Nelze však říct, že každá závislost je špatná (např. závislost na práci, pokud jí jedinec neobtěžuje někoho jiného – svou rodinu – může být pozitivní). Nejčastěji se nám však ve spojení se závislostí vybavují závislosti na drogách, alkoholu, nikotinu, hracích a výherních automatech, jídle a dalších. Tyto všechny závislosti hodnotíme jako negativní.

Z hlediska pedagogiky mají zmíněné závislosti vliv především na vývoj dětí a mládeže, na jejich zdraví, psychiku a sociální vztahy.

O problematice závislosti podrobněji [39] (s. 288-313) nebo [21].

V pedagogickém prostředí je velmi závažným a nevhodným jevem *šikana*. Za šikanu považujeme jakékoliv fyzické či psychické jednání jedince nebo skupiny vůči jedinci nebo skupině, které postiženou stranu obtěžuje nebo ponižuje. Velmi důležitým aspektem u šikany je, že se nejedná o rovný boj (oběť šikany je většinou bezbranná). Rozlišujeme tři typy šikany:

- *bullying* – šikana ve školním prostředí,
- *bossing* – šikana ze strany nadřízeného,
- *mobbing* – šikana ze strany spolupracovníků na pracovišti.

Mezi *formy/metody agrese* a známky šikany považujeme jakoukoliv fyzickou a slovní agresi, krádeže a manipulování s věcmi (schovávání školních potřeb), manipulační příkazy, izolování nebo zraňování „uměleckými výtvyry“.

Stručná charakteristika agresora:

- nadprůměrně fyzicky vyzrálý, silný a obratný, často inteligentní a toužící po moci.

Stručná charakteristika obětí:

- fyzicky slabší, psychicky labilní, neschopni obrany, ustrašení, jakkoliv odlišní (rasa, hendikep, nižší sociální postavení, neobratní atd.

Zlatá pravidla při odhalení šikany:

- 1) ihned po odhalení šikany nalézt vhodné svědky,
- 2) zajistit ochranu obětem, provést protipatření,
- 3) pohovořit s obětí i agresorem - VŽDY ZVLÁŠTĚ (nikdy nekonfrontovat oběť s agresorem),
- 4) kontaktovat rodiče oběti i agresora.

Mezi *preventivní opatření* řadíme: dostatečné informování žáků o šikaně, pravidelné pohovory/besedy s žáky, spolupráci rodiny a školy, jasné stanovení pravidel a sankcí ve třídě (ideální je, když si žáci sankce sami odsouhlasí), pečlivý dozor o přestávkách, další vzdělávání pedagogických pracovníků (také nepedagogických pracovníků a rodičů) atd.

Velmi podrobně problematiku šikany rozebírá např. Kolář [13.]

Syndrom CAN (syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte) je definován [39] (s. 320) „...jakýmkoli nenáhodným jednáním rodičů nebo jiné dospělé osoby, které je v dané společnosti odmítané a nepřijatelné, jež poškozuje tělesný, duševní i společenský stav a vývoj dítěte, popř. způsobuje jeho smrt.“

Týrání může mít formu *fyzickou* - tělesného bití, ale rovněž pasivní formu (podvýživa, nedostatek hygieny apod.) nebo *psychickou* (nadávky, ponižování, nevšímavost atd.).

Zneužívání je spojováno nejčastěji se sexuálním zneužíváním. Jedná se o exhibicionismus, dotýkání, osahávání, vystavování pornografii, pohlavní styk, znásilnění, sexuální turistika apod.

Zanedbávání se děje nejčastěji omezením kontaktu mezi rodičem a dítětem, neuspokojováním potřeb dítěte, nedostatečnou výchovou, nedostatkem nabídky citů a lásky dítěti, neposkytováním dostatečného sociálního styku s okolím apod.

Mezi preventivní opatření počítáme preventivní a dostatečnou informovanost veřejnosti a především pedagogických pracovníků a rodičů, různé kampaně zabráňující nechtěnému těhotenství, spolupráci s odbornými pracovišti.

Více o syndromu CAN [39] (s. 320-354).

