

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Pavla Triznová

**Možnosti řešení rizikového chování u žáků staršího
školního věku**

Bakalářská práce

Olomouc 2021, vedoucí práce: Mgr. Kateřina Jeřábková, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci na téma „Možnosti řešení rizikového chování u žáků staršího školního věku“ vypracovala samostatně a s použitím uvedené literatury a pramenů.

Děkuji své vedoucí práce Mgr. Kateřině Jeřábkové Ph.D. z Ústavu speciálně-pedagogických studií Univerzity Palackého v Olomouci za odborné vedení mé bakalářské práce, za její čas strávený konzultacemi, poskytováním rad i za její podporou.

ÚVOD	- 6 -
1 NEJČASTĚJŠÍ PROJEVY RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ	- 8 -
1.1 Vymezení pojmu rizikové chování	- 8 -
1.2 Nejčastější projevy rizikového chování	- 8 -
2 ZPŮSOBY ŘEŠENÍ RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ	- 15 -
2.1 Způsoby řešení rizikového chování v rámci učitelovi praxe	- 15 -
2.1.1 Historie	- 15 -
2.1.2 Současnost	- 15 -
2.1.3 Metody a způsoby intervence	- 16 -
2.2 Způsoby řešení rizikového chování v rámci školy	- 21 -
2.2.1 Poradenské služby školy	- 21 -
2.2.2 Školní poradenské pracoviště	- 22 -
2.3 Způsoby řešení rizikového chování v rámci podpůrných a jiných zařízení	- 28 -
2.3.1 Školské poradenské zařízení	- 28 -
2.3.2 Středisko výchovné péče	- 30 -
2.3.3 Policie ČR	- 32 -
2.3.4 Sociálně-právní ochrana dětí	- 33 -
3 RODINA ŽÁKA A JEJÍ SPOLUPRÁCE SE ŠKOLOU	- 35 -
3.1 Rodina žáka	- 35 -
3.1.1 Vzájemná spolupráce rodičů dítěte a školy	- 36 -
4 PRAKTICKÁ ČÁST	- 39 -
4.1 Charakteristika výzkumného problému	- 39 -
4.2 Cíle výzkumu	- 39 -
4.2.1 Hlavní cíl výzkumu	- 39 -
4.2.2 Dílčí výzkumné cíle	- 39 -
4.3 Metoda sběru dat	- 40 -
4.4 Oblasti polostrukturovaného rozhovoru	- 40 -
4.5 Etické otázky	- 40 -
4.6 Základní soubor	- 41 -

4.7	Výzkumný soubor	- 41 -
4.8	Průběh výzkumného šetření	- 42 -
4.8.1	Příprava rozhovoru	- 42 -
4.8.2	Realizace rozhovorů	- 42 -
4.8.3	Analýza dat	- 43 -
4.9	Limity výzkumu	- 43 -
4.10	Zasazení zjištěných dat do kategorií	- 44 -
4.11	Výsledky výzkumného šetření	- 50 -
4.12	Hypotézy	- 52 -
4.13	Diskuse	- 53 -
	ZÁVĚR	- 57 -
	Seznam použitých zdrojů	- 59 -
	Přílohy	

Úvod

Původní inspirací k psaní bakalářské práce byla má rodinná situace. Má rodina, respektive rodiče, má v pěstounské péči dvě děti. Mladší nevlastní bratr je od raného dětství následkem traumatu problematický (některé projevy tohoto chování lze v definičním kontextu označit pojmem „rizikové“), hlavně v oblasti vnějších projevů a chování. Těmito projevy je velmi výrazný na veřejnosti, a to především ve škole, v které se vzdělává za pomoci asistenta pedagoga.

Tato zkušenost mi pomohla vnímat projevy jakéhokoliv nežádoucího chování dětí jako hrozbu a zamyslet se nad tím, co je u daného jedince v nepořádku a které potřeby nemá naplněné. Zároveň právě s nástupem mého bratra do školy jsem došla k uvědomění, že vzdělávání podobných dětí je velmi rozdílné, je třeba k nim přistupovat specificky a poskytnout jim (z pohledu jak konkrétního pedagoga, tak i školy jakožto instituce) dalece větší péči.

Hlubší zájem o toto téma ve mně vzbudily i zkušenosti z praxí. Především dlouhodobější působení na dětské psychiatrii, kam jsem začala později (po skončení praxí) docházet jako dobrovolník. Vždy jsem přemýšlela nad kontrastem toho, co traumatického se děje v osobních životech dětí a jak se tyto prožitky promítají do chování dětí ve společnosti – především ve škole, kde tráví velkou část svého dětského života. Ještě zajímavější mi připadal postoj veřejnosti, ať už té laické nebo odborníků k těmto projevům, respektive k dítěti jakožto komplexní bytosti. Zejména pak učitelů, kteří mají častokrát možnost děti poznat i z jiného úhlu pohledu a v jiných situacích.

Mou zvědavost vzbudila i skutečnost, že běžní pedagogové nemají žádné nebo minimální speciálně pedagogické vzdělání což může ovlivnit jejich postoj k dětem s projevy rizikového chování. Vystává proto přirozená otázka, jak projevy takového chování řeší, kam se obrací, kde se radí a žádají o pomoc?

Cílem mé práce je nejdříve teoreticky nastínit a popsat rizikové chování, jaké způsoby jeho řešení může pedagog volit v rámci své samostatné působnosti a na koho se může obrátit ve škole i mimo ni v případě, že je bezradný. Podstatná se dle mého názoru jeví i spolupráce s rodiči žáka s projevy rizikového chování, i o ní budu psát. Na teoretickou část naváží částí praktickou, ve které se prostřednictvím rozhovorů hlouběji zaměřím na roli a postavení

pedagogů 2. stupně vybrané základní školy v případě řešení projevů rizikového chování u žáků staršího školního věku.

1 Nejčastější projevy rizikového chování

1.1 Vymezení pojmu rizikové chování

Širůčková (in Miovský, 2010, s. 30) cituje Jessorovu definici rizikového chování jako „*problematické, znepokojující, nebo jako nežádoucí vzhledem k normám konvenční společnosti, jejím institucím a autoritám*“.

Pugnerová a kol. (2019, s. 84) popisuje rizika chování dospívajícího jako chování namířené proti autoritám, odmítající postoj ve vztahu k nařízením, pravidlům, školní disciplíně apod.

Dle Širůčkové (in Miovský, 2010, s. 30) pojem rizikové chování zahrnuje:

- interpersonální agresivní chování (např. násilné chování, šikanu, týrání...)
- rizikové zdravotní návyky (např. pití alkoholu, kouření, užívání drog, ale i nezdravé stravovací návyky, nedostatečnou nebo nadměrnou pohybovou aktivitu)
- sexuální rizikové chování (např. předčasné zahájení pohlavního života, promiskuita, nechráněný pohlavní styk...)
- rizikové chování ve vztahu k společenským institucím (např. problémové chování ve škole jako záškoláctví, neplnění školních povinností, nedokončení studia na SŠ)
- prepatologické hráčství
- rizikové sportovní aktivity (např. provozování adrenalinových a extrémních sportů)

Pro účely naší bakalářské práce jsme níže popsali první čtyři Širůčkové body projevů rizikového chování (interpersonální agresivní chování, rizikové zdravotní návyky, sexuální rizikové chování a rizikové chování ve vztahu ke společenským institucím).

1.2 Nejčastější projevy rizikového chování

Agresivita žáků

Agresí označujeme takové chování, jehož cílem je někomu ublížit nebo ho poškodit, případně přinutit konkrétní osobu, aby konala v souladu s agresorovými požadavky. Agresivita je předpoklad k takovému jednání. Agresi můžeme dělit na instrumentální, tedy takovou, která se

stává prostředkem k dosažení určitého cíle (většinou se jedná o vědomě kontrolované chování) a emocionální, na kterou lze pohlížet jako na dopad silných negativních emocí, např. hněvu (Čapek, 2014).

Narušení sociálních vztahů ve třídě

Žáci v dnešních ZŠ jsou důvěryhodným odrazem moderní společnosti, jejíž ne příliš příznivý stav je čtým tématem zpráv, společenských diskusí i odborných pojednání. Orientace na prospěch odrážející se v materiálních věcech a dosažení úspěchu za jakoukoliv cenu, chybějící morální hodnoty a pozitivní ideály, falešné pojetí svobody na úkor druhé osoby, právo silnějšího a bohatšího, to vše se odráží v novodobé realitě (Friedlová a kol., 2012).

Vývoj ve školách je kopií, ukazatelem nastavení takové společnosti, proto se objevuje čím dál více tříd, ve kterých nepanuje zdravá soutěživost, nýbrž snaha o prosazení se za jakoukoliv cenu a za použití všech prostředků. Tyto nezdravé snahy se konkrétně projevují posměšky a naschvály, které jsou na denním programu a které způsobují ostatním žákům pocit neštěstí při pouhém pomyslení na školu. Pro pedagoga je práce s takovou třídou spíše soubojem, ve kterém se potýká s řešením přemíry soutěživosti, revnivosti, donášení, nepřejčnosti, zesměšňování, posmívání, ponižování a dalšími negativními projevy (Friedlová a kol., 2012).

Hutyrová (2019, s. 141) popisuje rizika a patologii třídních vztahů. Za rizikové považuje, pokud se ve třídě nachází „*více nekomplementárních individualit*“. Narušení sociálních vztahů hrozí také v případě, kdy žáci sice vytvoří fungující sociální skupinu, ale s vlastními hodnotami a normami.

Braun (in Hutyrová, 2019, s. 141-142) ve vztahu k sociálním vazbám mezi dětmi považuje za rizikové:

- narušení vztahů mezi dětmi, v extrémních případech šikanu
- rozdělení kolektivu třídy do skupinek
- opoziční tendence třídy, které jdou proti snahám pedagogů
- posun hodnot dětí do negativní roviny (a další)

Šikana

Martínek (2008) šikanu popisuje jako převahu síly nad obětí. Tuto převahu můžeme spatřovat buď v rovině fyzické, nebo psychické, tedy když psychicky zdatnější jedinec trápí méně odolného. Ublížovaná osoba obvykle vykazuje nějaké znaky slabosti. Martínek (2008, s. 5.) dále uvádí, že takový žák je „zaražený, často nedokáže se spolužáky přirozeně komunikovat, stojí v pozadí, může být i drobně fyzicky odlišný“. Takové děti bývají cílem nevhodných žertů, nadávek, urážek či jsou donuceny zdatnějším posluhovat, nechávají se jím manipulovat nebo vydírat. V prostředí školy nelze opomenout ani převahu mentální síly, kdy intelektově silnější jedinci ubližují těm méně zdatným. Čím je agresor inteligentnější, tím může být šikana promyšlenější a skrytější.

Kyberšikana

Kyberšikana je s tradičním pojetím šikany velmi úzce spjata, sdílí stejné znaky a projevy. Tyto rysy se však v online prostředí projevují odlišně. Jedná se o poměrně novou a dynamicky se rozvíjející problematiku (Černá, Dědková a kol., 2013, s. 20).

Priceová a Dalglish (in Černá, Dědková a kol., 2013, s. 20) uvádí, že: „*kyberšikana je kolektivní označení forem šikany prostřednictvím elektronických médií, jako je internet a mobilní telefony, které slouží k agresivnímu a záměrnému poškození uživatele těchto médií. Stejně jako tradiční šikana zahrnuje i kyberšikana opakované chování a nepoměr sil mezi agresorem a obětí*“.

U kyberšikany svou roli hraje i větší technická zdatnost agresora, která způsobuje nerovnováhu sil mezi obětí a agresorem. Falešný efekt anonymity, který vytváří virtuální prostředí může navíc podpořit pocit bezmoci ze strany oběti (Dooley in Kowalski a kol., 2014).

Přestože lze spatřovat mnoho podobností mezi tradiční šikanou a kyberšikanou, v některých znacích se rozcházejí. Pachatelé kyberšikany často vnímají sami sebe jako anonymní. Z výzkumu deindividuace (Diener, 1980; Spears, 1998) vyplývá, že lidé sdělují a dělají pod vlivem pocitu anonymity takové věci, které by za normálních okolností při osobním setkání nevyslovili a nečinili. Tento fenomén rozšiřuje pole potencionálních agresorů ve virtuálním prostředí oproti tradiční šikaně. To lze přirovnat k příkladu, kdy se iniciátor kyberšikany nemusí obávat, zda je fyzicky silnější, než oběť (Kowalski a kol., 2014).

Navzdory skutečnosti, že ke kyberšikaně dochází mimo prostředí školy, což komplikuje její podchycení i řešení, výzkumy dokazují, že propojení mezi školou a kyberšikanou je velmi časté. Ferdon a Feldman (in Šmahaj, 2014) sdílejí tvrzení, že kyberšikana má výrazně negativní dopad na fungování kyberoběti ve škole. Některé země v souvislosti se stále se vyvíjející moderní dobou vymýšlejí opatření, který by mohla takové situace řešit. Jedná se např. o zákaz vstupu do školy se zapnutým telefonem. V praxi často dochází k otázce, kam až sahá pravomoc školy a jak kyberšikanu zastavit. Jelikož kyberšikana přesahuje půdu školy, je nutno do této problematiky zapojit i rodiče dětí (Šmahaj, 2014).

Odhalení kyberšikany je pro okolí žáka (rodiče i pedagogy) velmi komplikované, dospělí navíc mají tendenci brát kyberšikanu na lehkou váhu, což je způsobeno méně viditelnými dopady. Z pohledu následků zveřejňování poškozujícího obsahu sklouzáváme do sociální, právní a především psychologické roviny (Šmahaj, 2014).

Užívání návykových látek

Rizikové chování je často zastoupeno pitím alkoholu, kouřením tabákových výrobků a zkušenostmi s drogami, zejména s marihuanou. Kyasová (in Sobotková a kol., 2014) ve své studii s lidmi ve věku 14-25 let došla k závěru, že polovina dětí jsou nekuřáci, kuřáky pak rozděluje na denní a občasné. Dále studie prokázala, že kouření je spojeno s pitím alkoholu, přičemž pravidelní kuřáci výrazně více konzumují pivo, víno a destiláty, stejně tak se oproti nekuřákům častěji opíjejí. S užíváním marihuany mělo dle studie zkušenost téměř 40% dětí (Sobotková a kol., 2014).

Národní výzkum užívání tabáku a alkoholu v České republice 2020 (Cséma a kol., 2021) varuje před poměrně velkým poměrem kuřáků, současných i bývalých, kteří s kouřením začali do 14 let. Z celkového počtu dotazovaných tuto skupinu tvoří 8,8 procent respondentů.

Podle studie ESPAD (Evropská školní studie o alkoholu a jiných drogách) z roku 2019 (Chomyrová a kol., 2020) dospívající konzumují první sklenici alkoholu ve věku 13,1 let. První zkušenost s kouřením cigaret mají děti v průměru ve věku 12,9 let.

Sobotková a kol. (2014) uvádí, že uživatelé návykových látek mají mj. větší sklon k agresivnímu chování. Pokud je člověk pod vlivem návykové látky nebo trpí abstinenčními

příznaky, riziko násilného či antisociálního chování se zvyšuje. Návykové látky způsobují větší vnímavost a citlivost vůči agresivním podnětům i frustraci.

