

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**RIGORÓZNÍ ŘÍZENÍ**  
2012 – 2014

**RIGORÓZNÍ PRÁCE**

**Aranka Fořtová**

**Základní škola praktická**

Aplikovaná školská prevence se zaměřením  
na rizikové chování žáků

**Praha 2014**

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**RIGOROUS  
2012 – 2014**

**RIGOROUS THESIS**

**Aranka Fořtová**

**Practical elementary school**

Applied educational prevention programs focusing on  
the risk behavior of pupils

**Prague 2014**

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená rigorózní práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Českém Krumlově dne 30. 5. 2014 Aranka Fořtová \_\_\_\_\_

## **Poděkování**

Touto cestou bych velmi ráda poděkovala a vyjádřila upřímnou vděčnost všem, kteří mi svými konstruktivními připomínkami, odbornými radami nezištně, kdykoli pomáhali s tvorbou této rigorózní práce a zároveň vedli správným směrem. Děkuji.

Mé hluboké poděkování za podporu, vynaložený čas i energii náleží také všem, kteří mne podporovali, motivovali a po celou dobu studia různými způsoby obohacovali můj život nejen po stránce profesní.

## **Anotace**

Rigorózní práce je zaměřena na problematiku spadající pod oblast školské prevence realizované v rámci základních škol praktických určených pro výchovu a vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

Poskytuje informace o počátcích vzniku školské prevence, vzhled do aktuálního základního speciálního školství a participujících poradenských institucí.

Studuje nejčteněji se vyskytující druhy rizikového chování, depistáž, metody, možnosti funkčního působení a poskytování komplexních služeb školské prevence. Zahrnuje rovněž výstupy dlouhodobého zkoumání jejích obsahů, forem i způsobů užití konkrétních aplikací.

Praktická část práce využívá informací získaných prostřednictvím dotazníku, rozhovorů a je doplněna dvěma případovými studii.

V závěru práce jsou v přímé návaznosti na poskytování služeb školské prevence shrnuty veškeré poznatky, výsledky a celkový náhled na problematiku rizikového chování.

## **Klíčové pojmy**

Abúzus, agrese, agresivita, depistáž, krizová intervence, praxe, prognóza, rizikové chování, rodinné prostředí, školská prevence, vzorec chování, základní škola praktická.

## **Abstract**

Doctoral thesis focuses on the issues falling under the scope of prevention education implemented within practical elementary schools intended for the education of pupils with special educational needs.

It provides information about the beginnings of prevention education, insight into the current elementary schools special education and participating counseling institutions.

It deals with frequently occurring types of risk behavior, screening, methods, possibilities of functional activities and the provision of comprehensive prevention education services. It also includes the outputs of long-term examination of their content, forms and methods of use of specific applications.

Practical part of the thesis uses information gathered through questionnaires, interviews, and is complemented by two case studies.

The conclusion summarizes, in direct relation to the provision of educational prevention, all the findings, results and outlook on the issue of risk behavior.

## **Key terms**

Abuse, aggression, target screening, intervention, crisis, practice, prognosis, risk behavior, family environment, school prevention, behavioral pattern, practical primary school.

# OBSAH

ÚVOD .....	8
------------	---

## TEORETICKÁ ČÁST

<b>1 Historický vhléd .....</b>	<b>11</b>
---------------------------------	-----------

1.1 Období před rokem 1989 .....	13
----------------------------------	----

1.2 Období po roce 1989 .....	14
-------------------------------	----

1.2.1 Pozitivní prvky vývoje školské prevence .....	16
---	----

1.2.2 Negativní prvky vývoje školské prevence .....	19
---	----

1.3 Současnost školské prevence .....	21
---------------------------------------	----

<b>2 Základní škola praktická .....</b>	<b>23</b>
---	-----------

2.1 Základní dělení preventivního působení .....	25
--	----

2.2 Školská prevence v základní škole praktické .....	28
---	----

2.2.1 Pedagogicko-psychologická poradna .....	33
---	----

2.2.2 Středisko výchovné péče .....	36
-------------------------------------	----

2.2.3 Školní metodik prevence .....	40
-------------------------------------	----

2.3 Cílové subjekty školské prevence .....	43
--	----

2.4 Minimální preventivní program .....	45
---	----

<b>3 Žák základní školy praktické .....</b>	<b>46</b>
---	-----------

3.1 Depistáž ohrožených žáků .....	50
------------------------------------	----

3.2 Navazující preventivní působení .....	52
---	----

3.2.1 Krizová intervence .....	55
--------------------------------	----

3.2.2 Další obecné možnosti preventivního působení .....	62
--	----

3.3 Rizikové chování, poruchy chování a sociálně patologické jevy .....	63
---	----

<b>4 Praxe školské prevence – častý model chování žáků a jejich zákonných zástupců .....</b>	<b>69</b>
--	-----------

<b>5 Problematika vybraných druhů rizikového chování z pohledu školské prevence aplikované v základní škole praktické .....</b>	<b>73</b>
---	-----------

5.1 Abúzus návykových látek .....	76
-----------------------------------	----

5.1.1 Tabákové výrobky .....	77
------------------------------	----

5.1.2 Marihuana .....	79
-----------------------	----

5.2 Záškoláctví .....	81
-----------------------	----

<b>6 Extrémně agresivní formy rizikového chování a šikana .....</b>	<b>86</b>
---	-----------

6.1 Faktory ovlivňující agresivní rizikové chování .....	88
--	----

6.2 Nejčastější projevy extrémně agresivních vzorců chování .....	93
---	----

6.3 Šikana .....	95
------------------	----

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

<b>7 Cíl průzkumu</b> .....	<b>96</b>
7.1 Pracovní průzkumné hypotézy .....	97
7.2 Použité metody, techniky a postupy .....	97
7.3 Harmonogram postupu .....	99
7.3.1 Přípravná fáze .....	100
7.3.2 Realizační fáze .....	100
7.3.3 Vyhodnocovací fáze .....	101
7.4 Charakteristika souboru .....	102
7.5 Analýza dat .....	102
7.5.1 Analýza osobní dokumentace - kazuistiky .....	103
7.5.2 Analýza výsledků rozhovorů .....	117
7.5.3 Analýza výsledků dotazníkového šetření .....	120
7.6 Interpretace výsledků .....	133
7.7 Shrnutí a doporučení .....	134
7.7.1 Pracovní průzkumné problémy .....	135
7.7.2 Pracovní a průzkumné hypotézy .....	136
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>141</b>
<b>RESUMÉ</b>	
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ</b> .....	<b>144</b>
<b>SEZNAM ZKRATEK</b> .....	<b>150</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ</b> .....	<b>151</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>153</b>



## ÚVOD

Tato rigorózní práce je zacílena z širšího úhlu pohledu na školní prostředí. Tedy na prostředí zcela specifické, ve své podstatě jedinečné a výrazným způsobem se podílející na formování psychického i fyzického vývoje žáků, dětí.

Za stávajícího sociálního nastavení se naprostá většina dětí vzdělává v rámci některé ze školských institucí, což znamená, že se již od nízkého věku usměřňuje a vede k předem definovaným, společností uznávaným vzorcům chování, projevů a rozličných způsobů jednání.

Veškeré takové vzorce jsou velmi často samozřejmě považovány za něco, co by si mělo pokud možno co nejrychleji a dokonale osvojit a za své přijmout každé dítě. Ovšem ne vždy a ne ve všech ohledech jsou takováto preciznost, vysoká rychlost a všeobecné naplňování společensky akceptovatelných představ či norem možné v plné míře a rozsahu.

Odchýlení se od společností uznávaného a požadovaného je obvykle vnímáno jako problém. V závislosti na okolnostech, četnosti výskytu, recidivujících odchylkách, ale především s ohledem na jejich závažnost se užívá slovní spojení „rizikové chování“. A tato rigorózní práce ze značně užšího úhlu pohledu pojednává právě o problematice rizikového chování žáků.

Konkrétně především žáků a dětí se specifickými výchovně vzdělávacími potřebami, které by v ideálním případě měly být dostatečně a včas saturovány prostředím základní školy praktické.

Vzhledem k tomu, že obsahová náplň této práce je orientována právě na žáky základní školy praktické, tudíž na žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, nachází se celé její těžiště v oboru speciální pedagogiky.

Mimo jiné se též věnuje zvolna plynoucím a neustávajícím procesům výchovy a vzdělávání, společenským uplatněním a dalším důležitým aktuálním i budoucím aspektům života žáků navštěvujících základní školu praktickou.

Děti do takového plně organizovaného školního prostředí vstupují v nestejném věku, z rozmanitých rodinných uspořádání s mnohdy velmi rozdílnými výchovnými přístupy, s rozličnými druhy znevýhodnění různých hloubek i závažností. S tím

nesmírně úzce souvisí i vysoká pravděpodobnost existence s nimi spojených negativních dopadů.

Praxe jednoznačně ukazuje, že téměř všichni noví žáci základní školy praktické se poměrně rychle adaptují a bez výraznějších obtíží své nové okolí postupně přijmou, někteří však nikoli.

A právě na tyto jedince se školská prevence zaměřuje nejčastěji, nejintenzivněji, neboť to, oč se tzv. hraje, není jen přítomnost a budoucnost jejich, ale také přítomnost a budoucnost všech, kteří s nimi bezprostředně sdílejí stejný prostor i čas.

Rigorózní práce je zaměřena dále na tu složku výchovně vzdělávacího procesu, jež bývá v současné době velmi často zmiňována, diskutována a označována za klíčovou. Také bývá mnohdy popisována jako něco od školního prostředí zcela neoddelitelného. Avšak jen zřídka bývá definována přesně, korektními formami a především tak, aby bylo každému ihned zřejmé její prvotní poslání, bazální účel, obsah a pozitivní změny zrcadlící se v socializačním procesu.

Jedná se o efektivní poskytování a uplatňování způsobů, možností a praktického využití školské prevence.

Praktický průzkum této rigorózní práce vychází z využití několika exploračních průzkumných metod a příslušných analýz jejich výstupů.

V první řadě jsou to výsledky vyplynuvší ze zkoumání a studia osobní i přidružené školní dokumentace. Aplikovaný výstup představují dvě podrobné kazuistiky s adekvátní výpovědní hodnotou.

Je prezentována i metoda rozhovoru s erudovanými speciálními pedagogy zastávajícími funkce metodik prevence pedagogicko-psychologické poradny, školní metodik prevence a dále se zákonnými zástupci vybraných žáků, vykazujících rizikovitost v behaviorální oblasti.

Poslední zvolenou explorační metodou je zpracované dotazníkové šetření, jehož respondenty tvořili zákonní zástupci žáků základních škol praktických.

Veškeré konkrétně užití metody praktického průzkumu byly po celou dobu jeho trvání doplňovány poznatky získanými přímým pozorováním žáků v průběhu mnohých situací se školním prostředím souvisejících a tedy pro ně běžných.

Pozornost v praktické části rigorózní práce se věnuje především aktuální situaci a stavu výchovně vzdělávacího procesu ve spojitosti s rizikovými formami chování

žáků, problematice školské prevence z pohledu pedagogů a míře determinace vzniku či rozvoje rizikového chování rodinným prostředím.

Průzkum nastiňuje několik možností řešení dané problematiky a jejích aktuálně nejpálčivějších aspektů.

Přínos této rigorózní práce spočívá především v dlouhodobých čtených zkušenostech s prostředím základní školy praktické, jejími žáky i zákonnými zástupci.

Dalším pozitivním přínosným prvkem je zachování objektivity a podpora obsahové náplně mnohými informačními zdroji.

Všeckrá odborná literatura, oficiální validní internetové zdroje, osobní zkušenosti pedagogů vysoké erudice, názorové i postojevé rámce zákonných zástupců jsou prostřednictvím této práce konfrontovány s každodenní realitou základní školy praktické, jejích pedagogů a žáků, kteří ji navštěvují.

Hlavním cílem této práce je tedy nejen komplexní zpracování problematiky rizikového chování, jeho kauzalita, druhy, projevy, dopady, ale také metody, způsoby a výsledky krátkodobých i dlouhodobých aplikací odborných přístupů vyplývajících z rámců školské prevence.

K hlavnímu cíli se váže i způsob celého pojetí této rigorózní práce. Neměla být a v mnohých ohledech také není jen pouhým popisným textem. Nezaměřuje se striktně na popisování a rozpracovávání dílčích členění, definic, rozvrstvení a dalších strukturálních prvků školského preventivního působení v základních školách praktických, které se vymezuje a uvádí v odborných publikacích. Není jen jejich „přepisem“, neboť takovýto pojetí existuje již celá řada.

Rigorózní práce je proto pojata jako vhléd do problematiky více vycházející z praktických mnohaletých zkušeností speciálně pedagogického působení na žáky základních škol praktických. Východisko nalézají rovněž ve zkušenostech s jejich rizikovými projevy a s reálně existujícími průběhy i modely odezev žáků i jejich zákonných zástupců na rizikové projevy chování a na školské preventivní působení s nimi spojené.

V celé rigorózní práci však stále zůstává důležitým zpracování jasně formulované, přehledné, bez obtíží využitelné a smysluplné pro všechny případné čtenáře. Ti by měli mít možnost bližšího seznámení se specifičností dané tematiky a hlubšího pohledu do skutečných, existujících pravd.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 HISTORICKÝ VHLED

*„Primární prevence rizikového chování představuje nehomogenní soubor různých přístupů a intervencí, které jsou dnes obsaženy v několika různých rezortních koncepcích.“ (Miovský, Skácelová, Zapletalová, Novák, (Eds.), 2010, s. 13)*

Historický počátek ani následný vývoj poskytování služeb, programů a dalších systémů spadajících do oblasti školské prevence není ani v současné době, moderní a vysoce modernizované, lehké komplexně vystihnout.

Školskou prevenci je možné definovat též jako soubor samostatných oblastí věnujících se jednotlivým druhům rizikového chování. Z historického hlediska se vyvíjely do značné míry každá svým vlastním tempem, což bylo způsobeno právě již uvedenými druhy rizikového chování.

Nejrychleji se ze zřejmých příčin a také s nejvyšší úrovní dynamiky vyvíjely ty oblasti prevence, které se zaměřovaly na historicky nejstarší, nejčtenější, nejnápadnější a společensky nejméně akceptovatelné druhy rizikového chování. Ty totiž svou základní podstatou a celkovou povahou nejvýznamněji zasahovaly nejen do životů jedinců samotných, tedy těch, kteří byli nositeli a šířiteli rizikového chování, ale také do jejich blízkého i širšího okolí. Stalo se tudíž naprostou nezbytností tyto nežádoucí vzorce rizikového chování v co nejkratším časovém úseku zachytit, co možná nejdětalněji popsat a následně zajistit odbornou pomoc. Cílem veškerých takovýchto snah vždy byla a stále zůstává všeobecná minimalizace negativních dopadů rizikového chování případně jejich úplná eliminace a v konečném výsledku dosažení stavu funkční reedukace jedinců na úrovni psychické i sociální.

Těmto oblastem se proto věnovalo nejvíce odborníků i autorů vytvářejících širokou bibliografickou základnu, z níž bylo možné vycházet a budovat tak přehlednější, ucelenější profilaci dané problematiky.

*„Od dávných časů lidé používali drogy k tomu, aby změnili stav svého vědomí, aby se stimulovali nebo uvolnili, usnuli nebo spánku zabránili, aby zlepšili schopnost svého vnímání, nebo aby si vyvolali halucinace. Drogy jsou známé a užívané od dob prvních*

*lidských civilizací a vždy se také objevovalo nadměrné užívání těchto látek až závislost na nich.*“ (Pipeková, 1998, s. 210)

Jednalo se o část školské prevence zacílenou na abúzus návykových látek. Ta vždy velmi těsně souvisela s vývojem lékařských, farmaceutických, psychologických, psychiatrických i mnohých dalších přidružených vědních oborů.

Odborníci činní na poli školské prevence zaměřené právě na zneužívání návykových látek dokázali funkčně a pružně využívat jejich poznatků, zpracovávat je a uvádět do praxe tak, aby preventivní programy přinášely kvalitativně hodnotné výsledky. Tento historicky nastavený trend stále platí a je aktuální i v současné chvíli.

Zbývající oblasti školské prevence věnující svou plnou pozornost i veškeré dostupné prostředky ostatním druhům rizikového chování se vyvíjely poněkud pomaleji a méně dynamicky. To bylo a stále je zapříčiňováno nižší četností výskytu daného druhu rizikového chování, menší nápadností, nedostatečnou informovaností, méně výraznou společenskou závažností. Vzhledem ke zmiňovaným skutečnostem se těmto oblastem věnovalo a věnuje méně odborníků i autorů, což ve svém konečném důsledku znamená užší základnu, nedostatek informačních zdrojů, z nichž by bylo možné čerpat, zpracovávat je a v neposlední řadě na ně dále navazovat.

Tento fakt negativně ovlivňuje aktuální povědomí veřejnosti nejen laické, ale také části odborné o reálných možnostech působení školské prevence a jejich výrazně pozitivních účincích na jedince vykazující méně či více zřetelné markanty rizikového chování.

Nekvalitní nebo pouze povrchní znalosti výše zmiňovaného mají za následek nedostatek hlubšího zájmu o seznámení se s programy školské prevence i s jejich neoddiskutovatelně pozitivními účinky. Takto projevovaný nezájem o aktivity školské prevence se následně promítá do širšího společenského povědomí a to i za předpokladu řádného vedení programů erudovaným a zkušeným odborníkem.

Minulost a její dostatečně kvalitní poznání ve všech vědních oborech vždy znamenalo usnadnění přítomnosti a zajištění progresivní budoucnosti.

Nejinak je tomu i v případě problematiky programů školské prevence a jejich poskytování všem, kterým mohou přinést jakýkoli, byť třeba jen malý prospěch a usnadnění života.

## 1.1 Období před rokem 1989

*„Existovaly samozřejmě sporadické aktivity spojené často s nahodilou realizací různých informačních kampaní (samozřejmě značně odlišných od toho, jak dnes chápeme obsah slova kampaň), často zajišťovaných lékaři, sestrami atd. Jednalo se především o různé typy letáků a plakátů, výjimečně pak kratších textů v některém médiu. Důraz přitom byl kladen především na alkohol a tabák, výjimečně se objevilo téma týkající se nelegálních návykových látek, kdy skupina nejtěžších uživatelů nejvíce nebezpečných substancí (např. metamfetaminu) byla prezentována jako „průměrný“ vzorek uživatele.“ (Miovský, Skácelová, Zapletalová, Novák, (Eds.), 2010, s. 15)*

V období spadajícím před rok 1989 nebyl systém snah majících preventivní charakter příliš jednotný ani zpracovaný v duchu promyšleného, konkrétního, funkčního či globálně platného konceptu.

Systém nebyl nijak přesně strukturován. Svým obsahem spadal roztržštěně mezi působnost Ministerstva zdravotnictví a Ústavu zdravotní výchovy, instituci zmíněného ministerstva, avšak žádný konkrétní legislativní rámec nebyl pro preventivní aktivity vytvořen.

Stejně tak v této době neexistoval žádný ucelený, jasně definovaný plán či zákonný předpis, který by závazně určoval podmínky pro realizaci prevence z úrovně sfér ekonomických a technických.

V důsledku neexistence konkrétních předpisů a patřičných zákonů nebyla prevence uplatňována ani ve školách, neboť scházeli fundovaní specialisté, kteří by se této funkce ujali a uvedli ji v život.

Hlavním mediátorem jakéhokoli preventivně vedeného působení bylo vyvolávání strachu.

Probouzení těchto negativních emočních stavů mělo mít za následek upuštění od možných pokusů se osobně a přímo seznamovat s návykovými látkami či se přiklánět k jiným formám rizikového chování.

Praxe ve svém důsledku nakonec ukázala, že tento způsob a přístupy preventivních snah byly neefektivní a vycházely v drtivé většině naprosto vniveč. Společnost, dá-li se pojímat jako kompaktní celek, se k této problematice stavěla víceméně zády a bez významnějších snah o její pochopení či alespoň mělké poznání.

Konkrétní v praxi ověřený příklad zastrašovací strategie „preventivního charakteru“ představuje model programu užívaného ve Spojených státech amerických, jehož určujícím obsahem byly hlavně řízené školní exkurze určené dospívajícím z ohrožených rizikových skupin. Ti navštěvovali vězení a dostávalo se jim, kromě prohlídek samotných, také besed s vězni. Arestovaní hovořili o tom, jaký měli život před odnětím svobody, důvody které je vedly ke spáchání trestného činu a jaké jsou reálné následky.

Podstatou tohoto programu mělo tedy být strachem z trestu vyvolané odpuzení mládeže od páchaní trestné činnosti v budoucnosti.

Podrobné dlouhodobé zkoumání a vyhodnocování výsledků však poukázalo na fakt, že rizika spojená s takto nastavenými programy značně převyšují jejich pozitivní efekt.

Důvodem pro neutěšené výsledky se stalo psychologické ztotožnění se některých dospívajících s prostředím, v němž z mnoha osobních důvodů nalézali snadno dosažitelnou možnost změny svého dosavadního života.

K těmto osobním důvodům mohlo patřit nefunkční rodinné zázemí, nedostatečná materiální báze v rodině, školní neúspěšnost, neoblíbenost v kolektivu, absence přátel, pocity osamocení, nezařazenosti do společnosti, neschopnost zvládnutí tlaku vyvíjeného okolím, neschopnost kvalitního využívání volného času, skryté psychické nebo až psychiatrické obtíže.

*„Z výsledků výzkumů je tedy možné dovodit závěr, že programy tohoto typu spíše odčerpávají finanční prostředky, které by mohly být efektivněji investovány do účinnějších programů.“ (Štefunková, Šejvl, 2012, s. 30)*

## **1.2 Období po roce 1989**

Pro Českou republiku byl zlomovým rokem 1993, v němž vznikl dokument, jehož obsahová náplň představovala spouštěcí element pro veškeré další aktivity týkající se oblasti školské prevence.

Tento dokument Ministerstva vnitra s názvem Strategie protidrogové politiky se stal prvním oficiálním úředním počinem, jenž se věnoval potřebě změn směřujících nejen ke zkvalitňování a zvyšování dostupnosti odborné péče, ale také ke vzniku promyšlených, kvalitních a strukturovaných programů medicínského a preventivního charakteru.

V přímé návaznosti na vydání tohoto průlomového dokumentu začala být celá problematika vnímána i v širších politických souvztažnostech, byla komplexněji projednávána a řešena jednoznačně s vyšší aktivitou v rámci dalších ministerstev a přidružených institucí.

Pro školství obecně byl tento stav přínosným, neboť pedagogičtí pracovníci se dočkali možnosti úžeji profilovaného získávání bazálních informací o rizikovém chování a v praxi využitelných způsobů práce s žáky.

Postupem času se trend ustálil a těchto způsobů bylo vytvářeno více. Zároveň se zvyšovala jejich úroveň, rozsah i praktická užitečnost. K těmto nabídkám se připojovala také školská poradenská zařízení v podobě pedagogicko-psychologických poraden a dalších institucí či organizací.

Progrese vývoje i podpory školské prevence byly nasnadě a odborná pedagogická veřejnost se jich také dočkala. S vyšší mírou podpory ze stran politických uskupení docházelo v oblasti školské prevence ke značně pozitivním jevům.

Jednalo se především o možnost zisku stále intenzivnějších a propracovanějších informací, které byly nabízeny a také poskytovány pedagogům v podobě kurzů či seminářů. Ti tak mohli hlouběji pronikat do problematiky školské prevence, lépe porozumět svým žákům a kvalitněji primární prevenci využívat v celém jejím spektru. Školy díky tomu získávaly erudovanější, znalostmi vybavené a profesně vysoce zdatné pedagogy. Ti svým působením mohli daleko lépe pomáhat žákům s jejich obtížemi.

*„Z hlediska primární prevence ve školách a školských zařízeních bylo v období začátku druhé poloviny 90. let důležité, že se v odborných kruzích začala formovat určitá představa o tom, jaká by primární prevence užívání návykových látek měla být a jak ji provádět.“* (Miovský, Skácelová, Zapletalová, Novák, (Eds.), 2010, s. 16)

Školské prevenci se dostávalo značné pozornosti a měnilo se i vnímání jejího významu. Nabývala důležitosti v školském systému a naplňování jejích rámců se stávalo celkově erudovanějším. Náplň preventivních aktivit začala vycházet především z vědecky podpořených poznatků a výsledků zkoumání se zachovanou validitou i reliabilitou.

Z pohledu speciální pedagogiky bylo období po roce 1989 rovněž velice významným, neboť uváděné změny se týkaly samozřejmě i této oblasti výchovy a vzdělávání.



*„Nejzásadnější koncepční změnou, k níž se v našem školství po roce 1989 dospělo, je skutečnost, že výchova a vzdělávání postižených\* dětí a mladistvých přestává být doménou speciálního školství a v souvislosti s integračními trendy ve vzdělávání se postupně stává záležitostí všech typů škol a školských zařízení.“ (Pipeková, 1998, s. 15)*

### **1.2.1 Pozitivní prvky vývoje školské prevence**

Kladným počinem bylo jednoznačně rozhodnutí o systémovém zařazení celé šíře problematiky prevence pod působnost Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

Toto uspořádání se ukázalo být ze zřejmých důvodů nejvhodnějším a také nejprospěšnějším pro cokoli budoucího ve sféře poskytování služeb a přímého působení na cílové nejohroženější skupiny.

Posléze z něj vyplynulo několik zásadních pozitivních změn a otevření nových možností souvisejících s preventivními úkony.

#### **▪ Zpřehlednění**

Díky takto vzniklému pro všechny zúčastněné stejnoměrně závaznému rámci bylo možné problematiku prevence pojímat jako mnohem ucelenější záležitost, tudíž jí také dopřát základní jednotnější formu.

System se stal přehlednějším, kompaktnějším, lépe a rychleji se v něm orientovalo.

Toto zpřehlednění z výše uváděného vhodného delegování kompetencí přineslo i mnohým lidem do té doby „stojícím pouze pasivně na okraji“ možnost snáze do problematiky tehdejší školské prevence a poskytování s ní spojených služeb nahlédnout, tím ji lépe poznat a též hodnotněji využívat v aktivní praxi.

#### **▪ Vyváženost**

K dalším jednoznačně pozitivně laděným aspektům spadají také obecné snahy o dosažení vyšší míry vyváženosti a to především v těch oblastech školské prevence, v nichž mohla být dosud pozorována určitá disharmonie a příliš úzká zaměřenost.

---

\* Pozn.: Citovaný termín je již v současné době zastaralý a v odborné, nejen speciálně pedagogické praxi, se nepoužívá. Byl nahrazen formulací lépe odpovídající současným trendům a potřebám. Jedná se o formulaci „se speciálními vzdělávacími potřebami“.

Pozornost se věnovala v širších souvislostech všem vyskytujícím se druhům rizikového chování, celému věkovému spektru cílových skupin i jednotlivců.

#### ▪ **Cílenost**

Zmírnila se určitá vágnost poskytování služeb prevence v institucích škol. Její programová náplň začala být zpracovávána tak, aby co možná nejvíce v daných podmínkách vyhovovala právě aktuálním potřebám cílových ohrožených skupin popřípadě jednotlivců a především, aby její finální dopady byly v nejvyšší možné míře klientům prospěšné, dlouhodobě pro ně funkční a využitelné v jejich dalším životě.

Důraz se kladl na vyhledávání ohrožených skupin a jednotlivců, objektivní nalézání původu obtíží, zastavení prohlubování závažnosti rizikového chování, maximální snižování negativních dopadů těchto projevů, na jejich aktivní řešení a následnou kvalitativně hodnotnou zpětnou socializaci.

#### ▪ **Personální zabezpečení**

Bez dostatečně kvalitního personálního zabezpečení by ovšem žádná jakkoli nejlepší systémová či administrativní změna neměla valného účinku. Proto došlo i v tomto ohledu ke zlepšení.

Lidem činným v některém oboru s přesahem do možností školské prevence se dostávalo širšího prostoru pro zvyšování si patřičným a hlavně potřebným způsobem kvalifikace, k odbornému růstu a prohlubování erudice.

Takto vzniklá báze tvořená již dostatečně fundovanými odborníky na danou problematiku posunula poskytování služeb prevence na další kvalitnější, prospěšnější a efektivnější úroveň.

#### ▪ **Kontrola**

V souvislosti se zpřehledněním a sjednocením základních otázek týkajících se oblasti školské prevence bylo dosaženo naplnění potřeby dostatečných kontrol.

Zaměřenost tohoto dohlížení, sbírání faktických dat, jejich následné analýzy a závěry z nich učiněné měly pozitivní vliv na obecný průběh reálného uplatňování preventivních snah ve školní praxi.

Programy prevence musely začít dodržovat určité jednotně dané předpisy, splňovat nastavená všeobecně platná kritéria a dosahovat požadovaných standardů.

Efekt této závazné nutnosti se ve svém výsledku odrazil v lepší propracovanosti programů i v jejich další funkčnosti.

Na základě těchto kontrolních činností bylo dále rozhodováno o poskytování různých druhů podpůrných elementů.

V přední řadě to představovalo finanční ohodnocování a dotování.

#### ▪ **Financování**

Jak již uvedeno, financování a celá ekonomická sféra kladně zasahující do vývoje programů realizovaných v rámci preventivních školních aktivit se změnila.

Metamorfovala se z náhodného, málo koordinovaného a bez podpory důkladných znalostí či objektivních podkladů týkajících se dané problematiky na přesně cílené, adekvátně provázané, důkladně podložené, systematické a konkrétní.

Závěry z kontrolních činností byly jedním z významných činitelů, které ovlivňovaly komu, v jaké výši a zda vůbec budou veřejné finanční zdroje poskytovány.

#### ▪ **Zviditelnění**

Na základě všech uvedených základních prvků pozitivně ovlivňujících proces evoluce preventivních programů a dalších služeb školské prevence došlo rovněž ke zvýšení zájmu o tuto oblast z dalších míst.

Oblast prevence začala mít funkční přesah mezi jednotlivými vědními obory, institucemi, nejvyššími politickými uskupeními až na úrovni mezinárodní.

Prostřednictvím tohoto kladného jevu jí byla věnována potřebná pozornost, začala být čteněji a hlouběji diskutována, také více medializována, následkem čehož stouplо všeobecné povědomí o této problematice nejen v odborných kruzích.

### **1.2.2 Negativní prvky vývoje školské prevence**

Tak jako každý systém i systém poskytování služeb spadajících do oblasti prevence v průběhu svého vývoje narážel na různě závažné a různě omezující obtíže, které ho negativně ovlivňovaly.

#### **▪ Obecně ekonomické aspekty**

Jedny z nejzásadnějších a kontinuálních obtíží, s nimiž se progresivní vývoj školské prevence potýkal a do nezanedbatelné míry dosud potýká, spadaly nejčastěji do oblasti ekonomické, finanční.

Tyto obtíže zasáhly rychlost postupu, zvyšování kvality a v neposlední řadě též praktickou upotřebitelnost.

#### **▪ Neprofesionalita**

Značným problémem se ukázal být neprofesionální přístup k praktickým, s dobrým úmyslem vytvářeným aplikacím preventivních programů, které ovšem naprosto nerespektovaly a nesplňovaly hlavní cíl školské prevence.

Realizace takovýchto neodborně vedených a nedostatečně propracovaných aplikací měly i přes veškeré snahy a vynaloženou energii nulové až kontraproduktivní výsledky.

Ve své podstatě vývoji školské prevence uškodily, neboť na jejich základě se nahlížení některých skupin lidí na programy školské prevence opět vrátilo o značný kus vzad. Dalo by se říci, že byli zklamáni a ztratili o školskou prevenci potřebný zájem.

O nepřilíš profesionálním přístupu je možné se na poli postupného rozvoje školské prevence zmínit také v souvislosti s kontrolními prvky. Kontrolní činnost mnohdy chyběla nebo se prováděla vágně a pouze formálně.

#### **▪ Politické kroky**

Negativně významnými pro tehdejší školskou prevenci byly rovněž zákonodárné úkony. Zmiňované politické tahy se týkaly různých úprav v rámci jednotlivých vysoce politických sfér. V konečné podobě došlo ke změnám obecného přístupu

k prevenci a vzniku dokumentu, který nevytvářel ucelený rámec a nesplňoval požadavky ani odbornou úroveň.

Listina vymezovala problematiku školské prevence natolik široce, že se v tomto ohledu vlastně jednalo pouze o jakousi metodiku volnočasových aktivit.

V přímém důsledku těchto politických tahů došlo k narušení celé strategie a vývoje prevence. Byla narušena jeho kontinualita, plynulost procesu i stabilita těžko do té doby nabývaná a udržovaná.

Negativní důsledky politických změn měly dlouhodobý dosah.

#### ▪ **Nesouvisející instituce**

K neposledním negativním jevům zasahujícím do průběhu vývoje struktury a upevňování pozice školské prevence v rámci společnosti patřily vstupy různých institucí.

Tyto instituce ve své podstatě se školskou prevencí, její náplní ani posláním příliš nesouvisely a jejich dynamický střed se nacházel zcela v jiných společenských oblastech a orientoval se spíše na jiné složky sociálních úrovní. Jednalo se o nábožensky laděná seskupení a jim podobná.

Programy či další aktivity nabízené a praktikované těmito společnostmi povětšinou nebyly funkčně vedeny ani podloženy relevantními a dostatečně hlubokými znalostmi problematiky rizikového chování a s tím se pojilo i jejich velmi laické provádění.

K častým jevům patřilo i naprosté opomíjení možných rizik, která mohla při neodborném poskytování služeb prevence hrozit a mít značně negativní dopady na cílovou skupinu.

Chybělo potřebně erudované a dostatečně široké personální zajištění spočívající hlavně v zaštiťování praktických preventivních výstupů znalými odborníky.

#### ▪ **Užívání zastaralých formátů**

Školskou prevencí a její kvalitativní posun ovlivňovaly i další faktory. K těm, které na ni působily ne právě dobrým způsobem, patřilo i využívání již nevyhovujících programů s nedostatečně hodnotnými obsahovými náplněmi, formami, metodami.

Takovéto programy se převzaly i přesto, že jejich užití se již v předchozích časových horizontech ukázalo být dále ve stávající formě nevyužitelné, neefektivní či z jiných důvodů nevhodné k aktivním praktickým aplikacím.

#### ▪ **Financování**

Ekonomická podpora byla, stále je a bude určující nejen pro samotnou progresi školské prevence, ale nekompromisně také ve všech jejích myslitelných dimenzích.

Bez dostatečně ekonomicky stabilní základny nelze v žádném ohledu zajistit plně funkční zázemí pro efektivní poskytování těch nejkvalitnějších preventivních programů.

Nízké objemy finančních toků nepokrývající dostatečně potřeby preventivních programů lze ovšem považovat pouze za jedno z možných úskalí.

K dalším nezpochybnitelným problematickým bodům náleží rozhodování a rozdělování.

Rozhodování kompetentních osob o tom, komu přesně je možné finanční prostředky nabídnout, pro jaké využití je lze čerpat, s jakým cílem, s jakým konkrétním předpokladem a v neposlední řadě také kolik peněz bude skutečně na ten který preventivní program uvolněno a za jakých přesně definovaných podmínek.

Celý tento dynamický proces rozhodování je náročný nejen z hlediska administrativy, ale i vynakládaného času. V každém tom ohledu vyžaduje kromě plné míry absolutní zodpovědnosti všech zainteresovaných též mnohem více než jen povrchní znalost dané problematiky. A právě v těchto bodech se školská prevence ne vždy setkávala a setkává s tím, co by korespondovalo s jejími aktuálními potřebami a co by je také dostatečně kvalitně uspokojovalo.

### **1.3 Současnost školské prevence**

*„Jedná se o velmi citlivé a do jisté míry též tabuizované téma téměř na všech úrovních Evropské unie. Dodnes není zcela zřetelně popsána hranice mezi tím, co považujeme za tzv. školskou prevenci, zdravotnickou prevenci a prevenci kriminality.*

*Všechny tři se vzájemně doplňují, často však také překrývají.*“ (Miovský, Skácelová, Zapletalová, Novák, (Eds.), 2010, s. 13)

Ústředním prvkem v České republice určujícím vše týkající se poskytování a zprostředkovávání služeb školské prevence (dále jen ŠP) ve školských zařízeních je v současné době Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT).

Tento státní správní orgán v setrvalé součinnosti s dalšími příslušnými institucemi a odbornými pracovišti vytváří pro činnosti ŠP co nejvhodnější podmínky, určuje směr vývoje a také zajišťuje ekonomický rámec, bez něhož by se jen se značnými obtížemi mohly tyto aktivity zkvalitňovat, rozšiřovat a efektivně se stávat dostupnějšími.

Jednou z hlavních funkcí MŠMT je koordinace dynamických jevů spojených s ŠP a flexibilní vytváření strategických plánů zahrnujících určené časové úseky.

Tyto strategie se v současné době opírají o objektivně zjištěné a ověřené skutečnosti, těsně navazují na nejmodernější trendy ve sféře ŠP a jsou založeny na několika bazálních pilířích.

Pilíře, ač jsou myšleny spíše obecně tak aby v sobě zahrnovaly celé společenské spektrum i výchovně vzdělávací instituce, se ve všech svých bodech přímo dotýkají i aplikací ŠP programů uplatňovaných a realizovaných v prostředí základního školství, zejména pak toho speciálního.

K těmto základním pilířům patří:

- kooperace a komprehensivní přístup
- validita a evaluace
- plynulost a uspořádanost
- rozumné nakládání s financemi, zajištění kvality
- zaměřenost a přiměřenost
- včasnost
- pozitivita
- orientovanost.

Detailnějšímu rozpracování jednotlivých obsahů pilířů a jejich aspektů týkajících se speciálního školství je věnována samostatná subkapitola **2.2 Školská prevence v základní škole praktické** (str. 28).

## 2 Základní škola praktická

*„Na tomto typu školského zařízení se vzdělávají žáci, kteří se nemohou s úspěchem vzdělávat v základní škole běžného typu. Jedná se o žáky s **lehkým mentálním postižením**. Posláním základní školy praktické je umožnit žákům s lehkým mentálním postižením pomocí výchovných a vzdělávacích prostředků a metod dosáhnout co nejvyšší úrovně znalostí, dovedností a rozvoje osobnostních kvalit při respektování jejich individuálních zvláštností.“* (Pipeková, 2010, s. 298)

Školské zařízení zajišťující výchovně vzdělávací proces žákům se speciálními vzdělávacími potřebami se tedy nazývá základní škola praktická (dále jen ZŠ – P). Jejím cílem je minimalizace negativních dopadů přímo plynoucích ze znevýhodnění či k němu přidružených, jímž snížené rozumové schopnosti jednoznačně jsou.

Nástroji k dosahování vytyčeného cíle jsou veškeré metody, formy, způsoby a prostředky, jimiž se pedagogičtí pracovníci – odborně způsobilí speciální pedagogové – snaží v maximální míře o funkční posilování oslabeného rozumového vývoje žáků, o fyzický rozvoj i ovlivňování jejich osobnostního růstu.

Naprosto neopominutelným a nenahraditelným prvkem veškerých snah a zároveň nedílnou součástí veškerých dalších nástrojů je pozitivní přístup k žákům. Ten jde ruku v ruce s veskrze kladnou, s ohledem na aktuální situaci víceméně setrvalou, jednoznačně cílenou, smysluplně užívanou a podpůrně fungující motivační složkou výchovně vzdělávacího procesu.

Motivačním momentem může být cokoli, co žákům dopřeje prožít pocit vlastní úspěšnosti, důležitosti a významnosti pro ostatní, přičemž nerozhoduje, zda se jedná o úsměv, ústní pochvalu, klasifikační hodnocení nebo o nějaké jiné konkrétní hmatatelné ocenění, například diplom.

K dalším nástrojům užívaným v ZŠ – P patří demonstrace žádoucích vzorců chování, která žákům přirozenou cestou ukazuje co je správné a společností kladně přijímané, schvalované.

Osobní příklad je na tomto druhu škol nutný, avšak nepadno se ho dosahuje. Pokud se pedagogové k sobě navzájem, k rodičům žáků či k dalším zainteresovaným lidem chovají náležitě dle pravidel a společenských norem, většina žáků tyto formy



společenských interakcí přirozeně zrcadlí a ve svém důsledku i přijme za své vlastní. Možnosti i důsledky opačného jsou nasnadě.

Ve školách obecně, ale ve školském zařízení jako je ZŠ – P obzvláště, hraje tu nejdůležitější roli kvalitní komunikace na vysoké úrovni.

*„Komunikace (dorozumívání, sdělování a příjem informací) s ostatními lidmi je základní součástí našeho života. Každý z nás se potřebuje dorozumívat se svými rodiči, sourozenci, přáteli, učiteli a žáky. Zkrátka komunikujeme od té doby, co jsme se narodili, a naše dorozumívání pokračuje po celou dobu našeho života. Kdykoli se setkáváme s lidmi, vzájemně komunikujeme.“* (Kubová, Pavelová, Rádková, 1999, s. 5)

Povinná školní docházka představuje svým způsobem i jakousi zcela základní přípravu na budoucí život žáků v přesně daném a plně strukturovaném systému společnosti. V systému, jenž zůstává v mnohých oblastech stálý a neměnný, je nezbytné se mu co možná nejvíce přizpůsobit tak, aby žití v něm mohlo být v souladu s ostatními jednotlivci, skupinami lidí nebo celými institucemi (zajištění samostatného bydlení, využívání služeb různých úřadů, uplatňování se na trhu práce, docházka do existujícího zaměstnání a podobně).

Některé složky jsou ovšem variabilnější a proměnlivější. Ty je potřeba pochopit a dokázat na ně flexibilně reagovat. Docházka do školy by měla mít i dosah na kvalitní získávání takových základních návyků žáků, které jim usnadní vstup do v současné době nepříliš ohleduplného a jen nemnoho vstřícného společenského prostředí i celého systému.

Žáci si prostřednictvím docházení do školy uvykají na nový řád, na rozdělení času na úseky s jasně definovanou a předem danou náplní, například doba vyhrazená výuce nebo určitému osobnímu volnu. Zvykají si na soustavné hodnocení i na další jimi strukturálně téměř neovlivnitelné prvky školní organizace.

Nezbytným zůstává vytváření dlouhodobě funkčního, stabilního a přátelsky laděného prostředí, harmonizace interpersonálních vazeb, kultivace projevů, zajištění kontinuálního pocitu bezpečí a důvěry.

Neméně důležité je posilování vědomí, že každá překážka týkající se školy, rodiny či čehokoli jiného se dá řešit a především, že na řešení není ve škole nikdo sám.

Ve všech bodech speciálně pedagogického působení na žáky neustále stoupá potřeba přítomnosti buď jen dílčích či komplexních elementů spadajících do sfér ŠP.

Jakýkoli speciálně pedagogický kontakt s žáky ZŠ – P by se měl, a v současnosti se tak již povětšinou skutečně děje, řídit mimo jiné i obsahovou náplní a z ní vyplývajících možnostmi ŠP.

To ovšem předpokládá dostatečně dané problematiky znalé vedení škol, speciální pedagogy, výchovné poradce a zejména erudované školní metodiky prevence.

Potřeba existence nutného zázemí, vhodně dispozičně řešených prostor, materiální podpory, dostatečného financování v rámci školního prostředí je neoddiskutovatelná.

*„Prostředí školy musí zaručovat zdraví, bezpečí a bezpečnost studentů, učitelů i návštěvníků. V ideálním případě by školní budovy měly poskytovat příjemné, stimulující a zároveň relaxující prostředí, stvořené k účelům, které má plnit.“* (Kolektiv autorů, 2005, s. 50)

Smyslem a svým způsobem vysněným cílem celého výchovně vzdělávacího procesu spadajícího do rámce speciálního školství je žák, který po ukončení vzdělávání v ZŠ – P dosáhne právě takové úrovně v celém spektru jeho nejen osobnostních složek, jaká se ukáže být cele korespondující s aktuálními nároky kladenými společenským uspořádáním a umožní mu neohrožený, snadný a úspěšný vstup do jeho vlastní budoucnosti.

Tedy žák, jenž se o sebe dokáže postarat v každodenních běžných situacích, zajistí si plnění vlastních osobních potřeb, uplatní se na trhu práce a bude žít v souladu se svým společenským okolím – plnohodnotně se socializuje.

Uváděného smyslu ani cíle výchovně vzdělávacích snah v ZŠ – P by za stávajících podmínek nastavených obecným sociálním a částečně i legislativním rámcem nebylo možné bez aktivní součinnosti a setrvalé akceschopné přítomnosti školské prevence dosahovat. A pokud ano, pak jen s obtížemi, prodlevami a rozhodně s nižší mírou úspěchu.

## **2.1 Základní dělení preventivního působení**

V oblasti poskytování preventivní péče v prostředí ZŠ – P se veškeré možné související aktivity rozlišují dle několika základních kritérií.

Jedno z nich představuje obecné rozdělení odvíjející se od doby začátku preventivního působení a šíře spektra cílových subjektů, které je totožné s dělením jakékoli jiné profylaxe.

Obecné rozdělení:

- **Primární** – prevence zahrnuje veškeré činnosti směřující k předcházení a vedoucí k zabránění samotného vzniku nežádoucího.

Tím je v případě ZŠ – P a jejich žáků vzorec rizikového chování. Prevence se pojímá globálně a realizuje ve formě besed, přednášek, interaktivních aktivit, animačních programů a dalších.

Preventivně primárních aktivit se průběžně po dobu trvání školního roku účastní všichni žáci školy buď v rámci celých kolektivů tříd, celého prvního či druhého vzdělávacího stupně nebo obou stupňů.

Tento druh preventivních snah je ve školní sféře nejvíce využíván, praktikován a je mu věnována značná pozornost.

- **Sekundární** – preventivní činnosti mají za cíl již existující vzorec rizikového chování včas odhalit a následně ovlivňovat tak, aby se dále nerozvíjela ani jeho rizikovost ani negativní dopady. Jsou úžeji zaměřeny na jednotlivé ohrožené žáky nebo jimi tvořené skupiny.