Dalším jednáním, které společnost odsuzuje je *suicidální* (sebevražedné) jednání. Zdálo by se, že tato problematika se pedagogiky netýká, ale opak je pravdou. Stále nás statistiky sebevražedného jednání upozorňují na výskyt tohoto chování v období vývoje jedinců. Uvádí se, že četnost sebevražd stoupá po desátém roce věku. Mezi 15.-24. rokem života se zvyšuje počet pokusů o sebevraždu především u chlapců.

Co vede děti a především dospívající mládež k páchání sebevražd? Jsou to nejčastěji následující faktory: bezvýchodnost a zdánlivě neřešitelnost určité situace, nevyléčitelná choroba, ztráta smyslu života, ztráta partnera, stresující události (zamilování a problémy se vztahem, otěhotnění, porušení zákona...).

Rizikovými faktory pro sebevražedné jednání jsou: nahromadění zátěžových situací, faktory syndromu CAN, dysfunkční rodina, vzor (sebevražda v rodině), samota, deprese a další.

Varovné signály, které by neměli především pedagogové a rodiče přehlížet: zmíněná deprese (uvádí se, že s depresí souvisí 70 % všech sebevražd), ztráta zájmu, zvýšená plačtivost a nespavost, bolesti hlavy, ztráta zájmu o vnější vzhled, rozdávání majetku atd. Více o sebevraždách [39] (s. 238-253).

Každé jednání, které vede k porušování společenských norem, je ve společnosti registrováno, šetřeno a následně trestáno. Existuje celá řada postojů společnosti k takovému jednání. Z prostorových důvodů odkazujeme především na následující literaturu: [18] (s. 145-304), [39] (s. 417-426) a [9] (s. 321-354).

10 Životní obtíže a krize – obtížné životní situace a jejich zvládání

Životní obtíže či krize mají jednoho společného jmenovatele, kterým je zátěžová situace. Zátěžovým situacím čelí takřka každý a jejich četnost je závislá na způsobu života (na životním stylu). Každý z nás řeší tyto situace po svém. Podmínkou, jak zvládáme a řešíme zátěžové situace, je zkušenost, kterou získáváme pozorováním nebo jednáním v určitých situacích.

Specifickou skupinou z tohoto pohledu jsou děti a dospívající mládež, kteří nemají dostatek zkušeností a vzorců, jak se s těmito situacemi vypořádat. Můžeme říci, že stupeň zátěže ve školních podmínkách může velmi ovlivnit pedagog a jeho přístup k žákovi nebo třídě.

Uveďme *některé situace*, které mohou být *vnímány edukanty jako zátěžové* (stresové): zkoušení u tabule, netaktnost učitelova jednání, posměch spolužáků, obdržení špatné známky, strach z reakce rodičů na špatnou známku či poznámku, vysoké pracovní tempo a další.

Zátěžová situace vyvolává úzkost a vede k iracionálnímu myšlení (domýšlení). V souvislosti se zátěží a zátěžovou situací je dobré mít na paměti, že každý jedinec prožívá a hodnotí situaci jinak. Není proto vhodné (a u pedagogů zvláště) podceňovat jakékoliv známky zátěže žáků/vychovávaných.

Definici životní krize nacházíme např. v [9] (s. 163): „...*krize je v krátkém čase se vyostřující situace, kterou postižený již není schopen překonat a pomocí vlastní strategie zvládnout vnější nebo vnitřní zátěže.*“ Každá krize, kterou jedinec prochází má specifický průběh: alarmující (chaos, stres, beznaděj, fyziologické změny atd.), kritickou (deprese, myšlenky na sebevraždu, požívání alkoholu a jiných omamných prostředků, agresivita...), integrační (vyrovnání se, návrat k původnímu životu/chování).

Mezi *spouštěče krize* uvádí [9] (s. 171-172) opuštění rodičovského domu, přestěhování, ocitnutí se v cizím prostředí, nečekané těhotenství a problémy se zabezpečením rodiny. Dále (tamtéž) nacházíme časté zátěžové situace: nástup do zaměstnání, špatné sociální vztahy na pracovišti, nedostatek opory ze strany vedení a spolupracovníků apod.

Všechny doposud uvedené situace jsou spojeny se stresem a jeho průvodními jevy. *Stres* dělíme na *eustres* („pozitivní stres“ vyvoláván situacemi jako: očekávané narození potomka, promoce – převzetí diplomu atd.) a *distres* („negativní stres“ vyvoláván situacemi jako: rozchod s partnerem, vyhození od zkoušky atd.). Stres je vždy vyvolán *stresorem*, což je jakýkoliv vnější podnět, který je jedincem vnímán jako ohrožující.