Podle Čermáka (in Sobotková, 2014, s. 90) „*podporují agresivní chování nižší dávky alkoholu, nikotinový deficit a spánková deprivace v důsledku užití THC. Inhalace výparů z lepidel či barviv podporuje nárůst agresivity více než alkohol. Při působení halucinogenů je reakce nepředvídatelná. Působení pervitinu podporuje agresivní reakce dlouhodobě*“.

Pro děti a dospívající jsou drogy mnohem více ohrožující než pro dospělé. Tyto rizika můžeme spatřovat zejména v:

- vyšším riziku těžkých otrav
 - rychlejší vytvoření závislosti na droze
 - zaostávání dětského/dospívajícího vývoje, přičemž se tyto nedostatky dohání obtížněji než v pozdějších letech
 - ukvapením, nesmyslným a nebezpečným jednáním v důsledku malé životní zkušenosti s drogou
 - dalších oblastech života, kterými jsou např. selhávání v životních rolích, krádeže atd.
- (Nešpor, 2004, s. 71)

Záškoláctví

Záškoláctví, jinak řečeno vyhýbání se škole může být důsledkem různých jevů. Je únikem od toho, co se žákovi nezamlouvá, nebaví ho, nedaří se mu nebo co ho přivádí nějakým způsobem do ohrožení. Záškoláctví dělíme na impulzivní (impulz může přijít až ve škole) a účelové (plánované) (Uhlíková, 2011).

V závislosti na tom, zda rodiče o zameškávání školního vyučování vědí, ba ho i podporují, můžeme tento fenomén rozdělit na:

- **Záškoláctví bez vědomí či souhlasu rodičů**
- **Záškoláctví s vědomím a/nebo oklamáváním rodičů**

Dítě např. předvádí nemoc za účelem, aby přesvědčilo rodiče, že mu opravdu není dobře. Rodiče pak omlouvají nepřítomnost dítěte jako rodinné důvody.
- **Záškoláctví s podporou rodičů**

Rodiče využívají své děti k tomu, aby namísto chození do školy např. hlídaly mladší sourozence nebo se staraly o někoho starého. Stejně tak důvodem může být i výlet nebo dovolená. Jiní rodiče nepovažují za nutnost posílat děti školy, pokud se namísto běžného vyučování koná např. exkurze nebo návštěva divadla. (Uhlíková, 2011, s. 29)

Uhlíková (2011, s. 29-30) dále uvádí **tři základní kategorie důvodů záškoláctví:**

1. Důsledek problémů souvisejících s učením

Jedná se o potíže spojené s žákovým prospěchem nebo s konkrétním školním předmětem, příliš vysoké či naopak nízké nároky na výuku nebo obavy ze zkoušení, z něhož mají strach někdy i premianti třídy, kteří nechtějí ztratit své vyšší postavení ve třídě.

2. Důsledek vztahových a osobnostních záležitostí

Tyto záležitosti jsou zapříčiněny špatnými vztahy s pedagogy nebo špatným postavením žáka v kolektivu (neoblíbenost, odlišnost, posměch, šikana). K ponižování dochází zejména u dětí, které se inteligenčně liší od třídního průměru (vyšší či nižší inteligence), jsou jiné rasy, pocházejí z ekonomicky slabší či naopak bohatší rodiny. Takové dítě může mít obavy i z příchodu domů (např. v situaci, kdy mu spolužáci ukradli nebo poškodili věci, sebrali peníze na oběd atd.). To může dospět až do situace, kdy se dítěti nechce do školy, ani domů – k záškoláctví se přidávají i potulky mimo domov. V některých případech může být za záškoláctvím skrytá i zvědavost typu „co se stane, když nepůjdu do školy“.

3. Důsledek vlivu rodinného prostředí a výchovy

Setkáváme se s ním hlavně u dětí pocházejících z dysfunkčních rodin. Zjevný je nezájem o dítě, nadměrná benevolentnost, stejně tak i vysoké nároky na dítě, které pak má obavy jít na zkoušení nenaucené, aby si nezhoršilo prospěch. Výskyt záškoláctví je častý v období vysvědčení, kdy se děti obávají reakcí rodičů na známky (prospěch, chování). Někteří rodiče dítěti vyloženě řeknou, „ať se špatnými známkami vůbec nechodí domů“.

Čapek (2014) považuje v případě záškoláctví za důležitý pohovor žáka s učitelem o důvodech takového chování. Fontana (in Čapek, 2014) Upozorňuje na to, že odhalit příčinu záměrného vyhýbání se škole je ve vztahu ke lžím záškoláků obtížné. Ani to by ovšem nemělo

být pro učitele překážkou v pátrání po tom, co se děje. Důvodem k vyhýbání se škole nemusí být vždy pouze závažné jevy, příčinou může být třeba i negativní postoj některého z pedagogů, nebo neodpovídající nároky kladené na žáka v průběhu některého z vyučovacích předmětů. V takových případech můžeme být žákovi nápomocni.

Rizikové sexuální chování

Důležitou součástí dospívání je zkoumání vlastní sexuality. Weiss a Zvěřina (in Sobotková a kol., 2014) uvádí jako nejfrekvencovanější zdroje informací týkající se sexuality kamarády a tiskoviny, naproti tomu rodina a škola jakožto zdroj informací jsou nedostačující. Nelze však opomenout rizika, které s objevováním sexuality souvisí. Lukšík (in Sobotková a kol., 2014) ve své studii, která shrnuje šest výzkumů zaměřených na sexuální a rizikové chování uvádí, že rizikové sexuální chování jde ruku v ruce s konzumací alkoholu a marihuany.

Do sexuálně rizikového chování řadíme nechráněný pohlavní styk při náhodné známosti, výrazné promiskuitní chování, rizikové sexuální praktiky, kombinaci užívání návykových látek a rizikového sexu či předčasný sexuální styk (Nevoralová in Zemanová, Dolejš, 2015).

Weiss (in Zemanová, Dolejš, 2015) uvádí, že první pohlavní styk před čtrnáctým rokem u dívek výrazně násobí pravděpodobnost, že budou zaměňovat své sexuální partnery a že budou mít sex s rizikovými partnery, onemocní pohlavně přenosnou chorobou, podstoupí opakované interrupce apod. Jejich chování bude tedy méně zodpovědné.

V období dospívání se mj. také můžeme setkat se sexuálním zneužitím. Zneužití vlastním rodičem dítě traumaticky zatěžuje a negativně ovlivňuje jeho vývoj osobnosti. Traumatické aspekty jsou zakotveny nejen v násilném a bolestivém jednání zneužívající osoby, ale i v gratifikujícím a stimulujícím chování, které může dítě obtěžovat (Sobotková a kol., 2014).

2 Způsoby řešení rizikového chování

2.1 Způsoby řešení rizikového chování v rámci učitelovi praxe

Každý učitel používá své, ať už méně či více účinné mechanismy na akutní nekázeň žáka, případně skupiny žáků ve třídě. V případě, že se chování nezlepšuje nebo se opakuje, měl by učitel pracovat vědomě, cíleně a dlouhodobě na jeho zlepšování (Hutyrová, 2019).

2.1.1 Historie

Z pohledu historie se ještě před nedávnou dobou užívalo tělesných trestů ve škole (bití rákoskou, ukazovátkem, tahání za vlasy, uši, mírné údery do hlavy). Žáci byli „po škole“, učitelé je posílali na hanbu, za dveře, seděli v „oslovské“ lavici. Taktéž se udělovala i snížená známka z mravů. Povoleno bylo i veřejné zesměšňování, sarkasmus a ironie. Za špatné chování se uděloval nižší stupeň známek v jednotlivých předmětech (Mertin a kol., 2013).

2.1.2 Současnost

I v dnešní době se někdy k potrestání žáků stále využívají známky – především udělení nedostatečné může být v tomto směru účinné. Z druhé strany se nabízí otázka, jak a jestli vůbec může nedostatečná podporovat žakovu motivaci k učení. Totiž pokud dítě ve škole prospěchově nevyniká, už moc neřeší, zda má o jednu pětku méně nebo více (Mertin a kol., 2013).

Napříč nejružnějšími omezeními využívají učitelé i v dnešní době rozsáhlou škálu výchovných opatření, která povolují předpisy zejména v oblasti pedagogiky a psychologie. Mezi tato opatření můžeme zahrnout domluvy, napomenutí, sdělení rodičům (skrze poznámky) nebo pozvání rodičů do školy, napomenutí třídního učitele, snížený stupeň z chování a jednání výchovné komise. Pedagogická praxe však říká, že tato opatření pravděpodobně zafungují v prvním stupni ZŠ, u chronických přestupníků už ne. Především žáci, s kterými jsou největší potíže nemají z pedagogů obavy a rodiče je v tom podporují. Těžko však říci, zda můžeme v této době naplňovat cíle vzdělávání (mj. kritické myšlení, svobodné uvažování, tvoření) skrze strach (Mertin, a kol., 2013).

Hutyrová (2019) uvádí ve své publikaci základní doporučení pro postup práce s žáky vykazující projevy problémového chování. Dle autorky je důležitý pozitivní, předvídatelný a neskutečně trpělivý přístup pedagoga a nepostradatelná je i vysoká míra frustrační tolerance.

Za funkční intervenční metody považuje Hutyrová (2019, s. 130) následující:

- pozitivní posilování spolu s mírnými tresty
- častá zpětná vazba
- jednoznačné a srozumitelné instrukce a pokyny
- respektování stylů učení
- nácvik metakognitivních strategií
- sebekontrola a sebehodnocení

2.1.3 Metody a způsoby intervence

Mezi běžně používané prostředky při řešení kázeňských problémů lze zařadit **příklad, slovo, zaměstnání, dozor, odměnu a trest** (Bendl in Hutyrová, 2019, s. 143).

Příklad

Příklad neboli nápodoba je jednou z nejvíce efektivních výchovných metod vůbec. Určitá podoba příkladu spolu s intenzivním emočním nábojem jsou pro dítě vzorem chování, s kterým se může identifikovat prostřednictvím vnitřní motivace, tedy dobrovolně, z vlastní vůle. Cílem nápodoby je za pomoci srozumitelných a zajímavých vzorců chování v žákovi upevnit žádoucí chování. Toto je nutné si uvědomit a být pro dítě dobrým příkladem (Hutyrová a kol., 2013).

Pokud dítě vidí řešit náročnou životní situaci např. za pomoci alkoholu nebo drog, tento vzorec chování snadno převezme a naučí se mu. Učení příkladem je celoživotní proces, dítě přejímá gesta a mimiku dospělého nebo třeba i společenské chování (zdravení, děkování galantnost) (Kopecká, 2015, s.).

Slovo

Slovo používáme různými způsoby – rozkaz, zákaz, napomenutí, výstraha, vysvětlení, přesvědčování, rada, poučení, prosba aj. Ve školní praxi se obvykle beze slova nikam neposuneme. Použití slov bychom však měli s rozumem uvážit, neboť stejně jako jím můžeme dosáhnout pozitivních účinků, lze jím i zranit, ponížit nebo demotivovat. Zdánlivě pouhá poznámka pedagoga může mít negativní dopad na žákův vztah k učiteli i ke škole samotné (Hutyrová a kol., 2013).

S vyjadřováním skrze mluvené slovo souvisí i tzv. pedagogická komunikace. Gavor (in Nelešovská, 2005, s. 26) definuje pedagogickou komunikaci následovně: „*Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacích cílů. Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, které určují pravomoci jejich účastníků*“.

Gric (in Nalešková, 2005, s. 28) vymezuje kvalitní pedagogickou komunikaci v pěti bodech:

- princip kooperace – spolupráce s partnery
- maxima kvantity – poskytnutí dostatku informací, ale ne více, než je žák schopen pojmout
- maxima kvality – neposkytovat informace, které nejsou ověřené, pro které neexistuje dostatek důkazů
- maxima relevance – sdělovat to, co je v konkrétní situaci podstatné a vhodné v závislosti na tématu, cílech a účastnících
- maxima způsobu – jasné, srozumitelné a jednoznačné vyjádření

Zaměstnání

Můžeme ho využít při realizaci hry s pravidly, nebo zorganizovat výuku jako dětské zaměstnání či zajímavé vyučování, které se soustřeďuje na utváření dovedností sociálního charakteru se záměrem zlepšení vztahů mezi žáky a mezi učiteli a žáky (Bendl in Hutyrová, 2013).

Dozor

V současné literatuře se setkáváme už spíše s pojmem kontrola. Tu lze charakterizovat jako „pozorování a sledování někoho nebo něčeho, co je svěřeno do naší péče, ochrany a odpovědnosti“. Vztáhneme-li kontrolu ke školnímu kontextu, řadíme do ní hlavně přestávky, dobu mezi zahájením vyučování, doprovod žáků do jídelny a doprovod na školních akcích. Záměrem dozoru (kontroly) je dohlížet na chování žáků v souladu se školním řádem. Další cíl kontroly/dozoru spatřujeme v pozorování dítěte, vnímání jeho autentičnosti a potřeb mimo dobu vyučování. Pedagog má tak možnost poznat žáky i po jiných charakterových stránkách. V porovnání s jinými kázeňskými prostředky spadá dozor mezi povinnosti učitelů zakotvených ve školské legislativě (Hutyrová a kol., 2013).

Odměny

Pozitivní odměňování řadíme k jedné z moderních metod současného vzdělávání. V praxi se tak děje např. prostřednictvím udělení dobré známky, kdy je jeho výkon hodnocen jako dobrý, dokonalý, takové ocenění je provázáno i pocitem úspěchu a uspokojení (Kolář, Šikulková in Čapek, 2014).

Žáky neporovnáváme v jejich výkonech, hodnotíme pouze splnění úkolu. Důležitou kompetencí učitele je odměňování, chválení a posilování žáků. Pedagog by neměl zapomínat chválit ani věci, které může na první pohled pokládat za samozřejmé (v dnešní době už častokrát přirozené nejsou). Slušné a ukázněné chování žáků je bráno jako samozřejmost, proto když hodina proběhne bezproblémově učitel to většinou nijak nehodnotí a ponechává bez povšimnutí. Pokud však určitý způsob chování neoceníme nebo neodměníme, nedochází k jeho posílení. To může ze strany žáků budit dojem, že si vyučující nevšiml jejich dobře odvedené práce (Čapek, 2014).

Způsoby odměňování

Podle Čapka (2014) je největším nedostatkem pedagogů absence odměn. Každý učitel by měl vědět, jak správně pochválit a odměnit své žáky. S odměnou pracuje zejména didaktika a platí, že aby se mělo co odměňovat, musí se ve třídě něco dít (aktivita, činnost). Součástí takových

činností je i pozitivně formovaná zpětná vazba. Kvalitní pedagog nečeká na prověrku, aby dal jedničku jen premiantům třídy. Aktivně posiluje dobře provedený úkol v průběhu každé hodiny, a to na třech úrovních:

- 1) průběžnými pochvalami, úsměvy, projevy souhlasu při právě probíhající činnosti
- 2) kladnými hodnoceními jednotlivých fází hodin, jež tak uzavírá („všechny skupiny jste si vedly dobře, teď si je připravte k odprezentování“)
- 3) odměnami po ukončení činnosti (vyučovací hodiny), které mohou mít již oficiálnější podobu – např. jedničky

Oproti tomu se Bendl (in Hutyrová) zamýšlí, v jak častých intervalech je žádoucí žáky chválit. Z jistého úhlu pohledu se nám naskytuje otázka, zda by to mělo být pokaždé, když se dítě zachová pozitivně.