Aktivity náležející k sekundární prevenci jsou v ZŠ – P využívány rovněž velmi četně.

Ve většině případů potřeby sekundárního preventivního působení jsou do procesu zapojeni alespoň rámcově i další odborníci a odborná pracoviště, pedagogicko-psychologická poradna, středisko výchovné péče nebo odborníci z řad lékařů.

- **Terciární** – prevence s jejími obsahy čili následná péče se stává aktuální v momentě, kdy veškeré předchozí snahy, aktivity i další působení selžou. Nežádoucí vzorec rizikového chování stále existuje, demonstruje se, jeho dopady se prohlubují a závažnost progreduje nebo dojde k recidivě rizikového chování či relapsu v případě návratu onemocnění, jehož symptomem je rizikové chování. Cílí na konkrétní žáky, kteří se chovají

rizikově, jsou objektivně ohroženi a rizikové chování u nich dosahuje takové závažnosti, že vzniká nebezpečí pro ně samotné nebo jejich okolí a ohrožuje zdraví či dokonce život.

Prevence tohoto stupně již do kompetencí ZŠ – P nespadá, neboť její obsahy jsou definovány potřebou plně kompetentního, přesně zaměřeného a fundovaného zásahu odborníků, kteří tvoří součást odborného školního pracovního teamu.

Z hlediska ZŠ – P se nejčastěji jedná o školská etopedická zařízení.

Dále by se dalo preventivní působení a poskytování služeb tohoto charakteru rozdělit dle obsahu a zaměření jednotlivých ve škole realizovaných aktivit.

#### Dělení dle obsahu a zaměření:

- preventivní aktivity **specifické** – konkrétně svou obsahovou náplní zaměřené na vybraný druh rizikového chování a realizované tak aby působily na daný druh rizikového chování ohroženějších či již přímo ohrožených žáků nebo jejich skupin
  
- preventivní aktivity **nespecifické** – komplexní působení nepodmíněné výběrem ohrožených žáků či skupin, mající spíše výchovný a podpůrný charakter, představující vhodné formy chování, schopnost smysluplného využívání volného času, dlouhodobou kultivaci interpersonálních vazeb, základní sociální návyky.

Vzhledem k vysoké specifičnosti prostředí ZŠ – P i obecné charakteristice jejich žáků nelze jednotlivá akademická členění a rozdělení školního preventivního působení striktně oddělovat.

V praktických aplikacích školní prevence dochází do určité míry k překrývání a prolínání jejich jednotlivých úrovní. Výjimkou jsou pouze terciární formy preventivního působení, neboť jak již v základním rozdělení uvedeno, ty nespádají do kompetencí pedagogických pracovníků školy.

Terciární prevence je v prostředí ZŠ – P pouze koncovou poslední možností a volbou v případě předchozích, očekávaného zdaru zcela prostých preventivních opatření i snah.

Z pohledu ZŠ – P je realizována jen jako kooperativní forma vztahu s dalšími specializovanými, nejčastěji etopedickými institucemi. Ty následně žáka s rizikovým vzorcem chování, jenž tento stupeň preventivního zacházení vyžaduje, převezmou do své působnosti a péče.

## **2.2 Školská prevence v základní škole praktické**

Vznik a následné uvádění v platnost strategií MŠMT se v přímé návaznosti rychle odrážejí ve školním prostředí ZŠ – P a významným způsobem určují další kroky v rámci realizace ŠP ve škole.

V současné době jsou strategie tvořeny zejména osmi pilíři.

### **1. Kooperace a komprehensivní přístup**

Tento pilíř strategie MŠMT vychází z všeobecné aktuální potřeby souhry, funkční kooperace a vzájemné podpory všech do ŠP zainteresovaných stran.

Bez funkčního vyrovnaného partnerství institucí, odborných pracovišť i jednotlivých odborníků a s ním spojené následné efektivity by nebylo možné adekvátně respektovat stanovený rozsah působnosti ŠP, byla by výrazně omezena výsledná účinnost všech aktivit ŠP a také by bylo velice ztížené dosahování vytyčených cílů.

V soudobých podmínkách je tedy zjevná naprosto nezbytná plná spolupráce jak již výše uvedeno. Strategie MŠMT proto dále tento fakt zpracovává a zahrnuje ho do jednoznačné nutnosti vzniku ucelených provázaností velmi úzkého charakteru tak, aby jednotlivé programy ŠP či jejich soubory mohly být plánovány a vytvářeny komplexně.

Takovéto propojení jednotlivých na ŠP participujících stran představuje jeden z prostředků, kterými lze poskytování služeb ŠP ještě více přiblížit a funkčně nastavit tak, aby jejich dosah byl maximální a dlouhodobě aplikovatelný.

Konkrétně v rámci prostředí ZŠ – P je samozřejmou a naprostou nezbytností spolupráce s dalšími institucemi, specializovanými pracovišti i odborníky.

Pomineme-li tedy hlavní spolupráci s nadřízenými institucemi jako jsou zřizovatel školy či MŠMT, jedná se zejména o pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra, střediska výchovné péče, lékařskou péči. Bez úzké kooperace by speciální výchovně vzdělávací proces pozbýval své základní funkce a nemohl by dostatečně kvalitně dosahovat svých primárních cílů.

## **2. Plynulost a uspořádanost**

Jedním z dalších požadavků moderního pojetí ŠP je co možná největší zachování plynulosti působení a navození adekvátního stavu upotřebitelného systému ŠP.

Jde v první řadě o to, aby ohrožené cílové skupiny či jednotlivci z řad žáků mohli být dlouhodobě v pozitivní expozici vlivů ŠP programů a dalších jejich aktivit.

Jednorázové aktivity, ač v současné době v rámci ŠP bývají v ZŠ – P hojně praktikovány, nemívají právě vysokou míru efektivity a ve svém důsledku ani očekávaný přínos.

Pokud je cílem kladná změna, neměly by ŠP vlivy představovat pouze samostatně ohraničené prvky, jejichž délka se měří v pouhých minutách. Kladná změna musí rozhodně zůstat cílem, jinak se ŠP vlivy míjejí účinkem.

## **3. Validita a evaluace**

Platnost a hodnocení veškerých ŠP programů a aktivit s nimi spojených, které jsou uskutečňovány v ZŠ – P, by měly vycházet z výsledků analýz zpracovávaných fundovanými pracovišti příslušných institucí.

Celá důležitost spočívá v tom, že takovéto shromažďování dat, zpracovávání a jejich následná srozumitelná interpretace nejen pomůže při zkvalitňování a usnadňování tvorby nových ŠP programů, ale zároveň také může odhalit skryté nedostatky, které by výslednou účinností daného ŠP snažení mohly výrazně narušit či zcela zmařit.

Zkoumány, vyhodnocovány a cyklicky ověřovány jsou také racionálně zvolené cíle ŠP aktivit, možnosti i způsoby jejich konkrétního hodnocení, úroveň

zamýšlených výstupů a spektrum následných pozitivních změn, které jsou v rámci dané ŠP aktivity očekávány.

#### **4. Rozumné nakládání s financemi, zajištění kvality**

Ekonomické zajišťování veškerých ŠP programů a činností, obecně v rámci školního prostředí, je otázkou hlavně veřejných financí a jejich rozdělování.

Další vstupující agens jsou organizace, které si finanční prostředky zajišťují vlastními způsoby například sponzorskými dary.

Je-li ovšem jakýkoli ŠP program financován ze státních prostředků, musí splňovat mnohá hlediska a parametry týkající se kvality, účinnosti a zároveň musí být v akceptovatelné rovnováze zachován poměr mezi poskytnutými objemy přidělených peněz a výsledkem.

Takový program, jenž splní zmiňovaná hlediska i parametry, se stává akreditovaným.

#### **5. Zaměřenost a přiměřenost**

Kterákoli ŠP aktivita prováděná v ZŠ – P musí plně korespondovat se současnými potřebami cílové skupiny, pro niž je určena a také musí respektovat veškeré zvláštnosti, které tato skupina vykazuje.

K těmto zvláštnostem se řadí zejména tyto:

- věk
- rozumové schopnosti
- úroveň znalostí, dovedností a návyků
- aktuální míra socializace
- sociokulturní status
- další demografické charakteristiky jako rodinná struktura, pohlaví.

#### **6. Včasnost**

Zcela neoddiskutovatelná je potřeba včasného ŠP působení na žáky ZŠ – P, vyhledání možných rizik ve školních kolektivech, odhalení ohrožených jedinců či celých skupin a následně co možná nejrychlejší odborný zásah.

V tomto případě se jedná o skutečně zásadní záležitost, neboť v rámci ZŠ – P lze rizikové vzorce chování pozorovat již u žáků prvního stupně, se stoupající tendencí dokonce již v prvních postupných ročnících. Rizikové chování a jeho markanty se objevují obvykle náhle a v nemalém počtu případů se jedná o závažné formy, jež velice rychle progredují.

Jejich progrese, zvláště jedná-li se o žáky mladšího věku, může mít nedozírné následky. Mohou velmi negativně ovlivnit, narušit nebo až destruovat kvalitu života zainteresovaných žáků.

Nejedná se však pouze o žáky samotné, tedy o ty, u nichž se rizikové chování demonstruje, ale také o žáky v jejich okolí, přímé spolužáky či žáky ostatních ročníků. V současné době přibývá případů, kdy rizikové chování žáků různě závažnými způsoby narušilo i osobní integritu pedagogických pracovníků nebo je přímo ohrozilo.

Tento stav začíná být alarmujícím a proto veškeré koncepty, formy, způsoby a činnosti mající ŠP charakter jsou v ZŠ – P, s nejvyšší pravděpodobností nejen v ní, kvitovány se značným povděkem.

## **7. Pozitivita**

Co se poskytování veškerých služeb vázaných na ŠP týče, musí být vždy brán výrazný zřetel na to, jakým způsobem a stylem jsou prováděny a jaký je jejich bazální charakter. Hovoříme o charakteru, jenž může být založen na pozitivitě nebo v opačném pojetí na negativitě ukázek, modelů či příkladů tvořících hlavní osu ŠP aktivit.

Obecně pojmáno je pro každého člověka, dospělé zdravé jedince nevyjímaje, velice důležité, aby se mu v dostatečném množství i pro něj osobně přijatelných časových intervalech dostávalo alespoň nějakého druhu kladné zpětné vazby.

Takovéto interpersonální verbálně vedené odezvy na jeho jednání, projevy, způsoby a vlastně vše, co ho definuje, jsou jedním z významných činitelů vzniku nových nebo dále se formujících a upevňujících jeho vzorců chování.

Jak vidno, zmiňované působení může mít pozitivní žádoucí formu, ale může mít také povahu negativní, nežádoucí.



Negativita však nemusí nutně spočívat jen ve vyloženě nepřátelsky laděných dimenzích interpersonálních interakcí. Pro efekt veskrze záporný, zvláště pak u mladších žáků ZŠ – P se zvýšenou senzitivitou či dalšími nečistkami se vyskytujícími obtížemi jako neúspěšnost, nízká míra funkčního zapojení se do školních kolektivů, nepodnětné rodinné prostředí, nízké sebevědomí, fyzické znevýhodnění dostačuje již jen prostá absence pozitivních prvků v odezvách na výsledky jejich snažení a to nejen v rámci organizovaného výchovně vzdělávacího procesu.

Stejně tak jako úplná absence pozitivního může negativní vliv spočívat i v nízké míře opakování kladných reakcí v příliš dlouhých časových úsecích.

O nesmírné důležitosti pozitivního a motivujícího není pochyb. V souvislosti s poskytováním služeb ŠP se v tomto kontextu jedná hlavně o to, jak laděné jsou programy, jejich obsahové náplně a též jejich praktické prezentování. Rozhodně nesmí být koncipovány na základě vyvolávání strachu, obav či dokonce psychického tlaku a napětí.

V prostředí ZŠ – P jsou negativní koncepty ŠP zcela mimo požadované. Praxe jednoznačně poukazuje na nevhodnost užívání negativních forem.

Pro určitou představu lze uvést některé z možných reakcí.

- Starší žáci často mohou, převážně v těch nejvíce „odstrašujících“ příkladech ze života“, vidět něco, co by se jim „nikdy nemohlo stát“ nebo jim naopak připadají jako „celkem dobrý nápad“ hodný vyzkoušení nebo dokonce daný rizikový projev akceptují natolik, že ho začnou běžně zařazovat do své osobní životní reality.
- V mladších žácích mohou negativní postupy zvyšovat míru stresu, vyvolávat značnou nejistotu, ztrátu vnitřní harmonie nebo dokonce obavy až strach. Mohou také determinovat uzavření se do sebe, snížit vůli ke komunikačním výměnám a výrazně ovlivnit kvalitu školních výsledků. Emoční vypětí záporného charakteru je u žáků mladšího věku velmi nepříznivé pro jejich další psychický i sociální vývoj a ve své podstatě tedy zcela nežádoucí až nebezpečné.

## 8. Orientovanost

Kterákoli zvolená aktivita probíhající pod záštitou ŠP by za všech okolností měla směřovat k plné podpoře žáků a jejich kladného vnímání sebe samých i jejich nejbližšího okolí – ostatní lidé, zvířata, neživé předměty, příroda, životní prostředí.

Také by měla pozitivně kultivovat interpersonální vazby, podporovat vznik nových, napomáhat s jejich udržení a prohlubováním, formovat názory, ovlivňovat postoje a v řadě neposlední i žebříčky hodnot. Nelze opominout orientaci ŠP na umožňování názorných, nenásilně představovaných, vhodných vzorců chování, řešení situací a fixování toho, co již kladným je.

Dále by se veškerá ŠP práce s žáky měla cíleným způsobem věnovat rozvíjení těch behaviorálních složek, jež jsou v pořádku a snažit se o nejvyšší možnou míru minimalizace těch, které vykazují rizikovitost.

Školskou prevenci lze dále dělit podle jejich zaměřeností na cílové subjekty:

- **všeobecná ŠP** – základním zohledňovaným kritériem pro výběr a uzpůsobení aktivit ŠP je věk, všeobecná zaměřenost se opírá ponejvíce o své informativní složky
- **selektivní ŠP** – předpokládá existenci zvýšeného množství činitelů přímo či nepřímo ovlivňujících genezi a rizikové chování v cílových sférách, možnost vzniku ohrožení je vyšší než v jiných společenských skupinách
- **indikovaná ŠP** – kritériální škála se rozšiřuje o nutnost výskytu markantů rizikového chování a dalších jevů poukazujících na vznik ohrožení a přítomnost rizikových vzorců chování případně gradaci závažnosti stávajících.

### 2.2.1 Pedagogicko-psychologická poradna

*„Činnost těchto poradenských zařízení je v rámci platné legislativy (školský zákon č. 561/2004 Sb., vyhláška č. 72/2005 Sb.) zaměřena zejména na komplexní psychologickou, speciálněpedagogickou a sociální diagnostiku, jejímž cílem je především zjištění příčin poruch učení, příčin poruch chování, příčin dalších*

*problémů ve vývoji osobnosti, výchově a vzdělávání dětí a mládeže a individuálních předpokladů v souvislosti s profesní orientací žáků.*“ (Pipeková, 2010, s. 57)

Jak je tedy zjevné, jedná se o školské poradenské zařízení. Pedagogicko-psychologické poradny poskytují širokou škálu služeb, jež jsou zajišťovány a podporovány vysokou mírou odbornosti jejich jednotlivých pracovníků.

Ti bývají koncentrováni na jednom místě a jejich vzájemná spolupráce tak může vykazovat maximální efektivnost.

K dalším pozitivům tohoto uspořádání patří i to, že zákonní zástupci žáků mohou v rámci jedné instituce se svým dítětem absolvovat veškerá potřebná vyšetření, získat kompletní relevantní informace a odpovědi na své případné otázky.

Team každé pedagogicko-psychologické poradny tvoří speciální pedagog nejlépe etopedického zaměření, dětský psycholog a sociální pracovník.

Odborně vedené intervence pedagogicko-psychologické poradny, detailní diagnostika z pohledu psychologie či sociologie i speciální pedagogiky je pro další práci v rámci ZŠ – P s ohroženými žáky nesmírně potřebná a důležitá, zvláště pak konkrétní rady a doporučení formulovaná z takto komplexního prozkoumání daných obtíží.

Celé spektrum služeb nabízených i poskytovaných pedagogicko-psychologickými poradnami je totiž z užšího úhlu potřeb ZŠ – P orientováno svým charakterem na projevy rizikového chování (dále jen RCH).

Zabývá se jejich komplexní diagnostikou, analyzováním získaných dat a následným stanovováním možností řešení s ohledem na individuální specifika každého jednotlivého rizikového projevu.

Svou erudicí vysoce způsobilý team tvořící účinnou bázi pedagogicko-psychologických poraden (dále jen PPP) opět z poněkud užšího pohledu potřeb ZŠ – P kooperuje na každém případě výskytu rizikového chování a spolupodílí se na komplexním detailním zpracování potřebné diagnostiky i další dokumentace.

Součástí práce PPP je také vypracovávání formálních podkladových materiálů s multioborovým přesahem, na jejichž základě se v konečném důsledku rozhoduje o vlastní míře vhodnosti zařazení či nezařazení žáků do ZŠ – P.

Spolu s písemným souhlasem zákonných zástupců a též s písemným rozhodnutím ředitele ZŠ – P jsou žáci posléze přijímáni a zařazováni ke vzdělávání v tomto typu škol.

S patřičným respektováním všech výsledných rezultatů analýz diagnostických údajů získaných v PPP je tak možné na přijaté žáky začít ihned vhodně působit a v duchu ŠP jim věnovat adekvátní, individuálně upravenou péči. Ta se ve svém důsledku, je-li v dané ZŠ – P řádně realizována s ohledem na veškeré zásady a pravidla ŠP, odráží v celém výchovně vzdělávacím procesu a vnáší do něj veskrze pozitivní prvky.

Absolutní mírou tento dlouhodobý dynamický proces maximálně zefektivňuje a přímými způsoby za využívání vhodných prostředků a nástrojů jím prolíná tak, aby se minimalizovala nebezpečí vzniku nových nebo se zabránilo prohlubování stávajících projevů RCH u žáků.

U již existujících rizikových vzorců chování je samozřejmostí jejich nepřetržité nepolevující sledování, náležitě vedené diagnostikování v rámci školního prostředí a s odpovídající návazností vyhodnocování těchto jevů v případě aktivní spolupráce s PPP.

Dále jsou pak stanovovány přesné konkrétní způsoby, patřičně zacílené metody a formy ŠP péče, která bude poskytována. Jsou voleny i jednotlivé nástroje, jimiž ŠP oblast disponuje a jichž bude při účelných korektivních úkonech v rámci ŠP ve škole užíváno.

Osobitě upravený ŠP přístup zajistí již od prvního okamžiku ve školním prostředí možnost nově příchozího žáka lépe poznávat, získávat o něm přesné informace, zjišťovat jeho psychické, somatické, sociální a další významné dispozice, jeho schopnosti i možnosti.

Z těchto poznání lze na poli ŠP vyvozovat zpočátku alespoň obecné výhledy do budoucna a odhadovat vývoj eventuálně hrozících rizik pokud již nejsou zcela jednoznačně zřetelně demonstrována.

Jak je zřejmé, bez PPP by přijímání žáků i jakákoli další práce s nimi v rámci nejen obecného školního prostředí, ale též v ZŠ – P bylo rozhodně složitější, zdlouhavější a méně účinné.

Taktéž z výsledků jejich činnosti vyplývají mnohé aspekty týkající se přímo samotné realizace a působení ŠP charakteru.

*„Podílí se na zpracování plánů aktivit v oblasti prevence sociálně patologických jevů, drogových závislostí a koordinaci jejich realizace.“ (Pipeková, 2010, s. 58)*

Aktuální současná praxe jednoznačně poukazuje na to, že projevy RCH u žáků eskalujícím tempem přibývá, snižuje se věková hranice žáků, u nichž je RCH pozorováno a také závažnost rizikových projevů se stává hlubší, nebezpečnější. Podpora ze strany PPP a uplatňování možností školského preventivního působení se jeví jako stále nezastupitelnější.

### **2.2.2 Středisko výchovné péče**

*„Cílem činnosti středisek výchovné péče je nabídnout dětem a žákům (klientům) okamžitou pomoc, radu nebo systematickou péči při zachycení prvních signálů výchovných problémů, předcházet tak dalším vážnějším výchovným poruchám a odstraňovat či zmírňovat již vzniklé poruchy chování, rozvíjet spolupráci s rodinou, přispívat k podpoře či obnově jejich funkcí a k ochraně práv dítěte, poskytovat poradenské služby pedagogickým pracovníkům a jiným odborným pracovníkům v oblasti péče o výchovně ohrožené děti a mládež.“* (Pipeková, 2010, s. 58)

Střediska výchovné péče patří k dalším institucím, které se zabývají poskytováním poradenských služeb. Zaměřují svou pozornost na pomoc a podporu všem, kteří ji potřebují a jimž může být ku prospěchu.

Kromě poskytování poradenských služeb provádí také diagnostické činnosti. Hlavním využitím v případě zjištění rizikového chování z pohledu školního prostředí je možnost poskytování vhodně zvolených psychoterapeutických forem působení na ohrožené žáky.

Terapeutické ovlivňování, vedené opět fundovaným odborníkem střediska výchovné péče na daný typ terapie, má veskrze pozitivní vliv nejen na chování žáků, ale v mnohých případech také na zlepšování jejich schopnosti komunikovat s rodinnými příslušníky, spolužáky, pedagogy a ostatními lidmi i schopnosti navazovat kvalitnější mezilidské vztahy.

Ovšem pravděpodobně nejvýznamnějším pozorovatelným výsledkem je to, že u některých žáků dochází k postupnému zkvalitňování a zlepšování vnímání sebe sama a uvědomování si vlastní zodpovědnosti za to, jaký je či jaký by mohl být. Samozřejmě tento jev se týká převážně žáků starších a také s dostatečně kvalitním rodinným zázemím.

Péče a služby středisek výchovné péče (dále jen SVP) bývají nejčastěji zákonným zástupcům žáků vykazujících některý z druhů RCH doporučovány školními metodiky prevence.

Využití služeb SVP je však zcela dobrovolné a zákonným zástupcům se pouze dává k uvážení, neboť konečné rozhodnutí zůstává vždy na nich.

Toto doporučení bývá pojímáno jako funkční doplněk ŠP péče, která se těmto žákům věnuje ve školním prostředí a jeho cílem je posílení účinnosti a vyšší míra odborného působení na žáka obohacující výchovnou péči o další možnosti, rozdílné formy, jiné postupy a v neposlední řadě o nové prostředí i personální zajištění.

Z faktu, že žák je mimo svá notoricky známá prostředí, rodinné, školní nebo jiné jeho obvyklé a bez vlivu spolužáků i kamarádů, se stává významný psychologický činitel.

Zcela nové místo, nový zajímavý prostor, neznámý dospělý člověk, který ho nehodnotí, nové aktivity či nový řád, to vše může mít z dlouhodobějšího hlediska velice pozitivní vliv na psychiku žáka. Může způsobit otevření se i vyšší přístupnost a vstřícnější postoj k odborným snahám.

SVP poskytují své služby obvykle dvěma možnými způsoby s ohledem na jejich časový rámeček.

#### K těmto způsobům patří:

- **ambulantní** – služby a s nimi spojená péče poskytovaná v rámci předem domluvaných termínů a časů, v nichž se klient dostavuje do SVP, je s ním po určitou předem stanovenou dobu náležitým způsobem odborně pracováno, klienti – žáci docházejí do středisek povětšinou mimo dobu trvání vyučování a tím mají zároveň dobře zajištěno i trávení volného času, které bývá jinak velmi častým problémem a mnohdy primárním spouštěcím elementem pro vznik rizikových vzorců chování. Obecná neschopnost žáků ZŠ – P naplnit smysluplně svůj volný čas je ve speciálně pedagogické praxi zjevná, avšak jen velice málo ovlivnitelná
- **celodenní** – takto realizované služby a poskytovaná péče spadá do diagnostických a také terapeutických oblastí, jimiž se SVP zabývají,

celodenní péče mívá podobu až dvouměsíčního pobytu v internátním zařízení.

Instituce SVP jsou také schopny organizovat pro své klienty víkendové nebo prázdninové pobyty. Takovéto akce vždy zajišťují odborníci SVP a jsou určeny pro klienty ohrožené, mají primárně resocializačně integrační charakter.

Vlastní ambulantní činnosti SVP z pohledu a potřeb ZŠ – P mohou mít individuální nebo skupinovou podobu. Nejčastěji bývají zacíleny na řešení krizových situací, práci s žáky s poruchami chování a těmi, kteří vykazují znaky RCH jako jsou abúzus návykových látek, šikana, agresivní jednání, krádeže, útoky z domova a záškoláctví.

Pracovníci SVP nejčastěji poskytují v rámci potřeb ZŠ – P vybrané služby. Některé z nich provádějí přímo ve školním prostředí a některé v místě SVP, popřípadě jinde.

Patří k nim zejména tyto:

- **diagnostické činnosti** – věnují se zjišťování údajů o průběhu dosavadního života žáků, o jejich rodinném prostředí, školním prostředí, zdravotním stavu, o jejich osobnosti, vlastnostech, způsobech nazírání na sebe sama, jejich zapojení se do kolektivu a mnohých dalších
- **metodické vedení pedagogů** – pomoc pedagogům s řešením obtíží, pomoc při nacházení možných způsobů jejich řešení, pozitivního ovlivňování a při minimalizaci negativních dopadů
- **poradenství** – podpora a odborně vedená pomoc při řešení vznikajících či již existujících obtíží
- **psychoterapeutické působení** – řízené rozhovory, volné dialogy, naslouchání, psaní, kreslení, expresivní techniky jako dramatické vyjadřování, poslech nebo produkce hudby, pohybové techniky

- **realizace besed, přednášek** – besedy a přednášky jsou předem domlouvány, též jejich témata, obsahové rámce, cíle, časové dotace, přičemž plně respektují potřeby a individuální zvláštnosti těch, pro něž jsou ve svém základu určeny
- **resocializační pobyty** – bývají víkendové, probíhají mimo prostředí školy a většinou i mimo prostředí SVP, využívají ubytovací zařízení mimo městské zástavby a pro mnohé žáky to bývá první funkční kontakt s přírodou a také první prožívání bez přímé účasti rodinných příslušníků, tyto pobyty bývají zpravidla zpoplatněny, výše poplatků se však stanovuje pro klienty co možná nejnižší, jedná se spíše o dílčí spoluúčast, cílem je nenásilné, pozvolné, přirozené navození takových sociálně stimulujících situací, jejichž prostřednictvím se žáci – klienti učí vhodným formám chování, důraz je kladen na hodnotové systémy, normy a především zážitky
- **skupinová práce s problémovými kolektivy** – většinou se jedná o práci s vybranými rizikově se projevujícími kolektivy celých školních tříd, jde především o propracované programy mající dlouhodobější charakter s vyššími časovými dotacemi, tyto programy mohou být realizovány bez účasti pedagogických pracovníků nebo s jejich aktivním zapojením případně může přítomnost a zapojení pedagogů být občasné a to tak, aby působilo podpůrně bez narušení celého procesu
- **sociální prevence** – zahrnuje v sobě osmnáct druhů poskytovaných služeb, v rámci potřeb ZŠ – P z nich bývá využívána nejčastěji sociální rehabilitace a její možnosti podpory rozvoje schopností, dovedností a upevňování základních sociálních návyků
- **sociometrická šetření v třídních kolektivech** – tato šetření jsou prováděna za účelem hlubšího poznání interpersonálních vztahových úrovní v jednotlivých kolektivech školních tříd.



V naléhavých případech všechna SVP bezodkladně poskytují jakoukoli formu možné pomoci odpovídající situaci.

Jedná se o případy útěků z domova, totálního selhání rodičovské péče a krizové situace, do nichž se mohou žáci s vlastním přispěním nebo zcela náhodně dostat.

### **2.2.3 Školní metodik prevence**

*„Školní metodici prevence se podílí na koordinaci aktivit v oblasti prevence sociálně patologických jevů u žáků. Vytváří strategii školy v oblasti prevence zneužívání návykových látek (minimální preventivní program školy), koordinují zavádění tohoto programu, podílí se na jeho realizaci a sledují jeho úspěšnost.“* (Pipeková, 2010, s. 56)

Funkce školního metodika prevence je v současném školním uspořádání zastávána v ZŠ – P učitelem, speciálním pedagogem, který je jmenován ředitelem školy.

Veškeré ŠP aktivity, vedení dokumentace, zajišťování plnění Minimálního preventivního programu i veškeré další, provádí v souběhu se svými ostatními pracovními povinnostmi.

Praxe nekompromisně poukazuje na to, že by se v tomto směru měly urychleně podniknout alespoň dílčí legislativní kroky směřující přímo k tomu, aby každý školní metodik prevence měl pro výkon funkce více konkrétně vyhrazeného času. Mohl by se tak efektivněji věnovat všem jeho pozornost vyžadujícím záležitostem spojeným s aktivním prováděním ŠP.

Při běžném chodu školy a při plnění povinností vyplývajících z pracovního zařazení „učitel“ nemá školní metodik prevence žádný časový prostor, který by mohl funkčně využít pro práci s konkrétními žáky. Přednost má vzdělávání, tedy výuka samotná a teprve potom lze přenášet pozornost k ostatním záležitostem jako je například právě ŠP.

Časové dotace jednotlivých předmětů neumožňují ve stávající struktuře ZŠ – P vyhradit některé z nich pro školního metodika prevence a jeho potřeby spojené s výkonem funkce.

Pro poskytování služeb ŠP v prostředí ZŠ – P je osobnost školního metodika prevence naprosto nezastupitelná, neboť je to právě on kdo veškeré aktivity této sféry koordinuje a vkomponovává do celého speciálního výchovně vzdělávacího procesu.

Existují čtyři základní oblasti, jimž se školní metodik prevence (dále jen ŠMP) věnuje a které definují celou tuto funkci.

Jedná se o tyto čtyři oblasti:

- 1. informační** – iniciativní vyhledávání, shromažďování, třídění a pro danou ZŠ – P konkretizování odborných informací z oblasti ŠP, legislativních změn či úprav stávajících rámců následované jejich včasným předáváním ostatním členům pedagogického sboru, dále v sobě tato oblast zahrnuje vyhledávání nabídek, objektivní posuzování jejich vhodnosti pro danou ZŠ – P a zajišťování realizace animačních programů, besed, přednášek, projektů i dalších aktivit, které se orientují na ŠP a mají požadovanou úroveň i kvalitativní hodnotu, nezbytným je zabezpečování setrvalé aktualizovaného seznamu externích institucí či jednotlivých odborníků participujících na aktivitách ŠP ve škole
- 2. koordinační** – jedná se zejména o každoroční tvorbu Minimálního preventivního programu a dohlížení na jeho plnění v průběhu celého školního roku, dalším dokumentem je Závěrečná zpráva o plnění tohoto programu, pod tuto oblast práce ŠMP patří přímá účast a uvádění do vzájemného souladu výchovně vzdělávací proces a veškeré aktivity zaměřené na prevenci, ŠMP rovněž koordinuje další vzdělávání pedagogického sboru ve sféře ŠP, věnuje se zabudovávání multikulturních ohledů do výuky i výchovy žáků, zprostředkovává kooperaci s participujícími institucemi, v případě vzniku krizové, ve školním prostředí jen těžko řešitelné situace zajišťuje kontaktování adekvátního odborného pracoviště
- 3. metodická** – pod tuto oblast spadá stále aktualizované, komplexní metodické vedení činností ostatních pedagogických pracovníků ZŠ – P v souvislosti se ŠP, třídění a uchovávání zpráv z externích odborných pracovišť s přísně dodržovaným respektováním souvisejících zákonných předpisů, vedení písemných záznamů dokládajících vlastní činnost

- 4. poradenská** – ve svém prvotním určení se tato oblast zabývá především aktivní depistáží všech potenciálně ohrožených žáků nebo i celých skupin, tuto aktivitu vždy následuje orientační šetření, v případě výskytu a potvrzení rizikových projevů je výsledkem celého procesu určení těch nejvhodnějších návazných metod, způsobů, forem dalšího ŠP působení a stanovení adekvátních nástrojů, jimiž bude s ohroženými žáky dále pracováno, v rámci poradenské oblasti funkce ŠMP jsou vždy s aktuálním stavem bez zbytečných prodlev seznamováni i všichni pedagogové tvořící pedagogický sbor i ostatní pracovníci školy a další zainteresované osoby, poradenská sféra k sobě zařazuje i plnou spolupráci s jednotlivými třídními učiteli, kteří mají nejkonkrétnější a nejaktuálnější komplexní informace o svých žakovských kolektivech, tato oblast postihuje také přípravu vhodných podmínek pro integraci žáků, žákům vykazujícím rizikové prvky chování jsou poskytovány poradenské služby s ohledem na aktuální stav a potřebu, podpora a erudovaně vedená pomoc při řešení jakýchkoli objevujících se projevů zjištěného RCH, včasné zajištění pomoci dalších odborníků.

Práce školního tzv. preventisty a poskytování poradenských i ostatních služeb ŠP v sobě skrývá mnohé veskrze pozitivní a kvalitativně hodnotné možnosti, a pokud je funkce ŠMP vykonávána tak jak by si její určení zasloužovalo, má i výrazně pozitivní výsledky.

K nečastěji ŠMP řešeným druhům RCH u žáků navštěvujících ZŠ – P patří rozhodně abúzus návykových látek ve smyslu kouření tabákových výrobků či marihuany, jejich distribuce, redistribuce v rámci školního prostředí, krádeže finančních obnosů ponejvíce v jednotlivých třídních uskupeních, záškoláctví a agresivita všech základních forem i zacílení.

Agresivní projevy ve všech svých podobách v současné době přibývají alarmujícím tempem, prohlubuje se jejich závažnost, zvyšuje se jejich razance i nebezpečnost, klesá věk agresorů.

## 2.3 Cílové subjekty školské prevence

*„Rozlišení cílové skupiny je zásadním požadavkem. Žádný preventivní program není všemocný a nefunguje u všech skupin. Je proto nutné sjednotit kritéria rozlišení těchto skupin a být tak schopni přesně specifikovat, jaké cílové skupině je program určen a jaký má na ni efekt, a naopak, u kterých skupin již tento efekt není prokazatelný, tedy, kde jsou vlastně hranice daného programu.“* (Miovský, Skácelová, Zapletalová, Novák, (Eds.), 2010, s. 52)

Aby bylo možné v organizaci ZŠ – P kvalitně rozhodovat o těch nejvhodněji orientovaných a neúčinnějších ŠP programech, je nezbytná dokonalá hluboká znalost cílových subjektů. Těmito subjekty ŠP jsou míněni jednotliví žáci nebo celé skupiny žáků.

Poznání a pochopení osobností jednotlivých žáků i funkčních procesů uvnitř skupin je velice důležité a pro volbu programu ŠP klíčové.

Konkrétně v prostředí ZŠ – P se sledují jejich struktury a hierarchie hlavně v rámci jednotlivých kolektivů tříd, vztahové úrovně s kolektivy ostatních tříd, postoje ke vzdělávání a výchově i škole obecně.

Nezanedbatelné je analyzování a v co nejvyšší možné míře objektivní zjišťování eventuality vzniku či určování závažnosti již aktuálně se projevujícího ohrožení cílové skupiny žáků.

Dále by měly být posuzovány cílové skupiny žáků ZŠ – P z hlediska jejich možností, schopností, znalostí, dovedností i ostatních důležitých faktorů ovlivňujících u žáků ZŠ – P funkční zvládnutí daného stupně obtížnosti ŠP programů. Stupněm obtížnosti se v tomto kontextu rozumějí obvykle požadavky kladené na úroveň a šíři osvojeného učiva, funkční vybavenost znalostmi i ovládané dovednosti.

Hlubkové detailní poznání jednotlivých určujících charakteristik zvolených cílových subjektů ŠP působení je nepostradatelné a ve speciálně pedagogickém prostředí ZŠ – P zvláště nutné.

Neposledním co musí být objektivně posuzováno a bráno v potaz je míra pravděpodobnosti vzniku konkrétního druhu rizikového chování u sledovaného cílového subjektu.

Ve výsledku zpracování pravděpodobnosti výskytu se zohledňují všechny vnitřní i vnější faktory působící na žáky či jejich skupiny. Konkrétní vymezení aktuálních

druhů RCH umožňuje přesně tematicky zaměřovat programy i obsahy dalších forem působení ŠP.

K dalším neopominutelným oblastem, které jsou v rámci rozhodování při volbě ŠP programu sledovány a brány ve vážnou úvahu, je složení skupiny z hlediska věku, pohlaví, zájmových preferencí, aktuálních potřeb výchovných i vzdělávacích a v neposlední rovině také úroveň školní úspěšnosti.

Z užšího hlediska lze cílové skupiny žáků ve škole rozlišovat a určovat podle jednotlivců, kteří danou sledovanou skupinu tvoří.

Lze se zaměřovat na osobnostní rysy žáků, jejich temperament, emocionální a volní složku osobnosti, rodinná zázemí, domácí výchovné styly, postoje zákonných zástupců k výchově a vzdělávání, zájem o spolupráci se školou ze strany zákonných zástupců, kvalitu přípravy do školy i školních výstupů a další významné skutečnosti vypovídající o jednotlivých žácích a vymezující je v hranicích cílových skupin.

Takovéto postupy bývají nejčastěji otázkou hloubky úrovně kvality práce pedagoga vykonávajícího post ŠMP a jeho přístupu k obsahům funkce metodika prevence.

Cílové skupiny žáků jsou tedy z pohledu poskytování ŠP programů nejprve důkladně analyzovány a teprve na základě korektních výsledků jsou ŠP programy vybírány a aplikovány.

Takto pečlivě a kompetentně zvolený program má ve svém konečném důsledku nejvyšší předpoklad pro efektivní zapůsobení, pozitivní ovlivnění cílových skupin žáků a dosažení jeho předem definovaných a očekávaných výsledků.

Pozornost ŠP praxe v ZŠ – P se zaměřuje na všechny žáky i jejich skupiny a bere vždy zřetel na možná ohrožení, která by mohla na půdě školy vznikat a také se vždy striktně zaměřuje na již existující rizikové projevy chování.

Školní sféra ZŠ – P je ve své podstatě prostředím poněkud svébytným a charakteristiky skupin žáků se rychle mění. Zjištění, k němuž se došlo v jednom dni, již v následujícím nemusí být zcela platné.

Tuto proměnlivost podmiňuje výrazně unikátní specifčnost každého jednotlivého žáka, jíž se bude zabývat kapitola třetí.

## 2.4 Minimální preventivní program

*„Minimální preventivní program je komplexním dlouhodobým preventivním programem školy/školského zařízení a je součástí školního vzdělávacího programu, který vychází z příslušného RVP\*, popř. je přílohou dosud platných osnov a učebních plánů.“* (Miovský a kol., 2012, s. 13)

Podstatou každého Minimálního preventivního programu ZŠ – P je konkrétní vymezení a důkladné vysvětlení všech oblastí týkajících se výchovně vzdělávacího procesu ve škole tohoto specifického zaměření.

Přesně stanovuje míru jednotlivých intervencí, způsoby i formy možného preventivního působení a také v sobě zahrnuje obecné charakteristiky všech faktorů, které se výchovně vzdělávacích aspektů a tím také ŠP sféry úzce týkají.

V prostředí ZŠ – P je Minimální preventivní program (dále jen MPP) na začátku každého školního roku vypracováván pedagogem zastávajícím funkci ŠMP a po jeho vytvoření postupován vedení školy a zároveň metodikovi prevence PPP.

ŠMP seznamuje s jeho obsahovou náplní všechny ostatní pedagogické pracovníky tak aby v průběhu daného školního roku mohly být jednotně a uceleně využívány v MPP zahrnuté postupy, metody i další způsoby preventivních snah.

Schválená podoba MPP se následně uvede v platnost, po dobu trvání celého školního roku se stává závazným dokumentem pro všechny pedagogy dané školy. Na konci období platnosti MPP je vypracována Závěrečná zpráva o plnění MPP.

Ta v sobě zahrnuje veškeré realizované ŠP činnosti i poskytnuté ŠP služby, shrnuje podstatné a závažné skutečnosti, které se ve školním roce objevily a jimiž se ŠP aktivity zabývaly.

Dále se věnuje analýzám v průběhu školního roku nashromážděných dat s jejich následným vyhodnocováním.

Výsledky pak popisně shrnuje ve formě, na jejímž základě s využitím dalších možných informačních zdrojů lze na počátku následujícího školního roku sestavit nový kvalitativně vysoce hodnotný MPP.

---

\* Pozn.: Zkratkou RVP se rozumí Rámcový vzdělávací program, kurikulární dokument státní úrovně, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, vymezující povinné náležitosti vztahující se ke vzdělávání a závazný pro tvorbu školních vzdělávacích programů (ŠVP) v rámci jednotlivých škol a školských zařízení.

### 3 Žák základní školy praktické

Žák základní školy praktické je především lidská bytost.

Jakkoli ho definuje, hodnotí, diagnostikuje, popisuje či jiným způsobem určuje systém školské soustavy či obecné sociální sféry společnosti, zůstává stále lidskou bytostí a co více, v této životní fázi pouhým mládětem.

Zůstává mládětem ve své podstatě nehotovým, neznalým, na život nepřipraveným a neskutečně lehkou negativními faktory ovlivnitelným.

Tato nezpochybnitelná skutečnost bývá často neprodyšně překrývána všemožnými odbornými fakty a to i přesto, že se jedná o bazální pravdu, z níž musí vše vycházet.

Základní škola praktická představuje instituci, která by se v přímé souběžné linii s rodinami žáků měla postarat o to, aby se z mláděte stal dospělý jedinec, který bude schopen samostatného kvalitního života.

V tomto ohledu se nejedná tolik o vzdělávání jako o výchovu. S důrazem na ŠP aspekty je pak výchovný proces tím hlavním determinujícím činitelem obsahujícím právě to co je třeba k tomu, aby v jednotlivých žácích zvnitřněla a také pevně zakotvila adekvátní, dostatečná a potřebná míra zodpovědnosti za sebe i za vše související s jejich životem.

Jedním z hlavních faktorů ovlivňujících rozhodnutí o zařazení žáka do ZŠ – P bývá diagnostikování jeho rozumových schopností.

Žáci vzdělávání v ZŠ – P spadají dle inteligenčního kvocientu (IQ) do stupně lehké mentální retardace, tedy do pásma mírně snížených rozumových schopností.

Rozsah IQ bodů odpovídajících tomuto stupni je udáván odbornou literaturou jako interval IQ 69 – 50.

Z komplexních odborných zpráv, kterými nejčastěji pracovníci PPP shrnují aktuální významné charakteristiky žáků ZŠ – P a z analýz závěrů jejich jednotlivých vyšetření vyplývá, že u některých žáků zařazovaných do tohoto typu školského zařízení lze vyslovit diagnózu poukazující na existenci poruch chování.

K nejzákladnějším paušálně platným charakteristikám, jež se též obecně dají se značným úspěchem aplikovat na většinu žáků ZŠ – P, patří zejména deprivace v oblasti sociální a kulturní.

Žáci ZŠ – P v podstatné míře pocházejí z nepřilíš podnětných a většinou též výrazně sociálně slabých rodinných poměrů.

Potřebné výchovné styly a způsoby bývají v mnohých aspektech rodinou částečně přehlíženy nebo zcela opomíjeny a není jim přikládáno uvnitř rodinných společenství žádných výraznějších významů.

Potřebná kultivace vztahových úrovní v rodinných uskupeních bývá na velice nízkých stupních nebo zcela chybí, stejně jako tomu bývá s ohledem na aktuální věk u jazykové vybavenosti, všeobecných znalostí, základních dovedností a návyků. Schémata základních návykových sad bývají narušena jak u těch interpersonálních tak i osobních a hygienických.

Rodinná zázemí a rodičovská působení též v nemalém počtu případů nekladou žádný důraz na způsob života svých dětí mimo rodinný kruh.

Četným výsledkem uváděného je neschopnost smysluplně využívat volný čas, totální nerespektování druhých, téměř absolutní orientace pouze na vlastní potřeby a priority, výrazná neschopnost dodržování stanoveného řádu i apriorně značně negativní postoj ke škole jako takové.

S celkovým obrazem žáka ZŠ – P, na nějž cílí ŠP péče a veškeré aktivity, souvisí specificky založené myšlení téměř u všech žáků zaměřené na konkrétní pojmy bez abstrakcí, mechanicky pojímané vnímání bez hlubšího obsažení logiky, často narušená sféra dlouhodobé paměti a v řadě neposlední také obtíže s analytickými i syntetickými prvky myšlení.

Jak je z uvedeného patrné, co se zmíněného negativně nastaveného postoje ke školnímu prostředí týče, u žáků se v drtivé většině případů jedná o pouhé zrcadlení postojů rodičů.

Nežřídka právě kvůli rodinnému prostředí a vlivu takové rodičovské péče, z níž přímo vyplývá nízké hodnotové vybavení žáků, dochází k jejich výrazně snadné, povětšinou negativně laděné ovlivnitelnosti a inklinaci k různým rizikovým projevům chování.

Druhy RCH a jejich samozřejmý doprovod nějakou komunitou či partou mohou být pro žáky z takového prostředí velice lákavé a žádoucí, neboť se jim tak nabízí na ně orientovaná pozornost, pocit sounáležitosti, významnosti, důležitosti, zařazenosti a s tím samozřejmě spojená podpora zdravého sebevědomí.



Další aspekty, které hrají roli v míře inklinace k rizikovým projevům chování, představuje potřeba vyrovnat se těm starším či zkušenějším a dosahování zakázaného.

Všechny tyto pohnutky vedoucí k projevům RCH jsou ale ve své primární podstatě pouze jasnou demonstrací především neadekvátně vedeného výchovného působení v rodině.