Reakce na stresor ve fyziologické oblasti bývá následující – zvýšené bušení srdce, pocení, sucho v ústech, bolest hlavy, únava, hypertenze, zvýšení adrenalinu v krvi atd.

O stresorech učitelů a vychovatelů se zmiňujeme a odkazujeme na literaturu v modulu Pedagogika, kapitola 6.

Kromě již uvedených problémů se stresem poukazujeme na fakt [19] (s. 134), že existuje souvislost mezi mírou stresu matky v těhotenství a poruchami chování u jejího dítěte. Tento moment považujeme z hlediska sociální pedagogiky za zásadní.

Dalším pojmem, který souvisí s diskutovanou problematikou je *neuróza*. Neuróza se projevuje v duševních nebo fyzických oblastech, nemá organický podklad a pramení ze závažných konfliktů spojených s vývojem jedince.

Nejčastějšími *projevy neuróz* jsou:

- tělesné – bolesti hlavy, nechutenství, bušení srdce, průjmy, poruchy hybnosti a motoriky atd.,
- duševní – deprese, úzkost, podrážděnost, nesoustředěnost, poruchy spánku, obavy a další.

Neuróz a jejich projevy je celá řada. Ke studiu doporučujeme následující literaturu: [39] (s. 201-226), [9] (s. 232-240). Neurotické příznaky a projevy v dětství a dospívání uvádí např. Vágnerová [39] (s. 215-226) a patří sem např. poruchy příjmu potravy, poruchy spánku, neurotické návyky a tiky, dětský strach a fobie (blíže k fobii a sociální fobii [26]), školní fobie, obsedantně-kompulzivní poruchy, poruchy vyměšování, poruchy komunikace a řeči, smutky a deprese a další. Velmi podrobně se problematikou neuróz a jejich zvládáním zabývá Kratochvíl [15].

Patrně nejfrekventovanější duševním onemocněním je *deprese*. Deprese se nejčastěji projevuje smutnou náladou a negativním viděním budoucnosti, které nevychází z konkrétní události. Jedinec trpící depresí mává pocity méněcennosti a viny, pesimisticky hodnotí také své okolí. Navenek se takto „nemocný“ člověk projevuje nepozorností, nesoustředěností, zapomínáním, tichou mluvou, gesty beznaděje, nechutí k jídlu apod. Více o depresi [39] (s.192-196). Pokud chcete zjistit, zda jste depresivní, nebo chcete získat návod, jak reagovat v akutní stresové situaci či co dělat s depresemi, doporučujeme nahlédnout do [1] (s. 109-132).

11 Vychovatel, sociální pracovník – charakteristika, osobnost

V úvodu je třeba upozornit, že ucelený profesioigram vychovatele (charakteristika profesních činností a nároků spojených s výkonem práce vychovatele) dosud není vytvořen.

O charakteristice osobnosti učitele toho víme mnoho, vše podstatné jsme uvedli v modulu Pedagogika, kapitola 6. Spousta činností a profesních aktivit je podobná jak v učitelské profesi, tak v profesi vychovatelské. Zároveň však dodáváme, že edukační realita školy se od edukační reality dětských domovů, výchovných a diagnostických ústavů v mnohém liší. Největší rozdíly spatřujeme v tom, že ve zmíněných zařízeních probíhá edukace na rozdíl od škol ve výchovných a rodinných skupinách (tedy ne ve třídách) a hlavním cílem těchto zařízení je péče, výchova a vzdělávání, terapie, reedukace a resocializace dětí a mládeže většinou nějak sociálně hendikepované a často obtížně vychovatelné. Vychovatelé však nepůsobí pouze ve zmíněných typech zařízení, ale také ve školních družinách, klubech, střediscích pro volný čas, domovech mládeže, ústavech sociální péče, zařízeních pro seniory nebo jiných kulturních a sportovních zařízeních.

Další odborník spadající do kategorie pomáhajících profesí je sociální a poradenský pracovník.