Pochvaly mohou mít ale i negativní dopad, jako např. návyk na pochvalu. Taková „závislost“ pak odvádí žákovu pozornost od učení. Z pochvaly se pak namísto přiměřené motivace stává hlavní motiv. Opakem je tzv. zpochybňující pochvala, která sráží žákovu sebehodnocení a může působit ironicky (Čapek, 2014).

Trest

Již od nepaměti společnost měla nastavené určité normy a pravidla jejichž dodržování bylo podmínkou přežití v komunitě. Člověk, který porušoval nastavená pravidla byl obvykle potrestán v zájmu bezpečí skupiny (Hutyrová, 2019).

Kopřivová a kol. (in Hutyrová, 2019, s. 145) uvádí, že „*při trestu jde o zneužití moci, kterému předchází soudy a přesvědčení o právu trestat*“.

Trest můžeme chápat jako vliv rodičů, pedagogů či sociální skupiny, který ovlivňuje jednání vychovávaného a který demonstruje hodnocení takového chování či jednání společností. Současně vede k limitaci určitých potřeb, nelibosti, popř. frustraci vychovávaného (Čáp, Mareš in Hutyrová, 2019).

Záměrem trestu ve školním prostředí je zachování spravedlivého jednání a použití nápravných prostředků s poukázáním na to, že třída a škola neschvaluje a odmítá konkrétní čin.

Dalším cílem trestání na školní půdě je kázeňská prevence spojená se změnou v chování u daného jedince (Hutyrová a kol., 2013).

Proces potrestání

Při procesu trestání je nutné pokaždé vědět, co se přesně stalo. Zamezíme tak potrestání nevinného. Pokud je žák obviněn neprávem, respektive dostane nespravedlivý trest je pravděpodobné, že zcela pochopitelně nabyde dojmu, že má porušení kázně „předplacené“. K tomu se přidávají další negativní pocity, jako je snaha se pomstít, zahanbení či pokoření žáka, zpochybnění norem formujících třídu, snížené sebehodnocení, zhoršení vztahu s učitelem, ztráta prestiže pedagoga, přechod žáka na strategie vyhýbající se trestu, jako je lhaní apod. (Čapek, 2014).

Pedagog proto musí všem žákům, kteří mají k problému co říct nechat prostor. Celému procesu udělení trestu předchází aktivní naslouchání skupině a následné důkladné prošetření skutečnosti. Při udělování trestu se držíme několika zásad:

- přesné vymezení pravidel
- úměrnost trestu
- stejná spravedlnost pro všechny
- trest, jako cesta k nápravě

(Čapek, 2014, s. 59)

Druhy trestů

Hutyrová a kol. (2013, s. 30) uvádějí následující druhy trestů:

- administrativní opatření k posílení kázně
- tresty založené na zesměšňování a ironii
- omezení volného času žáků
- pracovní trest
- vtipný trest
- hromadný trest

- peněžitý trest
- odebrání věci
- vyloučení z kolektivu
- přirozený trest (náhrada škody, náprava škody, vystavení opačné situaci apod.)
- alternativní tresty

Čapek (2014) také uvádí, že dobrou metodou při trestání je metoda přirozených následků. Žák sám nese následky svého jednání, přichází s omluvou, nebo např. nahrazuje poškozenou věc. Cangleosi (in Čapek, 2014) zmiňuje trest záměrně vytvořený a samovolně působící. V prvním případě se jedná o výchovné opatření, uložené ze strany jiné osoby (než kterou je potrestaný) a u samovolného působení hovoříme o důsledku – nenaučíš se, dostaneš pětku. Takový trest ale může zahrnovat i zákaz zájmové činnosti za nesplněný úkol.

2.2 Způsoby řešení rizikového chování v rámci školy

2.2.1 Poradenské služby školy

Škola poskytuje širokou škálu poradenství. Pro účely této bakalářské práce do této oblasti lze dle Kendíkové a Vosmika (2016, s. 35) zahrnout činnosti školy spojené s:

- poskytováním podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
- sledováním a vyhodnocováním účinnosti zvolených podpůrných opatření
- prevencí školní neúspěšnosti
- průběžnou a dlouhodobou péčí o žáky s výchovnými či výukovými obtížemi a vytvářením příznivého sociálního klimatu pro přijímání kulturních a jiných odlišností
- včasnou intervencí při akutních problémech u jednotlivých žáků a třídních kolektivů
- předcházením všem formám rizikového chování včetně různých forem šikany a diskriminace
- průběžným vyhodnocováním účinnosti preventivních programů
- metodickou podporu učitelům při použití psychologických a speciálně pedagogických postupů ve vzdělávací činnosti školy
- spoluprací a komunikací mezi školou a zákonnými zástupci
- spoluprací školy při poskytování poradenských služeb se školskými poradenskými zařízeními (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně-pedagogické centrum)

Kendíková a Vosmik (2016) uvádí, že škola je dále povinna zpracovávat a uskutečňovat program poradenských služeb, jehož obsahem je popis a vymezení rozsahu činností poradenských pracovníků, realizovat preventivní program školy včetně strategie předcházení školní neúspěšnosti, šikaně a dalším projevům rizikového chování. Náplní práce poradenských pracovníků společně s pedagogy je zajišťování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, poskytování součinnosti školským poradenským zařízením (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně-pedagogické centrum) a spolupráce s orgány veřejné moci.

2.2.2 Školní poradenské pracoviště

Ředitel základní, střední a vyšší odborné školy je zodpovědný za zabezpečování poradenských služeb ve škole školním poradenským pracovištěm (ŠPP), ve kterém své služby nabízejí výchovný poradce a školní metodik prevence, kteří v rámci své působnosti navazují spolupráci s třídními učiteli, učiteli výchov, případně s dalšími pedagogickými pracovníky. Ve školním poradenském pracovišti můžeme najít i školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga (Kendíková, Vosmik, 2016).

Výchovný poradce

Výchovný poradce poskytuje své služby na základních a středních školách (dle platné legislativy i na VOŠ). Může se jím stát kterýkoliv učitel školy za splnění podmínky, kterou je studium dané vyhláškou č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků (Knotová a kol., 2014).

Standardní činnosti výchovného poradce ve vztahu k žákům se SVP (vyhláška č. 72/2005, příloha 3)

Podle výše zmíněné vyhlášky je jeho náplní práce vyhledávání a orientační šetření žáků, jejichž vývoj a vzdělávání vyžadují zvláštní pozornost a příprava návrhů na další péči o tyto žáky, včetně spolupráce na přípravě, kontrole a evidenci plánu pedagogické podpory pro žáky s potřebou podpůrného opatření v 1. stupni.

Výchovný poradce zprostředkovává vstupní a průběžnou diagnostiku speciálních vzdělávacích potřeb a mimořádného nadání a intervenční činnosti pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo mimořádně nadané žáky ve školských poradenských zařízeních.

K dalším poradenským činnostem patří spolupráce se školskými poradenskými zařízeními při zajišťování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a intervenčních činností pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

V neposlední řadě se podílí i na přípravě podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole, koordinaci poskytovaných poradenských služeb těmto žákům školou a školskými poradenskými zařízeními a koordinací vzdělávacích opatření u těchto žáků.

Metodik prevence

Metodikovi prevence jsme se rozhodli v naší práci věnovat větší prostor, než ostatním pracovníkům ŠPP. Jeho činnosti a zaměření jsou ve vztahu k žákům s rizikovým chováním stěžejní.

Školní metodik prevence je povinně zavedená funkce na každé základní, střední a vyšší odborné škole. Metodik prevence je odpovědný za koordinaci přípravy „Minimálního preventivního programu“ a jeho zavádění ve škole a podle aktuálních potřeb a podmínek jej inovuje, podílí se na jeho realizaci a vyhodnocuje účinnost (Bendl a kol., 2016).

Jeho úloha tkví v pomoci pedagogům, jež jsou zodpovědní za výchovu etickou, právní, výchovu k zdravému životnímu stylu a další oblasti preventivní výchovy. Pedagogickým pracovníkům školy podává odborné informace o prevenci a vhodných preventivních aktivitách, které pořádají různá odborná zařízení. Navrhuje vhodné odborné a metodické materiální a jiné pomůcky za účelem realizace Minimálního preventivního programu a navazujících preventivních aktivit školy (Bendl a kol., 2016).

Legislativní ukotvení prevence je zaznamenáno v Metodickém doporučení č. j. 21291/2010-28 k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů v základních, středních a vyšších odborných školách a školských zařízeních. Prevence je dle doporučení zaměřená především na projevy agrese, šikany, kyberšikany, násilí, vandalismu, intolerance, antisemitismu, extremismu, rasismu a xenofobie, homofobie. Dále se soustřeďuje i na problematiku záškoláctví, závislostního chování, užívání návykových látek, netolismu,

gamblingu, rizikových sportů a rizikového chování v dopravě, poruch příjmu potravy, negativního působení sekt a sexuálního rizikového chování (Vacková, Ondráčková in Knotová a kol., 2014).

Dle vyhlášky č. 72/2005 (příloha 3) zahrnujeme do náplně práce metodika prevence následující:

1) Metodické a koordinační činnosti

- koordinace tvorby, kontrola, evaluace a participace při realizaci minimálního preventivního programu školy
- koordinace a participace na realizaci aktivit školy zaměřených na prevenci záškoláctví, závislostí, násilí, vandalismu, sexuálního zneužívání, zneužívání sektami, rasismu a xenofobie, prekriminálního a kriminálního chování, rizikových projevů sebepoškozování a dalších projevů rizikového chování
- metodické vedení činnosti pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence rizikového chování. Vyhledávání a nastavení vhodné podpory směřující k odstranění rizikového chování
- koordinace vzdělávání pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence rizikového chování
- individuální a skupinová práce se žáky a studenty s obtížemi v adaptaci, se sociálně-vztahovými problémy, s rizikovým chováním a problémy, které negativně ovlivňují jejich vzdělávání
- koordinace přípravy a realizace aktivit zaměřených na zapojování multikulturních prvků do vzdělávacího procesu a na integraci žáků/cizinců; prioritou v rámci tohoto procesu je prevence rasismu, xenofobie a dalších jevů, které souvisejí s přijímáním odlišnosti
- koordinace spolupráce školy s orgány státní správy a samosprávy, které mají v kompetenci problematiku prevence rizikového chování, s metodikem preventivních aktivit v poradně a s poradenskými, terapeutickými, preventivními, krizovými, a dalšími odbornými pracovišti, zařízeními a institucemi, které působí v oblasti prevence rizikového chování
- kontaktování odpovídajícího odborného pracoviště a participace na intervenci a následné péči v případě akutního výskytu rizikového chování

- shromažďování odborných zpráv a informací o žácích v poradenské péči specializovaných poradenských zařízení v rámci prevence rizikového chování v souladu se zákonem o ochraně osobních údajů

2) Informační činnosti

- zajišťování a předávání odborných informací o problematice rizikového chování, o nabídkách programů a projektů, o metodách a formách specifické primární prevence pedagogickým pracovníkům školy
- prezentace výsledků preventivní práce školy, získávání nových odborných informací a zkušeností
- vedení a průběžné aktualizování databáze spolupracovníků školy pro oblast prevence rizikového chování, zejména orgánů státní správy a samosprávy, středisek výchovné péče, poskytovatelů sociálních služeb, zdravotnických zařízení, Policie České republiky, orgánů sociálně-právní ochrany dětí, nestátních organizací působících v oblasti prevence, center krizové intervence a dalších zařízení, institucí a jednotlivých odborníků
- předávání informací a zpráv o realizovaných preventivních programech zákonným zástupcům, pedagogickým pracovníkům školy a školskému poradenskému zařízení
- vedení dokumentace, evidence a administrativa související se standardními činnostmi v souladu se zákonem o ochraně osobních údajů a předávání informací o realizovaných preventivních programech školy pro potřeby zpracování analýz, statistik a krajských plánů prevence
- vedení písemných záznamů umožňujících doložit rozsah a obsah činnosti školního metodika prevence, navržená a realizovaná opatření

3) Poradenské činnosti

- vyhledávání a orientační šetření žáků s rizikem či projevy rizikového chování; poskytování poradenských služeb těmto žákům a jejich zákonným zástupcům, případně zajišťování péče odpovídajícího odborného pracoviště ve spolupráci s třídními učiteli
- spolupráce s třídními učiteli při zachycování varovných signálů spojených s možností rozvoje rizikového chování u jednotlivých žáků a tříd a participace na sledování úrovně rizikových faktorů, které jsou významné pro rozvoj rizikového chování ve škole

- příprava podmínek pro integraci žáků se specifickými poruchami chování ve škole a koordinace poskytování poradenských a preventivních služeb těmto žákům školou a specializovanými školskými zařízeními

Školní psycholog

Z pohledu rizikového chování vykonává následující činnosti (vyhláška č. 72/2005, příloha 3):

- podílí se na vytváření programu poskytování pedagogicko-psychologických poradenských služeb ve škole, včetně programu primární prevence
- komunikuje s vedením školy, pedagogy, žáky a zákonnými zástupci

Diagnostika a depistáž

- diagnostika při vzdělávacích a výchovných problémech žáků.
- zjišťování sociálního klimatu ve třídě
- screening, ankety, dotazníky ve škole

Konzultační, poradenské a intervenční práce

- péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým jsou poskytována podpůrná opatření prvního stupně, zejména pomoc při sestavování plánu pedagogické podpory a vedení
- péče o žáky, kterým jsou poskytována podpůrná opatření druhého až pátého stupně, zejména pomoc při sestavování individuálního vzdělávacího plánu a vedení
- individuální případová práce se žáky v osobních problémech, zejména konzultace a vedení
- krizová intervence a zpracování krize pro žáky, pedagogické pracovníky a zákonné zástupce
- prevence školního neúspěchu žáků, zejména náprava a vedení
- skupinová a komunitní práce s žáky
- koordinace preventivní práce ve třídě, programů pro třídy apod.
- individuální konzultace pro pedagogické pracovníky v oblasti výchovy a vzdělávání
- konzultace se zákonnými zástupci při vzdělávacích a výchovných problémech dětí
- podpora tolerantního a multikulturního prostředí ve škole a školském zařízení

Školní speciální pedagog

Mezi standartní činnosti školního speciálního pedagoga z pohledu rizikového chování patří (vyhláška č. 72/2005, příloha 3):

- vytváření programu poskytování pedagogicko-psychologických poradenských služeb ve škole, včetně programu primární prevence
- komunikace s vedením školy, pedagogy, žáky a zákonnými zástupci

Diagnostika a depistáž

- vyhledávání žáků s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb a zařazení do vhodného preventivního, zejména stimulačního, nebo intervenčního programu
- vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich zařazení do speciálně pedagogické péče
- vytyčení hlavních problémů žáka, stanovení plánu pedagogické podpory v rámci školy a mimo ni a stanovené druhu, rozsahu, frekvence, a trvání intervenčních činností
- diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb žáka, zejména shromažďování údajů o žákovi, včetně anamnézy rodinné a osobní, dále speciálně pedagogická diagnostika
- speciálně pedagogická a etopedická diagnostika při výchovných problémech, stanovení intervenčního přístupu v rámci školy i mimo ni, dle potřeb, možností a profilace školy
- screening, ankety, dotazníky ve škole týkající se speciálních vzdělávacích potřeb a rizika vzniku speciálních vzdělávacích potřeb

Konzultační, poradenské a intervenční práce

- intervenční podpora při realizaci plánu pedagogické podpory
- dlouhodobá i krátkodobá individuální speciálně pedagogická péče za účelem naplňování podpůrných opatření pro žáky, speciálně pedagogické vzdělávací činnosti, reedukační, kompenzační a stimulační činnosti; s žákem s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb
- dlouhodobá i krátkodobá speciálně pedagogická péče o skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, speciálně pedagogické vzdělávací činnosti, reedukační, kompenzační a stimulační činnosti; se skupinami žáků s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb
- participace na vytvoření individuálního vzdělávacího plánu u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo plánu pedagogické podpory u žáků s rizikem vzniku

speciálních vzdělávacích potřeb ve spolupráci s třídním učitelem, učitelem odborného předmětu, s vedením školy, se zákonnými zástupci žáka, se žákem a s ostatními partnery podpůrného týmu uvnitř i vně školy

- průběžné vyhodnocování účinnosti poskytovaných podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb u žáků, dle potřeby navržení a realizace úprav
- preventivní intervenční programy v oblasti školního neúspěchu/výchovných problémů s uplatněním speciálně pedagogických/etopedických přístupů
- individuální konzultace pro rodiče, zabezpečení průběžné komunikace a kontaktů s rodiči žáka/zákonnými zástupci
- individuální konzultace pro pedagogické pracovníky v oblasti speciálních vzdělávacích potřeb a rizika vzniku speciálně vzdělávacích potřeb
- konzultace s pracovníky školských a dalších poradenských zařízení

2.3 Způsoby řešení rizikového chování v rámci podpůrných a jiných zařízení

2.3.1 Školské poradenské zařízení

Dle zákona č. 561/2004 Sb. (§ 116) činnost školských poradenských zařízení (ŠPZ) spočívá v informační, diagnostické, poradenské a metodické činnosti. V rámci své působnosti nabízí odborné speciálně-pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhá při volbě vhodné vzdělávací cesty dětí, žáků nebo studentů a při přípravě na budoucí zaměstnání. Navazuje spolupráci s orgánem sociálně-právní ochrany dětí a s orgány péče o mládež a rodinu, zdravotnickými zařízeními, popř. s dalšími orgány a institucemi (Knotová a kol., 2014).

