

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav sociálních studií

## **Sociální komunikace aktérů prevence rizikového chování na základní škole**

Bakalářská práce

Autor: Jana Škopová  
Studijní program: B 7507 Specializace v pedagogice  
Studijní obor: Sociální komunikace v neziskovém sektoru  
Vedoucí práce: doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.  
Oponent práce: doc. PhDr. Iva Jedličková, CSc.



Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta

## Zadání bakalářské práce

**Autor:** Jana Škopová

**Studium:** P18K0263

**Studijní program:** B7507 Specializace v pedagogice

**Studijní obor:** Sociální komunikace v neziskovém sektoru

**Název bakalářské práce:** **Sociální komunikace aktérů prevence rizikového chování na základní škole**

**Název bakalářské práce AJ:** Social communication of risky behavior prevention participants on primary school

### Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zabývá rizikovým chováním a jeho prevencí ve vztahu k sociální komunikaci. Teoretická část práce charakterizuje problematiku rizikového chování ve vztahu k sociální komunikaci, vymezuje formy rizikového chování. Dále představuje možnosti prevence a její realizaci ve školním prostředí. Empirická část se zabývá výzkumným šetřením, které je zaměřeno na žáky 2. stupně (základní školy). Výzkumné šetření mapuje především sociální komunikaci s důrazem na rizikové chování a možnosti prevence na základní škole.

HLADÍLEK, Miroslav. Úvod do sociální a pedagogické komunikace. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2006, 67 s. ISBN 80-86723-16-X.

BĚLÍK, Václav a Stanislava HOFERKOVÁ. Prevence rizikového chování žáků z pohledu pedagogů. Hradec Králové: Gaudeamus, 2018, 142 s. ISBN 978-80-7435-726-8.

KOPECKÝ, Kamil. *Rizikové formy chování českých a slovenských dětí v prostředí internetu. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4861-9.*

ŠEVČÍKOVÁ, Anna. *Děti a dospívající online: vybraná rizika používání internetu. Praha: Ve spolupráci s Masarykovou univerzitou vydala Grada, 2014, 183 s. Psyché. ISBN 978-80-210-7527-6.*

BENDL, Stanislav. *Prevence a řešení šikany ve škole. 1. vyd. Praha: ISV, 2003. 197 s. ISBN 80-86642-08-9.*

**Garantující pracoviště:** Ústav sociálních studií,  
Pedagogická fakulta

**Vedoucí práce:** doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.

**Oponent:** doc. PhDr. Iva Jedličková, CSc.

**Datum zadání závěrečné práce:** 20.2.2020

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením vedoucího práce a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 20. 4. 2021

.....

Jana Škopová

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu bakalářské práce panu doc. PhDr. Václavu Bělíkovi, Ph.D. za trpělivost, odborné rady a vstřícný přístup. Dále bych chtěla poděkovat respondentům za ochotu a vstřícný přístup při výzkumném šetření. V neposlední řadě děkuji své rodině, která mě velmi podporovala a pomáhala mi během studia.

## **Anotace**

ŠKOPOVÁ, Jana. *Sociální komunikace aktérů prevence rizikového chování na základní škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2021. s. 65. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá sociální komunikací aktérů v oblasti prevence rizikového chování dětí na základní škole. Práce je rozdělena do pěti kapitol, přičemž první kapitola vymezuje pojem sociální a pedagogická komunikace a představuje její aktéry. Další tři kapitoly se zaměřují na formy rizikového chování, prevenci, školní poradenská pracoviště a školní poradenská zařízení. V praktické části byl zvolen kvalitativní výzkum formou polostrukturovaného rozhovoru. Tyto rozhovory proběhly se zástupkyní ředitele, školní metodičkou prevence, výchovnou poradkyní, kariérovou poradkyní a s třídním učitelem. Výzkumné šetření mapuje pohledy pedagogů na prevenci rizikového chování a zjišťuje, jaké formy primární prevence používá základní škola v Kostelci nad Orlicí. Také se zaměřuje na sociální komunikaci aktérů a odhaluje její nedostatky v rámci prevence.

**Klíčová slova:** sociální komunikace, prevence, rizikové chování, základní škola

## **Annotation**

SKOPOVA, Jana. *Social Communication of Risk Behaviour Prevention Participants in Primary Schools*, Hradec Kralove: Faculty of Education, University of Hradec Kralove, 2021. p 65. Bachelor's thesis.

The aim of the Bachelor's thesis is social communication of risk behaviour prevention participants in primary and lower-secondary schools. The thesis is divided into five parts. The first part defines terms of social and pedagogical communication and presents its participants. The other three parts are focused on the forms of risk behaviour, prevention, school counselling centres and school counselling institutions. The practical part is focused on qualitative research in form of a semi-structured interview. The interviews were conducted with the deputy headmaster, the educational consultant, the career consultant and the class teachers. The research surveys the risk behaviour prevention views of the pedagogues and the forms of primary prevention in the Kostelec nad Orlici Primary School as well as social communication of participants and its imperfections under the terms of prevention.

**Keywords:** social communication, prevention, risk behaviour, primary school

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum: .....

Podpis studenta: .....

# Obsah

<b>Úvod .....</b>	<b>9</b>
<b>1 Vymezení problematiky komunikace .....</b>	<b>11</b>
1.1 Sociální komunikace .....	11
1.2 Pedagogická komunikace .....	13
1.3 Účastníci pedagogické komunikace .....	15
<b>2 Rizikové chování ve školním prostředí.....</b>	<b>18</b>
2.1 Pojem rizikové chování a jeho vymezení.....	18
2.2 Formy rizikového chování .....	20
2.3 Formy rizikového chování v prostředí internetu .....	23
<b>3 Prevence rizikového chování na základní škole .....</b>	<b>28</b>
3.1 Druhy prevence rizikového chování .....	28
3.2 Primární prevence .....	29
3.3 Metody používané v primární prevenci .....	32
<b>4 Školní poradenské pracoviště a jeho role v prevenci .....</b>	<b>35</b>
4.1 Vymezení prevence v rámci školy a její aktéři .....	35
4.2 Školská poradenská zařízení .....	38
<b>5 Výzkum zaměřený na problémy v sociální komunikaci primární prevence rizikového chování na základní škole.....</b>	<b>41</b>
5.1 Cíl empirického šetření a zkoumané prostředí.....	41
5.2 Kvalitativní výzkum a metoda .....	43
5.3 Realizace a prezentace výzkumného šetření .....	44
<b>Závěr .....</b>	<b>58</b>
<b>Seznam použitých zdrojů .....</b>	<b>60</b>
<b>Seznam tabulek a grafů.....</b>	<b>65</b>
<b>Přílohy.....</b>	<b>66</b>



## Úvod

Bakalářská práce je zaměřena na Sociální komunikaci aktérů prevence rizikového chování. Ačkoliv v tomto oboru nepracuji a nemám s tímto tedy žádné zkušenosti, velmi mě toto téma zaujalo, a to zejména z pohledu matky, jejíž dítě dochází na základní školu. V současné době mají děti nespočet možností, což samo o sobě může mnohdy vést k rizikovému chování, aniž by si děti uvědomovaly důsledky svého jednání. Rizika současného světa snadno pohltní dospělého člověka, natož malé dítě. Z tohoto důvodu je důležité klást větší důraz na prevenci u dětí. S tím je třeba pracovat nejen v rodině, ale i ve školním prostředí. Při vypracovávání bakalářské práce jsem získala nové znalosti a změnila jsem náhled na problematiku primární prevence rizikového chování. Domnívám se, že efektivita preventivního působení nesouvisí pouze s odbornými znalostmi, ačkoliv ty jistě hrají důležitou a nezastupitelnou roli. Významnými faktory v preventivním působení je také komunikace a vzájemná spolupráce mezi rodiči, dětmi, pedagogy či institucemi, které poskytují služby primární prevence a poradenství.

Teoretická část této bakalářské práce je rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola vymezuje sociální komunikaci, pedagogickou komunikaci a její aktéry. V následující kapitole je nejprve vymezen pojem rizikové chování. Následně jsou popsány formy rizikového chování, které se nejčastěji objevují ve škole. Dále je věnována pozornost formám rizikového chování z prostředí internetu. Třetí kapitola popisuje druhy prevence a metody používané v primární prevenci ve vztahu k základní škole. Poslední část je věnována školnímu poradenskému pracovišti a jeho roli v prevenci rizikového chování. Poté jsou popsány externí subjekty, které poskytují služby primární prevence a úzce spolupracují se školami.

Pátá a zároveň poslední kapitola je věnována vlastnímu výzkumnému šetření. Tato část práce popisuje realizaci a prezentaci výzkumného šetření. Předtím, než proběhlo empirické šetření, oslovila jsem vedení školy, konkrétně zástupkyni ředitele, kterou jsem požádala, aby se, pokud budou ochotni, zúčastnili mého výzkumu. Po konkrétní domluvě proběhla následně realizace výzkumného šetření na Základní škole Gutha-Jarkovského Kostelec nad Orlicí. V praktické části jsem zvolila formu kvalitativního výzkumu. Pro daný výzkum byla zvolena metoda polostrukturovaného interview.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jak probíhá prevence rizikového chování na ZŠ v Kostelci nad Orlicí s ohledem na úskalí a nedostatky v komunikaci aktérů v prevenci rizikového chování z pohledu pedagogických pracovníků. Při výzkumném šetření jsem se zaměřila na pedagogy a jejich pohledy, na aktéry rizikového chování a získané zkušenosti. Poté jsem věnovala pozornost probíhající prevenci ve škole – zejména se zaměřením na to, jaké preventivní programy škola používá, s jakými externími poskytovateli primární prevence spolupracuje.

# 1 Vymezení problematiky komunikace

Každý člověk na světě jistým způsobem komunikuje s ostatními členy společnosti. Komunikace byla vědecky prokázána i mezi spoustou druhů živočichů. Proto komunikaci mnoho lidí pokládá za jednoduchý, dalo by se říci automatický proces, nad kterým se nemusíme dlouze zamýšlet. Ve skutečnosti však je komunikace komplikovaný proces, který významně ovlivňuje řada faktorů. V této kapitole nejprve vymežíme pojem komunikace a dále přiblížíme pojmy sociální a pedagogická komunikace. Tak jako všechny ostatní dovednosti, můžeme rozvíjet i své komunikační dovednosti, které výrazně působí jak v soukromém, tak i profesním životě. V této kapitole se dále zaměříme na profesní část komunikačního procesu ve vztahu ke vzdělávání, tedy na účastníky pedagogické komunikace, kteří jsou významnou součástí komunikačního procesu ve vztahu pedagog x žák. Komunikační dovednosti pedagogů mohou výrazně ovlivnit prevenci rizikového chování na základních školách.

## 1.1 Sociální komunikace

Pojem komunikace pochází z latinského slova *communicare*, jehož význam znamená spoluúčastnit, sdílet či podílet se na něčem společném (Hladílek, 2006, s. 15).

Špatenková ve své publikaci uvádí, že „*komunikovat znamená společně s někým na něčem participovat – spolupodílet se s někým na něčem, sdílet navzájem a činit něco společným*“ (Špatenková, 2013, s. 7). Z uvedených definic vyplývá, že komunikace probíhá mezi více jedinci, alespoň mezi dvěma, kteří spolu sdílejí určité informace. Probíhá vždy v určitém prostředí ve společnosti a je jím ovlivněna – můžeme tedy říci, že se jedná o sociální komunikaci, která je významným prvkem společnosti. Právě komunikace, a zejména verbální komunikace, odlišuje člověka od ostatních tvorů. Sociální komunikaci můžeme definovat jako proces, který slouží k předávání informací od člověka k člověku, přičemž jeho prostřednictvím je umožněno sociální jednání. Rozhodujícím činitelem je zejména dorozumění, vzájemné sdělování a spojení. Neméně důležitou součástí sociální komunikace jsou ideje, představy, pocity, nálady či postoje, které si lidé vzájemně vyměňují při komunikaci (Bednaříková, 2006, s. 15).

Sociální komunikace je tvořena z forem komunikačních aktů a komunikačních procesů. Komunikační akty jsou nedílnou součástí společenských situací, které se odehrávají na různých místech a v různých souvislostech života společnosti, přičemž se skládají z mnoha prvků, jako jsou například komunikátor, příjemce, obsah sdělení, směr komunikace, vyjadřovací prostředky, záměry a efekty. Komunikační procesy jsou zpravidla opakované a tvořené komunikačními akty (Hladílek, 2006, s. 13). Nemůžeme tedy prakticky nikdy říci, že by člověk nekomunikoval, neboť v sociální komunikaci je možné užívat mnoho způsobů sdělování.

Mezi jeden ze základních typů komunikace patří neverbální neboli mimoslovní komunikace, která je považována za nejstarší způsob dorozumívání. Neverbální komunikaci rozlišujeme na proxemiku, haptiku, mimiku, gestiku, posturologii a kineziku. V současné době je možné do nonverbální komunikace zahrnout i úpravu zevnějšku a životního prostředí lidí. Dalším základním typem komunikace je verbální komunikace, která zahrnuje komunikaci prostřednictvím slov naší řeči, přičemž její součástí je jak zvuková, tak i písemná forma. Paralingvistické projevy zahrnují formální stránku mluvené podoby verbální komunikace, kdy se jedná zejména o sdělování pomocí výšky, tónu, zabarvení a rychlosti hlasu, plynulosti mluvení, intonaci, melodii či chyby v řeči apod. (Bednaříková, 2006, s. 17-37).

Postupně, jak se naše společnost vyvíjela a rozrůstala, umožnila vzniknout dalšímu typu komunikace, který je spojen zejména s rozvojem průmyslové revoluce a vynálezem knihtisku, dále pak s vynálezem rádia, telefonu, televize a v poslední době s téměř raketovým rozvojem internetu. Jedná se o masovou komunikaci.

Při masové komunikaci používáme způsob sdělení formou hromadných sdělovacích prostředků. Informace jsou šířeny veřejně, tedy nepřímou a většinou jednostranně. Obsah sdělení v masmédiích prezentuje širokou škálu informací, a to nejrozličnějšího zaměření i povahy. V případě příjemce je nutné věnovat pozornost zejména dětem, které jsou snadno ovlivnitelné, protože záporné vlivy médií mají negativní dopad jak na jejich psychickou, tak na fyziologickou stránku. Vliv médií na děti a mládež je nutné regulovat výchovou v rodině, škole či školských institucích (Kraus, 2014, str. 124-125).

## 1.2 Pedagogická komunikace

Jako všude ve společnosti, tak i ve škole a školském prostředí probíhá komunikace, a to nejen komunikace mezi žáky, ale i komunikace mezi žáky a učitelem. V případě této interakce hovoříme o pedagogické komunikaci, která má významný vliv v preventivním působení.

Hladílek (2006, s. 27) vymezuje pedagogickou komunikaci jako jednu z forem komunikace sociální, která je zaměřena na systematické, vzdělávací, cílevědomé, postojové a výcvikové působení při vyučování i mimo něj. Informace jsou sdělovány jazykovými i neязыkovými prostředky, přičemž tato forma komunikace je tvořena po stránce věcné, procesuální a vztahové.

Gavora definuje pedagogickou komunikaci takto: „*Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacích cílů. Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, která určují pravomoci jejich účastníků*“ (Gavora, 1988, s. 22).

Kolář a Vališová uvádějí, že „*významným prostředkem pedagogické interakce je pedagogická komunikace. Jsou v ní poměrně přesně určeny časové a prostorové podmínky, jsou určeni účastníci (učitelé, žáci, případně i jiní), je stanoven cíl a obsah komunikování. Jsou předepsána (případně dohodnuta) pravidla styku mezi učitelem a žáky*“ (Kolář, Vališová, 2009, s. 192).

Ve školním prostředí je pro pedagogy významným prostředkem sdělování verbální komunikace, v níž jsou přesně vyjádřeny vztahy mezi jevy a definované pojmy. Povinností pedagoga je schopnost umět sdělovat informace a myšlenky žákům slovní i písemnou formou. Kultura mluveného slova přitom závisí na bohaté slovní zásobě, znalosti syntaktických pravidel a schopnosti používání stylově příznakových prostředků, které se budou shodovat nejen s gramatickou a pravopisnou kulturou, ale i s ovládnutím zvukové nebo grafické stránky projevu. Pedagog by se měl ve svém mluveném projevu zaměřit na chyby, mezi něž zahrnujeme přeroknutí, zkomolení části slova, záměnu osoby nebo užití nevhodného výrazu. Zároveň by měl taktně opravovat chyby, kterých se dopouštějí žáci. V současné době bývá stále více kladen důraz na podporu individuality, kreativity a uplatnění vlastního názoru u žáků (Hladílek, 2006, s. 27-28).

