

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Eliška Janišová

**Příprava budoucích učitelů studujících na pedagogické fakultě v
oblasti prevence sociálně patologických jevů**

Olomouc 2017

vedoucí práce: doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Příprava budoucích učitelů studujících na pedagogické fakultě v oblasti prevence sociálně patologických jevů* vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Prohlašuji, že elektronická verze práce je shodná s verzí tištěnou.

V Olomouci dne 22. června 2017

.....

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá přípravou budoucích učitelů studujících na pedagogických fakultách českých veřejných vysokých škol. Cílem diplomové práce je zjistit připravenost studentů učitelských oborů na vybrané pedagogické fakultě v oblasti prevence a řešení sociálně patologických jevů a rizikového chování.

Klíčová slova:

Sociálně patologické jevy, rizikové chování, připravenost

ABSTRACT

The thesis deals with the preparation future teachers studying at the Pedagogical Faculties of Czech public universities. The aim of this thesis is discover preparedness of the students of teaching profession at the selected Pedagogical Faculty in the area of Prevention and Solution of Socially Pathological Phenomena and Risk Behaviour.

Keywords:

Socially Pathological Phenomena, Risk Behaviour, Preparedness

Obsah

Úvod.....	5
1 Operacionalizace základních pojmů.....	7
1.1 Sociálně patologický jev a rizikové chování.....	7
1.2 Prevence	9
2 Současná situace v České republice v oblasti primární prevence sociálně patologických jevů a rizikového chování.....	12
2.1 Primární prevence.....	12
2.2 Sociálně patologické jevy a rizikové chování	15
3 Učitelé v České republice	20
3.1 Kvalifikace učitelů.....	27
3.2 Učitelé s nepedagogickým vzděláním.....	38
3.3 Učitelé s pedagogickým vzděláním.....	40
3.4 Kompetence učitele ve vztahu k řešení a prevenci sociálně patologických jevů a rizikového chování.....	41
3.5 Další vzdělávání pedagogických pracovníků	44
4 Příprava budoucích učitelů v oblasti prevence sociálně patologických jevů	53
4.1 Výsledky výzkumu	54
4.1.1 Příprava budoucích učitelů na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci	57
4.1.2 Příprava budoucích učitelů na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity.....	66
Sociálně patologické jevy	70
4.2 Odpovědi na výzkumné otázky	73
4.3 Diskuze a doporučení	74
Závěr.....	76
Seznam použité literatury a jiných zdrojů.....	78

Úvod

V současné době se učitelské povolání stále častěji dostává na titulní stránky novin v souvislosti s „prudkým“ zvyšováním platů. Na titulní stránky novin se rovněž dostávají informace o zhoršujících se výsledcích žáků u maturitních zkoušek a o celkově špatném stavu českého školství.

Hlavní motivem pro výběr tématu diplomové práce byla kombinace studijních oborů – bakalářského, který jsme úspěšně absolvovala a magisterského. Pro své bakalářské studium jsme si vybrala obor Sociální patologie a prevence a pro navazující magisterské studium obor učitelství pedagogiky pro střední a vyšší odborné školy. Právě bakalářské studium mě významně ovlivňovalo i při psaní diplomové práce. Množství získaných informací v průběhu bakalářského studia mě vedlo k přemýšlení o tom, jaké vlastně informace o této oblasti má učitel.

Problematika prevence a řešení sociálně patologických jevů a rizikového chování v základních a středních školách je jednou z oblastí, ve které školy částečně suplují rodinu a musí se vyrovnávat s novými formami, metodami a projevy. Oblasti primární prevence je tak věnována významná část školní výchovy a z množství (četností) výskytu sociálně patologických jevů a rizikového chování je předpokladatelné, že vše nemůže zvládnout školní metodik prevence, příp. sociální pedagog, výchovný poradce a ostatní nemohou stát pomyslně opodál.

Jak je ovšem „běžný“ učitel připraven na situace spojené např. se záměrným sebepoškozováním, návykovými látkami, záškoláctvím, krádežemi apod. Nechceme od něj příliš? Je k tomu kompetentní? Nesnažila jsme se hledat odpovědi na tyto otázky, ale tyto otázky mi určily základní směr, kterým bych se měla ubírat ve své diplomové práci.

Ve své diplomové práci jsem se nesnažila popsat kompletní problematiku školské primární prevence, subjekty primární prevence, funkci a činnosti školního metodika prevence apod. Stejně tak ani nepopisuje výzkum, který realizoval (Csémy, Hrachovinová, Starostová, Čáp, 2014) a výzkumy podobné, které jsou zaměřeny již na učitele v praxi a částečně se zabývají tím, jak učitelé umí řešit určité situace a chování svých žáků. Ačkoliv se i toto nedílně dotýká tematického zaměření, považovala jsem to za zbytečné, protože drobné odklony od názvu a obsahu by zde byly.

Diplomová práce je rozdělena do čtyř kapitol, z nichž tři kapitoly lze považovat za kapitoly teoretické a čtvrtá kapitola je kapitolou empirickou. Avšak i tři kapitoly teoretické jsou protkány vlastními hodnotícími komentáři tak, aby diplomová práce nebyla jen pouhým kompilátem.

Cílem diplomové práce je zjistit, jak jsou budoucí učitelé připravováni v oblasti prevence sociálně patologických jevů a rizikového chování.

Ačkoliv je cíl relativně jednoduše formulován, tak je nutné zdůraznit, že se v podstatě jedná o pionýrskou práci v této oblasti¹.

¹ Kdo se předmětnou oblastí zabývá je uvedeno dále v textu.

1 Operacionalizace základních pojmů

Operacionalizace základních pojmů je vždy elementárním východiskem pro zpracování jakéhokoliv tématu. Za základní pojmy nepovažuje autorka diplomové práce všechny pojmy uvedené jako klíčová slova. První kapitola je strukturována do dvou subkapitol, ale operacionalizuje celkem tři pojmy – sociálně patologický jev, rizikové chování a prevence.

V odborné komunitě (myšleno komunitě učitelů a celkově pedagogických pracovníků) jsou jednotlivé pojmy známy a svým neustálým opakováním v jednom větném spojení se staly součástí klišé. Přesto se jedná stále o pojmy, které rozhodně nelze považovat za natolik známé, aby nebylo nutné je blíže specifikovat pro danou odbornou komunitu, a zároveň stále umožňují určitou míru teoretického rozvoje.

Obdobnou situaci popisují Janiš ml. a Skopalová (2016) v souvislosti s pojmem volný čas. Janiš ml. (2011) užívá pojem laicizace, který značí výrazné odborné podceňování jednotlivých termínů, které sice dovedeme obecně nějak definovat, ale jejich složitost již podceňujeme, právě pro jejich „fádnost“ a běžnost.

1.1 Sociálně patologický jev a rizikové chování

Autorka pro svou diplomovou práci zvolí méně standardní, ale ne výjimečný postup. Nebude striktně postupovat dle aktuálně platného názvosloví, ale v práci bude užívat oba odborné termíny uvedené v názvu subkapitoly. Nikoliv však jako synonyma.

Pojem sociální patologie byl zaveden Herbertem Spencerem (1820–1903) a znamená vše, co je v dané společnosti považováno za společensky nežádoucí. Zjednodušeně řečeno nenormální. Z toho vyplývá, že sociálně patologický jev je jev, který je označeno jako nežádoucí. Jednotlivé sociálně patologické jevy se od sebe odlišují mírou závažnosti společenské škodlivosti. Jsou historicky, sociálně, kulturně a regionálně podmíněny. Neexistuje celosvětový univerzální soupis sociálně patologických jevů. Stejně i rigidně historický soupis takových jevů (Fischer, Škoda, 2014).

Z hlediska historické proměnlivosti lze zmínit např. homosexualitu v době Československé socialistické republiky a dnešní České republiky. Z hlediska regionální proměnlivosti lze jako příklad uvést úzus alkoholu, popř. problematiku interrupcí (Polská republika vs. Česká republika aj.).

Druhým pojmem je *rizikové chování*. „*Rizikové chování představuje souhrnný termín pro aktivity realizované jedincem či skupinou, které vedou k viditelným a prokazatelným problémům různého charakteru (psychologického, sociálního, zdravotního atd.) u jedince či skupiny nebo celé společnosti*“ (Skopal, Dolejš, Suchá, 2014, s. 24).

Z výše citovaného textu ve svém důsledku vyplývá, že sociálně patologický jev a rizikové chování jsou synonyma označující totéž. Jako synonyma jsou pojímány např. Miovským (2010), který pojem sociálně patologický jev považuje za překonaný a příliš svázaný s „normalitou“, Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy České republiky a jinými, resp. je pojem sociálně patologický jev substituován pojmem rizikové chování.

Hoferková (2015) uvádí, že pojem rizikové chování nemá takové negativní konotace jako pojem sociálně patologický jev a jedince tolik nestigmatizuje.

Jak autorka již výše naznačila, tak nesdílí názor v posledně uvedeném odstavci. Širůčková (2012) mezi rizikové chování zařazuje i tzv. adrenalinové sporty².

Mohli bychom doplnit, že pod pojmem rizikové chování by mohlo být rozuměno v podstatě „obrovské“ množství aktivit, které při své realizaci nesou riziko až v podobě sebezabití. Tím dochází k tomu, že aktivity, které běžně nejsou chápány jako primárně škodlivé, popř. vedoucí k problémům dle definice Skopala, Dolejše a Suché (viz výše) se dostávají na úroveň závislostí. Např. autostop. I když tato činnost v sobě nese určité riziko, tak si autorka dovoluje tvrdit, že společensky nebude autostop jako činnost odsuzována, resp. označena za „nenormální“³.

Autorka se přiklání k názoru Sobotkové (2014) a Širůčkové (2010), které rizikové chování označují za předcházející tomu, co označujeme jako sociálně patologické. Širůčková (2010) charakterizuje rizikového chování jako prepatologické.

Dále některé společensky nežádoucí jevy v sobě neimplementují žádnou rizikovost chování. Např. u syndromu EAN⁴ nemůžeme tvrdit, že by se senior rizikově choval a to by bylo spouštěčem jeho chování. Stejně tak u šikany, kdy u oběti nemůžeme přímo hovořit o rizikovosti jejího chování⁵.

² Nezaměňovat s rizikovým chováním při sportu – např. lyžování mimo sjezdovku.

³ Definice pojmů norma, normalita není součástí diplomové práce. Autorka to ve vztahu k tematickému zaměření považuje za nadbytečné a samoučelné.

⁴ Elder Abuse and Neglect – syndrom týraného a zanedbávaného seniora.

⁵ Janiš st., Janiš ml. a Kolaříková (2011) realizovali výzkum zaměřený na zjištění spouštěčů šikany. Za nejčastější spouštěč šikany byla označena „odlišnost“

Za rizikové chování můžeme označit např. promiskuitu, „sex na jednu noc“, pohybovou inaktivitu, ale třeba i záškoláctví. Na záškoláctví lze demonstrovat (velice zjednodušeně) onu prepatologičnost:

- 1. krok** záškoláctví **2. krok** nízké vzdělání **3. krok** nekvalifikovaná práce **4. krok** horší uplatnitelnost na trhu práce **5. krok** nemožnost dostát svým finančním závazkům **6. krok** rozvrat rodiny **7. krok** ztráta bydlení **8. krok** bezdomovectví **9. krok** alkoholismus⁶.

Prvotní rizikové chování, která není tolik viditelné a z počátku se nejeví jako zásadní problém, může předznamenávat jev sociálně patologický. Rizikové chování chápe autorka jako příčinu a sociálně patologický jev jako následek. V následujících kapitolách nejsou oba pojmy blíže rozlišovány.

1.2 Prevence

„Prevence je vždy levnější než řešení již vzniklého problému.“ „Musíme se zaměřit na prevenci.“. Tato a podobná kliše, která lze zaznamenat nejen v médiích potvrzují to, co bylo zmíněno v úvodu kapitoly. Samotná definice pojmu prevence není na rozdíl od předchozí subkapitoly a v ní obsažených pojmech problematická.

„Primární prevence rizikového chování představuje nehomogenní soubor různých přístupů a intervencí, které jsou dnes běžně obsazeny v několika různých resortních koncepcí.“ (Miovský, 2010, s. 13).

Primární prevence, které se na rozdíl od prevence sekundární a terciární objevuje ve školách nejčastěji, se dále dělí na prevenci specifickou a nespecifickou.

„Za specifickou primární prevencí rizikového chování jsou považovány ty aktivity či programy, které se zaměřují na konkrétní typy a formy rizikového chování. Znamená to, že autoři takových programů a aktivit, respektive jejich účastníci vědí, že se daná preventivní činnosti týká například šikany, drogových závislostí, vandalismu, záškoláctví, rasismu či xenofobie“. (Bendl, 2015, s. 229)

⁶ V průběhu realizace odborných praxí v rámci bakalářského studia Sociální patologie a prevence se autorka setkala s jedinci, kteří takové „schéma“ bohužel reprezentovali, ale v menším počtu kroků.

Z aspektu tematického zaměření diplomové práce je specifická prevence významnější a právě na oblast specifické primární prevence by měla být zaměřena pregraduální příprava učitelů.

„Specifickou primární prevenci lze rozdělit podle cílové skupiny, intenzity programu, podle prostředků a nástrojů, které program využívá a na jaké úrovni je zapojení cílové skupiny, a to do tří úrovní:

Všeobecná primární prevence – se zaměřuje na běžnou populaci dětí a mládeže, zohledňuje pouze věková kritéria. Jedná se většinou o programy pro větší počet účastníků (obvykle třída, skupiny do 30 účastníků).

Selektivní primární prevence – se zaměřuje na skupiny osob, u kterých jsou ve zvýšené míře přítomny rizikové faktory pro vznik a vývoj různých forem rizikového chování a jsou většinou více ohrožené než jiné skupiny populace. Pracujeme zde s menšími skupinami, případně i jednotlivci.

Indikovaná primární prevence – je zaměřena na jedince, u kterých se již vyskytly projevy rizikového chování. Jedná se o práci s populací s výrazně zvýšeným rizikem výskytu či počínajících projevů rizikového chování. Jedná se o individuální práci s klientem.“ (Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013-2018 [online], s. 14)

Z hlediska připravenosti učitelů v oblasti prevence a řešení sociálně patologických jevů a rizikového chování je nejdůležitější úroveň první (všeobecná primární prevence). Na této úrovni by se měl pohybovat „běžný“ učitel základní či střední školy. Další úrovně již vyžadují specifičtější přístup.

„Nespecifická primární prevence není zacílená na konkrétní projevy rizikového chování, nýbrž se snaží předcházet rizikovému chování tím, že například nabízí dětem pestrou paletu volnočasových aktiv (sportovních, kulturních aj.), které odvádějí pozornost dětí a mládeže (popř. dospělých) od neukázněného, rizikového, asociálního či deviantního chování. Cílem nespecifické primární prevence je výchova dětí a mládeže ke zdraví, ke zdravému životnímu stylu, k rozvoji pozitivního sociálního chování, jakož i snaha o zachování integrity osobnosti.“ (Bendl, 2015, s. 229)

Nespecifická primární prevence nevyžaduje žádné specifické znalosti, ale spíše organizační a plánovací schopnosti a dovednosti. Samozřejmě i při tvorbě volnočasových

aktivit realizovaných (nabízených) školou je nutné k tomuto přistupovat s jistým konceptem a vycházet z potřeb dětí a mládeže. Zároveň ne každou činnost organizovanou školou lze vydávat za nespecifickou primární prevenci.

Autorka se při operacionalizaci pojmu prevence zaměřila na maximálně úspornou míru prezentovaných informací. Pojem prevence je v prostředí základních a středních škol natolik známý, že jeho další bližší determinace je nadbytečná, a to na rozdíl od vymezení pojmu sociálně patologický jev a rizikové chování.

2 Současná situace v České republice v oblasti primární prevence sociálně patologických jevů a rizikového chování

Druhá kapitola je primárně zařazena jako částečně přehledová se zaměřením, které vyplývá z jejího názvu. Cílem není věnovat se detailní deskripci jednotlivých „forem“ primární prevence, a stejně tak ani věnovat čas detailnímu popisu jednotlivých sociálně patologických jevů a rizikovému chování (to by ani nebylo reálně možná bez toho, aby nebyl překročen rozumný rozsah diplomové práce).

2.1 Primární prevence

Subkapitola 2.1 nenavazuje přímo na informace z kapitoly první, resp. v této části diplomové práce bude autorka zabývat legislativním rámcem s bližším komentářem níže.

Zákony, vyhlášky a vnitroresortní předpisy MŠMT k PSPJ⁷ (vybrané zákony)

- **Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)**
- Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění vyhlášky č. 454/2006 Sb.
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních
- Vyhláška č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí
- Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání
- Vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy
- **Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících**

⁷ Prevence sociálně patologických jevů

- Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků
- Vyhláška č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí
- **Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních**
- Vyhláška č. 458/2005 Sb., kterou se upravují podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče ve střediscích výchovné péče
- Vyhláška 438/2006 Sb., kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních
- **Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních (č.j. MSMT-21149/2016)**
- **Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže (Dokument MŠMT č.j.: 21291/2010-28)⁸**
- Metodický pokyn k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví č.j.: 10194/2002-14
- Spolupráce předškolních zařízení, škol a školských zařízení s Policií ČR při prevenci a při vyšetřování kriminality dětí a mládeže a kriminality na dětech a mládeži páchané, č.j.: 25 884/2003-24
- Pravidla pro rodiče a děti k bezpečnějšímu užívání internetu, č.j.: 11691/2004-24
- Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013 – 2018
- Metodický pokyn k zajištění bezpečnosti ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních zřizovaných MŠMT, č.j. 37 014/2005

⁸ Obsahuje celkem 21 příloh k jednotlivým sociálně patologickým jevům a rizikovému chování (návykové látky; rizikové chování v dopravě; poruchy příjmu potravy; alkohol; syndrom CAN; školní šikánování; kyberšikana; homofobie; extremismus, rasismus, xenofobie, antisemitismus; vandalismus; záškoláctví; krádeže; tabák; krizové situace spojené s násilím; netolismus; sebepoškozování; nová náboženská hnutí; rizikové sexuální chování; příslušnost k subkulturám; domácí násilí; hazardní hraní).

- Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, č.j. 20 006/2007-51

Zákony Ministerstva zdravotnictví

- Národní strategie ochrany a podpory zdraví a prevence nemocí Zdraví 2020
- Zákon č. 65/2017 Sb., zákon o ochraně zdraví před škodlivými účinky návykových látek
- Zákon č. 167/1998 Sb., o návykových látkách a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů

Zákon Ministerstva financí

- Zákon č. 186/2016 Sb., o hazardních hrách

Zákony Ministerstva spravedlnosti

- Zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákoník
- Zákon č. 257/2000 Sb., o Probační a mediační službě
- Zákon č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (zákon o soudnictví ve věcech mládeže)

Zákony Ministerstva vnitra

- Zákon č. 273/2008 Sb., Zákon o Policii České republiky
- Zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích
- Zákon č. 129/2000 Sb., o krajích (krajských zřízeních)
- Zákon č. 128/2000 Sb., o obcích (obecní zřízení)

Zákony Ministerstva práce a sociálních věcí

- Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně právní ochraně dětí
- Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník
- Zákoník práce č. 262/2006 Sb.
- Zákon č. 110/2006 Sb., o životním a existenčním minimu

- Zákon č. 117/1995 Sb., o státní sociální podpoře
- Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách

Usnesení č. 2/1993 Sb., Předsednictva České národní rady o vyhlášení Listiny základních práv a svobod jako součást ústavního pořádku České republiky

Možná je výčet překvapující, ale výše uvedený přehled není subjektivním výběrem autorky, ale vytvořilo jej MŠMT. Uvedený přehled musel být autorkou aktualizován. Pro učitele jsou samozřejmě zásadní dokumenty MŠMT, které tvoří nejpočetnější část přehledu. Autorka považuje za nutné, aby je učitelé znali, resp. věděli, co obsahují, kde je mají najít. Především by tedy měli vědět, že vůbec existují.