K ŠPZ řadíme pedagogicko-psychologickou poradnu a speciálně-pedagogické centrum. Tato zařízení jsou jednak poskytovateli poradenských služeb ve školství a také spolupracujícími institucemi se zařízeními pro výkon ústavní nebo ochranné péče – středisky výchovné péče, orgány sociálně-právní ochrany dětí, policií, popř. také s lékaři, psychology, terapeuty či s nestátními subjekty (Knotová a kol., 2014).

Pro účely naší bakalářské práce jsme níže uvedli pouze pedagogicko-psychologickou poradnu, která se dle legislativy zabývá s žáky s projevy rizikového chování.

Pedagogicko-psychologická poradna

Vznik PPP se datuje do padesátých let 20. stol., zpočátku se zde řešila problematika výchovy a také fungoval systém poraden pro volbu povolání (Bendl a kol., 2016).

Instituce poskytuje své služby ambulantně na pracovišti a navštěvuje školy a školská zařízení. Pracují zde psychologové, speciální pedagogové, metodikové prevence a sociální pracovníci. PPP je určena rodičům s dětmi bez zdravotního postižení a rodiče si mohou vybrat s jakou poradnou budou spolupracovat (Kendíková, Vosmik, 2016).

V PPP probíhá zejména diagnostika, poradenství (včetně kariérového), intervence, nápravná péče a prevence. Podílí si na činnostech souvisejících s prevencí rizikového chování u dětí a mládeže, některé poradny také připravují reedukativní a volnočasové aktivity či intervenční programy pro školní třídy, v nichž učitelé zaznamenávají problémové vztahy včetně projevů šikany (Knotová a kol., 2014).

Podle Bendla a kol. (2016, s. 63–64) PPP nabízí ve své hlavní činnosti řadu psychologických a speciálně pedagogických služeb jako např.:

- psychologické vyšetření a poradenství předškolních dětí s výchovnými problémy
- orientační i komplexní vyšetření školní zralosti a posouzení vhodnosti odkladu školní docházky
- diagnostiku výchovných a výukových obtíží a doporučení vhodných metod k jejich zmírnění
- diagnostiku specifických poruch učení a chování
- kariérové poradenství vycházejícím žákům a jejich rodičům
- posouzení vhodnosti výběru studijního nebo učebního oboru
- posouzení studijních předpokladů
- individuální konzultace s rodiči, učiteli
- metodické vedení výchovných poradců a školních metodiků prevence atd.

PPP své služby poskytují na základě žádosti zákonných zástupců dítěte (ti tak činí jak na základě doporučení školy, nebo z vlastní vůle bez vědomí školy). Rodič obvykle nejprve zavolá

příslušné PPP nebo napíše žádost elektronicky či ji podá osobně. Vyšetření běžně trvá v délce 1,5 – 2,5 hodiny, v závislosti na tom, na co je zaměřeno. Pokud půjde o posouzení výukových obtíží, probíhá vyšetření komplexní (nejdříve psychologické, navazuje speciálně pedagogické), u výchovných obtíží se realizuje jen vyšetření psychologické (Bendl a kol., 2016).

Hutyrová a kol. (2019) rozčleňuje diagnostický proces v PPP do následujících třech fází. Proces se zahajuje přípravnou fází, v které dochází k domluvě se zadavatelem, upřesnění zakázky, zajištění prostředí pro samotné vyšetření, přípravě testových a jiných materiálů, studiu spisové dokumentace, stanovení hypotézy a postupu vyšetření. Následuje zahájení vyšetření, jehož obsahem je seznámení klientů s účelem vyšetření, jeho průběhem a způsoby nakládání se získanými údaji. Poslední fází je samotný průběh vyšetření. Ten je ovlivněn cílem vyšetření, ale také kvalitou přípravy vyšetření. Na základě cíle může být stanoven diagnostický postup. Vyšetření se uzavírá krátkým rozhovorem s klientem, ve kterém jsou akcentovány kladné momenty spolupráce.

Podle vyhlášky č. 72/2005 (§5) vydává Poradna zprávu z vyšetření a doporučení ke vzdělávání.

2.3.2 Středisko výchovné péče (SVP)

Středisko výchovné péče je zařízení, které se zabývá dětmi a mládeží s výchovnými problémy. Poskytuje preventivní výchovnou péči dětem a mladistvým od tří do osmnácti let, případně do ukončení jejich přípravy na budoucí povolání (Hutyrová a kol., 2019).

Činnosti střediska výchovné péče jsou podrobně zakotveny v zákoně č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.

Středisko poskytuje péči klientům, u nichž převládá porucha chování, ale nenastal důvod k nařízení ústavní výchovy, nebo uložení ochranné výchovy. Své služby nabízí v ambulantní a pobytové formě. Důležitou úlohu plní SVP v systému preventivně výchovné péče o ohrožené děti. Pracují komplexně s dítětem, jeho rodinou a dalšími důležitými osobami. Spolupracují také se školou a dalšími odborníky a vytvářejí podmínky podněcující změnu projevů v chování dítěte (Hutyrová a kol., 2019).

O služby Střediska smí žádat děti starší 15 let s rizikem poruch chování či s již rozvinutými projevy poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji, popř. zletilé osoby do ukončení přípravy na budoucí povolání (maximálně do 26 let věku), osoby odpovědné za výchovu a pedagogičtí pracovníci a děti starší 15 let, u nichž rozhodl o zařízení do Střediska soud nebo o výchovném opatření podle zvláštního právního předpisu. Žadat smí dále škola nebo školské zařízení (zákon č. 109/2002 Sb., §16, 17).

Hutyrová (2019) ve své publikaci uvádí, že ambulantní oddělení pomáhá dětem a mladistvým s výchovnými problémy, poruchami chování a s probíhající vývojovou krizí v prepubertě a pubertě. Ambulantní péče je bezplatná. Klient si na tomto oddělení může v bezpečném prostředí promluvit o možnostech řešení potíží, ujasnit si náhled na chování, které vyvolává konflikty s okolím. Dítě v ambulanci většinou spolupracuje s psychologem nebo se speciálním pedagogem – etopedem. Pracuje se převážně s celým rodinným systémem (rodiče, sourozenci) a po skončení odchází klient domů. V případech, kdy je nutné dítě oddělit od vrstevnické party, zajistit péči s důrazem na režim dne, nastartovat návyky přípravy do školy, sebeobslužné činnosti apod., je možné navrhnout umístění na pobytové oddělení střediska.

Pro účely dobrovolného diagnostického pobytu lze klienta umístit do pobytového oddělení střediska výchovné péče. Dobrovolnost je zde chápána jako souhlas klienta a zákonného zástupce. Umístění se neobejde bez nutnosti vystavení doporučení ambulantního oddělení v případech, kdy pobytová péče zajistí efektivní nastartování požadované změny chování. Součástí střediska bývá i škola, popř. se uzavírá smlouva se školou v okolí. Na oddělení je pro klienty zajištěno stravování, pracuje zde odborný tým pracovníků, s nimiž děti hledají cesty k řešení obtížných situací. Používají se formy individuální, rodinné nebo skupinové terapie. Důležitou součástí je jasná struktura dne spolu s důsledným dodržováním režimu, zejména pokud byl klient ze strany rodičů vychováván bezhraničně (Hutyrová, 2019).

Mezi cíle pobytu patří zlepšení komunikace, rozvoj sebedůvěry a odpovědnost za vlastní chování. Souběžně se pracuje na posílení role celé rodiny, neboť součástí pobytového programu jsou společné konzultace s rodiči (Hutyrová, 2019).

Při poskytování celodenní nebo pobytové služby jsou klienti zařazováni do výchovných skupin čítajících 6-8 klientů (Bendl a kol., 2016).

2.3.3 Policie ČR (PČR)

Činnost PČR je ukotvena v zákoně č. 273/2008 Sb., o Policii České republiky. Trestní řád vyděluje tři kategorie osob: děti do 15 let, mladistvé (15–18 let) a dospělí. Osoby do 15 let nemají trestnou odpovědnost. V případě trestné činnosti je věc pro nedostatek věku odložena, ale je možno dětem udělit omezení v souladu se zákonem o soudnictví ve věcech mládeže a do celého procesu je zapojen kurátor pro mládež (Bendl a kol., 2016).

Spolupráce školy s policií ČR

Pokud se bavíme o spolupráci z hlediska kázně, policie je oprávněna k omezení pohybu agresivních osob a odebrání zbraně (zbraní lze vyrozumět vše, čím je možno uskutečnit útok proti tělu důraznější). Policii může žádat o pomoc každý, tedy např. ředitel školy, v níž došlo k fyzickému napadení učitele, při úmyslném poranění spolužáka, ohrožení života a zdraví svého nebo ostatních za použití zbraně. Policii i policejním útvarům je kladena povinnost v rozsahu své působnosti poskytnout tuto pomoc (Bendl a kol., 2016).

Spolupráce mezi resortem školství a PČR je podrobně vymezena v pokynu MŠMT čj. 25884/2003-24. Škola by dle pokynu měla být v kontaktu s vedoucím obvodního oddělení Policie ČR. Zároveň mají školská zařízení seznam telefonních čísel, kam se v případě nutnosti mohou obrátit, pokyn také uvádí postup pro pedagogy při zjištění závažných sociálně patologických jevů.

Další provázanost školy a policejních jednotek lze spatřovat ve vzájemné komunikaci s Preventivními informačními skupinami Policie ČR (PIS). Činnost policie v tomto odvětví je informační a poradenská. Při tvorbě a realizaci preventivních programů je pro tyto skupiny klíčová bezpečnostní situace příslušné oblasti (pokyn MŠMT čj. 25884/2003-24).

Policie má právo ve školách provádět výslech svědka, vyžádat si podání vysvětlení, vyslechnout osoby podezřelé nebo obviněné poté, kdy je ředitel školy nebo jeho zástupce obeznámen s předmětem policejního úkonu, včetně důvodů, které k němu vedou (pokyn MŠMT čj. 25884/2003-24).

2.3.4 Sociálně-právní ochrana dětí

Školský zákon ani jeho prováděcí právní předpisy neupravují postup při neplnění povinností, které ukládá školská legislativa (Mertin a kol., 2013).

Podrobnou úpravu zákonů ochrany dětí a mládeže v České republice najdeme v zákoně č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí.

Dle zákona o sociálně-právní ochraně dětí mají veškeré činnosti směřovat k obnovení narušených funkcí rodiny. Sociálně právní ochrana je poskytována dětem s trvalým bydlištěm na území ČR, dítěti-cizinci, které má v ČR povolen trvalý pobyt nebo je hlášeno k pobytu v ČR v lhůtě nejméně 90 dnů, dále pak dítěti, které dalo návrh na zahájení procesu o udělení azylu; v rámci předběžného opatření dítěti-cizinci, jež nenaplnuje žádnou výše uvedenou podmínku (Bendl a kol., 2016).

Sociálně-právní ochranu dítěte poskytují orgány sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD), jimiž jsou krajské úřady, obecní úřady obcí s rozšířenou působností, obecní úřady, (Ministerstvo práce a sociálních věcí, Úřad pro mezinárodněprávní ochranu dětí v Brně (Bendl a kol., 2016).

V souladu s ustanovením §10 odst. 4 zákona č. 359/1999 Sb. jsou školy a školská zařízení povinné podat oznámení obecnímu úřadu obce s rozšířenou působností skutečnosti nasvědčující tomu, že se jedná o děti vyžadující sociálně-právní ochranu, a to bezodkladně poté, kdy se o takové skutečnosti dozví (Mertin a kol., 2013).

Spolupráce školy a OSPOD

Škola je povinná vydat zprávu o chování a prospěchu dítěte na základě žádosti OSPOD za účelem sociálně-právní ochrany dítěte. Kvalita a podrobnost této zprávy může být klíčovým vodítkem při vyhodnocování situace dítěte a posouzení, zda se jedná o dítě ohrožené (Metodický pokyn Středočeského kraje, 1/2019, 2019, s. 8).

Škola a OSPOD spolu navazují spolupráci také v případě svolání případové konference. Případovou konferencí rozumíme jednorázovou nebo opakovanou odbornou diskusi, již se účastní všechny subjekty, jichž se týká konkrétní případ ohroženého dítěte nebo jeho rodiny. Cílem je rychlé a kompletní vyhodnocení situace dítěte a jeho rodiny s účelem najít vyhovující

řešení. Konference se mohou zúčastnit všichni, kterým zákon ukládá právo nebo povinnost vystupovat k ochraně a zájmu dítěte. Mezi účastníky patří:

- vždy OSPOD
- nestátní organizace, škola a školské zařízení, lékař a zdravotnické zařízení a jiné zařízení pro péči o dítě, soudce, policie, státní zastupitelství, pracovník Probační a mediační služby, zástupce samosprávy a další odborníci
- dítě, rodiče nebo jiné osoby odpovědné za výchovu dítěte a další členové širší rodiny nebo příbuzní dítěte

(Metodické doporučení MPSV č. 2/2010, s. 1-2)

Při navázání spolupráce konkrétního pedagoga a sociálního pracovníka učitel poskytuje informace o situaci, jež je pro dítě na životě či na zdraví ohrožující. Učitel by také měl být přítomen při vlastním výkonu předběžného opatření (mnohdy je jedinou osobou, kterou dítě zná, měl by mu tedy pomoci pochopit následný vývoj situace). Stejně tak obeznamuje se situací i ostatní přítomné děti. Pedagog se dále aktivně účastní v poradních sborech pro sociálně-právní ochranu dětí (Bendl a kol., 2016).