Z výše uvedeného vyplývá, že pedagogická komunikace probíhá ve výchovně-vzdělávacím procesu, jenž má vždy určitý cíl. Tyto cíle mohou být zaměřeny i na prevenci rizikového chování na základních školách. V nich hrají významnou roli faktory, které by měly být zaměřeny zejména na účinnost, citlivost a respektování individuálností či odlišných názorů účastníků komunikace, neboť i tyto faktory mohou značně ovlivnit, zda se u některých jedinců rozvine rizikové chování. Komunikace je tedy nepostradatelnou součástí socializace, jejímž prostřednictvím se jedinci plně začleňují do společnosti. Mezi hlavní faktory, které ovlivňují či limitují pedagogickou komunikaci, řadíme:

- výchovné a vzdělávací cíle;
- prostorové omezení pedagogické komunikace – koná se v určitých místnostech, jako např. školní knihovna, učebna;
- časová limitovanost – čas je stanoven rozvrhem či délkou vyučovací jednotky;
- vymezení obsahu a programu komunikace – pedagog je omezen vzdělávacím programem či tématem hodiny;
- vymezení pedagogické komunikace pravidly chování – pedagog je omezen sociálními rolemi učitele a žáka, společnými pravidly a školním řádem;
- vliv vyučovací metody na pedagogickou komunikaci – takovým typem metody je např. skupinová práce, monolog, dialog, společná práce;
- vliv prostorového rozmístění žáků na pedagogickou komunikaci – důležité je rozmístění žáků a pedagogů ve třídě, případně možný pohyb po třídě;
- vliv asymetrie sociálních rolí – zejména role pedagoga a žáka, sociální status pedagoga a žáka;
- pedagogická komunikace ovlivňována organizační formou výuky – např. individualizované, skupinové či hromadné vyučování (Kolář, Vališová, 2009, s. 192-193).

### 1.3 Účastníci pedagogické komunikace

V této podkapitole se zaměříme na aktéry pedagogické komunikace, jejich vymezení a vzájemné vztahy, které se objevují mezi aktéry.

V užším pojetí pedagogické komunikace se setkáme zpravidla se dvěma skupinami účastníků, a to zejména s vychovávajícím a vychovávaným. Vychovávajícím je většinou dospělý člověk, který má určitou pedagogickou kvalifikaci, eventuálně jím může být školní třída, žák v určité roli, jako například předseda žákovské samosprávy, i skupina žáků ve třídě. Jako vychovávaného účastníka pedagogické komunikace můžeme chápat žáka (jednotlivce), skupinu žáků, třídu anebo několik paralelních tříd jednoho ročníku (Mareš, Křivohlavý, 1990, s. 32).

Podle Průchy je učitel *„jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu“* (Průcha, 2001, s. 261).

Pojmem žák označuje Průcha (2001, s. 316) osobu, která vystupuje v roli vyučovaného subjektu, u níž není zásadní věk, neboť žákem může být dítě, adolescent i dospělý.

V pedagogické komunikaci se můžeme také setkat s rolí jak vychovávajícího, tak vychovávaného u totožného účastníka, přičemž sebevýchova a sebevzdělávání probíhá prostřednictvím vnitřního dialogu. Naopak výchovné činnosti probíhají například formou diskuse. Výrazným determinantem, který ovlivňuje průběh a výsledky pedagogické komunikace, bývá počet účastníků, z čehož vyplývá, že pokud by měla tato komunikace plnit obzvláště těžké úkoly, měl by být počet účastníků omezen. Je tedy zřejmé, že pokud bude počet účastníků pedagogické komunikace vyšší, pak je nutností doplnit mezilidskou živou komunikaci jinými způsoby pedagogické komunikace tak, aby byly vyučovací metody dostatečně účinné (Mareš, Křivohlavý, 1990, s. 32).

Pokud se zaměříme na nejběžnější účastníky pedagogické komunikace učitel x žák, zjistíme, že v tomto postavení jde o nesouměrné komunikační partnery jak v kvantitativní rovině, tak i v sociální. Na pedagogickou komunikaci tedy budou mít vliv i vztahy mezi jednotlivými účastníky. Autorka uvádí osm typů vzájemných vztahů, které Gavora vymežil:

1. učitel x žák;
2. učitel x třída;

3. učitel x skupina žáků;
4. žák x třída;
5. žák x skupina žáků;
6. žák x žák;
7. skupina žáků x skupina žáků;
8. skupina žáků x třída (Nelešovská, 2005, s. 29).

Autorka se dále zaměřuje na jednotlivé typy vzájemných vztahů, které Gavora uvádí. V prvních třech typech vztahů rozhoduje učitel, kdo bude komunikovat. Poměr vztahů je tedy nesymetrický a v roli nadřazeného vystupuje učitel. Vztahy mezi žáky už nejsou asymetrické, jelikož žáci ve třídě mají stejná práva a povinnosti vyplývající z řádu školy. I přesto můžeme najít rozdíly v postavení žáků, třeba v případě, že je žák například dosazen učitelem do role vedoucího skupiny či je dosazen skupinou žáků do čelního postavení. Pedagogická komunikace není pouhá komunikace s druhými lidmi, nýbrž i komunikace sama se sebou, kterou Gavora nazývá intrakomunikací. Proces intrakomunikace je velmi významný pro pedagogickou komunikaci, jelikož jejím prostřednictvím dochází k přehodnocení a formulování zpráv (Nelešovská, 2005, s. 29-30).

Gavora (2005, s. 27) nejenže rozlišuje vztahy v pedagogické komunikaci na úrovni asymetrické a symetrické, upozorňuje také na preferenční vztahy, které můžeme chápat jako upřednostňování konkrétní osoby vůči druhým, v nichž dochází k ignoraci ostatních – např. pedagog při komunikaci preferuje určité typy (výkonné žáky). Vztahy v komunikaci nejsou dány pouze výběrem partnera v komunikaci, jsou ovlivněny i způsobem komunikace či vlastním sebehodnocením žáka. Vztahová rovina komunikace je tedy výsledkem sociálních a osobních vztahů mezi účastníky komunikace.

Z odborné literatury jsme zjistili, že žák i učitel jsou důležitými a zásadními aktéry celé pedagogické komunikace, přičemž je nutné upozornit na probíhající složitý proces, v jehož důsledku dochází nejen k výchovnému a vzdělávacímu procesu, ale i k určitým vztahovým rovinám. Vztahy mezi žáky a učiteli mohou nabývat mnoha podob.



V případě pozitivních vztahů je vše založené na rovnovážném a pevném základu, kdy žák svému učiteli důvěřuje a nemá problém komunikovat i přesto, že to situace nevyžaduje. Naopak v tomto případě žáci s učiteli mnohdy komunikaci vyhledávají sami, ať už přímo při vyučování anebo ve chvílích, kdy potřebují pomoci, což je pro prevenci rizikového chování velice důležité.

Při negativních vztazích mnohdy dochází ke komunikaci pouze ve chvílích, kdy žák s učitelem komunikovat musí. Negativní vztahy nejsou založené na důvěře a vzájemném porozumění, nýbrž na nutnosti a povinnosti žáka s učitelem komunikovat. Pozitivní i negativní vztahy však nelze vyloučit ani mezi žáky navzájem. Negativní vztahy a vztahové roviny mnohdy hrají zásadní roli i v prevenci rizikového chování.

## **2 Rizikové chování ve školním prostředí**

V širším pojetí můžeme školním prostředím chápat prostředí celé školy. V rámci výuky se jedná o poměrně malou uzavřenou skupinu žáků jedné třídy, ale o přestávkách či polední pauze se mohou potkat žáci celé školy. V rámci těchto setkání probíhají různé interakce, které mohou být potenciálně rizikové, a to jak v rámci třídy, tak v rámci přestávek ve společných prostorech školy.

### **2.1 Pojem rizikové chování a jeho vymezení**

Nejprve si představíme pojem rizikové chování a jeho různorodé vymezení dle autorů níže. Každý autor pohlíží na rizikové chování z různých úhlů pohledu.

V odborné literatuře najdeme mnoho definic rizikového chování, které jsou vzájemně propojeny. Tento termín můžeme v současné době objevit v odborné literatuře, ale i ve vládních dokumentech, konceptech či strategiích. Rizikové chování tedy označuje takové chování jedince nebo skupiny, jehož důsledkem dochází ke vzniku či nárůstu zdravotních, psychologických, sociálních, fyziologických a vývojových rizik, která jakkoliv ohrožují jedince nebo jsou, jakkoliv nebezpečná pro celou společnost (Dolejš, 2010, s. 9).

Termín rizikové chování nahrazuje v současné době dříve používaný termín sociálně patologické jevy. Pojem rizikové chování je už od roku 2010 používán zejména ve školním prostředí. Toto označení najdeme rovněž v dokumentu Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013–2018, jehož snahou je také sjednocení terminologie v primární prevenci, zejména se zřetelem na mezirezortní a mezioborový charakter v prevenci rizikového chování. Naproti tomu sociálně patologické jevy jsou chápány jako jevy, které jsou pro společnost fatální. Mezi takové jevy můžeme zahrnout např. vraždy, krádeže či alkoholismus (Skopalová, Janiš, 2017, str. 12).

Svoboda Hoferková a Bělík upozorňují, že rizikové chování dětí je nutné chápat ve dvou rovinách, přičemž „*první chápe rizikový jevy jako méně závažné projevy chování, které dosud nedosahují „patologické úrovně“, např. zneužívání návykových látek bez rozvinuté závislosti. Druhé pojetí vnímá rizikové jevy jako souhrnné označení pro všechny projevy chování bez rozdílu stupně závažnosti, které představují riziko poškození zdraví jedince či jeho okolí (např. předčasný sexuální život či nechtěné těhotenství, předčasné ukončení školní docházky nebo rizikové chování v dopravě)*“ (Svoboda Hoferková, Bělík, 2019, str. 9).

Rizikové chování zahrnuje jednání, které ohrožuje zdravý vývoj samotného jedince, např. záškoláctví, poruchy příjmu potravy. Dále mezi rizikové chování můžeme zahrnout jednání bezprostředně ohrožující okolí jedince, které nazýváme také delikventním jednáním. V tomto chování vnímáme též rizika v sociálním okolí jedince, jako např. zneužívání, zanedbávání. K výše uvedeným výčtům můžeme začlenit jednání, které je méně závažné, např. odmítání či podvádění, přičemž zvlášť zvýšená pozornost by měla být ze strany pedagogů věnována sebeпоškozování, nevhodným stravovacím návykům a sebevražednému chování. Jessor v 80. letech 20. století uvedl, že tyto uvedené formy jednání se vyskytují zřídka izolovaně a definoval syndrom problémového chování, který označil jako chování, kdy společnost či skupina jedinců vnímá toto chování jako problém nebo nepřijatelné s ohledem ke stanoveným a závazným normám ve společnosti. Syndrom podle něho znamená, že adolescent vykazující známky rizikového chování se bude chovat rizikově nejen v jedné oblasti, nýbrž i v ostatních oblastech. Jessor řadil do syndromu problémového chování např. užívání návykových látek, záškoláctví, negativní postoj ke vzdělávání, vyhýbavé chování ve vztahu k rodičům či rizikové sexuální chování. V současné době je užíván pojem syndrom rizikového chování v adolescenci (SRCH–D) (Bělík, Hoferková, 2018, str. 14).

Syndrom rizikového chování v adolescenci se v současné době objevuje v různých formách čím dál častěji. Je třeba si uvědomit, že děti a mladiství jsou velmi ohroženou skupinou.

Rizikové chování a experimentování s ním bývá v současné době pokládáno za součást vývoje, která většinou s věkem ustane a nepřesáhne hranici, v níž dochází ke spáchání trestného činu. V období adolescence je takové chování účelové, neboť mnoho jedinců tak řeší své aktuální potřeby, jejichž snahou je např. zvýšení vlastního sebevědomí či zapojení do skupiny mezi vrstevníky. V ekonomicky vyspělých zemích bývá období adolescence považováno za nejrizikovější období, kdy dochází nejčastěji k vzniku rizikového chování, jehož důsledkem dochází k ohrožení jedince i v následujícím životě (Nielsen, Sobotková, 2014, s. 148).

V následující podkapitole uvedeme jednotlivé formy rizikového chování a jejich vymezení.

## 2.2 Formy rizikového chování

Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027, která byla vydána Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, uvádí základní formy rizikového chování:

- agrese, šikana, kyberšikana a další rizikové formy komunikace prostřednictvím multimédií, násilí, domácí násilí, krizové situace spojené s násilím, vandalismus, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus, xenofobie, homofobie, krádeže, loupeže, vydírání, vyhrožování;
- záškoláctví;
- závislostní chování, užívání různých typů návykových látek, netolismus, gambling;
- rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, prevence úrazů;
- spektrum poruch příjmu potravy;
- negativní působení sekt;
- sexuální rizikové chování (Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027, 2019, s. 6, online).

Výše byly představeny základní formy, jak je definuje Ministerstvo školství a tělovýchovy ve svém dokumentu. Dále si blíže představíme některé z nich, které jsou obecně pokládány za nejběžnější.

## Šikana

Šikana bývá ve školním prostředí jednou z častých forem rizikového chování. V zásadě není lehké stanovit přesné hranice, kdy se už jedná o šikanu, a kdy ne. Než přejdeme k definicím šikany, lze říct, že podstatou šikany je obtěžování druhého člověka mnoha způsoby, kdy někteří autoři upozorňují na hlavní rys – „opakovanost“ (Bendl, 2003, str. 24). Martínek ve své publikaci pokládá otázku: Co je šikanující chování? Rozlišuje termín teasing, kdy jde pouze o nezávažné škádlení mezi dětmi. Šikanu však definuje jako úmyslné a ve většině případů opakované chování, kdy jeden nebo více žáků formou agrese a manipulace týrá spolužáka či spolužáky (Martínek, 2009, str. 109).

Podle Bělíka je šikana „*dlouhodobý, opakovaný proces s cílem získat převahu, ohrozit oběť, zastrašit ji, ublížit jí za účelem zisku materiálních statků, společenského postavení, nebo pro potěchu agresora*“ (Bělík, 2012, str. 39).

Šikana nabývá mnoha podob, jako například nadávání, výsměch, pohrdání, tělesné napadání, vydírání, ztročování, slovní ponižování nebo zamykání v místnosti (Bělík, 2012, str. 39).

## Záškoláctví

Podle Dolejše je záškolákem adolescent, u něhož dochází k absenci ve škole bez povolení rodičů či pedagogů, a který se svým jednáním dopouští neomluvené nepřítomnosti (Dolejš, 2010, s. 65). Martínek definuje záškoláctví jako „*úmyslné zanedbávání školního vyučování, kdy žák o své vlastní vůli, ve většině případů bez vědomí rodičů nechodí do školy a neplní školní docházku*“ (Martínek, 2009, str. 97). Vágnerová vymezuje záškoláctví jako situaci, kdy dítě nechodí do školy, jelikož je z mnoha důvodů stresováno např. šikanou ať už ze strany spolužáků nebo učitele. Nevylučuje, že záškoláctví může být způsobeno i jinými důvody, např. nerespektováním povinnosti školní docházky (Vágnerová, 2001, str. 210).

Kyriacou (2005, s. 45) uvádí pět skupin záškoláctví:

1. Záškoláctví s vědomím rodičů – žák nedochází do školy a rodiče o tom vědí.
2. Pravé záškoláctví – žák do školy nedochází a rodiče o tom nevědí.
3. Záškoláctví s klamáním rodičů – žák přemluví rodiče, že nemůže jít do školy. V tomto případě rodiče dítě omluví.
4. Útěky ze školy – žáci utíkají ze školy během vyučování.

5. Odmítání školy – záškoláctví pramení z psychických problémů, které jsou zapříčiněny problémy ve škole (školní fobie, deprese, strach ze šikany atd.).

### **Užívání návykových látek**

Problematika rizikového chování užívání návykových látek u dětí není v případě ilegálních drog (pervitin, heroin atd.) až tak častá. Naopak legální drogy (alkohol, cigarety, marihuana) děti a dospívající v současné době užívají častěji. Za méně závažné lze pokládat příležitostné experimentální užívání, avšak i to s sebou nese rizika v podobě např. rizikového sexuálního chování pod vlivem drog. V některých případech se objevuje častější užívání drog, což s sebou nese psychická, sociální i fyzická rizika (Svoboda Hoferková, Bělík, 2019, str. 30).

Nešpor (2011, s. 53-54) dále upozorňuje na jistá specifika působení návykových látek u dětí a dospívajících. Závislost u dětí se tvoří rychleji než u dospělých. Dětský organismus reaguje podstatně hůře na návykové látky, což může způsobit otravu a v krajním případě i smrt. Je prokázáno, že nejčastější příčinou smrti u dětí a dospívajících jsou otravy, úrazy či jiné násilné příčiny. Užívání návykových látek může způsobit zaostávání v psychosociálním vývoji a dále může způsobit problémy v rodině nebo ve škole. Je prokázáno, že děti a dospívající mají sklony přecházet k dalším návykovým látkám. V neposlední řadě u nich dochází k časté recidivě závislosti.

V posledních letech probíhá řada výzkumů, které se zaměřují na užívání návykových látek u dětí. Evropská školní studie o alkoholu a jiných drogách ESPAD 2019 zjišťuje, že dochází k poklesu výskytu užívání návykových látek u šestnáctiletých studentů. Poslední výzkum byl proveden v roce 2019, přičemž v Česku se do studie zapojilo takřka 3000 respondentů (Národní monitorovací středisko pro drogy a závislosti, 2015, online).