System prevence

2.2 Sociálně patologické jevy a rizikové chování⁹

Struktura sociálně patologických jevů a rizikového chování se mění v čase i místě. Proměna plynoucí z aspektu historického (časového) je přirozená, ačkoliv se s některými projevy a jevy setkává školské prostředí stovky let, tak zejména v posledních 10 – 15 letech je viditelný zejména nástup moderních komunikačních technologií a s nimi souvisejících nových sociálně patologických jevů a rizikového chování.

Z aspektu místního lze jednoznačně identifikovat rozdíly z hlediska regionálního a lokálního prostředí, které je podmiňováno dalšími faktory majícími vliv na předmětnou oblast.

V kontextu s pregraduální přípravou učitelů je nutné orientovat se primárně na časovou proměnu sociálně patologických jevů a rizikového chování a zároveň na celkovou i relativní četnost výskytu jednotlivého. Bez této bližší deskripce je problematické věnovat se přípravě v oblasti primární prevence z aspektu současnosti, ale i aspektu anticipačního.

Rovněž musí autorka reflektovat skutečnost, že nelze učitele chápat jako experta na všechny „problémy“, a proto jeho znalosti by měly být selektivní.

Na základě výše uvedeného je možno sociálně patologické jevy a rizikové chování kategorizovat, a to následovně:

⁹ Autorka je absolventkou bakalářského studijního oboru Sociální patologie a prevence.

1. Děti a mládež jsou nositeli nebo (a) přímými oběťmi takových jevů nebo chování. Typické je v této kategorii – užívání návykových látek a závislosti látkové i nelátkové obecně, šikana, kyberšikana, záškoláctví, poruchy příjmu potravy, syndrom CAN¹⁰, syndrom PAS¹¹, kriminalita¹² apod.
2. Děti a mládež jsou přímo i nepřímo ovlivněny danými jevy nebo chováním, které probíhá v jejich mikroprostředí, ale může se jednat i o makro vlivy. Nejsou zpravidla přímými nositeli. Např. rozvodovost, nezaměstnanost, bezdomovectví apod.

Z charakteru učitelovy práce vyplývá, že by se měl primárně zaměřit na kategorii první, resp. v rámci jeho pregraduální přípravy by se měly příslušné vysoké školy zaměřovat na první kategorii.

Nelze pominout skutečnosti, že vlivy prostředí a vzájemné provázanosti faktorů ovlivňujících vývoj jedince vedou k situaci, kdy zpravidla jednotlivé sociálně patologické jevy a rizikové chování netvoří izolovanou jednotku od ostatních (Kraus, 2014; Vágnerová, 2014). Proto z pohledu učitelské praxe nelze takto jednoduše uvažovat.

Signifikantním hlediskem signalizujícím závažnost nějakého sociálně patologického jevu je míra jeho výskytu ve společnosti (resp. cílové skupině dětí mládeže), míra závažnosti apod. K tomuto nám slouží především statistická data¹³, které mohou zachytit jen část určitého problému. U některých sociálně patologických jevů a rizikového chování je nutné spoléhat na kvalifikované odhady.

Relativně přesná statistická data existují k oblastem:

- a) pohlavně přenosné choroby,
- b) sebevraždy a pokusy o sebevraždu,

¹⁰ Child Abuse and Neglect – syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte

¹¹ Parental Alienation Syndrome – syndrom zavrženého rodiče

¹² Kriminalita by mohla být zařazena i v kategorii druhé.

¹³ Významný vliv na subjektivním pocitu vnímány míry závažnosti mají i média, která mohou svým častým informováním způsobit, že relativně marginální sociálně patologický jev a rizikové chování bude veřejností vnímán jako vysoce závažný (především častý). Autorka uvede příklad v souvislosti s dopravními nehodami, kdy využila údaje Policie České republiky publikované Centrem služeb pro silniční dopravu (http://www.cspsd.cz/storage/files/nehody_2016.pdf). Ačkoliv počet úmrtí v souvislosti s dopravními nehodami klesá, přesto díky množství zejména televizních reportáží vnímáme tuto problematiku jako vysoce závažnou. Přirozeně, že je problematika úmrtí při dopravních nehodách závažná a autorka ji v žádném případě nechce zlehčovat. Ovšem zmíníme-li, že 3x více jedinců v České republice spáchá sebevraždu (https://www.czso.cz/csu/czso/sebevrazdy_zaj), je první zmíněná problematika postavena tzv. „do jiného světla“.

- c) poruchy příjmu potravy,
- d) nezaměstnanost,
- e) rozvodovost,
- f) záškoláctví¹⁴,
- g) kriminalita.

Výše není uveden vyčerpávající výběr. U uvedených je možné sledovat časový vývoj z hlediska absolutních čísel, regionalitu výskytu apod. Prakticky se nespolehnají na dobrovolnost poskytnutí informací od „původců“ uvedených sociálně patologických jevů a rizikového chování. Statistická data jsou tvořena zdravotnickými zařízeními, policií a státní správou. Ona relativní přesnost spočívá v tom, že např. do dat z oblasti kriminality se promítají jen zaznamenané případy.

Zmíněná oblast kriminality je i oblastí problematickou, protože je skutečně závislou na počtu zaznamenaných případů, které nemusejí reflektovat skutečnost. Např. počet odhalených případů týrání seniorů a počet skutečně týraných seniorů. Přesto se autorka rozhodla zařadit kriminalitu pod skupinu relativně přesných dat.

Méně relativně přesná statistická data existují k oblastem¹⁵:

- a) kouření (marihuana, cigarety aj.),
- b) látkové a nelátkové závislosti (kromě výše uvedených),
- c) šikana,
- d) kyberšikana,
- e) sexting.

U této skupiny jsme již primárně závislí na ochotě „původců“ či obětí sociálně patologického jevu a rizikového chování sdělit, že se onoho dopouští, zaznamenali jej nebo se jich osobně dotýká. Taková data nelze považovat za fiktivní, významně nepřesná apod.. Stejně jako u předchozích můžeme sledovat časový vývoj, regionalitu apod., ale přesto musíme počítat s tím, že skutečný stav se může lišit od sesbíraných dat.

Data kvalifikovaně stanovená (určená) existují k oblastem:

- a) prostituce (mj. dětská),

¹⁴ Nejedná se o souhrnná data za celou Českou republiku, a proto jsou data využitelná vždy jen pro školu, která je shromažďuje.

¹⁵ Autorka si uvědomuje, že šikana a kyberšikana může spadat do oblasti kriminality. Zároveň se jedná o takový fenomén spojený se školou, že je nutné zařadit samostatně.

b) bezdomovectví.

U těchto jevů a projevů chování existuje významná latence, která znesnadňuje závažnost odhalení problému z hlediska četnosti výskytu v populaci

Pro základní a střední školy jsou důležité sociálně patologické jevy a rizikové chování vyskytující se na jejich škole, které je zároveň nějak zachytitelné. Celospolečenskou snahou je výskyt sociálně patologických jevů a rizikového chování nějakým způsobem měřit. Lze tedy vycházet z dílčích, národních a nadnárodních s přihlédnutím k interpretaci na základě výše uvedených informací.

Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013–2018 uvádí, že za nejčastější projevy rizikového chování jsou pokládány – šikana, kyberšikana, násilí, záškoláctví, kouření, alkohol. V podstatě se jedná o očekávatelný přehled, který je až klišé.

Překvapující je, že za významné rizikové chování není pokládána závislost na mobilu, netolismu, pohybová inaktivita aj.

Dle studií ESPAD a srovnání mezi lety 1995 – 2015 dochází k poklesu užívání marihuany, alkoholu, cigaret. (ESPAD, 2015 [online]), čímž se údaj z Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013–2018 dostává do nového „světla“.

Šikana, kyberšikana, záškoláctví jsou fenomény, které se nám již hůře statisticky zaznamenávají na národní úrovni. Zde je nutné se držet přesvědčení škol, že jsou zmiňované problémem.

Ačkoliv přesná statistika je pravděpodobně nereálná¹⁶, tak je nutné vycházet z dílčích empirických výzkumů. Např. k problematice záškoláctví: Hoferková a Bělík (2017) uvádějí, že pro ně bylo zajímavé zjištění, že na záškoláctví nemá pohlaví respondentů žádný vliv, zatímco věk respondentů a celkový index záškoláctví vykazoval vzájemný vztah. Bylo tedy zjištěno, že **s rostoucím věkem respondentů klesá sklon k záškoláctví**. Nejčastějšími důvody nepřítomnosti žáka ve škole je vyhýbání se zkoušení a pozdní příchody do vyučování, dřívější odchody ze školy. Jedná o výzkum, který má za hlavní cíl hledat vzájemnost mezi záškoláctvím a dalšími rizikovými jevy, a tak na základě zjištěných dat autoři ve svém článku konstatují, že

¹⁶ Csémy, Hrachovinová, Starostová, Čáp, 2014 uvádějí počet šikanovaných cca na 19,5 % žáků 2. stupně základních škol.

„výsledky dále přinesly zajímavou skutečnost, totiž že položky záškoláctví významně korelují nejen samy se sebou v rámci indexu záškoláctví, ale korelují také s dalšími položkami Dotazníku rizikového chování v dospívání – tedy s abúzem návykových látek (alkoholu, tabáku, marihuany a tanečních drog), s agresivním chováním vůči lidem, zvířatům i majetku i s rizikovým chováním spojeným s užíváním informačních a komunikačních technologií. [...] Zdá se tedy, že záškoláctví se vyskytuje s dalšími typy rizikového chování, např. v souvislosti se syndromem rizikového chování v dospívání, a je třeba k němu tak přistupovat v rámci prevence i intervence“ (Bělík, Hoferková, 2017).

Na základě této informace bychom neměli pracovat jen se žáky, ale především rodiči. Vyřešíme-li záškoláctví, tak vyřešíme „další“.

3 Učitelé v České republice

Kapitola třetí je ve svém úvodu věnována statistickým datům, která jsou důležitá pro další zpracování předmětné oblasti diplomové práce. Název třetí kapitoly byl zvolen velmi odvážně a samozřejmě nemůže reflektovat celou šíři problémů učitelů v České republice. Reflektuje pouze část problematiky v kontextu s tematickým zaměřením diplomové práce. Kdyby-by byl zúžen na problematiku sociálně patologických jevů a rizikového chování, tak nelze kategorizovat, řídit, popsat, řešit jen a pouze sociálně patologické jevy. Vždy je podstatný širší kontext.

Jednotlivé barvy v tabulkách reprezentují vždy shodný význam:

- a) Červená – došlo k meziročnímu poklesu,
- b) Zelená – došlo k meziročnímu nárůstu,
- c) Žlutá – došlo k meziroční stagnaci.

Veškerá data byla získána z oficiálních zdrojů MŠMT, a to konkrétně ze *Statistické ročenky školství – výkonové ukazatele* [online] a *Genderové problematiky zaměstnanců ve školství* [online].

Tab. č. 1 – Podíl mužů z celkového počtu učitelů základních škol, středních škol, vyšších odborných škol a konzervatoří

Podíl mužů z celkového počtu učitelů											
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
ZŠ	14,1 %	14,1 %	14,0 %	13,8 %	13,6 %	15,1 %	14,9 %	14,7 %	14,3 %	14,1 %	13,9 %
SŠ, VOŠ, konzervatoře	36,1 %	36,1 %	36,1 %	35,9 %	35,5 %	35,8 %	35,4 %	35,0 %	35,0 %	34,9 %	34,8 %

Genderové složení pedagogických sborů v základních a středních školách je v pedagogické komunitě známé (autorka tím nemyslí konkrétní procentuální podíl). Z tab. č. 1 jednoznačně vyplývá, že podíl mužů vcelku kontinuálně klesá. To je ovšem informace, která je zjevná. S odkazem na tematické zaměření diplomové práce z tabulky ovšem vyplývá jiná informace. Mezi mužem a ženou není rozdíl pouze fyziologický a anatomický, ale i v přístupu k řešení určitých situací, v tomto případě sociálně patologických jevů a rizikového chování. Tím, že klesá podíl mužů, klesá i rozmanitost řešení, plánování preventivních aktivit apod. Předmětná tabulka přirozeně reprezentuje údaje již učitelů v praxi a nikoliv uchazečů, resp. studentů. Lze však analogicky předpokládat, že klesá i počet studentů (myšleno mužů) studujících učitelské programy.

Tab. č. 2a – Věkové složení učitelů základních škol (ženy)

ŽENY						
Věk						
Rok	do 25 let	26-35	36-45	46-55	56-65	66 a více let
2006	3,7 %	22,2 %	34,4 %	27,8 %	11,2 %	0,8 %
2007	3,4 %	21,4 %	33,9 %	29,3 %	11,0 %	0,9 %
2008	3,1 %	20,8 %	33,3 %	30,6 %	11,1 %	1,2 %
2009	2,7 %	20,2 %	32,3 %	32,1 %	11,5 %	1,2 %
2010	2,5 %	19,8 %	31,1 %	33,3 %	12,2 %	1,2 %
2011	2,1 %	18,3 %	30,9 %	34,9 %	13,0 %	0,7 %
2012	1,7 %	17,3 %	30,8 %	35,2 %	14,3 %	0,7 %
2013	1,5 %	16,7 %	30,6 %	35,2 %	15,3 %	0,8 %
2014	1,5 %	16,1 %	30,7 %	34,9 %	16,0 %	0,8 %
2015	1,6 %	15,8 %	30,8 %	34,4 %	16,6 %	0,8 %
2016	1,7 %	15,4 %	30,8 %	33,8 %	17,4 %	0,9 %

Tab. č. 2b – Věkové složení učitelů základních škol (muži)

MUŽI						
Věk						
Rok	do 25 let	26-35	36-45	46-55	56-65	66 a více let
2006	4,0 %	35,6 %	23,7 %	19,3 %	16,2 %	1,3 %
2007	3,6 %	35,8 %	24,3 %	19,4 %	15,7 %	1,3 %
2008	3,2 %	35,5 %	24,8 %	19,5 %	15,6 %	1,4 %
2009	2,7 %	34,5 %	25,7 %	19,9 %	15,6 %	1,5 %
2010	2,5 %	33,4 %	26,1 %	21,1 %	15,4 %	1,5 %
2011	2,2 %	30,8 %	27,2 %	22,5 %	15,6 %	1,6 %
2012	1,6 %	30,2 %	27,3 %	22,7 %	16,6 %	1,6 %
2013	1,5 %	29,0 %	28,7 %	23,0 %	16,3 %	1,6 %
2014	1,5 %	28,2 %	29,1 %	23,6 %	16,0 %	1,6 %
2015	1,6 %	26,7 %	30,4 %	23,7 %	16,0 %	1,6 %

2016	1,6 %	26,4 %	30,9 %	23,2 %	16,3 %	1,7 %
-------------	-------	--------	--------	--------	--------	-------

Tab. č. 2c – Věkové složení učitelů základních škol (celkem)

CELKEM						
věk						
Rok	do 25 let	26-35	36-45	46-55	56-65	66 a více let
2006	3,7 %	24,0 %	32,9 %	26,6 %	11,9 %	0,9 %
2007	3,5 %	23,5 %	32,5 %	27,9 %	11,7 %	1,0 %
2008	3,1 %	22,9 %	32,1 %	29,0 %	11,7 %	1,2 %
2009	2,7 %	22,2 %	31,4 %	30,4 %	12,0 %	1,3 %
2010	2,5 %	21,6 %	30,4 %	31,6 %	12,7 %	1,2 %
2011	2,1 %	20,2 %	30,3 %	33,1 %	13,4 %	0,9 %
2012	1,7 %	19,3 %	30,2 %	33,3 %	14,7 %	0,9 %
2013	1,5 %	18,5 %	30,3 %	33,4 %	15,4 %	0,9 %
2014	1,5 %	17,8 %	30,5 %	33,3 %	16,0 %	0,9 %
2015	1,6 %	17,3 %	30,8 %	32,9 %	16,5 %	0,9 %
2016	1,7 %	17,0 %	30,8 %	32,3 %	17,2 %	1,0 %

V tab. č. 2a, 2b a 2c je nutné jednotlivé barvy interpretovat odlišně, než v tab. č. 1. V předchozí tabulce byla (měla by být) zelená dobře a červená špatně. V dané tabulce jsou špatně obě barvy. Autorka si dovoluje poznamenat, že vývoj v jednotlivých věkových kategoriích je nejen ovlivněn tím, že by se „mladí“ nehrnuli do škol, ale i jinými demografickými a ekonomickými ukazateli (porodnost, slučování škol, spojování tříd apod.) a tím tedy omezeného množství volných pracovních míst pro učitele s lokálními a regionálními specifiky.

Začíná se vytrácet střední generace učitelů. Z aspektu řešení problematiky sociálně patologických jevů a rizikového chování nemusí být problém patrný ihned. Dokonce si autorka umí představit, že by mohlo jít o ageistické názory¹⁷. Domnívá se ovšem, že „mladší“ učitel (v této souvislosti do 35 let) lépe proniká do současných subkultur, rozumí (pravděpodobně)

¹⁷ Ve smyslu, že „staří“ se již špatně učí novým věcem a nerozumí žákům v základních školách apod.

práci se sociálními sítěmi apod. Vezme-li takové argumenty v úvahu, je ztráta mladých učitelů významným problémem (přirozeně i z jiných důvodů – praxe apod.).

Tab. č. 3a – Věkové složení učitelů středních škol, vyšších odborných škol a konzervatoří (ženy)

ŽENY						
Věk						
Rok	do 25 let	26-35	36-45	46-55	56-65	66 a více let
2006	2,2 %	19,3 %	30,7 %	32,8 %	14,2 %	0,8 %
2007	2,1 %	18,9 %	29,9 %	33,7 %	14,6 %	0,8 %
2008	1,9 %	18,6 %	28,8 %	34,7 %	14,9 %	1,0 %
2009	1,7 %	18,5 %	27,2 %	36,5 %	15,0 %	1,1 %
2010	1,4 %	18,6 %	25,8 %	37,7 %	15,3 %	1,1 %
2011	1,1 %	16,7 %	25,9 %	40,0 %	15,4 %	0,8 %
2012	0,8 %	15,5 %	26,3 %	39,9 %	16,6 %	0,9 %
2013	0,6 %	14,1 %	26,9 %	39,2 %	18,1 %	1,0 %
2014	0,5 %	12,7 %	27,3 %	38,4 %	20,1 %	1,1 %
2015	0,4 %	11,3 %	27,6 %	37,7 %	21,8 %	1,2 %
2016	0,5 %	10,3 %	27,3 %	36,5 %	24,1 %	1,4 %

Tab. č. 3b – Věkové složení učitelů středních škol, vyšších odborných škol a konzervatoří (muži)

MUŽI						
věk						
Rok	do 25 let	26-35	36-45	46-55	56-65	66 a více let
2006	1,8 %	19,8 %	20,8 %	29,6 %	24,8 %	3,2 %
2007	1,6 %	20,6 %	20,1 %	29,4 %	25,0 %	3,3 %
2008	1,3 %	21,0 %	19,2 %	29,5 %	25,3 %	3,6 %
2009	1,3 %	21,3 %	19,1 %	29,8 %	24,8 %	3,7 %
2010	1,2 %	20,8 %	19,6 %	29,9 %	24,9 %	3,7 %
2011	1,0 %	20,3 %	20,3 %	31,0 %	24,9 %	2,5 %

2012	0,7 %	19,7 %	20,8 %	30,5 %	25,7 %	2,6 %
2013	0,6 %	18,2 %	21,9 %	30,0 %	26,4 %	2,8 %
2014	0,6 %	17,2 %	22,9 %	28,6 %	27,5 %	3,2 %
2015	0,7 %	15,8 %	24,3 %	27,5 %	28,2 %	3,6 %
2016	0,6 %	14,8 %	24,8 %	26,4 %	29,7 %	3,7 %

Tab. č. 3c – Věkové složení učitelů středních škol, vyšších odborných škol a konzervatoří (celkem)

CELKEM						
věk						
rok	do 25 let	26-35	36-45	46-55	56-65	66 a více let
2006	2,0 %	19,5 %	27,2 %	31,6 %	18,0 %	1,7 %
2007	1,9 %	19,5 %	26,3 %	32,1 %	18,4 %	1,7 %
2008	1,7 %	19,5 %	25,4 %	32,9 %	18,7 %	1,9 %
2009	1,6 %	19,5 %	24,3 %	34,1 %	18,5 %	2,0 %
2010	1,3 %	19,4 %	23,6 %	34,9 %	18,7 %	2,0 %
2011	1,1 %	18,0 %	23,9 %	36,8 %	18,8 %	1,4 %
2012	0,8 %	16,9 %	24,4 %	36,6 %	19,8 %	1,5 %
2013	0,6 %	15,5 %	25,2 %	36,0 %	21,0 %	1,7 %
2014	0,5 %	14,3 %	25,7 %	34,9 %	22,7 %	1,8 %
2015	0,5 %	12,9 %	26,4 %	34,2 %	24,0 %	2,0 %
2016	0,5 %	11,9 %	26,4 %	32,9 %	26,0 %	2,2 %

V tabulkách č. 3a, 3b a 3c jsou prezentovány obdobné údaje jako v tabulkách č. 2a až 2c jen pro střední školy, vyšší odborné školy a konzervatoře. Rozdílnost spatřujeme jediné v cílové skupině, která navštěvuje školu.