Paulík [12] (s. 50) dodává, že „...*pracovní zátěž sociálních pracovníků zejména v úředních dnech je plně srovnatelná se zátěží jiných exponovaných profesí (jako jsou hasiči při zásahu,*

vojáci základní služby v přijímači, manažeři při řešení strategicky významných problémů)... “. Tuto citaci si dovoluujeme použít i na kategorii vychovatelů, neboť jsme přesvědčeni, že vychovatele můžeme počítat do kategorie sociálních pracovníků a pracovníků pomáhajících profesí, neboť náplní jejich práce jsou některé úkony, které provádějí také sociální pracovníci.

Paulík jinde uvádí [23] (s. 41-74) některé dovednosti a schopnosti, které by neměl poradenský či sociální pracovník postrádat. Pomáhající pracovník by měl být především vzorem (nabízet kladné vzorce chování), měl by dodržovat a cítit morální a etické hodnoty, respektovat lidskou důstojnost, autonomii. Důležitými požadavky pro výkon této profese jsou schopnosti navázat kontakt s objektem péče, získat jeho důvěru, schopnost přesvědčit klienta o potřebě změny, velmi důležitá (stejně jako u učitelů) je schopnost reflexe vlastního chování a jednání. K otázce nároků na pracovníky v profesi sociální práce se vyjadřuje Paulík také [12] (s. 29-52).

Mezi *znalosti, které jsou předpokladem výkonu profese* řadíme znalosti pedagogické, psychologické, znalosti ze sociologie, psychoterapie, diagnostiky, legislativy a dalších oblastí. Ze *schopností* to jsou: schopnost manipulace s odbornými pojmy, schopnost samostatného rozhodování, schopnost naslouchání a empatie, motivace, efektivní komunikace, ovládání vlastních citů a emocí, schopnost přesvědčovat, hodnotit, kooperovat, dále se vzdělávat, schopnost monitorování vlastního chování, schopnost předcházení stresovým situacím, schopnost zvládat zátěžové a konfliktní situace a schopnost aktivně předcházet syndromu vyhoření.

O psychické zátěži v pomáhajících profesích (čili také u vychovatelů, sociálních pracovníků a učitelů) pojednává např. Mlčák [In 23] (s. 59-66). Mlčák [12] (s. 5-27) doplňuje celou uváděnou problematiku o pojmy afiliace, empatie a prosociální chování, které rovněž řadíme mezi důležité aspekty pomáhajících profesí.

O osobnosti vychovatele nebo pomáhajícího pracovníka je také zmínka v následující literatuře [9] (s. 312-316), [18] (s. 243-252), [17] (s. 130-134), [34] (s. 63-66), [24] (s. 148) a literatuře vztahující se k osobnosti učitele a k jeho klíčovým dovednostem (viz modul Pedagogika, kapitola 6).

Nutné předpoklady pro výkon profese vychovatele, co se vzdělání týče, jsou stanoveny Zákonem 563/2004, § 16 [44].

12 Pedagogická rehabilitace – prostředky pedagogické rehabilitace

Pilař [9] (s. 293) definuje pojem pedagogické rehabilitace jako „...soubor speciálně pedagogických postupů, kterými se upravují společenské vztahy, obnovují narušené praktické schopnosti a dovednosti i seberealizace postiženého jedince.“

Pedagogická rehabilitace se zaměřuje na obnovu, nápravu či rozvoj smyslových, intelektových, psychických a sociálních funkcí jedince. Z toho vyplývá, že rehabilitace je zaměřena na jedince hendikepované v oblasti tělesného schématu, smyslů, intelektu, ale také ve sféře sociálních vztahů.

Mezi *prostředky pedagogické rehabilitace* jsou řazeny: pedagogická diagnostika (viz modul Pedagogika, kapitola 10), edukace (výchova a vzdělávání), reedukace a kompenzace (vyrovnávání se s hendikepy např. vhodnými pomůckami).

V souvislosti s pedagogickou rehabilitací se hovoří o *integraci* (pedagogické, školní integraci) o které jsme hovořili v modulu Pedagogika, kapitola 11 a *inkluzi*, což znamená začlenění hendikepovaných jedinců do kolektivu běžné třídy (skupiny), přičemž jsou respektovány jeho individuální potřeby.