Zkušenost s kouřením alespoň jednou v životě mělo celkem 54,0 % studentů, konkrétně 53,9 % chlapců a 54,2 % dívek. Avšak první zkušenost s kouřením byla prokázána nejvíce u 14 a 15letých dětí. Naproti tomu řada zahraničních výzkumů poukazuje na to, že v posledních letech dochází k významnému nárůstu kouření elektronických cigaret, přičemž bylo zjištěno, že zkušenost s elektronickou cigaretou má 60,4 % studentů, což je o 12,8 % vyšší podíl než u klasických cigaret (Národní monitorovací středisko pro drogy a závislosti, 2015, online).

Zkušenost s alkoholem alespoň jednou v životě přiznalo 95,1 % šestnáctiletých studentů, z čehož je možné za pravidelné konzumenty považovat celkem 42,0 %. První kontakt s alkoholem byl prokázán zpravidla u dětí ve věku 14 let. Zkušenost s užitím nelegálních drog nejméně jednou přiznalo v roce 2019 celkem 29,3 % šestnáctiletých studentů, kdy se nejčastěji jednalo o konopné látky. Dříve byl výskyt užívání návykových látek častější u chlapců, nyní se rozdíly mezi pohlavími vyrovnávají. Z celkových údajů výzkumu vyplývá jistý pokles hodnot oproti sledovaným hodnotám v polovině 90. let minulého století. Za významný faktor lze považovat prevenci na základních a středních školách či kvalitní preventivní programy poskytované externími subjekty (Národní monitorovací středisko pro drogy a závislosti, 2015, online).

### **2.3 Formy rizikového chování v prostředí internetu**

Internet za posledních několik desítek let dosáhl obrovského rozmachu. Od původního uzavřeného vojenského projektu až po současnou dobu, kdy se rozšířil mezi širokou veřejnost a využívá se téměř ve všech koutech světa. Stal se běžnou součástí našeho života. Vyhledáváme na něm potřebné informace, prohlížíme si nové zprávy a v neposlední řadě většina uživatelů internetů používá některou z mnoha sociálních sítí. Internet se stal v současné době, respektive v posledním roce, kdy naši společnost ohrožuje pandemie covid-19, významným prvkem pro komunikaci, pracovní činnost a vzdělávání. V době, kdy došlo k uzavření školských zařízení, probíhala výuka prostřednictvím internetu. I když nemůže a neměla by nahradit plnohodnotnou výuku ve škole, lze si jen stěží představit situaci, kdy by děti nechodily do školy téměř celý rok a nemohly se vzdělávat.

Internet se stal běžnou součástí našeho života, ale jako u všech technologií, můžeme i u internetu říct, že je to „dobrý sluha, ale zlý pán“. Je potvrzeno, že nadměrné užívání internetu vede k závislosti. Ačkoliv není v České republice závislost na internetu oficiálně uznána jako samostatná závislost, lze ji diagnostikovat na základě těchto kritérií:

- význačnost – daná aktivita se stane nejdůležitější v životě jedince;
- změny nálad – způsobené prováděním dané činnosti;
- abstinenční příznaky – když tuto činnost nelze provádět;
- tolerance – zvyšování potřeby provádět danou činnost, aby došlo k uspokojení;

- konflikt – s ostatními činnostmi v běžném životě;
- relaps – návrat do problémového chování i po určité době kontroly (Ševčíková et al., 2014, s. 43-44).

Internet mnoha lidem zevšedněl takovým způsobem, že si bez něj nedokážou svůj život představit, jeho nadměrné užívání však může být velice nebezpečné, jak je uvedeno výše. Zejména dnešní děti a dospívající nepoznali, jaké to bylo dříve bez internetu. Používání internetu s sebou nepřineslo pouze kladné ohlasy a samá pozitiva, ale bohužel i negativa. Na využívání internetu bychom mohli pohlížet z různých hledisek, například sociálních, psychologických či pedagogických. Všechna tato hlediska spolu úzce souvisí. V této práci se zaměříme na používání internetu z pedagogického hlediska, a to ve vztahu k rizikovému chování v jeho prostředí. Níže si představíme několik forem rizikového chování v prostředí internetu.

### **Kyberšikana**

Ve školním prostředí se můžeme setkat nejen s klasickou šikanou, nýbrž i s kyberšikanou a jinými kybernetickými formami agrese. Oběťmi se stávají jak žáci, tak i učitelé, vychovatelé a další zaměstnanci školy. Na kyberšikanu je důležité pohlížet a vnímat ji jako souhrn komplexních jevů, ze kterých pak vznikají její projevy a formy ve spojení tří základních složek. Tyto složky jsou kombinací forem psychické šikany, šikanujícího obsahu a nástrojů, které slouží k jejímu šíření (Szołkowski, Kopecký, 2018, s. 14-16).

V naší práci se zaměříme hlavně na školní prostředí a děti. Zejména s rozvojem sociálních sítí získal tento fenomén na významu. Děti se zde setkávají mnohem více než v reálném prostředí. S rozmachem technologií, jako jsou mobilní telefony a tablety, mohou a ve většině případů i mají děti sociální sítě k dispozici 24 hodin denně. Vzhledem k tomu, že tento druh šikany probíhá „na dálku“, rozšířil se i okruh agresorů, a to ve smyslu „slabších“ jedinců, kdy není potřeba, aby byl agresorem fyzicky zdatný jedinec, jako to většinou bývá při „klasické“ šikaně. Kyberšikana má tedy jistá specifika a můžeme ji definovat jako „*kolektivní označení forem šikany prostřednictvím elektronických médií, jako je internet a mobilní telefony, které slouží k agresivnímu a záměrnému poškození uživatele těchto médií*“ (Černá et al., 2013, s. 20). Nyní přecházíme ke konkrétním formám kyberšikany, které si zároveň krátce vymezíme.



Mezi základní prvky kyberšikany patří fakt, že se děj odehrává prostřednictvím elektronických médií, dále je zde obvyklá opakovanost, záměrnost ze strany útočníka, mocenská nerovnováha a skutečnost, že oběť vnímá toto jednání jako nepříjemné a ubližující. Kyberšikana má také své formy. Mezi nejběžnější řadíme **vydávání se za někoho jiného** a **krádež hesla**. V tomto případě agresor ukradne něčí profil na sociální síti a změní heslo tak, aby majitel neměl přístup ke svému účtu, a vydává se za něj. Může pak komunikovat s jeho přáteli a rozvrátit mu jeho sociální vztahy. V poslední době se objevují případy, kdy dojde k odcizení například facebookového účtu a pachatel prostřednictvím tohoto účtu využívá důvěřivosti přátel a páchá majetkovou trestnou činnost, zejména odcizením finančních prostředků z bankovních účtů dalších osob. Jako druhou formu kyberšikany uvedeme **flaming**, což označuje prudkou hádku mezi dvěma, nebo více jedinci ve virtuální komunikaci. Těchto „hádek“ je v internetovém prostředí mnoho, nejen na sociálních sítích ale i v různých diskusích u článků na internetu. V současné době je hlavním tématem covid-19, vládní restrikce a očkování. Nejenže se děti mohou těchto diskusí účastnit, číst je a psát tam své názory, ale mohou být ze strany druhých účastníků vulgárně uráženy. Poslední formou kyberšikany je **happy slapping**. Jedná se o situace, kdy jeden z účastníků fyzicky napadne druhého, většinou někoho neznámého, kdy to další z účastníků natáčí na mobilní telefon. Video pak umístí na internet (Černá et al., 2013, s. 21-27).

## **Kybersex**

S masovým rozšířením internetu došlo i k rozšíření sexuálního chování v prostředí internetu. Kybersex můžeme definovat jako „*výměnu sugestivních, erotických a sexuálních vzkazů mezi lidmi připojenými k internetu*“ (Blinka et al., 2015, s. 132). Právě sexuální oblast je ve vztahu k dětem a dospívajícím velice riziková. Na internetu je prakticky okamžitě přístupná jakákoliv stránka se sexuálním obsahem. Jediné, co je potřeba ke vstupu na tyto stránky, je odsouhlasení plnoletosti.

Velice nebezpečný je jev, který se nazývá „sexting“, při kterém dochází k výměně sexuálních a erotických zpráv, fotografií a videí prostřednictvím internetu. Jedná se o fotografie a videa vlastní, která autor natočí či vyfotí a pošle druhé osobě. Tento jev je poměrně nový a rozšířil se až s rozvojem a zpřístupněním mobilních telefonů, které dokážou fotit a nahrávat videa ve vysoké kvalitě (Blinka et al., 2015, s. 133). Vymezení sextingu není v odborné literatuře jednoznačné. Shrňeme-li jednotlivé informace, zjistíme, že se jedná podobu textů, fotografií, obrázků či videí, přičemž jejich obsah je explicitní či sugestivní povahy. Za sexting lze považovat i činnosti související s tvorbou např. pořizováním, sdílením, zveřejňováním, ale i přijímáním sextingových materiálů (Szotkowski et al., 2020, s. 32).

V roce 2013 byl realizován výzkum na rizikové chování českých dětí v prostředí internetu (Nebezpečí internetové komunikace V), kterého se zúčastnilo více než 28 000 respondentů ve dvou věkových kategoriích, a to 11–14 let a 15–17 let. Děti byly dotazovány, z jakého důvodu přistupují k realizaci sextingu, přičemž nejčastějšími odpověďmi bylo např. „nestydím se za sebe“, „chtěl jsem se zalíbit“, „bylo to pro přítele“, „byl jsem nadržovaný“ či „byl to velice dobrý kamarád, než jsem zjistila, že se skrýval pod jiným jménem“ (Kopecký, Szotkowski, Gibadulin, 2014, s. 10-14).

Právě toto chování může mít nedozírné následky na budoucnost a psychiku dětí. Pokud zašlou takové fotografie se sexuální tematikou, už nikdy to nemohou vzít zpět. Fotografie může jejich příjemce zveřejnit na internetu, a jakmile se zde objeví, už jsou prakticky „nesmrtelné“ a mohou se objevit v době, kdy to daný jedinec bude nejméně očekávat. V nejčernějším případě mohou zničit dětem jejich budoucí kariéru a profesní růst nebo aktéry dovést až k sebevraždě.

## **Trolling**

V době, kdy zažívají velký rozmach sociální sítě, jako je například Facebook, Instagram, Twitter, TikTok, které sdružují velké množství lidí a umožňují komunikaci, respektive komentování příspěvků v diskusi a vedení diskusí, se začali objevovat uživatelé, kteří se tuto diskusi snaží narušovat. Těmto uživatelům se říká trollové. Zakládají si falešné profily, vstupují do diskusí, kde na sebe strhávají pozornost a různě diskusi narušují. Jejich snahou může být pouze pobavit ostatní účastníky diskuse nebo se jim naopak snažit

ublížit. Může se také objevit kombinace obou zmíněných důvodů. Způsobů, jak narušovat diskusi, je velké množství, ať už úmyslně špatnou radou, umístěním dezinformací či provokujícím článkem, u kterého ještě více pobuřují účastníky diskuse, vždy však takovým způsobem, aby nedošlo k jejich odhalení. Jejich důvody, proč toto dělají, jsou různé, například nuda, snaha na sebe upoutat pozornost, pomsta nebo zábava (Kopecký et al., 2015, s. 89-91).

### 3 Prevence rizikového chování na základní škole

V předchozích kapitolách jsme si představili základní pojmy komunikace ve vztahu ke školnímu prostředí a možnosti rizikového chování. V této kapitole se budeme věnovat jeho prevenci. Vymežíme si základní pojem, představíme jednotlivé druhy a metody používané v prevenci ve vztahu k základní škole.

#### 3.1 Druhy prevence rizikového chování

S pojmem a jevem prevence se můžeme setkat ve více vědních oborech. Často je tento pojem využíván v lékařství či v oblasti občanského práva (Bělík, 2012 s. 56). Ve všech oblastech má prevence základ v latinském slově „*praeventus*“, který znamená předcházení, ochranu před potenciálním ohrožením (Kraus, Hroncová, 2010, s. 42).

Z pedagogického hlediska lze prevenci definovat jako „*soubor opatření zaměřených na předcházení nežádoucím jevům, zejm. onemocnění, poškození, sociálně-patologickým jevům*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 178).

Na prevenci lze pohlížet z pohledu předcházení vzniku, rozvíjení a recidivy nežádoucích jevů ve společnosti. Tyto jevy souvisí například s onemocněním, poruchami, poškozením a úrazy. Obecně je prevence rozdělena do tří stupňů, označovaných jako prevence primární, sekundární a terciární. Prevencí jsou zdravotní, sociální, vzdělávací a různé intervenční aktivity vedoucí k předcházení rizikovému chování. Dále zamezují progresi či zmírňují projevy rizikového chování a řeší následky vznikající z takových projevů (Čech., 2015, s. 143).

Jak bylo uvedeno, v odborné literatuře nalezneme nejčastěji členění prevence na primární, sekundární a terciární. Primární prevence je zaměřena na celou sledovanou populaci, sekundární prevence je zaměřena na rizikové jednotlivce a skupiny a terciární prevence minimalizuje následky nebo brání pokračování nežádoucích jevů u jedinců, u nichž se sledovaný nežádoucí jev vyskytl (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 178).

## 3.2 Primární prevence

Jak bylo řečeno výše, primární prevence se zaměřuje na celou sledovanou populaci s cílem předcházet projevům rizikového chování. Dle metodického doporučení k primární prevenci, které vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, se primární prevence zaměřuje prioritně na předcházení rizik, která by mohla směřovat například k těmto rizikovým projevům: agrese, šikana a kyberšikana, záškoláctví, závislostní chování, sexuální rizikové chování (MŠMT, 2013, online).

Dle Čecha by měla primární prevence naplňovat roli „ochrany“ jedince i skupin před negativními vlivy a dopady rizikového chování. Ochranou je v tomto případě myšlena výchovně-preventivní a intervenční práce, která se bude podílet na formování znalostí, kompetencí a správných postojů, které pomohou člověku žít ve společnosti, kde se tyto rizikové jevy vyskytují. Naučí se je rozpoznávat a nenechá se jimi ohrozit. Dále uvádí, že nejpřirozenějším prostředím pro realizaci nespécifické prevence je rodina a školské prostředí. Právě ve školském prostředí by měla navazovat specifická prevence, která by měla mít charakter komplexního přístupu k rizikovému chování (Čech, 2015, s. 143-144). Při primární prevenci se klade důraz na žáky základních a středních škol, chceme-li to zobecnit – na děti, tedy osoby, které ještě nedosáhly plnoletosti.

Jedno z možných členění primární prevence je na prevenci specifickou, která pracuje s programy a aktivitami, které jsou zaměřeny na předcházení a omezování výskytu jednotlivých forem rizikového chování, a nespécifickou, která zahrnuje veškeré aktivity, které nemají přímou souvislost s konkrétním typem rizikového chování. Tyto aktivity však napomáhají snižovat rizika podporou zdravého životního stylu a osvojování pozitivního sociálního chování prostřednictvím smysluplného využívání a organizace volného času (Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027, 2019, s. 5, online).

Z výše uvedeného textu je zřejmé, že primární prevence ve školském prostředí je velice významný prvek, který by měl být zastoupen v každém školském zařízení. Je velice důležité, aby byla primární prevence co nejvíce efektivní. V Národní strategii primární prevence na období 2019–2027 jsou uvedeny principy strategie pro efektivní primární prevenci. Základními principy jsou tyto níže uvedené:

**Partnerství a společný postup** – princip, který podporuje partnerství a širokou spolupráci na všech úrovních při respektování kompetencí. Společný postup v rámci resortu školství zvyšuje pravděpodobnost účinnosti a úspěchu při dosahování cílů.

**Komplexní řešení** – princip, který má za cíl preventivní programy koncipovat komplexně ve spolupráci různých institucí.

**Kontinuita působení a systematická plánování** – princip, který zdůrazňuje, že primární působení musí být systematické a dlouhodobé.

**Uplatnění ověřených dat a hodnocení efektivity** – z tohoto principu je zřejmé, že aktivity jsou založené na analýze současné situace a na vědecky ověřených faktech a datech.

**Racionální financování a garance kvality služeb** – zdůrazňuje, že financované aktivity musí splňovat kritéria kvality a finanční efektivity.

**Zacílení a adekvátnost informací i forem působení** – zdůrazňuje důležitost u každého preventivního programu definovat cílovou skupinu pro kterou je určen.