Tab. č. 3d – věkové složení učitelů odborného výcviku (ženy)

ŽENY						
věk						
rok	do 25 let	26-35	36-45	46-55	56-65	66 a více let
2006	3,8 %	16,5 %	29,7 %	38,8 %	11,0 %	0,2 %
2007	3,8 %	15,8 %	28,3 %	39,2 %	12,7 %	0,2 %
2008	3,3 %	15,1 %	28,0 %	39,4 %	14,1 %	0,2 %
2009	3,1 %	15,0 %	27,3 %	38,5 %	15,9 %	0,2 %
2010	2,5 %	14,4 %	26,9 %	39,4 %	16,6 %	0,3 %
2011	2,3 %	13,3 %	28,8 %	40,5 %	14,9 %	0,2 %
2012	1,7 %	12,8 %	28,3 %	40,5 %	16,4 %	0,2 %
2013	1,5 %	12,4 %	28,4 %	39,5 %	18,1 %	0,3 %
2014	1,2 %	10,9 %	29,1 %	39,1 %	19,5 %	0,3 %
2015	1,0 %	10,3 %	28,7 %	39,0 %	20,7 %	0,3 %
2016	0,9 %	8,9 %	29,1 %	38,2 %	22,0 %	0,9 %

Tab. č. 3e – Věkové složení učitelů odborného výcviku (muži)

MUŽI						
věk						
rok	do 25 let	26-35	36-45	46-55	56-65	66 a více let
2006	2,3 %	10,8 %	16,7 %	39,4 %	29,7 %	1,2 %
2007	2,0 %	10,9 %	16,0 %	38,3 %	31,3 %	1,5 %
2008	1,8 %	10,9 %	15,6 %	36,3 %	33,6 %	1,7 %
2009	1,8 %	10,5 %	15,2 %	34,9 %	35,9 %	1,7 %
2010	1,9 %	10,4 %	14,9 %	34,3 %	37,0 %	1,6 %
2011	1,8 %	11,5 %	15,0 %	34,2 %	36,6 %	0,9 %
2012	1,8 %	11,0 %	15,0 %	32,8 %	38,4 %	1,0 %
2013	1,8 %	10,7 %	15,1 %	31,0 %	40,2 %	1,1 %
2014	2,0 %	10,8 %	15,7 %	29,8 %	39,7 %	1,9 %
2015	2,1 %	10,3 %	16,6 %	29,1 %	39,6 %	2,4 %

2016	1,9 %	10,1 %	18,3 %	28,2 %	39,0 %	2,5 %
-------------	--------------	---------------	---------------	---------------	---------------	--------------

Tab. č. 3f – Věkové složení učitelů odborného výcviku (celkem)

CELKEM						
věk						
rok	do 25 let	26-35	36-45	46-55	56-65	66 a více let
2006	2,8 %	12,9 %	21,5 %	39,1 %	22,8 %	0,8 %
2007	2,7 %	12,7 %	20,5 %	38,6 %	24,5 %	1,0 %
2008	2,3 %	12,4 %	20,1 %	37,4 %	26,6 %	1,2 %
2009	2,2 %	12,1 %	19,4 %	36,2 %	28,9 %	1,2 %
2010	2,1 %	11,8 %	19,1 %	36,1 %	29,8 %	1,1 %
2011	1,9 %	12,1 %	19,6 %	36,3 %	29,3 %	0,7 %
2012	1,8 %	11,6 %	19,4 %	35,4 %	31,1 %	0,7 %
2013	1,7 %	11,2 %	19,6 %	33,9 %	32,7 %	0,8 %
2014	1,8 %	10,8 %	20,3 %	33,0 %	32,8 %	1,3 %
2015	1,7 %	10,3 %	20,7 %	32,5 %	33,1 %	1,7 %
2016	1,6 %	9,7 %	22,0 %	31,7 %	33,1 %	1,9 %

Autorka se rozhodla zařadit i „specifickou“ skupinu učitelů, a to učitele odborného výcviku. Jedná se o učitele, kteří jsou ve významné osobní interakci se studenty i mimo prostředí školy (resp. mimo „klasické“ školní prostředí). Mohou se dozvědět množství osobních informací ve vztahu k sociálně patologickým jevům a rizikovému chování jednotlivých studentů.

Stejně jako u předchozích tabulek jednoznačně vyplývá, že učitelé v této skupině stárnou. Možné důsledky jsou shodné s předchozími.

Hlavní závěr, který lze učinit na závěr úvodu třetí kapitoly zní, že pregraduální příprava učitelů v oblasti prevence sociálně patologických jevů a rizikového chování by mohla excelentní a maximálně efektivní, ale byla bezúčelná. Autorka si uvědomuje, že část studujících učitelů (nyní programy) jsou učitelé z praxe, kteří si doplňují chybějící kvalifikaci.

Nicméně významnější část zaujímají studující prezenční formy studia (což je právě skupina do 25 let), kteří dle dat do školství jako učitelé následně nenastupují.

3.1 Kvalifikace učitelů

Kvalifikace učitelů je překvapivě častým námětem diskuzí, a to nejen odborných, ale i laických. Na rozdíl od profesí typu lékař, právník, elektrikář, řidič¹⁸ apod., existuje část populace (odborné i laické), která se domnívá, že učitel nepotřebuje „žádné“ vzdělání, hlavně, že to „umí“. Naplňuje se tím tzv. pedagogický primitivismus (srov. Janiš, Kraus, Vacek, 2004), který zkráceně charakterizuje přesvědčení, že učitelem se člověk nemůže stát, ale musí se jím narodit.

Lze tedy tvrdit, že vzdělání učitele je nejen částečně podceňováno, ale obecně kritizováno v kontext s jeho strukturou a obsahovou náplní. Danou situaci podporuje především osobní zkušenost prakticky všech lidí (rozuměj všech lidí ve vyspělých státech světa), protože se s profesí učitele setkali.

Již ve 20. letech 20. století popisuje Kádner (1923) popisoval obdobnou situaci, která převládá i dnes, a která byla popsána výše, a to že je praxe učitelská (pedagogika) obecně laickou veřejností devalvována.

Autorčiným záměrem není zabývat se v předmětné kapitole historickým exkurzem vývoje veřejného mínění v souvislosti s profesí učitele. Bude se zabývat obecně kvalifikovaností učitelů vyplývající se zákona ve vazbě k tematickému zaměření diplomové práce

Kdo může vzdělávat a vychovávat „děti“ na jednotlivých stupních škol striktně vymezuje zákon 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících v platném znění (dále jen „zákon o pedagogických pracovnících“). Možností, variant či cest, jak se stát učitelem nabízí relativně

¹⁸ Příklad s profesí řidiče má při čtení další části textu vcelku jasný příěr. Ačkoliv člověk může umět řídit a získání řidičského průkazu může považovat pouze za formální nutnost, tak pokud by byl zastaven policejní hlídkou, další část příběhu je predikovatelná. Nerozhoduje tedy skutečnost, zda něco „umí“, ale zda na to má „papír“. V případě řidiče považujeme uvedené za zcela standardní a běžné.

velké množství a ve svých důsledcích nabízí i „elegantní“ možnosti, jak se stát kvalifikovaným učitelem pro určitý typ školy, resp. stupeň, a to významným ulehčením studia¹⁹.

Zdali je otevřenost v oblasti přístupu různě vzdělaných lidí do školství podnětná, žádoucí a obohacující, nelze jednoznačně určit, ale pravděpodobně bude panovat většinová (nikoliv 100%), že učitel musí být nějakým způsobem kvalifikovaný pro výkon své profese. V této diplomové práci je kvalifikovaností pro výkon profese učitele myšleno jeho dosažené vzdělání²⁰.

Tab. č. 4a – struktura učitelů základních škol dle dosaženého stupně vzdělání (ženy)

ŽENY				
stupeň vzdělání				
Rok	střední a střední vzdělání s výučním listem	střední vzdělání s maturitní zkouškou	vyšší odborné vzdělání	vysokoškolské vzdělání
2006	0,2 %	14,0 %	0,8 %	85,0 %
2007	0,2 %	13,6 %	0,8 %	85,4 %
2008	0,2 %	13,3 %	0,8 %	85,7 %
2009	0,2 %	12,6 %	0,7 %	86,5 %
2010	0,2 %	11,8 %	0,7 %	87,3 %
2011	0,2 %	10,2 %	2,8 %	86,8 %
2012	0,1 %	9,6 %	2,4 %	87,9 %
2013	0,2 %	9,2 %	1,9 %	88,8 %
2014	0,1 %	8,1 %	1,5 %	90,3 %
2015	0,1 %	6,7 %	1,4 %	91,8 %
2016	0,1 %	6,4 %	1,2 %	92,3 %

¹⁹ Autorka tím nechce dehonestovat nějaké zaměření studia, ale svou větu vysvětlí na příkladu. Aby mohl někdo působit jako učitel na prvním stupni, tak může mj. absolvovat studijní program zaměřený na vychovatelství (zaměřený třeba na resocializaci) a následně absolvovat kurz celoživotního vzdělávání určený ke splnění podmínek pro výuku na zmiňovaném stupni základní školy – nemusím umět hrát na žádný nástroj, „předvádět“ něco v rámci tělesné výchovy a celkově je časová dotace u jednotlivých předmětů významně nižší.

Výše uvedená poznámka vychází z obsahu jednoho takového kurzu, který zde není záměrně citován, a to z důvodu, že takové kurzy pro získání kvalifikace jsou výše popsány spíše v negativních konotacích a autorka nepovažuje za etické je přímo spojovat s konkrétní školou v případě, že není pověřena, popř. kompetentní k obsahovému hodnocení takových kurzů celoživotního vzdělávání.

²⁰ Autorka vzděláním myslí pouze vzdělání vedoucí přímo k možnosti vykonávat profesi učitele.

Tab. č. 4b – struktura učitelů základních škol dle dosaženého stupně vzdělání (muži)

MUŽI				
stupeň vzdělání				
Rok	střední a střední vzdělání s výučním listem	střední vzdělání s maturitní zkouškou	vyšší odborné vzdělání	vysokoškolské vzdělání
2006	0,3 %	12,9 %	1,1 %	85,7 %
2007	0,2 %	13,1 %	1,2 %	85,5 %
2008	0,2 %	13,1 %	1,2 %	85,5 %
2009	0,3 %	13,0 %	1,2 %	85,5 %
2010	0,2 %	12,2 %	1,2 %	86,4 %
2011	0,6 %	11,7 %	8,7 %	79,0 %
2012	0,6 %	11,3 %	7,5 %	80,5 %
2013	0,5 %	10,7 %	6,5 %	82,3 %
2014	0,4 %	9,3 %	5,2 %	85,1 %
2015	0,3 %	7,7 %	4,5 %	87,6 %
2016	0,2 %	7,4 %	3,6 %	88,8 %

Tab. č. 4c – struktura učitelů základních škol dle dosaženého stupně vzdělání (celkem)

CELKEM				
stupeň vzdělání				
rok	střední a střední vzdělání s výučním listem	střední vzdělání s maturitní zkouškou	vyšší odborné vzdělání	vysokoškolské vzdělání
2006	0,2 %	13,9 %	0,8 %	85,1 %
2007	0,2 %	13,5 %	0,9 %	85,4 %
2008	0,2 %	13,2 %	0,9 %	85,7 %
2009	0,2 %	12,7 %	0,8 %	86,3 %
2010	0,2 %	11,9 %	0,8 %	87,1 %
2011	0,3 %	10,4 %	3,7 %	85,6 %

2012	0,2 %	9,9 %	3,2 %	86,8 %
2013	0,2 %	9,4 %	2,6 %	87,9 %
2014	0,1 %	8,2 %	2,1 %	89,6 %
2015	0,1 %	6,9 %	1,8 %	91,2 %
2016	0,1 %	6,5 %	1,5 %	91,8 %

Tabulky č. 4a, 4b a 4c jsou již svým obsahem, resp. obsaženými daty mnohem blíže tematickému zaměření práce. Na první pohled se může zdát překvapujícím faktem skutečnost, že v základních školách působí i učitelé bez maturity. Jejich počet se v celé České republice pohybuje v desítkách učitelů a níže je vysvětleno i to, jak je to možné.

Pozitivním zjištěním je, že stoupá počet vysokoškolsky vzdělaných učitelů, i když tento údaj může být částečně zavádějící. Dosažení vysokoškolského vzdělání neznamena kvalifikovanost učitele dle příslušného zákona. Autorka si dovoluje spekulativní tvrzení, že vysokoškolským vzděláním většina učitelů získává i kvalifikaci dle příslušného zákona.

Tab. č. 5a – struktura učitelů středních škol, vyšších odborných škol a konzervatoří dle dosaženého stupně vzdělání (ženy)

ŽENY				
stupeň vzdělání				
rok	střední a střední vzdělání s výučním listem	střední vzdělání s maturitní zkouškou	vyšší odborné vzdělání	vysokoškolské vzdělání
2006	0,3 %	8,8 %	1,1 %	89,9 %
2007	0,3 %	8,5 %	1,0 %	90,2 %
2008	0,2 %	8,4 %	0,9 %	90,5 %
2009	0,2 %	8,0 %	0,9 %	90,8 %
2010	0,2 %	7,6 %	0,8 %	91,3 %
2011	0,3 %	6,6 %	1,0 %	92,1 %
2012	0,4 %	6,5 %	1,1 %	92,0 %
2013	0,3 %	6,3 %	1,2 %	92,2 %
2014	0,2 %	5,6 %	1,2 %	93,0 %

2015	0,2 %	4,9 %	1,1 %	93,8 %
2016	0,2 %	4,4 %	1,1 %	94,3 %

Tab. č. 5b – struktura učitelů středních škol, vyšších odborných škol a konzervatoří dle dosaženého stupně vzdělání (muži)

MUŽI				
stupeň vzdělání				
rok	střední a střední vzdělání s výučním listem	střední vzdělání s maturitní zkouškou	vyšší odborné vzdělání	vysokoškolské vzdělání
2006	0,8 %	12,3 %	1,4 %	85,5 %
2007	0,8 %	12,2 %	1,4 %	85,6 %
2008	0,7 %	12,5 %	1,3 %	85,4 %
2009	0,7 %	12,4 %	1,4 %	85,5 %
2010	0,7 %	12,3 %	1,3 %	85,8 %
2011	0,7 %	11,7 %	1,7 %	85,9 %
2012	1,0 %	11,5 %	1,9 %	85,6 %
2013	0,7 %	10,9 %	1,9 %	86,4 %
2014	0,6 %	10,4 %	2,2 %	86,8 %
2015	0,5 %	9,7 %	2,0 %	87,8 %
2016	0,5 %	9,1 %	1,8 %	88,7 %

Tab. č. 5c – struktura učitelů středních škol, vyšších odborných škol a konzervatoří dle dosaženého stupně vzdělání (celkem)

CELKEM				
stupeň vzdělání				
rok	střední a střední vzdělání s výučním listem	střední vzdělání s maturitní zkouškou	vyšší odborné vzdělání	vysokoškolské vzdělání
2006	0,5 %	10,0 %	1,2 %	88,3 %
2007	0,5 %	9,9 %	1,1 %	88,5 %

2008	0,4 %	9,9 %	1,1 %	88,6 %
2009	0,4 %	9,6 %	1,1 %	88,9 %
2010	0,4 %	9,3 %	1,0 %	89,3 %
2011	0,4 %	8,4 %	1,3 %	89,9 %
2012	0,6 %	8,3 %	1,4 %	89,7 %
2013	0,4 %	7,9 %	1,5 %	90,2 %
2014	0,4 %	7,3 %	1,6 %	90,8 %
2015	0,3 %	6,6 %	1,4 %	91,7 %
2016	0,3 %	6,0 %	1,4 %	92,3 %

Tabulky č. 5a, 5b a 5c poskytují opět shodné údaje jako tabulky předchozí, jen s tím rozdílem, že data vycházejí z prostředí středních škol, vyšších odborných škol a konzervatoří. Můžeme konstatovat, že je v nich zaznamenán stejný trend jako u učitelů základních škol.

Tab. č. 5d – struktura učitelů odborného výcviku dle dosaženého stupně vzdělání (ženy)

ŽENY				
stupeň vzdělání				
rok	střední a střední vzdělání s výučním listem	střední vzdělání s maturitní zkouškou	vyšší odborné vzdělání	vysokoškolské vzdělání
2006	18,4 %	75,3 %	0,7 %	5,5 %
2007	17,4 %	75,1 %	0,8 %	6,7 %
2008	17,8 %	72,6 %	1,0 %	8,6 %
2009	16,8 %	72,7 %	1,0 %	9,5 %
2010	14,5 %	71,8 %	0,8 %	12,9 %
2011	12,6 %	70,8 %	0,7 %	16,0 %
2012	11,5 %	69,6 %	0,5 %	18,3 %
2013	10,2 %	69,6 %	0,3 %	19,9 %
2014	9,0 %	66,5 %	0,7 %	23,8 %
2015	7,2 %	67,3 %	1,0 %	24,5 %
2016	7,4 %	65,1 %	1,4 %	26,0 %

Tab. č. 5e – struktura učitelů odborného výcviku dle dosaženého stupně vzdělání (muži)

MUŽI				
stupeň vzdělání				
rok	střední a střední vzdělání s výučním listem	střední vzdělání s maturitní zkouškou	vyšší odborné vzdělání	vysokoškolské vzdělání
2006	19,8 %	75,3 %	0,8 %	4,1 %
2007	19,3 %	75,0 %	0,9 %	4,8 %
2008	19,0 %	74,7 %	1,0 %	5,4 %
2009	18,0 %	75,0 %	1,3 %	5,7 %
2010	17,9 %	73,8 %	1,4 %	6,8 %
2011	17,4 %	73,4 %	0,9 %	8,2 %
2012	17,0 %	72,8 %	1,1 %	9,1 %
2013	16,1 %	72,2 %	1,2 %	10,5 %
2014	15,2 %	70,4 %	1,9 %	12,5 %
2015	13,8 %	69,8 %	1,7 %	14,6 %
2016	13,4 %	69,5 %	1,8 %	15,3 %

Tab. č. 5f – struktura učitelů odborného výcviku dle dosaženého stupně vzdělání (celkem)

CELKEM				
stupeň vzdělání				
rok	střední a střední vzdělání s výučním listem	střední vzdělání s maturitní zkouškou	vyšší odborné vzdělání	vysokoškolské vzdělání
2006	19,3 %	75,3 %	0,8 %	4,6 %
2007	18,6 %	75,1 %	0,9 %	5,5 %
2008	18,6 %	73,9 %	1,0 %	6,6 %
2009	17,5 %	74,2 %	1,2 %	7,0 %
2010	16,7 %	73,1 %	1,2 %	9,0 %
2011	15,8 %	72,5 %	0,8 %	10,8 %

2012	15,2 %	71,7 %	0,9 %	12,2 %
2013	14,1 %	71,4 %	0,9 %	13,7 %
2014	13,1 %	69,1 %	1,5 %	16,4 %
2015	11,6 %	68,9 %	1,5 %	18,0 %
2016	11,4 %	68,0 %	1,6 %	19,0 %

Tabulky č. 5d, 5e a 5f prezentují relativní zastoupení dosaženého stupně vzdělání u učitelů odborného výcviku. Již dle názvu dané kategorie učitelů bylo a je zjevné, kdo by se jím měl stát – „člověk z praxe“. Není tedy překvapující, že nejpočetnější je zastoupení v kategorii „učitelů s maturitou“. Pozitivní trend zvyšujícího podílu vysokoškolsky vzdělaných učitelů odborného výcviku je mj. ovlivněn tím, že pro ně existují přímo tvořené bakalářské studijní obory (např. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně aj.).