Sociální kurátor pro děti a mládež

Sociální kurátor je zaměstnancem orgánu sociálně-právní ochrany dětí. V ČR na rozdíl třeba od Slovenska není žádná věková limit, do kterého by směl kurátor poskytovat dětem a mládeži své služby (Bendl a kol., 2016).

Kurátor realizuje opatření cílené na odstranění, zmírnění, zamezení prohlubování či opakování poruch psychického, fyzického a sociálního vývoje dítěte. Svou péči poskytuje mladistvým, kteří se opakovaně potýkají s výchovnými problémy (jako jsou např. záškoláctví, alkohol, prostituce, útoky apod.), nezletilým do patnácti let věku, kteří spáchali jiný trestný čin a mladistvým, kteří se dopustili provinění nebo přestupku (Bendl a kol., 2016).

3 Rodina žáka a její spolupráce se školou

3.1 Rodina žáka

Samotnou rodinu lze definovat jako sociální skupinu, která se skládá ze dvou či více osob, jež žijí společně v jedné domácnosti a kterou propojují manželské, pokrevní nebo adoptivní svazky (Tománek in Doubková, 2019).

Tato sociální skupina je „*důležitým článkem sociální struktury a základní společenskou jednotkou, v níž probíhá primární socializace a přenos kulturních vzorců*“ (Pohnětalová in Doubková, 2019, s. 3).

Poruchy rodiny

O poruchách rodiny můžeme mluvit v případech, kdy rodina v nějaké míře neplní základní požadavky a úkoly, které jsou na ni kladeny společenskou normou a jsou vyjádřeny očekáváním na přiměřené začlenění jejich členů do společnosti (Tománek in Doubková 2019).

Právě pozadí rodiny, jež dítěti nezajišťuje stabilní a bezpečné zázemí, v kterém rodiče nejsou dítěti odpovídající autoritou či nejsou schopni z různých důvodů problémy dítěte úspěšně řešit je často příčinou problémového chování s projevy jako jsou lhaní, nerespektování autorit, záškoláctví, útěky z domova atd. (Doubková, 2019).

Pugnerová a kol. (2019) uvádí, že následkem citové deprivace, která často pramení právě z rodiny se mohou u jedince mohou vyskytnout projevy jako je provokace nebo drobná agrese. Tyto znaky chování svědčí o touze navázat silné pouto k druhé osobě. Dítě provádí něco, čímž na sebe strhuje pozornost dospělého (docílí tak trestu nebo potrestání).

Pokud se zaměříme na problémové chování z pohledu zanedbanosti dítěte, lze vidět velmi úzkou spojitost s omezenou dobou času, který rodiče dítěti věnují a jevy jako jsou kriminalita, závislosti, pozdější nezaměstnanost, ztráta citu pro druhé, ztráta veškerého vědomí odpovědnosti. Zanedbání neznamená, že by rodiče něco dělali něco špatně, spíše poukazuje na to, že rodiče něco nedělají. Rodiče si nepovídají s dítětem, nehrají si s ním, při deprivaci v důsledku blahobytu rodiče „pouze“ materiálně zajišťují svého potomka (platí dítěti drahou školu, kupují mu spoust hraček apod.) (Lukasová in Pugnerová a kol., 2019).

3.1.1 Vzájemná spolupráce rodičů dítěte a školy

Mertin a kol. (2013) uvádí, že spolupráce by měla započít ještě před nástupem dítěte do první třídy základní školy. Ze strany rodičů tak dochází k posílení pocitu, že spolupráce je samozřejmou a podstatnou součástí školní docházky jejich dítěte, dokonce jejich nepsanou povinností.

V případě, že škola navazuje spolupráci až ve chvíli výchovných problémů, snaží se s rodiči navázat kontakt, zadává jim úkoly a je nucena k okamžitému stěžování si a řešení nepříjemností, je východisko z takové situace opleteno mnohými komplikacemi (Mertin a kol., 2013).

Krejčová (in Čapek, 2014, s. 24) uvádí, že *„pokud dítě vidí své rodiče a pracovníky školy pracovat společně, lépe přijímá autoritu dalších dospělých, nejen učitelů, předpokládáme, že jeho postoj ke škole je pozitivnější, než v situaci, kdy rodič spolupráci se školou odmítá“*.

Rozhovor pedagoga s rodiči dítěte

Rozhovor (ať už s žákem nebo rodičem) je základní metoda užívaná jako prevence i řešení problémů s chováním ve škole. Jako nejpodstatnější je považován obsah rozhovoru, nelze však opomenout i jeho formu. Důležitými složkami, které nepochybně ovlivňují průběh rozhovoru jsou dovednosti učitele, mezi které patří: *„empatie, cit pro situaci, vnímání aktuálního rozpoložení rodiče, „čtení mezi řádky“, vhodné načasování otázek, odhad dostatečně náročných, leč konkrétními rodiči a dítětem splnitelných úkolů, citlivá motivace“* (Mertin a kol., 2013, s. 95).

Častý problém může být právě v tom, že mnozí učitelé vedou s rodiči dialog bez potřebného taktu a diplomacie, vytýkají a stěžují si na chování dítěte a činí tak ze školního prostředí místo, kam rodič chodí nerad. Oproti tomu jiní pedagogové se staví do zbytečné defenzivy a mají strach pojmenovat věci pravým jménem. Ať už je tomu jakkoliv, nejpodstatnější je získat v rodičích spojence pro následnou výchovu a vzdělávání dítěte (Čapek, 2014).

Učitel pozoruje situaci, vyhodnocuje, zda jsou rodiče spíše nabroušení, nebo dokonce naštvaní na dítě nebo na něj, vystrašení, rezignovaní, jak oni sami hodnotí situaci. Podle toho vhodně uzpůsobuje vedení rozhovoru. Pokud učitel neodhadne aktuální vyladění rodiče a projevuje se jako někdo nadřazený, s odmítavým postojem, nebo jsou jeho slova a další projevy nejednotné (např. učitel slovně sděluje „jde mi o dítě“ a opakovaně přitom pozoruje hodinky), tak jeho sdělení ztrácí na váze (Mertin a kol., 2013).

Pedagog by měl vždy myslet na to, že cílem rozhovoru není v rodiči vzbudit jakékoliv negativní emoce, nýbrž ho naladit na podobnou vlnovou délku, na které je on sám, a tak si ho lépe získat na svou stranu pro spolupráci k naplnění jejich společného cíle. To souvisí i s velkou opatrností při „sdělování pravdy“ o dítěti. „Pravdu“ o dítěti a jeho problémech nikdy nelze považovat za neutrální informaci, vždy se velmi intenzivně dotýká života rodičů, jejich oprávnění, očekávání i nadějí. Rodiče jsou však schopni přijmout i slova kritiky, pokud se jim poskytne dostatek času, mají-li důvěru k učiteli a cítí, že hledá možnosti řešení. Učitel také musí myslet na to, že nejvíce nepříjemní rodiče jsou lidé, jež mají své dítě rádi a jsou na něm až závislí (Mertin a kol., 2013).

Výchovná komise

Výchovná komise (VK) se obvykle schází ve složení třídního učitele (popř. učitel, který má s žákem dlouhodobý problém nebo byl svědkem vysoce neukázněného projevu žáka), výchovného poradce, člena vedení školy (ředitel, zástupce, popř. oba). Na setkání samozřejmě nechybí rodiče žáka ani žák samotný (Bendl a kol., 2016).

Zasedání samo o sobě nevede k vyřešení problému. Výchovná komise se svolává po vyčerpání běžnějších postupů školy, které zahrnují preventivní opatření, dohody a porady, zahrnující i spolupráci s rodiči. Schůzka výchovné komise přináší nové úkoly, doporučení a rady všem jejím stranám, tedy rodičům, žákovi a škole (Bořkovcová a kol., 2013).

VK se svolává v co nejkratším časovém úseku poté, co se dítě dopustí závažného kázeňského přestupku. Ve vybraných případech se před jednáním komise svolá pedagogická rada, která se dohodne na výchovném trestu žáka, např. ředitelské důtky (Bendl a kol., 2016).

Dle potřeb školy ředitel svolává zasedání VK. Komise je nepovinný poradní orgán školy a za přípravu jeho jednání má odpovědnost výchovný poradce školy. Na každé škole mají výchovné komise odlišný význam, průběh, dopad či vliv na změnu, to je způsobeno jejich odlišným definičním vymezením ve školním řádě konkrétní školy (Bořkovcová a kol., 2013).

4 Praktická část

4.1 Charakteristika výzkumného problému

V období puberty, která věkově odpovídá staršímu školnímu věku jedince dochází k řadě charakteristických projevů, které jsou více či méně společensky přijatelné. Ty, které jsou společností méně přijímané až nepřijatelné a naplňují příslušnou definici označujeme za rizikové. Mnoho z nich se může objevit i v rámci školy a školní výuky. Běžní pedagogové s učitelským vzděláním mají obvykle jen obecné povědomí o rizikovém chování. Tento fakt může v případě setkání se s takovým žákem často způsobit komplikace zasahující do jejich pedagogického působení. Proto považujeme za podstatné mít vybudovaný postup a povědomí o možných způsobech řešení projevů rizikového chování. Tím máme na mysli jednak vlastní učitelovy způsoby řešení rizikového chování, ale i záchrannou síť v rámci školy a vnějších institucí s kterými může běžný pedagog spolupracovat.

Z okolí širší veřejnosti často slycháváme, že žáků s projevy rizikového chování přibývá a chování dětí k autoritám se zhoršuje. I proto si tato problematika zaslouhuje svou pozornost. Moderním trendem je navíc inkluzivní přístup ve vzdělávání, to logicky vede k myšlence, že se učitelé mohou dalece častěji setkávat s projevy rizikového chování v běžných školách než v minulosti. Dle legislativy jsou vzhledem k tomuto faktoru i širší možnosti podpory pedagogů v rámci podpůrných institucí.

4.2 Cíle výzkumu

4.2.1 Hlavní cíl výzkumu:

Cílem je zjistit, jakou roli mají vybraní pedagogové při řešení rizikového chování žáků staršího školního věku ve vybrané škole.

4.2.2 Dílčí výzkumné cíle:

Dílčí výzkumný cíl 1: Zjistit, jaké způsoby řešení projevů rizikového chování používají samotní pedagogové vybrané školy.

Dílčí výzkumný cíl 2: Zjistit, jaká podpora a pomoc se dostává vybraným pedagogům v rámci námi vybrané školy při řešení projevů rizikového chování.

Dílčí výzkumný cíl 3: Zjistit, kam se vybraní pedagogové obrací v případě, že selžou jeho vlastní způsoby řešení rizikového chování i podpora v rámci dané školy.

4.3 Metoda sběru dat

Pro sběr dat jsme použili metodu polostrukturovaného rozhovoru, který byl rozčleněn do několika tematických oblastí.

4.4 Oblasti polostrukturovaného rozhovoru

V první oblasti jsme zjišťovali, s jakými projevy rizikového chování se pedagogové nejčastěji setkávají a jak je v rámci své vlastní působnosti řeší.

Další oblastí rozhovoru byla spolupráce pedagogů v rámci školy při řešení rizikového chování. Středem našeho zájmu v této oblasti byla především podpora ze strany pedagogů a poradenského pracoviště školy.

Poslední část byla zaměřená na vnější instituce, jejichž služeb mohou pedagogové využít v případě selhání školy při řešení rizikového chování. Zde jsme se dotazovali zejména na instituce, které mají vyšší pravomoci než škola.

4.5 Etické otázky

V rámci zajištění soukromí a anonymity participantů jsme postupovali v souladu s informovaným souhlasem.

Participantům jsme předem vysvětlili, že veškerá zaznamenaná data budou uchovávána pouze po nezbytně nutnou dobu a po jejich zpracování budou trvale smazána. Zároveň jsme přislíbili zachování jejich anonymity.

Otázky rozhovoru byly pokládány taktně a poskytovaly participantům možnost široce otevřeně a svobodně zvolené odpovědi. Participant se také mohli rozhodnout, zda budou na jednotlivé otázky odpovídat, odmítnout výpověď a kdykoliv požádat o ukončení rozhovoru.

4.6 Základní soubor

Jako základní soubor jsme si pro účely této práce zvolili běžné třídní pedagogy, kteří vyučují žáky staršího školního věku (tedy učitelé 2. stupně základních škol).

4.7 Výzkumný soubor

Výzkumným souborem jsou pedagogové ZŠ ležící v obci Středočeského kraje (informovaný souhlas nám neumožňuje blíže specifikovat tuto školu). Při volbě participantů jsme volili záměrný výběr, při kterém byla hlavním kritériem víceletá pedagogická praxe. Jeden z participantů (participant 3) vykonává učitelskou praxi druhým rokem, tudíž toto kritérium nenaplnuje. Tuto pedagožku jsme vybrali zejména proto, že několik let působila jako pracovnice OSPOD, tudíž jsme předpokládali, že by nám mohla poskytnout více informací o propojenosti Orgánu a školy. V souboru jsou zahrnuti čtyři participant, kteří vyučují na 2. stupni školy:

Participant 1 (P1)

Prvním participantem byla vyučující s 15letou pedagogickou praxí. Participant zároveň 6. rokem vykonává post výchovné poradkyně a 12 let působí jako třídní učitel.

Participant 2 (P2)

Druhým participantem byla metodička prevence s 3letou praxí v tomto odvětví vykonávající zároveň 8. rokem běžnou učitelskou praxi na 2. stupni a aktuálně i třídnictví.

Participant 3 (P3)

Třetí vyučující, vykonává běžné třídnictví druhým rokem. Tato paní učitelka před zahájením své pedagogické praxe působila 5 let jakožto pracovnice OSPOD a rok ve výchovném ústavu.

Participant 4 (P4)

Posledním, čtvrtým participantem byla vyučující s dlouholetou pedagogickou praxí 30 let, vykonávající zároveň po dobu 25 let třídnictví. Aktuálně je třídní učitelkou 8. ročníku.

4.8 Průběh výzkumného šetření

4.8.1 Příprava rozhovoru

V průběhu měsíce ledna 2022 jsme si nejprve definovali hlavní cíl výzkumu. Na ten jsme navázali vytvořením a formulací jednotlivých dílčích výzkumných cílů. Z dílčích výzkumných cílů jsme poté rozepsali jednotlivé otázky rozhovoru. Tuto podobu otázek jsme nejdříve vyzkoušeli v rámci zkušebního rozhovoru s pedagožkou 1. stupně. To nám umožnilo mírně poupravit znění otázek směrem k vyššímu porozumění participantů a upřesnit formulaci.

4.8.2 Realizace rozhovorů

Koncem ledna 2022 jsme prostřednictvím e-mailové korespondence kontaktovali potenciální participanty a s těmi, kteří měli zájem účastnit se výzkumu jsme se domluvili na termínu uskutečnění.