Hlavní cílovou skupinou pedagogické rehabilitace jsou *děti se speciálními vzdělávacími potřebami* (tyto vymezuje [43] Zákon 561/2004, § 16), což jsou děti se zdravotním postižením (mentální, tělesné, zrakové sluchové postižení, vady řeči, autismus, vývojové poruchy učení a chování atd.) nebo sociálním znevýhodněním (špatné sociokulturní podmínky, nařízená ústavní nebo uložená ochranná výchova atd.) či zdravotním znevýhodněním (zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc apod.). Pilař [9] (s. 295) zařazuje do této kategorie rovněž jedince s nějakým talentem či nadáním, kteří vyžadují osobitý pedagogický přístup.

Výchovou a vzděláváním zdravotně a sociálně znevýhodněných osob se zabývá speciální pedagogika (podrobněji [25]), která se dále člení:

Psychopedie - pedagogika zabývající se osobami s mentálním hendikepem.

Somatopedie - pedagogika zabývající se osobami hendikepovanými tělesným postižením nebo zdravotním oslabením.

Oftalmopedie - pedagogika zabývající se osobami zrakově postiženými.

Surdopedie - pedagogika zabývající se osobami sluchově postiženými.

Logopedie - pedagogika zabývající se osobami s narušenou komunikační schopností.

Etopedie - pedagogika zabývající se osobami s poruchami chování.

Speciální postupy a metody při výchově a vzdělávání vyžadují také jedinci se *specifickými poruchami učení a chování*. Problematika poruch učení je podrobně zpracovaná [45] nebo [35]. Poruchy chování a poruchy pozornosti či hyperaktivita jsou zpracovány v publikacích [38] a [20].

Poté, co jsme (z prostorových důvodů) povrchně vymezili některé pojmy, zbývá upozornit na školy a zařízení zajišťující rehabilitační péči. Jedná se speciální mateřské školy, speciální základní školy, zvláštní a pomocné školy, speciální střední školy, střední, vyšší odborné a vysoké školy běžného typu s individuálně integrovanými žáky, zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy (blíže k těmto dvěma posledně zmíněným zařízením viz kapitola 14). Ucelenější pohled na systém výchovy a vzdělávání dětí s mentální retardací poskytuje např. Švarcová [37] (s. 55-86).

Vyjmenovaná zařízení poskytují hendikepovaným jedincům ucelenou pomoc ve výchově a vzdělávání, přičemž k tomu využívají řadu speciálních technik, metod a pomůcek lišících se dle druhu postižení. Takováto práce vyžaduje řadu zkušeností, optimismu, trpělivosti, kreativity a sebeobětování.

13 Pedagogicko-psychologické poradenství

Pedagogicko-psychologické poradenství si nesmíme představovat jen jako systém péče o jedince na specializovaných pracovištích k tomu určených, jako jsou pedagogicko-psychologické poradny (PPP), speciálně pedagogická centra (SPC) nebo střediska. Je třeba si uvědomit, že každý pedagogický pracovník zasahující do pedagogického procesu by měl být schopen rozpoznat aktuální stav jedince či skupiny a následně jim účinně poradit a pomoci, případně doporučit vhodné postupy k nápravě/vylepšení současné situace.

V současnosti je kladen na pedagogy daleko větší tlak související s integrací různě hendikepovaných dětí do běžného edukačního proudu. Je proto vhodné, aby si každý pedagog (kromě absolvování pedagogických, psychologických, didaktických disciplín) dále doplnil svou aprobaci o speciální pedagogiku a učinil tak jeden z kroků ke svému zdokonalení a tím i zdokonalení pedagogické práce.

V souvislosti s integrací jedinců mající některý z hendikepů do běžných výchovných a vzdělávacích proudů upozorňujeme na nutnost doplnění škol o *pedagogické asistenty*, kteří by se měli do budoucna stát na školách standardem. Tito asistenti mají za úkol zkvalitnit práci

ve třídách a pomoci nejen integrovaným dětem, ale také učitelům. Pedagogičtí asistenti by se mohli stát jakýmsi východiskem ze současné situace, kdy jsme paradoxně svědky vyššího naplňování tříd žáky, než by bylo z pedagogického hlediska vhodné. Nehledě na to, že přibývá žáků s poruchami učení a chování, žáků limitovaných v sociální a ekonomickou situací apod. Podrobněji o činnostech asistenta pedagoga [41] Vyhláška 73/2005 Sb. § 7.