Ve vztahu k tematickému zaměření diplomové práce jsou výše uvedené údaje o něco hůře interpretovatelné, než data vztahující se k věku. Můžeme použít jednoduché a pozitivní vysvětlení. Zvyšující se procentuální podíl učitelů s vyšším dosaženým vzděláním znamená, že stráví více hodin formálním vzděláváním²¹, které odpovídá kvalifikačním požadavkům pro výuku na konkrétním stupni školy a z toho vyplývá, že by měla existovat vyšší šance, že se budou více zabývat problematikou výchovy, výchovným problémů apod. a budou tedy připravenější k řešení sociálně patologických jevů a rizikového chování. Prezentovaná data nám ovšem nic neříkají o struktuře vzdělání z hlediska oborů, a proto je výše popsany závěr spekulativní.

²¹ Neformální a informální vzdělávání je primárně závislé i na osobnostních předpokladech jedince. Má svůj zásadní význam pro další učitelskou práci. Dále autorka nezastává názor, že více hodin strávených ve škole = být lepším učitelem. Zastává názor, že je to vhodnější z hlediska teoretické přípravy.

Tab. č. 6 – počet učitelů v základních školách

POČET UČITELŮ V ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH ²²²³			
Území	Celkem	přepočtený počet učitelů na plné úvazky	z toho bez kvalifikace
Česká republika	73 405	61 634,9	3554,1 (5,77 %)
Hlavní město Praha	7867	6400,4	574,2 (8,97 %)
Středočeský kraj	9726	7822,9	874,1 (11,17 %)
Jihočeský kraj	4359	3779,3	80,7 (2,14 %)
Plzeňský kraj	3943	3322,1	149,5 (4,50 %)
Karlovarský kraj	2007	1674,6	237,5 (14,18 %)
Ústecký kraj	5934	5065,1	527,4 (10,41 %)
Liberecký kraj	3266	2751,3	181,9 (6,61 %)
Královehradecký kraj	4024	3403,4	145,9 (4,29 %)
Pardubický kraj	3712	3068,9	124,6 (4,06 %)
Kraj Vysočina	3720	3092,7	98,2 (3,18 %)
Jihomoravský kraj	7779	6792	179,6 (2,64 %)
Olomoucký kraj	4416	3810,3	100,6 (2,64 %)
Zlínský kraj	4166	3511,5	84,3 (2,40 %)
Moravskoslezský kraj	8486	7140,4	195,6 (2,74 %)

Za „datový“ handicap, který významně ovlivňuje interpretativnost tabulek č. 4a až 4c považuje autorka neprovázanost s tabulkou č. 6., která prezentuje počet učitelů a jich kvalifikovanost pro výuku v základních školách. Z tabulky č. 6 vyplývá několik zajímavých údajů. Prvním z nich, že učitelů bez kvalifikace je obecně více, protože tabulka prezentuje primárně přepočtené úvazky. Dalším zajímavým údajem jsou relativní četnosti vyjadřující podíl učitelů bez kvalifikace²⁴. Proměnnými ovlivňující relativně nízký či relativně vysoký podíl jsou opět spekulativní. Jako jeden z důvodů bychom mohli uvést, že nejvyšší podíl učitelů

²² Data jsou platná pro školní rok 2016/2017.

²³ Zelená barva označuje kraj s nejnižším podílem učitelů základních škol bez kvalifikace. Červená barva označuje kraj s nejvyšším podílem učitelů základních škol bez kvalifikace.

²⁴ Relativní četnosti nejsou údaje, které poskytuje MŠMT ČR.

základních škol bez kvalifikace v Karlovarském kraji je, že v tomto kraji a ani v bezprostřední blízkosti se nenachází žádná vysoká významnější vysoká škola umožňující a nabízející vzdělání vedoucí ke splnění kvalifikačních požadavků. Středočeský kraje na tom z tohoto pohledu lépe, ale ani on nemá žádnou významnou vysokou školu – nabízí se pražské vysoké školy, Univerzita Hradec Králové, Západočeská univerzita v Plzni a Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Na každé z těchto univerzit musí středočeský učitel soupeřit se svým kolegou s příslušného kraje. Středočeský kraj také zažil „boom“ v oblasti předškolního a základního vzdělávání a je tedy možné, že při navyšování kapacity museli být přijímáni učitelé, kteří zatím „studují“.

Ostatní kraje jsou již vyrovnanější a skupina učitelů základních škol bez kvalifikace je marginální skupinou.

Tab. č. 7 – počet učitelů ve středních školách

POČET UČITELŮ VE STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH²⁵²⁶			
území	celkem	přepočtený počet učitelů na plné úvazky	z toho bez kvalifikace
Česká republika	44 881	38 069,6	1437 (3,77 %)
Hlavní město Praha	7162	5652,3	259 (4,58 %)
Středočeský kraj	4353	3614,7	211,8 (5,86 %)
Jihočeský kraj	2891	2485,8	70,3 (2,83 %)
Plzeňský kraj	2194	1908	65,1 (3,41 %)
Karlovarský kraj	1153	981,7	60,6 (6,17 %)
Ústecký kraj	3299	2895,1	214,1 (7,40 %)
Liberecký kraj	1667	1417,8	58,9 (4,15 %)
Královehradecký kraj	2541	2170,5	80,9 (3,73 %)
Pardubický kraj	2326	1989,5	67,8 (3,41 %)
Kraj Vysočina	2238	1896,9	62,7 (3,31 %)
Jihomoravský kraj	4810	4152,4	99,7 (2,40 %)
Olomoucký kraj	2891	2516,9	68,7 (2,73 %)

²⁵ Data jsou platná pro školní rok 2016/2017.

²⁶ Význam barev je shodný s předchozí tabulkou.

Zlínský kraj	2506	2200,7	39,8 (1,81 %)
Moravskoslezský kraj	4850	4187,3	77,6 (1,85 %)

Již prvotní rychlá komparace tabulky č. 6 a 7, tedy mezi učiteli základních a středních škol vede k závěru, že učitele středních škol jsou kvalifikovanější než učitelé základních škol. Vysvětlením může být skutečnost, že je relativně jednodušší stát kvalifikovaným středoškolským učitelem, a to z důvodu zapojení odborníků z praxe do výuky.

Učitele středních škol bez odpovídající kvalifikace jsou ještě marginalizovanější skupinou, než nekvalifikovaní učitelé škol základních.

Tab. č. 8 – počet učitelů na nižším stupni gymnázií

POČET UČITELŮ NA NIŽŠÍM STUPNI GYMNÁZIÍ²⁷			
území	celkem	přepočtený počet učitelů na plné úvazky	z toho bez kvalifikace
Česká republika	7935	3583	53,5 (1,49 %)
Hlavní město Praha	1568	703,4	21,2 (3,01 %)
Středočeský kraj	767	315,9	4,9 (1,55 %)
Jihočeský kraj	494	185,6	0,3 (0,16 %)
Plzeňský kraj	399	145,5	2 (1,37 %)
Karlovarský kraj	219	91,9	3,1 (3,37 %)
Ústecký kraj	507	187,9	12,9 (6,87 %)
Liberecký kraj	259	94,5	0 (0 %)
Královehradecký kraj	362	155,9	2 (1,28 %)
Pardubický kraj	396	130,6	1,8 (1,38 %)
Kraj Vysočina	383	155,8	1,7 (1,09 %)
Jihomoravský kraj	928	530,4	2,8 (0,53 %)
Olomoucký kraj	504	214,3	0,1 (0,0005 %)
Zlínský kraj	358	224,5	0,2 (0,0009 %)

²⁷ Jedná o podskupinu v rámci celkového počtu učitel v SŠ uvedeného v tabulce č. 7.

Moravskoslezský kraj	791	446,8	0,5 (0,11 %)
-----------------------------	-----	-------	--------------

V tabulkách věnovaných složení učitelů dle věku a jejich vzdělání byla zařazena skupina učitelů odborného výcviku²⁸, tak v souvislosti s kvalifikovaností je jako specifická skupina uvedena skupina učitelů na nižším stupni gymnázií.

Data uvedená v tabulce č. 8 umožňují i takovou interpretaci, kterou by šlo v nadsázce interpretovat jako *počet nekvalifikovaných učitelů na nižším stupni gymnázií by se dal spočítat na prstech jedné ruky*.

Závěrem k subkapitole 3.1 autorka poznamenává, že učitelé základních škol a středních škol jsou kvalifikovaní, resp. splňují kvalifikační požadavky stanovené příslušnými právními předpisy. To na první pohled zní jako dobrá informace, ale cest, která se stát kvalifikovaným učitelem existuje „mnoho“ a dokonce existuje i možnost, že se kvalifikovaným učitelem může prakticky stát kdokoli. Ve vztahu k tematickému zaměření považuje autorka toto zjištění za významné, protože z výše uvedených tabulek lze získat dojem, že vše je v pořádku a kromě věku a podílu mužů se stupeň dosaženého vzdělání a kvalifikovanosti vyvíjí správným směrem. Ve skutečnosti je takový stav a vývoj jen a pouze statistický, nelze z něj vyčíst bližší informace k samotnému výchovně-vzdělávacímu procesu ve školách. Kvalifikovanost se nerovná pedagogickému vzdělání²⁹, které autorka považuje za naprosto podmiňující pro výkon učitelské profese.

3.2 Učitelé s nepedagogickým vzděláním

Zákon o pedagogických pracovnících umožňuje, aby některé předměty v základních a středních školách byly vyučovány i jedinci bez pedagogického vzdělání. Jedná se o předměty, které „tuto“ výsadu získaly lidově řečeno „z logiky věci“, ale i o předměty, které jsou již diskutabilní³⁰.

Jedná se o učitele náboženství, který mj. získává odbornou kvalifikaci dle § 14, písm. a) zákona o pedagogických pracovnících „*studiem v akreditovaném magisterském studijním*

²⁸ MŠMT nemá data (nebyla nalezena) ke kvalifikovanosti učitelů odborného výcviku. Lze se domnívat, že učitelé odborného výcviku splňují požadavky na kvalifikaci, popř. studují a podmínky splní v brzké době.

²⁹ Autorka pedagogickým vzděláním myslí i kurzy celoživotního vzdělávání.

³⁰ Zákon o pedagogických pracovnících umožňuje i takový výklad, že ředitel/ka může v podstatě zaměstnat kohokoliv jako kvalifikovaného učitele.

programu v oblasti teologických věd“. Ačkoliv to zmiňovaný zákon nikterak nespecifikuje³¹, tak lze předpokládat, že s ohledem na historicko-kulturní aspekt, je myšlena především křesťanská víra. Pokud by bylo z uvedené skutečnosti vycházeno, tak takto kvalifikovaný učitel by mohl mít (by měl mít) určité kompetence v oblasti primární prevence („desatero“ apod.)³².

Dále se jedná o učitele cizího jazyka vyučující konkrétní cizí jazyk, popř. výuku konverzaci cizího jazyka, který získává odbornou kvalifikaci dle § 22, odst. 4 zákona o pedagogických pracovnících *„Pedagogický pracovník, pro kterého je příslušný cizí jazyk rodným jazykem nebo který jej ovládá na úrovni rodného jazyka, splňuje pro účely tohoto zákona předpoklad odborné kvalifikace pro výuku konverzace v tomto cizím jazyce, získal-li alespoň střední vzdělání s maturitní zkouškou, nebo pro výuku tohoto cizího jazyka, získal-li vysokoškolské vzdělání.“* Samozřejmě není vyloučeno, že učitel cizího jazyka nebo vyučující konverzace v cizím jazyce získal nějaké formální vzdělání v oblasti pedagogických věd.

Dva výše uvedené odstavce poukazují na možnost, kterak se do výchovně-vzdělávacího procesu v základních a středních školách může zapojit jedinec bez „učitelského“ a obecně pedagogického vzdělání. Jedná se však o příklady, které jsou víceméně logické.

Zákon o pedagogických pracovnících dovoluje, aby se do výuky zapojili lidé se skutečně různorodým vzděláním a v extrémním případě i člověku jen se základní školou. V § 8 a § 9 uváděného zákona je v prvním případě odst. 4 a v druhém případě odst. 9, které mají totožné znění (liší se pouze ve stupni školy). *„Zaměstnanci, který je výkonným umělcem, výtvarným umělcem, uznávaným odborníkem v oboru nebo který má odbornou kvalifikaci podle § 21, může ředitel školy písemně uznat předpoklad odborné kvalifikace učitele předmětu střední školy odpovídajícího uměleckému nebo odbornému zaměření nebo odborné kvalifikaci zaměstnance za splněný, pokud týdenní pracovní doba tohoto zaměstnance u právnické osoby vykonávající činnost školy nepřesahuje polovinu stanovené týdenní pracovní doby a pokud tento zaměstnanec mimo pracovněprávní vztah k právnické osobě vykonávající činnost školy provádí umělecké výkony, vytváří umělecká díla, vykonává činnost v oboru, v němž je uznávaným odborníkem, nebo činnost, pro niž splňuje odbornou kvalifikaci podle § 21. Uznání splnění předpokladu odborné kvalifikace platí pro účely tohoto zákona po dobu, po kterou zaměstnanec splňuje podmínky podle věty první.“*³³

³¹ Pravděpodobně s odkazem na Listinu základních práv a svobod, to ani specifikovat nemůže.

³² Jedná se o zjednodušený výklad.

³³ § 21 se týká získání odborné kvalifikace trenéra.

Dle názoru autorky poskytují oba odstavce prakticky bezbřehý výklad v tom, kdo může kvalifikovaně vyučovat v základních a středních školách. Např. onen uznávaný odborník – *Kdo určí jeho uznávanost? Co to znamená uznávaný?* apod. Zároveň si autorka uvědomuje, že zapojování odborníků z praxe do výuky od základních škol je v určitých aspektech žádoucí. Dostávají se do konfliktu dva názorové tábory – *pedagogicky vzdělání učitelé* vs. „*ať učí, kdo to umí*“. Předmětem a tematickým zaměřením diplomové práce není vzdělání učitelů obecně, ale zaměření se pouze na úzkou část (viz níže).

Absence formálního vzdělání ve vztahu k řešení problematiky rizikového chování a prevence takového chování, nevyklučuje vzdělání (i vzdělávání) neformálního a informálního charakteru. Autorka se však domnívá, že zejména informálnímu vzdělávání se učitel s nepedagogickým vzděláním věnuje ad hoc. Ačkoliv nechce autorka anticipovat výsledky zjištěné v rámci empirické části diplomové práce, musí zde zmínit, že absolvent studijního programu učitelství získá v průběhu studia „nějaké“ informace o rizikovém chování. Pedagogické vzdělání přirozeně nezajistí obecně „lepší“ realizaci výchovně-vzdělávacího procesu a v souvislosti s řešenou problematikou autorky ani „lepší“ řešení vzniklého rizikového chování, popř. jeho prevenci. Dává však naději, že výše uvedené nebude realizováno pouze intuitivně a živelně, ale že bude vycházeno i z konkrétních znalostí získaných v průběhu studia.

Žádná praxe nemůže být realizována živelně a intuitivně bez alespoň elementárních znalostí předmětné problematiky. Jako příklad mohou být zmíněny některé sociálně patologické jevy a rizikové chování – drunkorexie, ortorexie, flaming, cybergrooming, happy slapping, nomofobie apod. Stejně tak znalost metod výchovy, organizačních forem výuky apod., sice nedává záruku, že budou užity v souladu s didaktickými zásadami (pokud je dotyční znají), ale minimálně to zvyšuje „šanci“ na správné využití.

Opět je nutné se vrátit k tabulkám č. 6, 7 a 8 a položit si otázku – kdo je to nekvalifikovaný učitel?

3.3 Učitelé s pedagogickým vzděláním

U profese učitele v základní a střední škole (v základní obzvláště) je zpravidla automaticky předpokládáno, že má pedagogické vzdělání. Předchozí subkapitola ovšem poukázala na situaci, že absence pedagogického vzdělání není překážkou v kariéře učitele, tedy alespoň učitele vybraných předmětů.

Samotné pedagogicky zaměřené vzdělání neznamená, že dotyčný absolvent splňuje podmínky pro výkon povolání učitele. Studijních oborů studovaných po program specializace v pedagogice nebo pod studijním programem vychovatelství existují v České republice desítky³⁴. Primárně jsou opravňujícími stát se plně kvalifikovaným učitelem studijní programy učitelství pro střední školy a učitelství pro školy základní.

Mohou opět nastat „zkratky“ k výkonu profese učitele, kdy se otevírá pomyslná cesta absolventům studijních programů zaměřených na vychovatelství a pedagogiku volného času pro to stát se učitelem na prvním stupni základní školy (§7 zákona). I když je nezbytné absolvovat odpovídající kurz celoživotního vzdělávání.

Autorka nepřekvapivě považuje učitele s pedagogickým vzděláním za připravenější (teoreticky) řešit problematiku a zabývat se primární prevencí sociálně patologických jevů a rizikového chování.

3.4 Kompetence učitele ve vztahu k řešení a prevenci sociálně patologických jevů a rizikového chování

S tematického zaměření diplomové práce autorky může mj. vyplývat, že subkapitola s názvem *kompetence učitele* by měla být jednou z ústředních částí, resp. by měla tvořit i vlastní kapitolu. Do jisté míry je diplomová práce o kompetentnosti učitele (budoucího učitele) v oblasti primární prevence a řešení sociálně patologických jevů a rizikového chování. Z teoretického aspektu není v této souvislosti prakticky žádná dostupná literatura³⁵ a jsou omezené i empirické studie. V současné době probíhá výzkum na Fakultě veřejných politik v Opavě, Slezské univerzity v Opavě a na Fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické, Technické univerzitě v Liberci. Problematické ovšem je určit jaký pojem v souvislosti s kompetencemi je ten „správný“. V české odborné literatuře (srov. Janík, 2007) by situace s nadsázkou mohla být přirovnáno k „terminologické džungli“. Autorka se v dané subkapitole nebude zabývat operacionalizací pojmu kompetence. Vychází z předpokladu, že alternativně lze pojem kompetence vyjádřit slovy – způsobilost, schopnost, dovednost.

³⁴ Autorka si uvědomuje, že změnou vysokoškolského zákona zanikly do jisté míry studijní obory.