Během února a března 2022 proběhla realizace jednotlivých rozhovorů s participanty. Participantů byli nejprve seznámeni s podmínkami rozhovoru, bylo jim popsáno, jak bude celý proces probíhat i strukturalizace rozhovoru. Všichni pedagogové před zahájením rozhovoru stvrdili svým podpisem souhlas s jednotlivými body informovaného souhlasu. První z rozhovorů se uskutečnil v online prostředí, s ostatními participanty jsme se domluvili na osobním setkání. Před samotným zahájením jsme jim také vysvětlili, že budeme postupovat v souladu s informovaným souhlasem. Všichni participantů s tímto postupem souhlasili. Odpovědi byly zaznamenávány hlasovým záznamem do notebooku. Rozhovory byly uskutečněny výhradně za přítomnosti výzkumníka a konkrétního participanta.

Po skončení rozhovoru jsme každému participantovi poděkovali za přispění jeho zkušenostmi pro účely naší práce.

4.8.3 Analýza dat

Data byla analyzována v polovině března.

Po dokončení rozhovorů byla zvolena písemná forma transkripce údajů. Záznamy byly zpracovány ze zvukových nahrávek v počítači.

Získané údaje jsme zpracovávali technikou doslovné transkripce. Tímto způsobem je možné vyzdvihovat podstatná místa podtrháváním, nebo určité části doplňovat komentářem na okraji strany, či porovnávat konkrétní místa textu a tvořit seznamy. Tato procedura je po časové stránce velmi náročná, avšak pro detailní vyhodnocení je nezbytnou podmínkou. Mluvený projev jsme přenesli do písemného opisu, jenž ponechává dialekt za pomoci běžné abecedy (Hendl, 2005).

Dalším krokem byla obsahová analýza rozhovorů. Protože jsme načerpali poměrně velký objem informací, byla prováděna průběžná a opakovaná analýza. Data byla rozkryta prostřednictvím tzv. kódování, tedy „*směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci*“ (Hendl, 2005, s. 246). Zvolili jsme postup otevřeného kódování. Tato metoda odkrývá v datech vybraná témata, která jsou zpočátku spíše konkrétnějšího charakteru. Jsou v úzkém vztahu s výzkumnými otázkami, s prostudovanou literaturou, s pojmy, jež užívají účastníci, případně se jedná o inovativní myšlenky vytvářené, jak výzkumník proniká k textu. Tento krok vede k vytvoření přehledu témat, který je výzkumníkovi nápomocen při náhledu na témata jakožto na komplex a podněcuje ho v průběhu vyhledávání dalších témat (Hendl, 2005).

Po opakovaném pročítání rozhovorů jsme vytvořili kódy, které jsme přiřazovali k jednotlivým úsekům výpovědí. Kódy byly pojmenovávány tak, aby stručně a jasně vystihovaly obsah konkrétní části výpovědi. Následně jsme vyhledávali shodné nebo podobné kódy, které jsme spojili do konceptů a ty posléze rozřadili do nadřazených kategorií. Vytvořili jsme pět následujících shrnujících kategorií: **rizikové chování, intervence učitelů, řešení v rámci školy, spolupráce s rodiči a podpůrné instituce.**

4.9 Limity výzkumu

V rámci našeho výzkumného šetření nelze opomenout ani jeho limity.

Výsledky výzkumu jsou validní pouze pro školu, v níž byla data získávána, nelze je aplikovat na jiné školy ani na jiné pedagogy.

Dalším limitem je i citlivost dat, na které jsme se v rámci rozhovorů dotazovali. Oblasti rozhovoru mimo jiné poodkrývají i skutečnost, jak vyučující zvládají problémové situace a jak jsou úspěšní při řešení projevů rizikového chování.

Posledním limitem je i samotná osoba výzkumníka, jehož nevědomost o běžném chodu školy může zkreslit výsledky výzkumu.

4.10 Zasazení zjištěných dat do kategorií

Kategorie č. 1

Rizikové chování

Všichni pedagogové považují za projev rizikového chování jednání namířené proti druhému nebo problematické sociální vztahy mezi dětmi, které někdy přechází do nějaké z forem šikany. Participant 2 například uvádí, že: „...nejčastější rizikový chování jsou jako vztahy, pomluvy mezi holkama, fyzické napadání, spíš pošťuchování“. Většina z participantů ve výpovědích uvádí jako aktuálně nejčastější projev rizikového chování kyberšikanu, uvedené potvrzuje výrok participanta 2, že: „Nejčastěji je teď kyberšikana“. Někteří z participantů zmiňují brání věcí: „Nějaké brání věcí, když si sahají na věci“ (P1). Tři z pedagogů hovoří také o záškoláctví. Ve škole se vyučující setkávají i s agresí, ať už psychickou: „Když se šikanujou nebo napadají jako slovně“ (P1) nebo fyzickou: „...plácaly se po zádech a po hlavě tak, že jim tekla krev z nosu (P2). Jeden z participantů (4) rozšiřuje chápání pojmu rizikové chování, dle jeho názoru je riziková „hyperaktivita a pak asi nesoustředěnost, ale taková, že už hraničí“.

Vyučující také často hovoří o pozadí projevů rizikového chování, všichni se shodují na problematickém rodinném zázemí žáků s projevy takového chování, participant 2 popisuje: „že ta rodina, ta situace v té rodině má vliv na to chování ve škole“. V souvislosti s rozvojem moderních, chytrých zařízení vnímá participant 3 jako nevýhodu možnost rychlého, nepromyšleného jednání: „ten impulz jde jako rychleji...takhle udělají ťuk, až teprve potom si uvědomí, no ahaa“. Participant 1 v případě rizikového chování vnímá jako podstatné složení třídy včetně jeho vlastního vztahu s danou třídou: „vlastně nezáleží na tom konkrétním dítěti, ale jak funguje ta třída...a hodně na tom, jaký mám vztah s tou třídou“.

Kategorie č. 2

Intervence učitelů

Na základě veškerých výpovědí lze říci, že pedagogové přistupují k vlastnímu zásahu rizikového chování ve chvíli, kdy za nimi přijde žák a svěří se s nějakým problémem, nebo situací. Svou výpověď tento fakt potvrzuje participant 2: „...*ve chvíli, kdy to dítě přijde, plačící, neplačící, prostě to je úplně jedno*“. V dalších výrocích se pedagogové lehce rozcházejí, někteří aktivně zasahují v situaci, kdy je pro ně něco „*nepřijatelný*“ (P1) nebo „*v momentě, kdy to dosahuje definice té šikany...je to dlouhodobé, vytrvalé a cílené*“ (P3). V souvislosti s projevy šikany, s kterou pedagogové přicházejí v rámci své profese do styku vyvstává i další postoj jednoho z participantů (2). Paní učitelka vnímá jako nepřiměřené naznačování násilí, které dle její výpovědi nemusí všichni žáci vnímat jako legraci: „*oni do něj jako nekopnou, nebouchnou...jenom naznačují...myslím si ale, že je i část dětí, kterejm to nepřijde jako sranda*“. U participanta 4 se setkáváme s nutností kázeňského pořádku v hodině, tedy zásahu v situaci, „*kdy to ruší mě, nebo pokud to ruší tu třídu*“.

Participantů hovoří o různých způsobech řešení projevů rizikového chování, které jsou více či méně funkční. Nejběžněji v případě potíží s žákem přistupují k osobnímu rozhovoru, který vnímají jako podstatný. Jak uvádí participant 1 „*vždycky je tam důležitěj ten rozhovor*“, k tomu dodává že v praxi používá i pozorování žáků: „*vždycky se to snažím, jakože slovem vyřešit a nějakým jako pozorováním té situace*“. Účinná se v souladu s výpovědí participanta 2 jeví metoda zrcadla, kdy tímto způsobem žákům vysvětluje „*jaký to je, když se tak chovaj*“, také se zmiňuje o psychohygieně, kterou zahrnuje do hodin tělocviku a v rámci níž mají žáci prostor k diskuzi různých témat. Zapojením širšího okolí žáka do jeho problémů lze přispět ke zlepšení projevů spojených s rizikovým chováním. Pojem širší okolí v tomto kontextu asociuje především ostatní pedagogické pracovníky školy, s kterými může pedagog navázat spolupráci. Uvedené dokládá výrok participanta 4: „*obracím se na ostatní vyučující, co učí v mé třídě a dohodneme se třeba na nějakém stejném postupu*“.

V kontextu vlastních učitelových intervencí lze doplnit i pedagogické postupy participanta 1, který usiluje „*o přenášení zodpovědnosti na děti*“. Zodpovědností má na mysli prostor pro obeznámení rodičů se situací, který žákům poskytuje před kontaktováním rodičů.

Důležitou součástí řešení rizikového chování starších školních dětí jsou zdroje inspirace k řešení takového chování, z kterých mohou pedagogové vycházet. Škola učitelům předkládá metodické postupy a školení: „*...máme udělanej postup, jak mají učitelé postupovat...všichni*

absolvovali školení minimalizace šikany“ (P1). Participant 2 vnímá jako inspiraci své kolegy „...to je takový, že od ní se učím třeba to vedení rozhovoru“.

Své způsoby řešení považují jednotliví pedagogové převážně za funkční a účinné. Přesto se každý z participantů zmiňuje o momentech své učitelské praxe, kdy doposud účinná řešení rizikových situací selhala. Spolu s povzdechem participant 2 sděluje „...a pak jsou děti na který neplatí domluva, nic“.

Kategorie č. 3

Řešení v rámci školy

Spolupráci s jednotlivými učiteli a ostatními pedagogickými pracovníky školy pedagogové popisují jako kvalitní, dobře fungující. Přestože participanti uvádí, že s některými ze svých kolegů si při řešení rizikového chování rozumí méně, nikdo nemluví o výrazných neshodách nebo střetu postojů. Toto tvrzení potvrzuje participant 4 výrokem: „z takových 90% spolupráce s kolegyněmi určitě funguje“, vyučující svou výpověď dále rozšiřuje o spolupráci s jinými pedagogickými pracovníky: „paní asistentky si třeba vedou takový sešit a já se taky zeptám jaký je problém s těma dětma a jak je to s rodiči“. Participant 3 považuje v rámci kvality spolupráce za určující způsob smýšlení jednotlivých pedagogů, to vysvětluje ve svém výroku: „je to osobnostní nastavení učitele...když jsou ty lidi nějak podobně smýšlející, tak jako se podpoříme“. Další z participantů (2) rozšiřuje výše zmíněné výpovědi o pocit důvěry ve vztahu ke svým kolegům: „obracím se na třídní, ve který mám důvěru“.

Škola se aktivně staví k řešení projevů rizikového chování žáků i v rámci školního poradenského pracoviště (ŠPP). Zde můžeme výpovědi participantů vnímat ze dvou pozic. Jednak ze strany pedagogů působících v ŠPP – participanta 1 a 2, kteří se shodují v popisu organizace různých činností, které v rámci školního poradenství uskutečňují. Participant 1 vyzdvihuje týmovost ŠPP: „ten člověk to nikdy nedělá za sebe...v podstatě my fungujeme v týmu“. Metodická prevence (participant 2) ve své výpovědi hovoří o spolupráci s výchovnou poradkyní (P1): „s výchovnou poradkyní spolupracujeme hodně...protože řešíme ty případy spolu“ čímž zároveň potvrzuje výpověď participanta 1.

Oproti tomu participant 3 a 4 nám nabízí náhled na práci ŠPP z pohledu běžných učitelů. Pokud v rámci samostatné působnosti jednotlivých pedagogů selhávají běžné postupy řešení rizikového chování sestavuje se výchovná komise, kterou má v kompetenci učitel, pracovníci

ŠPP, případně vedení školy. Důkazem je výpověď jedné z p. učitelek (P4): „*když selže spolupráce s rodičema, tak jdu za nimi, většinou za výchovnou poradkyní...spolu usoudíme, že by bylo vhodné svolat nějakou tu výchovnou komisi*“. Mírné pochybnosti o fungování ŠPP vyslovil participant 3: „*...paní výchovná poradkyně si toho podle mě bere víc, než patří do její kompetence*“.

Svůj podíl při řešení situací spojených s rizikovým chováním má i vedení školy – tedy ředitelka školy a zástupkyně ředitele. To si můžeme potvrdit v souladu s výrokem participanta 2: „*obracím se na paní ředitelku, která mi přijde, že má fakt nadhled*“.

Kategorie č. 4

Spolupráce rodiny

Osobní zkušenosti jednotlivých pedagogů poukazují na to, že pokud jsou rodiče kontaktováni školou, většinou mají zájem řešit problémy svých dětí a jsou učitelům nápomocni. Jak se ale ukazuje z výroku participanta 2: „*když už jsme je zvali na ty výchovný komise, tak tam ne vždycky spolupracujou*“, ochota ke spolupráci rodičů se snižuje společně se stoupající závažností problémů. Výchovné komise škola obvykle svolává, pokud nefungují běžné postupy učitelů, nebo v případech záškoláctví, velkého zapomínání a vulgárního chování. Obvykle se jí účastní učitel, rodič, výchovný poradce a žák. Pokud je situace velmi závažná, přizývá se do výchovné komise i ředitelka nebo zástupkyně školy, participant 3 uvádí: „*beru si na schůzku s nimi i výchovnou poradkyni nebo ředitelku či zástupkyni*“. Důležité je podotknout, že setkání výchovné komise organizuje třídní učitel žáka, který by měl mít s rodičem vybudovaný dobrý vztah. „*Vždycky se snažíme, aby tu schůzku inicioval třídní, protože tam už je nastavený nějaký vztah s tím rodičem*“ vysvětluje participant 1 ze svého postu výchovného poradce.

Participant 2 a 3 shledávají problém v případě, kdy rodič za jakékoliv okolnosti stojí za dítětem. Participant 2 to sice považují za přirozenou reakci (především u matek), ale současně je taková skutečnost komplikujícím faktorem. Participant 2 ve svém výroku popisuje, že: „*každá matka je lvice bojující za své dítě*“. Jako „*největší problém*“ vnímají vyučující rodiče, kteří s nimi navenek souhlasí, slíbí, že budou s dítětem pracovat na zlepšení jeho chování, ale ve skutečnosti se nic nemění. Participant 4 popisuje takové jednání ze strany rodičů slovy: „*oni třeba přijdou, slíbí, že to budou nějak řešit, ale nic se nestane*“. Takový postup rodičů může

být zapříčiněn buď jejich bezradností nad nastalou situací nebo v případech, kdy „*maminky z nějakýho důvodu nemaj jakoby sílu*“ (P2) k řešení projevů rizikového chování.

Pedagogové kontaktují buď telefonicky, nebo e-mailem rodiče a domluví si s nimi schůzku. Pokud „*je velkej problém*“ (P4) tak upřednostňují telefonický kontakt s rodičem. Když žák projevuje rysy méně závažného, rizikového chování dlouhodoběji, volí učitelé e-mailovou korespondenci: „*tak nejdřív píšeme rodičům, pak přijde poznámka, pak napíšeme e-mail*“ (P2).

Kategorie č. 5

Podpůrné instituce

Nelze opomenout ani instituce, které může škola samostatně nebo zprostředkovaně oslovit ve chvílích, kdy je bezradná. Participanti se okrajově zmiňují o pedagogicko-psychologické poradně (PPP), na kterou se obracejí spíše v případech, kdy se u žáka vyskytují „*fyziologické problémy...kdy, on plácnu, třeba nedává pozor, ale mi máme podezření, že je to tím, že špatně vidí*“ (P3), jež mají souvislost s jeho nepřiměřeným chováním.

V momentě závažnějších projevů se práce s takovými dětmi přesouvá do kompetencí Střediska výchovné péče (SVP), dva z participantů se také krátce zmiňují o výchovném ústavu.