Další související sférou je deprivace mající podobu nedostatku kvalitní stimulace, která by od prvopočátku výchovného působení, tedy ihned po narození, v rámci rodinných schémat navodila správný stav pro optimalizaci socializačních procesů.

Žáci ZŠ – P vykazují z užšího pohledu ŠP zpomalení vývojových trendů na poli komunikačních dovedností a schopností, narušený vývoj kvantity i kvality komunikačních výměn, nižší zaujetí o nové, menší míru samostatné přirozené zvědavosti a touhy objevovat, vyšší záliby ve stereotypních vzorcích chování.

Konkrétními aktivitami a veškerým dalším funkčním působením ŠP zaměřujícím se na ohrožené žáky ZŠ – P musí být také vždy zohledňováno a respektováno to, že žáci zařazení do tohoto typu školského zařízení mají význačným způsobem vymezené a ohraničené sociální dovednosti a též velmi často pozměněnou reaktivitu založenou na intenzivnějším emocionálním prožívání.

Tato emocionální rozdílnost od běžného se nejvýrazněji odráží v situacích, které jsou pro žáky složité, nové, vyžadují po nich iniciativu nebo se v jejich rámci setkají s kritikou.

Demonstrují se pak například afektivními výbuchy verbálního až fyzického charakteru, emoční labilitou nebo úzkostnými reakcemi, jež se v konečném důsledku mohou velice rychle přeměnit na reakci agresivní povahy.

Žáci ZŠ – P jsou přes veškeré vrozené či získané obtíže schopni úspěšně základní vzdělávání dokončit a ve studiu pokračovat v rámci návazných škol, uplatnit se na trhu práce a žít vlastní život dle principu normality.

Problémem však stále zůstává základní rodinné prostředí, které se v drtivé většině případů neblíží k podnětnému, motivujícímu, hodnotovému a z výchovného úhlu pohledu kvalitnímu.

Ze speciálně pedagogického pohledu prostředí ZŠ – P jsou veškeré projevy RCH žáků pojímány komplexně, konkrétně etopedická problematika poruch chování.

V rámci výchovně vzdělávacího procesu a ostatní praxe ZŠ – P lze v současné době pozorovat nejčastěji tabakismus úzce spojený s abúzem marihuany, vandalismus, drobné krádeže, intoleranci, xenofobii a záškoláctví.

Nejhrubším projevem RCH s velice destruktivními dopady a se skutečně nelehkými možnostmi nápravy je ovšem v ZŠ – P současné doby agresivní chování.

Ve školní společenské obci má extrémně RCH vyměřené agresí i agresivitou velmi rychlý nárůst incidencí. A jak již bylo několikrát zmíněno, zvyšuje se nejen četnost těchto výskytů, ale také razance provedení i hloubka závažnosti.

Konkrétně v souvislosti s tím lze uvést progresivně se navyšující počet situací definovaných verbální, psychickou či fyzickou agresí a agresivitou, často se dotýkající mezní hranice a také mnohdy zcela přesahující do sfér šikany.

V současném pojetí systému ZŠ – P neexistuje jednoznačně a všeobecně platné ŠP pravidlo či ŠP nástroj, jímž by se agresivní projevy mohly dostatečně účinně a dlouhodobě efektivně snižovat až zcela eliminovat.

Chybí možnost alespoň dílčí formy detence v prostorách školy a pověřený pedagogický pracovník, který by mohl provádět detenční dohled. Aktuální možnost řešení spočívá pouze v telefonických výzvěch zákonných zástupců, kteří žáka odvedou. Další okamžité řešení není. Dlouhodobé strategie jsou sice účinné, ale nemají absolutní dosah.

Stoupající agresivita všech základních forem je momentálně nejrozšířenější mezi žáky samými v úrovni třídních kolektivů a napříč jednotlivými ročníky, avšak stávají se čtenějšími i výpady proti pedagogům a dalším dospělým lidem. Mnohdy se jedná o zcela bezdůvodné ataky, což závažnost ještě umocňuje.

Samotní žáci ZŠ – P jsou schopni rizikové projevy v chování svých spolužáků spatřovat i vnímat jako negativní, nepatřičné a nežádoucí. Dokáží takovéto projevy odsoudit a zavrhnout, avšak tzv. obratem ruky se jich bez obtíží sami dopouštějí.

Žáci dokáží rozlišovat, co ještě spadá do tolerovatelných mezí a norem, co je překračuje a co je již za nimi.

Problematickou se jeví skutečnost, že toto přesně a citlivě rozliší u všech ostatních, ale u sebe nikoli. Mnozí z nich totiž nejsou schopni funkční sebereflexe ani autokorekce.

### 3.1 Depistáž ohrožených žáků

Aktivní vyhledávání ohrožených žáků v rámci jednotlivých tříd nebo v celém školním kolektivu provádí ŠMP v těsné spolupráci s třídními učiteli a ostatními členy pedagogického sboru.

Každá depistáž by měla být definována především těmito základními charakteristikami:

- **cílenost** – stěžejní roli v tomto případě hrají jasně definované, konkretizované a přesně orientované snahy vedoucí k zachycení všech markantů, které by mohly souviset s projevy rizikového chování, poukazování na eventualitu jejich vzniku nebo odhalování již rozvinutých vzorců chování rizikového charakteru
- **plánovanost** – než se přistoupí k vyhledávání samotnému, je potřebná náležitá detailní příprava, která se zaměřuje na stanovení a ujasnění dílčích postupů a jejich vzájemné návaznosti, délky časových rámců, druhy zvolených metod, výběr cílových jedinců nebo celých skupin, dále je vytvářen nárys jednotlivých forem, způsobů a nástrojů nezbytných k provádění depistáže
- **podloženost** – ve smyslu podpory celého procesu vyhledávání ohrožených žáků je vhodné depistáž a s ní spojené aktivity doplnit o technické zázemí, samozřejmostí zůstává respektování zákonných norem zasahujících oblast ochrany osobních údajů díky rozličným audio záznamům či videonahrávkám, následně je možné získaná data opakovaně analyzovat popřípadě konzultovat s dalšími odborníky
- **setrvalost** – depistáž není jednorázovou akcí, kterou by bylo možné provést jen jednou za školní rok, jedná se o kontinuální dynamické, avšak pokud možno co nejméně nápadné vstupování do výchovně vzdělávacího procesu, jež by mělo být v různých obměnách a zaměřeních stále opakováno a to v průběhu celého školního roku

- **systematičnost** – veškeré aktivity spadající pod vyhledávání ohrožených žáků by měly na sebe funkčně navazovat, vzájemně se doplňovat a prolínat tak, aby jejich výsledný efekt byl co největší a jeho vypovídací hodnota co nejšířší a nejpřesnější, vše s prováděním depistáže spojené by mělo být vždy důkladně zaznamenáváno, patřičně vedená dokumentace by tak v konečném zpracování měla poskytnout dostatek relevantních informací pro vytvoření ucelené a přehledné mapy RCH ve školních kolektivech či mezi jinými sledovanými celky nebo mezi jednotlivými žáky, na základě vyhodnocení veškerých získaných dat musí být také vypracována souhrnná zpráva
  
- **taktnost** – při jakémkoli vstupování do výchovně vzdělávacího procesu v ZŠ – P je naprosto nezbytné jednat taktně a ohleduplně tak, aby tento proces nebyl zbytečně narušován, je zapotřebí vystupovat co nejméně nápadně a vždy plně respektovat soukromý osobní prostor každého jednotlivého žáka, musí se zachovávat informační mlčenlivost a budovat atmosféra působící přátelsky, harmonicky, důvěryhodně a především bezpečně
  
- **včasnost** – úzce se dotýká charakteristiky ŠP depistáže věnující se potřebě setrvalosti, včasné zahájení vyhledávání ohrožených žáků, spouštěcím elementem v těchto případech může být zařazení nového žáka do třídního kolektivu, odchod žáka nebo informace o dílčích jevech, což je základem pro další efektivní a z hlediska ŠP nejúčinnější působení ve sféře prevence vzniku či další negativní progresu rizikových vzorců chování, včasné vyhledávání a následně díky tomu možné okamžité zahájení cíleného preventivního působení je v rámci poskytování služeb ŠP nezastupitelné
  
- **objektivita** – jako u každého procesu v hranicích ŠP je i vyhledávání a zajišťování informací nutné pojmát objektivně, dodržovat profesionální odstup a výsledky posuzovat nezaujatě, míra objektivity je úměrná přesnosti

jednotlivých analýz i užitečnosti a přínosům jakéhokoli dalšího působení v rámci aktivit ŠP.

### 3.2 Navazující preventivní působení

Nejen ze zjištěných výsledků depistáže, ale také z informací již získaných ze zpráv PPP i z anamnestických dat následně plynou konkrétní závěry a bývá vytvářena určitá mapa aktuálního stavu.

Jsou určena slabá až riziková místa a oblasti, jimž bude třeba věnovat vyšší míru ŠP pozornosti.

V případě že jsou objektivními způsoby vyhledání ohrožení jednotliví žáci či celé skupiny, nastává moment nutného ŠP zásahu.

Ten by se ve všech svých hlavních bodech měl stále snažit o potřebné dosahování báze primárně preventivního působení. Měl by být v první řadě zaměřen na nejvyšší míru možné minimalizace negativity behaviorálních projevů i jejich všech dopadů. Tím by v řadě druhé, optimálně v jedné časové linii, maximalizoval posilování pozitivitu společenského chování, posilování schopností zvládat zátěžové situace a rozvíjení psychosociálních návyků i dovedností.

Pokud tedy výsledky šetření v kolektivech jednotlivých tříd nebo v celé spektrální šíři žáků ZŠ – P odhalily slabá či dokonce riziková místa, musí se začít s okamžitými specifickými indikovanými ŠP aktivitami.

Indikovaná ŠP působení jsou přesně zaměřována pouze na ty žáky a jejich skupiny, které vykazují výrazně se demonstrující markanty rizikového chování a existence rizika je zjevná. Indikované způsoby ŠP berou vždy v úvahu hloubku závažnosti rizik, jejich míru a při aktivním praktickém výkonu ŠP jsou voleny takové intervence, zásahy, jaké budou ve své maximální šíři podporovat korekci vzorců chování.

K těm nejzákladnějším intervencím, které lze uskutečnit přímo v místě školy jednoznačně náleží:

- **rozhovor s ohroženými žáky** – rozbor aktuální situace s konkrétním žákem, většinou vedený za účasti minimálně dvou pedagogů, nejčastěji v kombinaci třídní učitel a metodik prevence, ale není to striktním pravidlem, účasten

může být kterýkoli situace znalý pedagog případně výchovný poradce, zjišťování příčin RCH z pohledu žáka, ověřování jeho orientace v situaci i reálných následcích chování rizikového charakteru a nabídnutí splnitelných eventuality řešení, smlouzení se na konkrétních a následných způsobech ověřování plnění

- **rozhovor se zákonnými zástupci ohrožených žáků** – informativní charakter a společný prostor pro smlouzení jednotného postupu a propojení domácích výchovných strategií se školními
  
- **řízené diskuze mezi skupinami žáků** – za pedagogického dohledu, buď zcela řízené pedagogem v roli jakéhosi moderátora nebo jen s částečnými zásahy v případě vyhasínání daného tématu nebo vybuzení přílišné míry emocí, diskutovány jsou předmětné druhy RCH a žáci by měli pod vedením pedagoga sami dojít ke všem náležitým poznáním, neboť jen tak má celá diskuse nejvyšší a nejdélhodobější účinnost, diskuze jsou pedagogem nevtíravě orientovány na rozkrývání negativity daného RCH, odhalování jeho příčin i možných důsledků a následků, diskuze by vždy měly být pedagogem zakončovány nepříliš brzy, ovšem také nikoli příliš pozdě a především by měly končit celkovou sumarizací problému, vzájemným zopakováním dohodnutých řešení, způsobů náprav a budoucích změn
  
- **řízené rozhovory mezi žáky jednotlivými** – ve své podstatě jsou totožné s již uváděnými diskuzemi mezi skupinami žáků, rozdíl spočívá v počtu současně se účastnících žáků a také ve formách způsobů řízení ze strany pedagoga, to může v takovémto složení rozhovorových stran být účelněji zaměřené na konkrétní jevy i projevy obou interesovaných žáků, může příměji zohledňovat jejich individuální zvláštnosti i aktuální rozpoložení a vzhledem k mnohem jemnějšímu ladění situace je snazší přizpůsobovat směr rozhovoru daným potřebám

- **posilování a kultivace interpersonálních vazeb** – obecnější nikoli však méně významná možnost ŠP zásahů je dlouhodobějšího celistvého rázu a vychází ze spolupráce všech členů pedagogického sboru, kteří mají největší a také časově nejširší příležitost k vedenému ovlivňování chování žáků a to nejen v průběhu jednotlivých vyučovacích celků, ale také během přestávek či školních akcí konajících se mimo budovu školy, výletů, exkurzí, kulturních nebo sportovních akcí
  
- **setrvalé vytváření motivujícího prostředí** – výchovně vzdělávací proces kontinuálně probíhající v ZŠ – P a jeho stávající systém umožňuje dobře takovouto školní atmosféru vytvářet, důležité je však plnohodnotné a uvědomělé zapojení všech pedagogických pracovníků školy, k tomuto bodu podpory ŠP intervencí ve školním prostředí náleží jednoznačně kromě výchovných stylů, pevného stanovení školního řádu, striktního vyžadování plnění norem zásad slušného chování, dalších školních povinností i způsob vedení výuky samotné, měla by být pro žáky zajímavá, podnětná, zábavná, pestrá a měla by být podložena moderními technologiemi tak aby dokázala zaujmout a zajistit si hlubší pozornost žáků nenásilným, pro ně příjemným způsobem, osobnostní vybavenost speciálních pedagogů a jejich individuální přístup jsou nepostradatelné pro celkové vnímání školního prostředí žáky
  
- **zajištění smysluplného vyplnění volného času** – ve spolupráci se zákonnými zástupci je velice vhodné posoudit příležitost k využití zájmových kroužků nabízených přímo školou nebo jinou institucí zaměřenou na takovéto činnosti, zapojení žáka do některých jeho schopnostem, možnostem a zájmům odpovídajícím sportovních aktivit, hobby činností, při ponechání dostatečného prostoru pro vlastní vyjádření žáka k těmto aktivitám.

Jakékoli větší měrou odborně laděné postupy jakými jsou například psychologické či psychoterapeutické musejí být realizovány s písemným souhlasem zákonných zástupců a také musejí být vždy prováděné erudovaným odborníkem.

### 3.2.1 Krizová intervence

*„Základním principem pomoci je v každém případě respekt k individualitě klienta a velmi obezřetný postup.“* (Kraus, 2008, s. 146)

Termín krizová intervence se čteně skloňuje, ovšem ne vždy blíže a jasně vysvětluje.

Z obecného úhlu pohledu se jedná o jakýkoli typ okamžité funkční podpory a pomoci někomu kdo se ocitl v situaci, již sám svými silami nemůže nebo nedokáže zvládnout.

Příčin vzniku takových životních situací může být mnoho, neboť každý jedinec, dospělý či dítě, je vysoce individuální, originální a jedinečný ve svém prožívání, vnímání i schopnosti adekvátního reagování ve smyslu obrany vlastního psychického i fyzického zdraví.

Na každého působí každodenně rozličné faktory a ne všechny z nich jsou příjemné či alespoň neutrální. Mnohé jsou nepříjemné, stresující, mohou být náhlé nebo dlouhodobějšího až chronického charakteru.

Právě takto definovaná skupina faktorů bývá ve školním prostředí poměrně četná.

Na žáky působí po celý školní rok zvýšené nároky na jejich pozornost, přikládání značné důležitosti dobrým školním výsledkům i celkové školní úspěšnosti, vyhledávání a udržování dostatečného sociálního postavení v rámci kolektivu třídy, plnění školních povinností, dodržování školních norem a řádů, omezení volného času domácí přípravou na vyučování a různé další obecné okolnosti.

V tomto bodě nutno připomenout existenci rizikových forem chování, jimiž se mnozí žáci vymezují vůči ostatním a mohou je tímto výrazně destruktivním způsobem seberealizace vehnat až do krizového a okamžitou pomoc vyžadujícího stavu.

Ve společenství ZŠ – P se tyto situace, nespecifikovaně nazývané šikana, objevují se stoupající tendencí, prohlubující se závažností, a to i přes všemožné snahy, aktivity a programy ŠP.

Množství a značná intenzita těchto okolností spojených se školní docházkou mohou různě rychle u senzibilnějších nebo výrazněji emocionálně labilnějších žáků ve svém důsledku vyvolat náhlý stav krize. Jak bylo popsáno výše, žáci ZŠ – P takovými ve valné většině jsou.



K dalším faktorům způsobujícím vznik náhlé krizové situace mohou patřit záležitosti charakteru ryze osobního, rodinného nebo přestup z jiné školy. Zvláště u starších žáků se může jednat rovněž o neočekávané náhlé změny bez dostatečného času k jejich pochopení a smíření se s nimi.

O poskytování pomoci ve školním prostředí formou krizové intervence se příliš nehovoří. Krizová intervence je obecně v neodborných rovinách spojována hlavně s linkami důvěry. Avšak ke školnímu prostředí a zejména k oblasti primárně preventivních činností jednoznačně patří.

Speciální pedagog a zvláště v aktivní pozici metodika prevence zůstává prvním, pevným a mnohdy také tím jediným záchytným bodem pro žáky ocitnuvší se z jakékoli příčiny v nouzové situaci.

Pomoc žákům v náhle vzniklé nouzi až krizi je nezbytná a musí se s ní započít bezodkladně po odhalení.

Speciálně pedagogický přístup by se v těchto momentech měl opírat o hodnotnou a dostatečně širokou vybavenost pedagoga znalostmi z dalších vědních oborů, především o znalosti psychologických a sociálních směrů nebo dokonce směrů medicínských.

Školská preventivní pomoc klonící se svou podstatnou k poskytování efektivní krizové intervence žákům ZŠ – P by měla vždy na svém počátku zohledňovat a respektovat pravidla přístupu k žákům v tísní, pokud se nejedná o závažný stav ohrožení zdraví či dokonce života.

#### Čtyři základní pravidla přístupu.

- 1. Pravidlo bezpečného prostředí** – jasně hovoří o tom, že dříve než se začne cokoli konkrétního řešit, rozebírat a jakkoli jinak do krizového stavu žáka být sebevíce pozitivně zasahovat, musí se zajistit pro samotnou funkční intervenci adekvátní prostor, místo.

Takový prostor a místo, kde se bude žák cítit alespoň v rámci aktuálních možností pohodlně a hlavně bezpečně, daleko od akutní palčivé naléhavosti problému.

**2. Pravidlo důvěry** – zahrnuje potřebu vytvoření takové atmosféry, která umožní co možná nejsnadnější a nejrychlejší navázání kontaktu mezi žákem a dospělým, pedagogem, metodikem prevence.

Kontakt může nejprve spočívat pouze ve vzájemném mlčení nebo sledování se navzájem. To by však nemělo být ze strany dospělého přespříliš intenzivní a pronikavé, mělo by vyjadřovat pochopení a připravenost naslouchat.

U žáků ZŠ – P je možné pozorovat v nouzových situacích výraznou počáteční ostýchavost, kterou jen těžce překonávají. Velmi neradi zpočátku hovoří o tom, co se jim stalo – stále děje, většinou mívají obavy z následků jmenování agresora v případě nějaké formy RCH jiného žáka, původce jejich obtíží vygradovaných až do krizového stadia. Dalším důvodem mohou být obavy z reakcí rodičů v případech výrazné školní neúspěšnosti.

Těžko hledají adekvátní slova k odpovídajícímu vysvětlení a vždy jejich celkový projev alespoň na začátku prochází značnými emocionálními bouřemi.

Navázání prvního verbálního kontaktu a odstranění případných bariér lze podpořit u žáků ZŠ – P tím, že ihned bude projevován zvýšený, nikoli přehnaný zájem o jejich aktuální fyzické pohodlí. Lze pokládat jednoduché otázky typu: „Nemáš žízeň? Donesu ti sklenici vody.“ nebo podobné.

Z psychologického pohledu se jedná o částečné převedení pozornosti a myšlení k jiným sférám a také mnozí žáci ZŠ – P prožívají první plnohodnotný projev zájmu o ně samotné – jen o ně, o jejich „JÁ“, jen o jejich pohodlí, jen o jejich potřeby. A co je pro ně nepochybně mimo běžný rámec toho co znají, zajímá se o ně dospělý člověk, navíc dospělý člověk jim ve škole nadřizený, jenž není součástí jejich rodinného společenství.

Samozřejmě je vždy nutné řádně uvážit vhodnost a relevanci takového pokusu o navázání verbálního kontaktu s ohledem na závažnost stavu prožívání žáka, jeho věk a další momentální specifika.

Pokud je intervence kvalitně započata, vedena s citem a podaří se navodit důvěryhodný interpersonální stav, žáci ZŠ – P ve většině případů dají nakonec průchod svým emocím i myšlenkám a situace se často obrací v proud slov.

Zůstává na pedagogovi, metodikovi prevence, výchovném poradci či jiné odborně způsobilé osobě v rámci školy nejvhodnější s ohledem na možnou osobní preferenci žáka v daném případě, aby v této fázi našel to podstatné a dále s takto předkládanými informacemi náležitým způsobem pracoval, utříďoval je a napomáhal tak žákovi se zpřehledněním, zorientováním a zaměřením se na skutečnou podstatu problému.

- 3. Pravidlo subvence** – podporou je v tomto případě myšleno takové jednání s žákem a přístup k němu, který zcela eliminuje a pro intervenční moment účelově setře vztahovou linii učitel – žák a to tak, aby žák nenabýval dojmu opětovného hodnocení, jakéhokoli zkoumání a pedagogického vedení.

Jde především o to, aby podpora byla co možná nejúčinnější a napomáhala žáku se v dané potíži orientovat a funkčně nalézat možná reálně využitelná východiska.

Přítomnost dospělého člověka by měla v prostředí školy skutečně splňovat pouze podpůrnou funkci nenásilného, co možná nejméně nápadného vedení a ideálně by měla vést žáka k jeho vlastním úvahám, promýšlení a hlavně racionalizaci daného problému.

Například bude-li se v počátku jednat pouze o naplnění potřeby žáka aby mu někdo naslouchal, není třeba v danou chvíli dělat nic jiného a jen pozorně naslouchat.

- 4. Pravidlo zachování osobní integrity** – vypovídá o potřebě nezasahovat více, než předmětná krizová situace vyžaduje a především nezasahovat do hodnotové orientace žáka ani do jeho aktuálních projevů chování a jednání, byť bylo sebevíce expresivní, nebude-li v přímém důsledku takovéto exprese ohroženo zdraví či život žáka samotného sebepoškozováním, suicidálním chováním nebo nevznikne-li riziko přímého ohrožení dalších zúčastněných.

Při patřičném respektování osobní integrity a ostatních individuálních nedotknutelných specifik determinujících žáka jako jeho rodina, soukromí, národnost, je nejvyšší šance na žádoucí, rychlé a úspěšné zpracování i zklidnění.

Díky tomu pak mohou být v odpovídajícím pořadí uplatňovány další metody a formy krizové pomoci ŠP.

Z poskytování intervence v nouzových situacích v rámci ZŠ – P vyplývá zcela jednoznačně, že se ve všech zaznamenaných případech jednalo o stav ryze individuálního charakteru.

Musí se vždy brát v úvahu právě ten který konkrétní žák, celá jeho osobnost, veškeré jeho charakteristické rysy, fyzické dispozice, sociální status, v tomto případě úžeji vycházející z kolektivu třídy, rodinného zázemí i dalších faktorů určujících ho jako člověka.

Je nutné mít na paměti, že stejná situace může být nějak vnímána, pojmána a reaktivně zpracovávána jedním žákem a diametrálně odlišně žákem jiným. Proto by každá poskytovaná intervence měla být konkrétně přizpůsobena žáku, kterému se jí dostává.

*„Posouzení krizové situace je záležitost značně subjektivní a záleží přitom na síle a vnitřní odolnosti jedince. To, co pro někoho představuje náročnou životní situaci, s níž je schopen se úspěšně „poprat“ sám, pro jiného znamená naprosto beznadějnou krizi, ze které nevidí východiska.“ (Kraus, 2008, s. 143)*

Obecně se dá říci, že nouze i krize mívají přesně vymezené časové hranice trvání a je tudíž více než potřebné tyto vnímat a řešit co nejdříve od jejich prvotní zjevné demonstrace.

K žákům nacházejícím se právě v takovéto životní tenzi se musí přistupovat tak, aby veškeré ŠP postupy zásahu v krizi byly sice ohleduplné, ale přesto měly jasnou strukturu, pevný řád a bylo možno jich dále využívat pro aplikaci nalezených řešení.

Každý intervenční zásah vedený na odborné výši ve školním prostředí, obzvláště pak ve velmi specifickém prostředí ZŠ – P, by měl v sobě vždy zahrnovat určité prvky.

### Prvky intervenčních zásahů:

- zřetelná, jasně a pro žáka srozumitelně vyjádřená **pochvala** žákovy projevené vůle k vyhledání pomoci – kontinuálně prolíná celým procesem intervence
- celková **aktivizace** osobnosti žáka – vnímání, myšlení, postoj k obtíži, názor, hodnotová schémata
- **stabilizace** psychických funkcí – zklidnění případných emočních expresí
- **motivace** k popsání krizové situace a všeho, co žák vnímá jako více či méně související
- **klidný, mírný přístup** podporující v maximální míře žákův verbální projev při popisování jeho stavu, zbytečně nemoralizující a nekritizující
- přirozená **demonstrace zájmu** o žáka a jeho momentální stav
- účinné **naslouchání**
- **kladení doplňujících otázek** vedoucích k hlubšímu rozkrytí problému a přesnějším definicím
- **transformace** žákem přednesených skutečností do různých alternativních úhlů pohledu
- **vytváření prostoru pro nahlížení** na danou krizi z méně destruktivních linií života, dosahování určité míry nadhledu
- **ujasňování a konkretizace** dané krizové situace, co nejjednodušší a nejpřesnější vyjádření nejlépe krátkou větou toho co je tím skutečným problémem
- motivující **vedení žáka** k odpoutání myšlenek ulpěným na jednom místě a přivedení ho k novým pohledům i eventualitám pro něj akceptovatelným, u žáků ZŠ – P se nezřídka vyskytuje značná rigidita myšlení a neschopnost základní vlastní myšlenku opustit
- zaměření se na **nejbližší minulost a na nejbližší budoucnost** žáka, znovuoobnovení vědomí kontinuity života a stálého plynutí času ať již přítomnost přináší cokoli, napomáhá ke zjednodušení problému a výhledů do budoucích možností, které by mohly být pro žáka jednoznačně kladné
- **určení společného** a rozdělení úkolů co konkrétně udělá a bude dělat žák a jaké kroky podnikne intervenci provádějící

- definice zahrnující diskutované a smluvené **reálné cíle a prostředky** potřebné k jejich dosažení
- **stanovení termínu dalšího setkání** za účelem poskytnutí pocitu jistoty a nabytí vědomí, že zaobírání se daným problémem ze strany pedagoga nekončí odchodem z místnosti, ale že podpora má trvalý charakter a pomoc se nachází neustále v žákově snadném dosahu.

Zajímavým až paradoxním rysem krizových situací je málokdy spatřovaná jejich pozitivní stránka.

Krize totiž není jen mechanismem pro uvolnění nashromážděných emocí, probuzenou katarzí problému či pouhou cestou k jeho řešení. Je ve své podstatě také tím nejvhodnějším a nejvyužitelnějším momentem pro hlubší vnitřní uvědomění si vlastních prioritních a osobně důležitých hodnot, zásadních pro běžné fungování ve společnosti ostatních lidí a život jako takový.

*„Krizová situace je vždy příležitostí k jisté sebereflexi (zastavit se, zamyslet se nad sebou) a právě navozením této sebereflexe by měl sociálněpedagogický zásah začít. V první řadě je třeba stabilizovat klientovo „já“.“ (Kraus, 2008, s. 145)*

Z pohledu poskytování ŠP péče a služeb žákům krizová intervence prostupující celou šíří výchovně vzdělávacích snah ZŠ – P tvoří nedílnou součást speciálně pedagogického působení i přesto, že nebývá vždy tím prvním o čem se ve spojitosti právě s nabídkou činností ŠP ve školách hovoří.

Intervence nejrůznějších druhů i typů, a ta krizová zvláště, patří k důležitým nástrojům, vedoucím k maximalizaci efektivity výchovného procesu i socializace žáků.

Nutno zde uvést, že mnozí odborníci činní v ZŠ – P o této části ŠP služeb neuvažují jako o něčem, co by se ve školním prostředí vůbec mohlo, dalo a také aktivně provádělo. Nejsou si často vědomi svých vzděláním daných a podložených odborných kompetencí k těmto podpurným úkonům.

V nemalém počtu případů bývají žáci ocitnuvší se v náhlém akutním stavu osobního životního nepohodlí delegováni příslušným externím pracovištím a to i přes takto vzniklou citelnou časovou prodlevu, jež oddálí počátek pomoci.

Podoba krizové intervence v prostředí ZŠ – P je upravována tak aby korespondovala s možnostmi i skutečnými kompetencemi pedagogů a celé instituce školy. Je tím do značné míry limitována a proto také zaměřována spíše na prvotní podporu a pomoc.

S ohledem na skutečnosti determinující krizový stav nabývá součinnost s odbornými, zaměřenými a odborníky na tuto problematiku personálně zabezpečenými institucemi absolutního významu a nelze ji jakkoli opomíjet.

Pravdou však stále zůstává, že ve školním prostředí a v prostředí ZŠ – P pak ještě více vezme-li se v úvahu obecná charakteristika jejích žáků, je potřeba funkčního bezodkladného zásahu v prvopočátku jakékoli krize neoddiskutovatelná.

### **3.2.2 Další obecné možnosti preventivního působení**

Metodologických postupů řešení nejen krizových situací v ZŠ – P existuje mnoho, stejně jako existuje mnoho osobností žáků.

Individuální charakter a zvláštnosti každého jednoho z nich jsou vždy východiskem pro zvolení způsobů a forem poskytované pomoci.

Poskytování služeb náležejících k ŠP v ZŠ – P v praxi zřetelně ukazuje nutnost těsné kontinuální spolupráce speciálních pedagogů tvořících personální základnu ZŠ – P s dalšími institucemi a odbornými pracovišti zaměřujícími svou pozornost na obory výchovné, léčebné a sociální.

Jedno bez druhého by pozbývalo smysluplnosti, přínosu i efektivity poskytované pomoci.

Do oblasti ŠP jsou především zapojována:

- **školská poradenská zařízení** – PPP, SVP
- **specialisté** – psycholog, psychoterapeut, etoped
- **další odborníci** – sociální pracovník, kurátor
- **lékaři** – dětský psychiatr, pediatr, neurolog
- **další instituce** – Policie České republiky, Městská policie, Český červený kříž, mnohá občanská sdružení pohybující se na poli preventivních aktivit zacílených na děti ve věku plnění základní školní docházky.

Po prvotním zásahu ve školním prostředí se všichni výše zmiňovaní externí partneři spolupodílí na uvádění základní myšlenky ŠP do praxe.

Ve spolupráci se ŠMP jsou domlouvány realizace ŠP komplexních programů, dílčích tematických přednášek, cílených besed či exkurzí, kterých se v průběhu celého školního roku bude žákům dostávat.

Díky kvalitní znalosti nejen jednotlivých třídních kolektivů, ale také samotných žáků je možné dané programy i ostatní externě nabízené formy ŠP předem na základě dohody mezi ŠMP a zástupcem instituce danou aktivitu nabízející upravovat s přísným ohledem na aktuální stav a potřeby žáků i kolektivů, stanovovat optimální časové dotace aktivit i jejich zaměření a cíle.

Vzhledem k neutěšené ekonomické situaci současného školství ZŠ – P nevyjímaje jsou ovšem některé i velmi kvalitně zpracované nabídky externího poskytování ŠP aktivit z důvodů příliš vysoké finanční náročnosti pro školy zcela nedostupné.

### **3.3 Rizikové chování, poruchy chování a sociálně patologické jevy**

Obsahy termínů rizikové chování, poruchy chování a sociálně patologické jevy při nedostatečně odborném vhledu do problematiky navzájem prolínají. Jejich laicky pojímané rámce se pak značně překrývají, a pokud se terminologie v běžných oblastech užívá, potom většinou tak, že rozdíl mezi nimi i odborná překonanost termínu sociálně patologické jevy v oboru ŠP ve školských institucích jsou téměř beze zbytku setřeny.

*„Termín „rizikové chování“ lze definovat jako aktivity, které přímo nebo nepřímo vyústí v psychosociální nebo zdravotní poškození jedince, jiných osob, majetku nebo prostředí.“ (Pavlas Martanová a kol., 2012, s. 28)*

Výraz *rizikové chování* vystihuje současné moderně pojímané terminologické potřeby speciálního školství nejlépe. V úrovni ZŠ – P je tento pojem velmi aktuální a užívaný nejen v oblasti působnosti ŠP.

RCH se ve školních podmínkách ZŠ – P rozumí chování, projevy a stavy žáků, které jakkoli negativním způsobem ovlivňují je samé nebo jejich spolužáky, pedagogy, jiné osoby či neživé předměty.

Každý takový projev je pečlivě monitorován, jeho průběh zaznamenáván a závažnost vyhodnocována ŠMP. Při opakování jevu, vyšší míře závažnosti a není-li



žák přístupný okamžité verbální korekci domluvou, vysvětlením či rozhovorem se bez prodlev do výchovně vzdělávacího procesu celého kolektivu třídy aplikuje odpovídající systematická forma ŠP působení. Je-li zapotřebí nebo závažnost RCH přesáhne kolektiv jedné třídy, ŠP vliv se úměrně tomu rozšiřuje.

Dále je možné pod pojem RCH v rovině ZŠ – P zahrnout takové formy jednání žáků, jež jsou popsateľné jako jakkoli nespolečenské a obecně platným i uznávaným sociálním normám nepřiměřené.

Rizikové formy chování v prostředí ZŠ – P, ale i v celém systému v návaznosti na poskytování služeb ŠP lze rozlišit dle hloubky závažnosti do tří základních stupňů a to od nejméně závažných až po hrubě závažné projevy RCH.

#### Stupeň první – příklady RCH s nejnižší závažností pro žáka i jeho okolí:

- **negativismus** – odmítání plnění zadávaných úkolů, neúčastnění se různých aktivit v rámci vyučovaných předmětů či školních povinných akcí vycházejících ze školního vzdělávacího programu, celkově negativní postoj ke školnímu prostředí, vzdělávání, výchově, spolužákům či pedagogům
- **lhaní** – nemusí se jednat o patologické lhaní, což je specifická záležitost vyžadující řádnou diagnostiku, spíše jde o lži promyšlené, účelové a opakované, jejich cílem je zakrytí porušení školního řádu, neplnění školních povinností
- **porušování školního řádu** – přestupování platných stanov školy bývá častým jevem, dochází například k opožděným příchodům do školy záměrně tak, aby nebyla zameškána celá vyučovací hodina, ale jen její menší část
- **nedostatečný respekt pokynů** – většinou záměrná ignorace pokynů vyučujících či dohled konajících pedagogických pracovníků školy, v tomto případě se závažnost konečných důsledků takového RCH váže na momentální situaci, v níž se ho žák nebo skupina žáků dopustí

### Stupeň druhý – příklady RCH s vyšší závažností pro žáka i jeho okolí:

- **záškoláctví** – v ZŠ - P velmi častý vzorec plánovaného, důkladně promyšleného RCH únikového charakteru s přidruženou závažností, která spočívá v přístupu většiny zákonných zástupců k tomuto chování, zákonní zástupci o záškoláctví svých dětí vědí, nevadí jim, plně ho nejen tolerují, ale i podporují
- **toulky** – obdoba záškoláctví, mívají opakovaný algoritmus, jsou také promyšlené a plánované, vycházejí nejčastěji z neuspokojivého rodinného prostředí, avšak svým charakterem jsou více rizikové, v oblasti ZŠ – P se s *pravými* tulkami setkáváme málokdy, neboť jejich definice se váže na opouštění domova nikoli školní budovy či pozemků, jedná se o neomluvené či nedostatečným způsobem omlouvané nepřítomnosti ve škole trvající více než jeden den s dodatečným zjištěním, že ani zákonní zástupci nevěděli, kde se jejich dítě po dobu nepřítomnosti nacházelo
- **abúzus návykových látek** – v prostředí ZŠ – P a z pohledu ŠP aktivit se jako nejčastěji nadužívané návykové látky jeví tabák a marihuana, obě je žáky všech věkových kategorií prokazatelně nadužíváno, vysoká míra společenské závažnosti spočívá v alarmujícím počtu prokázání skutečnosti, že zákonní zástupci o abúzu tabákových výrobků i marihuany dětmi vědí, ale nepovažují ho za nic významného natož nebezpečného

### Stupeň třetí – příklady RCH s nejvyšší závažností pro žáka i jeho okolí:

- **krádeže** – narušení společenské normy a práva každého na osobní vlastnictví bývá v ZŠ – P rovněž častým úkazem, ve většině případů se jedná o zcizení menších finančních obnosů, které byly volně ponechány bez dozoru či nebyly dostatečně uschovány, krádeží se nejvíce dopouštějí žáci mezi sebou v jednom třídním kolektivu, krádeže cenných i méně hodnotných předmětů nejsou tak časté, zaměřují se především na nové komunikační technologie, tablety, mobilní telefony

- **vandalství** – ničení předmětů nebo jejich úplná destrukce svévolného charakteru bez zjevného motivu i bez přínosu pro žáka, jenž se tohoto druhu RCH dopouští, je jasnou demonstrací agresivity, potřeby se odreagovat či zbavit jakési vnitřní tenze, ve školním prostředí je možné se s ním setkat ve vysokém počtu incidencí, částečné ničení nebo znehodnocování školního majetku je pak nejčtenější a obvykle cílí na školní majetek zapůjčený žákům na začátku školního roku, například učebnice, pracovní sešity, pomůcky, vandalství ve školním prostředí se zaměřuje i na ostatní vybavení jednotlivých tříd, učeben a dalších prostor
- **agresivita** – nejvýrazněji se demonstrující a nejvíce závažná forma RCH, s níž je možné se na půdě ZŠ – P setkat a jak bylo několikrát zmiňováno, četnost agresivních výpadů, projevů má ve škole velmi rychlý vzestup a přes veškeré speciálně pedagogické i jiné odborné snahy se tato negativní progresa pouze nepatrně zpomaluje, žáci ve stále nižším věku vykazují agresivní postoje ke škole jako takové, k výuce, ke školním akcím, k sobě navzájem, k pedagogům i k celému svému okolí, kromě postojů se velmi často žáci většinou staršího školního věku systematicky a opakovaně dopouštějí expresivní demonstrace agresivních projevů všech druhů, projevují se agresivně ponejvíce vůči spolužákům, není výjimečné ani zaměření se na pedagogy, ve sféře fyzické ubližují ostatním žákům, bitím, strkáním, podrážením nohou, v psychické posměšky, nadávkami, urážkami, znevažováním, dehonestací, ostrakizací nebo jejich různorodými kombinačními schémata.

K uváděné terminologii, která je ve své podstatě středovou osou a výchozím bodem pro cokoli souvisejícího s poskytováním ŠP služeb v ZŠ – P, náleží ještě jeden důležitý a v ZŠ – P neopominutelný pojem. Jedná se o etopedický pojem *poruchy chování*.

Poruchy chování jsou tedy termínem speciálně pedagogickým ovšem přísně profilovaným v etopedii – vědní oblasti cílené na takové chování žáků, které v dlouhodobějším a opakovaném provedení vybočuje z akceptovatelných, společensky uznávaných norem.

„V obecné řeči se pod pojmem poruchy chování obvykle rozumí negativní odchylky v chování některých osob od normy, kterou je to, co jako běžné hodnotí a očekávají jiné osoby nebo skupiny.“ (Pipeková, 1998, s. 191)

Diagnostiku žáků provádějí odborná pracoviště, nejčastěji PPP, která také určí diagnózu, doporučí možnosti a vhodné metody práce s žáky.

S ohledem na soudobou skladbu žáků, jejich obecně definované charakteristiky i praxí potvrzené projevy, postoje a hodnotové orientace bude s nejvyšší pravděpodobností žáků s touto diagnózou přibývat.

Pojem poruchy chování lze definovat jako termín se širší působností co se obecně školských systémů týče, neboť poruchy chování se mohou objevovat u žáků v celém spektru škol.

Dále je možné ho vymezit vyšší mírou orientovanosti právě na speciální pedagogiku. V závislosti na různých druzích znevýhodnění mohou být právě poruchy chování jejich průvodními jevy.

Z psychologického úhlu náhledu na poruchy chování může být hovořeno o podmíněnosti jejich vzniku nutností kompenzace uspokojení některých potřeb. Těmito potřebami se nejčastěji rozumí uznání, oblíbenost, úspěšnost nebo pomoc v zátěžové situaci, stresu, krizi, emoční deprivaci.

Jiným možným faktorem vzniku poruch chování je harmonickému vývoji osobnosti dítěte a naplňování jeho všeobecných potřeb neodpovídající rodinné prostředí, výchovný styl a další podmínky.

*Sociálně patologické jevy* jsou termínem spíše sociologickým a v obecnější rovině se zaměřují na chování mimořádně závažného charakteru, které má ve svém důsledku destruktivní dopad na psychickou, fyzickou či ekonomickou oblast jedince samého nebo jiných osob, skupin.

Termín sociálně patologické jevy v sobě zahrnuje zejména společensky do značné míry nebo zcela neakceptovatelné projevy a vzorce chování, které ovšem a to ani v prostředí ZŠ – P nemusejí být podmíněny nějakým dalším znevýhodněním, pomineme-li generalizované snížení rozumové schopnosti.

V pedagogické a speciálně pedagogické praxi byl ovšem již tento termín v souvislosti s poskytováním ŠP služeb překonán a v současné době se v odborně zaměřených sférách neužívá.

Oblast primárně preventivních snah tedy není pouze otázkou pedagogických vědních oborů. Dotýká se mnoha dalších vědních oborů, které do ní zasahují, formují ji, napomáhají její efektivitě i významu pro výchovu a vzdělávání žáků.

Činnosti ŠP ve školských institucích a ve speciálních školských organizacích jakou ZŠ – P bezesporu je, mají svou podstatou multioborový dosah. Díky kooperujícím odborníkům a obsahům jejich činností i široké informační základně mohou mít právě ten výrazně pozitivní vliv na kvalitu života žáků i jejich celou budoucnost.

## **4 Praxe školské prevence – častý model chování žáků a jejich zákonných zástupců**

Nejen diskuse a rozhovory vedené speciálními pedagogy přímo v jednotlivých časech výuky v rámci pevně stanovené předmětové náplně ukotvené ve školním rámcovém vzdělávacím programu, ale i ty neinformativního charakteru jako jsou realizované ucelené dlouhodobější zážitkové programy ŠP, mívají ve specificky laděném prostředí ZŠ – P pozitivní odezvu spíše jen momentálního charakteru. Odezva bývá úzce vázána k danému momentu aktivního uplatňování a přímého ŠP působení na žáky. Ze strany žáků však bývá o to nápadnější, emotivnější a expresivnější.

V průběhu jednotlivých programů i ostatních realizovaných ŠP činností se obvykle žáci ZŠ – P snaží značnou měrou samostatně reagovat. O problematiku jako takovou projevují velký, mnohdy až neobvykle živý zájem.

Jsou také schopni generovat do jisté míry překvapivé množství velice seriózních otázek, které jsou ochotni veřejně před ostatními žáky i před účastnými dospělými pedagogy, lektory, vedoucími ŠP programu prezentovat a také tak činit.

Odpovědi přijímají a v momentě jejich příjmu téměř vždy a bezvýtku souhlasí s tím, že právě diskutovaný druh RCH není v pořádku, že je škodlivý, uznávají důvody i důsledky oné škodlivosti, rezolutně prohlašují, že by bylo dobré, kdyby „s tím někdo něco dělal“ a v neposlední řadě se mnohdy až teatrálně pohoršují nad těmi, kteří se RCH dopouštějí.

*„Dítě se při spolupráci s námi většinou velmi rychle přizpůsobuje a přistupuje na potřebu změny chování.“ (Kalina a kol., 2003, s. 234)*

Praxe ale velmi často a ve velice krátkých časových úsecích následně poukáže na fakt, že právě ti konkrétní žáci, kteří se aktivně zapojovali do ŠP činností a nejvíce se nesouhlasně vyjadřovali, sami mají s tím kterým druhem RCH a jeho doprovodnými jevy nejen zkušenosti, ale že sami jsou těmi, kdo se ho dopouštějí.

Dopouštějí se ho častěji než jen občas nebo dokonce s pravidelným, zažitým a zvnitřněným algoritmem pevného rámce.

Ten bývá například u závislostního jednání typu inhalování tabákového kouře u skupin žáků vázán většinou na opuštění budovy školy po skončení vyučování.

Jistě zajímavým jevem nejen pro ŠP sféru je skutečnost, že tato konkrétní vázanost platí u skupin téměř bezvýhradně. Je-li ovšem skupina nějakým školním mechanismem či organizačním opatřením narušena, jedinci samostatně opouštějící budovu školy v drtivé většině s tímto projevem závislostního jednání vyčkají do momentu, kdy nebudou sami a připojí se opět k nějaké souhlasné skupině.

*„Pokud se však vrací do prostředí, které podobné změny nerealizuje, téměř okamžitě se vrací k původním vzorcům chování.“ (Kalina a kol., 2003, s. 235)*

Co se nejen inhalací tabákového kouře ale i všech ostatních druhů vyskytujícího se RCH žáků v ZŠ – P týká, vstupuje do těchto rizikových vzorců zejména chování jejich zákonných zástupců, prarodičů, sourozenců a dalších nejbližších rodinných příslušníků.