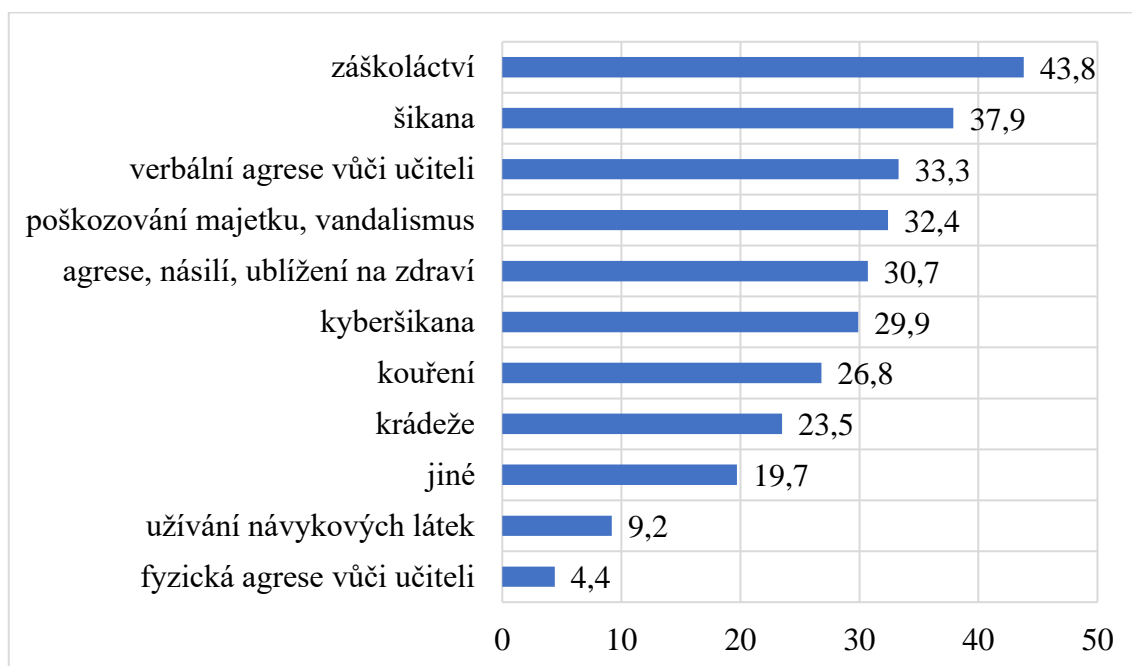
**Včasný začátek preventivních aktivit** – tento princip zdůrazňuje důležitost včasného začátku primární prevence, která je přizpůsobena věku a možnostem dětí.

**Pozitivní orientace primární prevence** – zdůrazňuje využívání pozitivních příkladů, které přinášejí lepší výsledky než používání negativních příkladů.

**Orientace na kvalitu postojů a změnu chování** – součástí preventivních programů by mělo být získání relevantních sociálních dovedností a znalostí potřebných pro život (Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027, 2013, s. 7-8, online).

Jedná se o soubor principů, které v celkovém kontextu zaručují, nebo by měly zaručovat co nejefektivnější provedení primární prevence.

Česká školní inspekce uvádí ve výroční zprávě Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy pro rok 2018/2019 následující graf č. 1 výskytu identifikovaných případů rizikového chování, které byly ve školách odhaleny, přičemž na prvním místě je zejména záškoláctví, šikana či verbální agrese. Česká školní inspekce upozorňuje, že ve srovnání se školním rokem 2016/2017 stoupl ve školním roce 2018/2019 podíl škol, které rizikové chování dětí řešily a to z 20,5 % na 29,9 %. Zároveň tento stav přisuzují zvyšujícím se zkušenostem pedagogů a skutečnosti, že v současné době takřka každé dítě vlastní informační či komunikační prostředek (Česká školní inspekce, 2020, s. 71, online).



**Graf 1 - Výskyt identifikovaných případů rizikového chování – podíl škol v (%) (Zdroj: Česká školní inspekce ČR, 2020, s. 72, online)**

### 3.3 Metody používané v primární prevenci

Skácelová označuje metody v primární prevenci jako postupy a způsoby směřující k dosažení stanovených cílů. Lze říci, že jde o záměrný a cílevědomý postup, kdy primárně-preventivní pracovník řídí svou činnost. Metody v primární prevenci se částečně shodují s metodami ve výchovně-vzdělávacím procesu. Zvolení metod v primárně preventivních programech závisí na psychologických zvláštностech cílové skupiny, sociálním nebo profesním zaměření posluchačů, hodnotové orientaci, učebních způsobnostech cílové skupiny, praktických zkušenostech lektora či na potřebách a zájmech účastníků programů. Autorka rozlišuje čtyři základní skupiny metod, mezi něž řadíme:

1. **Metody slovní (verbální)** – zde je kladen důraz na vnímání a chápání slovního projevu lektora ze strany účastníků. Sem je možné zařadit **metodu vyprávění**, jejímž hlavním znakem je živost, konkrétnost, dramatickост a vytváření představ. Následující **metoda vysvětlování** pomáhá účastníkům primárně preventivních programů porozumět problému nebo podstatě jevu, a tak si osvojit získané poznatky. Jednou z nejnáročnějších metod je **přednáška**, která je vhodná zejména pro starší školní věk a studenty, kde se předpokládá, že mají schopnost delšího soustředění.
2. **Metody slovní (dialogické)** – v **dialogu** dochází k vzájemné výměně názoru mezi účastníkem a lektorem, pedagogem a žáky. Tato metoda je nejvíce efektivní při práci ve skupinách. Řadíme sem **rozhovor**, ve kterém dochází ke komunikaci dvou a více osob, dále **práci s textem**, při níž účastníci formou studia literatury vyhledávají informace např. v časopisech nebo odborné literatuře. Následuje metoda **napodobování**, která je definována jako proces, v němž dochází k přebírání určitých způsobů chování od jiných (starších vrstevníků, osobností), kteří pro danou skupinu představují autoritu. Odlišujeme formu zprostředkovanou nepřímou (např. vliv médií) a bezprostřední. Často používáno např. v peer programech.



3. **Metody aktivizační** – hrají v preventivních programech velkou roli i přesto, že jsou náročné nejen na přípravu, prostředí, čas a udržení kázně. Základní důraz je kladen na myšlení a řešení problémů. První aktivizační metodou je **diskuse**, v níž dochází ke komunikaci s lektorem a skupinou v preventivním programu. Metoda **řešení problému** povzbuzuje u žáků zejména samostatné tvořivé myšlení. Žáci pomocí objevování, vyhledávání či pokládání problémových otázek docházejí postupně k řešení problému. Metoda **situační** rozšiřuje řešení problémů, a to na situace v životě nebo profesi. Situační metoda podporuje nejen řešení konfliktních situací, ale i aktivní sociální učení, aplikaci teoretických poznatků do navozené situace. Mnohdy je využívána např. v kazuistických seminářích. V neposlední řadě pak bývá používána metoda **inscenační**, jejímž základem je aktivní proces učení v různých modelových situacích, kterou účastníci předvádějí sami.

4. **Metody komplexní** – neboli organizační formy činnosti v rámci preventivních programů, jejímž základem jsou např. kooperativní a skupinové práce, kritické myšlení. Jednou z komplexních metod je **brainstorming**, jehož hlavním smyslem je vymyslet co nejvíce nápadů, a ty pak následně posoudit. Zde je kladen důraz na rozvoj divergentního myšlení, který je důležitý právě pro hledání dalších řešení problému. Tato metoda je často využívána v preventivních programech s menším počtem účastníků. Metoda **mediální technologie** používá audiovizuální programy a počítačovou podporu výuky. V současné době má využití této metody nezastupitelné místo v primárně preventivních programech, avšak pro efektivitu je důležité použití i dalších aktivizačních metod, jelikož účastníci jsou v případě této metody v pasivní pozici (Skácelová, 2015, s. 109-112).

Z předchozích kapitol je zřejmé, že neoddělitelnou součástí prevence nejsou pouze metody, formy a jiné důležité faktory, byť hrají velkou roli v efektivním působení. Základním kamenem prevence je komunikace a vzájemná spolupráce. V prevenci hraje zásadní roli nejen rodina a pedagogové, nýbrž i jejich komunikační schopnosti. V následujících řádcích si také uvedeme metody sociálně-výchovného působení.

Metody sociálně-výchovné činnosti, které autor definuje jako konkrétní postup, v němž je realizován určitý výchovný záměr, jehož pomocí ovlivňujeme osobnost vychovávaného. Sociálně-výchovné působení je závislé také na klasicky výchovných metodách, mezi něž řadíme např. vysvětlování, metodu příkladu, odměny a trestu apod. Pro sociálně-výchovnou činnost je však zásadní metoda rozhovoru, v níž dochází k dorozumívání dvou a více osob, které si sdělují své poznatky a pocity. Základním atributem v komunikaci je vzájemné pochopení, podepření a poskytnutí zpětné vazby. Sociální pedagog by měl mít schopnost naslouchat a aktivně reagovat, aby byl vychovávaný pochopen a získal zpětnou vazbu, kterou očekává. Rozhovor obsahuje tři fáze, a to fázi úvodní, v níž dochází k navázání kontaktu, vzájemnému naladění a vytváření důvěry. Druhá fáze – jádro rozhovoru – sleduje konkrétní situaci, tedy záměr vychovatele, očekávání vychovávaného a hledání společného řešení problému. Poslední fáze – závěr rozhovoru – zdůrazňuje nejen výsledek jednání, nýbrž by zde mělo dojít ke konkretizaci výsledku, dohodě, slibu, ujištění či případnému prodiskutování předpokládaného vývoje situace apod. V sociálně pedagogickém přístupu jsou upřednostňovány otevřené otázky, v nichž mají vychovávaní více možností k vyjádření svých pocitů. Do výchovných postupů můžeme zařadit metody přímého a nepřímého působení. Mezi další metody lze zahrnout např. metodu organizování prostředí, práci se skupinou, metodu situační, metodu inscenační, metodu režimovou či metodu animace (Kraus, 2014, s. 173-181).

## 4 Školní poradenské pracoviště a jeho role v prevenci

V poslední teoretické kapitole se zaměříme na vymezení prevence v rámci školy a představíme si školská poradenská zařízení. Jak bylo uvedeno výše, dvě významné veličiny, které dokážou ovlivnit primární prevenci, jsou rodina a škola. Zatímco v rodinném prostředí probíhá prevence „za uzavřenými“ dveřmi a je odkázána „pouze“ na znalosti a schopnosti rodičů, ve školském zařízení se jedná o „profesionální“ činnost, na kterou jsou, nebo by měli být vyčleněni odborníci z řad pedagogů. V rámci školského zařízení mohou pedagogové ke své práci využívat specializovaná pracoviště, která si popíšeme níže. Rozhodně nemůžeme snižovat význam prevence v rodině, podstatnou roli hrají obě veličiny, navzájem se doplňují a dohromady tvoří ucelený systém primární prevence. Ve škole, školských zařízeních a zařízeních pro trávení volného času ale děti tráví významnou část dne, a je proto zásadní, aby zde prevence byla prováděna co nejkvalitněji. Proto se dále v této práci zaměříme na prevenci v rámci školy.

### 4.1 Vymezení prevence v rámci školy a její aktéři

Škola je ve výchovně-vzdělávacím procesu s rizikovým chováním dětí v kontaktu takřka každý den. Z tohoto důvodu by měla být na rizikové chování připravena a měla by umět pružně a aktivně reagovat.

Tuto činnost ukládá školám a školským zařízením také Školský zákon č. 561/2004 Sb., § 29: „*Školy a školská zařízení jsou při vzdělávání a s ním přímo souvisejících činnostech a při poskytování školských služeb povinny přihlížet k základním fyziologickým potřebám dětí, žáků a studentů a vytvářet podmínky pro jejich zdravý vývoj a pro předcházení vzniku sociálně patologických jevů.*“ (§ 29 zákona č. 561/2004 Sb., online).

Školní poradenské pracoviště je součástí školy, poskytuje poradenské služby a jeho činnost je vymezena ve Věstníku MŠMT 2005 (č. 7), který odkazuje na vyhlášku č. 72/5005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších změn (Zapletalová, 2015, s. 184).

Primární prevence je v resortu školství České republiky prováděna odlišně orientovanými metodikami primární prevence, jež jsou seřazeny v tzv. vertikální hierarchii. Jako nejnižší, ale zásadní prvek můžeme do této posloupnosti zařadit školního metodika prevence. Dále se na výkonu primární prevence podílí ředitel, školní psycholog, třídní učitel, řadoví učitelé, výchovný poradce, případně i školní speciální pedagog či pedagogický asistent (Skopalová, Janiš, 2017, s. 18).

### **Školní metodik prevence**

Do této funkce může být jmenován jakýkoliv pedagog ve škole. Hlavní náplní školního metodika prevence je příprava, tvorba a koordinace preventivního programu školy a jeho plnění. Pokud je zjištěno ve škole rizikové chování, podílí se školní metodik prevence na intervenci a následující péči. Úzce spolupracuje s třídními učiteli a dalšími pedagogickými pracovníky školy. Poskytuje a koordinuje pro rodiče a žáky nejen poradenské služby, ale zajišťuje i preventivní služby se specializovanými školskými zařízeními. Dále koordinuje součinnost školy např. s orgány státní správy a samosprávy či s orgány sociální práce (Bělík, 2012, s. 64-65).

### **Ředitel školy**

Z pozice své funkce ustanoví do funkce školního metodika prevence někoho z pedagogů. Má zodpovědnost za vytvoření a hodnocení preventivního programu, podporuje veškeré aktivity orientované na prevenci a zavádí opatření jak do školního řádu, tak i do vnitřního řádu školy. Ředitel školy podporuje týmovou spolupráci mezi všemi pedagogy při realizaci preventivních aktivit (Bělík, 2012, s. 64).

### **Výchovný poradce**

Knotová et al. (2014, s.29) uvádí, že do funkce výchovného poradce může být jmenován jakýkoliv učitel školy, který působí jako poskytovatel poradenských služeb na základních a středních školách. Vykonávání funkce výchovného poradce je vymezena studiem dle vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, přičemž vyhláška určuje přesný obsah studia na vysokých školách v rámci celoživotního vzdělávání, a to nejméně v délce 250 hodin.

## **Školní psycholog**

Poskytuje ve své funkci poradenskou, diagnostickou, intervenční a depistážní péči. Neméně důležitou součástí jeho činnosti jsou metodické, vzdělávací a informační služby, které poskytuje pedagogům ve školním prostředí. Tyto činnosti jsou rozděleny do tří kategorií. První z nich je diagnostika a depistáž, při níž školní psycholog provádí odborně např. screeniny, ankety a dotazníky ve škole. Následuje kategorie konzultační, poradenská a intervenční práce, ve které např. provádí skupinovou a komunitní práci s žáky školy. Poslední kategorie je metodická práce a vzdělávací činnost, při které např. koordinuje poradenské služby poskytované ve škole (třídní učitelé, výchovný poradce, školní metodik prevence) (Opekarová, 2007, s. 29-30).

## **Školní speciální pedagog**

Odborník, který poskytuje poradenské služby zaměřující se na žáky se zdravotním a sociálním znevýhodněním, zdravotním postižením a v jednotlivých případech poskytuje také poradenské služby nadaným žákům se zdravotním postižením či znevýhodněním. Jeho činnost je ovlivněna mnoha faktory, v první řadě platnými zákonnými a podzákonnými předpisy pro školství České republiky, dále osobnostními faktory a jeho kvalifikací (Knotová et al., 2014, s. 62-63).

Školní poradenské pracoviště je nedílnou součástí školy. Jeho činnost upravují vyhlášky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Činnosti zmíněných aktérů jsou vysoce ovlivněny odbornými znalostmi, osobnostními rysy i vzájemnou spoluprací. Nejenže intenzivně spolupracují mezi sebou, ale jejich spolupráce je úzce propojena i s dalšími zařízeními, která si představíme níže.

## 4.2 Školská poradenská zařízení

V této podkapitole se zaměříme na školská poradenská zařízení. Jedná se o instituce, které mají ve školském systému nezastupitelné místo. Jejich činnost je pestrá a velice rozsáhlá, spolupracují nejen se studenty, ale i s rodiči a přidruženými institucemi.

Činnost školských a poradenských zařízení dle § 116 školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb.) vymezuje tuto činnost jako informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou. Tato zařízení realizují speciálně-pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a pomáhají při volbě budoucího povolání či vhodného vzdělávání dětí, žáků a studentů (Knotová et al., 2014, s. 17).

Důležitá je také spolupráce např. se zdravotnickými zařízeními, orgány sociálně-právní ochrany dětí nebo orgány péče o mládež a rodinu. Do školských poradenských zařízení můžeme zařadit speciálně-pedagogická centra, pedagogicko-psychologické poradny, střediska výchovné péče, orgány sociálně-právní ochrany dětí, případně i další aktéry, např. terapeuty, psychology, policii, neziskové organizace, krizová centra apod. (Knotová et al., 2014, s. 17).

### **Středisko výchovné péče**

Instituce, ve které pracují pedagogičtí pracovníci, speciální pedagogové a psychologové. Ve své práci se zaměřují na klienty, kteří jsou ohroženou rizikovou skupinou. Jedná se o školské zařízení, které je podporované státem, jeho činnost je zaměřena na děti a mládež. Střediska výchovné péče vykonávají preventivně výchovnou péči, a to ve spolupráci s odborem sociální péče. Do základních funkcí můžeme zahrnout např. poskytování poradenských, informačních a některých zprostředkovatelských služeb nejen dětem a mladistvým, nýbrž i jejich zákonným zástupcům. Středisko výchovné péče dále pomáhá přispívat k zdravému osobnostnímu vývoji dítěte a předcházet vzniku a rozvoji negativních projevů chování dětí a mládeže. Tato střediska spolupracují s předškolními a školními zařízeními, kterým poskytují pomoc v prevenci sociálně patologických jevů, dále s pedagogicko-psychologickými poradnami a speciálně pedagogickými centry (Opekarová, 2007, s. 35).