³⁵ Tvrzení, že neexistuje prakticky žádná literatura je odvážné. Mohlo by být vycházeno z jiných výzkumných studií např. Bendová (2016), které se spíše zaměřují na osobnost učitele, budování vztahu mezi učitelem a žákem. To lze také zahrnout pod problematiku řešení a primární prevenci sociálně patologických jevů a rizikového chování. Nicméně je to zároveň oblast, která je pouze částečně ovlivnitelná a pregraduální přípravou minimálně.

Autorka se ztotožňuje a pro diplomovou práci jsou určující (alespoň v její části) kompetence dle Jaroslavy Vašutové (in Švec, 2009, s. 409):

1. „*předmětové (oborově předmětové),*
2. *didaktické a psychodidaktické,*
3. *pedagogické (obecně pedagogické)*
4. *diagnostické a intervenční,*
5. *sociální, psychosociální a komunikativní,*
6. *manažerské a normativní,*
7. *profesně a osobnostně kultivující.*“

Janiš, Kraus a Vacek (2004) zmiňují i kompetenci poradenskou a konzultativní, což ve vztahu k předmětné tematické oblasti diplomové práce je vhodné doplnění.

Vašutová (2007) poznamenává, že kompetence nejsou neměnné. Mohou se tedy rozvíjet a vyvíjet, a proto je důležitá zkušenost a praxe.

To autorka diplomové práce považuje za přirozené a ve své podstatě samozřejmé. Samotná teoretická znalost nevede k dosažení kompetentnosti v určité oblasti³⁶. Tím však nemá být teoretická příprava devalvována.

Z výše uvedeného přehledu vyplývá, že problematice primární prevence a řešení sociálně patologických jevů a rizikového chování není explicitně věnována žádná kompetence. Jednoduše by tedy bylo odvoditelné, že pokud takovou způsobilost po učitelích v praxi nepožadujeme, tak je logické, že by bylo zbytečné je v této oblasti vzdělávat a edukovat.

Ve vztahu k prevenci a řešení sociálně patologických jevů a rizikového chování je kompetence diagnostická a intervenční³⁷, která je však mnohem širší. V pojetí Gavory (1999) by měl učitel „zvládnout“ diagnostikovat žáka v oblasti – dovedností, vědomostí, hodnot, postojů, zájmů, motivace, vztahů mezi žáky, jak se učí, jaké má rodinné prostředí. S takto získanými znalostmi pak učitel dále pracuje.

³⁶ Naprosto skvělým příkladem je československá filmová komedie z roku 1939 *Studujeme za školou*, ve které tři studenti v podání Josefa Kemra, Rudolfa Hrušínského a Vladimíra Salače mají „skvělé“ teoretické znalosti, ale během své letní praxe se ukáže, že jsou v reálném životě nepoužitelní. Nemají tedy ony potřebné kompetence.

³⁷ Pod pojmem pedagogická intervence se ovšem může skrývat jen a pouze „doučování“.

Mnohem širší z hlediska množství diagnostických oblastí je pojetí Mojžíška (1984), který však významnou pozornost věnuje morálnímu rozvoji žáky a v něm implantovaných oblastí, které mají blíže tematickému zaměření práce.

Jakákoliv diagnostická práce učitele vychází z předpokladu, že ví, co má diagnostikovat a umí používat k diagnostice jednotlivé nástroje a techniky. V tematické oblasti diplomové práce z toho vyplývá, že učitel musí znát jednotlivé sociálně patologické jevy a rizikové chování a jejich projevy, a to v širším kontextu (např. symptomy syndromu CAN nejsou pouze fyzického charakteru).

S diagnostickou kompetencí nedílně souvisí kompetence intervenční (proto jsou zahrnuty pod jednu). Pokud učitel ví „co se děje“, měl by odpovídajícím způsobem zasáhnout (to neznamena, že by sám měl situaci řešit, ale měl by vědět, kdo ji může řešit apod.). Zároveň by pod tuto kompetenci mohla být zahrnuta i primární prevence, resp. činnosti v ní.

Abychom tedy mohli o učiteli říci, že je kompetentní diagnostikovat a intervenovat v oblasti prevence a řešení sociálně patologických jevů a rizikového chování, tak musí mít odpovídající znalosti, které dovede aplikovat v praxi. To, zda je vybaven odpovídajícími znalostmi, je předmětem kapitoly 4 diplomové práce.

Michal Kolář (2013) prezentuje částečné výsledky dvou výzkum, které prezentují data před započítáním vzdělávacích aktivit pro učitele v oblasti řešení šikany. První uvádí, že 90 % učitelů nedokázalo provést správnou diagnostiku a druhý, že 93 % učitelů neumělo vyřešit dvě modelové situace, tedy správně intervenovat. Kolář (2013, s. 6) k tomu dodává: „*V situaci, kdy zadám frekventantům semináře řešení skutečně komplikovaných případů, které se staly, neuspěje nikdo. Je to pochopitelné, protože šikanování je paradoxní a selským rozumem neuchopitelný fenomén. Kdo není na jeho řešení odborně připravený, nemá šanci uspět.*“

V jiném případě i sami účastníci přiznávali, že teprve až po vzdělávací akci pochopili určité souvislosti a vlastně i celkovou problematiku (konkrétně poruch příjmu potravy) (Zpravodaj Anabell [online]).

Výše uvedenou citací je zdůrazněn význam teoretické přípravy v kombinaci s praktickým nácvikem v oblasti řešení a prevence sociálně patologických jevů a rizikového chování. Autorka však v této souvislosti spatřuje ještě jeden aspekt. Student učitelství zpravidla nemá možnost si tuto kompetenci, resp. své znalosti, vyzkoušet v praxi a reflektovat vlastní činnost. V omezené časové době, která je odborné praxi vymezena se s některými sociálně

patologickými jevy a rizikovým chováním „nesetká“, ačkoliv se tam běžně vyskytují. Student se soustředí na vlastní vedení hodiny a nevěnuje pozornost žákům (studentům), jejich projevům. Zároveň mu chybí bližší a hlubší informace o celé skupině, které by mohly mít pro diagnostiku a intervenci zásadní význam.

Autorka zde nechce předjímat výsledky zjištěné a prezentované v empirické části práce, ale v souvislosti s tvrzení Koláře (viz výše) je zjevné, že pregraduální vzdělávání a další vzdělávání učitelů má rozhodující význam pro úspěšnost v předmětné oblasti, které se diplomová práce věnuje.

3.5 Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Subkapitola 3.6 by mohla být označena jako 3.5b. Jelikož přímo navazuje na poslední uvedený odstavec předchozí kapitoly.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků vymezuje §24 zákona o pedagogických pracovnících. Zmíněný paragraf v odst. 1 uvádí, že: „*Pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci.*“

Opět v návaznosti na předchozí kapitolu by se u dalšího vzdělávání v oblasti prevence a řešení sociálně patologických jevů a rizikového chování mělo jednat o udržení kvalifikace, jelikož je součástí kompetence diagnostické a intervenční, popř. doplněním kvalifikace u jevů a chování, které můžeme považovat za „nové“.

Další odstavce zmiňovaného paragrafu uvádí:

„(2) Pedagogičtí pracovníci se mohou účastnit dalšího vzdělávání, kterým si zvyšují kvalifikaci. Zvýšením kvalifikace se podle zvláštního právního předpisu³⁸ rozumí též její získání nebo rozšíření.

(3) Ředitel školy organizuje další vzdělávání pedagogických pracovníků podle plánu dalšího vzdělávání, který stanoví po předchozím projednání s příslušným odborovým orgánem. Při stanovení plánu dalšího vzdělávání je nutno přihlížet ke studijním zájmům pedagogického pracovníka, potřebám a rozpočtu školy.

³⁸ Jedná se o zákoník práce.

(4) Další vzdělávání pedagogických pracovníků se uskutečňuje

a) na vysokých školách, v zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a v jiných zařízeních (dále jen "vzdělávací instituce") na základě akreditace udělené ministerstvem,

b) samostudiem,³⁹

Z výše citovaného jsou pro potřeby diplomové práce „užitečné“ některé fragmenty. Z odst. 3 jsou to „potřeby školy“, protože neustále vyžadují realizaci autoevaluace, vnější evaluace, depistáží apod. V obecné rovině lze tvrdit, že sociálně patologické jevy a rizikové chování dětí a mládeže je vždy „potřebou školy“.

V odst. 4 je podstatné samostudium, které neznamená jen a pouze to, že učitel sedí doma a čte si tematicky vhodnou knížku. Takovou formu studia můžeme považovat za příliš neorganizovanou a nepřehlednou, a to ve vztahu k předchozímu odstavci daného zákona.

Tabulka č. 9 obsahuje údaje zjištěné z veřejně přístupné databáze MŠMT a vybrané kurzy jsou zaměřeny tematicky k diplomové práci. Autorka se zaměřila na dva kraje Moravskoslezský a Olomoucký. Vycházela z jejich geografické blízkosti a znalosti prostředí. Zároveň jsou nabízené kurzy DVPP spíše ukázkou a námětem, než vyčerpávajícím výběrem⁴⁰.

Tab. č. 9 – Přehled nabízených kurzů DVPP k oblasti prevence a řešení sociálně patologických jevů a rizikového chování

Instituce	Místo/lokalita	Nabízený kurz DVPP
Univerzita Palackého v Olomouci	Filozofická fakulta – institut celoživotního vzdělávání	Druhý krok – primárně preventivní program pro pedagogy a poradenské pracovníky ve školství
	Pedagogická fakulta – CCV	Agrese a její řešení
		Úvod do krizové intervence. Možnosti a limity práce s člověkem v krizi
		Odhalování rizikových jevů v třídních skupinách – prakticky
Madio	Celá ČR	Prevence závislostí a šikany
		Vedení třídnických hodin
		Kids' Skills pro školy

³⁹ U odstavce 4 bylo vynecháno písmeno c), které se vztahuje ke zdravotnickému personálu.

⁴⁰ Autorka tím nechce říci, že by sama selektivně vybírala instituce či některé kurzy z předmětné oblasti vynechala. Existují i jiné vzdělávací akce, které nesplňují podmínky DVPP, resp. nejsou tak akreditovány. Autorka zvolila databázi MŠMT jako zjevné kritérium.

		Rozhovor se zákonnými zástupci při řešení šikany
		Klima třídy
		Drogy ve škole
		Jak poznat šikanu ve škole
		Nácvik postupu při řešení šikany
		Specializační studium ŠMP, Zlín (250 hodin - DVPP) 2018
KVIC Nový Jičín	Moravskoslezský kraj	Řešení šikany z pohledu právních předpisů
		Krizová intervence jako nástroj v rukou pedagoga
		On si začal, aneb vedeme žáky k odpovědnosti
		Třídní klima, jak ho utvářet, jak s ním pracovat a jak ho zjišťovat
		Relaxační techniky pro pedagogy - prevence burnout syndromu
		Minimální preventivní program pro školu
		Asertivita a agresivita ve škole
		Práce se třídou od A do Z
		Studium k výkonu specializovaných činností – prevence sociálně patologických jevů
		Co je a co není šikanování. Signály, projevy a řešení šikany v ZŠ.
		Rizikové chování v oblasti školství
		Škádlení nebo šikana?
		Podaná ruka
		Holky, vy kouříte?!
		Příliš hýčkaný jed - Alkoholová fakta, mýty, rizika
		Musí být jen besedy o drogách?
		Hry jako prevence závislostních poruch
		Hry jako prevence závislostních poruch
		Hrou k ne - závislosti
		Prevence a řešení násilného chování v třídním kolektivu
		Řešení výchovných a kázeňských přestupků
		Hry pro zvládnání agresivity a neklidu
		Zdravý životní styl
		Kouření, drogy, člověk - kde je podstata prevence
		Agrese a agresivita u dětí a mládeže
		Šikana jako narušení vztahů ve skupině
		Šikana ve školním prostředí a její řešení
		Školní násilí
		Školní preventivní program a jeho tvorba

		Prevence, diagnostika a vyšetřování školního šikanování
		Prevence HIV/AIDS pohlavních chorob a těhotenství dospívajících
		Řešení výchovných problémů ve škole - záškoláctví
		Jak zlepšit vztahy v naší třídě - metodika prevence šikany
		Prevence kriminality a sociálně patologických jevů ve škol. prostředí
		Šikana známá či neznámá?
		Domácí násilí I
		Dynamika a vyšetřování šikanování
		Šikanování ve škole
		Šikana nebo klukovina?
		Praktické řešení raných stádií šikany ve školním kolektivu
		Poruchy chování spojené s agresivitou a jejich řešení v rámci soudnictví
		Šikanování ve škole - možnosti řešení
		Úvod do první pomoci při šikanování
		Třída v krizi
		Workoholismus jako sociálně patologický jev
		Možnosti primární prevence na I. st. ZŠ
		Primární prevence negativních jevů ve škole
		Zážitková pedagogika trošku jinak ...
		Šikanování ve škole
		Etickou výchovou proti sociálně nežádoucímu chování
		Právní vědomí v prostředí MŠ, ZŠ, SŠ a v prostředí školských zařízení
		Prevence kriminality, prekriminality a soc. pat. jevů ve školním prostředí
		Tvorba školního a vnitřního řádu
		Školní preventivní program a jeho tvorba
		Kyberšikana
		Školní násilí
		Co dělat když..., aneb tvorba scénáře školy pro krizové situace
		Prevence, diagnostika a vyšetřování školního šikanování
		Tvoříme program proti šikanování
		Strategie vyšetřování šikany
		Metodické odpoledne školního preventisty
		Poradenské systémy a primární prevence ve škole
		Minimální preventivní program pro školu
		Dvojitá tvář záškoláctví
		Základy krizové intervence

		Proč si děti vzájemně ubližují
		Hrou k poznání i k zábavě
		Preventivní strategie školy v návaznosti na ŠVP
		Využití her v rámci prevence rizikových jevů na školách
		Role školy v posilování fungování komunity
		Hrové prvky v primární prevenci rizikového chování dětí
		Vztahy mezi žáky a dynamika třídního kolektivu se zaměřením na prevenci šikany
		Šikana a co dál?
		Záškoláctví
		Inspirativní hodina - II. stupeň
		Syndrom vyhoření, řízení stresu a jeho prevence
		Inspirativní hodina - I. stupeň
		Komunikace pracovníků škol a romské rodiny - specifikace a doporučení
		Jak se bránit kyberšikaně
		Jak vybudovat a udržet zájem o učení u romského žáka
		Rizika kyberprostoru
		Rozvoj komunikačních dovedností a práce s agresí v kolektivu
		Zvládání krizových situací v kontextu školy
		Sebepoškozování - jak mu rozumět a co s ním?
		Vliv kyberšikany a sociálních sítí na vývoj dítěte
		Dítě se sociokulturním znevýhodněním
		Rizikové chování dětí a mládeže
		Práce se skupinami žáků a se třídami, které nás stojí hodně sil
		Psychologie šikany a možnosti včasné i krizové intervence
		Práce s emočními, akutními a krizovými stavy u žáků
		Co je skryté záškoláctví a jak ho řešit?
		Nebezpečí vlivu gamblerství na zdravý vývoj dítěte
		Práce s žáky prostřednictvím pohybu, hudby, tance a kresby
		Sexuální výchova na ZŠ
		Ohrožené dítě - právní úprava a odborná pomoc
		Sociálně-právní ochrana dětí v kontextu školního prostředí

		Dítě v náhradní rodině v kontextu školního prostředí
		Modely problémového chování žáků a možnosti řešení
		Jak si poradit s nekázní dětí
		Škola a rodina
		Vrstevnický program jako způsob řešení raných stádií šikany
		Hry, které pomáhají. Zaměřeno na prevenci.
		Ohrožené dítě ve školním prostředí. Od detekce po odbornou pomoc.
Národní institut pro další vzdělávání		První pomoc při školní šikaně a kyberšikaně
Eduwork	Moravskoslezský kraj	Jak využít Facebook ve školním prostředí
Rizika internetu a komunikačních technologií, z. s.	Moravskoslezský kraj	Rizika internetu a komunikačních technologií
FORTO, z.s.	Moravskoslezský kraj	Storytelling - Vzdělávání prostřednictvím příběhu
Renarkon, o.p.s.	Moravskoslezský kraj	Média a komunikace
		Výtvarné techniky jako komunikační prostředek
		Vzdělávací program pro učitele ZŠ a SŠ v oblasti prevence rizikového chování
		Psychologie v pedagogické praxi
Hello language centre s.r.o.		Komunikace ve třídě se zaměřením na cílenou zpětnou vazbu
NET UNIVERSITY s.r.o.	Olomoucký kraj	Generace X-problematické a rizikové faktory dnešních dětí a mládeže
ABI Special s.r.o.	Moravskoslezský kraj	Sociálně patologické jevy – jak se jeví, co za nimi může být a jak s nimi efektivně
Art Language	Olomoucký kraj	Usmějte se, prosím
Metodické a evaluační centrum, o.p.s.	Moravskoslezský kraj	Práce s dětmi s problémovým chováním
AGAMOS s. r. o.	Olomoucký kraj	Specifika práce s problémovými skupinami žáků
	Moravskoslezský kraj	Vzrůstající agresivita a agresivní chování u dětí MŠ a 1. stupně ZŠ
SEKURO PRO s.r.o	Olomoucký kraj	Návykové látky ve škole a co s nimi?

		Jak čelit šikaně ve škole
Ferel vzdělávací s.r.o.	Moravskoslezský kraj	Kyberšikana
Centrum inkluze o.p.s.	Moravskoslezský kraj	Bezpečné internetové prostředí – kyberšikana Jak na stres v pedagogické praxi - relaxace
IVP Institut pro vzdělání a trh práce, z. s.	Olomoucký kraj	Vzrůstající agresivita a agresivní chování u dětí MŠ a 1. stupně ZŠ
EUFORALL o.s.	Olomoucký kraj	Moderní trendy vzdělávání pedagogických pracovníků působících v ústavní výchově
ISKRA LTD, s.r.o.	Moravskoslezský kraj	Podrobný pohled na prevenci šikany (Jak zlepšit vztahy ve třídě) Subkultury jako proces social. mlad. a typické utváření silných vrstevnických vztahů
Střední zdravotnická škola, Hranice, Studentská 1095	Olomoucký kraj	Syndrom CAN - týrané, zneužívané a zanedbávané dítě
PREVALIS OSTRAVA	Moravskoslezský kraj	Vzdělávání školních metodiků prevence a učitelů v oblasti prevence RCH I.
		Vzdělávání školních metodiků prevence a učitelů v oblasti prevence RCH II.
		Tvorba Minimálního preventivního programu školy
		Minimální preventivní program - realizace prevence ve školské praxi
		Dny prevence
		Letní škola prevence
		Právní vědomí pedagogických pracovníků
		Fórum prevence rizikového chování
		Prevence a lidskost - konference prevence rizikového chování
		Realizace sexuální výchovy na 1. stupni základních škol
		Prevence ve škole - nová náboženská hnutí
		Prevence ve škole – vedení třídnických hodin
		Prevence ve škole – bezpečně na internetu II. – ochrana před cyberkriminalitou
		Prevence ve škole – bezpečně na internetu I. – bezpečné chování
		Realizace sexuální výchovy na 2. stupni základních škol
Prevence ve škole - školní nekázeň a její řešení		
Artefiletika jako nástroj prevence rizikového chování		

		Práce s třídním kolektivem v rámci prevence rizikového chování
		Styly mladých
		P-Minimální preventivní program - realizace prevence ve školské pra
		Studium k výkonu specializovaných činností- prevence sociálně patologických jevů
		Zážitková prevence I.
		Zážitková prevence II.
		Miluj, žij a plat' - vzdělávací program prevence rizikového chování
		Základy krizové intervence ve škole
		Školní šikanování a jeho řešení
		Agresivita, násilí a šikana ve škole - úvod do problematiky
PSV Invest, s.r.o	Olomoucký kraj	Specifika práce se žáky se sociálním znevýhodněním a žáky s problémovým chováním

Opět můžeme vysledovat několik zajímavých informací, které vyplývají z tabulky č. 9. Prvním a relativně překvapujícím zjištěním je, že ve výčtu prakticky absentují vysoké školy a fakulty připravující učitele a i v případě Univerzity Palackého v Olomouci se jedná o marginální zastoupení⁴¹. Absentují společně Slezská univerzita v Opavě a Ostravská univerzita. Důvodů může být opět více – od přetíženosti a vyčerpání jednotlivých fakult, snaha nevytvářet konkurenční prostředí apod. Není bez zajímavosti, že dle jmen lektorů u jednotlivých kurzů můžeme tvrdit, že vysoké školy se podílejí i nepřímo tím, že někteří lektori působí zároveň na vysokých školách.