V drtivé většině případů se sami popisovaných rizikových projevů a vzorců dopouštějí a v obecných rovinách je přijímají jako všední běžnou záležitost.

Vezmeme-li opět nadužívání tabákových výrobků jako modelový praktický příklad lze objektivně říci, že právě zákonní zástupci i nejbližší členové rodinného seskupení v naprosté většině právě tabákové výrobky a jejich kouř nadužívají a zároveň přijímají akt kouření jako jednu z běžně normativních stránek života, která je pro ně všeobecně přijatelná.

To že se abúzu tabákového kouře dopouštějí i jejich nezletilé děti, dokonce děti mladšího školního věku, obecně nepovažují za příliš závažné ani nutné řešit v domácím prostředí.

V přímém protikladu k objektivnímu skutečnému chování nejbližších členů rodin žáků dochází při jednání s nimi ve školním prostředí v průběhu výchovných komisí, pohovorů a zvláště je-li přítomen kurátor Odboru školství, sportu a mládeže (dále jen OŠSM) k podstatným změnám v jejich chování, prezentovaným hodnotám i nastiňovaným postojům. Zákonní zástupci se v těchto situacích stejně jako jejich děti projevují zcela účelově.

Uznávají škodlivost, míru závažnosti i reálnou existenci ohrožení svých dětí tím, že se u nich projevují rizikové formy chování, nesouhlasně se vyjadřují a také jinak se jednoznačně vymezují proti RCH svých dětí.

Avšak objektivní praxe opět dokládá, že jde pouze o jejich kalkul s ohledem na přítomnost zmiňovaného kurátora. Ten totiž požívá u většiny zákonných zástupců

značnou vážnost a zároveň vzbuzuje respekt plynoucí z jeho úředních kompetencí i pravomocí.

Zákonní zástupci tedy většinou na konci jednání přislíbí jakousi nápravu, jejíž plnění není možné ze strany školy ani samotné ŠP jakkoli relevantně posoudit, lze pouze okrajově vycházet z toho, co tvrdí sami žáci nebo je k nápravě přistoupeno, ale nikterak pevně, odhodlaně či s vyšší mírou energie, rozhodnosti a tudíž bez výraznějšího pozitivního výsledku.

V takovýchto situacích se lze velmi často setkat s názorem zákonných zástupců, který jasně vypovídá o jejich přesvědčení, že jakékoli výchovné obtíže by měla řešit škola, protože „od toho přeci je“.

Úmyslná snaha o přenesení plné zodpovědnosti za výchovu dětí i za řešení RCH na pedagogické pracovníky a školu jako takovou je v těchto konkrétních chvílích naprosto zjevná.

*„Rodiče často přicházejí s požadavkem, abychom změnili („opravili“) jejich dítě, které jim vytváří problémy, aniž by byli schopni reflektovat svůj vliv nejen na aktuální chování dítěte, ale také na jeho možnou nápravu („oni už to zkoušeli po dobrém i po zlém a nic nefunguje“).“ (Kalina a kol., 2003, s. 234)*

Z pohledu poskytování ŠP služeb i veškerých snah o zajištění kvalitních výchovných podmínek, bezpečného a motivujícího prostředí i eliminaci rizikových faktorů ve škole je tento obecně platný status quo z dlouhodobějšího hlediska neskutečně nebezpečný.

Chování, názory a postoje mnohých zákonných zástupců s ohledem na možnost vzniku a následný rozvoj RCH u jejich dětí je nutné popsat z úrovně pohledu ŠP na optimální vývoj i celou budoucnost žáků jako výrazně hazardní.

*„Pokud spolupracujeme pouze s dítětem, ukazuje se tato spolupráce jako téměř beznadějná.“ (Kalina a kol., 2003, s. 234)*

Rodinou setrvale generované vzorce mající charakter příkladů nevhodného chování zůstávají jedním z hlavních motivů a důvodů začátku nejen závislostního jednání dětí.

Převážně rizikové vzorce chování demonstrující se v nejužším rodinném společenství děti rychle a dokonale zrcadlí a snaží se tím vyrovnat rodičům, prarodičům, starším sourozencům i ostatním příbuzným.



V dalších úrovních se pokoušejí vyrovnat širšímu společenskému okolí, jež je obklopuje.

Vzorem se mohou stát kamarádi, spolužáci, starší žáci, skupiny mladistvých vyskytujících se v okolí jejich bydliště nebo náhodní lidé, s nimiž se pravidelně setkávají například u autobusových zastávek při čekání na spoj, jímž se dopravují do a ze školy.

*„Děti jsou dosud pevně vázány na rodičovské postavy a jejich chování bývá ve většině případů reakcí na vnější impulsy. Z toho plyne výrazná potřeba pečovat nejen o označeného klienta (dítě), ale o celý systém, ve kterém se dítě pohybuje. To přináší na jedné straně velkou naději, že i menší změna systému může výrazně změnit chování dítěte, na druhé straně však přináší velkou obtíž, neboť spolupráce s rodiči bývá mnohdy velmi náročná.“* (Kalina a kol., 2003, s. 234)

Výše uváděné skutečnosti odpovídající běžné speciálně pedagogické praxi i praxi veškerých ŠP snah v ZŠ – P podpořené poznatky z odborné literatury lze obecně vnímat jako klasický model průběhu bez ohledu na konkrétní druh RCH.

V oblasti poskytování ŠP péče, realizace ŠP programů i dalších aktivit spadajících především do kompetencí metodiků prevence v ZŠ – P je téměř vždy možné tento model zaznamenat i s jeho veškerými průvodními jevy, následnými reakcemi jak žáků, tak i jejich zákonných zástupců.

## **5 Problematika vybraných druhů rizikového chování z pohledu školské prevence aplikované v základní škole praktické**

*„Primární prevence prošla v naší zemi po roce 1989 velmi rychlými a výraznými změnami. O určité stabilizaci a systematizaci můžeme hovořit až v posledních přibližně 6 letech (2002 – 2008). Pod pojmem rizikové chování přitom rozumíme chování, v jehož důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních a dalších rizik pro jedince nebo společnost.“* (Miovský, Skácelová, Zapletalová, Novák, (eds.), 2010, s. 23)

Z pohledu praxe ZŠ – P vyplývá, že v chronologickém sledu posledních několika funkčních školních období se s vysokou pravidelností vyskytovaly určité konkrétní druhy RCH.

Každá ZŠ – P je svým způsobem originální prostředí. V oblastech ŠP jsou si ovšem velmi podobny a setkávají se s typickými obtížemi.

S předvídatelnými obměnami jako místo sídla školy, regionální specifika, se zabývají monitorováním, analyzováním a řešením stejných problémů výchovného charakteru.

V rámci jednotlivých ZŠ – P se uvažované druhy RCH projevují s různou razancí a negativitou dopadů.

K těm nejzásadnějším, nejvýrazněji se demonstrujícím a s nejvyšším počtem zaznamenávaných výskytů jednoznačně patří abúzus návykových látek, záškoláctví, různé formy i stadia šikany, kázeňské přestupky, agresivní jednání.

Dalšími častěji se vyskytujícími projevy RCH, s nimiž je v prostředí ZŠ – P velmi snadné se potkat, jsou vandalismus, gamblerství (patologické hráčství), krádeže, sexuální RCH a nově netolismus (závislost na tzv. virtuálních drogách – videozáznamy filmů, televize, PC hry, herní aplikace mobilních telefonů, internet, virtuální sociální sítě).

K těm nejmírnějším druhům RCH, které se v základních školách zaměřených na výchovu a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami objevují, se řadí nepozornost v průběhu vyučování, lhaní často spojené s různými podvody, svévolné

omlouvání absencí bez vědomí zákonných zástupců, falšování podpisů zákonných zástupců, vytrhávání stránek žákovských knížek s negativními hodnoceními chování či klasifikací, odmítání plnění školních povinností a také rizikové projevy chování v dopravních prostředcích či v rámci každodenní účasti v silničním provozu, nevyužívání přechodů pro chodce, nerespektování světelných signalizací.

*„Vzorce rizikového chování přitom považujeme za soubor fenoménů, jejichž existenci a důsledky je možné podrobit vědeckému zkoumání a které lze ovlivňovat preventivními a léčebnými intervencemi.“* (Pavlas Martanová a kol., 2012, s. 21)

Se všemi druhy RCH vyvstává z pohledu ŠP nezbytnost soustavného dostatečně hlubokého seznamování žáků nejen s platnými pravidly, řádem školy, ale též s možnými sankcemi v případě porušení pravidel či řádu. U formy RCH záškoláctví tomu není jinak.

Informační vybavenost žáků i zpětná dostupnost těchto informací bývá v prostředí ZŠ – P velmi vysoká.

Žákům se opakovaně dostává vhodně vedených konkretizovaných poučení, sami žáci i jejich zákonní zástupci výtah ze školního řádu podepisují a stvrzují tím svou znalost tohoto dokumentu a jeho plnou akceptaci.

Přes veškerá opatření, úmluvy, řády, pravidla i další kroky, jenž instituce školy za plné podpory a asistence ŠP podniká, nejsou tyto prostředky univerzálně využitelné za všech okolností.

V tomto momentu totiž nelze neuvést diskutovaný nešťastný fakt, který efektivitu i vážnost jakékoli ŠP aktivity ze strany školního prostředí svazuje, ochromuje a výrazně snižuje její dosah.

Jedná se o legislativní úpravu hovořící jasně o tom, že projevy RCH jichž se žák školy dopustí mimo její areál, byť se tak stalo těsně před vchodem do budovy, nespadají v žádném ohledu do pravomocí, kompetencí vedení školy, pedagogických pracovníků ani ostatních zaměstnanců.

Takovéto RCH nemůže proto být řešeno v rámci dané školy jako kázeňský či jinak definovaný přečin porušení některého z jasně vymezených a pro všechny žáky závazných bodů školního řádu, s nímž jsou žáci i jejich zákonní zástupci opakovaně a podrobně seznamováni.

Na základě této skutečnosti není tedy možné reagovat na mimoškolní RCH a následně funkčně zasahovat do jednání žáků nenacházejících se v areálu školy.

Toto omezení se v praxi ukazuje jako výrazný problém, neboť žáci jsou si tohoto faktu i jeho významů pro ně samé plně vědomi a nabývají jeho prostřednictvím nezvratného přesvědčení, že mohou dělat cokoli bez omezení, bez ohledů a naprosto bez rizika jakýchkoli sankcí i dalších možných forem řešení ze strany školy.

Využívají i zneužívají této skutečnosti a mnoho z nich se RCH v těsné blízkosti školní budovy dopouští. Ve vysokém počtu případů se jedná o teatrální provokace, což potvrzují v rozhovorech sami žáci, kterých se takovéto excesy osobně týkají.

Jedinou možností je vystupovat v roli „běžného občana“ a k řešení RCH přivolat Městskou policii, ale takovýto postup nemá žádnou okamžitou působnost. Než se policisté dostanou na místo, žáci odejdou a tak se akce mívá jakýmkoli účinkem.

Z pohledu aktivních možností pracovníků školy se jeví v případě takto demonstrovaného RCH využitelná pouze ústní domluva. Ovšem ta v těchto konkrétních případech mívá účinek sporadický a rozhodně ne dlouhodobý.

Při takovémto zjištění je informování již zmiňovaných zákonných zástupců, příslušných institucí i odborů samozřejmým a okamžitým postupem ŠMP v součinnosti s výchovným poradcem školy.

Konkrétně informovanými, a to nejen v kontextu se zmiňovaným problémem výskytu RCH definovaného abúzem návykových látek, ale i ve všech dalších závažných případech bývají nejčastěji pracovníci OŠSM a Policie České republiky.

V rámci OŠSM jsou to kurátoři a obvodní pracovníci. Kurátoři mají ve své působnosti přidělené žáky dle jejich trvalého bydliště, spádové oblasti a zabývají se řešením RCH, jehož se dopouštějí sami žáci.

Obvodní pracovníci se zabývají situacemi, kdy je podezření na zanedbání rodinné péče či dalších možných selhání zákonných zástupců, které žáky jakkoli ohrožuje.

Selhání či chronické selhávání zákonných zástupců mající závažně negativní nebo přímo destruktivní dopad na život a všeobecný vývoj žáků je zásadním, čítným faktorem determinujícím vznik a rozvoj všech druhů RCH žáků ve škole i mimo ni.

K základním vzorcům RCH, v nejužším školském pojetí prevence, řadí Pavlas Martanová (2012) tyto:

*a) záškoláctví,*

- b) *šikanu a extrémní projevy agrese,*
- c) *extrémně rizikové sporty a rizikové chování v dopravě,*
- d) *rasismus a xenofobii,*
- e) *negativní působení sekt,*
- f) *sexuální rizikové chování,*
- g) *závislostní chování (adiktologie).* (Pavlas Martanová a kol., 2012, s. 21):

Dle Pavlas Martanové lze dále v širším pojetí zařadit k výše uváděným ještě další dva, které se v populaci vyskytují s neustále stoupající tendencí ovšem které není možné zcela jednoznačně zařadit do běžného rámce chápání vzorců rizikového chování:

- h) *okruh poruch a problémů spojených se syndromem týraného a zanedbávaného dítěte,*
- i) *spektrum poruch příjmu potravy.* (Pavlas Martanová a kol., 2012, s. 22)

Z hlediska aktuálních potřeb a poznatků vycházejících z praktických zkušeností se specifickým školním prostředím ZŠ – P se následující subkapitoly i kapitola poslední věnují pouze vybraným vzorcům RCH.

## **5.1 Abúzus návykových látek**

Termínem abúzus rozumíme nadužívání. Rizikové závislostní vzorce chování v tomto ohledu bývají u žáků ZŠ – P velice závažné, četné a objevují se v současné době u žáků všech věkových kategorií. Tedy i u těch, kteří jsou vzděláváni na prvním stupni školy.

Pomineme-li neskutečnou škodlivost abúzu jakékoli substance ať již formou inhalování, intravenózních vstupů nebo perorálního podání například v podobě farmakologických preparátů, je nejhroživějším průvodním jevem fakt, že zákonní zástupci o tomto RCH svých dětí mnohdy vědí, jak již bylo nastíněno v předchozí kapitole.

I přes toto vědomí však nevyvíjejí žádnou účinnou aktivitu, jež by vedla k zastavení nebo alespoň k omezení tohoto většinou značně autodestruktivního konání žáků.

Možnosti ŠP jsou tímto alarmujícím, z pohledu všech obecně platných a uznávaných speciálně pedagogických pravidel i zásad nepochopitelným faktem velice

ztěžovány, ve své podstatě značně limitovány a její jakékoli sebelépe a sebekvalitněji prezentované snahy se pak zcela míjejí účinkem.

### **5.1.1 Tabákové výrobky**

*„Tabák patří mezi návykové drogy, jeho účinky se neprojevují tak rychle a dramaticky, vzhledem k rozšířenosti kouření jsou citelné. Tabákový kouř obsahuje řadu škodlivin, dehet, kysličník uhelnatý, formaldehyd, arsenid, kyanid. Nešpor konstatuje, že z velkého množství chemikálií v tabákovém kouři je návyková pouze jedna – nikotin.“* (Pipeková, 1998, s. 217)

Závislostní projevy spojené s kouřením tabákových výrobků, inhalováním tabákového kouře, jsou v prostředí ZŠ – P běžně rozšířené a jen mizivě ovlivnitelné pozitivním směrem v rámci školního působení ŠP za stávající situace a stavu neúčinné spolupráce se zákonnými zástupci.

Přes veškeré nejen ŠP, ale také speciálně pedagogické, psychologické i různé další snahy a formy pomoci, jež jsou aplikovány s hlubokou znalostí cílových žáků a jejich skupin, se v současné době příliš nedaří výskyt tohoto druhu RCH ovlivňovat a směřovat k vytyčenému cíli, jímž je samozřejmě snižování a v ideálním případě celkové vymýcení závislostních vzorců chování.

Přes funkčně, kvalitně zpracované a odborně vedené besedy, přednášky i další ŠP programy a aktivity, jež jsou vždy v rámci ZŠ – P přizpůsobované všem významným individuálním faktorům definujícím jednotlivé žáky či jejich skupiny, kolektivy tříd, vybrané žáky z různých postupných ročníků a podobně, zůstává výskyt RCH závislostního charakteru spojeného s inhalacemi tabákového kouře dosud ústředním závažným problémem.

Problémem s nejkratším intervalem opakování výskytů a nejvyšším počtem nově závislých je právě tabakismus.

O dlouhodobém nebo alespoň střednědobém zastavení progresu a ubývání nových případů abúzu kouře tabákových výrobků nelze tedy v současné chvíli vůbec hovořit.

Prvopočátek vzniku RCH u žáků ZŠ – P a jeho spouštěcí elementy zakotvené v zrcadlení chování byly již vyřčeny.

K dalším možným důvodům a spouštěčům patří fakt, že inhalování tabákového kouře a nadužívání dalších forem zpracovaného tabáku se v současné době z pohledu společenských norem toleruje. Více či méně, avšak toleruje.

V okolí dětí – žáků se dnes a denně na zcela veřejných místech, kde se žáci musejí pohybovat a také pohybují, vyskytuje významné množství kuřáků.

Jsou to sice většinou pro děti úplně cizí lidé, ale jsou to lidé, které nikdo nijak v jejich závislosti neomezuje, nejsou ani vykazováni z těchto veřejných prostranství a mohou se volně takto hrubě nespolečensky projevovat.

Tento fakt pro děti a pro ty zařazené do speciálně pedagogického systému ZŠ – P ještě významněji představuje další možné potvrzení sociální normativnosti a bohužel i normálnosti kouření tabáku.

Nelze v souvislosti s důvody pro vysokou míru výskytů případů tohoto druhu RCH neuvést také nezpochybnitelnou lehkost přístupu k cigaretám a ostatním tabákovým výrobkům, snadnost jejich získání a to nejen v domácím prostředí, nenáročnost uschování a teoreticky i finančně nejnížší nákladnost spojenou s jejich obstaráváním.

Dalším faktorem ovlivňujícím vysokou četnost výskytu předmětného RCH je jistě skutečnost, že abúzus tabákových výrobků se pro okolí žáka, aktivního kuřáka, nemanifestuje nikterak výrazně. Pokud se žáci nedopustí tohoto RCH v budově školy a zajistí nějakým způsobem neutralizaci pachu z úst, není možné jejich rizikové počiny v tomto směru odhalit.

Jsou-li cítit oděvy, běžnou formou vysvětlení je: „Máma doma kouří.“

Veškeré aktivity ŠP bez ohledu na jejich formy, způsoby provádění i styl prezentací opět v tomto směru bezpodmínečně vyžadují účinnou aktivní součinnost se zákonnými zástupci žáků.

Bez možnosti takovéto kooperativní a vzájemně prolínající spolupráce se vše s ŠP spojené jeví jen málo účinným nebo zcela neúčinným.

**Obrázek 1: Tabákový výrobek – cigareta s filtrem**



Zdroj: *Závislost a my*. Miroslav Dvořák – Česká Kamenice, Únor 2011. ISSN 1213-8584, s. 19.

### **5.1.2 Marihuana**

Marihuana patří do skupiny tzv. psychoaktivních látek. Tedy látek, které mají přímý vliv na psychiku (nejen) člověka. Některé psychické funkce jsou těmito látkami inhibovány, jiné stimulovány. Záleží na konkrétním druhu agens substantia (účinné látky).

Závislostní RCH demonstrující se jako abúzus marihuany, inhalování kouře či jiná forma dosahování intoxikace, se u žáků ZŠ – P vyskytuje také nikoli ojediněle, ale v rámci školního prostředí a z pohledu okamžitých možností reaktivity ŠP je velmi nesnadné tento jev aktivně v danou chvíli řešit.

Pokud nedojde k přímému zachycení celých rostlin nebo alespoň jejich částí, k čemuž se neprodleně přivolává Policie České republiky a také je informován příslušný kurátor OŠSM, může podezření na intoxikaci potvrdit pouze lékař, neboť se jedná o ryze zdravotní záležitost. K lékaři ovšem žák musí dopravit jeho zákonný zástupce a to se v praxi ZŠ – P jeví jako obtíž značné hloubky.

Nejčastěji telefonicky kontaktovaný zákonný zástupce žáků totiž většinou na tyto výzvy nereflektuje, situaci a priori popírá nebo nadnáší neschopnost se ihned do školy pro své dítě dostavit.

*„Rodina je ve svých přístupech k dětem charakterizována přístupem pólovým. Na jedné straně nadměrná protektivnost, pečlivost, autoritativnost a dominantnost rodičů, na straně druhé malá důslednost, nedostatečný kontakt a kontrola se sníženým zájmem o dítě.“ (Pipeková, 1998, s. 213)*



Z hlediska dlouhodobých možností ŠP se opět nabízí již několikrát zmiňované zaměřené ŠP programy, besedy s odborníky a též s lidmi, kteří s abúzem návykových, psychoaktivních látek mají osobní zkušenost.

Nezbytným ovšem zůstává, aby jakákoli přednáška, beseda, exkurze nebo jakýkoli jiný zvolený ŠP program byl detailně zpracován, konkrétně zacílen a především kvalitně personálně zajištěn.

V případě besed s lidmi s prožitou osobní zkušeností je absolutně nutné, zvláště pak v prostředí ZŠ – P, uvážit nejen vhodnost takovéto ŠP činnosti, ale také osobnostní vybavenost, komunikační schopnosti a celkovou kompetentnost daného člověka.

S člověkem definovaným prožitým závislostním jednáním, jenž by měl besedu s žáky vést nebo se jí jakkoli aktivně účastnit, je třeba v rámci kompetencí ŠP nejdříve řádně a dopodrobna probrat veškeré aspekty, jimiž bude konkrétní beseda určována, podkládána a směřována.

Především je nutné se obeznámit se způsobem pojetí, kvalitativní úrovní náplně besedy a relevancí zvolených cílů. Pozornost se musí zaměřovat též na adekvátnost besedy jako celku, míru dodržení respektování všech aktuálně se vyskytujících individuálních zvláštností a specifických potřeb cílové skupiny žáků. Časové dotaci a dalším aktuálně existujícím aspektům vyplývajícím z daného tzv. projektového záměru besedy by se také v tomto smyslu měl věnovat dostatek odpovídající péče.

Ač se výše uváděné může jevit jako zbytečné či přehnaně úzkostné, je důležité si v tomto bodu uvědomit, že žáci ZŠ – P jsou specifičtí ve svém vnímání, chápání, uvažování i myšlení.

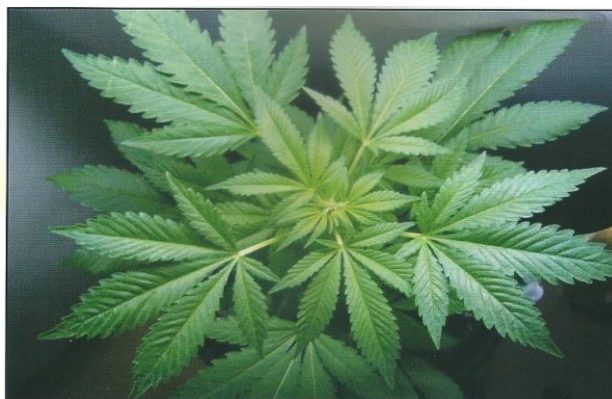
Lidé neznalí v dostatečné hloubce speciálně pedagogické praxe, potřeb ani specifčnosti výchovně vzdělávacích hledisek ZŠ – P, pravidel předávání informací v takovémto prostředí a přístupů v duchu ŠP, by se na základě této neznalosti mohli dopustit komunikační neobratnosti či jiného ve svém důsledku neblahého pochybení.

V mírném důsledku komunikační neobratnosti či dovedností spojených s předáváním informací by jen pozbyli vážnosti a zájmu žáků.

Krajním důsledkem by se mohlo stát nevhodné ovlivnění senzitivnějších žáků spočívající v jejich přivedení k myšlence, že by se s marihuanou chtěli blíže seznámit, mohli si marihuanu vyzkoušet a mít vlastní osobní prožitek s jejím užitím spojený.

Oba výsledky by byly jednoznačně kontraproduktivní a celá takto realizovaná beseda buď jen naprostou ztrátou času pro žáky i mluvčího nebo dokonce pravým opakem hlavní idey ŠP.

**Obrázek 2: Rostlina marihuany**



Zdroj: *Závislost a my*. Miroslav Dvořák – Česká Kamenice, Listopad 2010. ISSN 1213-8584, s. 21.

## 5.2 Záškoláctví

*„Záškoláctví („chození za školu“) lze definovat jako neomluvenou nepřítomnost žáka základní či střední školy ve škole. Jedná se o přestupek žáka, který úmyslně zanedbává školní docházku. Je chápáno jako porušení školního řádu, zároveň však jde též o provinění proti školskému zákonu (zákon č. 561/2004 Sb., v aktuálním znění), který obsahuje ustanovení o povinné školní docházce. Nezřídká je spojeno s dalšími typy rizikového chování, které mají neblahý vliv na osobnostní vývoj jedince.“* (Miovský a kol., 2012, s. 51)

Záškoláctví je druh RCH, který v sobě zahrnuje nejen samotné nedodržování a nerespektování daných norem školních i legislativou upravovaných, ale i veškerá další ohrožení, jež z absence žáka mohou vzniknout a také mnohdy vznikají.

Úmyslnost, promyšlenost a konečná realizace zameškání výuky je ve své holé podstatě tím nejméně rizikovým a žáka ohrožujícím.

Obecně samotná absence žáka ve vyučování postihuje „jen“ informační tok. Žák se výuky neúčastní, nedostává se mu tímto procesem zprostředkovaných údajů a ve výsledku je nucen si tyto chybějící údaje – učivo nějakým způsobem obstarat, zajistit sám.

Míněno je například doplnění si chybějícího opisem poznámek od spolužáků. Tím podstata problému zameškání výuky víceméně končí, a pokud se takto žák vskutku

zachová, údaje – učivo doplní a dle něj se připraví na další výuku, zápornost dopadů absence se stává pro žáka osobně téměř nulovou.

Otázkou spíše zůstává, kde se absentující žák v době vyučování zdržuje, s kým a jakými aktivitami či konáním takto „získaný“ volný čas naplňuje a proč se tohoto RCH vůbec dopouští.

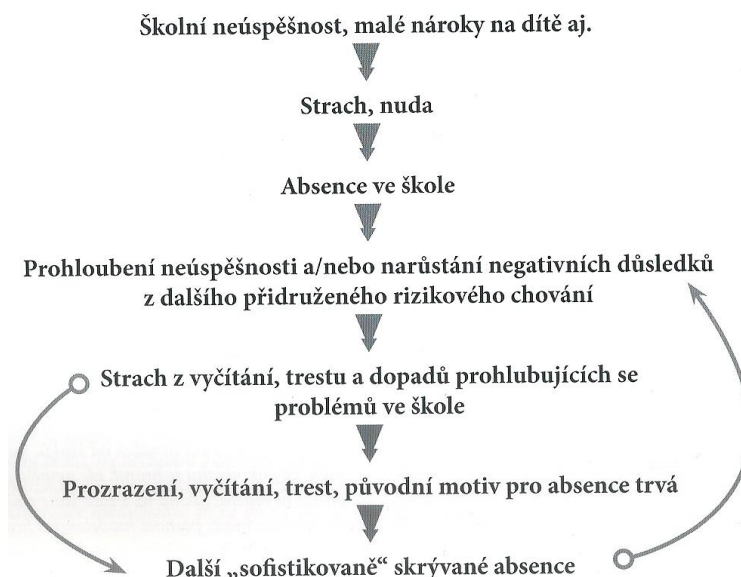
V zodpovězení této otázky spočívá ohnisko možných doprovodných negativních vzorců chování, souvislostí s dalšími projevy RCH a značných nebezpečí, která mohou evidentně volně se pohybujícího nezabezpečeného žáka ohrozit.

Žák, konkrétně pak ZŠ – P, který se záškoláctví dopouští, ohrožuje tímto konáním svou osobní bezpečnost a v drtivé většině případů si tohoto aspektu není vůbec vědom. Jak již bylo nastiňováno, žáci ZŠ – P bývají spíše emotivněji založeni, bývají impulzivní a snadno manipulovatelní.

Svým aktuálním potřebám, zájmům a cílům jsou bez uvážení možných následků ochotni podřídit vše ostatní.

Množství výskytu tohoto druhu RCH je v rámci ZŠ – P podstatné. Jednotliví žáci či většinou ne více než tříčlenné skupiny se záškoláctví dopouštějí pravidelně.

### Obrázek 3: Algoritmus záškoláctví



Zdroj: UHLÍKOVÁ, Š. A KOL. *Děti, škola a problémy aneb bez školy to nepůjde*. Písek: Arkáda – Sociálně psychologické centrum v Písku, 2011. ISBN 978-80-260-1074-6, s. 31.

Důvody pro RCH tohoto charakteru mohou mít různou povahu a daly by se v širším zaměření rozdělit do několika základních sfér.

K těmto sfěrám patří následující.

- **Školní prostředí** – důvodem bývají předem ohlášené školní aktivity jako písemné práce, zkoušení, školní akce nebo požadavky na splnění ve škole zadaných domácích povinností ve smyslu domácí přípravy, domácích úkolů. Žák se záškoláctvím snadno vyhne povinnosti, vyhne se klasifikačnímu hodnocení ze strany pedagogů a také v ZŠ – P téměř vždy dosáhne jakési úcty ze strany některých spolužáků.

Ti pojmají nejen záškoláctví jako „hrdinský čin“, vzepření se řádu a věnování se vlastním záležitostem bez ohledu na cokoli dalšího a především „on nemusel sedět ve škole jako my a mohl si dělat, co chtěl“.

V tomto případě jde o jednoznačný projev zbavení se zodpovědnosti, unikání před povinnostmi a nulového respektu k rodičům i komukoli nebo čemukoli dalšímu.

Skrytá rizikovost, hlavně s ohledem na ŠP, v tomto případě spočívá v přesném důvodu záškoláctví.

Pokud jím je pouze jakási nechuť jít do školy, možnost ohrožení nastává až v momentě, kdy se žák skutečně začne bezprizorně pohybovat mimo školu.

Ovšem pokud se jedná o únik vyvolaný strachem či dokonce hrůzou přímo vázanou na školní prostředí, je naprosto nezbytné odhalit konkrétní důvod. V rámci ŠP a v součinnosti s ostatními pedagogy nebo i příslušnými externími odborníky se musí bez prodlení situace začít efektivně řešit. Včasnost takového počínání je absolutně zásadní a významná pro budoucí život žáka.

- **Domácí prostředí** – záleží na výchovných stylech v rodině, fungování interpersonálních rodinných vazeb, materiálním zabezpečení rodiny a dalších faktorech determinujících vnímání domácího prostředí žákem. K důvodům záškoláctví plynoucího z rodinného prostředí lze u žáků ZŠ – P

přiřadit nedostatečně pevné vedení ze strany zákonných zástupců, jejich častý nezáměr zda dítě do školy vůbec dorazilo a jak ve škole prosperuje.

Nelze opomenout ani postojové rámce zákonných zástupců žáků a jejich názorové zaměření týkající se výchovně vzdělávacího procesu, do něž je jejich dítě zapojeno. Významným je rovněž žebříček v rodině uznávaných hodnot a priorit.

Pro dokonalejší přiblížení této možné příčiny vzniku RCH záškoláctví lze doplnit, že při nedostatečně funkční kontrole dítěte rodiči a bez jejich skutečně projevovaného zájmu o dítě může žák nabývat dojmu, že do školy chodit vlastně nemusí.

S tímto se samozřejmě propojuje i ostatní zmiňované. Jestliže se a v případě žáků ZŠ – P běžně zákonní zástupci v domácím prostředí před dětmi vyjadřují o škole i jednotlivých pedagozích nelichotivě či zpochybňují význam povinné školní docházky, na dítě má toto jednoznačně negativní vliv, na jeho respekt systému, vědomí významu vzdělávání a nakonec i na jeho potřebu do školy pravidelně docházet.

- **Externí sociální působení** – spouštěcím faktorem bývá nejčastěji další osoba či skupina. Žák ZŠ – P je k záškoláctví přesvědčen nebo v myšlence na něj podpořen.
- **Osobní důvody** – tyto důvody vedoucí k záškoláctví u žáků ZŠ – P se objevují méně často, avšak existují. Jedná se o absenci ve škole z důvodu potřeby „něco si zařídit“. Ohrožujícím mohou být opět odpovědi na otázky co, kde a s kým.

V rámci poskytování ŠP služeb i všeobecného ŠP působení ve školním systémovém uspořádání ZŠ – P je na prvním místě významu, co se záškoláctví týká, řádná evidence docházky žáků. Její zaznamenávání, celkové vedení a průběžné sledování mají ve své kompetenci třídní učitelé.

Nepravidelná docházka žáků ZŠ – P, školní neúčast žáků jen v konkrétních dnech a následné úplné chybění nebo nedostatečně se jevící omlouvání absencí, bývají

prvotními relevantními ukazateli, které na možné záškoláctví upozorní. Dále lze k těmto ukazatelům připojit i vznik podezření na falšování omluvenek.

Jestliže třídní učitel nabude podezření na záškoláctví, měl by neprodleně začít jednat, především okamžitě informovat ŠMP, výchovného poradce ve škole a také zákonné zástupce.

V prostředí ZŠ – P jsou o tomto podezření informováni rovněž kurátoři daných žáků a celá záležitost bývá ve většině případů projednávána v rámci svolané výchovné komise. Té se účastní ředitel školy, třídní učitel, metodik prevence, výchovný poradce, pedagogičtí pracovníci školy, kurátor OŠSM, alespoň jeden ze zákonných zástupců a vyžaduje-li to daná situace i další zainteresovaní. Po projednání záležitosti mají být vždy nastíněny formy nápravy i způsoby její kontroly.

V případě sledování absencí žáků ZŠ – P lze na základě adekvátní úpravy vnitřního řádu školy a domluvy s příslušným pracovištěm OŠSM vytvářet interní dohody zahrnující způsoby předávání informací o docházce žáků.

Mohou tak být vypracovávány podrobné informativní přehledy docházky žáků, v nichž jsou za jednotlivá pololetí školního roku uváděny počty zameškaných hodin a to v případě, že jejich počet přesáhne předem stanovenou, školou ještě akceptovatelnou výši.

Z pohledu ŠP a jejích cílů jsou takovéto interní dohody mezi školou a pravomocně vybavenějšími organizacemi velice prospěšné.

Výsledkem je totiž možnost mnohem účelnější spolupráce mezi zmíněnými organizacemi, akceschopnost a hlavně jedinečná možnost vzniku platného odůvodnění tzv. nad rámecových návštěv pracovníků OŠSM v domácnostech rodin žáků. Následně lze ve většině případů zaznamenávat objektivně pozorovatelné omezení fluktuací v povinné docházce.

Míru záškoláctví lze tedy podobnými dohodami z pohledu praxe ŠP aplikované v ZŠ – P dobře snižovat a mnohdy u některých žáků i zcela eliminovat či alespoň dlouhodobě zastavit.

## 6 Extrémně agresivní formy rizikového chování a šikana

*„Do této skupiny projevů rizikového chování řadíme jakékoli extrémní formy agresivního chování namířeného proti druhé osobě (např. fyzické napadení s následkem ublížení na zdraví atd.), proti sobě (sebepoškozování, sebetřýznění, suicidální chování atd.) nebo proti věcem (vandalismus ve smyslu poškozování např. školního majetku, zařízení při sportovních utkáních, sprejerství atd.). Z tohoto hlediska je šikana pouze jedním z mnoha různých podob extrémně agresivního chování.“ (Miovský a kol., 2012, s. 53)*

Z pohledu požadavků na fundovaný a problematiku znalý způsob poskytování služeb ŠP je nejprve třeba ozřejmit dva pojmy.

Oba tyto termíny bývají velice často a to i v odborných sférách nesprávně užívány. Jejich skutečný význam se čteně zaměňuje či nebere vůbec v úvahu a existující důležitá diference běžně nebývá při konkrétním jejich užití téměř vůbec rozlišována.

Správné rozlišení je přitom právě v této oblasti a s ohledem na zaměření ŠP aplikované v ZŠ – P základní potřebou pro získání dostatečného přehledu a pochopení ohniska tohoto druhu RCH.

### Termíny.

- **Agresivita** – ve své obecné podstatě vlastní každému živému organismu, člověka nevyjímaje, která má trvalý charakter a je hereditárně podmíněna. Jedná se o dispozice směřující k provedení napadení v některé z jeho forem. Reálné projevy agresivity, závažnost i síla spouštěcích elementů potřebná k aktivní demonstraci závisí pouze na individuálních volných vlastnostech, autoregulačních schopnostech a sociálních zdatnostech každého jedince.
- **Agrese** – vychází z latinského ad-gredior a znamená ve svém základu přistoupení blízko, napadení. Agrese znamená tedy oproti agresivitě již samotný faktický projev, kdy dochází ke skutečnému napadení někoho nebo něčeho, k působení újmy a dalším ve společenství nejen ZŠ – P netolerovatelným, naprosto neakceptovatelným projevům.

Agresivitou podmíněné projevy žáků ZŠ – P již byly několikrát uváděny. Jejich neustále se zvyšující počet i závažnost si v současné chvíli žádají stále více pozornosti a to nejen z pohledu poskytování služeb ŠP, ale také z pohledu celé společnosti.

Jedná se o generalizovaný problém zasahující do všech sfér lidského bytí a stane-li se někdo, zvláště žák – dítě, cílem některé z forem extrémního projevu agrese, neměl by žádný člověk zůstat netečný.

Na poli působnosti ZŠ – P se agresivní formy chování dají vysledovat neskutečně často, vezme-li se v úvahu, že jde o nedospělé jedince, děti.

V současné době s ohledem na konkrétní regionální umístění školy i další existující specifika se reálně projevovaná agresivita ve školních prostředích ZŠ – P stále drží v úrovni, která samotný život žáků přímo ohrožuje spíše výjimečně.

Školní oblasti ZŠ – P, jak aktuální praxe ukazuje, jsou s agresivitou i agresí v jejich bazálních formách v průběhu školního roku neustále konfrontovány.

Souhrnně uvažované agresivní projevy, které možno v ZŠ – P sledovat a ve všech jejich fázích na ně působit z pozice ŠP, u žáků nejčastěji determinuje několik základních příčin.

Nejvýraznějším faktorem vzniku je opět rodinné prostředí. To u každého žáka působí na jeho vývoj, šíří rozvoje a kvalitu utváření hodnotových rámců již od prvopočátku jeho života.

Stejně tak rodinné prostředí a jeho specifické charakteristiky determinují míru přijetí potřebných sociálních dovedností a zdatností. Ty pak výrazně v dalším životě dětí – žáků určují způsoby jednání v různých sociálních, interpersonálních a dalších situacích, do nichž žáci vstupují.

Vzorci chování žáků bývají odrazem rodinného zázemí, struktury rodiny, běžně užívaných způsobů jednání a také míry uspokojování základních potřeb v rodinných společenstvích.

Potřebami jsou míněny kromě těch základních životních v tomto kontextu hlavně potřeby mající své těžiště v emocionálních prožitcích.

Možnost zažívání pochval, úspěchů, kladného ohodnocení, věnování pozornosti, projevů lásky a citů je pro děti – žáky nesmírně významným činitelem a potřebou vyvyšující se nad ostatní.



Způsoby výchovného zacházení, projevování zájmu o dítě, péče o něj a poskytování citového zázemí možno tedy považovat za základní stavební kameny vzniku harmonické osobnosti, v níž je agresivita přirozeně odsouvána do pozadí a riziko její aktivní demonstrace nízké.

Dojde-li však i přesto k nějakému excesu, spíše se v rámci ZŠ – P jedná o nečetný úkaz mající nepříliš devastující účinek na cílového člověka či předmět. Většinou se takovéto vzplanutí omezí na zvýšení hlasu a vyřčení nějakých nepříjemných sdělení a je-li ihned zahájena náprava vedená s ohledem na ŠP, bývá účinná a mívá dlouhodobější efekt.

V těchto konkrétních případech plně postačí okamžitá, vhodně vedená verbální korekce projevu. Měla by být vždy následně doplněna některou z forem péče ŠP, například obecným skupinovým rozhovorem zahrnujícím obě interesované strany střetu, rozhovorem pouze s účastníky konfliktu, programem ŠP zacíleným na posílení kolektivu a interpersonálních vazeb.

Na druhou stranu, není-li rodinné zázemí funkční a neposkytuje-li dítěti dostatečně kvalitní příjem pozitivních odezev, bývají demonstrace agresivity velice útočné často i fyzicky nebezpečné a ničivé. Ničivé nikoli jen ve vztahu k neživým předmětům, ale především k fyzickému i psychickému zdraví v případě ataku osoby.

Nezajišťuje-li rodina potřebnou emocionální, citovou základnu nebo způsoby výchovy vykazují některou z patologií, jakými jsou negativní vzory chování, nezájem o dítě či agresivní způsoby řešení situací v rodině, dítě nedokáže ovládat své chování a jednání natolik, aby agresivitu, tedy touhu po reálné agresi, potlačilo a danou situaci vyřešilo mírněji s méně devastujícím účinkem.

Většina žáků ZŠ – P, kteří se takto negativně a hrubě protispolečensky ve školním prostředí vymezují proti ostatním žákům, pedagogům i dalším osobám, tímto způsobem manifestuje své vnitřní momentální rozpoložení a jedná se nejčastěji o náhlou expresi vlastních pocitů.

## **6.1 Faktory ovlivňující agresivní rizikové chování**

Agresivní projevy mohou mít také další souvislosti a to s níže uváděnými vybranými faktory, které stále vycházejí z nějaké nedostatečnosti existující dlouhodobě v rodině.

Ve všech faktorech ovlivňujících vznik a rozvoj agresivně laděných vzorců RCH je obsažena také možnost vzniku autoagrese, úmyslného narušování integrity kůže na rukou či nohou, trhání vlasů, kousání nehtů a poruch příjmu potravy. Jde především o mentální anorexii, zjednodušeně řečeno úmyslné hladovění a mentální bulimii, nekontrolovatelné záchvaty přejídání s následně účelově vyvolávaným zvracením.

#### Faktory ovlivňující vznik RCH s agresivním průběhem.

- **Nedostatek činnosti** – vnitřní pocit nudy. Během vyučovacích hodin jsou žáci funkčně „zaměstnáváni“ vyučujícím pedagogem a v rámci ZŠ – P je tomuto věnována značná pozornost.

Nižší počty žáků v jednotlivých školních třídách poměrně dobře umožňují individuálně žákům předkládat úlohy a různá cvičení. Nedostatek činnosti se tedy spíše projevuje během přestávek či volné hodiny před odpoledním vyučováním.

V přímé návaznosti na rodinnou výchovu je pozorovatelná neschopnost některých žáků vyplnit smysluplně svůj volný čas, z čehož následně jimi pociťovaná nuda plyne.

RCH v podobě agresivního výpadu na sebe u těchto žáků nenechá nikdy dlouho čekat. Projevuje se zejména vandalismem, pokusy o sprejerství, týráním volně se vyskytujícími zvířaty nebo výpadem proti spolužákům majícím také volnou hodinu, náhodným kolemjdoucím, jiným osobám.

- **Nedostatek pohybu** – nutkání k jakékoli fyzické aktivitě. Tento faktor má souvislost s obecnou charakteristikou žáků ZŠ – P.

Spojení akutní náhlé potřeby pohybu a tzv. vybití energie bývá spíše otázkou žáků s diagnostikovanými znevýhodněními, jakou může být například ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder, porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou), ovšem není jejich výhradní výsadou.

RCH agresivní formy vznikající na základě tohoto faktoru mají přímočarou jasnou genezi. Během vyučovacích hodin žáci často dlouho sedí v jedné pozici a v momentě počátku přestávky si podvědomě začnou toto pohybové omezení kompenzovat.

Agresivní ladění těchto kompenzací bývá nesporné a patří k němu neuspořádaný až nebezpečný pohyb po školních chodbách, běhání, strkání do ostatních žáků, prudké otvírání a zavírání dveří, vyvolávání konfliktů, vulgární verbální projev nebo také schválně provokativní jednání.

- **Rozvinutá frustrace** – neuspokojená aktivizovaná potřeba nebo stálé oddalování dosažení vlastních představ. U žáků ZŠ – P bývají frustrace snadno rozeznatelné. Žáci obecně se musejí neustále o něco snažit a často mohou v tomto směru jejich snahy troskotat.

Chtějí se zavděčit či udělat dojem na dominantní vůdčí typy v kolektivech, pokoušejí se na sebe strhnout pozornost a zejména dívky se pokoušejí o zapojení do některé již existující pro ně atraktivní skupiny. V případě, že se jim nedaří dosahovat těchto nebo obdobných osobních cílů, vznikající značná frustrace se může ve svém výsledku přetvořit do agresivní formy RCH.

Konkrétně se pak toto RCH projevuje opět jako fyzická agrese mířená proti věcem, ostatním žákům nebo dokonce proti vlastní osobě. Také může nabývat podoby agrese verbální i fyzické vedené proti pedagogům či jiným dospělým osobám.

- **Deprivace** – dlouhodobé nenaplnění potřeb emočních, komunikačních, dotekových, pohybových či jiných.

Faktor deprivace u žáků ZŠ – P rovněž spadá do aktuální sféry, jíž se hloubkově ŠP věnuje.

Deprivace všech popisovaných druhů se u žáků při náležitě cíleném pozorování dají rychle vysledovat. Většina deprivacních prvků vychází opět z rodinného prostředí, které není dostatečně podporující, motivující a emocionálně stabilizační.

Specifičnost žáků ZŠ – P se úzce váže na emoce. S nimi jsou spojené city, prožívání, potřeba kvalitních komunikačních způsobů, a jakmile žák v těchto ohledech doma dlouhodobě strádá, je RCH definované agresivními výpady žáků ZŠ – P očekávatelné.