Střediska výchovné péče se specializují výhradně na určitou službu (např. ambulantní a internátní). Typ a forma služby se odvíjí od závislosti a intenzity problému, přičemž s klienty pracují krátkodobě, dlouhodobě, jednorázově nebo ve formě individuální, či skupinové (Knotová et al., 2014, s. 21).

### **Speciálně-pedagogická centra**

Poskytují služby, které jsou zaměřeny na pomoc klientům od tří do devatenácti let, tedy klientům, kteří jsou v předškolním věku, a tedy v péči rodičů, ale i klientům, kteří jsou integrováni do škol a školských zařízení, a v neposlední řadě i klientům, kteří mají těžké či kombinované postižení a z tohoto důvodu nemohou docházet do školy. Svou činnost mohou vykonávat ambulantně, a to na pracovišti nebo v rodině, institucionální péči či ve škole. Mezi další činnosti můžeme zařadit také pomoc pedagogům ve školách, kdy jsou do tříd integrováni žáci se zdravotním postižením, u nichž pomáhají zajišťovat např. speciální pomůcky, přístroje či zařízení, která potřebují k výuce (Knotová et al., 2014, s. 19).

Podle Opekarové (2007, s. 21) do základních funkcí speciálně pedagogických center řadíme např. včasnou intervenci u dětí se zdravotním postižením a znevýhodněním, sociálně právní poradenství, konzultace pro zákonné zástupce, pedagogické pracovníky, školy a školská zařízení a další.

### **Pedagogicko-psychologické poradny**

Pro veřejnost jsou pedagogicko-psychologické poradny nejznámějším typem poradenských zařízení, který je zaměřen na problematiku výchovy a školní vzdělávání dětí a mládeže. Jejich činnost se řídí dle kompetencí školských úřadů v okresech. V poradně působí řada odborníků (speciální pedagog, psycholog, logoped, sociální pracovník), kteří klientům věnují odbornou péči (Novosad, 2006, s. 101).

Činnost pedagogicko-psychologických poraden je určena pro děti, žáky a studenty, přičemž jsou tyto služby poskytovány i rodičům, pedagogům a školám. Kontaktovat je mohou buď rodiče sami, nebo školy až po dohodě s rodiči. Hlavními činnostmi jsou diagnostika, poradenství, a to včetně kariérového, intervence, nápravná péče a prevence. Jejich činnosti jsou realizovány ambulantně (individuální péče), nebo formou skupinové práce (prostory škol, školských zařízení), přičemž pracovníky jsou nejčastěji speciální pedagogové, psychologové, případně sociální pracovníci (Knotová et al., 2014, s. 18).

Výše uvedené instituce jsou jedny ze základních, které významným způsobem doplňují školský systém. Bez jejich působení by v současné době nebylo možné plně uspokojit potřeby žáků, kteří potřebují ve vzdělávacím procesu mimořádnou pomoc či péči. Tak jako se vyvíjí společnost, vyvíjela se i školská poradenská zařízení, která musí reagovat na náročnost současné doby, v níž jsou kladeny stále větší nároky na studenty i rodiče. V krizových situacích dokáží zasáhnout a minimalizovat případné „škody“ které mohou ve vývoji studenta v rámci vzdělávacího procesu vzniknout.



## **5 Výzkum zaměřený na problémy v sociální komunikaci primární prevence rizikového chování na základní škole**

Poslední kapitola shrnuje realizované výzkumné šetření, které navazuje na předcházející informace, vychází z nich a na jejich základě se snaží zhodnotit zjištěné praktické zkušenosti.

### **5.1 Cíl empirického šetření a zkoumané prostředí**

Dříve než přejdeme k cíli výzkumného šetření, představíme si krátce základní školu, kde bylo vlastní výzkumné šetření realizováno. Základní škola Gutha-Jarkovského v Kostelci nad Orlicí vznikla sloučením tří základních škol 1. ledna 2006. Škola umožňuje vzdělání žákům ve věku od šesti do patnácti let. Zřizovatelem školy je Město Kostelec nad Orlicí, které odpovídá za financování a provoz školy. V současné době navštěvuje základní školu 594 žáků. Prevence rizikového chování dětí je na škole primárně zastoupena školním poradenským pracovištěm, v němž působí školní metodik prevence, výchovný poradce, kariérový poradce a školní psycholog. Základní škola spolupracuje v rámci výchovných, vzdělávacích a provozních problémů např. s Odborem sociálních věcí Kostelec nad Orlicí, s Městskou policií Kostelec nad Orlicí, Policií ČR, Pedagogicko-psychologickou poradnou Rychnov nad Kněžnou a dalšími institucemi či organizacemi. V oblasti mimoškolních aktivit škola spolupracuje s DDM Kamarád, které zajišťuje rozsáhlou nabídku zájmových kroužků pro děti.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jak probíhá prevence rizikového chování na Základní škole Gutha-Jarkovského v Kostelci nad Orlicí s ohledem na úskalí a nedostatky v komunikaci aktérů v prevenci rizikového chování z pohledu pedagogických pracovníků. Výzkumné šetření je zaměřeno na žáky druhého stupně základní školy. Výzkum je provedený formou kvalitativního zkoumání s použitím rozhovoru neboli interview se zástupkyní ředitele, školní metodičkou prevence, výchovnou kariérovou poradkyní, výchovnou poradkyní a s třídním učitelem.

Cíl bakalářské práce je transformován do hlavní výzkumné otázky:

*Jakým způsobem probíhá prevence na základní škole v Kostelci nad Orlicí?*

Hlavní výzkumná otázka je rozčleněna do tří dílčích výzkumných otázek, které jsou dále děleny na další jednotlivé tazatelské otázky. Otázky uvedené níže byly použity při rozhovorech s pedagogy.

1. *Jaké jsou pohledy pedagogů na aktéry rizikového chování a jejich zkušenosti?*
  - Jak dlouho jste zaměstnán/zaměstnána ve školství?
  - Jaká je vaše funkce na škole?
  - S jakými formami primární prevence jste se setkal/a?
  - Jakým způsobem se podílíte na realizaci preventivních programů?
  - Jaké formy primární prevence jsou podle vás účinné?
  - Jaké formy rizikového chování se nejčastěji objevují na vaší škole?
  - S jakými rizikovými jevy z prostředí internetu jste se setkal/a?
  - Jaké techniky používáte ke zjištění výskytu rizikových jevů ve škole?
  - Jakým způsobem se nejčastěji o výskytu rizikových jevů dozvídáte?
  
2. *Jaké formy primární prevence používá základní škola?*
  - Jaké externí preventivní programy prevence využívá vaše škola v současné době?
  - Jaké prostředky využívá vaše škola v současné době k prevenci rizikového chování?
  - Jakým způsobem probíhá prevence rizikového chování z prostředí internetu?
  
3. *Jaká úskalí či nedostatky vnímají v komunikaci aktérů v prevenci na základní škole pedagogičtí pracovníci?*
  - Jak vnímáte komunikaci rodičů v rámci prevence vzniku rizikového chování?
  - Jaká úskalí vnímáte v komunikaci aktérů v preventivních programech v rámci prevence?
  - S kým spolupracujete v rámci prevence a jak vnímáte jejich komunikaci (městská policie, Policie ČR)?
  - Jak vnímáte informovanost dětí a jejich komunikaci v problematice rizikového chování?
  - Co byste v prevenci rizikového chování změnil/a vy?

## 5.2 Kvalitativní výzkum a metoda

Jak už bylo uvedeno, pro empirické šetření byla zvolena forma kvalitativního výzkumu. Švaříček a Šedřová uvádějí definici kvalitativního přístupu takto: „*proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.*“ (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 17).

V našem případě je výzkum zaměřený na základní školu a její aktéry, přičemž jde o záměrný výběr osob a lokality. Podle Gavory (2010, s. 183) je důležité, aby vybrané osoby měly dostatečné znalosti a zkušenosti z daného prostředí.

Zatímco v kvantitativním výzkumu je spíše vhodný odstup výzkumníka od zkoumaných jevů, v kvalitativním výzkumu se výzkumník snaží s respondenty navázat bližší vztah a proniknout do situací tak, aby jednotlivé situace pochopil a mohl je popsat (Gavora, 2010, s. 35). Výzkumný proces v kvalitativním výzkumu přináší určité výhody a nevýhody, které se navzájem vyvažují. Značnou výhodou kvalitativního přístupu je např. proniknutí do hloubky případů, v nichž výzkumník získá podrobný popis zkoumané situace. Mezi nevýhody kvalitativního výzkumu patří např. časová náročnost sběru i analýzy dat, snadná ovlivnitelnost výsledků výzkumníkem a jeho osobními preferencemi, obtížnost testování hypotéz a teorií (Hendl, 2016, s. 48-49).

Jak uvádí Gavora, mezi typické metody kvalitativního výzkumu je možné zařadit např. nestrukturované pozorování, interview, narativní metodu, analýzu produktů člověka (Gavora, 2010, s. 181). S přihlédnutím k bakalářské práci a jejímu zaměření byla zvolena metoda polostrukturovaného interview. Dříve než proběhly rozhovory, poslala jsem vybraným respondentům prostřednictvím e-mailu výzkumné otázky, aby měli možnost se na rozhovory předem připravit a řádně promyslet odpovědi. Tímto jsem chtěla předejít negativnímu vlivu, kdy mají respondenti málo času na promýšlení a formulaci odpovědí.

Polostrukturované interview je metoda, při které jsou respondentovi nabídnuty určité alternativy otázek, u nichž je následně požadováno vysvětlení či objasnění. (Gavora, 2010, s. 137). Při rozhovorech s respondenty jsem výzkumné otázky doplňovala dle potřeby a odpovědi respondentů, abych získala co nejvíce informací.

### **5.3 Realizace a prezentace výzkumného šetření**

Jak jsem uvedla v podkapitole 5.1, jednotlivé výzkumné otázky jsou rozčleněny do tří dílčích výzkumných otázek. V této části práce vyhodnotíme odpovědi, které jsem získala při rozhovorech s pedagogy.

Výzkumné šetření bylo provedeno v lednu a začátkem února 2021. S vybranými respondenty jsem se domlouvala na rozhovorech jednotlivě, formou e-mailové komunikace. Rozhovory s pěti pedagogy po vzájemné domluvě probíhaly osobně v prostorách školy, přímo v kabinetech jednotlivých pedagogů, za dodržení hygienických a bezpečnostních opatření vzhledem k současné koronavirové situaci. Jeden rozhovor probíhal formou online rozhovoru v aplikaci Microsoft Teams. Všechny rozhovory byly se souhlasem pedagogů nahrávány, aby mohlo být výzkumné šetření co nejlépe vyhodnoceno.

První dvě tazatelské otázky směřovaly ke zjištění délky praxe ve školství a vykonávané funkci ve škole. Pro lepší orientaci si uvedeme tabulku se základními informacemi, kde jsou uvedeny pozice, které respondenti zastávají, a jejich praxe ve školství. S respondenty bylo domluveno, že zůstanou v anonymitě. Každý respondent bude označen zkratkou R.

#### *1. Jaké jsou pohledy pedagogů na aktéry rizikového chování a jejich zkušenosti?*

- Jak dlouho jste zaměstnán/a ve školství?

R1 je zaměstnána ve školství od roku 1986. Respondent R2 od listopadu 2015. Dotazovaná R3 pracuje ve školství 8 let. R4 působí ve škole od roku 1987. Poslední respondentka R5 má už 37 let praxe.

- Jaká je vaše funkce ve škole?

Dotazovaná respondentka R1 působí ve funkci zástupce ředitele. R2 zastává funkci třídního učitele. Tázaná R3 pracuje ve funkci výchovné poradkyně. Respondentka R4 pracuje jako školní metodik prevence a dotazovaná respondentka R5 působí ve funkci kariérový poradce. Všichni dotazovaní respondenti ve škole zároveň vyučují některé předměty.

Tab. 1 - Přehled respondentů

Označení respondenta	Funkce respondenta	Působení ve školství
R1	zástupce ředitele	35 let
R2	třídní učitel	6 let
R3	výchovný poradce	8 let
R4	školní metodik prevence	34 let
R5	kariérový poradce	37 let

Dále jsem se zaměřila na zjištění, jak respondenti pohlíží na prevenci rizikového chování, případně jak se na ní podílí, jaké formy rizikového chování se objevují ve škole, jaké techniky používají ke zjištění výskytu rizikového chování a jakým způsobem se o tom dozvídají.

- S jakými formami primární prevence jste se setkal/a?

Téměř všichni respondenti se shodli, že se setkali převážně s všeobecnou primární prevencí. R4 odpověděla: „*u nás všeobecná, občas selektivní, ale občas, velmi převažuje všeobecná.*“

- Jakým způsobem se podílíte na realizaci preventivních programů?

R1 odpověděla, že se podílí takto: „*neúčastním se jich přímo osobně, že bych je dělala, ale vytvářím pro ně prostor při vyučování, tzn. rozvrhově, personální obsazení, finanční zajištění společně s panem ředitelem a školní metodičkou prevence.*“

R2 a R3 se podílejí na realizaci preventivních programů v rámci adaptačního pobytu, kde pro děti vymýšlejí různé aktivity. R3, dále dodává, že jinak se nepodílí žádným jiným způsobem, pouze v rámci školního poradenského pracoviště. R5 odpověděla téměř shodně. R4 se podílí na realizaci preventivních programů: „*organizačně potom tak, že je sama tvořím, samozřejmě některý, buďto tak, nebo tak, nebo je sama realizuju, zajišťuju finance, chodím na různé semináře, vzdělávací aktivity sama pro sebe.*“

- Jaké formy primární prevence jsou podle vás účinné?

R1, R3 odpověděly podobně, že úplně nevědí a netroufají si posoudit. R2 z pozice třídního učitele odpověděl: „*dělat to 120 % než normálně, obzvlášť u těch malých děcek, kteří přicházejí do nového prostředí, potkávají se s novými učiteli, každý učitel má jiné metody, techniky a samozřejmě těm děčkám to může přinést celou řadu problémů.*“ Podle respondentek R4 a R5 hraje zásadní roli v prevenci a je nejúčinnější vlastní prožitek, např. formou stimulačních her.

- Jaké formy rizikového chování se nejčastěji objevují na vaší škole?

Téměř všichni respondenti se shodli na záškoláctví a šikaně. Respondenti uvedli, že záškoláctví se objevuje, ale spíše ojediněle, tedy u specifických jedinců. R3 dále zmínila první kontakt s návykovými a omamnými látkami. R4 také upozornila na vztahové problémy a sebepoškození. R5 uvedla dále: „*občas násilí, a to tak, že se děti neumí ovládnout a způsobí v afektu někomu úraz... také ostrakismus čili vyčleňování – nějaké dítě je vyčleňováno, to taky pořád platí.*“

- S jakými rizikovými jevy z prostředí internetu jste se setkal/a?

Respondenti upozornili na kyberšikanu, která se ve škole objevuje v průměru třikrát až čtyřikrát do roka. R2 také navázal na kyberstalking. R1 vnímá problémy rizikového chování z prostředí internetu takto: „*hodně je to o těch fotkách, že se objeví někde nějaká fotka, oni si ji mezi sebou nasdílejí, pošlou okamžitě nebo eventuelně někoho vyloučí z okruhu a nejčastěji holky pošlou svoji fotku někomu, a ten dotyčnej to okamžitě rozšíří po sociálních sítích.*“ R4 k tomu dodala, „*že třeba holčičky si sjednají rande s někým jiným a on se z toho vyklubal starej chlap.*“

- Jaké techniky používáte ke zjištění výskytu rizikových jevů ve škole?

Ke zjištění rizikových jevů ve škole používají dotazníkové šetření, které se obvykle provádí, když se začne rýsovat nějaký problém, tzn., když se něco děje v kolektivu, nebo s jednotlivcem. R1 také zdůraznila, že v preventivních programech od Semiramis lektori na konci vyhodnocují zprávy podle toho, co s dětmi dělali, a tam se někdy také něco objeví.

Další technikou jsou adaptační pobyty pro ročníky 6. tříd. R4 uvedla pozorování a třídnické hodiny. R5 také zmínila schránku důvěry: „*ano, ta tady je, děti o ní vědí, ale snad ji jako nevyužili. Já jsem ji zaváděla před mnoha lety, tak asi 2x tam něco bylo.*“ R2 navázal takto: „*nevím, jestli je to úplně technika, ale já se s těma děčkama snažím hodně komunikovat. Myslím si, že všechno je o komunikaci a o rodinném zázemí... všichni jsou u mě na stejné startovací čáře.*“

- Jakým způsobem se nejčastěji o výskytu rizikových jevů dozvídáte?