Participant 1 hovoří o selhání veškerých prostředků při řešení rizikového chování, které je důsledkem navázání kontaktu se SVP, to dokládá svým výrokem: „*To SVP je poslední instance*“. Středisko výchovné péče se orientuje na výchovné problémy a pracuje především s rodinou žáka. Projevy takových dětí jsou nezvladatelné jak pro školu, tak i pro rodinu žáka („*už ho nezvládali doma, nezvládali jsme ho jako ani ve škole, takže jsme oslovili SVP*“, dokládá P3). Důvodem k oslovení SVP konkrétně bývá sprosté, nezvladatelné a ohrožující chování žáků, které je dlouhodobého charakteru. Pokud se k těmto projevům přidá selhání spolupráce s rodinou, je umístěný takového žáka prostřednictvím jiných institucí do SVP v podstatě nevyhnutelné. Participant 2 uvádí: „*matka nás svým způsobem nechci říct ignoruje, ale prostě neslyší a taky už na to nemáme odbornost*“ čímž vysvětluje, že škola má omezené možnosti.

Přestože Středisko výchovné péče dle zákona č. 109/2002 (§16) poskytuje škole konzultace a odborné informace, pedagogové s námi ve svých výpovědích sdílí své, zcela jiné zkušenosti. Participanti uvádí, že SVP je primárně orientované na výchovné problémy a

„*výchova se týká rodiny*“ (P1), tudíž pracuje především s rodinou žáka a s žákem samotným. To vyučující vnímají jako komplikaci především v případech, kdy se dítě vrátí z pobytu nebo z vyšetření v SVP a rodiče dobrovolně škole neposkytnou zprávu nebo doporučení. K tomu se v rámci rozhovoru vyjadřuje participant 3: „*pouze pokud je rodič normální, tak může poskytnout závěrečnou zprávu...oni vydávají i doporučení, jak dítě vzdělávat, ale rodič už není povinný nám ho předat*“. Škola může vydat doporučení do SVP, čímž veškeré úkony spojené s touto institucí končí. „*Vlastně je ani ve chvíli těch problémů nezajímá, co si ta škola o tom myslí, protože se jedná o výchovné problémy*“, popisuje participant 1.

Dalece ve větší míře spolupracuje škola s Orgánem sociálně právní ochrany dětí (OSPOD). Každý z vyučujících popisuje svou zkušenost s OSPOD, ať už více či méně pozitivní. Orgán aktivně oslovuje školu, žádá ji o poskytnutí informací, zpráv apod. To můžeme doložit výňatkem z rozhovoru participanta 1: „*dáváme třeba i pravidelné zprávy*“. Stejně tak se škola obrací na tuto instituci v případě řešení potíží spojených s rizikovým chováním: „*s OSPODEM jednáme hodně, ale většinou je to kvůli záškoláctví*“ (P2). Důvodem pro navázání kontaktu školy s Orgánem jsou také problematické poměry v rodině, které se negativně projektují v chování žáka ve třídě. Toto tvrzení svou výpovědí potvrzuje participant 4: „*když se rodiče rozvádí, tak jsou třeba nějaký tahanice o dítě...to dítě je na psychiatra...může se to projevit i tou agresí...je třeba ošklivý na děti ve třídě*“. Participant 4 dále hovoří o metodách OSPOD jako o neúčinných. Hlavní problém vnímá v rodinném zázemí a v dětech samotných, které se nezmění, „*dokavad' nevyrostou a nějak se neosamostatní*“ bez ohledu zásahů ze strany OSPOD.

Z právního hlediska se podílí na řešení rizikového chování také policie ČR (PČR). Škola se na ni obrací v případech, kdy určité chování žáka naplňuje definici přestupku nebo trestního činu. Dva z participantů oslovovali policii v případě poškození jejich majetku. Jedna z vyučujících podala oznámení na konkrétního, žáka, druhá na pachatele neznámého s podezřením na skupinu konkrétních žáků. Participant 4 v rámci svého výroku vysvětluje: „*on vzal pětikorunu a objel mi auto...tak jsem to řešila přes policii*“. Výchovná poradkyně (P1) se na policii obrací v případech, „*kdy holčina třeba propagovala otevřeně nacismus*“, také se jako jediná zmiňuje o opačném způsobu navázání spolupráce, tedy když policie oslovuje školu („*oni nás často oslovují, že chtějí pomoci s identifikací osob nebo něco*“).

4.11 Výsledky výzkumného šetření

Dílčí výzkumné cíle:

Dílčí výzkumný cíl 1: Zjistit, jaké způsoby řešení projevů rizikového chování používají samotní pedagogové vybrané školy.

V reakci na projevy rizikového chování volí pedagogové jako nápravný prostředek nejčastěji osobní rozhovor s žákem. Nejjednodušší a často účinná metoda promluvy s dítětem má však své meze. Učitelé se se setkávají s žáky, u kterých nefunguje a jsou tak nuceni přistupovat k dalším způsobům řešení. K těm učitelé radí metodu zrcadla, prostřednictvím níž pedagog vysvětluje, jak takové chování působí na okolí a dává žákovi prostor odžít si jeho vlastní chování „na vlastní kůži“.

Za žádoucí u žáků staršího školního věku také participanti považují přenášení zodpovědnosti na dítě. V konkrétním provedení to znamená postup, kdy pedagog dává dítěti určitý čas, aby nejdříve samo mohlo obeznámit rodiče s určitou situací a až poté je sám kontaktuje. Kontakt s rodiči (zákonnými zástupci) považují pedagogové za podstatný. Právě v případě řešení projevů rizikového chování může být klíčovým, protože rodiče jsou ve většině případů ochotni se školou spolupracovat a domluvit se na nápravě. Riziko selhání spolupráce s rodinou se zvyšuje spolu s narůstající závažností rizikového chování. Právě v takových případech je často učitel v rámci své působnosti bezradný a obrací se k dalším zdrojům pomoci.

Dílčí výzkumný cíl 2: Zjistit, jaká podpora a pomoc se dostává vybraným pedagogům v rámci námi vybrané školy při řešení projevů rizikového chování.

Škola funguje týmově. Učitelé mezi sebou komunikují a své kolegy vnímají při řešení rizikového chování jako oporu. V praxi se společně domlouvají, jak budou u konkrétního dítěte s projevy rizikového chování postupovat. Přestože nelze říci, že by se všichni pedagogové pokaždé shodovali ve svých postojích, vždy je možné oslovit a poradit se s některým z kolegů, ke kterému vyučující pociťuje důvěru. V ojedinělých případech se ve škole setkáváme se střetem názorů jednotlivých pedagogů. Nápomocni jsou také asistenti pedagoga, kteří mohou na vyžádání učitelům poskytnout informace o dítěti (a jeho rodině), němuž poskytují asistenci.

Pedagogové mají od školy vytvořený metodický postup, ve kterém je popsáno, jaké kroky volit při řešení výchovných problémů. Stejně tak se učitelé účastní školení týkající se minimalizace šikany.

Podporu vyučující nacházejí i v rámci školského poradenského pracoviště. Pedagogové aktivně oslovují jeho pracovníky a radí se s nimi na postupech. S fungováním ŠPP jsou spokojeni i jeho samotní pracovníci, kteří za sebou navzájem stojí a cítí podporu ze strany svých spolupracovníků. V případě závažnějších projevů rizikového chování pedagogové ve spolupráci s tímto pracovištěm (někdy i vedením školy) svolávají výchovné komise, na které zvou rodiče žáka i žáka samotného.

Dílčí výzkumný cíl 3: Zjistit, kam se vybraní pedagogové obrací v případě, že selžou jeho vlastní způsoby řešení rizikového chování i podpora v rámci dané školy.

Selhávají-li postupy školy, většinou se již jedná o velmi závažné projevy rizikového chování. V takových případech má škola hned několik možností, kam se obrátit, kterou instituci zvolí určuje povaha řešeného problému.

Pokud škola vyčerpala veškeré své možnosti zprostředkovaně oslovuje Středisko výchovné péče, které v rámci svých služeb nabízí vyšetření, nebo pobyt (mj. i ambulantní docházení, o tom se ale pedagogové v rámci rozhovorů příliš nezmiňují). Značná nevýhoda spočívá v tom, že SVP není povinno školu o dítěti informovat ani jí posílat závěrečné zprávy. Pokud tedy rodiče nejsou ochotni poskytnout informace, pedagogové prakticky nevědí, jak s dítětem pracovat, jakým způsobem ho vzdělávat.

Častá je spolupráce mezi školou a orgánem sociálně právní ochrany dětí (OSPOD). Spolupráce funguje oboustranně. V případě potřeby škola poskytuje OSPOD informace o dítěti a píše zprávy. V opačném případě se škola obrací na Orgán v situaci, kdy považuje poměry v rodině dítěte za problematické, nebo řeší záškoláctví. Pedagogové ale jako hlavní problém vnímají rodinné zázemí, které je velmi složité až nemožné vnějšími zásahy Orgánu nějak více změnit.

Poslední podpůrnou institucí, s kterou škola přichází do styku je Policie ČR (PČR). Na ni se škola obrací v případě, že projevy rizikového chování naplňují definici trestného činu. Pedagogové se v rámci praxe setkali s trestnými činy jako je poškození majetku nebo propagování nacismu.

Hlavní výzkumná cíl

Zjistit roli vybraných pedagogů při řešení rizikového chování žáků staršího školního věku ve vybrané škole.

Hlavní role pedagogů při řešení projevů rizikového chování spočívá ve využití vlastních nápravných prostředků. Participanti se shodují zejména na vedení osobního rozhovoru s žákem v rámci kterého rozeberou jeho potíže. Učitelé se zmiňují i o dalších způsobech řešení, kterými jsou např. nastavení zrcadla nebo přenášení zodpovědnosti na dítě.

Další roli pedagogů spatřujeme v rovině spolupráce s rodiči žáků nebo s ostatními pedagogy (a pedagogickými pracovníky). Především spolupráci s rodiči a rodinou žáka zmiňovali participanti nejčastěji. Spolupráce se uskutečňuje nejčastěji prostřednictvím účasti rodiče na osobní schůzce s učitelem nebo jeho a žákovi účasti na zasedání výchovné komise. V komisi má pedagog důležité postavení, je řídicí osobou celého setkání. Předpokládá se totiž, že se s rodičem lépe zná (ve srovnání s ostatními pedagogickými pracovníky, kteří jsou přítomni) a jeho vedoucí postavení tak přispěje k lepšímu průběhu i výsledkům setkání.

Důležitou roli pedagog sehrává i v případě spolupráce školy s OSPOD. Orgán sociálně-právní ochrany dětí je v případě řešení potíží s konkrétním jedincem v užším vztahu s učitelem žáka. Pedagog vyplňuje zprávy, v kterých popisuje chování žáka a spolupráce funguje i opačně, v situaci, kdy škola oslovuje OSPOD.

4.12 Hypotézy

Na základě provedeného výzkumného šetření navrhujeme pro realizaci kvantitativního výzkumu s větším vzorkem dotazovaných použít tyto hypotézy:

Hypotéza č. 1

Předpokládáme, že nejvíce využívaná a nejvíce efektivním způsobem nápravy rizikového chování je osobní domluva.

Hypotéza č. 2

Předpokládáme, že důležitým bodem při řešení rizikového chování je učitelova spolupráce s rodiči a sestavení výchovné komise konané za přítomnosti rodiče a žáka.

Hypotéza č. 3

Předpokládáme, že k efektivnějším výsledkům při řešení rizikového chování přispívá dobré fungování školy, kdy učitelé mezi sebou spolupracují, pocítují vzájemné sympatie a společně se domlouvají na stejných postupech.

Hypotéza č. 4

Předpokládáme, že na podpůrné instituce se pedagogové obracejí až v případě vyčerpání všech svých prostředků (i prostředků školy) a selhání spolupráce s rodinou.

4.13 Diskuse

Výzkumná část práce nám přinesla velké množství poznatků a zkušeností ze strany pedagogů 2. stupně ZŠ při řešení rizikového chování. K zamyšlení nás vede část výroků, v kterých učitelé popisují, že ochota ke spolupráci rodiny žáka klesá s narůstající mírou obtíží. Jako jedno z vysvětlení se nám nabízí strach rodičů ze závažnosti rizikových projevů chování jejich potomka, před kterým se snaží chránit uzavřením se před školou a ignorováním potíží. Pro rodiče může být v takových chvílích snesitelnější „dělat jako by problémy neexistovaly“, radši se stáhnout a přestat komunikovat se školou. Logicky vyvstává myšlenka, že malé problémy se řeší snáz, tudíž se rodiče nemusí tolik obávat obsahu sdělení pedagoga a jsou vstřícnější. Za pravděpodobné také považujeme, že rodiče odmítají učiteli uvěřit a raději sami před sebou popřou existenci potíží s jejich dítětem.

Jako zarážející se jeví fakt, že škola, na které výzkum probíhal nespolupracuje se SVP. Přestože legislativa (zák. č. 109/2006 sb.) popisuje komunikaci a poskytování konzultací škole a školským zařízením jako běžné služby Střediska výchovné péče, žádný z participantů o ničem takovém nehovořil. Mimo jednoho participanta se žádný z pedagogů nevyjádřil k tomu, že by aktivně SVP oslovoval. Otázka tedy je, zda by propojenost mezi institucemi nefungovala lépe, kdyby byl na straně školy větší zájem (to samozřejmě platí i pro SVP, které by v rámci nalezení nejlepší výchovné a vzdělávací cesty žáka mělo považovat za žádoucí spolupráci se školou). U většiny participantů jsme také měli pocit, že v průběhu promluv o SVP, o kterém hovořili v souvislosti se závažnými případy rizikového chování se k takovým žákům vyjadřovali více

„odcizeně“. Učitelé vysvětlovali, že takoví žáci jsou většinou problémoví dlouhodobě, možná tedy už nepočítají s tím, že by se dítě vrátilo zpět na školu, čímž zaniká i potřeba informovanosti o jeho vývoji.

Výsledky výzkumného šetření nás potěšily v oblasti dobré spolupráce jednotlivých pedagogů. Toto zjištění považujeme za velký přínos. Spolupráce sice vždy nevede k vyřešení potíží, pedagogové ale pocítují ze strany svých kolegů oporu. Podpora může být pro pedagoga přínosem v rámci vytrvalosti při řešení projevů rizikového chování. Přestože se problém nepodaří vždy zcela nebo podle učitelových představ vyřešit, je na škole prostor k jeho diskusi s učiteli s různým typem smýšlení. Dle našeho názoru i to může přispět k ochotě při hledání a zkoušení nových cest při řešení rizikového chování.

Naše práce „Možnosti řešení projevů rizikového chování u žáků staršího školního věku“ se obsahově přibližuje s jinými autory a lze ji uvést do kontextu výsledků jiných prací zabývajících se postupy při řešení některé z forem rizikového chování.