- **Pocit nespravedlnosti** – vytknutí nějaké chyby, jíž se dopustil on nebo někdo jiný, nižší než očekávané hodnocení a jiné.

Nespravedlnost jako takovou vnímají všichni lidé negativně, jsou-li jejími objekty žáci ZŠ – P, vnímají ji ještě ostřeji a hlouběji ji prožívají.

Ne vždy jsou schopni objektivně zhodnotit, zda se vůči nim někdo skutečně zachoval nespravedlivě či je to jen jejich subjektivní výklad dané situace.

V prostředí ZŠ – P se tento problém v rámci ŠP neustále opakuje. Někteří žáci téměř na vše, co se jim nezdá být pro ně výhodné nebo co se jim jakkoli nelíbí, okamžitě reagují a to nepřiměřeně bouřlivě. Pokud si takovýmto projevem nevymohou jimi požadovanou nápravu, transformují svou extrémní emotivitu do agresivní podoby RCH.

Nečetnější formou bývá zvýšení hlasu nad akceptovatelnou úroveň, křik, užívání značně hrubých vulgárních výrazů, vyhrožování nebo „sesílání nemocí a dalších strašlivých konců života“ na toho, koho považují za původce oné nespravedlnosti.

Pokud takováto situace není řešena citlivě a s ohledem na speciálně pedagogické a psychologické aspekty, většinou graduje k fyzické agresi mířící proti neživým předmětům.

U některých žáků může dojít až k výbuchu afektivního vzteku s agresí mířící proti lidem.

V současné době se tento extrémní vzorec RCH začíná vyskytovat v prostředí ZŠ – P s významně stoupající tendencí.

Schopnost smysluplného využití volného času je nutno podporovat, posilovat a kultivovat nejen v rodině, ale také v rámci ŠP i celého výchovně vzdělávacího procesu.

Potřeba fyzické aktivity nabývající nutkavě úrovně vedoucí k odstranění psychické tenze se musí vždy respektovat a toto uvolnění umožnit. Z hlediska ŠP nejjednodušším, nejrychlejším, nejefektivnějším řešením je instruování vyučujících prostřednictvím ŠMP tak, aby žákům nacházejícím se v tomto stavu umožňovali pravidelné změny poloh, práce vsedě, ve stoje, svěřením úkolu vyžadujícího dopravení se k nějakému cíli. Optimálního způsobu eliminace či alespoň výrazného omezení tohoto negativního

faktoru se dosahuje dostatečnou pestrostí a častým střídáním zaměřenosti činností psychických a fyzických v rámci jednotlivých vyučovacích hodin.

Z pohledu ŠP lze u žáků z podnětných rodinných prostředí s dostatečným zásobením vjemy, impulzy a citovými vstupy lze popisovat kompenzaci ponejvíce statického průběhu vyučovacích hodin většinou jako zcela neagresivní. Žáci se projdou po chodbě na toaletu a zpět, ve stoje si mezi sebou povídají nebo si sami vyžádají nějakou hru, pěnový míček, stavebnici či cokoli jiného pro ně zajímavého. Tím se sami plně zabaví, posílí se skupinová sounáležitost a sníží se psychické i fyzické napětí.

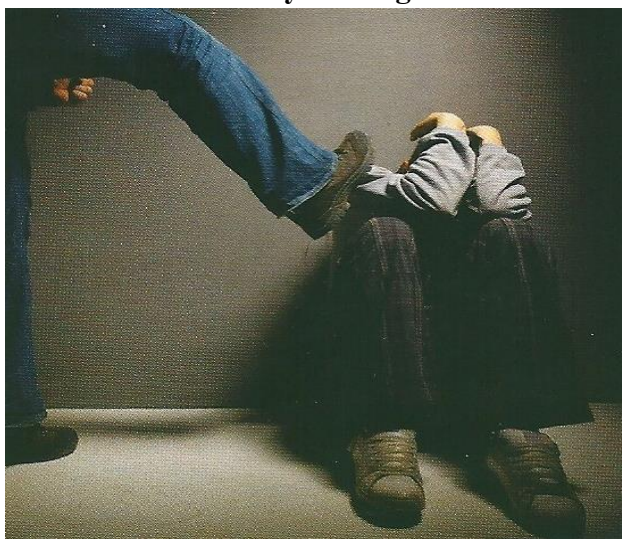
U žáků z méně podporujícího a méně funkčně pečujícího rodinného zázemí se zmiňovaná kompenzace demonstruje s diametrální odlišností.

Ti na toaletu prchají za hlučného verbálního, většinou vulgárního doprovodu a zpět se vracejí neméně rychle i neméně hlučně. Někteří „po cestě“ zvládnou ještě vyvolat ostrý konflikt s jiným žákem případně s pedagogem konajícím dohled.

Se všemi těmito faktory se dá s využitím možností ŠP pracovat a funkčně je ovlivňovat besedami, rozhovory, animačními programy, programy cílenými na posilování autoregulace a kontroly, spoluprací s psychology, psychoterapeuty.

Neustále však veškeré takovéto aktivity narážejí na základní nutnost optimalizace, harmonizace a vhodného působení i ze strany rodinného prostředí. Pozitivního výsledku se dosahuje v nepatrném procentu a vždy s nějakým „ale“ ze strany zákonných zástupců.

**Obrázek 4: Fyzická agrese**



Zdroj: SEJKOROVÁ, T., *Životní styl ZÁVISLOST*. Vydavatelství MEDEA KULTUR, s. r. o., s. 6.

## 6.2 Nejčastější projevy extrémně agresivních vzorců chování

*„Hranici pro označení „extrémní projevy agresivního chování“ přitom chápeme tak, že takové chování má za následek prokazatelnou psychologickou, fyzickou nebo materiální škodu či újmu.“ (Miovský a kol., 2012, s. 53)*

Z praktického pohledu aplikace ŠP v ZŠ – P vyplývá, že ve značném množství případů RCH extrémně agresivních forem nezáleží ani tak na dané situaci jako právě na již zmiňovaném chvilkovém stavu žáka.

Mnohdy totiž není situace vypjatá ani její podstata není důvodem pro tak extrémní vzplanutí agresivity s následným projevem agrese, na základě své nálady a celkového rozpoložení žák jedná neadekvátně, bez rozmyslu i vědomí možných následků.

Tyto náhlé exprese bývají nejčastěji zaznamenávanou formou RCH agresivního rázu, které jsou v ZŠ – P pozorovány a s nimiž se v rámci ŠP pracuje.

V současné době se ŠP aplikovaná v ZŠ – P setkává se stále extrémnějšími faktickými formami agrese. Bylo již uváděno, že tento stav není neměnný a jeho rychlou progresi provází i setrvale se zvyšující razance jednotlivých provedení a následné dopady jsou čím dál tím závažnější.

K nejčastějším projevům spadajícím již k extrémně agresivním, jednoznačně se objevujícím na půdě ZŠ – P, náleží tyto:

- strkání rukama, „fackování“, velmi surové tahání za vlasy
- podrážení nohou, kopání do nohou, srážení na zem
- zacílené vrhání předmětů
- dotýkání se jiných žáků/žaček se sexuálním podtextem
- týrání zvířat
- verbální konflikty zahrnující hrubé vyhrožování často konkretizované ublížením na zdraví či zbavení života buď žáka, nebo členů jeho rodiny, nejčastěji matky
- veřejně prezentované vulgární výroky převážně v průběhu přestávek v kolektivu třídy, ve třídě, na toaletách, chodbách
- dehonestující výroky a činy, svlečení spolužáka do spodního prádla nebo až do úplné nahoty

- kyberšikana, útoky vedené e-mailem, SMS zprávami, MMS zprávami, zneužívání sociálních sítí, poskytování osobních údajů třetím stranám, zveřejňování urážlivých či znečťujících materiálů
- manipulativní nátlak směřující k vydání svačín, finančních obnosů, nebo k vypracovávání domácích příprav často doprovázený vyhrožováním či citovým vydíráním
- zesměšňování, pomlouvání
- překračování limitů osobních zón
- silové zastrašování
- ničení nebo úplná destrukce věcí osobní potřeby, oděvů, pomůcek, školního majetku
- přinášení nebezpečných předmětů do školního prostředí
- svévolné nakládání s cizími věcmi
- ostrakismus, záměrná, cílená ignorace, přehlížení, vyloučení ze skupiny či celého kolektivu.

Tyto ryze negativní vzorce RCH se silným agresivním nábojem mají naprosto ničující dopad na cílový subjekt či objekt, proti němuž jsou namířeny a též s krutostí a bez lítosti vykonány.

Agresor dopouštějící se těchto hrubě protisociálních vzorců chování si v drtivé většině případů plně uvědomuje případný trest či jiné možné následky svého počínání. Nebere je však nijak v potaz a spoléhá se na svou nepostižitelnost.

Pocit vlastní nepostižitelnosti, zvláště pak u žáků ZŠ – P, většinou pramení v rodině a bývá rovněž značně posilován nevhodným, negativisticky laděným přístupem rodiny ke škole, školnímu prostředí i komunikaci mimo dané rodinné uspořádání.

Žáky o jejich právech velmi kvalitně informují zákonní zástupci, jejich povinnosti ale vždy ponechávají bez povšimnutí, jakoby neexistovaly. Z toho vyplývá, že onu vlastní nepostižitelnost vnímají zkresleně a vysvětlují si ji často mylně po svém. V případě výchovného postihu mají tendence svalovat vinu na kohokoli jiného, pedagogy, spolužáky nebo dokonce samotné cílové subjekty jejich agrese.

Opět se ukazuje, že determinace agresivního RCH rodinným prostředím je naprosto alarmující a pokud má mít jakákoli aktivita spadající do oblasti ŠP efektivní a hlavně dlouhodobější účinek, musí být zajištěna kooperace na vyšší úrovni s rodinou žáků.

Žádný interaktivní program ŠP, žádná beseda ani rozhovor či jiný způsob ŠP působení se bez plné podpory rodin žáků neobejde.

Pokud zůstane ŠP ve svém působení osamocena a bude realizována bez součinnosti se zákonnými zástupci žáků nebo bude dokonce nucena bojovat s jejich nesouhlasným postojem, její výsledky se projeví pouze okrajově, nevýrazně a krátkodobě.

### 6.3 Šikana

Pojem šikana vychází z francouzského výrazu *chicane* a znamená doslova fyzické i psychické omezování, zabraňování.

V tomto kontextu lze se šikanou ve školním prostředí ZŠ – P spojovat vše uváděné v předchozí subkapitole, neboť jednotlivé v ní zmiňované nejčastější projevy spadající k extrémně agresivním projevům RCH jsou ve své podstatě jednoznačnými projevy šikany. A jsou-li agresory praktikovány pravidelně, opakovaně, cíleně a úmyslně, jedná se o šikanu v plném nezpochybnitelném rozsahu.

*„Šikanování je jakékoliv chování, jehož záměrem je ublížit, ohrozit nebo zastrašovat žáka, případně skupinu žáků. Spočívá v cílených a opakovaných fyzických a psychických útocích jedincem nebo skupinou vůči jedinci či skupině žáků, kteří se neumí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit. Zahrnuje jak fyzické útoky v podobě bití, vydírání, loupeží, poškozování věcí, tak i útoky slovní v podobě nadávek, pomluv, vyhrožování či ponižování. Může mít i formu sexuálního obtěžování až zneužívání. Nově se může realizovat i prostřednictvím elektronické komunikace, jedná se o tzv. kyberšikanu. Ta zahrnuje útoky pomocí e-mailů, sms zpráv, vyvěšování urážlivých materiálů na internetové stránky apod. Šikana se projevuje i v nepřímé podobě jako demonstrativní přehlížení a ignorování žáka či žáků třídní nebo jinou skupinou spolužáků. Nebezpečnost působení šikany spočívá zvláště v závažnosti, dlouhodobosti a nezřídka v celoživotních následcích na duševní a tělesné zdraví oběti.“* (Metodický pokyn MŠMT k řešení šikanování, 2008, čl. 1)

Výše uvedená citace Metodického pokynu MŠMT vystihuje podstatu šikany i její ostatní aspekty naprosto dokonale.



# PRAKTICKÁ ČÁST

## 7 Cíl průzkumu

Hlavní cíl praktického průzkumu byl určován a usměrňován prostředím základního školství, konkrétně prostředím instituce základní školy praktické.

Stěžejní náplní praktického cíleného zkoumání bylo bližší poznání tohoto specifického prostředí, jedinečnosti charakteristik žáků i zvláštností jejich rodinných sfér.

Primární zaměření praktického průzkumu mělo tedy své těžiště v podrobném zkoumání školního i rodinného prostředí a zázemí žáků ZŠ – P a zahrnovalo v sobě rovněž možnosti poskytování školské prevence žákům ohroženým i žákům s již do určité míry rozvinutými rizikovými vzorci chování. Toto hlavní zacílení se týkalo zkoumání existence vztahu mezi včasnou aplikací ŠP a minimalizací nebezpečí vzniku rizikových vzorců chování u žáků ZŠ – P.

Další směřování praktického průzkumu vedlo k naplnění cíle ozřejmení nejvýznamnějších determinantů vedoucích ke vzniku či prohlubování rizikových vzorců chování, samozřejmě v úzkém vztahu k poskytování ŠP.

V rámci celého praktického průzkumu zvýšená pozornost mířila ke struktuře rodinných společenství, výchovným stylům zákonných zástupců, postojevým rámcům rodin, hodnotovým žebříčkům i hloubce celkového zájmu o výchovně vzdělávací proces dětí a jejich všeobecnou školní prosperitu.

Pedagogičtí pracovníci tvořili nedílnou součást zdrojového fondu získávaných informací a byli též do praktického průzkumu zahrnuti. Konkrétně se ověřovala jejich celková orientace v problematice poskytování ŠP v rámci ZŠ – P.

Důležitost v praktickém průzkumu byla kladena mimo jiné i na prvotní v pedagogicko-psychologické poradně provedenou ucelenou diagnostiku žáků ZŠ – P s následným stanovením diagnóz s důrazem na diagnózy poruch chování.

Další cíl praktického zkoumání ověřoval možnosti aplikace krizové intervence v rámci prostředí ZŠ – P s ohledem na poskytování služeb ŠP.

Tento praktický průzkum se opíral o několik bazálních průzkumných problémů. Ty postupně vyvstávaly z komplexnějšího, detailnějšího a ucelenějšího odhalování širší problematiky RCH žáků ZŠ – P. Vyplyvaly tedy zejména ze samotného procesu získávání informací, ze zajištěných potřebných dat a také z praktické aplikace ŠP. Do tohoto procesu se zapojily tři ZŠ – P.

Zmiňované pracovní průzkumné problémy vznikaly po celou dobu trvání aktivního procesu zajišťování dat a nezbytné informační základny.

#### Prvotní nárys hypotéz průzkumu:

- ohrožení žáci v ZŠ – P nejsou dostatečně rychle a s náležitým algoritmem opakování v průběhu školního roku vyhledávání
- vhodné formy školské prevence nejsou ohroženým žákům poskytovány s ohledem na individuální zvláštnosti jednotlivých žáků či specifické charakteristiky jejich skupin, školská prevence je poskytována příliš povrchně a frontálně.

### **7.1 Pracovní průzkumné hypotézy**

Celý proces získávání potřebné teoretické informační základny završil vznik šesti hlavních hypotéz.

1. Patologie rodinného prostředí determinují vznik rizikových vzorců chování.
2. Nezáměr zákonných zástupců o průběh výchovně vzdělávacího procesu dítěte souvisí s jeho rizikovými vzorci chování namířenými proti školnímu prostředí.
3. Diagnostikované poruchy chování u žáků jsou spojeny se zvýšeným výskytem rizikových vzorců chování.
4. Ve školním prostředí lze úspěšně aplikovat krizovou intervenci.
5. Včasná aplikace vhodné formy ŠP může zabránit vzniku vzorců RCH.
6. Pedagogičtí pracovníci se v problematice aplikované školské prevence orientují.

### **7.2 Použité metody, techniky a postupy**

Praktický průzkum se zakládal na funkční aplikaci několika hlavních metod, technik a také patričních postupů směřovaných ke vzniku náležitě široké a kvalitativně hodnotné informační platformy.

Tyto využití způsoby umožnily získávání potřebných dat, zajišťování široké báze informací a shromažďování mnohých dalších poznatků, které ve své konečné souhře dovolily vytvořit nezbytnou, plnohodnotnou nejen dokumentační základnu.

Dotazníková metoda se pro účely tohoto praktického průzkumu zvolila záměrně a to pro své nezastupitelné vlastnosti. Díky nim lze oslovit široké spektrum respondentů. Ti jí, pokud se rozhodnou dotazník akceptovat, nebývají příliš zatíženi, a přesto následně jimi vyplněný dotazník poskytne značné množství žádoucích, ucelených, přehledných dat. Výhodou dotazníkové metody zůstává i to, že vyplnění nevyžaduje okamžitou aktivitu respondentů, což oni sami považují za výrazně pozitivní. Mohou dotazník vyplňovat až ve chvíli, kdy jsou jeho vyplňování příznivě nakloněni a nejsou limitováni žádnými svazujícími časovými horizonty. Dotazníky zaměřené na sběr podkladových informací pro tento praktický průzkum se respondentům postupovaly ve dvou formách tak aby sami respondenti mohli zvolit dle svých možností a preferencí. Část respondentů byla v konečném podání konfrontována s formou tištěnou a část druhá s formou elektronickou. Formulace otázek i celková struktura dotazníku se sestavovaly tak aby odpovídaly předpokládané obecné charakteristice respondentů. Rovněž se bral ohled na to, aby takto získaná data svou podstatou korespondovala s předmětnou problematikou. Dále byl při sestavování dotazníku kladen důraz na to, aby odpovědi na vybrané otázky odhalily míru orientace v problematice rizikových vzorců chování. Z tohoto důvodu není uvedeno žádné zpřesňující vysvětlení zaměření dotazníku ani konkrétního termínu RCH. Soubor respondentů tvořili zákonní zástupci žáků ZŠ – P.

Metoda pozorování se využila v rámci výchovně vzdělávacího procesu opakovaně a v různých jeho fázích. Pozorování probíhala během vyučovacích hodin s různou předmětovou náplní, v průběhu přestávek i volných hodin zařazovaných před odpolední vyučováním. Pro tento postup sběru dat se tedy zvolil otevřený způsob. K této volbě vedla snaha o minimalizaci narušení přirozených rámců prostředí souvisejících s výchovně vzdělávacím procesem a také co nejnížší míra ovlivnění koncentrace žáků na výuku a plnění zadávaných úkolů v jednotlivých vyučovacích hodinách.

Osobní dokumentace žáků i další školní dokumenty se zapůjčily, podrobně studovaly, analyzovaly a následně všechny v původním stavu řádně navrátily. Manipulace s nimi i jejich zpracovávání probíhalo vždy v prostředí dané ZŠ – P

a to s absolutním ohledem na obecně platné zásady i všechny vztahující se legislativní rámce.

Další užitou technikou byla technika rozhovoru. Pro veškeré realizované rozhovory se nejprve vytvořily optimální podmínky pro klidné, příjemné prostředí, bez rizika rušivých elementů. Takovéto prostředí umožňovalo po celou dobu vedení jednotlivých rozhovorů navozovat harmonickou a vstřícnou atmosféru. Díky tomu se zajistila celková nekomplikovanost procesu a snížení rizika zkreslení či nepřesnosti výpovědí plynoucí z vyrušení nebo nějakého osobního diskomfortu. Rozhovory byly vedeny se ŠMP, metodikem prevence PPP, speciálními pedagogy tvořícími team ZŠ – P a dále se dvěma vybranými zákonnými zástupci.

Metoda kazuistická je v tomto praktickém průzkumu metodou poslední. Konkrétní níže uvedené případové studie se zabývaly vybranými žáky ZŠ – P. Tito žáci se vybírali na základě několika jejich osobních i rodinných charakteristik, které se v průběhu procesu sběru dat ukázaly jako důležité a pozornosti hodné. Výběr žáků samozřejmě podmiňovala problematika projevů RCH. Kazuistiky podporují možnost hlubšího vhledu.

### **7.3 Harmonogram postupu**

Celý soubor nashromážděných dat tvořený různými informacemi z různých zdrojů se postupně získával od počátku úmyslu se touto tematikou blíže a podrobněji zabývat.

Nejaktivnější a pro praktický průzkum nejvýznamnější fáze trvala po dobu vytváření teoretické části této rigorózní práce. Vedla ji snaha o zajištění co možná nejaktuálnějších a nejrelevantnějších údajů.

Užitá dotazníková metoda se aplikovala s adekvátním časovým předstihem, tím měli respondenti možnost se dotazníky zabývat po delší dobu, pozorněji a především bez stresující příliš blízké časové hranice jejich vyplnění a vrácení.

V konečném shrnutí interval ohraničený poskytnutím prvních dotazníků a jejich následným zpětným návratem trval téměř šest měsíců.

Kompletní souhrn všech takto zajištěných dat se náležitě analyzoval a dále užíval postupně tak, aby se zachovala návaznost i provázanost s ostatními v praktickém průzkumu aplikovanými metodami, technikami i postupy.

### **7.3.1 Přípravná fáze**

Primární fázi praktického průzkumu charakterizovalo detailní zajišťování, získávání a třídění potřebných podkladů. Tyto podklady tvořily nejen veškeré patřičné dokumenty a materiály, ale také důležité kontakty.

S náležitým předstihem byli pak kontaktováni a oslovení odborníci, jichž se měly a také následně týkaly realizace rozhovorů. Konkrétně se jednalo o ŠMP, metodika prevence PPP a speciální pedagogy. Výjimku tvořili zákonní zástupci i žáci, neboť rozhovory s těmito osobami se zakládaly převážně na aktuálních zjištěních v daných ZŠ – P, jejich konkrétní výběr se zúžil a dokončil až v průběhu analýz dokumentů a dalších aplikovaných průzkumných činností.

Délka trvání této fáze příprav praktického průzkumu přibližně odpovídala délce časového intervalu dotazníkové metody a svým trváním kopírovala také dobu vytváření teoretické části této rigorózní práce. Po dobu práce na teoretické části vyvstávaly průběžně jednotlivé pracovní problémy, dostávaly stále konkrétnější formy a následně byly také modelovány. Stejným procesem prošly i základy formulování jednotlivých hypotéz.

Promyšlená a následně realizovaná přípravná fáze se ve svém důsledku projevila jako nejzásadnější element celého praktického průzkumu.

### **7.3.2 Realizační fáze**

Fáze samotné realizace praktického průzkumu a naplňování samozřejmé potřeby získávat v náležité kvalitě i množství plnohodnotné informace charakterizovalo několik funkčních částí.

V první části se respondentům poskytly obě formy dotazníku a to jak již uvedeno výše s adekvátním časovým předstihem. Návratnost dotazníků byla poměrně vysoká a toto zjištění nastínilo předběžnou domněnku, že respondenti měli o danou problematiku zájem.

Druhá část realizace cílila na pozorování žáků ZŠ – P v jejich běžných školních i mimoškolních prostředích, plně s jejich povinnou školní docházkou souvisejících. Toto první pozorování se úmyslně provádělo ještě před realizací dalších forem získávání informací o žácích. Vedla k tomu snaha o nezaujatý a pokud možno co nejméně ovlivněný průběh pozorování.

K další části realizační fáze praktického zkoumání patřily analýzy osobní i další příslušné školní dokumentace. Takto získaná data byla konfrontována s následující realizační částí.

Čtvrtá část se totiž věnovala opět pozorování žáků ZŠ – P. Toto opakování metody pozorování již umožňovalo vycházet z informací získaných z analýz dokumentů. To výrazně napomohlo vytvoření reálného obrazu aktuální situace a hlubšímu vhledu do zkoumané problematiky RCH.

Poslední nedílnou část realizační fáze praktického průzkumu tvořily mnohé zaměřené návštěvy ZŠ – P a také pracoviště PPP. Tyto cílené návštěvy poskytovaly příležitost pro uskutečňování rozhovorů s pedagogickými pracovníky, ŠMP, zákonnými zástupci žáků a s žáky samotnými.

Dále se cíleně hovořilo v obecných úrovních s pracovníky PPP, s důrazem kladeným na konkrétní rozhovor vedený s metodikem prevence.

### **7.3.3 Vyhodnocovací fáze**

V poslední fázi příslušející harmonogramu postupu praktického průzkumu byla zkoumána veškerá získaná data, zpracovávány zajištěné a shromážděné informace a následně se přistupovalo k jejich relevantnímu vyhodnocování.

Využilo se široké spektrum informací získaných aplikací jednotlivých průzkumných metod, jehož analyzování a vyhodnocování vedlo k vytvoření dvou případových studií.

Konkrétně se použilo dat získaných prostřednictvím studia osobní a další příslušné dokumentace ZŠ – P a jejich analýz. Celkovou výpověď obou kazuistik dotvářely také dílčí vybrané informace získané v průběhu rozhovorů. Funkčně ji rovněž doplňovaly výsledné poznatky nabyté opakovaným pozorováním a celkový ráz kazuistik plně determinovala zkoumaná problematika RCH.

V kazuistikách se pozornost orientovala na rodinné rámce žáků, výchovné styly v rodinách, celkový průběh školní docházky žáků a objektivní zhodnocování jejich aktuálních forem chování.

V návaznosti na to se dále zpracovávaly a vyhodnocovaly ostatní údaje získané nejen prostřednictvím realizace rozhovorů se speciálními pedagogy tvořícími aktivní team ZŠ – P, se ŠMP, s metodikem prevence PPP. Informace výsledně získané touto dílčí průzkumnou metodou umožňovaly zhodnocení aktuálního povědomí pedagogů

o školské prevenci a jejich orientaci v dané problematice. Informace z uskutečněných řízených rozhovorů s vybranými zákonnými zástupci konkrétních žáků i s žáky samotnými těsně prolínaly s ostatními zjištěními z analýz výsledků dotazníkového šetření.

Průzkumná metoda dotazníkového šetření přinesla mnohé údaje a poskytla tím širokou informační základnu. Veškeré touto metodou získané informace byly zacíleny na podrobnější poznání rodinných sfér, v nichž se žáci ZŠ – P pohybují, které je ovlivňují a formují. Dále se dotazník věnoval aktuálním hodnotovým žebříčkům, postojovým rámcům a celkovým interpersonálním procesům probíhajícím v rodinných společnostech žáků.

#### **7.4 Charakteristika souboru**

Respondenti, kteří se aktivně zapojovali do procesu získávání potřebných informací prostřednictvím dotazníkové metody a kteří tvořili konečný průzkumný vzorek, se vybírali s ohledem na předpokládanou významnost rodinných schémat, v nichž žáci vykazující vzorce RCH žijí.

Osloveni a následně zapojeni byli zákonní zástupci těchto žáků. Osobní diference jednotlivých vybraných respondentů se neukázaly pro účely dotazníkové metody výrazněji určující, neboť dotazník se úžeji orientoval na rodinné konstelace z pohledu postojů, názorů a hodnot.

Další soubor, jímž se praktický průzkum zabýval v rámci aplikace metody rozhovoru, se skládal ze speciálních pedagogů ZŠ – P, ŠMP a metodika prevence PPP. Vybraní zákonní zástupci žáků s RCH a tito žáci samotní tvořili specifický podsoubor doplňující informačně získané údaje z ostatních aplikovaných průzkumných metod.

#### **7.5 Analýza dat**

Výsledky i závěry tohoto praktického průzkumu byly ve všech svých ohledech vždy nejprve komplexně podloženy detailním zkoumáním, analytickými úkony a relevantním vyhodnocením dostupných údajů.

Vzhledem k tomu, že v průběhu průzkumu docházelo často k prolínání a vzájemnému doplňování informací získávaných z aplikací jednotlivých průzkumných metod, nelze výsledky dle těchto metod striktně členit.

Pro přehlednost a snadnější orientaci se proto všechny informace získané aplikací uváděných a popisovaných průzkumných metod rozdělily pouze do tří nejzákladnějších oblastí.

### 7.5.1 Analýza osobní dokumentace – kazuistiky

S plným respektem kladeným na absolutní dodržování aktuálních legislativních rámců, konkrétně zákon č. 101/2000 Sb. O ochraně osobních údajů., došla křestní jména i další případné osobní údaje účelových změn.

Uváděné kazuistiky vycházejí převážně z analýz osobní dokumentace, dalších školních dokumentačních zdrojů a také z dílčích vybraných údajů, které byly zajištěny v průběhu rozhovorů.

Celistvost kazuistik i jejich aktuálnost zabezpečují výstupy zkoumání dat získaných z opakovaných pozorování.

**Tabulka 1: Základní údaje o žácích.**

Pořadové číslo	Jméno	Věk	Rok školní docházky	Diagnóza	Rizikové chování
1	Adam	16	devátý	LMR PCH – porucha chování sekundárního charakteru	agresivita krádeže šikana vandalství záškoláctví závislostní jednání
2	Emil	16	osmý	LMR lehká mentální retardace ve spodním pásmu	bez rizikových vzorců



## **Kazuistika č. 1**

Adam

### **Diagnóza:**

LMR – lehká mentální retardace

PCH – porucha chování sekundárního charakteru nesouvisející s mozkovou dysfunkcí, poruchami pozornosti či s jiným znevýhodněním

### **Rodinná anamnéza:**

Matka: 41 let, zvláštní škola (dnes základní škola praktická), nezaměstnána

Otec: neuveden

Sourozenci: starší sestra

Rodina chlapce je neúplná pouze z oficiálního pohledu. Matka má v současné době partnera, biologického otce Adamovy starší sestry, který ale není biologickým otcem Adama.

Partner matky do jisté míry úlohu mužského elementu ovlivňujícího výchovu Adama zastává, avšak v rodinném systému nemá na jeho výchovu výraznější vliv. Matka si nepřeje, aby vychovával jejího syna, považuje ho výhradně za svého.

Sestra o Adama ve školním prostředí neprojevovala vážnější zájem a on o ni rovněž ne.

Oba partneři, matka i její druh, jsou uživateli tabákových výrobků a toto užívání praktikují veřejně i před svými dětmi. V domácnosti tabákový kouř také inhalují, ale dle vlastních slov jen v prostorách kuchyně a při otevřeném okně.

Matka je dlouhodobě nezaměstnána a zaměstnání si aktivně nevyhledává. Tento stav jí plně vyhovuje. Finanční situace v rodině je dle jejích slov dobrá, v žádném ohledu nestrádají, úřady se o poskytování ekonomického zajištění starají v dostatečné míře a včas. Partner matky také nemá stálé zaměstnání, občas pracuje v krátkých intervalech jako pomocník v lese či na stavbách.

Adamovu výchovu má ve své absolutní působnosti dominantní matka. Tato dominance se projevuje po celou dobu Adamovy školní docházky v rámci školního prostředí, kde se v jakékoli situaci, za každou cenu a velice dramatickým,

afektivním způsobem mnohdy hraničícím s agresí staví vždy na stranu Adama, ať je projednáváno cokoli. Matka setrvává v totální opozici, argumenty ani nezvratné důkazy Adamových pochybení neuznává, ignoruje a vždy dochází k jedinému závěru. Adam za nic nemůže, je naprosto nevinný, pedagogové jsou proti němu zaujatí, nespravedliví a jejího syna účelově poškozují. To má, opět dle slov matky, přímou souvislost se strachem ze školy, kterým údajně Adam soustavně trpí.

V rámci pohovorů s matkou či přímo v průběhu často realizovaných výchovných komisí svolávaných kvůli Adamovým výchovným obtížím, jsou matkou velice zřetelně demonstrovány její postoje k výchovně vzdělávacímu procesu, ke škole jako takové i k pedagogům.

Matka je a priori jednoznačně negativisticky opozičně naladěná. Ve vzdělávání svého syna nevidí žádný smysl a pedagogové jsou pro ni jen někým, kdo ji zbytečně nutí brzy ráno vstávat a dostavovat se do školy kvůli neexistujícím problémům jejího hodného a nekonfliktního syna. Konání všech třídních schůzek i existenci informačních hodin jednotlivých pedagogů ignoruje, nedostavuje se, a to bez řádné předchozí omluvy či pozdějšího vysvětlení.

Pohovory i výchovné komise mají začátek pevně stanoven, a to závazně pro všechny zákonné zástupce, pedagogy, případně i kurátory. Začínají vždy v 7:30. Adam i jeho matka bydlí v obci, z níž se mohou do školy pohodlně dopravit hromadnou autobusovou dopravou zhruba za patnáct minut.

Výchovný styl uplatňovaný matkou je naprosto benevolentní, bezlimitní, nedůsledný, volný a ničím neohrazený. Adam může kdykoli cokoli.

S uváděným popisem výchovného rámce v rodině úzce souvisí také fakt, že Adam v průběhu svých nesčetných absencí bývá vidán ostatními žáky i pedagogy mimo domov ve smyslu nedodržování léčebného režimu. Jeho absence bývají ovšem v téměř vždy řádně omluveny ošetřujícím lékařem.

Příprava na vyučování osciluje mezi naprosto nedostatečnou a jen velmi málo akceptovatelnou. Matka se s Adamem na vyučování nijak nepřipravuje, domácí úkoly ani žákovskou knížku nepodepisuje.

Adam o své matce v její nepřítomnosti hovoří neuctivě a ve značné míře se na její adresu dopouští i hrubých vulgárních výrazů. Z jeho projevů je patrné, že matku naprosto nerespektuje a nebere ji v žádném ohledu jako autoritu, jíž by měl poslouchat

a brát jakkoli v úvahu. Jediné momenty kdy má pro něj matka význam jsou ty, v nichž se mu stává záštitou a ochranným prostředkem právě při zmiňovaných pohovorech či výchovných komisích. Adam je přesvědčen, že jakýkoli jeho byt' sebezásadnější přečin proti školnímu řádu i obyčejné slušnosti bude matkou ihned řešen a vyřešen tak, aby se ho následky nijak citelně nedotkly.

Výchovná opatření, která jsou mu udělována, napomenutí, důtky, snížené stupně z chování, Adam nikdy nepojímá jako důvod k nápravě.

### **Školní docházka:**

odklad školní docházky v délce jednoho školního roku, od prvního ročníku základní škola praktická, opakování třetího ročníku a v současné době opakování ročníku sedmého.

### **Osobní anamnéza:**

Adam je v současné době v péči SVP, kam dochází sporadicky s vysvětlením, že ho to nebaví.

Pokud se dostaví, bývá to zpravidla demonstrativní počín matky následující ihned po nějakém Adamově školním excesu. Má ukázat její dobrou vůli i to, že se ve škole všichni mýlili a problém není na její natož Adamově straně.

Adamovi byl přidělen kurátor OŠSM a je sledován v rámci PPP.

O průběhu těhotenství, porodu i dalších předškolních významných událostech týkajících se Adamova vývoje matka rezolutně odmítla hovořit. Nebylo proto možné tyto údaje zajistit a do případové studie vkomponovat. Plně se respektovalo její zamítavé vyjádření. Jedinou k tomuto relevantní informací zůstal fakt, že Adam nenavštěvoval žádnou předškolní instituci.

Adam byl do první třídy ZŠ – P zařazen na základě výslovného přání matky, která zohledňovala to, že ZŠ – P v té době již navštěvovala Adamova sestra.

Po nástupu do školy se Adam v průběhu celého prvního ročníku projevoval oproti spolužákům méně vyzrálé. Úchop tužky zůstal nesprávný i přes soustavné individuální vedení a nácviky. Kresbu definovala značná jednoduchost, komunikační schopnosti byly slabé, slovní zásoba chudá a všeobecné znalosti velice úzké. V první třídě se Adam projevoval již s občasnými tendencemi k verbální agresi mířené převážně

na spolužáky. Tyto projevy se řešily v rámci daných situací vyučujícím celkovou domluvou a většinou se jednalo o vysvětlení toho, proč je takové jednání nevhodné. Veškeré tyto snahy se neselekaly s pozitivní odezvou. V případě závažnější situace byla zpravena matka, ta o sdělení v žákovské knížce nejevila zájem, pokud na ně reagovala, pak s jasným výhrůžným podtextem, že se má postarat škola.

Tento stav přetrvával a v ročníku druhém se Adamovy verbální projevy stávaly čím dál hrubšími, dopouštěl se čteněji i výpadů proti vyučujícím. Matčin postoj nedoznal žádné změny.

Třetí ročník Adam opakoval, avšak na jeho vědomosti, znalosti a dovednosti mělo toto opakování jen minimální vliv. Rodinou nebyl v učení podporován a také on sám ke škole přistupoval jako k obtěžující nutnosti. Adamovo chování v druhém opakování třetího ročníku dosahovalo již velice nespolečenských úrovní. Projevoval se vulgárně, afektivně, napadal slovně spolužáky i pedagogy a začaly se objevovat i pokusy o ničení školního majetku. Kvůli Adamovi a jeho již závažným projevům chování byly zařazeny do výuky jeho třídy prvky školské prevence a celý třídní kolektiv v průběhu školního roku absolvoval několik preventivních programů cílených právě na tyto rizikové formy chování. Účinek měly na většinu ostatních žáků, avšak Adamovy projevy pozitivně ovlivňovaly jen zcela krátkodobě. Matka setrvala nadále v uváděných formách přístupu k celé záležitosti.

Následující čtvrtý i pátý ročník Adamovy docházky provázelo prohlubování závažnosti a četnosti výskytů RCH. Neakceptovatelné verbální projevy, ničení školního majetku začaly dále doprovázet i zpočátku ojedinělé fyzické ataky spolužáků a drobné krádeže v rámci třídního kolektivu. Řešení s matkou nebylo v žádném ohledu úspěšné, spíše naopak. Z pohledu školské prevence bylo opět přistupováno k vysvětlování, domlouvání, diskusím, také k zařazování cílených interaktivních preventivních programů. Výsledná úspěšnost opět zůstala minimální.

V šestém ročníku se Adam začal stavět v třídním kolektivu do silové vůdčí role, někteří spolužáci se ho báli. Vystupoval z pozice nadřazeného, ovšem pouze vůči těm spolužákům, které považoval za fyzicky slabší a jen málo schopné obrany či totálně bezbranné. Bez výraznějších změn se dále dopouštěl drobných krádeží. K těmto vzorcům chování se začalo připojovat občasné záškoláctví, nedodržování léčebného režimu v případě nemoci, kouření cigaret v areálu a následně i několikrát v budově

školy. Vzhledem k tomu, že aplikované formy školské prevence do té doby u něj neznamenaly žádnou významnější pozitivní změnu, přistoupilo se k dalším návazným možnostem. Programy školské prevence byly více zaměřovány na posilování a kultivaci interpersonálních vztahů v třídním kolektivu, možnosti autoregulace, nácviky komunikace, techniky zvládnání stresových situací. Při každém výskytu některého či souhrnu více projevů RCH se vše oznamovalo matce a svolávala se výchovná komise. Fyzické ataky byly řešeny v součinnosti s Policií České republiky. Postoj matky zůstával buď stejný, nebo vykazoval ještě vyšší míru negativity a verbální agrese.

Sedmý ročník se jevil z pohledu četnosti, hloubky i míry závažnosti RCH prozatím nejvýraznějším. Stále přetrvávaly vulgární projevy, ničení školního majetku a další přestupky proti školnímu řádu. Stupňovaly se verbálně vedené incidenty s pedagogy. Ke kouření tabákových výrobků se údajně přidal i abúzus marihuany. Toto RCH nebylo možné v rámci školního prostředí a s ohledem na kompetence školy prokázat. Došlo k pokusu o zcizení peněženky pedagožky, počet zameškaných hodin enormně vzrostl a toto vysoce pravděpodobné záškoláctví se matka pokoušela kamuflovat psaním zpětných omluvenek. Fyzické napadání spolužáků přerostlo ve zřetelnou šikanu jednoho konkrétního, jímž byl Adamův spolužák. Šikana byla odhalena a ihned také řešena vyučujícím pedagogem, který ve škole zastával funkci metodika prevence. Vzhledem k tomuto souboru zásadních a nadmíru závažných vzorců RCH se přistoupilo k opatřením, která byla v rámci školské prevence posledním možným.

K odhalené šikaně byla okamžitě ŠMP v součinnosti s vedením školy a třídní učitelkou přivolána Policie České republiky, ihned obeznámena matka a bezodkladně byl o situaci zpraven i příslušný kurátor OŠSM, který v rámci svých kompetencí následně funkčně zasáhl.

Ostatní projevované vzorce RCH byly souhrnně probrány v rámci výchovné komise a ta rozhodla o nutnosti aplikace terciární prevence, tedy využití služeb etopedického školského zařízení. Matka pod tíhou všech popisovaných událostí nakonec neochotně souhlasila s pobytem v dětském diagnostickém ústavu. Pobyt se uskutečnil na konci školního roku 2012/2013.

V současné době Adam sedmý ročník opakuje a výskyt některých vzorců RCH stále trvá, avšak s nižší četností i menší závažností. Adam se abúzu tabákového kouře nevzdal, ale nedopouští se ho v době školního vyučování. Agresivita se demonstruje

pouze verbálně a nemíří na konkrétní osoby. Ničení školního majetku ustalo a stejně tak i drobné krádeže. Záškoláctví se u Adama prozatím neobjevuje a veškeré absence jsou potvrzovány ošetřujícím lékařem nebo jinak řádně potvrzeny. O nedodržování léčebného režimu není škola v současné době informována. Příprava na vyučování je momentálně vyučujícími pedagogy popisována jako akceptovatelná. Spolupráce s matkou stále vážne, je setrvale problematická, avšak dle třídní učitelky znatelně lepší v kontrole žákovské knížky a ostatní vyučující doplňují, že dílčí pozitivita je patrná.

Do výuky jsou od začátku školního roku stále vkomponovávány funkční kvalitativně hodnotné a náležitě zpracované interaktivní programy školské prevence, cílené besedy a odborně podložené přednášky.

Celý pedagogický sbor spolupracuje a snaží se vyvíjet všeobecný pozitivní tlak na Adama tak aby nedošlo k opětovnému zhoršení jeho chování.

### **Zhodnocení:**

Rodinnou konstelací a výchovným působením matky, které bylo a zůstává i nadále pro Adama bezlimitní, byly jednoznačně narušeny jeho sociální schopnosti i dovednosti, hodnotové žebříčky, postoje a rámce a celkové vnímání okolí. To co znal z rodiny, tu naprostou bezohlednou možnost prosazování vlastní vůle, převáděl do všech sfér jakýchkoli interpersonálních vztahových úrovní, do nichž se mimo rodinné prostředí dostával. Nebyl schopen respektovat a sledovat nikoho než sebe a vlastní zájmy. Tato zjevná skutečnost provázela Adama po celou jeho školní docházku a determinovala plný rozvoj závažných vzorců RCH. Přes všemožné snahy vyučujících speciálních pedagogů a včasné poskytování všech v dané ZŠ – P dostupných forem školské prevence nemělo nic z toho na Adama ani rozvoj RCH efektivně pozitivní vliv a pokud ano, pak jen zanedbatelně krátkodobý.

Nejvýznamnější a nejučinnější bylo až poslední uvažované a v konečném důsledku realizované uplatnění terciární prevence ve formě diagnostického pobytu v etopedickém školském zařízení. Adam se oddělil od rodinných rámců, od spolužáků, od všeho co notoricky dobře znal. Musel se naučit novým způsobům, přijmout řád i pravidla, akceptovat nutnost respektování i někoho jiného kromě sebe.

Nyní se vyjadřuje v tom smyslu, že mu pobyt prospěl, že „to“ pochopil a že se mu zážitkové i ostatní animační aktivity líbily. Do jaké míry svá tvrzení myslí vážně

a do jaké míry se s nimi skutečně sžil je sporné, avšak jeho aktuální projevy i chování nasvědčují tomu, že rozhodnutí o diagnostickém pobytu bylo správné a pobyt sám potřebný i účinný.

### **Prognóza:**

Jestliže se Adam bude i nadále snažit o udržení svých nově nabytých názorů, postojů a školská prevence i pozitivní tlak vyvíjený vyučujícími pedagogy budou dále uplatňovány, je pravděpodobné, že stále přetrvávající dílčí projevy RCH budou pozvolna vyhasínat.

V případě, že se podaří udržet stávající a následně ještě více kultivovat vztah mezi školou a matkou, bude pravděpodobnost vyhasínání rizikových vzorců chování Adama mnohem vyšší a pro něj osobně to bude první správný krok směrem k perspektivnější budoucnosti.

### **Kazuistika č. 2**

Emil

### **Diagnóza:**

LMR – lehká mentální retardace ve spodním pásmu

### **Rodinná anamnéza:**

Matka: 46 let, zvláštní škola (dnes základní škola speciální),  
příležitostná pomocná zaměstnání

Otec: 51 let, základní škola, zaměstnán

Sourozenci: starší bratr, mladší sestra, mladší bratr

Rodinu lze popsat jako úplnou. Oba rodiče na výchově všech dětí funkčně participují a snaží se o co nejkvalitnější výchovné působení s ohledem na jejich možnosti a schopnosti. Vzhledem k počtu dětí je rodičovská vytíženost značná, neboť každý ze sourozenců je v péči speciálně pedagogického centra z důvodu snížených rozumových schopností.

Oba rodiče jsou uživateli tabákových výrobků, ale doma před dětmi se tomuto vzorci návykového chování snaží důsledně vyhýbat.

Rovněž se velice snaží nečinit mezi dětmi patologické rozdíly a ve všech ohledech brát v úvahu jejich individuality i potřeby.

S dětmi je doma ponejvíce matka, která v současné době nemá stabilní zaměstnání. Stará se o domácnost a pokouší se také dětem pomáhat s domácí přípravou na vyučování. Tyto pokusy docházejí úspěchu pouze u dvou mladších sourozenců, neboť jak matka sama uvádí, na objem ani na složitost učiva těch starších již nestačí, neovládá náplň a nerozumí jí.