R1 a R4 shodně odpověděly, že nejčastěji od dětí. K tomu R1 a R2 navíc uvedli, že se to často objeví na sociálních sítích. Respondentka R4 odpověděla, že častá varianta je přímo od rodičů. R3 se o výskytu rizikových jevů dozvídá nejčastěji na školním poradenském pracovišti, když to řeší se školní metodičkou prevence a ostatními členy a zcela výjimečně za ní přišla řešit problém maminka. Tázaná respondentka R5 uvedla: „*děti hodně přijdou samy, já osobně spíš opravdu od školní metodičky prevence... nevím, jak to dělá, ale ta ví všechno; občas zavolá rodič.*“

### **Shrnutí výzkumné otázky č. 1**

Tři tázané respondentky mají více než třicetileté zkušenosti ve školství. I přesto, že dva další respondenti nemají zdaleka tolik zkušeností, jejich znalosti v oblasti primární prevence a rizikového chování byly na velmi dobré úrovni. Ve školním prostředí se většinou setkávají s všeobecnou prevencí. Na realizaci preventivních programů se někteří respondenti podílejí organizačním zabezpečením, finančním zabezpečením, účastí na preventivních programech, realizací a vymýšlením preventivních programů. Někteří se podílejí na realizaci preventivních programů pouze v rámci školního poradenského pracoviště, kde se společně radí a plánují preventivní programy.

Největší účast na realizaci preventivních programů byla prokázána u školní metodičky prevence, zástupce ředitele a ředitele školy, kteří spolu vzájemně spolupracují. Všichni dotazovaní respondenti označili jako hlavního aktéra při realizaci preventivních programů školní metodičku prevence. Podle dvou respondentek je nejúčinnější formou primární prevence vlastní prožitek. Některé respondentky si netroufaly posoudit. Jeden respondent zastával názor realizovat prevenci na 120 % zejména u dětí, které přicházejí do šestých tříd.

Ve škole se nejčastěji objevuje záškoláctví, šikana, první kontakt s návykovými látkami, vztahové problémy, sebepoškozování, agrese, kyberšikana a kyberstalking. Ke zjištění výskytu rizikových jevů používají v této škole pozorování, dotazníkové šetření, schránku důvěry, třídnické hodiny, adaptační pobyty. Jeden dotazovaný respondent z pozice třídního učitele kladl důraz na komunikaci. O výskytu rizikových jevů se ve škole nejčastěji dozívají od dětí, rodičů a někdy se to objeví přímo na sociálních sítích.

## *2. Jaké formy primární prevence používá základní škola?*

Tato dílčí otázka mapuje probíhající prevenci rizikového chování ve škole. Ke zjištění jsem použila tři jednotlivé otázky, ve kterých jsem se zaměřila na zjištění preventivních programů od externích poskytovatelů prevence. Dále jsem se zde snažila zjistit, jak škola sama realizuje prevenci rizikového chování a jak probíhá prevence rizikového chování z prostředí internetu.

- Jaké externí preventivní programy prevence využívá vaše škola v současné době?

Všichni dotazovaní respondenti uvedli dlouhodobou spolupráci s Centrem primární prevence Semiramis z.ú. v Hradci Králové formou dlouhodobého programu všeobecné prevence, do něhož jsou zapojeny třídy z 2. stupně. Respondentka R4 k tomu uvedla: *„Semiramis, to jsou šestáci až deváťáci, letos jsme teda kvůli financím zapojili jenom deváťáky, protože nám nepřiznali dotaci na rok 2021, jinak jsme to měli od šestky do devítky každý rok, tohleto je systematická spolupráce několikaletá a jinak se to odvíjí zkrátka podle peněz, když nám přiznají dotaci rozumnou, tak pak ještě objednááme další, zásadní roli hrají finance.“*



Dlouhodobý preventivní program, který je zaměřen všeobecně, popsala R4 následovně: „*ono to s dětmi roste, čili třeba šestka, to je zaměřený vyloženě vztahově, a pak to roste s dětmi dál, takže třeba v devítce už mají témata, který se týkají partnerství, sexuality a tak dále. Jo a třeba kyberšikana a rizikové chování z prostředí internetu, to je v rámci 8. tříd. Když u nás opravdu ten Semiramis, jak to má tu koncepci, tak on je pro nás dá se říct vše zahrnující.*“

Tázaná respondentka R5 odpověděla, že před pár lety spolupracovali s městskou policií a Policií ČR, avšak v současné době téměř nespolupracují nebo opravdu velmi málo. Spolupráce s Policií ČR je podle ní navázána hlavně na první stupeň, kdy se zaměřuje na prevenci bezpečného chování v dopravním prostředí. Pro druhý stupeň R1 uvedla besedy s Policií ČR pro žáky devátých tříd v rámci právní zodpovědnosti pro ty, kteří dovršili 15. roku.

- Jaké prostředky využívá vaše škola v současné době k prevenci rizikového chování?

Respondentka R1 zmínila dlouhodobý program všeobecné primární prevence od Semiramis z.ú. a zařazení prevence rizikového chování přímo do výuky. Dále v rámci školy dělají každý rok dvoudenní adaptační program pro 6. třídy. R3 popsala adaptační program následovně: „*to probíhá na jeden celý den a jedno dopoledne, tedy přes noc, a to zase vede školní metodik prevence. Program vyplňují hry na stmelení kolektivu, hry na důvěru, na spolupráci, obecně poznávání se navzájem... je pravda, že tady máme odezvu, že je to vnímáno kladně, jak od dětí, tak od rodičů.*“

R3 také uvedla „školní parlament“, který vytváří celoškolský dlouhodobý program zaměřený na spolupráci tříd. Školní parlament je tvořen dvěma zástupci z každé třídy, které si děti zvolí. Ten se pak jednou týdně i mimořádně schází a vymýšlí různé aktivity, např. pyžamový den, grilovaný učitel, ping-pongový turnaj, turnaje v sudoku.

R4 také zmínila dlouhodobý projekt školy „Žijeme reálně, nikoli virtuálně“, který trvá už 3 roky. Děti ve škole nesmí používat mobilní telefony, aby jim to bylo vynahrazeno a děti trávily čas spolu a komunikovaly, nakoupila škola ze svých prostředků různé vybavení do odpočinkových zón. Na chodbách jsou umístěny např. sedací soupravy, sedací pytle, u toho mají děti dané skříňky, poličky, v nichž jsou časopisy, hry. Dále mají děti na chodbě např. skákacího panáka, bludiště a ping-pongové stoly.

Respondentka R1 uvedla, že dělají „třídnické hodiny jinak“, které probíhají takto: *„děláme to 3 nebo 4hodinový, a tam si právě třídní učitelé řeší své věci, jako kolektivu třídního hlavně, a minimálně na 2 hodiny jim školní metodička prevence připravuje právě program tohoto zaměření, to jsme začali loni, jenže nám to narušila na jaře koronavirová situace a teď znovu, takže bychom na to pak chtěli navázat.“* R4 také řekla, že třídnické hodiny jsou jednou za tři měsíce a v případě potřeby se dělají častěji.

Respondenti také uvedli „projektové dopoledne“, které probíhá ke konci školního roku a je určeno pro žáky prvního a druhého stupně. Program je specificky přizpůsobený, dle potřeb jednotlivých ročníků pod vedením třídních učitelů ve spolupráci se školní metodičkou prevence. R4 popsala zaměření programu následovně: *„to vám neřeknu, na co to je, protože zase je to odstupňovaný pátá, šestá, sedmá... nebo tady v té třídě se týrají, tak to mají na šikanu, tady spolu neumějí mluvit, tak to mají na komunikaci... to není jako stabilizovaný, to se mění podle toho, jak to je potřeba.“*

- Jakým způsobem probíhá prevence rizikového chování z prostředí internetu?

Respondenti odpověděli, že prevence rizikového chování z prostředí internetu probíhá v rámci adaptačního programu, všeobecného dlouhodobého programu Semiramis z.ú., projektového dopoledne a třídnických hodin. V případě potřeby se udělají třídnické hodiny, kde si o tom učitel s dětmi povídají a hrají se různé scénky, aby děti věděly, jak to na ně působí. Tázání respondenti R1, R5, R2 také uvedli prevenci v hodinách informatiky. R2 osobně aplikuje prevenci v hodinách informatiky pro 6. a 7. ročníky takto: *„v úvodních hodinách informatiky je kladen důraz na nebezpečí internetu, nejen ve smyslu reklam, sociálních sítí, internetu, internetových stránek s tematikou, která vlastně pro tuhle věkovou skupinu by měla být nepřístupná... osobně kladu velký důraz na diskusi s těmi dětmi, protože ono je krásné si něco přečíst, krásné to je pochopit a ještě krásnější to je pak realizovat, ale ne vždy to takto funguje, využívám taky ukázky z internetu.“*

## **Shrnutí výzkumné otázky č. 2**

Z uvedených odpovědí vyplývá, že škola spolupracuje s Centrem primární prevence Semiramis z.ú. v Hradci Králové formou dlouhodobého programu všeobecné prevence. Potom velmi málo s Policií ČR a městskou policií. Z velké části zastupuje primární prevenci rizikového chování škola velmi aktivně sama. Škola realizuje adaptační program pro žáky 6. tříd. Dále mají ve škole program „Žijeme reálně, nikoliv virtuálně“, jehož cílem je, aby děti trávily co nejméně času na mobilních telefonech.

V rámci prevence mají také „třídnické hodiny“, kde jsou hlavními aktéry třídní učitelé, kteří se zaměřují na prevenci a řešení problémů v rámci třídy. Ke konci roku probíhá „projektové dopoledne“, které je specificky přizpůsobeno dle potřeb jednotlivých ročníků.

Ve škole je dále „školní parlament“, který je zaměřený na spolupráci a komunikaci tříd. Také je prevence rizikového chování zařazena do hodin výuky, kdy např. v hodinách informatiky pedagogičtí pracovníci s dětmi probírají nebezpečí internetu.

Z výzkumu dále vyplývá, že všichni dotazovaní respondenti měli velmi dobrý přehled o probíhající prevenci ve škole, i přesto, že se někteří na prevenci podílí opravdu z malé části. Většina respondentů shodně dokázala vyjmenovat a popsat probíhající preventivní programy, avšak někteří ze svých pozic, kdy se nedostanou k preventivním programům blíže, nýbrž pouze v rámci školního poradenského pracoviště, anebo se jich nezúčastňují, odkazovali pro více informací zejména na školní metodičku prevence, která mi poskytla během rozhovoru nejvíce informací (viz příloha A).

### *3. Jaká úskalí či nedostatky vnímají v komunikaci aktérů v prevenci na základní škole pedagogičtí pracovníci?*

Třetí dílčí otázka směřuje na to, jak vnímají pedagogičtí pracovníci komunikaci rodičů, poskytovatelů preventivních programů, dětí a jaké změny by v prevenci udělali sami.

- Jak vnímáte komunikaci rodičů v rámci prevence vzniku rizikového chování?

Respondenti R1, R4 a R5, vnímají komunikaci rodičů v rámci prevence velmi podobně, a to tak, že rodiče většinou komunikují až ve chvíli, kdy se objeví určitý problém. Prevenci rizikového chování nechávají zásadně v rukách školy. Respondentka R3 dodala, že škola je opravdu velká a je možné setkat se opravdu s rozmanitými typy rodičů. Dále komunikaci rodičů vnímá takto: *„já mám pocit, že rodiče nás vyhledají, až když už je nějaký problém, a ještě vám to řeknu tak, že já se hodně setkávám s tím, že se nám prostě stane. Nevím, jestli to je teda tím, že jsme nevybudovali důvěru mezi rodiči a námi, ale že třeba i kolikrát samotný učitel občas se jako diví, že se třeba v jeho třídě něco děje, ale že třeba rodič má vůbec pocit, že se třeba jeho dítěti něco děje a tlačí to vlastně na místa třeba výše, až poradna a takhle.“* Dotazovaný respondent R2 při komunikaci s rodiči v rámci své třídy zatím nevidí žádný problém.

- Jaká úskalí vnímáte v komunikaci aktérů v preventivních programech v rámci prevence?

Respondent R2 nevnímá problém v komunikaci aktérů v preventivních programech, avšak upozorňuje, že zásadním problémem je čas. Respondentky R3 a R5 přímo ze své pozice nekomunikují s aktéry preventivních programů. Přesto upozornily, že v rámci školního poradenského pracoviště se probírala nezkušenost lektorů.

R5 k tomu dodala, že dle jejích zkušeností je to vždy o osobnosti, která přijde: *„takže zkušenosti, věk je podstatný, a hlavně umět si děti získat a umět komunikovat s touto věkovou kategorií.“* Tázaná respondentka R1 uvedla, že jsou instituce, které připravují tyto programy, nesmírně vstřícné a opravdu se snaží. V tomto případě nevěděla o žádném úskalí v komunikaci. Shodný názor na komunikaci vyjádřila i R4, která uvedla problém, se kterým mají zkušenosti: *„občas se nám stalo, že nám poslali velmi mladý a nezkušený lektory, jo, a to je pak znát, protože nezkušenost lektorů hrozně sráží úroveň toho programu, pak se nám taky stalo, že je to takové kupování zajíce v pytli, že si objednáte program, se kterým nemáte žádnou zkušenost, ta nabídka zní lákavě, ale realizace dopadne ukrutně.“* Komunikaci aktérů preventivních programů a nezkušenost lektorů vnímají téměř všichni respondenti stejně.

- S kým spolupracujete v rámci prevence a jak vnímáte jejich komunikaci?

Většina tázaných respondentů uvedla spolupráci se Semiramis z.ú. a Policií ČR. V případě potřeby v rámci sekundární prevence OSPOD, Policie ČR a ostatní školská zařízení. Respondentky R1 a R4 vnímají komunikaci se všemi na velice dobré úrovni, nikdy nebyl problém se domluvit nebo zařídit. R4 také dodala komunikaci primárně mezi sebou: *„my si tu prevenci zajišťujeme z velké části sami, tak komunikujeme mezi sebou a mezi námi si myslím, že je komunikace na velice dobré úrovni, mezi učiteli.“* R3 a R5 ze svých pozic hodnotily také kladně spolupráci a komunikaci mezi pedagogy. Respondent R2 uvedl, že současný stav bohužel komunikaci s poskytovateli prevence nedovoluje. Komunikaci mezi pedagogy vnímá kladně.

- Jak vnímáte informovanost dětí a jejich komunikaci v problematice rizikového chování?

Všichni dotazovaní respondenti vnímají informovanost dětí na velmi vysoké úrovni, avšak jako zásadní problém uvedli, že i když děti mají dostatek informací a vědí, co by se nemělo, přesto se tím často neřídí nebo nedomýšlí důsledky. R1 konkrétně odpověděla: *„dětí jsou informované hodně dostatečně a ve velké míře, ale ty informace pro ně nejsou závazné, oni je prostě nedodržují, to, co by měli, oni to vědí, ale potom je to prostě smete, ta volnost na tom internetu a vůbec tohodle všeho konání.“*

Respondenti R1, R2, R3 uvedli jako důležitý faktor, který hraje zásadní roli ve vzniku rizikového chování rodinu. R2 zmínil: *„i když se tomu na té škole věnujeme, tak pokud to dítě má základ od rodičů od útlého věku, tak si myslím, že je pro ten život připravené, tak jak by mělo.“*

Komunikace dětí v problematice rizikového chování i při preventivních programech je většinou bezproblémová. Děti se zajímají, komunikují a baví je to. R4 odpověděla: *„je to třída od třídy, ale to je jako ta třída, co se s vámi baví normálně při hodině, tak se baví potom s těma lektorama, a ta třída, která celou dobu je zvyklá koukat pořád do lavic, tak kouká do lavic zase.“* R5 také upozornila, že je vždy lepší, když preventivní programy dělá cizí člověk než někdo, koho děti znají.

- Co byste v prevenci k rizikovému chování změnil/a vy?

R1 vnímala tuto otázku jako nejtěžší: „z mého pohledu se mi zdá, že toho děláme dost tady, ale že to je všechno jako formální, že ten výsledek se potom u těch dětí neprojeví, tak jak bysme si představovali, ale jak to dělat jinak, já nevím.“ Respondent R2 by v prevenci změnil systém administrativy, aby nebyla tak složitá. Dále odpověděl, že by prevence ve třídách mohla probíhat i častěji. R3 si myslí, že nabídka preventivních programů je velice široká, avšak zásadní problém vidí ve finančních a organizačních možnostech, kdy škola musí zvážit, zda je to v jejích možnostech. Tyto problémy řeší každý rok.

Tázaná respondentka R4 by uvítala pevnou časovou dotaci pro třídnické hodiny, aby se nedělaly v hodinách navíc. Dále by si přála snazší získání finančních prostředků na prevenci. Ze své pozice školního metodika prevence by uvítala zkrácený úvazek, jelikož tato funkce je opravdu někdy náročná. Také dodala: „nemůžu říct, že bych potřebovala větší podporu od vedení, protože v podstatě, o co si řeknu, je mi splněno, takže já takový požadavky nepotřebuji mít.“ Respondentka R5 se shodla s R3 a R4 na potřebě zlepšení dostupnosti finančních prostředků na prevenci. Jako zásadní změnu by uvítala „ještě více si s dětmi prostě povídat, aby to nebylo jako cílené jenom do těch třídnických hodin, ale opravdu mít víc času si tak lidsky popovídat.“

### **Shrnutí výzkumné otázky č. 3**

Z výzkumného šetření vyplývá, že rodiče komunikují až ve chvíli, kdy se objeví problém. O prevenci většinou zájem neprojevují a nechávají ji v rukách školy. Pouze jeden respondent z pozice třídního učitele nevnímal problém v komunikaci s rodiči, avšak zdůraznil, že je v pozici třídního učitele zatím krátkou dobu.