V diplomové práci Bělková (2009) došla k závěrům, že v rámci řešení agrese, která se definičně shoduje s projevy rizikového chování pedagogové obvykle uchylují k osobní domluvě, přechodu na jinou školu, kontaktování policie, snížením známek a vždy k rozhovorům s rodiči. V rámci našeho výzkumného šetření neshledáváme ve výpovědích žádnou zmínku o vyloučení žáka ze školy. To může být zapříčiněno rozlišným zněním otázek. Zatímco Bělková (2009) užívá výhradně pojmu „agresivní chování“, které v participantech může vyvolat větší pocit hrozby, my se držíme pojmosloví „rizikové chování“, na které lze nahlížet více zeširoka. Naši participanté se často zmiňují např. o záškoláctví, které běžně řeší OSPOD a na které se obvykle potrestáním vyloučením ze školy neužívá. Dalším možným důvodem, proč se na námi zvolené škole užívá častěji jiných nápravných prostředků může být i lokalizace školy. Zatímco autorka diplomové práce své šetření uskutečňovala z větší části ve školách nacházejících se ve městě s cca 20 000 obyvateli (což evokuje předpoklad, že v blízkém okolí se nachází více škol), naši participanté vyučují na škole, která je zasazená v obci s 4500 obyvateli a aktuálně je z kapacitních důvodů složité dítě umístit do nejbližších škol. Je proto možné, že pedagogové se při vědomí tohoto faktu se více snaží problémy řešit v rámci své působnosti a za pomoci podpůrných institucí.

Naše výsledky se s Bělkovou (2009) shodují ve vztahu závažnosti problémů a ochoty rodičů žáka ke spolupráci. Obě práce přináší závěr, že u závažnějších projevů nežádoucího chování podpora rodiny a její ochota ke spolupráci klesá.

V porovnání s autorkou diplomové práce (Bělková, 2009) v našem šetření vyšli participanti jako více spolupracující se svými kolegy. Výpovědi participantů obou šetření podkládají zjištění, že škola svolává výchovné komise, ale participanti v našem výzkumném šetření se před tímto krokem zmiňují o vyšší míře spolupráce s kolegy, s kterými sympatizují, přičemž svolání komise bývá až pozdějším krokem. Stejně tak tomu je i v případě spolupráce pedagogů s ŠPP, která v práci Bělkové (2009) není nikde zaznamenána. Je sice fakt, že v naší práci jsme se v rámci rozhovorů ptali vyloženě na školní poradenské pracoviště, ale naši participanti se o něm často zmiňovali hned v první oblasti rozhovoru, která byla cílená vyloženě na ně a jejich metody. V tomto případě se dostáváme do roviny vztahů na pracovišti. Je možné, že v námi zkoumané škole panují lepší vztahy, které podněcují častější spolupráci mezi učiteli a s ŠPP. To lze dokázat i tím, že participanti opakovaně zmiňovali křestní jména svých kolegů a mluvili o nich přátelsky. Otázkou je, zda zde opět nehraje svůj význam i faktor, že škola je situována v obci s menším počtem obyvatel a pedagogové se na základě toho mohou více znát i v osobní rovině.

V průběhu psaní a vytváření této práce jsme byli s jejím průběhem někdy více a někdy méně spokojeni. Vyhovující byla zvolená metoda sběru dat i průběhy jednotlivých polostrukturovaných rozhovorů. Zdálo se, že participanti rozuměli pokládaným otázkám a zamýšleli se nad oblastmi rozhovoru.

Pro příště považujeme za vhodné lépe promyslet výběr participanta na zkušební rozhovor. Před uskutečněním rozhovoru jsme se domnívali, že v rámci zjištění vhodnosti a stylu formulace otázek pro výzkum bude postačovat na vyzkoušení pedagog 1. stupně. Po dokončení rozhovoru se ale ukázalo, že tento participant nemá s některými oblastmi rozhovoru zkušenost, tudíž nám nemůže otázky zodpovědět.

Lehce zmatečné pro nás bylo následné zpracování a vyhodnocení dat. Pro příští práce považujeme za vhodné hlouběji a více nastudovat literaturu zabývající se zpracováním kvalitativního výzkumu. Vzhledem k tomu, že se jedná o naši první práci této podoby bylo pro nás komplikované pojmenovávat kódy a vytvářet přiměřený počet kategorií.

Při zpracování dat jsme byli spokojeni s jejich množstvím a pestrostí z níž bylo možné vybírat.

Pokud bychom na začátku výzkumu měli aktuálně získané znalosti o námi zvolené škole, šli bychom více do hloubky v řešení jednotlivých projevů rizikového chování. Pojem „rizikové chování“ je velmi široký a řešení konkrétních žákových potíží je dle povahy problému

rozdílné. Stejně tak pojem „rizikové chování“ v každém z participantů vyvolává trochu jinou představu, proto by mohlo přesnější výsledky přinést definování a vysvětlení tohoto pojmu participantům ještě před samotným zahájením rozhovorů.

Závěr

Má práce si kladla za cíl hlouběji proniknout do způsobů a možností řešení rizikového chování na základních školách u žáků staršího školního věku běžnými pedagogy.

V teoretické části bakalářské práce jsem nejprve popsala, s jakými projevy rizikového chování se může vyučující 2. stupně ZŠ obvykle setkat. V následujících kapitolách jsem shrnula nejčastěji používané cesty řešení takových problémů, které může učitel volit, nastínila jsem, jaké možnosti mu poskytuje škola samotná, s kterými institucemi navazuje spolupráci a poslední kapitolu jsem věnovala i spolupráci s rodiči žáka vykazující projevy rizikového chování. Z teoretické části vyplývá, že možností pro učitele je mnoho a v rámci jeho profesní role jej chrání široká záchranná síť v podobě pestrých školních i vnějších služeb.

Samozřejmě je rozhodující, o který projev/skupinu projevů rizikového chování se jedná. Učitel i škola jinak přistupuje k problematice záškoláctví a jiným způsobem k agresivním projevům chování. Stejně tak svou roli hraje, zda se jedná o projevy jednorázového charakteru (např. fyzické napadení mezi chlapci) nebo opakující se způsoby chování (např. záškoláctví). Tyto faktory jsou významné při volbě učitelova postupu.

Praktická část umožňuje hlubší náhled do postojů učitelů vybrané školy. Participantů mi v rámci rozhovorů popsali a vysvětlili, jak funguje systém jejich podpory v praxi.

V rámci učitelových způsobů řešení mě velmi zaujala a myslím, že může být velkým přínosem metoda zrcadla. Žáci možná často netuší, jak moc špatně se cítí jejich spolužáci, proti kterým míří své chování. Zrcadlo jim zprostředkuje odžít si jejich vlastní chování na vlastní kůži. Z výzkumu také vyplývá, že podstatná je spolupráce s rodiči, ta sice většinou funguje ale bohužel klesá se stupněm závažnosti problémů žáka.

Velmi pozitivně vnímám spolupráci jednotlivých učitelů. V rámci svých rozhovorů jsem se setkávala s převážně pozitivními ohlasy na kolegy participantů, všichni se zmiňovali o podpoře v rámci konkrétního pedagoga, poradenského pracovníka, nebo vedení školy. Při možnostech podpory vně školy, byli učitelé trochu zdrženlivější a více se zamýšleli. Často se zmiňovali o pedagogicko-psychologické poradně, ale nakonec sami dospěli k závěru, že tato instituce jim v oblasti rizikového chování nikdy nepomohla.

Z rozhovorů jsem dospěla k závěru, že největší potíže činní pedagogům zvláště problematičtí žáci. Běžnější problémy jako jsou hádky, pomlavy, nebo třeba v dnešní době i kyberšikana jsou v rámci jejich moci řešitelné, pokud jsou odhaleny. Pokud se ale jedná o opakované, agresivní, ohrožující až nebezpečné chování žáka (někdy nezvladatelné i pro jeho rodinu), ke kterému se často přidává i problematická spolupráce s rodiči dítěte, je nutné se obrátit na SVP a podobné instituce. Stejně tak není v moci pedagoga řešit záškoláctví.

Výzkumné cíle jsem v rámci výzkumného šetření naplnila. Zjistila jsem a popsala jaké způsoby řešení projevů rizikového chování používají v rámci své působnosti vybraní pedagogové, jaké podpory a pomoci se jim dostává v rámci školy i kam se obrací v případě, že selžou jejich způsoby řešení rizikového chování i podpora v rámci školy. Naplněn byl i hlavní výzkumný cíl, prostřednictvím něž jsme zjistili a blíže specifikovali, roli pedagogů při řešení projevů rizikového chování.

Seznam použitých zdrojů

BENDL, Stanislav, ed., 2016. *Žák s problémovým chováním: Cesta institucionální pomoci*. Praha: Triton. ISBN: 978-80-7387-703-3

CSÉMA, Ladislav, ed., 2021. *Národní výzkum užívání tabáku a alkoholu v České republice 2020 (NAUTA)*. Praha: Státní zdravotní ústav. ISBN: 978-7071-405-8

ČAPEK, Robert, 2014. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. Vyd. 2. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4639-5

ČERNÁ, Alena, ed., 2013. *Kyberšikana: průvodce novým fenoménem*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-8846-3

FRIEDLOVÁ, Karin, ed., 2012. *Práce s třídním kolektivem: metodika*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-87652-70-1

HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-485-4

HUTYROVÁ, Miluše, 2019. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-1523-3

HUTYROVÁ, Miluše, ed., 2013 *Prevence rizikového a problémového chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN: 978-80-244-3725-5

KENDÍKOVÁ, Jitka, VOSMIK, 2016. Miroslav. *Jak zvládnout problémy dětí se školou: Děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole – praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. Vyd. 2. Praha: Pasparta. ISBN: 978-80-88163-36-7

KOPECKÁ, Ilona, 2015. *Psychologie: učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-3877-2

KNOTOVÁ, Dana, ed., 2014. *Školní poradenství*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-4502-2

MARTÍNEK, Zdeněk, 2008. *Agrese a agresivita u dětí a mládeže*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání. ISBN: 978-80-86956-29-9

MERTIN, Václav 2013. *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: individuální výchovný plán*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s. ISBN: 978-80-7478-026-4

MIOVSKÝ, Michal, ed., 2010. *Primární prevence rizikového chování ve školství: monografie*. Praha: Sdružení SCAN. ISBN 978-80-87258-47-7

NALEŠKOVÁ, Alena, 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada. ISBN: 80-247-0738-1

NEŠPOR, Karel, MÜLLEROVÁ, Marie, 2006. *Jak přestat brát (drogy): svépomocná příručka*. Praha: Sdružení FIT IN. ISBN: 80-260-3874-6

PUGNEROVÁ, Michaela, ed., 2019. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0532-8

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

ŠMAHAJ, Jan, 2014. *Kyberšikana jako společenský problém*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN: 978-80-244-4227-3

UHLÍKOVÁ, Šárka, ed., 2011. *Děti, škola a problémy aneb BEZ ŠKOLY TO NEPŮJDE*. Písek: Arkáda – sociálně psychologické centrum v Písku. ISBN: 978-80-260-1074-6

ZEMANOVÁ, Vanda, DOLEJŠ, Martin, 2015. *Životní spokojenost, sebehodnocení a výskyt rizikového chování u klientů nízkoprahových zařízení pro děti a mládež*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN: 978-80-244-4492-5

Diplomová práce:

BĚLKOVÁ, Jitka, 2009. *Agresivní žák na 2. stupni základní školy – pohled dnešních učitelů*. Liberec. Diplomová práce. Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická. Vedoucí práce PhDr. Jitka Josífková

Metodická příručka:

BOŘKOVCOVÁ, Marie, ed., 2013. *Mají na to: Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s.

Časopisové články:

DOUBKOVÁ, Sabina, 2019. *Dysfunkční rodina jako rizikový faktor sociálního rozvoje mládeže*. Bezpečnostní teorie a praxe. Praha: Policejní akademie České republiky, č. 2, s. 3-20. ISSN: 257-4589

KOWALSKI, Robin, 2014. *Bullying in the Digital Age: A Critical Review and Meta-Analysis of Cyberbullying Research Among Youth*. Psychological Bulletin. USA: American Psychological Association, č. 4, s. 1073-1137. DOI: 10.1037

Dokumenty, doporučení a pokyny

Metodické doporučení MPSV č. 2/2010, pro postup orgánů sociálně-právní ochrany dětí při případové konferenci.

Metodický pokyn 1/2019., spolupráce základních škol a orgánů sociálně-právní ochrany dětí Středočeského kraje.

Věstník MŠMT 11/2003, informace pro odbory školství krajských úřadů, předškolní zařízení, školy a školská zařízení. Čj.: 25 884/2003-24, 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. 13. 10. 2003.

Vyhlášky a zákony

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: Sbírka zákonů. 9. 2. 2005. ISSN: 1211-1244.

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. In: Sbírka zákonů. 5. 2. 2002. ISSN: 1211-1244.

Zákon č. 273/2008 Sb., o Policii České republiky. 17. 7. 2008. ISSN: 1211-1244.

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí. 9. 12. 1999. ISSN: 1211-1244.

Podoba informovaného souhlasu

Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným využitím pro účely praktické části bakalářské práce

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu bakalářské práce Pavly Triznové. Cílem výzkumu je zjistit role pedagogů při řešení rizikového chování žáků staršího školního věku ve škole.
- Bylo mi sděleno, jak dlouho bude rozhovor trvat a jaký bude mít průběh. Jsem seznámen/a s právem odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku.
- Souhlasím s nahráváním rozhovoru a jeho následným zpracováním. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán. Transkripce bude přístupná pouze komisi u obhajoby bakalářské práce, jinak nikomu až na části citované v textu práce, který bude volně dostupný online.
- Byl/a jsem obeznámen/a s tím, jak bude s rozhovory nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovorů, která znemožní identifikaci mé osoby. Nikde nebude uvedeno mé jméno či jiné osobní údaje, díky kterým bych mohl/a být identifikován/a.
- Dávám své svolení k tomu, aby výzkumnice použila rozhovor pro potřeby své bakalářské práce a některé části v ní může citovat, zvuková nahrávka však bude po ukončení výzkumu smazána.

Datum a místo:

Podpis respondenta:

Podpis výzkumníka:

Anotace

Jméno a přímení:	Pavla Triznová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Kateřina Jeřábková Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Možnosti řešení rizikového chování u žáků staršího školního věku
Název práce v angličtině:	Possibilities of solving risky behavior in pupils of older school age
Anotace práce:	Bakalářská práce shrnuje možnosti řešení projevů rizikového chování u žáků staršího školního věku z pohledu běžných pedagogů. Teoretická část pojednává o jednotlivých projevech rizikového chování a vymezuje podpůrnou síť pomoci při řešení takových projevů, kterou může pedagog využít v případě potíží. Praktická část zjišťuje pozici pedagogů v případě řešení rizikového chování u žáků 2. stupně vybrané ZŠ. Zabývá se učitelskými způsoby řešení tohoto chování a jeho podporou v rámci školy i mimoškolních institucí.
Klíčová slova:	Projevy rizikového chování, starší školní věk, pedagogové, rodiče žáků, školní poradenské pracoviště, středisko výchovné péče, policie, orgán sociálně-právní ochrany dětí
Anotace v angličtině:	The bachelor's thesis summarizes the possibilities of solving the manifestations of risky behavior in older school-age pupils from the perspective of regular teachers. The theoretical part deals with individual manifestations of risky behavior and defines a support network to help solve such manifestations, which the educator can use in case of difficulties. The practical part finds out the position of teachers in the case of solving risky behavior in pupils of the 2nd grade of the selected elementary school. It deals with teaching methods of solving this behavior and its support within schools and extracurricular institutions.
Klíčová slova v anglickém jazyce:	Manifestations of risky behavior, older school age, teachers, parents of pupils, school counseling workplace, center of educational care, police, social and legal protection body for children
Přílohy vázané v práci:	Podoba informovaného souhlasu Anotace
Rozsah práce:	61 + 2
Jazyk práce:	Český jazyk