Otec se domácí přípravy dětí do školy většinou neúčastní, protože mu to nedovoluje, dle jeho vlastního vyjádření, pracovní doba. Pokud se ovšem vyskytne nějaký závažnější problém se zvládnutím učiva, zapojí se. V době volna má snahu být s dětmi a věnovat se jim.

Emil se do školy připravuje zhruba hodinu denně a svůj zbylý volný čas tráví jednoduchými počítačovými hrami, četbou nebo venkovními hrami.

Otec občas dopravuje děti do i ze školy osobním automobilem s ohledem na své aktuální zaměstnání a s ním spojenou pracovní dobu. Emil jezdí s otcem rád s vysvětlením, že si povídají.

Rodiče jsou plně srozuměni s Emilovými individuálními zvláštnostmi i ostatními specifiky jeho osobnosti, přijímají je zcela bez výhrad a společně působí velmi harmonickým dojmem.

Třídních schůzek se vždy účastní a nemohou-li se dostavit, omluví se předem a sjednají si jiný termín. O syna a jeho školní prosperitu mají značný zájem. Se školou plně spolupracují a dbají na veškerá doporučení.

Emilovo rodinné zázemí lze tedy definovat jako emocionálně hodnotné, příjemné, optimisticky laděné. Výchovný styl obou rodičů lze hodnotit jako poměrně vyvážený a odpovídající obecným potřebám všech jejich dětí. Rodiče stanovili jasné hranice a jejich respektování i dodržování po dětech vyžadují. K tělesným trestům se dle vlastního vyjádření a nezávislého Emilova potvrzení neuchylují.

Rodiče jsou k Emilovi velmi vstřícní a dopřávají mu setrvale pocit vlastní důležitosti a potřebnosti. Vhodným způsobem ho vedou k jednodušším a hlavně v nejvyšší možné míře bezpečným domácím manuálním pracím. Emil pomáhá otc



s drobnými opravami v domácnosti či automobilu, matce pomáhá s věšením vypraného prádla, s dílčími úkony spojenými s přípravou pokrmů.

Emil o rodinných společných aktivitách a procesech s velkým nadšením hovoří a z jeho slov je zřejmé, že má své rodiče i sourozence vskutku rád.

Rodiče také vhodně podporují jeho samostatnost a pocit zodpovědnosti. Chodí sám na drobnější nákupy, doprovází mladší sourozence do školy a zajišťuje jim určitou formu pomoci například při hrazení stravného a je jim také ochotným kamarádem v době volného času. Při samostatném nakupování je nezbytný seznam požadovaných položek s ohledem na oslabenou krátkodobou paměť. Musí být vyhotoven velkým hůlkovým písmem, které Emil dokáže nejrychleji a nejkvalitněji dešifrovat.

K sourozencům má Emil pěkný vztah, v němž ke konfliktním situacím podle rodičů dochází jen občas.

Ve školním prostředí mezi spolužáky vystupuje tiše až plaše. Je velice snaživý, na chlapce nesmírně trpělivý a nesmírně pečlivý.

Ke každému se chová s adekvátním respektem odvíjejícím se od situace i postavení daného člověka. Je vlídný, vždy pozitivně naladěný a ochotný kdykoli a s čímkoli pomoci.

Verbální kontakt s dospělými navazuje poměrně lehce a bez jakýchkoli výraznějších obtíží. Pokud se však nějaké obtíže vyskytnou, bývají v jejich drtivé většině způsobeny až nepřekonatelným studem. Emil je ve věku, kdy komunikace s dívkami a ženami pro něj představuje poněkud delikátní záležitost. Za všech okolností se ale projevuje nesmírně slušně.

V rámci vyučovaných předmětů, jak uvádějí pedagogové, má spolupráce s Emilem dobrou úroveň. Vyvíjí až enormní úsilí o kvalitativně hodnotné plnění zadávaných úkolů, u nichž vydrží neobvykle dlouho. Tuto dlouhodobou pozornost věnuje též zkušebně zadávaným úkolům, které přesahují jeho rozumové schopnosti. I u nich se snaží o pochopení a zvládnutí.

S ohledem na individuální zvláštnosti je v průběhu vyučování vhodné Emila vytrvale motivovat, dopřávat mu dostatek času na vypracovávání zadaného a také ho metodologicky vést. Jeho pracovní tempo je oproti ostatním žákům ve třídě nápadně pomalé.

S dospělými komunikuje bez potíží, se spolužáky většinou jen v případech, kdy ho oni osloví či jinak ke konverzaci přivedou. Slovní zásobu má i v současné době spíše chudou a při hovoru často hledá slova, kterými by vyjádřil myšlené.

Interakce v sociální sféře ze strany Emila nevykazují žádnou výraznou patologii. Na pedagogy i na spolužáky reaguje klidně a přátelsky. Ale v určitých situacích, které jsou pro Emila nějakým způsobem nepříjemné či stresující, má tendence ke snadno rozeznatelnému tzv. obrannému úsměvu, který téměř vždy doprovází upřený pohled na ruce druhého účastníka interakce. K těmto specifickým vzorcům obranného chování bývá také připojena úniková reakce demonstrována obezřetně vedenou pomalou změnou stanovitiště, krok stranou či vzad bez přerušeni upřeného pohledu.

Nejvýraznější obtiže ve školním prostředí má Emil se zvládáním a osvojováním předeepsaného učiva.

### **Školní docházka:**

odklad povinné školní docházky v délce trvání dvou let, první až pátý ročník běžná základní škola, pátý ročník opakovaný, od šestého ročníku základní škola praktická, aktuálně sedmý postupný ročník.

### **Osobní anamnéza:**

Emil je v současné době aktivně zahrnut do ambulantní péče SVP. Odborná péče a pozornost je mu věnována i prostřednictvím speciálně pedagogického centra a PPP.

Dle výpovědi matky perinatální období proběhlo zcela klidně, bez patologických odchylek od normálu.

Matka po celou dobu těhotenství nežívala žádné návykové látky a to i přes fakt, že v době před těhotenstvím byla zvyklá na pravidelné inhalace tabákového kouře. Po dobu trvání těhotenství se cítila dobře.

Perinatální období dle její výpovědi rovněž nebylo negativně ovlivněno či narušeno.

Emil se narodil subtilnějši, ale matka uvádí, že i přesto následně dobře prosperoval a v době kojenecké na něm nebyly patrné žádné abnormity.

Mírné odchylky oproti běžné normě zpozoroval až později v batolecím věku pediatr a zjistil opoždění v psychomotorickém vývoji. Konkrétně se jednalo o pozdější nástup pohybových aktivit jako lezení a chůze.

Předškolní období Emilova vývoje provázela narušená jemná i hrubá motorika a výrazně nedokonalá koordinace oko-ruka. K těmto vývojovým pohybovým změnám se v předškolním období připojil i značně zpožděný nástup řeči a výrazné obtíže při osvojování si komunikačních dovedností. Slovní zásoba v porovnání s dětmi tohoto věku byla chudá, spojená s obtížemi vyslovování některých hlásek. Verbálně vedené komunikační výměny vykazovaly jednoduchost. Hra se vyznačovala stereotypními algoritmy.

Počátek prvního ročníku běžné základní školy byl nejprve dvakrát odložen a následně realizován. Běžnou základní školu dle slov matky vybrali ze dvou důvodů. Prvním bylo umístění základní školy přímo v místě bydliště rodiny s ohledem na finanční náročnost případného dojíždění do ZŠ – P v jiném městě a druhým činitelem v tomto ohledu již zmiňovaný dvouletý odklad, který způsobil alespoň částečné vyrovnání opoždění.

Nástup do první třídy proběhl nekonfliktně a Emil se s ním rychle vyrovnal. Mezi žáky si kamarády nenašel, ale vycházel s nimi dobře. Jeho školní výkony spadaly do pásma podprůměru ve srovnání s ostatními spolužáky, ale učivo zvládal tak, že nemusel opakovat ročník. Emil vykazoval zřetelné markanty mechanicky orientovaného myšlení se sníženou schopností logických úvah. Krátkodobá paměť byla slabší, stejně jako analyticko-syntetické úkony.

Následující tři roky školní docházky se nesly v obdobném duchu. Emilovy školní výstupy nebyly optimální, pracovní tempo ve vyučovaných předmětech pomalé, ale ve své podstatě se výstupy nedaly hodnotit jako zcela nedostačivé. Sociální interakce s pedagogy byly v normě, k výchovným obtížím nedocházelo a se spolužáky vycházel spíše neutrálně. Komunikační dovednosti se zlepšovaly jen pomalu, slovní zásoba se doplňovala pouze sporadicky a jen o kratší, jednoduše vyslovitelná a zapamatovatelná slova. Objevila se výraznější narušenost výslovnosti hlásky „r“ a začalo se nepřehlédnutelně projevovat i obtížné, pomalé vyjadřování vlastních myšlenek.

Pátý postupný ročník Emil již opakovat musel. Jím zvládnuté učivo nebylo v prvním pokusu o absolvování tohoto ročníku v dostatečné kvalitě ani hloubce. Jeho pomalé pracovní tempo i ostatní znevýhodnění mu nedovolovaly informační objem jednotlivých předmětů obsáhnout a řádně si osvojit alespoň potřebné minimum.

Na základě prvního nezvládnutí, opakování a opětovně neuspokojivého absolvování pátého postupného ročníku základní školy se matka na doporučení školy obrátila na speciálně pedagogické centrum, kde Emila vyšetřili a stanovili diagnózu LMR. Doporučili matce zvážení alternativy přeřazení Emila ke vzdělávání v ZŠ – P a matka souhlasila.

Šestý postupný ročník již Emil absolvoval v nové škole. Jeho vstup byl podobně jako do první třídy nekonfliktní a rychle se s ním vyrovnal. V ZŠ – P s ohledem na věk, rok školní docházky, aktuální úroveň znalostí a dovedností byl zařazen do šesté třídy. V rámci výuky se rovněž projevoval jako při vzdělávání v běžné základní škole. Jeho pracovní tempo třídní učitelka hodnotila jako velice pomalé a to dokonce i s ohledem na nižší úroveň kladených požadavků zohledňujících znevýhodnění žáků. Emil výrazně pomaleji postupoval při osvojování učiva, ale stále se snažil a na vhodnou pomoc a vlídnou setrvalou motivaci reagoval vstřícně. Ve třídě si kamarádské vazby nevytvářel, ani se o jejich vznik nepokoušel. Komunikační interakce s pedagogy byly na velmi dobré úrovni, kázeňské obtíže se nevyskytovaly v žádné formě.

Dovednosti z oblasti verbálních projevů se začaly prohlubovat až postupem školního roku. V průběhu šestého postupného ročníku se Emil pod odborným speciálně pedagogickým vedením pomalu ale vytrvale zlepšoval a jeho znalosti, dovednosti i míra plně osvojeného učiva se zvyšovala.

Školní prosperita a čtenější zažívání úspěchu měly na jeho psychiku dobrý vliv. Prolamoval se neutrální vztah ke spolužákům a v začátku druhého pololetí se sám domluvil s třídní učitelkou na změně zasedacího pořádku. Chtěl sedět s konkrétním spolužákem, s nímž navázal křehký, ale funkční přátelský vztah. Výhledy do jeho školní budoucnosti se staly optimističtějšími a potvrzovaly je i závěry kontrolních šetření speciální pedagožky speciálně pedagogického centra, která provedla opakované observativní návštěvy v ZŠ – P.

Radikální zvrat nastal na konci prvního pololetí sedmého postupného ročníku, kdy se Emil opět začal uzavírat do sebe. Komunikační výměny aktivnějšího charakteru ustávaly, interpersonální vazby se spolužákem, s nímž chtěl v minulém školním roce sedět v lavici, znatelně ochlázaly. Snižovala se produktivita v hodinách i míra pozornosti v jejich průběhu. Během přestávek postával Emil vždy poblíž pedagoga konajícího dohled a sledoval dění kolem.

Tato negativní změna byla zaznamenána záhy a s Emilem se uskutečnilo několik různě vedených rozhovorů, nejprve naprosto neoficiální jakoby náhodný hovor na chodbě během přestávky. Emil se vyjadřoval v tom smyslu, že je jen bez nálady a že se málo vyspal. Jeho chování se po tomto prvním zásahu mírně navrátilo k původnímu, takže nebyl objektivní důvod dále ho vystavovat konfrontacím.

Dle vyjádření ŠMP následoval téměř celý týden bez negativních náznaků. Pak se situace opět zhoršila a měla totožný průběh. Do výuky byl zařazen program školské prevence s kratší časovou dotací, který se zaměřoval na diagnostiku třídních interpersonálních vazeb a vyhledání možného ohrožení. Tento program přinesl jen dílčí náznaky o existujících rizicích. Emilovo chování i projevy měly i nadále sestupnou tendenci. ŠMP proto přistoupil k dalším možnostem školské prevence.

V třídním kolektivu následně proběhlo několik cílených besed a přednášek. Řádně poučený pedagogický team začal Emilovi věnovat zvýšenou diskretní pozornost. Do školy byli přizváni zákonní zástupci a během rozhovoru upozorněni na možné ohrožení syna. Rodiče uváděli, že si ničeho nevšimli, ale jednoznačně spolupracovali a přislíbili alespoň dočasné pravidelné doprovázení syna do i ze školy.

Třídní kolektiv byl znovu aktivním účastníkem preventivního programu a znovu byly provedeny rešerše s cílem odhalení rizik. Emilovy projevy se stále neměnily a stále měly pro něj zcela nestandardní charakteristiku. Emil přestával zcela komunikovat, žil jakoby ve vlastním světě, odmítal zůstat kdekoli sám. Při zvýšené psychické námaze vykazoval evidentní markanty stresu, pozornost již téměř neudržel a v průběhu komunikačních výměn byl až rigidní, s upřeným pohledem sledoval komunikanta a pozornost komuniké vůbec nevěnoval. Pozorovatelné byly i únikové a obranné reflexivní mechanismy.

Realizovaný program a jeho následné vyhodnocení přineslo již určité konkrétnější výsledky, které prokazovaly existující ohrožení. ŠMP v rámci svých kompetencí zajistil bezodkladné zahájení řešení a to formou poskytnutí krizové intervence.

Ta se realizovala s ohledem na veškeré potřebné náležitosti i individuální zvláštnosti Emila. Díky rychlému, odbornému a funkčnímu provedení se podařilo s Emilem navázat kontakt a zjistit důvod jeho tak náhlé a totální změny v chování. Podezření se ukázalo opodstatněným, Emil se stal obětí šikany ze strany spolužáka.

Následovalo zajištění agresora, předání Policii České republiky a kurátorovi OŠSM. Emil byl předán do působení SVP, kde se mu dostává vysoce odborné psychologické péče a pracuje se s ním tak, aby se minimalizovaly negativní dopady prožitých útrap. Poskytována je i psychologická péče v PPP a v rámci ZŠ – P se s ním pracuje dle doporučení těchto externích odborníků, samozřejmě s plným respektem speciálně pedagogických zásad i jeho zvláštností a specifických vzdělávacích potřeb.

### **Zhodnocení:**

Díky schopnosti plnohodnotné spolupráce pedagogického sboru, včasné reaktivitě pedagogů a zejména prostřednictvím fundovaných a přesně cílených zásahů ŠMP, který podnikl nutné kroky spadající do ŠP, bylo reálné ohrožení Emila rychle odhaleno a následně efektivně řešeno.

Náležitě provedená krizová intervence se stala díky vysoké úrovni znalostí i kvalitní osobnostní vybavenosti ŠMP stěžejním prvkem v celém případě. Tento zásah jednoznačně zamezil závažným, možná až fatálním následkům šikany a oběť včas vymanil z nekonečného bludného kruhu utrpení.

### **Prognóza:**

Vzhledem k Emilovým individuálním zvláštnostem je současná náprava narušené psychiky značně problematická a bude jistě dlouhodobou, nelehkou záležitostí.

Psychoterapeutické snahy pracovníků SVP, speciálně pedagogické působení ve škole, psychologická podpora PPP by ovšem měly nakonec dojít úspěchu, neboť k jejich odbornému působení se plnohodnotně připojuje i rodinná sféra a ta hraje v takovýchto situacích nezastupitelnou roli.

V současné chvíli díky funkční spolupráci školy a externích odborných pracovišť s rodiči Emila jsou vyhlídky na efektivní zmírnění negativních dopadů šikany a částečné obnovení původního stavu realistickým odhadem.

### **7.5.2 Analýza výsledků rozhovorů**

Realizace všech rozhovorů tvořících nedílnou součást praktického průzkumu byly určovány plnou dobrovolností účastníků a respektovaly jejich časové i ostatní organizační potřeby. Rozhovory probíhaly v rámci tří základních škol praktických.

Rozhovorům svůj čas postupně věnovali tři školní metodici prevence, metodik prevence pedagogicko-psychologické poradny, speciální pedagogové tvořící team základních škol praktických a dva zákonní zástupci žáků.

Obsah rozhovorů se zaměřoval především na zjišťování úrovně orientace v problematice školské prevence, na znalost vlastních kompetencí ve vztahu ke školské prevenci, na zkušenosti z pedagogické praxe týkající se determinant vzniku rizikových vzorců chování i možných souvislostí existence rizikového chování s diagnózou poruch chování.

### **Výsledky rozhovorů se ŠMP a metodikem prevence PPP.**

- Všechny složky školské prevence jsou důležitou součástí výchovně vzdělávacího procesu. Musejí být kvalitní a splňovat stanovená kritéria.
- Ohrožené žáky je nezbytné aktivně vyhledávat v průběhu celého školního roku a pečlivě volit způsoby i formy školské prevence.
- Při vyhledávání ohrožených žáků je vhodné opírat se o diagnostické závěry vyšetření specializovaných pracovišť. Žáci s diagnostikovanými poruchami chování jsou uvažováni jako více ohrožení a je jim proto věnována zvýšená pozornost. Nejedná se o pravidlo, ale jeden z faktorů.
- Školská prevence by neměla být orientována pouze na žáky, ale také na zákonné zástupce. Měla by jim dopřávat možnost určitých zásahů do dění a nabízet účast na školních akcích, jichž se účastní i jejich děti.
- Školská prevence by měla zajišťovat motivaci zákonných zástupců k vstřícnému přístupu ke školnímu prostředí, podporovat zájem o školní prosperitu jejich dětí, participaci na výchovně vzdělávacím procesu a kultivovat obecné postojové rámce zákonných zástupců. Bez těchto počinů školská prevence bude jen těžko dosahovat toho, aby si sami žáci uváděné také osvojili.
- Prvopočátečnímu vzniku vzorců rizikového chování v rámci škol nelze působením školské prevence zabránit. Inkriminovaní žáci v naprosté většině již s určitým rizikovým projevem přicházejí z rodinných systémů. Školská prevence ale může zpomalit až zastavit negativní progresi rizikového chování, jeho hloubku i závažnost důsledků.

- Poskytování krizové intervence v prostředí základní školy praktické je možné a v mnohých případech přímo nezbytné. Důraz je třeba klást na limity kompetencí učitelů-speciálních pedagogů, kteří ji poskytují a na jejich kvalifikační úrovni.
- Činnosti spojené s poskytováním školské prevence, jsou-li vykonávány pečlivě a svědomitě, vykazují značnou časovou náročnost a vyžadují efektivní kooperaci celého pedagogického teamu. K zajištění optimálních podmínek pro realizaci školské prevence v celé její šíři nemívají metodici dostatečné časové rámce.
- Zvláště bylo poukazováno na příliš krátký dosah jednotlivých kompetencí.

### **Výsledky rozhovorů se speciálními pedagogy.**

- Prvky školské prevence se pojímaly jako zpestření a oživení výuky, školská prevence se popisovala jako občasný doplněk výuky hodnocený z ryze subjektivního úhlu pohledu pedagogů a jejich dojmu z dané aktivity. Pozitivitu či negativitu vlivu na žáky pedagogové hodnotili okrajově.
- Četně byl zmiňován vysoký stupeň bezmocnosti pedagogů v souvislosti s řešením projevů rizikového chování během vyučování či přestávek a dále minimální šíře postupů, jimiž se dá proti rizikovému chování ihned účinně zasáhnout. Eventualita využití školské prevence se téměř vůbec nebrala v úvahu.
- Dále byla zaznamenána mnohočetná poukazování na situaci nejčastěji popisovanou jako „zadržování žáků v běžných základních školách a to z důvodu ekonomického kalkulu těchto škol“. Do základní školy praktické tito žáci přicházejí až ve starším školním věku s již rozvinutými vzorci rizikového chování a bez potřebných návyků, dovedností i znalostí.
- Stupně školské prevence byly známy v obecných rámcích pouze první dva, o návazné možnosti prevence terciární bylo povědomí nízké a termín účastníci rozhovorů zaměňovali za výraz „terciální“.
- Pojem depistáž se musel některým pedagogům vysvětlit. Většinou uváděli, že si depistáže v jejich škole nejsou vědomi. To ovšem odporovalo výpovědím ŠMP. Pedagogové jen málo vnímají práci ŠMP, jejich pozornost se zaměřuje spíše na programy prevence a aktivity s celými třídními kolektivy.



- Zodpovědnost za aplikace školské prevence spojovali pouze s výkonem funkce ŠMP, ovšem jestliže jsou k některé z aplikací přímo vyzváni, uvádějí ochotu zapojit se.
- Znalosti obsahů, forem a způsobů školské prevence se omezovaly jen na preventivní programy a dílčí aktivity. Možnost například krizové intervence byla negována. Z rozhovorů vyplývalo, že konkrétně krizovou intervencí spojují převážně s krizovými telefonními linkami a psychologickými pracovišti.

### 7.5.3 Analýza výsledků dotazníkového šetření

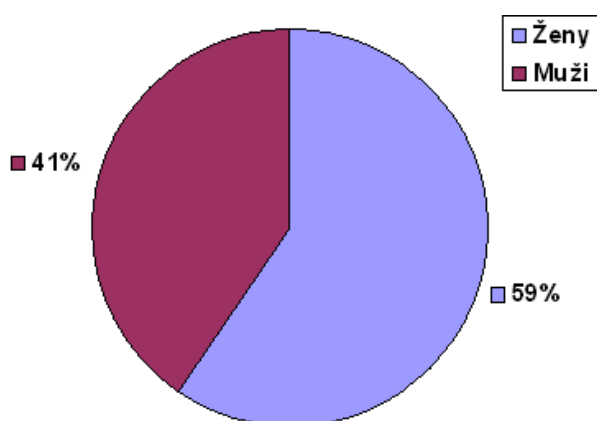
Schematická znázornění výsledků dotazníkového šetření jsou podložena důkladnou analýzou celého souboru zajištěných dat tvořených odpověďmi respondentů. Nevyplněný vzor dotazníku je uveden v této rigorózní práci jako příloha A – Dotazník.

Dotazník se zaměřoval především na postoje, hodnoty, interpersonální vztahy a všeobecné povědomí o rizikovém chování.

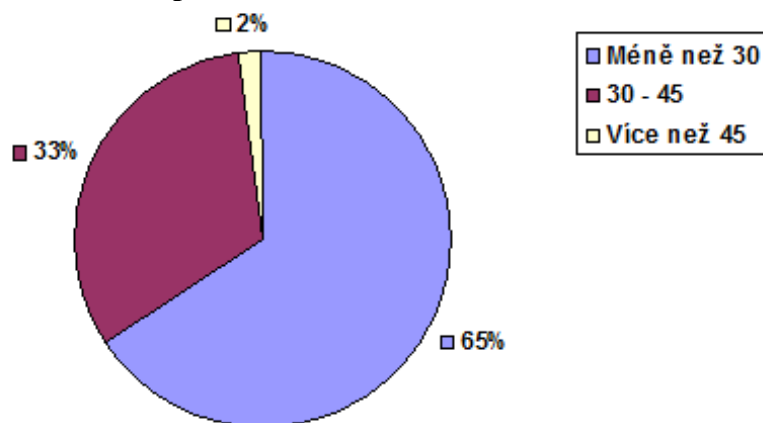
#### Dotazník část I. – obecné osobní údaje

Soubor respondentů byl první a druhou otázkou rozdělen dle pohlaví a věku.

**Graf 1: Rozdělení respondentů dle pohlaví.**



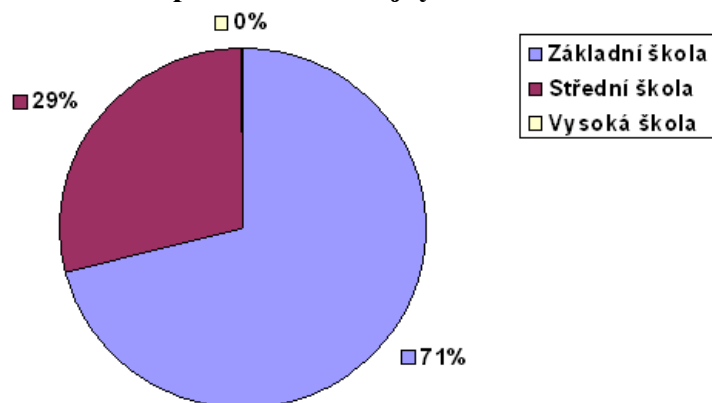
**Graf 2: Rozdělení respondentů dle věku.**



Graf 1 ukazuje, že dotazníkem se zabývaly v rodinách žáků spíše ženy, avšak oproti obecné představě se v nemalém procentuálním zastoupení vyplňování dotazníku účastnili i muži. Věk respondentů, jak ukazuje Graf 2, se nacházel nejčastěji pod hranicí třiceti let, z čehož je zřejmé, že rodiny žáků byly zakládány v poměrně nízkém věku alespoň jednoho z rodičů. Nižší věk rodičů z psychologického hlediska může znamenat jistou psychickou nezralost, nevyhraněnost i kvantitativně a kvalitativně méně hodnotné životní zkušenosti. Výchova dětí pak často bývá nevyvážená, nesystematická, nedůsledná a jen málokdy plně zodpovědná. Takto mladí rodiče se v nemalém počtu případů stále chovají více jako dospívající než jako dospělí. Vzhledem k jejich ještě ne zcela vytvořenému žebříčku kvalitních hodnot nelze hovořit o vhodném vzoru pro jejich vlastní děti. Možnost vzniku a rozvoje projevů RCH může být tímto silně podpořena.

Otázka třetí zjišťovala nejvyšší dosažené vzdělání respondentů.

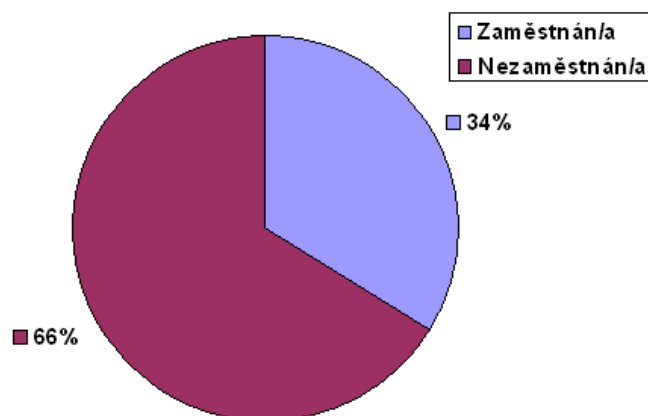
**Graf 3: Rozdělení respondentů dle nejvyššího dosaženého vzdělání.**



Grafické znázornění s pořadovým číslem 3 vypovídá o tom, že většina rodičů žáků ZŠ – P dosáhla pouze základního vzdělání. Rozhovory potvrdily tuto skutečnost, a pokud vybraní zákonní zástupci žáků hovořili o dosaženém středoškolském vzdělání, ani v jednom případě se nejednalo o maturitní zkouškou zakončený obor. Vysokoškolské vzdělání neuvědl žádný z respondentů. Dosažené základní vzdělání rodičů se stává častým vzorem pro děti. Pokud rodiče nemají sami ambice a neprojevují žádné snahy o dosažení vyššího vzdělání, ani jejich děti k tomuto neinklinují. Zákonní zástupci s dokončeným učebním oborem měli zřetelné představy o tom, že i jejich děti se o studium některého z učebních oborů po absolvování ZŠ – P alespoň pokusí. Výpověď je v tomto případě jednoznačná. Rodiče jsou absolutně nejvýznamnějším činitelem formujícím představy i celkové postoje rámcem jejich dětí ve vztahu k vlastnímu životu a budoucnosti. Rizikovitost pro děti spočívá hlavně v liknavém přístupu rodičů k jejich dalšímu vzdělávání a zvyšování možnosti následně se lépe uplatnit na trhu práce. Děti nemají ambice něčeho dosáhnout a většinou se pak jejich budoucnost velmi podobá přítomnosti rodičů.

Čtvrtá otázka dotazníku se zabývala zaměstnaností respondentů.

**Graf 4: Rozdělení respondentů dle zaměstnanosti.**



Na tuto otázku neodpovědělo jedenáct respondentů.

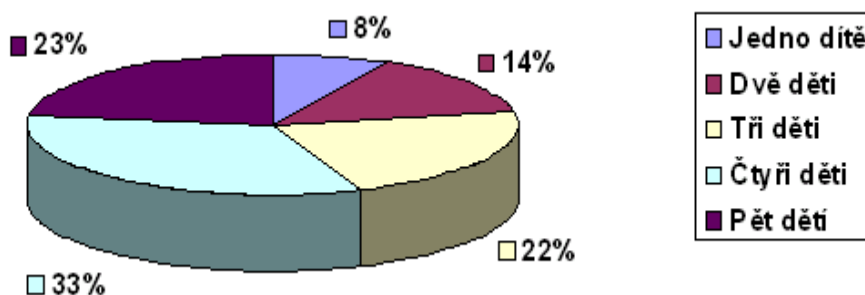
Graf 4 hovoří neoddiskutovatelně o problematice vysoké nezaměstnanosti rodičů žáků ZŠ – P. Na základě všech získaných a náležitě analyzovaných dat má toto grafické vyjádření přímou souvislost se stupni úrovní nejvyššího dosaženého vzdělání. Nižší vzdělání je přímo úměrné úzkému profilu možností uplatnění se na trhu práce. Opět se jedná o vzor pro žáky. Pokud rodiče nejsou zaměstnáni a jak se potvrdilo

v průběhu praktického zkoumání, zaměstnání si ani aktivně nevyhledávají, je tento stav pro děti jasným signálem, že zaměstnání není pro život důležité, natož nutné. Mnozí rodiče v rozhovorech udávali, že se o jejich rodinnou ekonomickou situaci úřady starají dostatečně a nepociťují v žádném ohledu nedostatek. Nezaměstnanost, jak bylo zřejmé z rozhovorů, představuje jistou neohraničenost života, v naprosté většině případů absenci funkčních mezí a pozitivních povinností, v rodinách chybí řád a potřebné normy. Nezaměstnanost představuje rovněž téměř bezbřehou míru volného času a vzhledem k tomu, že jeho smysluplné využívání se jeví jako značně problematická schopnost, mívá za následek inklinaci k rizikovým formám chování, například abúzu tabákového kouře, alkoholu. Chovají-li se rodiče rizikově a zvláště před dětmi, pak zrcadlení tohoto vzorce nevhodného chování u nich nastupuje již ve velmi nízkém věku.

### Dotazník část II. – rodinné společenství

Otázka pátá cílila na počet nezletilých dětí, věkem spadajících k povinné školní docházce.

**Graf 5: Složení rodin respondentů z hlediska počtu dětí navštěvujících ZŠ – P.**

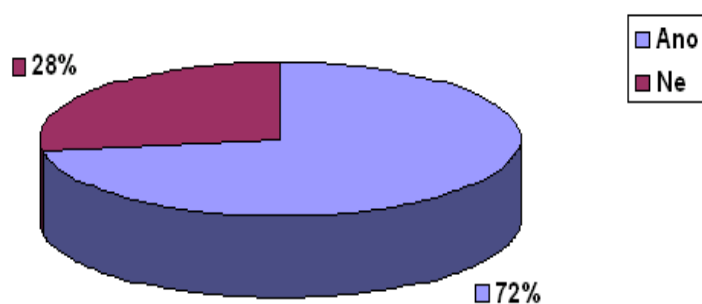


Jak ukázala analýza odpovědí respondentů, v rodinách byly ponejvíce čtyři nezletilé děti. Více dětí z obecného pohledu vždy znamená vyšší angažovanost rodičů. Ta se týká nejen zajišťování všech dětských potřeb a zvýšených nákladů ekonomického charakteru, ale také času, který by svým základní školou povinným dětem měli věnovat. Při vyšším počtu dětí je zřejmé, že rodiče, byť by se oba aktivně zapojovali, nejsou schopni všem poskytovat tolik času, kolik by jejich výchova i příprava do školy potřebovaly. A to ani za stavu, kdy více než polovina respondentů nemá stálé

zaměstnání a tudíž mohou být s dětmi po celou dobu, kdy nejsou účastny vyučování ve škole. Tento fakt zmiňovali v rozhovorech zákonní zástupci žáků. Vyjadřovali se v tom smyslu, že nezvládají starat se v celém rozsahu o všechny své děti a že jim s výchovou i ostatním pomáhají ty starší. Musejí přebírat část rodičovských úkolů a pečovat v rámci svých možností a schopností o mladší sourozence. Tato skutečnost se jeví zásadní, neboť starší děti jsou stále dětmi a nemají dostatečné kompetence ani vyzrálost na to, aby mohly být plnohodnotnými vzory i kvalitními vychovateli těch mladších. Sami se velice často již s nějakou formou RCH potýkají a při péči o mladší sourozence jim tyto formy chování představují a předávají.

Šestá otázka měla získat odpovědi na to, zda respondenti v rámci rodinných společenství věnují alespoň část volného času svým dětem.

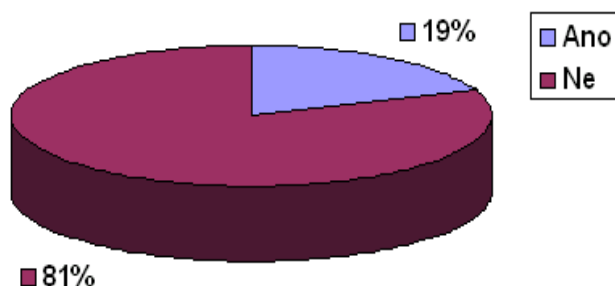
**Graf 6: Rozdělení rodin respondentů z pohledu společného trávení volného času s dětmi.**



Grafem 6 představované znázornění vyhodnocených odpovědí poukazuje na to, že v rodinách respondentů je společným aktivitám věnována značná pozornost. Téměř celé tři čtvrtiny respondentů uvedly, že volný čas se svými dětmi tráví. Uváděli společné činnosti jako stolní hry, počítačové hry, blíže nespecifikované rodinné hry, sledování opět blíže nedefinovaných televizních programů a ve dvou případech byl uveden fotbalový sport. Volný čas se svými dětmi tedy respondenti tráví, avšak většinou jen doma a víceméně zcela pasivně. Smysluplné využívání volného času, které by mělo dynamický průběh a pozitivní dopad na všeobecně zdravý vývoj i celkový rozvoj osobnosti dětí uváděli jen sporadicky. Vznik i následné projevy RCH jsou pasivním a konzumním způsobem života podporovány. Jsou jím vytvářeny podmínky pro progresi RCH a spolu s mizivou motivací respondentů tento pasivní způsob života změnit představuje závažný negativní jev. Neexistence funkční motivace ke změnám životního stylu byla zmiňována v rozhovorech.

Následující sedmá otázka se zaměřovala na informace týkající se přehledu respondentů o tom kde, s kým a jakým způsobem tráví volný čas jejich nezletilé děti, pokud právě nejsou s nimi nebo přítomny školnímu vyučování.

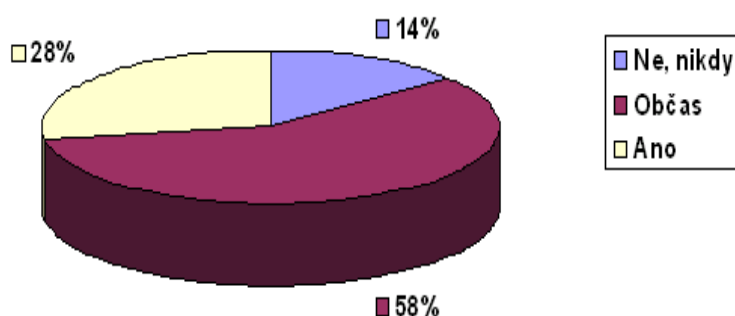
**Graf 7: Rozdělení respondentů dle jejich přehledu o způsobech trávení volného času dětí.**



Analýza zajištěných odpovědí odhalila to, že respondenti byt' se snaží se svými dětmi sdílet volný čas (Graf 6), nemají ve skutečnosti ponětí o způsobech využívání jejich volného času mimo domácí prostředí. Osmdesát jedno procento respondentů nevědělo, kde pobývají ani s kým se stýkají, pokud nejsou doma či ve škole. Takto nízká znalost respondentů odráží to, že děti jsou ponechávány „svému osudu“, musejí se postarat samy o naplnění dané části volného času. Kde, jak a s kým tak zůstává opět nezodpovězenou otázkou a jednoznačně se jedná o potenciálně vysoce nebezpečnou složku jejich života. Vznik všemožných vzorců RCH je za těchto okolností více než očekávatelný, stejně jako jejich prohlubování a zvyšování závažnosti.

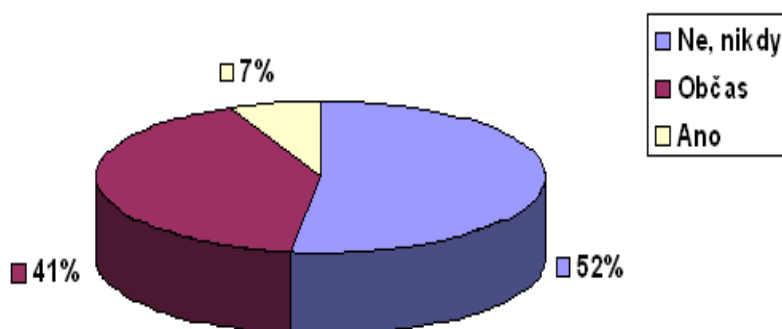
Následující dvě otázky dotazníkového šetření již plně cílily na možné existující vzorce RCH v rodinných společenstvech respondentů. Otázky se konkrétně věnovaly tomu, jestli v rámci rodiny probíhají emočně vypjaté komunikační výměny před nezletilými dětmi a dochází-li až k fyzickým atakům. Obě otázky zjišťovaly, zda jsou nezletilé děti v rodinách vystavovány vzorcům RCH a negativním vlivům, které by mohly představovat příčiny vzniku těchto vzorců RCH i u nich.

**Graf 8: Rozdělení rodin respondentů dle četnosti emočně vypjatých situací v rodině.**



Občasnou existenci emočně vypjatých komunikačních výměn potvrdila více než polovina dotázaných a trvalou přítomnost připustilo dvacet osm procent respondentů. Z těchto údajů zřetelně plyne, že ve většině rodin respondentů jsou verbálně agresivní formy komunikace běžné.

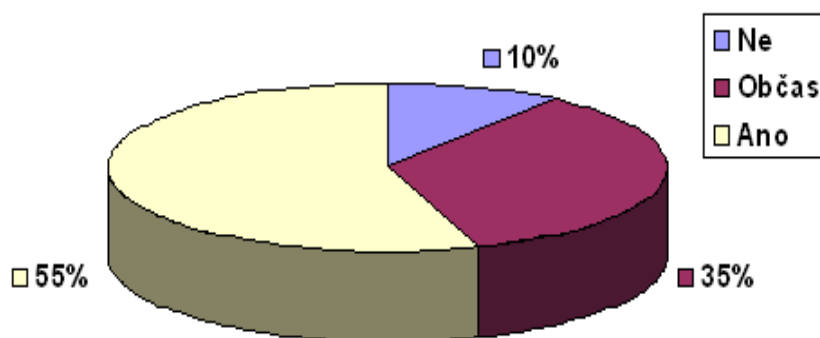
**Graf 9: Rozdělení rodin respondentů dle výskytu fyzického násilí.**



Otázky zodpověděli téměř všichni respondenti. Lze tedy říci, že vypjaté nejen verbální výměny (Graf 9) v daných rodinách jsou natolik četné, až se staly běžnou součástí života a nejsou vnímány jako nepatřičné a to dokonce ani ve vztahu k přímé účasti dětí. Děti vystavované takovýmto projevům je vnímají jako rodinný normativ. Jejich projevy i způsoby řešení situací se od těchto norem odvíjejí a jsou zřetelné i ve školním prostředí. Verbální agresivitu i fyzickou formu jakožto hlavní druhy RCH lze považovat opět za zrcadlení toho, jak se chovají rodiče k sobě navzájem i ke svým dětem. Rodinné prostředí se i v tomto ohledu řadí k nejvýznamnějším determinantům vzniku a progresu RCH.

Další bod dotazníku byl úmyslně orientován na to, jak se respondenti před svými dětmi vymezují v otázce školního prostředí.

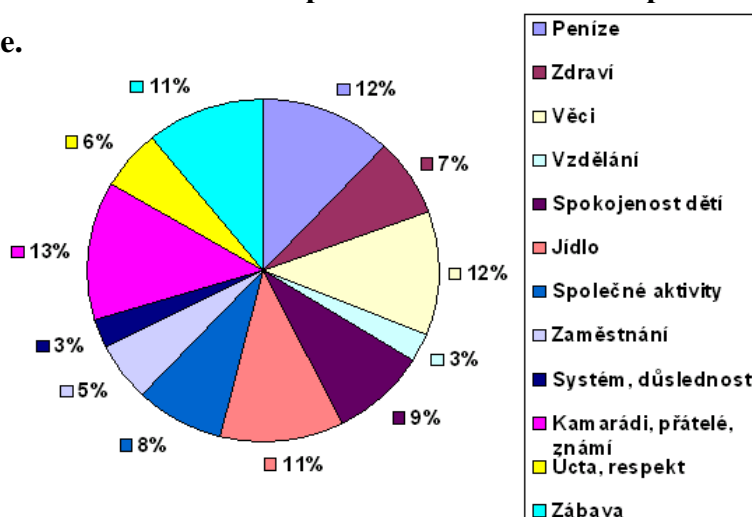
**Graf 10: Rozdělení rodin respondentů dle četnosti výskytu negativních hodnocení školního prostředí nebo učitelů.**



Tato konkretizace byla zařazena, neboť metoda pozorování poukázala na to, že žáci se v mnoha situacích opírali o veskrze negativně laděné výroky svých rodičů směřovaných proti školnímu prostředí. To jakým způsobem se o škole, školních výsledcích, průběhu celého procesu i o pedagogích rodiče vyjadřovali, bylo z vystupování žáků evidentní. Grafické znázornění 10 zobrazuje výsledky analýzy odpovědí respondentů, kde až v devadesáti procentech rodin žáků jsou tyto vystavování negativním hodnocením školního prostředí nebo pedagogů. Negativní až opoziční postoje rámců respondentů se znovu ukazují jako pervazivní a pro formování postojů, názorů a hodnot jejich dětí zcela určující. Jestliže děti již z rodinných sfér přicházejí do školy s takovou postojovou předlohou, stává se pouze otázkou času, kdy toto zvnitřní, přijmou za své a započne vznik některého z druhů RCH. Příkladem může být porušování školního řádu, vandalství, záškoláctví.

Otázka dotazníku s pořadovým číslem jedenáct se věnovala zkoumání základních hodnotových rámců platných v rodinných společenstvích respondentů.

**Graf 11: Rozdělení rodin respondentů dle vnitřních preferencí a hodnotové orientace.**

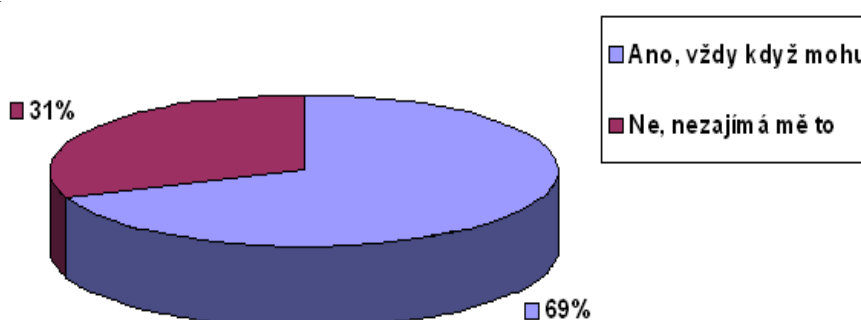




Grafická exprese analýzy odpovědí poukazuje na to, že v rodinách dotazovaných jsou prioritními především finance. Hodnotové rámce jsou orientovány též spíše na materiální sféry, což je doloženo procentuálním zastoupením možností „Věci“, „Jídlo“, „Kamarádi“ a „Zábava“. Spokojenost dětí byla další respondenty volenou možností. Nabízené hodnoty jako vzdělání, zaměstnání či systém a důslednost byly voleny ve velmi nízkém počtu. I v této oblasti se ukazuje rodinné prostředí jako primárně určující prvek. Hodnoty rodičů jsou dětmi rychle asimilovány a takto úzce hodnotově zaměřeným prostředím bývají děti ohrožovány. Ve výsledku pak také bývají přístupnější k RCH, hlavně krádežím.

Body dvanáctý a třináctý se orientovaly na úroveň funkční spolupráce zákonných zástupců žáků se školou. Spolupráce se otázkami dělila na dobrovolnou a nutnou, školou vyžádanou.