Úkoly poradenských pracovišť popisuje Pilař [9] (s. 283) „...dlouhodobá a pravidelná přímá práce s dítětem nebo dospívajícím a spolupráce s jeho rodiči či zákonnými zástupci. Je to klientsky orientovaná profesionální činnost, zacílená na eliminaci příznaků postižení a jejich důsledků a na podporu integrace mladého jedince do společnosti. Působení poradenských institucí směřuje k rozšíření šancí na vzdělávání mládeže v co nejméně omezujícím prostředí a k vytváření aktivního přístupu k životu.“

Celková pomoc a péče je určena dětem, žákům a studentům od 3 do 26 let. V zařízeních dochází k diagnostice, konzultacím, předáváním informací (především odborného charakteru). Klienty těchto zařízení mohou být všichni jedinci bez omezení, limitující je pouze výše uvedený věk. Nejčastějšími návštěvníky jsou však žáci se speciálními vzdělávacími potřebami či jinak hendikepovaní.

Prvním typem zařízení diskutovaného typu je *pedagogicko-psychologická poradna (PPP)*, kde dochází k diagnostice školní zralosti (zjišťuje, zda je dítě připraveno zahájit školní docházku), specifických poruch učení a chování (SPUCH), poruch osobnosti, poruch komunikace, dále provádí posouzení vhodnosti integrace, řeší školní neprospěch a doporučuje možnosti další kariéry. PPP provádí pedagogicko psychologické vyšetření, zjišťuje IQ, vývoj a zralost dítěte, zjišťuje možné abnormality, zachycuje negativa sociální a rodinné výchovy, nabízí celkové hodnocení dítěte rodičům, učitelům či odborníkům z jiné oblasti (lékařům...) a další. O pedagogicko psychologické vyšetření může požádat rodič, učitel nebo lékař, ale vždy s ním musí souhlasit rodič.

Speciálně pedagogické centrum (SPC) je typ školského poradenského zařízení, které poskytuje poradenské služby žákům se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním většinou integrovaných. Zajišťuje přípravu takto hendikepovaných žáků na povinnou školní docházku, zajišťuje speciálně pedagogickou péči a vzdělávání pro tyto žáky, diagnostikuje, poskytuje poradenství a metodickou podporu (vesměs škole). Konkrétně navrhuje způsoby výchovy a vzdělávání postižených dětí a mladistvých, provádějí depistáž a diagnostiku, organizuje diagnostické pobyty rodičů s dětmi, zapůjčuje speciální učebnice, kompenzační pomůcky, didaktické materiály atd. Blíže o činnosti PPP a SPC Vyhláška [40] 72/2005 Sb.

14 Instituce výchovné péče

Účelem školských zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy (diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou, výchovný ústav) a pro preventivně výchovnou péči je výchova a vzdělávání (také péče, zdravý rozvoj a vývoj) dětem ve věku od 3 do 18 respektive 19 let.

Účelem školských zařízení pro preventivně výchovnou péči (středisko výchovné péče – SVP nebo diagnostický ústav) je předcházet vzniku a rozvoji negativních projevů chování dítěte, nebo narušení jeho zdravého vývoje (blíže [42] Zákon 109/2002 Sb.). O SVP se podrobněji zmiňuje např. Pilař [9] (s. 311-312).

Matoušek [17] (s. 17) vysvětluje pojmy jako:

Instituce – označení pro udržovaný zákon, zvyklost atd., jedná se o zařízení pro veřejné účely, které se spojuje s budovou, v níž toto zařízení sídlí.

Organizace – je účelově vytvořená skupina lidí, která kooperuje ke společnému cíli.

Ústav – je pobytové zařízení, v němž skupina profesionálů pečuje o skupinu hendikepovaných jedinců.

Funkcí ústavů se rozumí (např. [17] s. 19-24) zabraňování patologickému vývoji jedince, ochrana jedince před negativními vlivy, vytyčování norem a jejich kontrola, poskytování sociálního zabezpečení, náhrada za nefunkční rodinu, léčba, výchova a resocializace, omezení, vyloučení, represe, ale také rekreace.