Komunikaci aktérů v preventivních programech vnímají respondenti většinou na velmi dobré úrovni, avšak někteří upozornili, že nemají vlastní zkušenost, neboť s poskytovateli preventivních programů oni sami nekomunikují. Někteří dotazovaní upozornili na nezkušenost lektorů, která se při realizaci preventivních programů objevila. Všichni tázaní také chválili spolupráci a komunikaci mezi sebou. Informovanost dětí vnímají respondenti na velmi vysoké úrovni.

Zásadní problém spatřují u dětí v aplikaci získaných znalostí. Vnímají, že děti už nedokáží tyto znalosti používat tak, jak by měly. Jako důležitý faktor ve vzniku rizikového chování označili rodinné prostředí. Komunikaci dětí v problematice rizikového chování označili jako bezproblémovou. Děti se zajímají a většinou komunikují velmi dobře. V prevenci rizikového chování by respondenti změnili zejména časovou dotaci a dostupnost finančních prostředků. Jeden respondent by zjednodušil systém administrativy. Mezi návrhy byla dále zmíněna pevná časová dotace pro třídnické hodiny, zkrácený úvazek pro školní metodičku prevence, a ještě větší komunikace s dětmi.

### **Závěr výzkumného šetření**

Výzkumné šetření proběhlo formou interview s pěti pedagogy, kteří zastávají pozice zástupce ředitele, výchovný poradce, kariérový poradce, školní metodik prevence a třídní učitel na Základní škole Gutha-Jarkovského v Kostelci nad Orlicí. Tři z pedagogů mají více než třicetileté zkušenosti ve školství. Dva pedagogové působí ve školství osm a šest let.

Většina respondentů se po dobu své praxe setkala převážně s všeobecnou primární prevencí. Ze své funkce se pak na realizaci preventivních programů podílí každý jinak – někteří pouze v rámci školního poradenského pracoviště, kde se probírá, jaké programy do prevence zařadí, či účastí na preventivních programech, např. na adaptačním pobytu. Další respondentky se podílejí na realizaci organizací (např. personální obsazení, časový prostor v rozvrhu) a získáváním finančních prostředků.

Respondentka z pozice školního metodika prevence některé programy sama vymýšlí nebo sama realizuje. Příprava preventivních programů probíhá ve vzájemné spolupráci s ředitelem základní školy, zástupkyní ředitele, školní metodičkou prevence, ostatními členy školního poradenského pracoviště i s třídními učiteli. Za neúčinnější formu primární prevence označily dvě respondentky vlastní prožitek. Další dvě si netroufaly posoudit. Respondent z pozice třídního učitele vnímal, že je nutné realizovat prevenci s co nejvyšším úsilím, zejména s ohledem na žáky, kteří přestupují z pátých do šestých tříd, kde nastávají pro děti velké změny.

Na škole se nejčastěji objevuje záškoláctví, šikana, sebepoškozování, agrese, vztahové problémy, první kontakt s návykovými a omamnými látkami, kyberšikana a kyberstalking. Ke zjištění výskytu rizikových jevů ve škole používají pozorování, dotazníkové šetření, schránku důvěry, třídnické hodiny a jeden z respondentů klade důraz na komunikaci s dětmi.

O výskytu rizikových jevů se nejčastěji dozvídají od dětí, ze sociálních sítí nebo přímo od rodičů. Škola dlouhodobě spolupracuje s Centrem primární prevence Semiramis z.ú., od kterého mají program všeobecné primární prevence pro žáky 6. až 9. tříd. Pro letošní rok se tento program bude týkat pouze žáků 9. tříd kvůli nedostatečným finančním prostředkům. Ve škole dále probíhají besedy pro 9. ročník s Policií ČR.

Škola sama realizuje „adaptační program“ pro ročníky 6. tříd, „třídnické hodiny jinak“, „projektové dopoledne“ s tematikou primární prevence a projekt „Žijeme reálně, nikoliv virtuálně“. Prevence rizikového chování z prostředí internetu probíhá v rámci adaptačního programu, všeobecného dlouhodobého programu Semiramis z.ú., projektového dopoledne, třídnických hodin a v hodinách informatiky.

Téměř všichni respondenti vnímají komunikaci rodičů v rámci prevence až ve chvílích, kdy vznikne problém, jinak prevenci rizikového chování nechávají zásadně v rukou školy. Jeden respondent z pozice třídního učitele v rámci své třídy zatím nevnímá problém v komunikaci rodičů.

Komunikaci s ostatními poskytovateli preventivních programů vnímají tázání respondenti velice kladně, avšak upozornili na nezkušenost lektorů, která se občas objeví. Také byla zmíněna spolupráce primárně pedagogů mezi sebou, kterou si respondenti velmi chválili. Informovanost dětí hodnotili na vysoké úrovni. Jako negativní faktor hodnotí u dětí aplikaci získaných znalostí, kdy si často neuvědomují důsledky svého chování. Děti většinou komunikují v problematice rizikového chování se zájmem a preventivní programy je baví. Komunikace se odvíjí s ohledem na třídy i jednotlivce a jejich schopnost komunikovat. Důležitým faktorem pro komunikaci jsou dle pedagogů také schopnosti a dovednosti lektorů, zda si umí děti získat, zaujmout či zda umí komunikovat s touto věkovou kategorií.



V prevenci rizikového chování by dotazovaní respondenti změnili dostupnost finančních prostředků a zjednodušení administrativy v rámci prevence, aby došlo ke zlepšení finančních a organizačních možností školy. Jeden respondent navrhl i častější zařazení prevence do tříd. Respondentka z pozice školní metodičky prevence by si přála pevnou časovou dotaci pro třídnické hodiny. Dále by uvítala zkrácený úvazek na vyučování z důvodu náročnosti funkce školního metodika prevence. Velice si chválila podporu vedení školy při realizaci prevence pro děti. Poslední respondentka kladla důraz na komunikaci s dětmi a přála by si, aby si s nimi měli možnost ještě více povídat.

## Závěr

Bakalářská práce se zabývala sociální komunikací aktérů prevence rizikového chování na základní škole. V teoretické části byly představeny základní pojmy, jako sociální komunikace a její aktéři a formy rizikového chování. Dále zde byla popsána prevence rizikového chování na základní škole, její druhy a metody používané v prevenci. Poslední kapitola byla zaměřena na prevenci rizikového chování v rámci školy a další školská poradenská zařízení, se kterými škola úzce spolupracuje. Teoretická část slouží jako podklad pro výzkumné šetření bakalářské práce.

Výzkumného šetření pro tuto práci, které tvoří podstatu praktické části práce, bylo realizované na Základní škole Gutha-Jarkovského v Kostelci nad Orlicí. Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jak probíhá prevence rizikového chování na Základní škole Gutha-Jarkovského v Kostelci nad Orlicí s ohledem na úskalí a nedostatky v komunikaci aktérů v prevenci rizikového chování z pohledu pedagogických pracovníků. Hlavní výzkumná otázka byla rozdělena do tří dílčích otázek, jejichž záměrem bylo zjištění zkušeností a pohledů pedagogů na primární prevenci a používaných forem primární prevence ve škole. Třetí dílčí otázka mapovala pohledy pedagogů na komunikaci aktérů a její úskalí či případné nedostatky.

Pro výzkumné šetření byl zvolen kvalitativní výzkum, který probíhal metodou polostrukturovaného rozhovoru s pěti pedagogy. Vzhledem k současné koronavirové situaci nebyla realizace rozhovorů úplně jednoduchá, avšak i přesto se nám podařilo rozhovory realizovat převážně osobně. Pouze s jednou respondentkou rozhovor probíhal v online prostředí.

Na prevenci rizikového chování se ve škole podílejí ve vzájemné spolupráci všichni členové školního poradenského pracoviště, vedení školy i třídní učitelé. Nejvíce ze všech se prevenci rizikového chování věnuje školní metodička prevence, která mi při rozhovoru poskytla řadu cenných informací. Její práci a úsilí velice chválili i ostatní pedagogové. Z výzkumného šetření vyplývá, že prevenci rizikového chování na Základní škole v Kostelci nad Orlicí zastupuje z velké části převážně škola sama. Zde bych chtěla vyzdvihnout zejména projekt školy „Žijeme reálně, nikoliv virtuálně“, který reaguje na časté používání mobilních telefonů u dětí.

Spolupráci a komunikaci s ostatními poskytovateli preventivních programů i preventivní programy samotné hodnotili pedagogové kladně, avšak upozornili na občasnou nezkušenost lektorů. Komunikaci dětí v problematice rizikového chování hodnotí na dobré úrovni, ale nedostatky vnímají v aplikaci získaných znalostí dětí. Ve škole je při prevenci kladen důraz na komunikaci a vlastní prožitek dětí, který aplikují v třídnických hodinách, adaptačním programu či projektovém dopoledni.

Z výzkumného šetření vyplývá, že škola aktivně pracuje na prevenci rizikového chování a snaží se reagovat na současnou uspěchanou dobu, v níž dochází k velkým změnám. Školní metodička prevence chválila velkou podporu vedení školy a ostatních pedagogických pracovníků při realizaci preventivních programů. Pedagogičtí pracovníci vnímali zastoupení prevence rizikového chování ve škole jako více než dostačující a celkově byli spokojeni.

Pedagogové upozornili na úskalí v komunikaci rodičů a jejich přístupu v rámci prevence rizikového chování. Domnívám se, že komplexní efektivita prevence bude účinná, pokud budou všichni aktéři vzájemně otevřeně spolupracovat. Z mého pohledu bych se více zaměřila na rodiče, a to na komunikaci, důvěru a zejména jejich zapojení do prevence. Zdá se, že stále mnoho rodičů nemá představu o nástrahách, kterými jsou děti v současnosti ohroženy.

Tato bakalářská práce může sloužit jako ukázka, jak může probíhat primární prevence na základní škole. Ostatní základní školy se mohou inspirovat praktickou částí práce, porovnat informace se svými zkušenostmi a také se inspirovat, jak je možné realizovat prevenci rizikového chování na základní škole.

## Seznam použitých zdrojů

BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. *Sociální komunikace: [texty k distančnímu a kombinovanému studiu]*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 79 s. ISBN 80-244-1357-4.

BĚLÍK, Václav a SVOBODA HOFERKOVÁ, Stanislava. *Prevence rizikového chování žáků z pohledu pedagogů*. Vydání: první. Hradec Králové: Gaudeamus, 2018. 142 s. ISBN 978-80-7435-726-8.

BĚLÍK, Václav. *Rizikové chování a jeho prevence v terciárním vzdělávání pedagogů*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. 124 s. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-237-9.

BENDL, Stanislav. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2003. 197 s. Pedagogika. ISBN 80-86642-08-9.

BLINKA, Lukáš a kol. *Online závislosti: jednání jako droga?: online hry, sex a sociální sítě: diagnostika závislosti na internetu: prevence a léčba*. Vydání 1. Praha: Grada, 2015. 198 s. Psyché. ISBN 978-80-210-7975-5.

ČERNÁ, Alena et al. *Kyberšikana: průvodce novým fenoménem*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. 150 s. Psyché. ISBN 978-80-210-6374-7.

DOLEJŠ, Martin. *Efektivní včasná diagnostika rizikového chování u adolescentů*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. 189 s. Monografie. ISBN 978-80-244-2642-6.

GAVORA, Peter a kol. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. 1. vyd. Bratislava: Veda, 1988. 248 s.

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Překlad Vladimír Jůva a Vendula Hlavatá. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. 437 s. ISBN 978-80-262-0982-9.

HLADÍLEK, Miroslav. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. Vyd. 1. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2006. 67 s. ISBN 80-86723-16-X.

- KNOTOVÁ, Dana a kol. *Školní poradenství*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. 258 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4502-2.
- KOLÁŘ, Zdeněk a VALIŠOVÁ, Alena. *Analýza vyučování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 230 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2857-5.
- KOPECKÝ, Kamil a kol. *Rizikové formy chování českých a slovenských dětí v prostředí internetu*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 169 s. Monografie. ISBN 978-80-244-4861-9.
- KRAUS, Blahoslav a HRONCOVÁ Jolana. *Sociální patologie*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. 325 s. ISBN 978-80-7435-080-1.
- KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. 215 s. ISBN 978-80-262-0643-9.
- KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 151 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-945-3.
- MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 161 s. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-04-21854-7.
- MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 152 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2310-5.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. 171 s. Pedagogika. ISBN 80-247-0738-1.
- NEŠPOR, Karel. *Návykové chování a závislost: současné poznatky a perspektivy léčby*. Vyd. 4., aktualiz. Praha: Portál, 2011. 173 s. ISBN 978-80-7367-908-8.
- NOVOSAD, Libor. *Základy speciálního poradenství*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006. 159 s. ISBN 80-7367-174-3.
- OPEKAROVÁ, Olga. *Kapitoly z výchovného poradenství: školní poradenské služby*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. 64 s. ISBN 978-80-86723-35-8.
- PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.
- SKOPALOVÁ, Jitka a JANIŠ, Kamil. *Profesní připravenost učitelů základních škol v oblasti řešení rizikového chování a možnosti jeho prevence v Moravskoslezském kraji. I*.

*Pedagogické aspekty*. Vydání první. V Opavě: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2017. 86 s. ISBN 978-80-7510-235-5.

SVOBODA HOFERKOVÁ, Stanislava a BĚLÍK, Václav. *Rodina v prevenci rizikového chování žáků*. Vydání: první. Hradec Králové: Gaudeamus, 2019. 100 s. ISBN 978-80-7435-768-8.

SZOTKOWSKI, René a KOPECKÝ, Kamil. *Kyberšikana a další druhy online agrese zaměřené na učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. 128 s. Monografie. ISBN 978-80-244-5334-7.

ŠEVČÍKOVÁ, Anna et al. *Děti a dospívající online: vybraná rizika používání internetu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. 183 s. Psyché. ISBN 978-80-210-7527-6.

ŠPATENKOVÁ, Naděžda. *Vybrané problémy sociální komunikace: základní otázky komunikace pro andragogy: studijní text pro kombinované studium*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 74 s. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3654-8.

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2001. 304 s. ISBN 80-246-0181-8.

### **Kapitoly v monografii**

ČECH, Tomáš. Prevence. In: MIOVSKÝ, Michal et al. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. s. 143-148. ISBN 978-80-7422-391-4.

SKÁCELOVÁ, Lenka. Metody v primární prevenci. In: MIOVSKÝ, Michal. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. s. 109-112. Monografie. ISBN 978-80-7422-391-4.

ZAPLETALOVÁ, Jana. Školní poradenské pracoviště. In: MIOVSKÝ, Michal et al. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. s. 184-188. ISBN 978-80-7422-391-4.

## Periodika

KOPECKÝ, Kamil, SZOTKOWSKI, René, GIBADULIN, Denis. *Komenský: Kyberšikana, sexting a rizikové seznamování českých dětí v prostředí internetu*. Brno: Masarykova univerzita. 2014, roč. 139, č. 2, 62 s. ISSN 0323-0449.

## Internetové zdroje

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019 - výroční zpráva ČŠI* [online]. 2020 [cit. 2021-01-29]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(2\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(2)).

MŠMT. *Metodické dokumenty (doporučení a pokyny)*. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. 2013 [cit. 2021-01-29]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporučení-a-pokyny>.

NÁRODNÍ MONITOROVACÍ STŘEDISKO PRO DROGY A ZÁVISLOSTI. *Čeští teenageři užívají návykové látky stále méně, ukazují výsledky české části mezinárodní studie ESPAD* [online]. 2015 [cit. 2021-01-16]. Dostupné z: <https://www.drogy-info.cz/article/press-centrum/cesti-teenageri-uzivaji-navykovye-latky-stale-mene-ukazuji-vysledky-ceske-casti-mezinarodni-studie-espad/>.

*Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. 2019 [cit. 2021-01-28]. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/uploads/narodni\\_strategie\\_primarni\\_prevence\\_2019\\_27.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf).

NIELSEN, Sobotková. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci* [online]. Grada, 2014. 152 s. [cit. 2021-01-12]. ISBN 978-80-247-9308-5. Dostupné z: <http://s://www.bookport.cz/e-kniha/rizikove-a-antisocialni-chovani-v-adolescenci-429710/>.

SZOTKOWSKI, René et al. *Sexting u českých dětí* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. 264 s. [cit. 2021-01-10]. ISBN 978-80-244-5794-9. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/odborne-studie/144-sexting-u-ceskych-deti-2020-szotkowski-kopeccky-dobesova/file>.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi* [online]. © AION CS, s.r.o. 2010-2021 [cit. 2021-01-21]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561/zneni-20190215>.