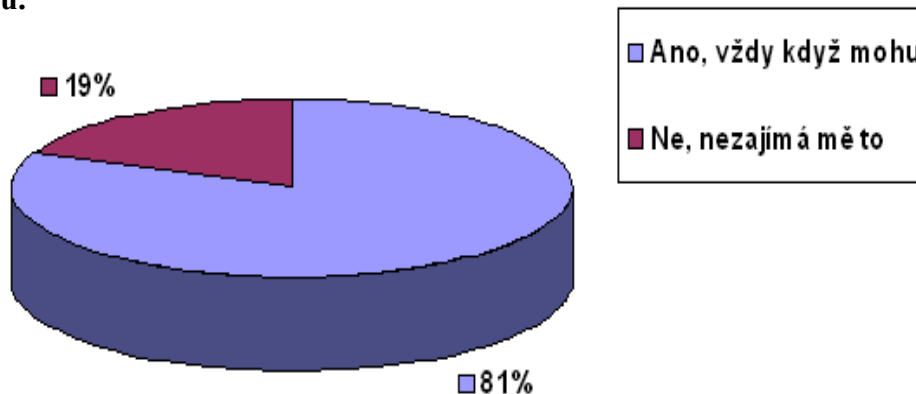
**Graf 12: Rozdělení respondentů z pohledu pravidelnosti dobrovolné spolupráce se školou.**



V případě otázky dvanácté se jednalo o dobrovolnou spolupráci v rámci třídních schůzek realizovaných opakovaně v průběhu celého školního roku. Téměř sedmdesát procent respondentů odpovědělo, že se třídních schůzek účastní vždy za předpokladu, že jim to jejich situace dovolí. Zbýlá skupina respondentů se vůči této otázce vymezila jednoznačně. Vyjadřovala evidentně negativní postoj a nezájem o takovýto druh spolupráce s institucí ZŠ – P. Rozhovory se speciálními pedagogy i ŠMP doplňovaly tento výsledek rozboru odpovědí o zjištění, že kladné odpovědi nemusejí znamenat přímou osobní účast zákonných zástupců. Reálný zájem o prosperitu, aktuální informace o prospěchu, chování či další skutečnosti týkající se jejich dítěte však respondenti aktivně projevovat nemusejí. Kladná odpověď tedy vypovídá spíše o tom, že postoj respondenta ke škole není zcela opoziční nebo negativně laděný.

Studium školní dokumentace evidující počty zákonných zástupců účastných třídních schůzek potvrdilo, že jejich osobní angažovanost bývá mizivá.

**Graf 13: Rozdělení respondentů z pohledu pravidelnosti nutné spolupráce se školou.**



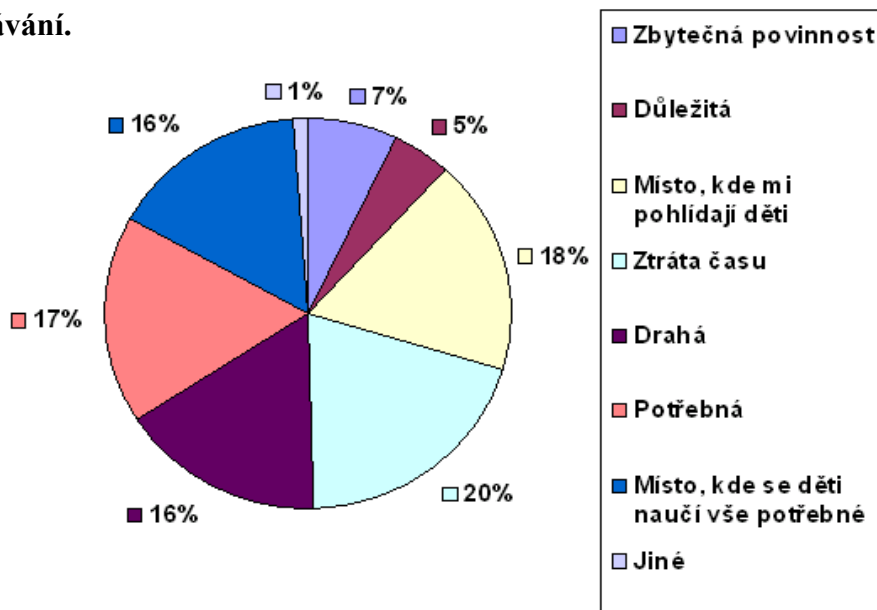
V diametrálním rozporu s výsledky analýzy dobrovolné spolupráce se ukázaly být výsledky analýzy odpovědí týkajících se spolupráce nutné. Tedy té, kterou si vyžádá škola nejčastěji v přímém důsledku potřeby řešení kázeňských obtíží žáků. Více než osmdesát procent respondentů odpovědělo kladně. Data získaná z rozhovorů tento výsledek potvrzovala. V případě vyžádané spolupráce se zákonní zástupci do školy většinou skutečně dostaví. Tento fakt je dle slov pedagogů s nejvyšší pravděpodobností zapříčiněn přímou součinností školy s kurátory a dalšími úředními participujícími osobami.

Nezájem plné třetiny zákonných zástupců (Graf 12) o průběh výchovně vzdělávacího procesu jejich dětí, jejich školních výsledků a celkové úspěšnosti může být i v tomto případě považován za nevhodný vzorec chování, který se v rámci rodiny předává dětem. Ty pak o školu také neprojeví výraznější zájem a nejsou schopny ve vzdělávání a školní docházce spatřovat smysl. RCH jakým je například záškoláctví, porušování školního řádu, vandalství, agresivní projevy může mít původ právě v takovémto postojovém schématu rodičů.

### **Dotazník část III. – zaměření na školní prostředí, učitele, rizikové chování**

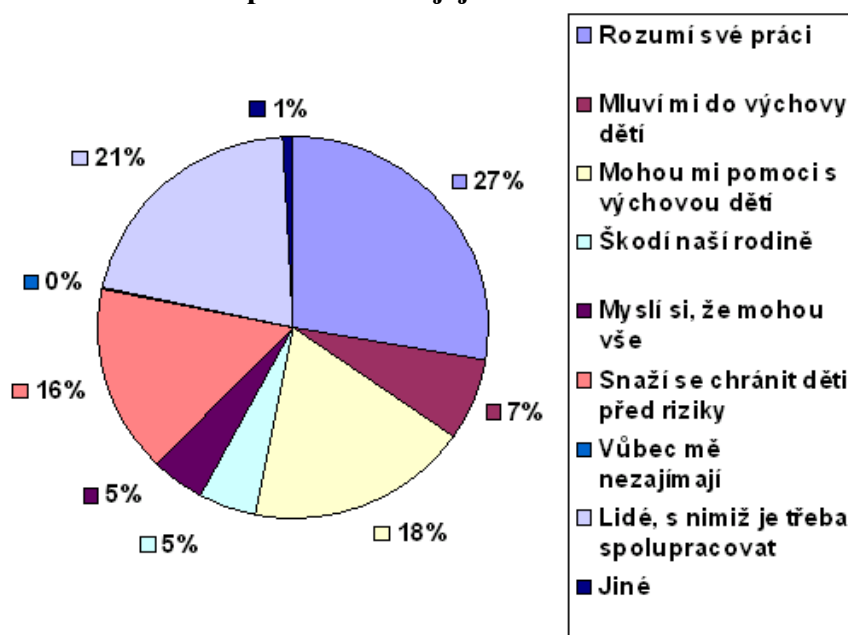
Čtrnáctá a patnáctá otázka se zaměřovala na rozdělení respondentů dle jejich vnímání školního prostředí a pedagogů. Cílem bylo zjištění aktuálních postojových rámců zákonných zástupců žáků ZŠ – P.

**Graf 14: Rozdělení respondentů dle jejich vnímání školního prostředí a vzdělávání.**



Jak naznačuje výše uváděné grafické znázornění 14, ze zajištěných dat vyplynulo, že zákonní zástupci ve více než polovině vnímají školu především jako ztrátu času či jako určitý druh zaopatřovací služby pro jejich děti a také že finanční náročnost povinné školní docházky považují za nemalou. Takto vysoké množství negativně laděných odpovědí dotazovaných odráží rovněž aktuální postoje uvnitř rodinných uskupení. Tedy i v této oblasti lze sledovat eventualitu transferu záporných postojových i názorových norem z rodičů na děti.

**Graf 15: Rozdělení respondentů dle jejich vnímání učitelů.**



Oproti předchozím zjištěným výsledkům (Graf 14) byly postoje a názorová schémata přímo související s pedagogy ZŠ – P spíše kladné. Respondenti většinou volili takové odpovědi, které pro ně představovaly možnost spolupráce, kooperace a participace na výchově jejich dětí. Sedmnáct procent dotazovaných se vyjádřilo značně opozičně.

V porovnání s výsledky analýzy otázky čtrnácté lze uvést, že zákonní zástupci nebývají příliš pozitivně nakloněni vzdělávacímu procesu, avšak výchovné elementy, jenž s sebou školní prostředí a speciální pedagogové ZŠ – P přinášejí, za určitých podmínek považují za relativně přínosné.

Rodiče dětí většinou přejali své postoje i hodnotové rámce od předchozích generací. Tyto naučené přejaté modely, způsoby uvažování a nahlížení na svět i život sám mívají velice často podobu neměnných, nepřekročitelných hranic.

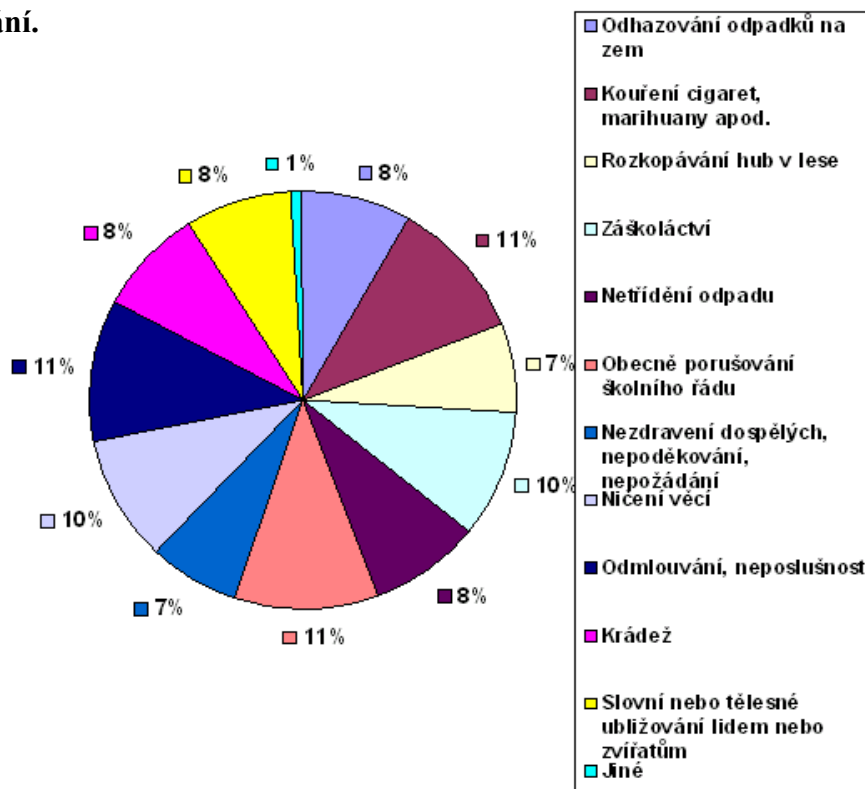
Jestliže tedy rodiče již předem považují vzdělávání za zbytečné, nepodstatné nebo dokonce zdržující od jejich představ o životě a pedagogy všeobecně za nepřátele, vznik projevů RCH a následná jejich progrese se může v přímém důsledku takového rodinné báze demonstrovat různě závažně. Přečiny proti školnímu řádu, řádu třídy či třídním úmluvám a též záškoláctví, agresivní formy chování a jednání, nadužívání návykových látek, chování mající sexuální podtext a nejen tyto mohou být přímým důsledkem právě výchovy v rodině.

Výsledky analýzy odpovědí na obě otázky podpořila i zjištění z ostatních exploračních metod praktického zkoumání. Děti z takto se vyhraňujících rodinných prostředí mají později v prostředí školním výrazné tendence k zanedbávání plnění školních povinností, mívají velmi nízkou motivaci k učení a projevují výrazný nezájem o dosahování dobrých studijních výsledků.

Rodinné prostředí se tímto znovu ukázalo být primárním prvkem pro eventualitu nástupu různých forem RCH.

Poslední otázka dotazníku v pořadí šestnáctá zjišťovala alespoň obecný přehled a chápání termínu rizikové chování. Cílem bylo odhalení, zda zákonní zástupci jakožto dospělí lidé zodpovědní za své děti a jejich výchovu rozumí tomu co je a co není rizikovým projevem a zda dokáží rozlišovat mezi chováním spíše nevhodným a již skutečně pro jejich děti i okolí rizikovým, nebezpečným.

**Graf 16: Rozdělení respondentů dle jejich vnímání a chápání termínu rizikové chování.**



Tuto otázku téměř všichni respondenti zodpověděli. Z výsledků znázorněných výše je zřetelně jasné, že zákonní zástupci závažnost jednotlivých nabízených druhů chování spíše nechápali. Pro tento závěr neoddiskutovatelně hovoří velice pravidelné procentuální rozložení odpovědí. Respondenti nejčastěji přisuzovali stejnou závažnost odmlouvání či neposlušnosti, porušování školního řádu a abúzu tabákového či marihuanového kouře. Dále na stejnou úroveň kladli záškoláctví a vandalismus. Stejně tak do roviny dávali závažnost odhazování odpadků na zem, netřídění odpadu, krádeže a agrese vůči lidem či zvířatům. Další rovnítko bylo dotazovanými položeno mezi rozkopávání hub v lese a nezdravení dospělých, nepoděkování či nepožádání. Možnost „Jiné“ vyplnil nízký počet respondentů. Uváděli vydírání, požívání alkoholu, neochotu jít spát a být slušný. Doslovná odpověď: „V lete me to bavi.“ a jí podobné odrážely postoje respondentů a jejich obecně kladný vztah k různým projevům RCH. Ze všech takto dimenzovaných odpovědí lze usuzovat, že zákonní zástupci příliš nerozumějí tomu, že RCH neznamená pouze jakýsi přestupek vůči společensky uznávaným normám, ale že se jedná o výrazně ohrožující a veskrze nebezpečný

dynamický jev, který ohrožuje jejich děti stejně jako jejich okolí. Pokud samotní rodiče nemají adekvátní povědomí o tom co RCH je, jen těžko jej budou mít jejich děti. Stejně tak jen velmi obtížně budou zvládat rozlišování druhů RCH i následnou korekci vlastního chování.

## **7.6 Interpretace výsledků**

Podrobnými analytickými postupy byla v rámci praktického výzkumu zpracována osobní i přidružená školní dokumentace týkající se žáků ZŠ – P s různými druhy RCH i jejich aktuální mírou závažnosti. Výsledky těchto analýz byly po celou výzkumnou dobu průběžně konfrontovány a náležitě doplňovány o informace získané prostřednictvím dalších užitých exploračních metod výzkumu. Potvrzena byla skutečnost odrážející přímou závislost možnosti vzniku a negativního směru progresu RCH na rodinném prostředí vykazujícím některou z patologií. Dále bylo potvrzeno, že včasnost odhalení RCH s bezodkladnou aplikací vhodných forem školské prevence zůstává nezanedbatelným korekčním prvkem, který může mít a má pozitivní vliv na snižování rychlosti rozvoje RCH a kladně ovlivňuje další budoucnost žáků. Ovšem bez plné podpory a funkční kooperace zákonných zástupců je efektivita veškerých preventivních snah výrazně inhibována a účinky se jeví spíše jen jako dílčí s minimální dobou trvání. Ze závěrů analýz osobní a ostatní školní dokumentace vyplynulo, že diagnóza poruch chování se týká přibližně jedné třetiny žáků.

Realizace rozhovorů s metodiky prevence poukazovaly především na absolutní významnost průběžného provádění depistáží a dalších způsobů kontinuálního vyhledávání ohrožených žáků. Dále z rozhovorů jasně vyplývala důležitost zaměření se i na zákonné zástupce a zvyšování jejich motivace k zájmu o školu, školní prostředí a hlavně o celý výchovně vzdělávací proces jejich dětí. Ukazovala se velice těžko řešitelná skutečnost spočívající v prakticky nulové možnosti účinného ovlivňování zákonných zástupců v tomto směru. Rozhovory s metodiky prevence odhalily fakt vypovídající o tom, že většina žáků do školy přichází z rodin již s naučenými nevhodnými vzorci chování či negativními postojeovými a názorovými rámci. Rozhovory odkryly výrazný problém spočívající v nedostatečném časovém dotování výkonu funkce ŠMP a zvláště ve značně omezených kompetenčních dosazích z této funkce plynoucích. Za popisovaných okolností pak samozřejmě mohou formy školské

prevence více či méně selhávat a jejich pozitivita i následné změny vhodným směrem mohou být tímto až neúnosně limitovány.

V ústních výpovědích speciálních pedagogů bylo možno rozeznávat určitou úroveň nedostatečné informovanosti o tom čím ve své podstatě školská prevence je a jakým způsobem může být realizována. Stejně tak pedagogové projevovali nevýraznou znalost forem školské prevence i jejích jednotlivých stupňů. V případě školské prevence se většinou stavěli do pozice pasivního příjemce ochotného se pouze na vyzvání aktivněji zapojit. Programy školské prevence pojímali, jak již bylo nastiňováno, jako jistý dočasný element zpestření výuky. Společnou osou všech výpovědí byl pocit vyjadřovaný termínem „bezmoc“ dávaný pedagogy do přímé souvislosti s každodenním střetáváním se s projevy RCH. Dle vyjádření naprosté většiny pedagogů je také hluboce problematické pozdní zařazování žáků z běžných základních škol do škol typu ZŠ – P.

Náležitě zpracované a řádným způsobem vyhodnocené informační zdroje poukázaly tedy na dva základní fakty. Prvním je skutečnost hovořící o tom, že metodici prevence nemají na výkon své funkce potřebné časové rámce a postrádají vyšší míru kompetencí. Druhý fakt vypovídá o tom, že pedagogové nejsou dostatečně znalí školské prevence a všech k ní přidružených aspektů, jejich znalosti i pojetí školské prevence jsou spíše pasivní a povážlivě jen okrajové.

Analyzovaný informační zdroj zaměřovaný převážně na rodinné sféry žáků ZŠ – P byl definován a zastoupen dotazníkovou explorační metodou. Výsledky dotazníkového šetření jednoznačně poukázaly na téměř bezvýhradnou determinaci vzniku ohrožení i následného rozvoje nejrůznějších druhů RCH patologiemi rodinných prostředí. K patologiím náležely především běžně uznávaným normám se vymykající výchovné styly, názorové i hodnotové rámce rodičů a jejich celkové vnímání světa i sociálních způsobů soužití s okolím. Tuto uváděnou téměř bezvýhradnou determinaci podporovala i zjištění získaná ostatními výzkumnými metodami.

## **7.7 Shrnutí a doporučení**

Praktický průzkum opírající se o několik základních a nejlépe jeho potřebám vyhovujících exploračních metod přinesl zajímavý obraz objímající nejvýznamnější příčiny vzniku rizikových forem chování. Zároveň také dokázal zřetelně poukázat na některé výrazné problémy speciálně pedagogické praxe, která je v současné době

aktuální. V neposlední řadě též poskytl ucelený obraz všech význačných výchovně vzdělávacích aspektů, které jsou nedílnou součástí školní sociální komunity.

Pro zajištění kvalitativně hodnotných a plně relevantních dat bylo využito adekvátních průzkumných metod ve formě řízených rozhovorů a cíleného dotazníkového šetření. Metoda kazuistická byla zvolena pro její nezastupitelnou výpovědní hodnotu. Ta spočívala v možnosti detailního hlubokého poznání jednotlivých modelových případů, zrcadlení reálně využívaných preventivních snah a také v popisu výsledků těchto úkonů náležejících ke školské prevenci. Případové studie dotvářejí globální pohled na celou problematiku projevů rizikových vzorců chování žáků ZŠ – P a také na eventuality dopadů těchto forem chování na ostatní žáky či další jedince.

### **7.7.1 Pracovní průzkumné problémy**

**První pracovní průzkumný problém:** *„Ohrožení žáci v ZŠ – P nejsou dostatečně rychle a s náležitým algoritmem opakování v průběhu školního roku vyhledáváni.“*

Ze všech relevantních v rámci praktického průzkumu získaných dat bylo možné tento pracovní problém víceméně negovat. Ohrožení žáci vyhledáváni jsou, avšak ŠMP mají na souvislý výkon v tomto ohledu nedostatečné časové dotace. Další setrvalé vyvstávající obtíží je způsob návazné spolupráce s běžnými základními školami. Ty se chovají jako ekonomické subjekty a žáky, kteří by z objektivních důvodů měli navštěvovat ZŠ – P, nechávají ve své působnosti tak dlouho, dokud lze. Do ZŠ – P je doporučují až v momentě, kdy žáci těžce selhávají ve studijní či společenské sféře. Tito žáci by s ohledem na jejich rozumové schopnosti i další individuální zvláštnosti měli být ihned zařazeni ke vzdělávání v ZŠ – P. Zařazují se však do běžných základních škol na tak dlouho, dokud je to pro tyto školy a pedagogy ještě únosné. Vzdělávání probíhá jen v hrubých nárysech a žáci často bývají pouhými pasivními účastníky procesu vzdělávání. V běžné základní škole neprosperují, prožívají řetězec neúspěchů školních i sociálních a teprve když se u nich RCH projeví v neúnosné míře, jsou náhle přešetřováni a přeřazováni do ZŠ – P.

**Druhý pracovní průzkumný problém:** *„Vhodné formy školské prevence nejsou ohroženým žákům poskytovány s ohledem na individuální zvláštnosti jednotlivých žáků či specifické charakteristiky jejich skupin, školská prevence je poskytována příliš frontálně a ponejvíce spíše jen „plošně“.“*



Na základě získaných a následně řádně analyzovaných údajů lze tento pracovní problém víceméně potvrdit. Zjištění hovořila jednoznačně o tom, že důvodem je aktuální nutnost upřednostňovat výuku vyplývající ze zaměření této školské instituce před ostatními složkami výchovně vzdělávacího procesu. Obtíže opět v tomto směru vyvstávaly převážně z nedostatečných časových dotací, které za stávajících podmínek naprosto znemožňují individualizovanou práci s žáky.

### **7.7.2 Pracovní a průzkumné hypotézy**

**Praktický průzkum potvrdil první hypotézu:** „*Patologie rodinného prostředí determinují vznik rizikových vzorců chování.*“

Hypotéza byla potvrzena výslednými závěry vyplývajícími z analýz dat získaných z osobní dokumentace žáků, školní dokumentace a následně byla doložena i obsahem případové studie s pořadovým číslem jedna. Dalším potvrzujícím elementem se stalo dotazníkové šetření.

Adam zcela ovlivněný výchovným stylem matky, jejími postojevy i názorovými schémata bezvýhradně přejal vzorce, jimiž byl obklopen a dle nich se také ve školním prostředí následně projevoval. Rozhovor s jeho matkou potvrdil celou šíři i hloubku patologie výchovy Adama v rodinném prostředí. Dotazníková metoda zaměřující se svým obsahem na respondenty z řad zákonných zástupců žáků s již rozvinutými vzorci RCH doplnila a znovu potvrdila přímou souvislost mezi patologií rodinných prostředí a projevy RCH.

Východiskem pro pozitivní změnu v rodinných společenstvích by v těchto případech mohla být legislativní úprava. Úprava zvyšující nejen školským, ale také na výchovně vzdělávacím procesu participujícím institucím odborný dosah a pravomoci. Takovouto úpravu by mělo ovšem doprovázet i zvýšení vymahatelné odpovědnosti zákonných zástupců za žáky a jejich chování nejen ve škole. Též legislativně zajištěné plnění povinností zákonných zástupců vůči školnímu prostředí by nepochybně přineslo kladný výsledek a ve svém konečném důsledku snížilo míru i četnost výskytů RCH u žáků. K dalším systémovým změnám, které by vedly k pozitivnímu v rámci školního prostředí, rozhodně náleží celkové zvýšení sociálního statutu povolání pedagoga a s ním přirozeně spojený společenský respekt. Stejně tak jako jsou uznáváni a respektováni například lékaři již pro samotnou jejich profesi.

**Průzkum potvrdil druhou hypotézu:** „*Nezájem zákonných zástupců o průběh výchovně vzdělávacího procesu dítěte souvisí s jeho rizikovými vzorci chování naměřenými proti školnímu prostředí.*“

Druhá hypotéza praktického průzkumu byla potvrzena výsledky z případové studie jedna, rozhovorů se ŠMP, metodikem prevence PPP a výsledky dotazníkového šetření.

Všeobjímající opoziční postoje matky Adama i její naprostý nezájem o cokoli spojeného se školním prostředím či výchovně vzdělávacím procesem syna jím byly zcela asimilovány. Následovalo přesné zrcadlení ve školních sférách. Nezájem žák projevoval o výuku, plnění školních povinností, docházku i respektování obecně ve škole platných pravidel. Dopouštěl se ničení školního majetku a v mnoha případech i jeho totální destrukce. Vůči pedagogům a spolužákům se vymezoval velmi agresivně, v reverzním postavení ke společenským pravidlům soužití. Odpovědi respondentů dotvářely celkový obraz a výsledná zjištění z nich plynoucí jasně dokládala skutečnou podmíněnost RCH žáků projevovaného nezájmem o jejich vlastní školní úspěšnost, nulovým respektem k platným pravidlům i pedagogům.

Dílní řešení by mohly představovat funkční motivace zákonných zástupců k vstřícnějšímu přístupu ke školnímu prostředí, podpora jejich zájmu o školní prosperitu dětí, zvyšování jejich aktivní participace na výchovně vzdělávacím procesu a nenásilné kultivování obecných postojových rámců zákonných zástupců. Bez těchto počinů školská prevence bude jen těžko dosahovat toho, aby si sami žáci uváděné osvojili a zafixovali.

**Praktický průzkum nepotvrdil ani nevyvrátil třetí hypotézu:** „*Diagnostikované poruchy chování u žáků jsou spojeny se zvýšeným výskytem rizikových vzorců chování.*“

Komplexní zpracování výsledků analýz osobní i školské dokumentace, zpracování kazuistik a rozhovorů se ŠMP i metodikem prevence PPP nepotvrdilo ale ani nevyvrátilo pravdivost hypotézy s pořadovým číslem tři.

Porucha chování sekundárního charakteru nesouvisející s mozkovou dysfunkcí, poruchami pozornosti či s jiným znevýhodněním odhaleným odborným vyšetřením Adama v příslušné PPP byla jednoznačně negativně ovlivňována již popisovaným patologickým působením matky. Výsledky rozhovorů s fundovanými odborníky zabývajícími se školskou prevencí poukázaly na to, že poruchy chování mohou,

ale nikoli vždy skutečně determinují RCH. Někteří žáci ZŠ – P s diagnózou porucha chování nevykazovali objektivně před ani v průběhu praktického průzkumu žádné výraznější obtíže v behaviorální oblasti, jež by bylo možno označit za rizikové.

Diagnosticky zjištěné poruchy chování jako výsledek odborného vyšetření žáků mohou mít vliv na vznik a následný rozvoj forem RCH, avšak nebyla prokázána absolutní platnost. Diagnózu definovanou jako poruchu chování lze pojímat pouze jako jeden z možných spouštěcích elementů vzniku či progresu RCH nikoli však jako jistý předpoklad. Nelze tedy hovořit o pravidle. Jedním z faktorů vzniku či rozvoje RCH ovšem tato diagnóza jistě je.

Při vyhledávání ohrožení a již ohrožených žáků by bylo více než vhodné opírat se o diagnostické závěry vyšetření specializovaných pracovišť. Žáci s diagnostikovanými poruchami chování by měli být všeobecně uvažováni jako ohroženější a měla by se jim na základě toho věnovat zvýšená pozornost.

**Praktický průzkum potvrdil čtvrtou hypotézu:** „*Ve školním prostředí lze úspěšně aplikovat krizovou intervenci.*“

Potvrzení čtvrté hypotézy bylo založeno na závěrech rozborů dat získaných zpracováním případové studie s pořadovým číslem dva, vyhodnocením rozhovorů vedených s metodikem prevence PPP a pedagogů vykonávajících funkci ŠMP.

Díky včasnému zaznamenání problému a téměř okamžitě realizovaným aktivitám spadajícím do kompetence školské prevence, byla v rámci školního prostředí poskytnuta Emilovi nezbytná pomoc. Bylo zabráněno eventualitě extrémního narušení jeho psychické i fyzické integrity. Následnými a v současné době stále aktivně praktikovanými nápravně podpůrnými metodami se pracuje s žákem tak, aby přestála újma se všemi jejími aspekty měla na Emila a jeho budoucnost co možná nejnižší a nejméně negativní dopad. Pracovníci činní v oblasti školské prevence zcela jednotně potvrdzovali potřebnost i efektivitu poskytované řádně vedené krizové intervence.

Poskytování krizové intervence v prostředí ZŠ – P je tedy možné a v mnohých případech rovněž nezbytné. Silný důraz se ovšem musí klást na limity kompetencí učitelů-speciálních pedagogů, kteří ji poskytují a na jejich aktuální kvalifikační úrovni.

**Praktický průzkum vyvrátil pátou hypotézu:** „*Včasná aplikace vhodné formy školské prevence může zabránit vzniku rizikových vzorců chování.*“

Pátá hypotéza byla vyvrácena prostřednictvím skutečností prokázaných oběma případovými studii a rozhovory s metodiky prevence škol i PPP.

Ihned po nástupu Adama do ZŠ – P a při prvním náznaku nevhodného projevu bylo započato preventivní působení zohledňující jeho aktuální schopnosti, možnosti i dovednosti. I přes veškeré toto působení školské prevence jeho chování doznávalo pozitivních změn jen v krátkých časových intervalech, pokud se vůbec pozorovatelně kladně demonstrovalo. Rodinné zatížení přístupem matky převládalo a mařilo veškeré preventivní aktivity i postupy. Následky v pozdější době se mimořádně zdramatizovaly a měly výrazně negativní dopad na jeho spolužáka i další méně zainteresované. Adam se i přes všemožná opatření vyvíjel a v rámci školního prostředí prezentoval jako postojová i názorová kopie vlastní matky. Školská prevence v mnoha svých formách, postupech i úrovních nedokázala zamezit vzniku RCH. Jejím prostřednictvím se pouze nepatrně zmírňovaly projevy a zpomalovala progrese. K těmto zjištěním se připojovaly i závěry rozhovorů, které to jednomyslně potvrzovaly.

S ohledem na uváděné se jako jediné možné řešení opět nabízí legislativní změny a příslušná opatření, která by dokázala zvýšit osobní zodpovědnost zákonných zástupců za chování žáků. Změny by ovšem musely být nedílně doprovázeny funkční existencí represivních procesuálních úkonů, jež by dokázaly zajistit plnění povinnosti řádné výchovy žáků v rodinných prostředích ze strany zákonných zástupců a také plnohodnotnou spolupráci s pedagogy. Samozřejmým pozitivním důsledkem by v tomto ohledu bylo následné zvýšení společenské vážnosti pedagogické profese.

**Praktický průzkum vyvrátil šestou hypotézu:** „*Pedagogičtí pracovníci se v problematice aplikované školské prevence orientují.*“

Poslední ze šesti hypotéz byla vyvrácena a to v průběhu rozhovorů se speciálními pedagogy aktivně činnými v ZŠ – P.

Pedagogičtí pracovníci byli s problematikou aplikací, forem, způsobů i možností školské prevence obeznámeni spíše jen okrajově. V mnoha případech nerozuměli jejímu významu nebo nevěřili pozitivním přínosům pro výchovně vzdělávací proces. Někteří školskou prevenci spolu s jejími nuancemi znali lépe, jiní méně dobře.

Znalost závisela ponejvíce na osobnostech jednotlivých pedagogů, na jejich zájmech, zaměřeních a dalších osobních či osobnostních faktorech. Obecně však znalosti oblasti školské prevence projevovali pouze v elementárních úrovních a vyjadřovali se převážně v tom smyslu, že školská prevence spadá do kompetencí výhradně stávajícího školního metodika prevence. Pedagogové uváděli značné pracovní vytížení jako důvod pro ponechávání problematiky školské prevence v působnosti ŠMP. Dodávali, že v případě požádání jsou ochotni se do realizace preventivních programů zapojit. Nebyli si ovšem příliš vědomi specifík školské prevence ani toho, že i oni sami by měli být její nedílnou důležitou součástí. Většina z nich neznala dostatečně odbornou terminologii náležející ke školské prevenci a přímý výkon forem školské prevence považovali za pasivní způsob doplnění výuky jednotlivých předmětů typu občanská výchova. Problematiku školské prevence pojímali jako existující záležitost, pozitivní přínos seznávali spíše jen v některých činnostech či programech, často pouze dle vlastního subjektivního dojmu z činnosti a nikoli z obecných rovin účinků na žáky. Aktivnější a lépe problematiky znalí byli většinou ti pedagogové, kteří zastávali školské prevenci blízké funkce, jakou je například výchovný poradce. Co se vedoucích pracovníků ZŠ – P týče, s aspekty školské prevence byli obeznámeni průměrně a jejich pozornost cílila převážně na správní a ekonomické faktory.

V přímé návaznosti na zjištěné skutečnosti by bylo vhodné využívat nabídek školících institucí. Tyto odborně vedené a přesně zaměřené nabídky mohou zlepšit obecné povědomí o školské prevenci, jejích cílech, možnostech i způsobech provádění. Mohly by zvýšit erudici pedagogů a zároveň jim zprostředkovat zisk teoretických znalostí i praktických dovedností. Dále je možné realizovat v rámci ZŠ – P specificky cílené schůzky ŠMP s ostatními pedagogy. V náplni práce ŠMP tento bod bývá uváděn, nicméně školská praxe výkonu funkce ŠMP v rozporu s obsahem náplně práce nedisponuje naprosto žádnou pravomocí ani kompetencí vycházející z funkce ke svolání schůzky či porady tak aby bylo závazné i pro ostatní pedagogy.

## ZÁVĚR

Z obecného úhlu pohledu lze školské preventivní snahy i veškeré ostatní odborně realizované aktivity s ní související vnímat jako efektivní prostředek s poměrně širokým polem působnosti.

Podstatou školské prevence je umožňování vysoce účinného vytváření jedinečné příležitosti k vyhledávání a kladnému ovlivňování ohrožených žáků i těch, jejichž chování či jednání již obsahuje určité rozeznatelné rizikové markanty.

Prostřednictvím správně prováděné školské prevence je možné také pronikat do interpersonálních sfér jednotlivých kolektivů tříd a podrobně je poznávat ve všech jejich podobách. Takovéto hluboké poznání skupin i jednotlivých osobností žáků základních škol praktických pak s respektováním všech pravidel poskytování preventivní péče umožňuje cíleně a nefrontálně kultivovat jejich základní mezilidské vazby i další jejich jemnější nikoli však méně významné nuance.

V řadě jistě neposlední lze školskou prevenci považovat též za plnohodnotnou a nezastupitelnou eventualitu, díky níž se v mnohých případech podaří zpomalit progresi rizikových forem chování či přímo zabránit případné destrukci psychických funkcí, fyzického zdraví i celé další budoucnosti žáků.

O školské prevenci se musí uvažovat jako o jedinečném multifaktoriálním mediátoru. Jako taková je totiž školská prevence unikátním přemostěním zprostředkovávajícím různé druhy sociálních přenosů, a to mezi jednotlivými žáky navzájem i mezi jejich skupinami. Přenosy, jejichž jednu stranu tvoří žák a druhou pedagog, jsou další nedílnou součástí komplexních snah užitých školské prevence. Bez jakýchkoli pochyb díky řádně prováděné školské prevenci může fundovaný pedagog v součinnosti s ostatními do výchovně vzdělávacího procesu zainteresovanými zkvalitňovat veškeré sociální výměny, které v takovýchto školních společenstvech reálně existují.

Stejně tak se školská prevence, má-li dostatek prostoru i všech potřebných prostředků, chová i ve vztahu k rodinným společenstvím žáků. Propojuje, sjednocuje a zefektivňuje reciproční spolupráci s jediným cílem: zajistit žákům po ukončení školní docházky co možná nejsnazší vstup do dalšího období sociálního života. Tento cíl zrcadlí celé spektrum školské prevence.

Jestliže se ovšem v rodinných společenstvích vyskytují anomálie či dokonce patologie a výchovné styly neodpovídají skutečným potřebám dětí, nedokáže sebekvalitněji erudovaný speciální pedagog ani nikdo jiný vyjma členů rodin samotných dosáhnout vytyčeného bazálního cíle školské prevence. Na rodinné prostředí žáků ani již v rodině osvojené, naučené a pevně ukotvené vzorce chování není možné v rámci školního prostředí v žádném ohledu předem profylakticky působit.

Je tudíž více než zřejmé, že druhou stranu mince tvoří neměnná skutečnost vypovídající o tom, že aplikace jakékoli metody, formy či způsobu školské prevence nemůže ani ve své nejkryštalitější podobě zabránit prvopočátku vzniku rizikových vzorců chování.

Školská prevence je může pouze pozitivně ovlivnit, nástup i jejich průběh zpomalit, důsledky zmírnit, ovšem jejich elementární bod vzniku nezasáhne. Zvláště pak nedaří-li se navazování setrvalé harmonické kooperace s rodinami žáků. Tedy s těmi, jež by pro žáky měli být nejlepšími vzory, nejbližšími důvěrníky, nezištnými přáteli a těmi, kdo je budou za všech okolností milovat, chránit a přát jim to nejlepší, co život nabízí.

Jestliže se rodinnými schémata žáků základních škol praktických nezačnou v brzké době zabývat osoby disponující potřebnou zákonodárnou mocí, nejen že status quo nezůstane zachován a situace se nezlepší, ale s nejvyšší pravděpodobností se míra závažnosti projevů rizikového chování žáků bude postupně prohlubovat.

Bez nevyhnutelné legislativní intervence, jež v kontextu se současným stavem nabývá podoby již téměř krizové, je prostředí základní školy praktické i se všemi speciálními pedagogy, školními metodiky prevence a dalšími participujícími odborníky prakticky bezmocné.

Neexistencí dostatečných pravomocí, dosahů a kompetencí, jakož i absencí zajištění patřičné vážnosti profese, je pedagog vždy těžce limitován. Z jeho ochoty, entuziasmu, vstřícnosti, touhy pomoci i prosté lidské empatie se stává jen stín oné ušlechtilé idey o poskytování preventivní péče žákům se znevýhodněním.

## **Resumé**

Ústřední motiv rigorózní práce tvořilo prostředí základní školy praktické se všemi jeho specifiky i charakteristikami.

Komplexní zájem se orientoval především na poskytování služeb školské prevence, na její v praxi aplikované formy a následné dopady tohoto preventivního působení. Školská prevence se popisovala nejen jako soubor eventualit, ale též jako oblast s četnými úskalími vycházejícími z individualizovaného výchovně vzdělávacího procesu.

Otázce setrvalé gradující závažnosti, alarmující hloubce i širokému spektru projevů rizikového chování žáků základní školy praktické se věnovala bezvýhradná pozornost.

Nezvratná zjištění v konečném výsledku prokázala determinaci vzniku i rozvoje rizikových forem chování žáků rodinným prostředím a odhalila akutní potřebu funkčních legislativních změn a to v mnoha úrovních.

Způsob zpracování této rigorózní práce vycházel z nutnosti poukázat na existující problémy speciálního školství a nastínit alespoň v dílčích bodech možná východiska.

## **Resumé**

The central theme of the thesis was made up of a practical elementary school's environment with all its specifics and characteristics.

Comprehensive interest focused mainly on providing prevention education services, its applied forms and the effects of these preventive actions. School prevention is described not only as a contingency, but also as an area with numerous pitfalls stemming from the individualized educational process.

The undivided attention was paid to the issue of steadily escalating severity, alarming depth and a wide range of risk behavior of practical elementary school pupils.

The irreversible findings ultimately demonstrated determination and the development of risk behaviors of students in their family environment and revealed the urgent need for functional legislative changes on many levels.

Method of preparation of this thesis was based on the need to point out the existing problems of special education and at least partially outline possible starting points for improvement.



## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použitých českých zdrojů

AUTORSKÝ KOLEKTIV. *Jak ve škole vytvořit zdravější prostředí*. 1. vyd. Praha: Úřad vlády České republiky, 2005. 156 s. ISBN 80-86734-38-2

BADEGRUBER, B. *Otevřené učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. 118 s. ISBN 80-85282-76-3

BADEGRUBER, B., PIRKL, F. *Příběhy pomáhají s problémy*. Praha: Portál, 1994. 109 s. ISBN 80-71784-16-8

BUČILOVÁ KADLECOVÁ, J. ET AL. 1. vyd. *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2010. 308 s. ISBN 978-80-7357-603-5

CÍLKOVÁ, E., BOREŠOVÁ, P. *Náměty pro multikulturní výchovu*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. 168 s. ISBN 978-80-7367-890-6

DEE, J. *Jak přestat kouřit*. 1. vyd. Praha: Dialog, 1995. 85 s. ISBN 80-85843-43-9

HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 184 s. ISBN 80-7178-635-7

JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 288 s. ISBN 978-80-7367-269-0

KALINA, K. a kol. *Drogy a drogové závislosti 2 mezioborový přístup*. 1. vyd. Praha: Úřad vlády České republiky, 2003. 343 s. ISBN 80 – 86734 – 05 – 6

KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. 336 s. ISBN 978-80-7367-871-5

KOLEKTIV AUTORŮ. *Filozofický slovník*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1976. 555 s. ISBN 80-86734-38-2

KOLEKTIV AUTORŮ, KAVALÍR, A. (Ed.) *Kyberšikana a její prevence – příručka pro učitele*. 1. vyd. Plzeň: Člověk v tísni, o.p.s., pobočka Plzeň, 2009. 108 s. ISBN 978-80-86961-78-1

KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0

KOŠŤÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 152 s. ISBN 978-80-7367-314-7

- KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 215 s. ISBN 978-80-7367-383-3
- KUBOVÁ, L., PAVELOVÁ, Z., RÁDKOVÁ, I. *Znak do řeči*. 1. vyd. Praha: TECH – MARKET, 1999. 87 s. ISBN 80-86114-23-6
- KYRIACOU, CH. *Řešení výchovných problémů ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 152 s. ISBN 80-7178-945-3
- MIOVSKÝ, M. a kol. *Návrh doporučené struktury minimálního preventivního programu prevence rizikového chování pro základní školy*. 1. vyd. Praha: TOGGA, 2012. 100 s. ISBN 978-80-87258-74-3
- MIOVSKÝ, M., SKÁCELOVÁ, L., ZAPLETALOVÁ, J., NOVÁK, P. (Eds.) *Primární prevence rizikového chování ve školství*. 1. vyd. Praha: TOGGA, 2010. 262 s. ISBN 978-80-87258-47-7
- NOVÁČKOVÁ, J. *Mýty ve vzdělávání*. 4. vyd. – dotisk. Bystřice pod Hostýnem: PhDr. Pavel Kopřiva, 2012. 48 s. ISBN 978-80-901873-9-9
- PAVLAS MARTANOVÁ, V. a kol. *Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování*. 1. vyd. Praha: TOGGA, 2012. 183 s. ISBN 978-80-87258-75-0
- PEŠEK, R., NEČESANÁ, K. *Prevence užívání tabáku, alkoholu a jiných drog u dospívajících*. Písek: Arkáda – Sociálně psychologické centrum v Písku, 2009. 73 s. ISBN 978-80-254-5971-3
- PEŠEK, R., RYSOVÁ, Z. *Pijani, kuřáci a jak s nimi asertivně jednat*. Písek: Arkáda – Sociálně psychologické centrum v Písku, 2011. 46 s. ISBN 978-80-260-1217-7
- PEŠEK, R., VONDRÁŠKOVÁ, A., VESELÝ, O. *Drogová závislost aneb rychlý běh po krátké trati*. 2. vyd. Písek: Arkáda – Sociálně psychologické centrum v Písku, 2008. 84 s. ISBN 978-80-239-9405-6
- PETRUSEK, M. (Ed.). *Velký sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996. 747 s. ISBN 80-7184-164-1
- PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. vyd. Brno: Paido, 2010. 402 s. ISBN 978-80-7315-198-0
- PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. 234 s. ISBN 80-85931-65-6
- POLDAUF, I. a kol. *Anglicko-český a česko-anglický slovník*. 3. vyd. Praha: SPN, 1978. 1232 s. 14-408-78

- QUITT, Z., KUCHARSKÝ, P. *Česko-latinský slovník*. 1. vyd. Praha: SPN, 1992. 901 s. ISBN 80-04-16903-1
- SINDELAROVA, B. *Předcházíme poruchám učení*. 3. vyd. Praha: Portál, 2003. 63 s. ISBN 80-7178-736-1
- SKÁCELOVÁ, L. *Metodika práce s dětmi v oblasti primární prevence rizikových jevů*. 1. vyd. Praha: TOGGA, 2012. 105 s. ISBN 978-80-7476-005-1 Elektronická publikace.
- ŠIMANOVSKÝ, Z., MERTIN, V. *Hry pomáhají s problémy*. 2. vyd. Praha: Portál, 1996. 159 s. ISBN 80-7178-408-7
- ŠIŠKOVÁ, T. (Ed.) *Výchova k toleranci a proti rasismu*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. 75 s. ISBN 978-80-7367-182-2
- ŠTEFUNKOVÁ, M., ŠEJVL, J. (Eds.) *Základy prevence kriminality pro pedagogické pracovníky*. 1. vyd. Praha: TOGGA, 2012. 105 s. ISBN 978-80-87258-96-5
- UHLÍKOVÁ, Š. a kol. *Děti, škola a problémy aneb bez školy to nepůjde*. Písek: Arkáda – Sociálně psychologické centrum v Písku, 2011. 49 s. ISBN 978-80-260-1074-6
- VÁGNEROVÁ, K. *Minimalizace šikany – Praktické rady pro rodiče*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. 152 s. ISBN 978-80-7367-912-5
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. (Eds.) *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada, 2010. 404 s. ISBN 978-80-2473-357-9
- VAN DER STEL, J., VOORDEWINDOVÁ, D. (Eds.) v překl. Williams K., Bayer J. *Příručka: prevence alkoholu, drog a tabáku*. Neuvedeno: Skupina Pompidou, 1998. 154 s. ISBN 90-74037-08-9
- VODÁČKOVÁ, D. *Krizová intervence*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 544 s. ISBN 978-80-7367-342-0
- WIDIMSKÝ, F. *Německo-český a česko-německý slovník, česko-německá část*. 4. vyd. Praha: SPN, 1984. 970 s. 14-554-84
- WIDIMSKÝ, F. *Německo-český a česko-německý slovník, německo-česká část*. 4. vyd. Praha: SPN, 1984. 1019 s. 14-554-84
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011. 207 s. ISBN 978-80-262-0044-4
- Adiktologie*. Praha: sdružení SCAN. ISSN 1213-3841
- Moderní vyučování*. Kladno: Aisis o. s. ISSN 1211-6858

*Rodina a škola*. Praha: Portál, s.r.o. ISSN 0035-7766

*Romano Vodí*. Praha: ROMEA, o. s. ISSN 1214-8660

*Učitelské noviny*. Praha: Gnosis, spol. s.r.o. ISSN 0139-5718

*Závislost a my*. Miroslav Dvořák – Česká Kamenice, Únor 2009. 31 s. ISSN 1213-8584.