S každým typem *ústavní péče* jsou spojena určitá *rizika*. Tato vytyčuje opět např. Matoušek [17] (s. 118-123):

- hospitalismus – klient ústavu se adaptuje na umělé podmínky a později má problém se zapojením do „normálního“ života,
- styk pouze s omezenou skupinou lidí vedoucí ke vzniku „ponorkové nemoci“,
- hledání náhradních způsobů ukojení spojených z dlouhodobým pobytem v ústavu (orientace na jídlo, dlouhý spánek apod.),
- náhradní druhy sexuálního uspokojování,
- šikanování, agresivita, trauma,
- ztráta soukromí, zhoršení komunikace atd.

[42] Zákon 109/2002 Sb. stanovuje školská zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a preventivně výchovné péče:

Diagnostický ústav (DÚ) má za úkol diagnostikovat děti po dobu osmi týdnů, přičemž zároveň plní funkci výchovnou a terapeutickou, vzdělávací a socializační. DÚ na základě výsledků diagnostiky rozmisťuje děti do DD, dětských domovů se školou, VÚ nebo smluvních rodin.

Dětský domov (DD) pečuje o děti ve věku od 3 do 18 let jimž byla soudem nařízena ústavní výchova a plní výchovné, socializační a vzdělávací.

Dětský domov se školou zajišťuje péči dětem s nařízenou ústavní výchovou (především mají-li závažné poruchy chování) nebo s uloženou ochrannou výchovou, jsou-li nezletilými matkami. Tento typ zařízení pečuje o děti od 6 let do ukončení povinné školní docházky.

Výchovný ústav (VÚ) pečuje o děti ve věku od 15 let se závažnými poruchami chování jimž byla nařízena ústavní nebo uložená ochranná výchova. Plní stejné funkce jako DD (tedy výchovnou, socializační a vzdělávací). Do systému péče výchovného ústavu může být zařazeno dítě ve věku 12 let, jehož poruchy chování jsou tak závažné, že nemůže být umístěno v DD.

Všechna uvedená zařízení tvoří ucelený systém péče o jedince (Janský [8] hovoří o 8000 takových dětí), kteří jsou ohroženi nevhodným (patologickým) rodinným či sociálním prostředím, začali požívat některé drogy, dostali se do konfliktu se zákonem nebo se o ně jenom přestali mít zájem rodiče.

□ Text neprošel jazykovou úpravou.

Seznam použité literatury:

- [1] CAPPONI, V.; NOVÁK, T. *Sám sobě psychologem*. Praha : Grada, 1992. 216 s. ISBN 80-85424-88-6.
- [2] CAUNT, J. *Jak působit přesvědčivě*. Brno : CP Books, 2005. 92 s. ISBN 80-251-0685-3.