Další zajímavou informací vyplývající z výše uvedené je, že některé názvy kurzů jsou naprosto nicneřikající, příliš široké a tedy i nereálně zvládnutelné v rámci doby trvání jednoho kurzu DVPP. Např. nicneřikajícím tématem je: *Usmějte se, prosím; Miluj, žij a plat' - vzdělávací program prevence rizikového chování; Podaná ruka* apod. Příliš široce zaměřených kurzů je mnohem více, např. *Specifika práce s problémovými skupinami žáků; Média a komunikace; Škola a rodina; Šikana a co dál?; Rizikové chování v oblasti školství* apod. V široce zaměřených kurzech lze spatřovat riziko, že snaha sdělit vše vede reálně k nesdělení ničeho nebo sdělení všeho velmi povrchně.

⁴¹ Autorka takové zjištění považovala za překvapující, a proto jej ověřila přímo na webových stránkách jednotlivých fakult.

Potěšujícím zjištěním je, že se vzdělávací kurzy nezaměřují jen na nějaký metodický nácvik a ukázky práce, ale jsou zaměřeny i na „pouhé“ předávání informací, které bývá mnohdy podceňována jako nudné, nezáživné, přežitě apod. Ovšem bez základní informace nelze dále pracovat. Způsoby předávání a sdělování informací jsou různé.

Z pohledu tematické struktury (dle sociálně patologických jevů a rizikového chování) nelze zcela přesně kategorizovat některé kurzy, které i přesto, že mají relativně jasné zaměření z aspektu „co se bude dělat“, ale není zřejmé „s čím se to bude dělat“. Typickým příkladem je např. Zážitková prevence I. a II.. Jelikož, i když lze prostřednictvím zážitkové pedagogiky realizovat široké spektrum (myšleno tematicky) prevence, tak existují témata, která nejsou příliš vhodná – dětská prostituce; syndrom CSA apod. Ačkoliv se zdá, že tematicky jsou obslouženy veškeré sociálně patologické jevy a rizikové chování, tak tomu rozhodně není (chybí poruchy příjmu potravy, a to nejen mentální anorexie a mentální bulimie, ale i další; chybí témata z oblasti problematiky rodiny aj.). Rovněž lze v tabulce č. 9 spatřit tematickou a tedy strukturální nevyváženost. Dominují „standardní“ témata – šikana, drogy, agresivita. Vrátili-li se na počátek této subkapitoly, tak je na místě položení otázky – kopíruje tato nabídka skutečné potřeby škol?

V oblasti postgraduálního vzdělávání pedagogických pracovníků škol (tedy nejen učitelů) je zajímavý projekt: Tvorba systému modulárního vzdělávání v oblasti prevence sociálně patologických jevů pro pedagogické a poradenské pracovníky škol a školských zařízení na celostátní úrovni (VYNSPI) (*Vzdělávání v primární prevenci rizikového chování o krok dál* [online])⁴²

⁴² Projektu se autorka dále nevěnuje. Důvodem je, že spadá do oblasti DVPP, která tvoří páteří část diplomové práce.

4 Příprava budoucích učitelů v oblasti prevence sociálně patologických jevů

Poslední čtvrtá kapitola je empirickou částí diplomové práce. Autorka se zaměřila na vybrané pedagogické fakulty a obory (v současnosti studijní programy) zaměřené na přípravu budoucích učitelů. Výzkum byl realizován na dvou pedagogických fakultách. K jejich výběru autorka zvolila záměrný výběr (Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci) a prostý náhodný výběr (Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity). Autorka zvolila záměrný výběr pro „vlastní fakultu“ z důvodu, že zjištěná data mohou být významným materiálem pro přípravu akreditací a úpravu studijních plánů, když již diplomová práce vznikla na dané fakultě. Prostý náhodný výběr, kdy byla vylosována Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, byl zvolen z důvodu elementární komparace, i když by takové srovnání bylo zjednodušené a jeho výsledky by nešly generalizovat.

Možná je překvapující, že se autorka nesnažila data (místa zjišťování dat) anonymizovat. Vzhledem ke způsobu, který zvolila, by byla 100% zpětná identifikace. Data nebyla získána tajně, ale z veřejně dostupných zdrojů, a proto není nutné je anonymizovat.

Cílem empirického výzkumu diplomové práce je analyzovat předměty studijních plánů programů učitelství v souvislosti s přípravou v oblasti prevence a řešení sociálně patologických jevů a rizikového chování.

Výzkumné otázky:

- 1. Jak jsou studenti učitelství připravováni v oblasti sociálně patologických jevů a rizikového chování?*
- 2. Jak jsou studenti učitelství připravováni v oblasti prevence a řešení sociálně patologických jevů a rizikového chování?*

K zpracování empirického výzkumu využila autorka metodu obsahové analýzy. Jednotkou analýzy (dle Ferjenčíka 2000 in Křováčková, Skutil, 2011) zvolila slovo a téma.

Kvalitu shromážděného materiálu, na kterou apeluje Miovský (2006) zajistila autorka tím, že na obou fakultách pracovala s vyčerpávajícím množstvím sylabů, resp. analyzovala všechny sylaby, které splňovaly podmínky příslušného studijního oboru.

Autorka se zaměřila na předměty pedagogicko-psychologického základu, a to z důvodu, že tyto předměty absolvují (v případě předmětů kreditů B a C mohou absolvovat) všichni studenti učitelství bez ohledu na „aprobaci“. Pokud by nebyl tímto způsobem omezen výběr, byli by např. studenti oboru učitelství výchovy ke zdraví pro střední školy ve výhodě, protože mají oborových předmětů, které se z logiky věci vztahu k tematickému zaměření diplomové práce.

4.1 Výsledky výzkumu

V prvotní fázi výzkumu bylo nutné zjistit na jakých vysokých školách a jejich fakultách je možné absolvovat studijní programy učitelství pro základní školy a učitelství pro střední školy. Výsledky jsou uvedeny v tabulce č. 10. Vzhledem k tomu, že výčet jednotlivých oborů v tabulce zabíral 45 stran, byla učiněna kategorizace do kategorií – humanitní obory (např. učitelství dějepisu apod.), přírodovědné obory (např. učitelství chemie apod.), smíšené (např. učitelství dějepisu a učitelství fyziky (bez možnosti výběru libovolné kombinace) apod.), technické (např. učitelství informatiky) a ostatní (např. učitelství odborných předmětů).

Prvotním překvapujícím zjištěním bylo a je, že pomyslnou soutěž o nejvíce studijních oborů nevyhrála žádná pedagogická fakulta, ale Přírodovědecká fakulta Ostravské univerzity. Až „šokující“ číslo je způsobeno tím, že daná fakulta vyčerpává snad všechny možnosti kombinací s výraznou spoluprací další fakult. Učitelem se student může stát celkem na 34 fakultách, ale pouze 9 z nich je pedagogických (včetně té liberecké). Pedagogické fakulty dnes v sobě implementují i sociální studijní obory, popř. i obory umělecké. V některých případech došlo k rozdělení fakult a tím i rozdělení studijních programů (oborů). Např. Přírodovědecká fakulta Univerzity Hradec Králové se vyčlenila z Pedagogické fakulty téže univerzity.

Zajímavými jsou i další zjištění. Ačkoliv je počet fakult nabízejících programy učitelství téměř čtyřnásobně vyšší než počet pedagogických fakult, tak z výčtu univerzit pouze tři univerzity nemají pedagogickou fakultu (Slezská univerzita v Opavě, Univerzita Pardubice, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně).

Rovněž není výjimkou, že studenti absolvují své studium na dvou fakultách, což může přinášet určité komplikace v organizaci studia (Typickým příkladem Slezská univerzita v Opavě, kde jsou studenti administrativně „vedeni“ na Filozoficko-přírodovědecké fakultě, ale pedagogicko-psychologickou část studia absolvují na Fakultě veřejných politik, kde sídlí Ústav

pedagogických a psychologických věd. V tomto případě a ve vztahu k tématu to může být i výhodou, protože Fakulta veřejných politik má jako jedna ze tří fakult v České republice akreditovaný studijní obor Sociální patologie a prevence.)

Subjektivním rizikem, které autorka vnímá, a které vyplývá ze skutečnosti, že většina fakult poskytující učitelské vzdělání není pedagogická, je vědeckější zaměření oněch fakult – zejména fakult přírodovědeckých, ale i filozofických. Autorka se domnívá, že katedra chemie na přírodovědecké fakultě má jiné poslání než katedra chemie na fakultě pedagogické. Stejně tak například katedra českého jazyka na fakultě filozofické. Domnívá se, že cílem studia učitelského oboru není vychovat historika, ale učitele dějepisu, místo germanisty, učitele německého jazyka a obdobně v případě chemie, matematiky, fyziky apod. V širším kontextu to může mít vztah k tématu práce. Informace o prevence, sociálně patologických jevech a rizikovém chování mohou být chápány jako druhořadé.

Tabulka č. 10 by zasloužila hlubší analýzu i ve vztahu ke vzdělávání obecně, ale zároveň vede ke spoustě otázek, z nichž jedna zní – Kam směřují pedagogické fakulty?

Tab. č. 10 – přehled vysokých škol realizujících studijní programy učitelství pro základní školy a učitelství pro střední školy

Škola	Fakulta	Σ	Human. obory	Přírodověd. obory	Smišené obory	Technické obory	Ostatní
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích	Pedagogická fakulta	24	15	6	0	2	1
	Přírodovědecká fakulta	7	2	4	0	1	0
	Teologická fakulta	1	1	0	0	0	0
	Filozofická fakulta	6	6	0	0	0	0
Masarykova univerzita	Pedagogická fakulta	23	16	5	0	1	1
	Přírodovědecká fakulta	6	1	5	0	0	0
	Filozofická fakulta	10	10	0	0	0	0
	Fakulta informatiky	1	0	0	0	1	0
	Fakulta sportovních studií	1	1	0	0	0	0
Ostravská univerzita	Pedagogická fakulta	43	31	0	9	1	2
	Přírodovědecká fakulta	102	0	13	88	1	0
	Filozofická fakulta	51	51	0	0	0	0

Slezská univerzita v Opavě	Filozoficko-přírodovědecká fakulta	7	7	0	0	0	0
Technická univerzita v Liberci	Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická	15	6	6	0	2	1
Univerzita Hradec Králové	Pedagogická fakulta	31	22	4	0	4	1
	Přírodovědecká fakulta	4	0	4	0	0	0
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem	Pedagogická fakulta	18	15	0	0	0	3
	Filozofická fakulta	6	6	0	0	0	0
	Přírodovědecká fakulta	21	8	13	0	0	0
Univerzita Karlova	Pedagogická fakulta	49	37	5	5	1	1
	Fakulta tělesné výchovy a sportu	4	2	0	2	0	0
	Filozofická fakulta	3	3	0	0	0	0
	Matematicko-fyzikální fakulta	10	0	2	8	0	0
	Přírodovědecká fakulta	13	0	13	0	0	0
Univerzita Palackého v Olomouci	Pedagogická fakulta	15	10	2	0	1	2
	Přírodovědecká fakulta	9	0	8	0	1	0
	Fakulta tělesné kultury	1	1	0	0	0	0
	Cyrilometodějská teologická fakulta	1	1	0	0	0	0
Univerzita Pardubice	Filozofická fakulta	2	1	0	0	0	1
Západočeská univerzita v Plzni	Fakulta aplikovaných věd	1	0	1	0	0	0
	Fakulta Filozofická	1	1	0	0	0	0
	Pedagogická fakulta	30	27	0	0	2	1
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně	Fakulta aplikované informatiky	1	0	0	0	1	0
	Fakulta humanitních studií	1	0	0	0	0	1

4.1.1 Příprava budoucích učitelů na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci

Subkapitoly 4.1.1. a 4.1.2 tvoří nejdůležitější část empirické části diplomové práce. Údaje uvedené v tabulkách č. 11 a 12 jsou relativně jednoduše dostupné, ale více než prostý přehled (jejich výčet) je významnější další práce s nimi a jejich interpretace.

V obou zmiňovaných tabulkách je zaznamenán název předmět, témata, případná literatura obsahující témata z oblasti prevence, sociální patologie a rizikového chování a status. Pro lepší přehlednost jsou předměty kreditů A, B, C rozlišeny barevně.

Tab. č. 11 – předměty obsahující témata z oblasti prevence, sociálně patologických jevů a rizikového chování ve studijních plánech Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

Univerzita Palackého v Olomouci Pedagogická fakulta			
Předmět	Téma	Literatura	Status
E-Bezpečí - prevence, edukace, intervence	Kyberšikana	KOPECKÝ, Kamil, SZOTKOWSKI, René, KREJČÍ, Veronika. <i>Nebezpečí internetové komunikace III.</i> . Olomouc: Vydavatelství UP, 2012. ISBN 978-80-244-3571- 8.	C
	Sexting	KOPECKÝ, Kamil, SZOTKOWSKI, René, KREJČÍ, Veronika. <i>Nebezpečí internetové komunikace IV.</i> . Olomouc: Vydavatelství UP, 2013. ISBN 978-80-244-3911- 2.	
	Kybergrooming	VAŠUTOVÁ, Marie. <i>Proměny šikany ve světě nových médií.</i> . Ostrava: Ostravská univerzita, 2010. ISBN 978-80-7368-858- 5.	
	Všeobecná primární prevence rizikového chování	KOPECKÝ, Kamil. <i>Rizikové chování studentů Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci v prostředí internetu.</i> . Olomouc: Vydavatelství UP, 2013. ISBN ISBN 978-80-244- 3.	
		KOPECKÝ, Kamil. <i>Kybergrooming - nebezpečí</i>	

		<p><i>kyberprostoru..</i> Olomouc: Net University, 2010. ISBN 978-80-254-7573-7.</p> <p>KREJČÍ, Veronika. <i>Kyberšikana - kybernetická šikana..</i> Olomouc: Net University, 2010. ISBN 978-80-254-7791-5.</p> <p>KOPECKÝ, Kamil, KREJČÍ, Veronika. <i>Rizika virtuální komunikace (příručka pro učitele a rodiče)..</i> Olomouc: Net University, 2010. ISBN 978-80-254-7866-0.</p> <p>http://www.kyber-sikana.eu/o-projektu/</p> <p>www.prevencekriminality.cz</p> <p>www.netolismus.cz</p> <p>www.saferinternet.cz</p> <p>www.e-bezpeci.cz</p> <p>www.sexting.cz</p> <p>www.seznamsebezpecne.cz</p> <p>www.bezpecnyinternet.cz</p>	
E-Synergie - stáže a workshopy	Policie ČR - krajská ředitelství		C
	Sdružení Linka bezpečí		
Interkulturalita	Xenofobie a rasismus	Cyprian, Jens-Peter. <i>Interkulturalität und interkulturelles Lernen. Eine Einführung.</i> Olomouc, 2008. ISBN 978-80-244-2229-9.	A
Prevence rizikového chování		PRESL, J. <i>Drogová závislost.</i> Praha : Maxdorf, 1994.	A
	Organizace prevence v prostředí školy	NEŠPOR, K. <i>Jak překonat problém s hazardní hrou.</i> Praha, 1997.	
	Rizikové trávení volného času	Nešpor, K., Csémy, L. <i>Léčba a prevence závislostí.</i> Praha: Psychiatrické centrum, 1996.	
	Nebezpečné aktivity, hazardní sporty	MIOVSKÝ M., L. SKÁCELOVÁ, L. ČABLOVÁ, M. VESELÁ A J. ZAPLETALOVÁ. <i>Návrh doporučené struktury minimálního preventivního programu prevence rizikového chování pro základní školy...</i>	

		NEŠPOR, K. <i>O drogách, alkoholu, kouření a lepších věcech</i> . Praha, 1996.	
		Hutyrová, M., Růžička, M., & Spěváček, J. (2013). <i>Prevence rizikového a problémového chování</i> . Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.	
		Miovský, M., Skácelová, L., Zapletalová, J., Novák, P. (Eds.) (2010). <i>Primární prevence rizikového chování ve školství</i> . Praha: Sdružení SCAN, Univerzita Karlova v Praze & Togga.	
		Kikalová, K., & Kopecký, M. (2014). <i>Úvod do studia prevence závislostí dětí a dospívajících</i> . Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci	
Podpora zdraví a rozvoj zdr. gramotnosti	Definice, vývoj definic zdraví, zdraví v holistickém pojetí. jednotlivé bio-psycho-sociální a spirituální složky zdraví	Havlínová, M., Kopřiva, P., Mayer, I a Vildová, Z. <i>Program podpory zdraví ve škole. Rukověť projektu Zdravá škola</i> . Praha, 1998. ISBN 80-7178-263-7.	A
	rizikové oblasti životního stylu	Machová, J., Kubátová, D. <i>Výchova ke zdraví pro učitele</i> . Ústí nad Labem, 2006. ISBN 80-7044-768-0.	
	Programy podporující zdraví	Kotulán, J. <i>Zdravotní nauka pro pedagogy</i> . Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3844-6.	
	Zdravá škola (principy a její filozofie, základní pravidla)		
	Zdraví 21		
Sexuální výchova	Lidská sexualita a rozmnožování	Pekárková, M., Primusová, H., Uzel, R. a kol. <i>Potrat ano - ne</i> . Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-922-5.	A
	Sexuální zneužívání	Weiss, P. <i>Sexuální deviace</i> . Praha, Portál, 2002.	
	Sexuální kriminalita	Weiss, P., Zvěřina, J. <i>Sexuální chování obyvatel České</i>	

		<i>republiky</i> . Praha: Alberta Plus, 1999. ISBN 80-85792-13-3	
	Sexuální deviace	Uzel, R. <i>Sexuální výchova</i> . ISBN 80-86991-69-5.	
	Sexuální úchytky	HANUŠOVÁ, J. <i>Sexuální zneužívání</i> . ISBN 80-86991-64-4 .	
		WEISS, P. a kol. <i>Sexuální zneužívání dětí</i> . Praha, 2005.	
		Šulová, L., Fait, T., & Weiss, P. (2011). <i>Výchova k sexuálně reprodukčnímu zdraví</i> . Praha: Maxdorf.	
		www.hiv-aids.cz .	
		www.planovanirodiny.cz www.sexuologickaspolecnost.cz	
Výživa	Zásady zdravé výživy, aktuální problematika zdravého způsobu stravování	KRCH, F. D. <i>Poruchy příjmu potravy</i> . Praha: Grada, 2005. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0840-X.	A
	Poruchy příjmu potravy - mentální anorexie, mentální bulimie	www.anabell.cz	
	Nadměrný příjem potravy a obezita	www.fzv.cz .	
		www.spolvyziva.cz	
		www.stob.cz	
		www.vyzivadeti.cz .	
Pánek, J. <i>Základy výživy</i> . Svoboda servis, Praha, 2002. ISBN 80-86320-23-5.			
Kunová V. <i>Zdravá výživa a hubnutí</i> . Praha, 2005. ISBN 80-247-1050-1.			
Agresivita a šikana u dětí	Definice šikany, etapy šikany		A
	Agrese a agresivní chování		
	zvládnutí agrese a agresivního chování - postupy řešení		
	Determinace agresivního chování		
	Programy prevence a řešení šikanování		
Repetitorium rodinné problematiky	Násilí v rodině	DUNOVSKÝ, J., DYTRYCH, Z., MATĚJČEK, Z. <i>Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě</i> ..	A