## **Seznam tabulek a grafů**

Graf 1 - Výskyt identifikovaných případů rizikového chování – podíl škol v (%) (Zdroj: Česká školní inspekce ČR, 2020, s. 72, online)..... 31

Tab. 1 - Přehled respondentů ..... 45

## **Přílohy**

### **Příloha A: Přepis rozhovoru s respondentkou R4**

#### **Jak dlouho jste zaměstnána ve školství?**

*„Od roku 1987.“*

#### **Jaká je vaše funkce ve škole?**

*„Školní metodik prevence plus klasická učitelka.“*

#### **S jakými formami primární prevence jste se setkala?**

*„U nás především všeobecná a občas selektivní, ale opravdu občas... Velmi převažuje ta všeobecná.“*

#### **Jakým způsobem se podílíte na realizaci preventivních programů?**

*„Organizačně potom tak, že je sama tvořím. Samozřejmě některý, buď tak, nebo tak. Nebo je sama realizuju a zajišťuju finance na to. Chodím na různé semináře vzdělávací sama pro sebe.“*

#### **Jaké formy primární prevence jsou podle vás účinné?**

*„Podle mě nejúčinnější je vlastní prožitek... Jo, ať jsou to formou těch simulačních her... no zkrátka vlastní prožitek.“*

#### **Máte u vás na škole prevenci formou vlastního prožitku?**

*„To začleňujeme, když děláme 2x ročně preventivní dopoledne. To jsme dělali poslední rok, který běžel normálně. Pak jsme dělali třídnické hodiny 1x za čtvrt roku, a to bylo zaměřený právě na tu prevenci a tam jsme vymýšleli ty programy a do toho jsme začleňovali tu prožitkovou aktivitu pro každý ročník jinou, podle toho, jaká třída, jaké klima a jaká tam je situace, tak podle toho. Teď teda minulý rok a letošní rok je to špatné.“*

#### **Jaké formy rizikového chování se nejčastěji objevují na vaší škole?**

*„Vztahové problémy, hodně jsme měli sebepoškozování a potom nevhodné používání internetu no. Záškoláctví ani tak ne, to jsou vždycky jedinci, to jsou ojedinělé jevy... tamto je fakt jako plošně.“*

#### **S jakými rizikovými jevy z prostředí internetu jste se setkala?**

*„Co my jsme tam měli, já to nepojmenuji ty jevy, ale třeba holčičky si vyjednávaly rande s někým a on se z toho vyklubal starej chlap, nebo holčičky zaláskovaný se vyfotily a poslaly se, pak přišly, co teda mají dělat, když polonahé poslaly svoje fotky a pak takový to klasicky, že si přes ten internet a sociální sítě, že si nadávají a píšou si o sobě ošklivosti a pak přijdou nebo přijdou rozčilení rodiče, ale to dělají doma, to dělají z domu, ale*

*samozřejmě přenáší se to ze školního prostředí. “*

#### **A například kyberšikana?**

*„To je právě v tom, začne to nadávkama, někdy to s nima skončí a někdy to pokračuje. “*

#### **Jaké techniky používáte ke zjištění výskytu rizikových jevů ve škole?**

*„Nejběžnější je obyčejný pozorování. Máme schránku důvěry, ale ta se využívá opravdu velmi ojediněle. Spíš je to takový, že ty děti mají buď důvěru ke třídnímu učiteli, anebo... ale to je spíš takové, že hledají spásu, že chodí za mnou nebo třídní učitelkou, ale spíš proto ne, že by se jim něco dělo, ale že si neumí samy řešit svoje problémy, takže já mám problém, ty ho za mě vyřeš. Je to spíš rizikování, že oni si nedokážou v dnešní době obyčejný, běžný problémy a nedovedou mezi sebou normálně komunikovat. “*

#### **A např. šetření formou dotazníků?**

*„Tak to se nám teďka aspoň 2 roky zpátky nevyskytlo, ale pokud byla nějaká třída, ve který byl nějaký opravdu problém, kterež bylo potřeba, abychom to měli podložený, že to bylo nějakým způsobem šetřený nebo jsme sami se do toho chtěli líp dostat, buďto když jsem to dělala jen já, nebo ve spolupráci s třídním, tak nestandardizovaný dotazníky, měli jsme tu vlastně do posledního prosince roku 2020 školního psychologa, ten pracoval s některými třídami v průběhu posledních let intenzivně. Ty, co jsou teďka v devítce, tak když byly třeba v šestce, sedmičce tak on s nima měl vždycky jednou za měsíc sedánku takovou, jo, ale co tam dělal, to už zůstávalo v jeho kompetenci a v rámci jeho znalostí. Takže z naší strany nestandardizovaný dotazníky, pak asi dvakrát tady byly na pomoc přivolaný paní okresní metodička prevence, ta si dělala svůj standardizovaný dotazník, a pan psycholog si dělal svoje šetření. “*

#### **Jakým způsobem se nejčastěji o výskytu rizikových jevů dozvídáte?**

*„Buďto přímo od dětí, anebo od rodičů, to je nejčastější. “*

#### **Jaké externí preventivní programy prevence využívá vaše škola v současné době?**

*„Takže my několik let spolupracujeme se Semiramis, to jsou šestky až devítky, letos jsme teda kvůli financím už zapojili jenom devátáky, protože nám nepřiznali dotaci na rok 2021. Jinak jsme to měli od šestky do devítky každé rok. A pak takový jednorázový, protože tohleto je systematická spolupráce několikaletá, a jinak se to odvíjí zkrátka podle peněz, když nám přiznají dotaci rozumnou, tak pak ještě objednáváme další, když nám ji nepřiznají, tak to zkrouhneme. “*

#### **A jiné externí programy, Policie ČR nebo městská policie?**

*„Jo, tak Policie České republiky i městská policie. Mívali jsme tady i z policejní školy ve Svatoňovicích, ale to už je roky zpátky. To už teď asi dva roky ne. “*

### **Od Policie ČR využíváte jaké programy?**

*„Hlavně první stupeň bezpečnost chování v dopravním prostředí, na druhém si to děláme sami, i když taky vlastně druhý stupeň s Policií, protože jsou předepsaný určitý hodiny RVP, který se musí věnovat jakoby bezpečnosti prostředí dopravy, tak my to děláme na konci školního roku.“*

### **A např. od Policie ČR na rizikové chování z prostředí internetu?**

*„To všechno dělá ten Semiramis. To je dlouhodobý program, oni ty děti vedou od 6. až do 9. třídy, a protože my jsme si vybrali, oni mají dvě varianty, buďto šestiletý, nebo čtyřletý program. My máme vybraný ten čtyřletý, a ten je zaměřený buď jenom na závislosti, nebo všeobecně. My máme tu všeobecku, a ono to s těmi dětmi roste čili třeba šestka, to je zaměřený vyloženě vztahově a pak to jakoby roste s těmi dětmi, takže třeba v devítce už mají témata, který se týkají hlavně... to si vybírají oni, takže si vybírají v podstatě všechno, co se týká partnerství, sexuality a tak dále, jo. A třeba tahle kyberšikana a ty internetový závislosti jsou v rámci osmé třídy. Oni to mají... ten Semiramis, má to hlavu, má to patu, má to smysl. U nás opravdu ten Semiramis, jak to má tu koncepci, no tak on je pro nás dá se říct všezahrnující.“*

### **Jaké prostředky využívá vaše škola v současné době k prevenci rizikového chování?**

*„Určitě si tam napište, že to je ten dlouhodobý program všeobecný primární prevence od Semiramis. Potom v rámci prevence děláme vždycky v šestý třídě adaptační program dvoudenní. Potom třídnické hodiny tříhodinovy za tři měsíce. Na prvním stupni dělají „kočičí zahradu“ Potom máme dlouhodobý preventivní program „Žijeme reálně, nikoliv virtuálně“, to máme celá škola. Pak tam jsou vždycky na jaře a ke konci školnímu roku ty „preventivní dopoledne“, a to vám neřeknu, na co to je zaměřený, protože to je zase odstupňovaný pátá, šestá, sedmá, to má na něco jinýho, nebo ty, co se týrají, to mají na šikanu, tam se spolu neumějí bavit, tak to mají na komunikaci, to prostě vždycky děláme, to není stabilizovaný, to se mění podle toho, jak to je.“*

### **Vy jste mluvila o tom preventivním programu „Žijeme reálně, nikoliv virtuálně“. Můžete mi o tom něco říct?**

*„To je možná už tři roky, co to tady máme. Máme to tak, že ty děti mobily nesmí používat kromě výuky a v rámci toho, abychom jim to nějak nahradili a vytvořili jim prostředí, kde by se spolu mohly normálně bavit, a ne aby si sedli o přestávce a každý si pustil ten svůj a jel si tam, tak se koupilo vlastně z prostředků školy vybavení na takový odpočinkový zóny. Takže třeba na patře... na náměstí na každým patře je teda souprava sedací. Tam mají daný skříněčky nebo police, ve kterých jsou časopisy, hry jsme tam nějaký daly,*

*prostě aby ty děti měly o té přestávce kde bejt. Potom ping-pongový stoly jsou u nás na námku, tři v integráku a na Lávkách jedno patro, druhý patro. Koberce se jim koupily dozadu do třídy. Sedací pytle na válení. Na národce mají na podlaze třeba skákacího panáka. Bludiště tam mají udělaný. To jsme tak vymysleli, protože člověk vlez do třídy a oni všichni seděli a koukali do mobilu.“*

### **Jakým způsobem probíhá prevence rizikového chování z prostředí internetu?**

*„To má ta Semiramis v rámci toho svého dlouhodobého programu. A ještě v rámci výuky informatiky. A potom, když je potřeba, když to je vidět, že třeba právě si právě nějak hodně nadávají přes to webové prostředí, no tak se udělají třídnické hodiny a tam se o tom povídá, hraje se na to, aby viděli, jak to na ně působí. To je takový operativní.*

*Jak vnímáte komunikaci rodičů v rámci prevence vzniku rizikového chování?*

*Já si myslím, že jim to je úplně jedno. Akorát když se jim zdá, že se dítěti něco děje, tak se ozvou.“*

### **V případě, že nějaký problém je, jakým způsobem probíhá ta komunikace?**

*„To je člověk od člověka, to se vůbec nedá globálně říct. Protože většinou, když to jejich dítě je jakoby to ubližovaný, tak jsou relativně vstřícný, ale když to je to dítě, které jakoby ubližuje, tak jsou méně často vstřícný. Samozřejmě z toho někdy bývají konflikty, že to popírají. Hájí to své dítě, ačkoli vědí, že to tak není. Ale to zase je normální, že každý rodič si to své dítě hájí. Pokrývají ty jeho průšvihy, ale to pokrejšování, to bývá často právě u toho záškoláctví, protože ten rodič to bere jako svůj problém a svoji vostudu, že mu dítě šlo za školu, tak to radši pokreje, že jo. Málokdo, řekne, jo dejte mu neomluvenou hodinu, to radši řeknou... no jo, on mně vlastně volal, že ho bolí břicho. Pak jsou, jak sem říkala, ojedinělý notorický záškoláci, jenomže to jsou sociálně velmi slabý rodiny, který už většinou z 90 %, když se tenhle problém vyskytne, tak jsou v péči OSPODU. Tam s takovými rodiči od takého děcka neexistuje žádná domluva, tam neplatí nic, protože oni to nechápou a ani to nechtějí pochopit.“*

### **Jaká úskalí vnímáte v komunikaci aktérů v preventivních programech v rámci prevence?**

*„Komunikaci aktérů, no tam někdy se nám třeba stalo, že nám poslali velmi mladé a nezkušené lektory jo, a to je pak znát, protože nezkušenost lektorů hrozně sráží úroveň toho programu jo. Takže tohleto, pak se nám taky stalo, že to je takové to kupování zajíce v pytli, že si objednáte program, se kterým nemáte žádnou zkušenost. Ta nabídka zní lákavě, ale realizace dopadne ukrutně. To se nám třeba stalo, vypadalo to krásně, jo společenský chování, slušný vystupování a tak dále. To měl být program jak hrom, a bylo*

*to totální fiasko. Že to vyplývá, že osobně ten program jste neviděla, neznáte ty protagonisty, jo, a pak dojde k tomu zklamání.“*

**Jinak když domlouváte preventivní program, jsou vstřícní? Domluvíte se vždycky na podmínkách nebo jaké máte představy?**

*„V tom problém nevidím, vždycky se nějak domluvíme.“*

**S kým spolupracujete v rámci prevence a jak vnímáte jejich komunikaci?**

*„To už jsme říkali, ale pak ještě hodně teda, ale to už je spíš teda sekundární prevence, s OSPODEM to teda hodně, tam je komunikace úplně bezproblémová. Komunikujeme, ale to je spíš opravdu k té sekundární prevenci, s Policií ČR, tam je s nima komunikace dobrá, ale naráží to na to, že děti nejsou trestně zodpovědný a že se to zase sveze jenom na ty rodiče. Jinak tam s téma poskytovatelema těch programů, tam jsme si teda řekli, že je to bez problémů. Jinak tím, že my si tu prevenci zajišťujeme z velké části sami, tak komunikujeme mezi sebou a mezi náma si myslím, že je komunikace na velmi dobré úrovni mezi učitelem.“*

**Jak vnímáte informovanost dětí a jejich komunikaci v problematice rizikového chování?**

*„Informovanost беру poměrně jako na vysoké úrovni, ale používání a schopnost používat teoretických vědomostí už není taková čili informovanost velká, ale aplikace získaných informací, to je slabší.“*

**V rámci preventivních programů zajímají se děti o to? Jsou komunikativní?**

*„Jo, zase je to třída od třídy, ale to je jako ta třída, co se s vámi baví normálně při hodině, tak se baví potom s téma lektorama. Ta třída, co celou dobu kouká do lavice, tak kouká zas. Ale třeba letos jak měli ty deváťáci, to jsme stihli před Vánoce ještě, tak to byla teda oboustranná vlastně třístranná naprostá spokojenost. Byly z toho děti nadšený, z toho programu. Lektorky říkaly, že tak perfektní děti nezažily a třídním učitelům se to taky líbilo. Takže tři devítky letos, ale pravda je, že oni ty devítky jsou komunikativní, tyhle, co máme. Už jenom proto, že se neučí, zajímají se, ale oni koukají na jiný obličej, ten člověk jinak mluví, ono už tohle vzbuzuje zájem.“*

**Co byste v prevenci k rizikovému chování změnila vy?**

*„Já bych k prevenci změnila, tam jsou strašně diskutabilní ty třídnické hodiny, kdy je dělat a jak je dělat. Já bych třeba změnila to, že bych normálně na to dala časovou dotaci, jo, aby se to nedělalo v žádných hodinách navíc. Normálně časovou pevnou dotaci na třídnické hodiny. Potom protože fakt vidím, že ty peníze, nevím jak na jiných školách, ale my na prevenci od dětí v žádném případě žádný peníze nevybíráme. Jediný, co si platí,*

*tak když se jede na adapták, tak tam si musí část zaplatit. Čili snazší získání financí na tu prevenci. A potom třeba já, jako metodik prevence, bych hrozně ráda uvítala zkrácený úvazek, protože fakt jako někdy to je moc. Nemůžu říct, že bych potřebovala větší podporu od vedení, protože to je blbost. Protože já, o co si řeknu, tak v podstatě je mi splněno. Takže já takové požadavky nepotřebuju mít. Víím, že jsou školy, kde třeba ředitel není tomu nakloněnej, že ženský řeknou, no, já nic dělat nemůžu, nebo že kolegové mu nadávaj, když on vymyslí, že bude dělat nějaké preventivní programy. To u nás není, takže já nemám si jakoby víc co přát.“*

**Ještě jsem se vás chtěla zeptat na školní parlament, který zmiňovali už vaši kolegové?**

*„Školní parlament, na ten jsem zapoměla, když ted'ka není. To vedla paní učitelka, která absolvovala dlouhé školení. Myslím, že to organizoval Job a tam vlastně je učily jakoby nestandardně pracovat s tím školním parlamentem, což ona začala realizovat. Ona vedla ty děti úplně jakoby k tomu, ona je jenom jakoby řídila, ale všechno ty děti měly svoji samosprávu, svoje nápady, samy všechno dělaly, ona to jenom koordinovala. Říkala, že je to v celku náročný i pro ty děti. Protože ty děti zase viděly, že když se oni na něčem nedomluví, tak ona to za ně nebude domlout... oni si to musí domluvit. Ale fakt jako sama říkala, že za ten rok, jak se to vypracovalo a zlepšilo, ta komunikace, jak už ty děti... ze začátku nebyly schopný se domluvit na ničem, vždycky se jen hádaly, a postupem času se to naučily. Přirozeně, někdo se ujal vedení...“*

**Do školního parlamentu se děti volí sami?**

*„Ano, zase záleží, koho si ta třída vybere. Když si nějaká třída vybere ze srandy nějaký breptálky a srandisty, anebo naopak nějaký takový zakřiknutý děti, no tak ty se tam neprojeví. Ale když si ta třída vybere dobře, tak jsou dobrý ty děti.“*

**Oni vymýšlí nějaký aktivity?**

*„Ano, třeba pyžamový den. Pak třeba nějaký charitativní záležitosti nebo organizovali ping-pongový turnaj nebo se dělaly turnaje v sudoku. Nebo na přání školního parlamentu byly do každé třídy nainstalované nádobky na mýdla. Holky si přály zrcadlo na záchod a takový věci. Školní parlament organizuje volnočasové aktivity o přestávkách. Taky vymyslel, jak to bylo v televizi, křeslo pro hosta „grilovaný učitel“, takže tam chodili učitelé do integráku, tam bylo daný křesílko. Děti si tam seděly, tam to je ozvučený, ten integrák, a děti kladly učitelům otázky a učitel odpovídal. Nebo parlament zajišťoval Mikulášskou nadílku.“*