- [3] ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
- [4] GULOVÁ, L.; ŠTĚPAŘOVÁ, E.; [ed.] *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno : PdF MU, 2004. 231 s. ISBN 80-86633-14-4.
- [5] HAVLÍK, R. KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2002. 174 s. ISBN 80-7178-635-7.
- [6] JANDOUŘEK, J. *Úvod do sociologie*. Praha : Portál, 2003. 231 s. ISBN 80-7178-749-3.
- [7] JANOUŠEK, J. a kol. *Sociální psychologie*. Praha : SPN, 1988. 192 s.
- [8] JANSKÝ, P. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2004. 169 s. ISBN 80-7041-114-7.
- [9] JEDLIČKA, J.; KLÍMA, P.; KOŤA, J.; NĚMEC, J.; PILAŘ, J. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Praha : Themis, 2004. 478 s. ISBN 80-7312-038-0.
- [10] KIROVOVÁ, I. – MATÝSKOVÁ, D. – POBOŘIL, M. *Multikulturní výchova II*. Ostrava : FF OU, 2003. 71 s. ISBN 80-7042-918-6.
- [11] Kol. autorů. *Pedagogika I*. Ostrava : PdF OU, 1996. 245 s. ISBN 80-7042-066-9.
- [12] Kol. autorů. *Psychologie č. 9. Sborník Ostravské univerzity*. Ostrava : FF OU, 2004. 200 s. ISBN 80-7042-646-2.
- [13] KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. Praha : Portál, 2001. 255 s. ISBN 80-7178-513-X.
- [14] KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha : Portál, 1997. 147 s. ISBN 80-7178-429-X.
- [15] KRATOCHVÍL, S. *Jak žít s neurózou*. Praha : Portál, 2000. 191 s. ISBN 80-7178-478-8.
- [16] KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 1996. 155 s. ISBN 80-7178-965-8.
- [17] MATOUŠEK, O. *Ústavní péče*. Praha : Slon, 1999. 159 s. ISBN 80-85850-76-1.
- [18] MATOUŠEK, O.; KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*. Praha : Portál, 1998. 336 s. ISBN 80-7178-226-2.
- [19] Mezinárodní akademie vzdělávání UNESCO. *Efektivní učení ve škole*. Praha : Portál, 2005. 144 s. ISBN 80-7178-556-3.
- [20] MUNDEN, A.; ARCELUS, J. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Praha : Portál, 2002. 120 s. ISBN 80-7178-625-X.
- [21] NEŠPOR, K. *Návykové chování a závislost*. Praha : Portál, 200. 152 s. ISBN 80-7178-432-X.
- [22] NĚMEC a kol. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času*. Brno : Paido, 2002. 119 s. ISBN 80-7315-012-3.
- [23] PAULÍK, K. *Uplatnění věd o člověku v sociální práci*. Ostrava : FF OU, 2005. 208 s. ISBN 80-7042-690-X.
- [24] PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*. Praha : Portál, 1999. 232 s. ISBN 80-7178-295-5.
- [25] PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno : Paido, 1998. 234 s. ISBN 80-85931-65-6.
- [26] PRAŠKO, J.; VYSKOČILOVÁ, J.; PÍGLOVÁ, L.; PRAŠKOVÁ, J. *Sociální fobie*. Praha : Portál, 2005. 136 s. ISBN 80-7367-031-3.
- [27] PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie*. Praha : Portál, 2004. 199 s. ISBN 80-7178-885-6.
- [28] PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova*. Praha : ISV, 2001. 211 s. ISBN 80-85866-72-2.
- [29] PRŮCHA, J.; WALNEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001. 328 s. ISBN 80-7178-579-2.
- [30] RABUŠICOVÁ, M. a kol. 2004. *Škola a (versus) rodina*. Brno : Masarykova univerzita, 2004. 176 s. ISBN 80-210-3598-6.

- [31] SEKERA, J. *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech*. Ostrava : PdF OU, 1994. 119 s. ISBN 80-7042-072-3.
- [32] SEKERA, J. *Teze ze sociální psychologie I. díl*. Ostrava : PdF OU, 2002. 81 s. ISBN 80-7042-251-3.
- [33] SEKERA, O. Diferenciace v kooperaci rodiny a školy. Příspěvek na konferenci Interakcia edukačnej triády: RODINA – MATERSKÁ ŠKOLA – ZÁKLADNÁ ŠKOLA imperativ doby pořádané PdF Univerzity Konštantína Filosofofa v Nitře dne 25-26. 10. 2005 (v tisku).
- [34] STANKOWSKI, A. *Nástin problematiky etopedie a sociální patologie*. Ostrava : PdF OU, 2004. 142 s. ISBN 80-7042-360-9.
- [35] SWIERKOSZOVÁ, J. *Specifické poruchy učení*. Ostrava : PdF OU, 2005. 109 s. ISBN 80-7368-042-4.
- [36] ŠIŠKOVÁ, T. *Menšiny a migranti v České republice*. Praha : Portál, 2001. 188 s. ISBN 80-7178-648-9.
- [37] ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha : Portál, 2000. 184 s. ISBN 80-7178-506-7.
- [38] TRAIN, A. *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha : Portál, 2001. 200 s. ISBN 80-7178-503-2.
- [39] VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha : Portál, 1999. 448 s. ISBN 80-7178-214-9.
- [40] Vyhláška 72/2005. *Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. Praha : MŠMT, 2005.
- [41] Vyhláška 73/2005. *Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. Praha : MŠMT, 2005.
- [42] Zákon 109/2002. *Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů*. Praha : MŠMT, 2002.
- [43] Zákon 561/2004. *Zákon o předškolním, základním, středním vyšším odborném a jiném vzdělávání*. Praha : MŠMT, 2004.
- [44] Zákon 563/2004. *Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. Praha : MŠMT, 2004.
- [45] ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha : Portál, 2003. 264 s. ISBN 80-7178-800-7.