		Praha, 1995. ISBN 80-7169-192-5.	
	týrané a zneužívané dítě	BŮŽEK, A., MICHALÍK, J. <i>Informatorium (nejen) o právech dítěte</i> . Olomouc, 2000. ISBN 80-244-0054-5.	
	delikvence a agrese	Hrušáková, M. <i>Dítě, rodina a stát (Úvahy nad právním postavením dítěte)</i> . Brno: Masarykova univerzita, 1993.	
		DUNOVSKÝ, J., et al. <i>Problematika dětských práv a komerčního sexuálního zneužívání dětí u nás a ve světě</i> . Praha : Grada Publishing, 2005.	
Prevence rizikového chování na internetu	Kyberšikana (různé formy kyberšikany v závislosti na vybraných komunikačních prostředích)	KOPECKÝ, K., SZOTKOWSKI, R., KREJČÍ, V. <i>Nebezpečí internetové komunikace III.</i> . Olomouc: Vydavatelství UP, 2012. ISBN 978-80-244-3087-4.	B
	Sexting (ve formě veřejného sdílení intimních materiálů v prostředí internetu a formě poskytnutí intimního materiálu na vyžádání jiné osoby)	<i>Nebezpečí zvané kybergrooming I. In: Metodický portál RVP [online], [cit. 2015-01-12]. (KOPECKÝ, K.)</i>	
		<i>Nebezpečí zvané kybergrooming II. In: Metodický portál RVP [online], [cit. 2015-01-12]. (KOPECKÝ, K.)</i>	
		<i>Nebezpečí zvané kybergrooming III. In: Metodický portál RVP [online], [cit. 2015-01-12]. (KOPECKÝ, K.)</i>	
		KOPECKÝ, K., KREJČÍ, V. <i>Rizika internetové komunikace v teorii a praxi.</i> . Olomouc: Univerzita Palackého. Centrum prevence rizikové virtuální komunikace, 2013. ISBN 978-80-244-3571-8.	
		<i>Stručný úvod do problematiky bezpečného internetu. In: Metodický portál RVP. . [cit. 2015-01-12]. (KOPECKÝ, K.)</i>	
		KIKALOVÁ, K., KOPECKÝ, M. <i>Úvod do studia prevence</i>	

		závislosti dětí a dospívajících. <i>Studijní opora.</i> . Olomouc: UP, 2014. ISBN 978-80-244-3828-0.	
		KOPECKÝ, K. <i>E-Bezpečí jako prostor pro realizaci mediální výchovy. In: Příprava a realizace výukových materiálů pro podporu komunikační výchovy RVP ZV ve výuce českého jazyka a literatury na základních školách a víceletých gymnáziích.</i> . Olomouc: Vydavatelství UP, 2011. ISBN 978-80-244-2736-2.	
Prevence neinfekčních epidemií	Obezita	<i>SVÁČINA, Š. Obezitologie a teorie metabolického syndromu. Praha: Triton, 2013. ISBN 978-80-7387-678-4..</i>	A
	Rizikové faktory životního stylu		
Prevence rizikových faktorů živ. stylu	Rizikové faktory životního stylu		B
	Alkohol, drogy, kouření, nedostatek pohyby a nevhodnou skladbu výživy		
	Prevence a její druhy		
Výchova k pohybovým aktivitám	Projekty na podporu pohybových aktivit potřebné pro zdravý a aktivní způsob života jedince	Stejskal, P. <i>Proč a jak se zdravě hýbat.</i>	B
Návykové látky	Legální návykové látky	M. Wenke. <i>Farmakologie.</i> Avicenum, 1986.	B
	Stimulace	I. Bečková, P. Višňovský. <i>Farmakologie drogových závislostí.</i> Karolinum, 1999.	
	Opiáty		
	Produkty konopí		
	Halucinogeny		
	Návykové látky - zákony, novely zákonů		
Obecné zásady při poskytování první pomoci u podezření zneužití návykové látky			
Civilizační choroby a jejich prevence	Bez informací	Bez literatury	A
Pohyb a zdraví	Problematika pohybové aktivity, prevence	SIGMUND, E., SIGMUNDOVÁ, D. <i>Pohybová aktivita pro podporu zdraví dětí</i>	C

		<p><i>a mládeže.</i>. Olomouc, 2011. ISBN 978-80-244-2811-6.</p> <p>KOPECKÝ, M. et al. <i>Úvod do výchovy ke zdraví a zdravému životnímu stylu.</i>. Olomouc, 2012. ISBN 978-80-244-3369-1.</p> <p>KALMAN, M., HAMŘÍK, Z., PAVELKA, J. <i>Podpora pohybové aktivity: pro odbornou veřejnost.</i>. Olomouc, 2009. ISBN 978-80-254-5965-2.</p>	
Participační práva dětí a vzdělávání	Úmluva o právech dítěte a její charakteristika	David, R. <i>Práva dítěte: Úmluva o právech dítěte a její charakteristika: mezinárodní ochrana práv dítěte a další dokumenty: rodina a základy rodinného práva.</i> . Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1999.	B
Multikulturní výchova	Determinanty xenofobie a rasismu aneb jak účinně s xenofobií a rasismem bojovat.	<p>Preissová Krejčí, A. - Cichá, M. - Gulová, L. <i>Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy.</i> Olomouc, 2012.</p> <p>Cichá, M. <i>Multikulturalismus a multikulturní výchova.</i> Olomouc, 2011.</p> <p>Sartori, G. <i>Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci.</i> Praha, 2005.</p> <p>Průcha, J. <i>Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele.</i> Praha, 2006.</p> <p>Moree, D. a kol. <i>Než začneme s multikulturní výchovou.</i> Praha, 2008.</p> <p>Banks, J. A. <i>Multiethnic Education: Theory and Practice.</i> Newton, 1988.</p>	B
Řešení edukačních problémů	neuveдено	BENDL, S. <i>Prevence a řešení šikany ve škole.</i> Praha: ISV, 2003. ISBN 80-86642-08-9.	A
Poruchy psychického vývoje	Klasifikace základních patologických jevů, jejich výskyt, dopad na školní prostředí	VÁGNEROVÁ, M. <i>Psychopatologie pro pomáhající profese.</i> Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4	A
Klima školy	Vliv klimatu na spokojenost	CHRÁSKA, M., HOLOUŠOVÁ, D.,	A

	jednotlivých účastníků školního života	TOMANOVÁ, D. <i>Klima současné české školy.</i> Brno: KONVOJ, 2003.	
	Vyjasnění základní používané terminologie a vztahů mezi jednotlivými pojmy	MAREŠ, J., KRIVOHLAVÝ, J. <i>Komunikace ve škole.</i> Brno, 1995.	
	Vyjasnění základní používané terminologie a vztahů mezi jednotlivými pojmy	OSWALD, D. <i>Schulklima.</i> Wien, 1989.	
Pedagogická psychologie pro učitele	Odměna a trest	DAŘÍLEK, P., KUSÁK, P. <i>Pedagogická psychologie - A.</i> Olomouc : VUP, 1998. ISBN 80-244-0294-7.	A
		FONTANA, D. <i>Psychologie ve školní praxi.</i> Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.	
		ČÁP, J. <i>Psychologie výuky a vyučování.</i> Praha : UK, 1993. ISBN 80-7066-534-3.	
Média a volný čas	Média a jejich vliv na využití volného času ve společnosti	ŘÍČAN, P., PITHARTOVÁ, D. <i>Krotíme obrazovku.</i> Praha, 1995. ISBN 80-7178-084-7.	C
	Reklama-zkreslený a ochuzený obraz světa	HVÍŽDALA, K. <i>Moc a nemoc médií : Rozhovory, eseje a články 2000-2003.</i> Praha, 2003. ISBN 80-86569-70-5.	
	Negativní vliv médií-násilí, pornografie, reklama a kýč	REIFOVÁ, I. a kol. <i>Slovník mediální komunikace.</i> Praha, 2004. ISBN 80-7178-926-7.	
		IRÁK, J., KÖPPLOVÁ, B. <i>Média a společnost: Stručný úvod do studia médií a mediální komunikace.</i> Praha, 2003. ISBN 80-7178-697-7.	
		LANDOVÁ, M., ŠKALOUDOVÁ, M., DOBAL, J. <i>Rozhlas, televize, škola - místa doteku.</i> Praha, 2003. ISBN 80-211-0447-3.	
Etnické a menšinové skupiny		PRŮCHA, J. <i>Multikulturní výchova.</i> Praha, 2001. ISBN 80-85899-72-2.	C
Výchova k partnerství	Bez dostatečných informací	Bez dostatečné literatury	C
Žák s odlišným mateřským jazykem	<i>Téma vztahující se k rasismu a</i>	<i>Multikulturní výchova v období globalizace. Sborník z</i>	C

	<i>xenofobii není uvedeno, ale literatura k tomuto tématu je uvedena.</i>	<i>konference.. Olomouc, 1999. ISBN 80-902289-3-3.</i>	
		<i>PRŮCHA, J. Multikulturní výchova. Teorie - praxe - výzkum.. Praha: ISV nakladatelství, 2001. ISBN 80-85866-72-2.</i>	
		<i>Šišková, T. et al. Výchova k toleranci a proti rasismu. Praha: Portál, 2001.</i>	

Autorka uznává, že tabulka je relativně stránkově rozsáhlá, i když samostatný text by nezabíral příliš stránkového prostoru. Pracovat s daty a interpretovat je můžeme z několika aspektů. První aspektem je vybraná literatura:

- 1) **Literatura**⁴³ – zjevný a explicitně vyplývající jeden z hlavních interpretativních závěrů je, že literatura uvedena v sylabech předmětů je z větší části zastaralá. Nejsou výjimkou 20 let staré publikace. Lze rozumět tomu, že ona literatura není zastaralá z hlediska definice, schémat apod. Druhým závěrem týkající se oblasti literatury je, že u některých předmětů buď literatura zcela absentuje (např. Agresivita a šikana u dětí, Prevence rizikových faktorů živ. stylu) nebo je zjevně nedostatečná (např. Řešení edukačních problémů). Nelze sice vyloučit, že přednášející nebo cvičící pedagog sdělí základní literaturu svým posluchačům. Pokud je jednou z forem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků samostudium, tak v oblasti prevence nejsou studenti „motivováni“.
- 2) **Struktura** – předměty a v nich implementovaná odpovídající témata tvoří jakousi ucelenou strukturu, pokud si základní kritéria stanovíme sami. Pokud si student zvolí jen předměty kreditu A, získá informace nejen o vybraných sociálně patologických jevech a rizikovém chování, ale i o prevenci obecně. Z tohoto pohledu je situace v oblasti přípravy budoucích učitelů pozitivní. Při bližším pohledu zjišťujeme, že absentuje relativně vysoké množství témat, s kterými se ovšem reálně učitel ve škole setkává (např. záškoláctví)⁴⁴. Poruchy příjmu potravin (předmět Výživa) jsou zúženy pouze na dvě, a to mentální anorexii a mentální bulimii, ačkoliv v současné době není bez výjimky se setkat orthorexií, drunkorexií apod. Rovněž se ke struktuře váže otázka duplikování informací, což lze právě vysledovat u témat v oblasti

⁴³ Autorka poznamenává, že bibliografické záznamy uvedené v tabulce č. 11 odpovídají jejich podobě v jednotlivých sylabech předmětů.

⁴⁴ Vzhledem k neúplným datům je pravděpodobné, že se téma bude vyskytovat i jiných předmětech.

výživy a zdravého životního stylu. Nabídka předmětů kreditů B a C by měla rozšiřovat, případně prohlubovat znalosti. Tyto předměty by měly být vhodným doplněním předmětů kreditů B. Ve strukturálním kontextu lze výše uvedené B a C předměty považovat za vhodné doplnění. Avšak např. předměty E-Bezpečí – prevence, edukace, intervence a Média a volný čas považuje autorka za podmiňující absolvovat pro budoucí praxi, zejména prvně jmenovaný předmět.

Celkově ovšem nelze tvrdit, že by obsahová nabídka tvořila vyváženou strukturu nevyžadující změnu. Celkově absentují předměty vysvětlující „vznik“ sociálních deviací, tedy předměty zpravidla chápáné jako teoretické, ale v praxi využitelné.

- 3) Témata v předmětech** – zřejmě nejproblematictější část. U některých předmětů není reálně možné obsáhnout jednotlivá témata v rámci jednoho semestru a jednoho předmětu. Např. předmět Repetitorium rodinné problematiky se ve své obsahové náplni uvedené v sylabu věnuje tématům, které samy o sobě mohou tvořit samostatné předměty. Podobně i předmět Prevence rizikového chování. Dále se autorka domnívá, že u předmětu Sexuální výchova se neshoduje název s obsahem, a to kvůli absenci výchovné části. Některá témata jsou příliš široce formulována – není tedy zjevné, jaké znalosti či dovednosti student získá (např. Obezita). Témata v předmětech úzce souvisí s celkovou strukturou. To, co tedy bylo konstatováno u předchozího bodu, platí i pro bod stávající.

Závěry jsou shrnuty v příslušné subkapitole kapitoly čtvrté.

4.1.2 Příprava budoucích učitelů na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity

Tabulka č. 12, jak už bylo uvedeno výše, je stejně graficky upravena jako tabulka předchozí. Komentář k tabulce je uveden na konci subkapitoly.

Tab. č. 12 – předměty obsahující témata z oblasti prevence, sociálně patologických jevů a rizikového chování ve studijních plánech Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity

Masarykova univerzita Pedagogická fakulta			
Předmět	Téma	Literatura	Status
Holocaust a dějiny evropské židovské rezistence	Antisemitismus	<i>Fenomén holocaust : sborník mezinárodní vědecké konference : Praha - Terezín, 6.-8. října 1999 : The holocaust phenomenon (Souběž.).</i> Edited by Vojtěch Blodig. [Praha]: [Konference Fenomén holocaust], 1999. 178 s.,	B
Aktuální problémy přírodovědné výuky	Kázeň žáků v přírodovědné výuce	Bez literatury k tematu	A
Osobnost a víra 1	Psychopatologie a náboženství	HOLM, Nils G. <i>Úvod do psychologie náboženství.</i> Translated by Karel Balcar. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. 157 s. ISBN 80-7178-217-3. info ŘÍČAN, Pavel. <i>Psychologie náboženství.</i> 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 325 s. ISBN 80-7178-547-4. STRÍŽENEC, Michal. <i>Psychológia náboženstva.</i> 1. vyd. Bratislava: Veda, 1996. 108 s. ISBN 80-224-0475-6.	B
Psychologie náboženství	Psychopatologie a náboženství	HOLM, Nils G. <i>Úvod do psychologie náboženství.</i> Translated by Karel Balcar. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. 157 s. ISBN 80-7178-217-3. ŘÍČAN, Pavel. <i>Psychologie náboženství.</i> 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 325 s. ISBN 80-7178-547-4. STRÍŽENEC, Michal. <i>Psychológia náboženstva.</i> 1. vyd. Bratislava: Veda, 1996. 108 s. ISBN 80-224-0475-6	B
Bioetika a sociální etika	Etika a morálka - původ a cíl Lidská přirozenost	HREHOVÁ, Helena. <i>Základy morálnej teológie v dejinnom kontexte I.</i> 1. vyd.	A

	<p>Dobro (ontologické a morální) a směřování k dobru</p> <p>Bioetika - nemoc (drogová závislost, AIDS, nevyléčitelně nemocní) a utrpení</p> <p>Smrt</p> <p>Potrat</p> <p>Eutanázie</p> <p>Genové manipulace a genové inženýrství</p> <p>Antikoncepce</p> <p>Asistovaná reprodukce</p>	<p>Brno: Masarykova univerzita, 2012. 282 s. ISBN 978-80-210-5879-8.</p>	
Morální teologie	<p>Božie kráľovstvo a morálne požiadavky (konverzia, odpustenie, nasledovanie)</p> <p>Špecifiká novozákonnej morálky (blahoslavenstvá a láska k nepriateľom).</p>	<p><i>Bible : Písmo sväté Starého a Nového Zákona [1-8215].</i> Praha: Česká katolická Charita, 1985</p>	A
Problémově orientovaná literatura pro mládež	<p>Themen der problemorientierten Bücher: Gewalt in der Gruppe der Gleichaltrigen, Misshandlung, sexueller Missbrauch, Scheidung der Eltern, Arbeitslosigkeit, Behinderung, Krankheit, Tod, Rassenintoleranz, Drogen, Sexualität, soziale Probleme etc. (<i>Problémově orientované knihy: Násilí ve skupině vrstevníků, týrání, sexuální zneužívání, rozvod rodičů, nezaměstnanost, postižení, nemoc,</i></p>	<p>EWERS, Hans-Heino. <i>Literatur für Kinder und Jugendliche : eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur : mit einer Auswahlbibliographie Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft.</i> München: Wilhelm Fink Verlag, 2000. 320 s. ISBN 3825221245</p> <p>EWERS, Hans-Heino. <i>Literatur für Kinder und Jugendliche : eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur : mit einer Auswahlbibliographie Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft.</i> München: Wilhelm Fink</p>	C

	<p><i>smrt, rasová nesnášenlivost, drogy, sexualita, sociální problémy atd.)</i></p>	<p>Verlag, 2000. 320 s. : i. ISBN 3-7705-3483-2</p> <p><i>Jugendkultur im Adoleszenroman : Jugendliteratur der 80er und 90er Jahre zwischen Moderne und Postmoderne.</i> Edited by Hans-Heino Ewers. 2. Aufl. München: Juventa Verlag, 1997. 268 s. ISBN 3779904489</p> <p>DODERER, Klaus. Literarische Jugendkultur :Kulturelle und gesellschaftliche Aspekte der Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland. Weinheim: Juventa Verlag, 1992. 264 s. ISBN 3-7799-0446-2.</p>	
Etická výchova pro neetiky	Klima školy	JEMELKA, Petr. <i>Bioetika</i> . 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 68 s. ISBN 9788021046269	B
	Integrovaná etická výchova v náboženství		
	Sexualita a moc, stereotypy		
Lidská práva	Základní lidská práva a svobody.	HUBÁLKOVÁ, Eva. <i>Evropská úmluva o lidských právech a Česká republika : judikatura a řízení před Evropským soudem pro lidská práva</i> . Praha: Linde, 2003. 743 s. ISBN 807201417X. info	B
	Vývoj lidských práv v kontextu vývoje společnosti.	Člověk a lidská práva : dokumenty OSN k lidským právům. Praha: Horizont, 1969.	
	Listina základních práv a svobod.	<p><i>Člověk a lidská práva : dokumenty OSN [Organizace spojených národů] k lidským právům.</i></p> <p>1. vyd. Praha: Horizont, nakladatelství Socialistické akademie, 1969. 102 s.</p>	
	Historie lidských práv v kontextu novověkých dějin.		
	Lidská práva svobody v demokratických zemích		
Lidská práva svobody			

	v demokratických zemích		
Sociálně patologické jevy	Sociálně patologické jevy	SEKOT, Aleš. <i>Aktuální problémy sociální patologie</i> . Brno: IMS, 2009. 105 s. Sociální pedagogika.	A
	Agresivita v rodině. Asymetrická agrese a její hlubší psychologické souvislosti	BÁRTLOVÁ, Sylva. <i>Sociální patologie</i> . Vyd. 1. Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví, 1998. 53 s. ISBN 8070132590.	
	Agresivita ve školním prostředí. Psychologické souvislosti a skupinová dynamika šikanování	Bergeret, J.: <i>Toxikomanie a osobnost</i> (1995)	
	Xenofobie, intolerance, rasismus, rasové násilí. Výchova k toleranci a prevence xenofobie, multikulturní výchova	Cooper, P.: <i>Mentální bulimie a záchvatovité přejídání</i> (1995)	
	Návykové chování a závislost. Rizikové a protektivní faktory závislostí. Formy návykového chování.	Heller, J., Pecinová, O.: <i>Závislost známá neznámá</i> (1996)	
	Alkoholová závislost. Vývoj závislosti na alkoholu, typy alkoholismu, důsledky závislosti. Alkoholismus a rodina. Prevence alkoholismu.	Klimpl, P.: <i>Psychická krize a intervence v lékařské ordinaci</i> (1998)	
	Závislost na nealkoholových látkách. Vznik a vývoj závislosti, typické projevy abúzu různých nealkoholových drog, důsledky závislosti. Drogová	Kolář, M.: <i>Bolest šikanování</i> . Portál. Praha 2001	

	závislost a rodina. Prevence drogové závislosti.		
	Patologické hráčství, rizikové faktory, vznik, vývoj a sociální důsledky hráčské závislosti. Možnosti prevence	Koudelková, A.: Psychologické otázky delikvence (1995)	
	Krizové stavy u dětí a mládeže, časté příčiny krizových stavů. Pomoc člověku v krizi. Sebevražedné jednání, suicidální vývoj jedince a jeho charakteristické znaky, varovné signály pro pedagogy a vychovatele, prevence sebevražedného jednání.	Koutek, Kocourková, J.: Sebevražedné chování. Praha 2005	
		Leibold, G.: Mentální anorexie (1995)	
		Maloney, M., Kranzová, R.: O poruchách příjmu potravy (97)	
		Marhounová, J., Nešpor, K.: Alkoholici, feťáci a gambleři (95)	
		Nešpor, K.: Návykové chování a závislost (2000)	
		Porterfieldová, K. M.: Jak se vyrovnat s následky traumatu (98)	
		Presl, J.: Drogová závislost (1995)	
		Skála, J. a kol.: Závislost na alkoholu a jiných drogách (1987)	
		Vizinová, D., Preiss, M.: Psychické trauma a jeho terapie (1999)	
	Vodáčková, D.: Krizová intervence, Praha 2004		
Prevence chronických neinfekčních chorob a syndromu stáří	Programy podpory zdraví	MACHOVÁ, Jitka a Dagmar KUBÁTOVÁ. <i>Výchova ke zdraví</i> . 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2015. 312 stran. ISBN 9788024753515.	A
		<i>Zdraví 2020 : národní strategie ochrany a podpory zdraví a prevence nemocí</i> . 1. vyd. Praha: Ministerstvo zdravotnictví České republiky ve spolupráci se Státním zdravotním	

		ústavem, 2014. [106] s. ISBN 9788085047479	
		MACHOVÁ, Jitka a Dagmar KUBÁTOVÁ. <i>Výchova ke zdraví : zdraví a prevence, životní styl - problémy a rizika, dospívání a zdravotní problémy.</i> Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. il. ISBN 9788024727158	
Zátěžové, ohrožující a krizové situace	Zátěž, stres, trauma, traumatizace, posttraumatická stresová porucha, rizikové a protektivní faktory.	ŠPATENKOVÁ, Naděžda. <i>Krizová intervence pro praxi.</i> Vyd. 1. Praha: Grada, 2004. 197 s. ISBN 8024705869.	A
	Krize v rodině. Manželské krize. Rodina a rozvod. Rozvodová a porozvodová situace	<i>Krizová intervence.</i> Edited by Daniela Vodáčková. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 543 s. ISBN 80-7178-696-9	
	Výchova dítěte v rodině. Problémy spojené s nevhodným působením rodiny. Psychická deprivace a její následky	ČERMÁK, Ivo. <i>Lidská agrese a její souvislosti.</i> Vyd. 1. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1998. 204 s. ISBN 80-902614-1-8	
	Syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte		
	Rodina a nemoc. Rodina a psychická porucha. Návykové chování a rodina.		
	Úmrtí člena rodiny, situace ztráty blízkého člověka		

- 1) **Literatura** – stejně jako u předchozího hodnocení, tak i zde autorka konstatuje, že literatura je místy zastaralá, např. u předmětu Lidská práva. To nelze paušálně tvrdit jen dle roku vydání (např. publikace od Skály z roku 1987 je stále přínosná), ale dle obsahu. U předmětu Sociálně patologické jevy lze považovat literaturu za

minimálně vyčerpávající. Autorka postrádá základní publikace (Vágnerová, Fischer, Škoda, Miovský,...). Jinak lze literaturu považovat za vyhovující.

- 2) **Struktura** – pokud by si student vybral pouze předměty kreditu A, je na tom částečně lépe a částečně hůře oproti studentovi z Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Lépe je na tom v oblasti „širě“ probraných témat (deklarovaných v sylabech), jsou zařazeny předměty krizové intervence. Hůře jsou na tom v tom, že se prakticky nevěnují žádné prevenci, organizaci a realizaci prevence. Zajímavé je zařazení předmětu Problémově orientovaná literatura pro mládež.
- 3) **Témata v předmětech** – obdobně jako u předchozí fakulty, tak i nyní považuje autorka tuto kategorii za podmiňující. Pozitivně hodnotí, že se v rámci jednotlivých předmětů věnuje pozornost i tabuizovaným tématům či tématům konfrontačním pozornost (smrt, potrat). Avšak u stěžejního předmětu Sociálně patologické jevy, který má na první pohled skvělou strukturu, není reálné probrat jednotlivá témata do hloubky. Šikaně je věnována téměř až okrajová pozornost. Není zřejmé, proč by student učitelství měl znát „Genové manipulace a genové inženýrství“. Absentují moderní podoby sociálně patologických jevů a rizikového chování.

4.2 Odpovědi na výzkumné otázky

První výzkumná otázka zněla – *Jak jsou studenti učitelství připravováni v oblasti sociálně patologických jevů a rizikového chování?*

Na základě zjištěných dat konstatuje autorka, že pokud by byla výzkumná otázka položena na odpověď ano či ne (tedy položena chybně), musela by odpovědět ano. Byla by to ovšem odpověď matoucí a alibistická. Studenti oboru učitelství jsou připravováni v předmětné oblasti, ale je rozdíl, jakou školu absolvují. Nejsou seznámeni se všemi běžnými sociálně patologickými jevy a rizikových chování v základních a středních školách⁴⁵. Zároveň jim je ke studiu doporučována literatura, která v některých případech není aktuální. Příprava studentů učitelství je rozdílná dle jednotlivých vysokých škol a pravděpodobně i fakult v rámci jedné univerzity. V praxi jsou tak odkázáni významně na samostudium, případně intuitivní a živelné řešení.

⁴⁵ Srov. subkapitola 2.1

Druhá výzkumná otázka zněla – *Jak jsou studenti učitelství připravováni v oblasti prevence a řešení sociálně patologických jevů a rizikového chování?* Odpověď na danou otázku by musela znít ne, pokud by ta otázka byla takto formulována. Na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci byli sice studenti seznámeni s oblastí prevence, avšak na druhé zkoumané fakultě nikoliv. Lze předpokládat, že stejné nuance by byly napříč dalšími fakultami. Z předložených sylabů se lze domnívat, že ani témata věnující se prevenci nevychází z dokumentů MŠMT a studenti nejsou připravováni a vzděláváni v oblasti prevence z aspektu didaktického, metodologického a organizačního.

4.3 Diskuze a doporučení

Diskuze nad výsledky bude zaměřena spíše na nedostatky a omezení zvoleného postupu a zároveň i na jeho obhajobu. Dále na limity zjištěných údajů.

Autorka ve fázi plánování zvažovala několik postupů, kterými by mohla naplnit cíl empirické části diplomové práce. Prvotním postupem byl návrh na dotazování studentů oboru učitelství, a to formou dotazníku nebo rozhovoru se zaměřením na zjištění subjektivní míry připravenosti v oblasti prevence a řešení sociálně patologických jevů a rizikového chování. Rozhodující pro nezvolení tohoto byly dvě skutečnosti. Tou první byla ona subjektivní míra připravenosti a tedy nastavení toho, jak ji zjistit, jakou by měla vypovídající hodnotu apod. Druhou bylo riziko vnímání autorky dotazovanými respondenty jako „evaluačního pracovníka“ a tím by mohlo dojít ke zkreslení odpovědi (kladným i záporným směrem, např. student naštvaný na školu ji bude hodnotit schválně špatně – že je nepřipraven, škola ho nic nenaučila apod.).

Druhým možným postupem bylo dotazování pedagogů vyučujících dané předměty. Autorka rovněž toto vyhodnotila jako méně objektivní, a to z důvodu, že by vyučující nemusel studentce přiznat to, že neučí podle sylabu apod., a to zvláště v případě, kdy studentku (autorku) vyučoval.

Byl zvolen třetí postup, který je založen na obsahové analýze sylabů předmětů. Limity tohoto přístupu jsou zjevné. Ačkoliv by sylabus ve STAGu měl být obsahově totožný s tím, který byl schválen akreditační komisí, tak tomu 100% není, popř. upravený dle aktuálních potřeb. Na druhou stranu skutečnost, že vyučující nedostatečně vyplní sylabus, nesignalizuje, že by výuka byla špatná. Z vlastní zkušenosti autorky vyplývá, že v některých případech

naopak. Limity jsou – obsahová analýza neúplných údajů, nemožnost zjistit skutečný stav apod. Právě zmiňované považuje autorka za nejvýznamnější omezení svého výzkumu, prezentovaných dat a závěrů z nich plynoucích.

I když jsou data a tím i závěry limitovány, tak nejsou rozhodně zavádějící a rámcově zobrazují skutečný stav. Nelze se domnívat, že by situace na jiných vysokých školách byla výrazně jiná.

Doporučení pro praxi jsou následující:

1. Do povinné literatury zařadit předpisy (vyhlášky, metodické pokyny) vztahující se k oblasti prevence sociálně patologických jevů a rizikového chování v prostředí škol.
2. Zavést minimální standardy výuky (na vysokých školách) předmětů a témat zaměřených na sociálně patologické jevy, rizikové chování a primární prevenci. V současné době žádná taková povinnost neexistuje.
3. Předmětnou problematiku zavést jako „průřezové“ téma do ostatních pedagogických a psychologických disciplín (tam, kde to bude účelné, např. teorie výchovy)
4. Stanovit na národní úrovni strukturu a rámcové tematické zaměření v přípravě budoucích učitel v kontextu diplomové práce a zároveň ji reflektovat empirickými výzkumy tak, aby se nestala rigidní.

Autorka si uvědomuje, že její doporučení pro praxi kromě 1. a 3. bodu vyžadují podporu oborovou (současných učitelů a vysokých škol), společenskou, ale i politickou.

Tím se autorka dostává k jakémusi skrytému cíli diplomové práce, kterým bylo zamyšlení se celkově nad vzděláváním učitelů s důrazem na vzdělávání v oblasti prevence a řešení sociálně patologických jevů a rizikového chování. Samozřejmě nemůžeme chtít po učiteli, aby byl všuměl. Již dle pojmenování onoho povolání – učitel je jasné, že by měl hlavně učit, a tak jej i vzděláváme. Nicméně nesmíme zapomínat, že učitel je v mnoha případech prvním, kdo může rozpoznat „problém“ v životě žáka či studenta. Prvním komu se svěří a prvním, kdo by mu měl pomoci. To na něj klade zvýšené nároky, které málokdo ocenění, protože učitel má hlavně kvalitně učit.

Závěr

Závěry, které vyplynuly z empirického výzkumu a jsou uvedeny pod příslušnou kapitolou, by mohly být uvedeny i zde. Změna (alespoň) dle mého mínění nemůže být dílčí na úrovni jedné fakulty, ale může to být změna pilotní.

Celá diplomová práce a doporučení pro praxi nemají vyznít jako snaha o další povinnost přidělenou učitelům. Ale učitelé se v praxi běžně se sociálně patologickými jevy a rizikovým chováním setkávají a měli by být alespoň částečně připraveni na jejich zvládnutí. Mohou být i sami jejich obětmi. Učitel jako oběť např. kyberšikany ze strany žáků by nebyl výjimkou, popř. obětí šikany ze strany svých kolegů (mobbing), ředitele/ředitelky (bossing), a nebo může být v pozici ředitele šikanován svými podřízenými (staffing). S nadsázkou by se dalo říci, že je škola prostředí nebezpečné, patologické a zdraví škodlivé.

Koncepce a struktura vzdělávání budoucích učitelů není předmětem diplomových prací poprvé, stejně tak odborných a politických diskuzí. Jak jsem již uvedla výše, tak učitele nesmíme chápat, že jen a pouze učí, ale i jako pomáhající profesi, kterou je.

Diplomová práce s názvem *Příprava budoucích učitelů studujících na pedagogické fakultě v oblasti prevence sociálně patologických jevů* stručně popisuje jednu oblast komplexní přípravy učitele a jako celek může primárně sloužit jako fragmentární analytický materiál pro konkrétní fakulta, a to fakulta, na které vznikla.

Ponechala ovšem otevřenou otázku a tedy i možný prostor pro další rozvoj tématu – Jak by měla vypadat profesní příprava budoucích učitelů v oblasti prevence sociálně patologických jevů a rizikového chování?

Sama na tuto otázku nedokážu odpovědět, a to z důvodu uvedeného v úvodu. Tím, že jsem vystudovala zmiňovaný bakalářský obor, tak mám pravděpodobně zvýšené nároky na to, co by měl učitel vědět a zvládat v předemné oblasti. Jsem i zastáncí toho, že část preventivních aktivit by si měl realizovat sám, ale z praxe vím, že se tak neděje.

Celkové podcenění vzdělávání v této oblasti může vést k mnohem závažnějším důsledkům, než prvotní projev „něčeho“, co právě učitel neumí identifikovat, rozpoznat, uchopit, řešit.

Ve své bakalářské práci jsem se věnovala problematice záměrného sebepoškozování, která je vysoce citlivá a skrývající hlubší problémy v životě jedince, které mohou být pro

dospělého směšné. Tuto problematiku sice učitel nevyřeší (vyřeší psycholog, psychiatr), ale včasnou intervencí může významně přispět k budoucí kvalitě života jedince.

Možná tuto situaci znesnadňuje výskyt dalších pedagogických pracovníků ve školách a v podstatě dělba práce. Jen doufejme, že nenastane doba, kdy budou ve školách pedagogičtí pracovníci jen na výchovu a druzí jen na vzdělávání. Potom by celá tato diplomová práce byla zbytečná.

Seznam použité literatury a jiných zdrojů

Tištěné zdroje

BENDL, S. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4248-9

BENDOVÁ, A. Třídní učitel v sociálních vztazích se svými žáky: případová studie. *Pedagogická orientace*, 2016, roč. 26, č. 2, s. 252–271. ISSN 1211-4669.

FISCHER, S. a ŠKODA, J. *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5046-0.

GAVORA, P. *Aki sú moji žiaci?* Bratislava: Práca, 1999. ISBN 80-7094-335-1.

HOFERKOVÁ, S. Různé přístupy ke společensky nežádoucím projevům chování mládeže. In *Acta Sociopathologica II*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. s. 34–51. ISBN 978-80-7435-577-6.

JANÍK, T. Pedagogické znalosti jako součást profesní výbavy učitele: přínos Vlastimila Švece pro teorii, praxi a výzkum učitelského vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 2007, roč. 17, č. 4, s. 35–42. ISSN 1211-4669

JANIŠ, K. st., JANIŠ, K. ml. a KOLAŘÍKOVÁ, M. "Spouštěče" šikany na základních školách. In ADAMÍK ŠIMEGOVÁ, M., KOVÁČOVÁ, B. (Eds.) *Kognitívne, emocionálne a morálne aspekty školského šikanovania a ich využitie v prevenci šikanovania na základnej škole*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavská univerzita v Trnave, 2011, s. 170–175. ISBN 978-80-8082-420-4.

JANIŠ, K., KRAUS, B. a VACEK, P. *Kapitoly ze základů pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-102-3.

JANIŠ, K. ml. Volný čas seniorů. In POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, J., BAČÍKOVÁ, A. (eds.) *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VIII*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, s. 693–700. ISBN 978-80-244-2815-4.

JANIŠ, K. ml. a SKOPALOVÁ, J. *Volný čas seniorů*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5535-9.

KÁDNER, O. *Základy obecné pedagogiky I*. Praha: Česká grafická unie, 1923.

KOLÁŘ, M. *Výcvik odborníků v léčbě šikany*. Praha: PVŠPS, 2013. ISBN 978-80-904748-2-6.

KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0643-9.

KŘOVÁČKOVÁ, B. a SKUTIL, M. Obsahová analýza. In SKUTIL, M. a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, s. 95–100. ISBN 978-80-7367-778-7.

MIOVSKÝ, M. Historie a současnost pojetí primární prevence rizikového chování v České republice. In MIOVSKÝ, M., et. al. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN, 2010. s. 13–28. ISBN 978-80-87258-47-7.

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací hodina*. Praha: SPN, 1984.

SKOPAL, O., DOLEJŠ, M. a SUCHÁ, J. *Vybrané osobnostní rysy a rizikové formy chování u českých žáků a žákyň*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4223-5.

SOBOTKOVÁ, V., a kol. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4042-3.

STANKOWSKI, A. *Nástin problematiky etopedie a sociální patologie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2004. ISBN 80-7042-360-9.

ŠIRŮČKOVÁ, M. Rizikové chování. In MIOVSKÝ, M., a kol. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Praha: Togga, 2012. s. 127–132. ISBN 978-80-87258-89-7.

ŠIRŮČKOVÁ, M. Rizikové chování a jeho psychosociální souvislosti. In MIOVSKÝ, M., et. al. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN, 2010. s. 30–39. ISBN 978-80-87258-47-7.

ŠVEC, V. Přípravné vzdělávání učitelů. In PRŮCHA, Jan (Ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 408-412. ISBN 978-80-7397-546-2.

VÁGNEROVÁ, M. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.

VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

Elektronické zdroje

BĚLÍK, V., HOFERKOVÁ, S. Záškoláctví jako forma rizikového chování českých adolescentů: vybrané výsledky výzkumu. *Prohuman* [online]. 2017 [cit. 2017-06-16]. ISSN 1338-1415. Dostupné z: <http://www.prohuman.sk/pedagogika/zaskolactvi-jako-forma-rizikoveho-chovani-ceskych-adolescentu-vybrane-vysledky-vyzkumu>

CSÉMY, L., HRACHOVINOVÁ, T., STAROSTOVÁ, O. a ČÁP, P. *Agresivní chování ve školách z pohledu učitelů a žáků 2. stupně základních škol v ČR*. [online]. [cit. 17. 4. 2017].

Praha: CEPROS, 2014. Dostupné z: <<http://skolasanov.cz/files/dokumenty/agresivita-zs-infobrozura.pdf>>.

ESPAD Report 2015. Results from the European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs. [online]. [cit. 17. 4. 2017]. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016. ISBN 978-92-9497-110-4.

Genderová problematika zaměstnanců ve školství. [online]. [cit. 13. 5. 2017]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>>.

Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013–2018. [online]. [cit. 2. 3. 2017]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/file/28077>>.

Sebevraždy. [online][cit. 10. 4. 2017]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/sebevrazdy_zaj>.

Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele. [online][cit. 14. 5. 2017]. Dostupné z: <<http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>>.

Statistika nehodovosti – rok 2016. [online][cit. 10. 4. 2017]. Dostupné z: <http://www.cspsd.cz/storage/files/nehody_2016.pdf>.

Vzdělávání v primární prevenci rizikového chování o krok dál. [online][cit. 10. 4. 2017]. Dostupné z: <<http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/172/3814/Vzdelavani-v-primarni-prevenci-rizikoveho-chovani-o-krok-dal>>.

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

Zpravodaj Anabell. [online][cit. 10. 6. 2017]. Dostupné z: <http://knihovna.anabell.cz/components/com_jshopping/files/demo_products/cislo_32.pdf>.