*Závislost a my*. Miroslav Dvořák – Česká Kamenice, Květen 2010. 31 s.  
ISSN 1213-8584.

*Závislost a my*. Miroslav Dvořák – Česká Kamenice, Září 2010. 31 s. ISSN 1213-8584.

*Závislost a my*. Miroslav Dvořák – Česká Kamenice, Listopad 2010. 31 s.  
ISSN 1213-8584.

*Závislost a my*. Miroslav Dvořák – Česká Kamenice, Únor 2011. 23 s. ISSN 1213-8584.

*Závislost a my*. Miroslav Dvořák – Česká Kamenice, Květen 2011. 23 s.  
ISSN 1213-8584.

*Závislost a my*. Miroslav Dvořák – Česká Kamenice, Září 2011. 23 s. ISSN 1213-8584.

*Závislost a my*. Miroslav Dvořák – Česká Kamenice, Listopad 2011. 23 s.  
ISSN 1213-8584.

### **Seznam použitých zahraničních zdrojů**

BARKLEY, R., A., MURPHY, K., R. *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder*.  
3. vyd. New York: The Guilford Press, 2006. 165 s. ISBN 1-59385-210-X

MASLOW, A., H. *Motivation and Personality*.  
3. vyd. New York: Harper & Row Publishers, 1987. 335 s. ISBN 0-06-041987-3

MCCLELLAND, D., C., BURNHAM, D., H. *Power is a Great Motivator*.  
Harvard Business Review 54, 1976, March-April.

SARASON, S., B. *Predictable Failure of School Reform*. San Francisco: Jossey-Bass  
Publishers, 1993. 208 s. ISBN 1555426239

SEDLAK, F., SINDELAR, B. *Hurra, ich kann's*. 9. vyd. Wien: G&G Verlag, 2011. 156 s.  
ISBN 978-3-7074-0578-1

*Journal of Education and Social Sciences*. Vol. 2 No. 1 May 2013 ISSN 2220-4091

### **Seznam použitých internetových zdrojů**

<http://www.aisis.cz>

<http://cs.wikipedia.org>  
<http://hbr.org/>  
<http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/70/154/>  
<http://www.aisis.cz>  
<http://www.linkabezpeci.cz>  
<http://www.minimalizacesikany.cz>  
<http://www.modernivyucovani.cz>  
<http://www.msmt.cz>  
<http://www.mzcr.cz>  
[http://www.nuv.cz/uploads/RAMP\\_S/Novinky/Metodicke\\_zpravy/3.TMZ\\_SPP\\_Riziko  
ve\\_chovani.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RAMP_S/Novinky/Metodicke_zpravy/3.TMZ_SPP_Riziko_ve_chovani.pdf)  
<http://www.odvykanikoureni.cz>  
<http://www.peelregion.ca/health/bullying/primary.htm>  
<http://www.reknidrogamne.cz>  
<http://www.respektovat.com/kontakt>  
<http://www.rodicovskalinka.cz>  
<http://www.romea.cz>  
<http://www.spolecnekbezpeci.cz>  
<http://www.szu.cz>  
<http://www.ucitelskenoviny.cz>  
<http://www.zdrava-abeceda.cz>  
<http://www.zkola.cz/Stranky/zkola.aspx>

### **Seznam ostatních zdrojů**

Metodický portál RVP.CZ Národního ústavu pro vzdělávání  
[[http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/2963/OCHRANA-DETI-PRED-SOCIALNE-  
PATOLOGICKYMI-JEVY.html/](http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/2963/OCHRANA-DETI-PRED-SOCIALNE-PATOLOGICKYMI-JEVY.html/)]

Nadace O2. Informační leták *Šikana* Internetový odkaz poradny  
[www.minimalizacesikany.cz](http://www.minimalizacesikany.cz)

Nadace O2. Informační leták *Kyberšikana* Internetový odkaz poradny  
[www.minimalizacesikany.cz](http://www.minimalizacesikany.cz)

PRESL, J. (odb. por.) *Drogy, poznej svého nepřítele.*  
Vydavatelství MEDEA KULTUR, s. r. o.

SEJKOROVÁ, T. *Životní styl ZÁVISLOST*. Vydavatelství MEDEA KULTUR, s. r. o.

Strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013 – 2018  
[<http://www.msmt.cz/modules/search/index.php?plugin=3&query=strategie%20prim%C3%A1rn%C3%AD%20prevence>]

VESELÁ, M., POSPÍŠILOVÁ, K. *Spolupráce školy s policií a orgány sociálně – právní ochrany dětí při řešení školní šikany*. Společně k bezpečí o. s., AISIS o. s. – projekt Minimalizace šikany. 2012.

### **Zákonné normy**

Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních č. j. 21 291/2010-28

Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení č. j. 24 246/2008-6,  
Čl. 1 Charakteristika šikanování

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Vyhláška č. 458/2005 Sb., kterou se upravují podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče ve střediscích výchovné péče.

Vyhláška č. 438/2006 Sb., kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních.

Vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Zákon č. 359/1999 Sb., ve znění pozdějších předpisů. O sociálně-právní ochraně dětí.

Zákon č. 40/2009 Sb., ve znění zákona č. 306/2009 Sb. Trestní zákoník.

Zákon č. 101/2000 Sb., ve znění pozdějších předpisů. O ochraně osobních údajů.

Zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

## SEZNAM ZKRATEK

ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder (porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou)
IQ	Intelligenční kvocient
LMR	Lehká mozková retardace
MPP	Minimální preventivní program
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OŠSM	Odbor školství, sportu a mládeže
PCH	Porucha chování
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
RCH	Rizikové chování
SVP	Středisko výchovné péče
ŠMP	Školní metodik prevence
ŠP	Školská prevence
ZŠ – P	Základní škola praktická

## SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

### Seznam obrázků

Obrázek 1: Tabákový výrobek – cigareta s filtrem .....	79
Obrázek 2: Rostlina marihuany .....	81
Obrázek 3: Algoritmus záškoláctví .....	82
Obrázek 4: Fyzická agrese .....	92

### Seznam tabulek

Tabulka 1: Základní údaje o žácích .....	103
--	-----

### Seznam grafů

Graf 1: Rozdělení respondentů dle pohlaví .....	120
Graf 2: Rozdělení respondentů dle věku .....	121
Graf 3: Rozdělení respondentů dle nejvyššího dosaženého vzdělání .....	121
Graf 4: Rozdělení respondentů dle zaměstnanosti .....	122
Graf 5: Složení rodin respondentů z hlediska počtu dětí navštěvujících ZŠ-P .....	123
Graf 6: Rozdělení rodin respondentů z pohledu společného trávení volného času s dětmi .....	124
Graf 7: Rozdělení respondentů dle jejich přehledu o způsobech trávení volného času dětí.....	125
Graf 8: Rozdělení rodin respondentů dle četnosti emočně vypjatých situací v rodině .....	126
Graf 9: Rozdělení rodin respondentů dle výskytu fyzického násilí .....	126
Graf 10: Rozdělení rodin respondentů dle četnosti výskytu negativních hodnocení školního prostředí nebo učitelů .....	127
Graf 11: Rozdělení rodin respondentů dle vnitřních preferencí a hodnotové orientace .....	127
Graf 12: Rozdělení respondentů z pohledu pravidelnosti dobrovolné spolupráce se školou .....	128
Graf 13: Rozdělení respondentů z pohledu pravidelnosti nutné spolupráce se školou .....	129



Graf 14: Rozdělení respondentů dle jejich vnímání školního prostředí a vzdělávání .....	130
Graf 15: Rozdělení respondentů dle jejich vnímání učitelů .....	130
Graf 16: Rozdělení respondentů dle jejich vnímání a chápání termínu rizikové chování .....	132

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník.....	I
Příloha B – Důležité otázky při tvorbě MPP .....	III
Příloha C – Základní charakteristika efektivních preventivních programů .....	IV
Příloha D – Schéma vytváření preventivního programu .....	V
Příloha E – Základní dělení složek preventivního působení .....	VI
Příloha F – Rozdělení přístupů prevence dle jejich vhodnosti .....	VII
Příloha G – Účinnost způsobů preventivního působení .....	VIII
Příloha H – Základní cíle preventivních programů.....	IX
Příloha I – Faktory ovlivňující vznik a vývoj rizikových forem chování .....	X
Příloha J – Schéma vhodného přístupu, efektivní zpracování problému .....	XI
Příloha K – Informační leták Šikana ve školním prostředí .....	XII
Příloha L – Informační leták Kyberšikana.....	XIII
Příloha M – MŠMT v oblasti prevence rizikového chování.....	XIV
Příloha N – Ukázka zpracování Zprávy o nezletilém dítěti č. 1 .....	XV
Příloha O – Ukázka zpracování Zprávy o nezletilém dítěti č. 2.....	XVI

# PŘÍLOHY

## Příloha A – Dotazník

Dobrý den,

jmenuji se Aranka Fořtová a jsem účastnicí rigorózního řízení Univerzity J. A. Komenského v Praze. Nedílnou součástí uváděného řízení je vypracování rigorózní práce. Ta je v mém případě zaměřena na problematiku poskytování preventivní péče žákům základních škol praktických, rizikové projevy chování žáků a také na možné příčiny. Rigorózní práce obsahuje i část praktickou – průzkum. Ten je důvodem pro Vaše oslovení a mou žádost o vyplnění níže uvedeného dotazníku.

Veškeré informace, které takto získám, využiji výhradně pro potřeby dokončení rigorózní práce a nebude s nimi dále nijak nakládáno.

Dotazník je zcela anonymní a jeho vyplnění dobrovolné.

Předem Vám děkuji za ochotu, vstřícný přístup i čas, který vyplňování dotazníku věnujete.

### ČÁST I. – obecné osobní údaje

**1. Jsem:**

- Muž
- Žena

**2. Věk:**

- Méně než 30 let
- 30 – 45 let
- 46 a více let

**3. Vzdělání:**

- Základní škola
- Střední škola
- Vysoká škola

**4. Zaměstnání:**

- Jsem zaměstnaný/á
- Nejsem zaměstnaný/á

### ČÁST II. – rodinné společenství

**5. Uveďte prosím počet nedospělých dětí ve Vaší rodině, které navštěvují základní školu praktickou (dříve tzv. zvláštní):** \_\_\_\_\_

**6. Trávíte s Vašimi dětmi svůj volný čas?**

- Ne
- Ano (uveďte prosím nejčastější společnou činnost): \_\_\_\_\_

**7. Víte co dělají, kde a s kým Vaše děti, když nejste s nimi (např. odpoledne po vyučování)?**

- Ano (uveďte prosím): \_\_\_\_\_
- Ne

**8. Probíhají emočně vypjaté komunikační výměny (např. křik, hádky) ve Vaší rodině před dětmi?**

- Ne, nikdy
- Občas
- Ano

**9. Bylo Vaše dítě přítomno či přímo vystaveno fyzickému násilí (např. bití)?**

- Občas
- Ano
- Ne, nikdy

**10. Slychá Vaše dítě negativní hodnocení zaměřená na školní prostředí nebo učitele?**

- Ne
- Ano
- Občas

**11. Co je ve Vaší rodině důležité** (vyberte prosím všechny možnosti, které jsou pro Vás pravdivé):

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> peníze                          | <input type="checkbox"/> zaměstnání   |
| <input type="checkbox"/> zdraví                          | <input type="checkbox"/> systém, důslednost   |
| <input type="checkbox"/> věci (nábytek, přístroje apod.) | <input type="checkbox"/> kamarádi, přátelé, známí   |
| <input type="checkbox"/> vzdělání                        | <input type="checkbox"/> úcta, respekt (i k ostatním cizím lidem, lidem vyššího věku apod.) |
| <input type="checkbox"/> spokojenost dětí                | <input type="checkbox"/> zábava   |
| <input type="checkbox"/> jídlo                           |   |
| <input type="checkbox"/> společné aktivity s dětmi       |   |

**12. Účastníte se pravidelně třídních schůzek ve škole svých dětí?**

- Ano, vždy když mohu  
 Ne, nezajímá mě to

**13. U této otázky je důraz na plné DOBROVOLNOSTI odpovědi. Dostavujete se do školy vždy, když jste zváni k projednávání výchovných obtíží Vašich dětí?**

- Ne, nezajímá mě to  
 Ano, vždy když mohu

### ČÁST III. – zaměření na školní prostředí, učitele, rizikové chování

**14. Škola pro mne je** (vyberte prosím všechny možnosti, které jsou pro Vás pravdivé):

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> zbytečná povinnost   | <input type="checkbox"/> potřebná   |
| <input type="checkbox"/> důležitá   | <input type="checkbox"/> místo, kde se děti naučí vše, co budou jednou potřebovat |
| <input type="checkbox"/> místo, kde mi pohlídají děti                               | <input type="checkbox"/> jiné (prosím uveďte):                                    |
| <input type="checkbox"/> ztráta času  | _____   |
| <input type="checkbox"/> drahá (školní pomůcky, dojíždění hromadnou dopravou apod.) |   |

**15. Učitelé pro mne jsou lidé kteří** (vyberte prosím všechny možnosti, které jsou pro Vás pravdivé):

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> rozumí své práci                     | <input type="checkbox"/> se snaží chránit mé děti před riziky |
| <input type="checkbox"/> mi mluví do výchovy dětí             | <input type="checkbox"/> mě vůbec nezajímají                  |
| <input type="checkbox"/> mi mohou pomoci s výchovou mých dětí | <input type="checkbox"/> se kterými bych měl/a spolupracovat  |
| <input type="checkbox"/> škodí naší rodině                    | <input type="checkbox"/> jiné (prosím uveďte):                |
| <input type="checkbox"/> si myslí, že mohou vše               | _____   |

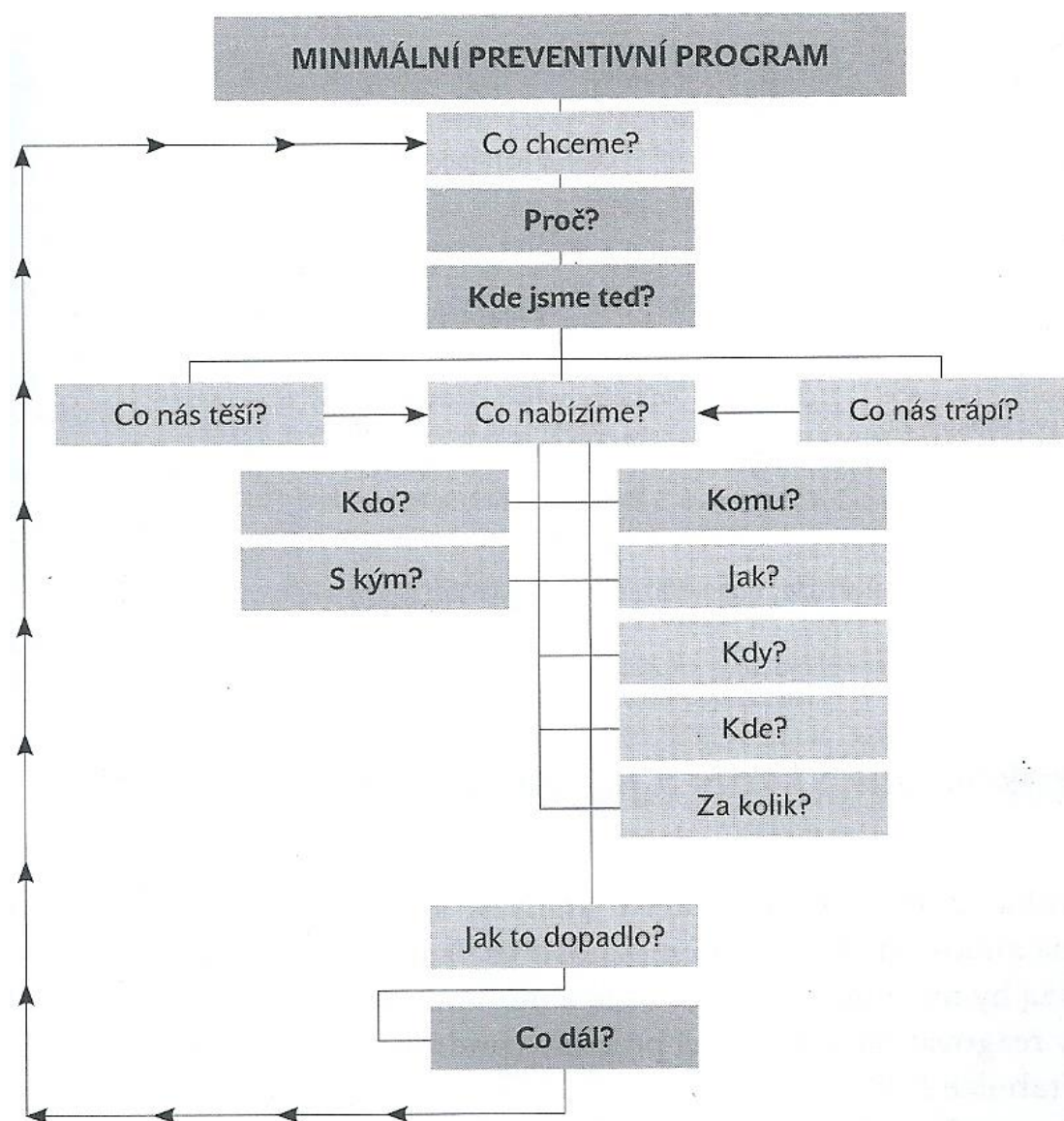
**16. Rizikové chování je** (vyberte prosím všechny možnosti, které jsou pro Vás pravdivé):

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> odhazování odpadků na zem                      | <input type="checkbox"/> ničení věcí (např. učebnic, nábytku, automobilů na parkovišti) |
| <input type="checkbox"/> kouření cigaret, marihuany apod.               | <input type="checkbox"/> odmítání, neposlušnost   |
| <input type="checkbox"/> rozkopávání hub v lese                         | <input type="checkbox"/> krádež   |
| <input type="checkbox"/> záškoláctví (chození tzv. za školu)            | <input type="checkbox"/> slovní nebo tělesné ubližování lidem nebo zvířatům             |
| <input type="checkbox"/> netřídění odpadu (papír, plast, sklo)          | <input type="checkbox"/> jiné (prosím uveďte):  |
| <input type="checkbox"/> obecně porušování školního řádu                | _____   |
| <input type="checkbox"/> nezdravení dospělých, nepoděkování, nepožádání |   |

Dovoďte mi nyní Vám ještě jednou poděkovat za energii, úsilí i otevřenost, které jste projevili při vyplňování tohoto dotazníku.

Přeji Vám příjemný zbytek dne.

## Příloha A – Důležité otázky při tvorbě MPP



Zdroj: MIOVSKÝ, M. a kol. *Návrh doporučené struktury minimálního preventivního programu prevence rizikového chování pro základní školy*. 1. vyd. Praha: TOGGA, 2012. ISBN 978-80-87258-74-3, s. 19.

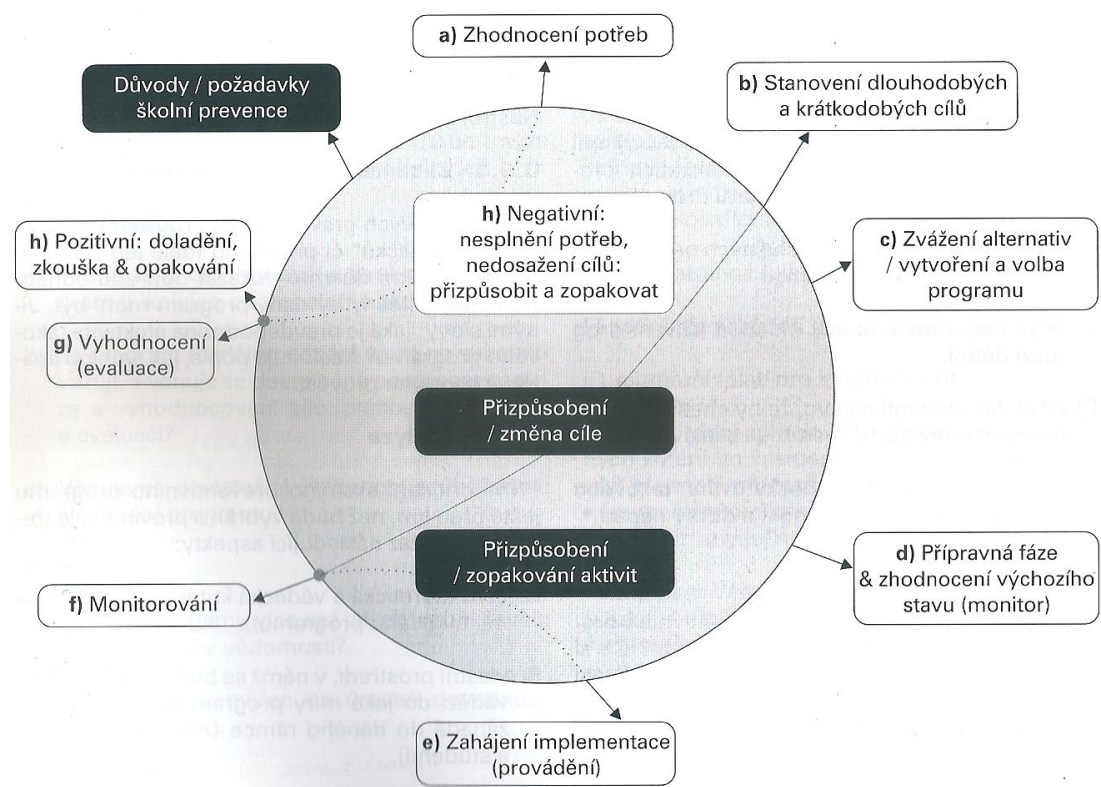
## Příloha C – Základní charakteristika efektivních preventivních programů

1. Program je založen na přesném *plánování* zahrnujícím všechny zúčastněné.
2. Součástí programu je popis operačních cílů vycházejících z dat shromážděných v průběhu zkoumání potřeb. Tyto cíle jsou uvedeny v plánu rozvedeném do jednotlivých kroků.
3. Ke splnění vize programu se provádějí různé aktivity (předávání informací, vzdělávání, rozvoj dovedností, školení pracovníků, vliv veřejnoprávních předpisů a soukromých pokynů).
4. Program se zaměřuje na všechny vrstvy populace: všechny věkové skupiny, vysoce rizikové skupiny a sociální či kulturní podskupiny. Vývoj programu zahrnuje vlivy všech jednotlivých skupin a zohledňuje i to, jaké jsou mezi nimi vztahy.
5. Součástí programu je mechanismus průběžného sběru dat a analýza poměru vynaložených prostředků k celkovému přínosu (*cost-benefit analysis*). Evaluační data se definují na základě změn v chování a lze je zpětně propojit s procesem plánování tak, aby se program v případě potřeby mohl upravit.
6. Program je naroubován na *specifické potřeby* jednotlivých podskupin.
7. Program je součástí širšího programu pro podporu zdravotního stavu a duševní pohody komunity. Je součástí společného úsilí, které se ve spolupráci s dalšími agenturami vyvíjí s cílem zlepšit životní podmínky.
8. Základním východiskem programu je, že *odpovědnost* za prevenci nese *komunita*, a že by prevenci měly organizovat jak státní, tak místní úřady a agentury. Cílem programu je, aby si společnost uvědomila svou vlastní odpovědnost za zdravé chování.
9. Program není jednorázovou záležitostí, ale trvá *delší dobu*. Dobře načasované preventivní aktivity přinesou později výsledky v osobním životě. Podle potřeby lze program přizpůsobit změněným podmínkám.
10. Program zahrnuje součinnost *několika sociálních systémů* a společenských úrovní.
11. O pozitivní výsledky programu se lze podělit za pomoci médií. Pro pokračování projektu může být rozhodujícím faktorem zapojit do této fáze politiky.
12. Program lze reprodukovat.

Zdroj: VAN DER STEL, J. v překl. Williams K., Bayer J. *Příručka: prevence alkoholu, drog a tabáku*. Skupina Pompidou, 1998. ISBN 90 74037 08 9, s. 164.

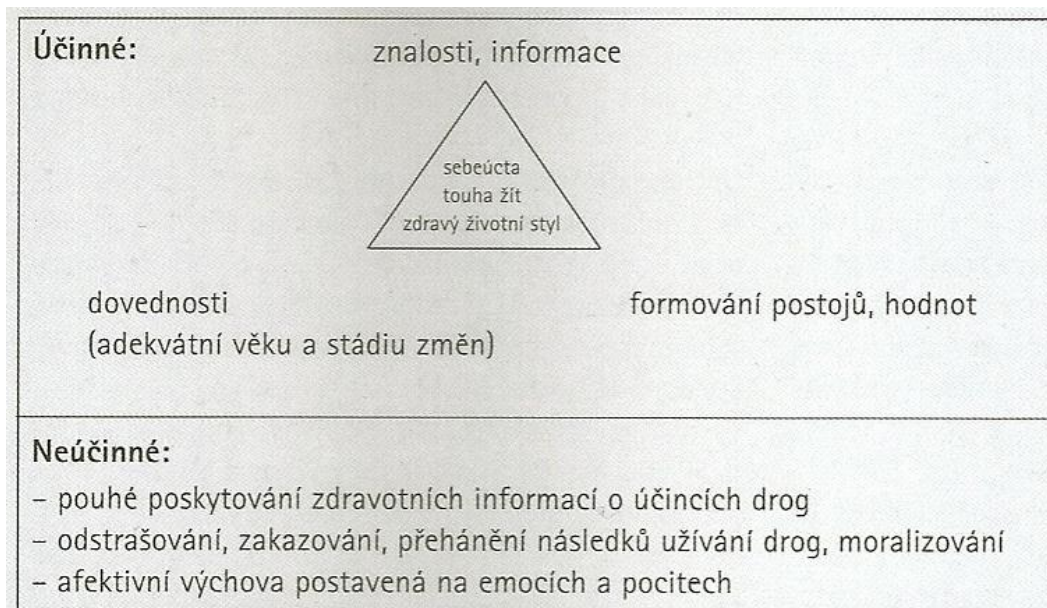


## Příloha D – Schéma vytváření preventivního programu



Zdroj: AUTORSKÝ KOLEKTIV. *Jak ve škole vytvořit zdravější prostředí*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2011. ISBN 80-86734-38-2, s. 39.

## Příloha E – Základní dělení složek preventivního působení



Zdroj: KALINA, K. a kol. *Drogy a drogové závislosti2 mezioborový přístup*. 1. vyd. Praha: Úřad vlády České republiky, 2003. ISBN 80 – 86734 – 05 – 6, s. 294.

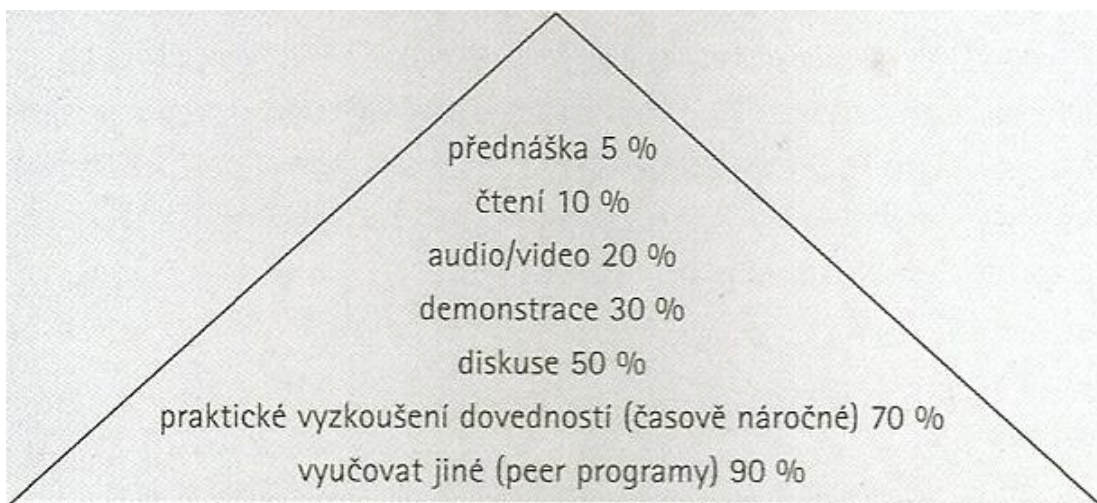


## Příloha F – Rozdělení přístupů prevence dle jejich vhodnosti

Vhodný přístup	Nevhodný přístup
Podpora sebedůvěry, aktivity a hodnotných zájmů	Odstrašování, triviální „Prostě řekni ne“
Kontinuální proces	Jednorázové akce
Zaměření na změnu postojů a chování	Zaměření pouze na poznatky
Živé (interakční) učení	Přednášková forma
Využívání směrodatných vzorů, pokud možno z blízkého okolí	Neosobnost, formalismus, využívání ex-userů nebo aktuálních uživatelů, stavění na „hvězdách“
Otevřená, hodnotně moderovaná diskuse	Potlačování nebo „bezbřehost“ diskuse
Zapojení do života místní komunity	Vedení „shora“ a mimo místní kontext
Realizaci navrhují a řídí kvalifikovaní interdisciplinární odborníci v PP	Amatérismus realizátorů, náhodný výběr úzkých specialistů (lékaři, policisté) neškolených v PP

Zdroj: KALINA, K. a kol. *Drogy a drogové závislosti2 mezioborový přístup*. 1. vyd. Praha: Úřad vlády České republiky, 2003. ISBN 80 – 86734 – 05 – 6, s. 282.

## Příloha G – Účinnost způsobů preventivního působení



Zdroj: KALINA, K. a kol. *Drogy a drogové závislosti2 mezioborový přístup*. 1. vyd. Praha: Úřad vlády České republiky, 2003. ISBN 80 – 86734 – 05 – 6, s. 294.

## Příloha H – Základní cíle preventivních programů

### VÝSLEDKY PREVENTIVNÍCH PROGRAMŮ

Výsledky, kterých by se mělo dosáhnout preventivními programy zaměřenými na sociální a emoční rozvoj:

*emoční sebejistota:*

- větší schopnost rozpoznat a pojmenovat vlastní emoce
- větší schopnost pochopit příčinu pocitů
- rozpoznání rozdílu mezi pocitem a jednáním.

*regulování emocí:*

- zvýšená tolerance frustrace a lepší usměrňování hněvu
- méně verbálního ponižování, hádání se a rušení ve škole
- větší schopnost vyjádřit hněv vhodným způsobem a bez hádek a boje
- nižší počet podmíněně či skutečně vyloučených ze školní docházky
- méně agresivní či sebe-destructivní chování
- pozitivnější mínění o sobě, rodině i škole
- větší schopnost umět se vypořádat se stresem
- méně osamělosti a strachu ze společnosti.

*produktivní využití emocí:*

- větší pocit odpovědnosti
- větší schopnost dávat pozor a soustředit se na to, co je třeba udělat
- méně impulsivity, více sebeovládání
- lepší známky ve škole.

*empatie: interpretování emocí:*

- větší schopnost pochopit názor někoho jiného
- více empatie a citlivosti k pocitům jiných lidí
- větší schopnost naslouchat ostatním

*zvládání vztahů:*

- větší schopnost analyzovat a chápat vztahy
- větší schopnost řešit konflikty a urovnávat názorové spory
- větší schopnost řešit problémy ve vztazích
- vyšší asertivita a obratnost při komunikaci
- oblíbenější a extrovertnější; přátelštější a projevující zájem se o vrstevníky.
- žádanější u vrstevníků
- starostlivější a ohleduplnější
- společenštější a harmoničtější chování ve skupinách
- vyšší vůle dělit se, spolupracovat a pomáhat
- demokratičtější přístup při jednání s ostatními.

Zdroj: VAN DER STEL, J. v překl. Williams K., Bayer J. *Příručka: prevence alkoholu, drog a tabáku.* Skupina Pompidou, 1998. ISBN 90 74037 08 9, s. 85.

## Příloha I – Faktory ovlivňující vznik a vývoj rizikových forem chování

### RIZIKOVÉ FAKTORY

#### *kulturní a společenské*

- zákony podporující užívání
- sociální standardy podporující užívání
- dostupnost
- neobvykle špatné ekonomické podmínky

#### *mezilidské*

- užívání drog rodiči nebo v rodině
- kladný postoj k užívání v nejužší nebo celé rodině
- špatné nebo narušené rodinné prostředí
- hádky v rodině a rozvod
- zamítnutí kamarády
- styky s přáteli, kteří užívají drogy

#### *psychosociální*

- rané a přetrvávající problémové chování
- nezdary ve škole další vzdělávání
- na štíru se školou
- odbojnost
- kladný postoj k užívání drog
- začátek užívání v nízkém věku

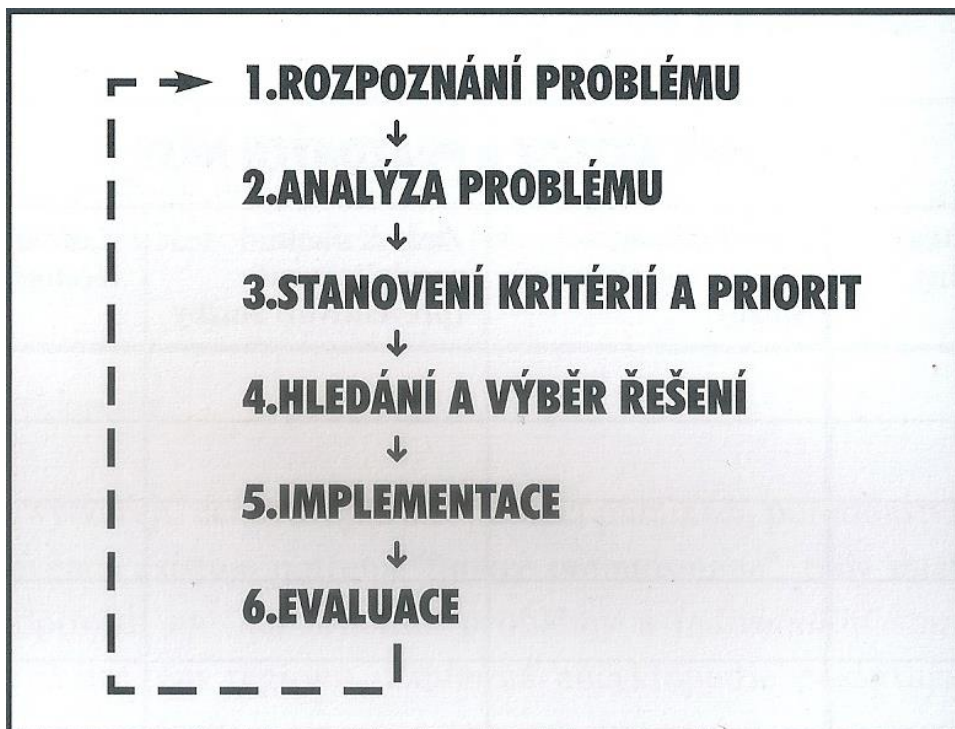
#### *biogenetické*

- na náchylnost k drogám mají vliv genetické faktory
- psychofyzilogická náchylnost na účinky drog

Zdroj: VAN DER STEL, J. v překl. Williams K., Bayer J. *Příručka: prevence alkoholu, drog a tabáku*. Skupina Pompidou, 1998. ISBN 90 74037 08 9, s. 17.



**Příloha J – Schéma vhodného přístupu, efektivní zpracování problému**



Zdroj: VAN DER STEL, J. v překl. Williams K., Bayer J. *Příručka: prevence alkoholu, drog a tabáku*. Skupina Pompidou, 1998. ISBN 90 74037 08 9, s. 63.

# Šikana může být na každé škole. I na té vaší. Máte možnost to změnit.



## Zjistěte, co se děje

- Pozorujte chování žáků a atmosféru ve třídě.
- Zjistěte si informace o šikaně.
- Konzultujte své pozorování s kolegy.
- Oznamte své podezření vedení školy a výchovnému poradci a domluvte se na jednotném postupu.
- Mezi čtyřma očima zjišťujte informace od nezáujatých svědků – spolužáků.
- Spojte se s rodiči obětí a požádejte je o spolupráci.

## Jak poznáte, že se jedná o šikanu?

### Všimněte si nepřímých znaků šikanování:

- Žák je o přestávkách často osamocený, ostatní o něj nejeví zájem, nemá kamarády.
- Při týmových sportech bývá volen do mužstva mezi posledními.
- Během přestávek vyhledává blízkost učitelů.
- Má-li žák promluvit před třídou, je nejistý, ustrašený.
- Působí smutně, nešťastně, stísněně, mívá blízko k pláči.
- Stěží se usmívá.
- Jeho školní prospěch se někdy nahle a nevytříbitelně zhoršuje.
- Jeho věci jsou poškozene nebo znečištěné, případně roztržene.
- Má zabořené nebo poškozony odev.
- Má zabořeny nebo poškozony odev.
- Stále postřada nějaké své věci.
- Odmírá vysvětlit poškození a ztráty věcí nebo používá nepravděpodobné výmluvy.
- Mění svoji pravidelnou cestu do školy a ze školy.
- Začíná vyhledávat důvody pro absenci ve škole.
- Má oděnný, modřiny, škrábance nebo řezné rány, které nedovede uspokojivě vysvětlit.

### Všimněte si přímých znaků šikanování:

- Posměšné poznámky na adresu žáka, pokrokovití, prezdivka, nadávky, ponižování, hrubé žerty na jeho účet.
- Kritika žáka, výtky na jeho adresu, zejména pronášené nepřátelským až nenávistným nebo pohrdavým tónem.
- Nátěk na žáka, aby dával věcné nebo peněžní dary šikanujícímu nebo za něj platil.
- Příkazy, které žák dostává od jiných spolužáků, zejména pronášené panovačným tónem.
- Skutečnost, že se jim podřizuje.
- Nátěk na žáka, aby vykonával nemorální až trestné činy, či aby se jich spoluúčastnil.
- Honění, srkání, stouchnutí, rány, kopání, které třeba neposou zvážet silně.
- ale je nepochopitelné, že je obět nepopírá.
- Rvačky, v nichž jeden z účastníků je zřejmě slabší a snaží se uniknout.

Zlú k vítězství stačí, když slušní lidé nedělají nic. *Tramund*

## Devět kroků pro řešení počáteční šikany aneb Pedagogická chirurgie

1. Odhadněte závažnost onemocnění skupiny.
2. Zjistěte informace od obětí i spolužáků.
3. Najděte vhodné svědky.
4. Proveďte individuální, případně konfrontační rozhovory se svědky.
5. Chraňte oběti šikany.
6. Proveďte rozhovor s agresory, případně konfrontaci mezi nimi.
7. Spolupracujte s rodiči obětí i agresorů.
8. Spolupracujte s rodiči obětí i agresorů.
9. Rozehre se situaci se třídou, dle sledujte a pracujte se vztahy.

## Nejste v tom sami

### Kdo vám může při řešení šikany pomoci?

- Středisko výchovné péče.
- Pedagogicko-psychologická poradna.
- Projekt Minimalizace šikany a jeho odborníci.
- Sdružení Linka bezpečí, [www.linkabezpeci.cz](http://www.linkabezpeci.cz).
- Poradna na [www.minimalizacesikany.cz](http://www.minimalizacesikany.cz).
- Amnety International CR, [www.amnety.cz](http://www.amnety.cz).
- Odborné informace o šikaně najdete také v publikaci dr. Michala Koláře Bolest šikanování!

## Prevence má smysl

### Co vám k ní pomůže?

- Připravte si možnost, že šikana na vaší škole může být.
- Mluvte se žáky o vzezání.
- Spolupracujte s rodiči.
- Vedte zajímavou výuku a atraktivní školní program.
- Rozvíjejte, naslouchajte, podporujte pozitivní sociální klima.
- Vytvářejte tříkovou mluvu na škole.
- Pracujte s potencionálními oběti šikany.
- Tlumte agresivní sklony možných agresorů.
- Dějte možnost každému zažít úspěch.
- Pěstujte empatii mezi žáky.

## Rozhodně se vyvarujte

- Konfrontace obětí a agresora
- Bagatelizace problému
- Rychlých řešení
- Řešení případu před třídou
- Prozrazení informačních zdrojů
- Neinformování rodičů
- Řešení bez pomoci dalších pedagogů



## Co je to kyberšikana

**Cílem kyberšikany je někomu ublížit nebo ho zesměšnit za použití elektronických prostředků. Je to úmyslné, nepřátelské chování, které se obvykle opakuje. Jednotlivec nebo skupina útočníků ubližuje takovým způsobem, že se oběť nemůže účinně bránit.**

### Kyberšikana je například:

- hanlivé a urážlivé zprávy zasílané prostřednictvím SMS, MMS nebo internetu
- zesměšňující nebo ponižující obrázky či videa posílané e-mailem nebo vyvěšené na webové stránce
- webové stránky, blogy s cílem někoho zesměšnit
- zesměšňování, vydírání, zastrašování, ubližování, ohrožování a obtěžování prostřednictvím komunitních sítí
- zneužití identity oběti rozesíláním obtěžujících a urážlivých zpráv pod jejím jménem

### Co pro své dítě můžete udělat vy?

- Přijměte fakt, že život ve virtuálním světě k vašim dětem patří.
- Pokud se v něm naučíte pohybovat, porozumíte lépe vašemu dítěti.
- Zajímejte se, co vaše dítě na internetu dělá.
- Sledujte, jak se dítě chová při elektronické komunikaci, všimněte si varovných a neobvyklých znaků, včetně reakcí na vaši přítomnost.
- Dejte dítěti najevo, že za vámi může přijít s jakýmkoliv problémem.
- Zjistěte, jaké existují technické možnosti ochrany vašeho dítěte (uzamknutí některých stránek...).
- Jste-li zákazníkem O<sub>2</sub>, můžete si nechat nastavit RODIČOVSKÝ ZÁMEK. Více informací na lince 800 184 084.
- Uvědomte si, že technické vymoženosti za kyberšikana nemohou – nemá smysl je dětem zakazovat.
- Na druhou stranu děti, které žijí ve virtuálním světě více než v tom reálném, jsou více ohroženy – podporujte u dětí i jejich reálné aktivity.
- Vysvětlete dětem, že ve virtuálním světě je čekají i rizika – vybírejte s ním bezpečné internetové prostředí.
- Naučte své dítě chránit svou identitu.
- Pokud se o kyberšikaně dozvíte, uložte nebo vytiskněte maily, SMS... - mohou posloužit jako důkazní materiál.
- Kontaktujte poskytovatele serveru, ze kterého agresor šikanuje, a požádejte ho, aby útočníkovi zamezil přístup.
- Zkuste zjistit, kdo je agresor (podle výzkumů je 78% agresorů ze stejné školy jako oběť).
- Pokud zjistíte, že agresor je ze školy dítěte, kontaktujte zástupce školy.
- Ujistěte se, že škola, do které chodí vaše dítě, má vhodný vzdělávací program o bezpečnosti na internetu.
- V případě podezření na trestný čin kontaktujte Policii České republiky.
- Uvědomte si, že kyberšikana často úzce souvisí se šikanou tváří v tvář, ptejte se svého dítěte, zda mu někdo neubližuje i jinak než v kyberprostoru.
- Informace z výzkumu "Kyberšikana na českých školách" najdete na [www.minimalizacesikany.cz](http://www.minimalizacesikany.cz)

Zdroj: Nadace O2. Informační leták. Internetový odkaz poradny: [www.minimalizacesikany.cz](http://www.minimalizacesikany.cz)

## Příloha M – MŠMT v oblasti prevence rizikového chování

Problematika prevence rizikového chování je

v kompetenci Úseku prevence a institucionální výchovy.

ZAVISLOST/  
AMY

# Prevence rizikového chování

V oblasti prevence odpovídá MŠMT především za následující činnosti:

- Konceptci, obsah a koordinaci v oblasti specifické primární prevence rizikového chování u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy.
- Zpracovávání metodických, koncepčních a dalších materiálů souvisejících s problematikou specifické primární prevence rizikového chování.
- Příprava materiálů legislativní povahy předmětné problematiky.
- Průběžné plnění úkolů vyplývajících z vládních usnesení, strategií a koncepcí a z nich vyplývajících akčních plánů jednotlivých resortů.
- V oblasti dotační politiky přípravu, vyhlášení, administraci dotačních programů v oblasti specifické primární prevence rizikového chování, provádění průběžné řídicí kontroly, provádění následné řídicí kontroly, vyhodnocení, kontrolu činnosti dotovaných subjektů, administraci žádostí o úpravu v čerpání položek.
- Spolupráci, koordinaci a organizaci pracovních setkání s krajskými školskými koordinátory prevence, metodiky prevence v PPP a pracovníky SVP působícími v oblasti primární prevence rizikového chování.
- Činnost Výboru pro udělování certifikací.
- Řízení dalších pracovních skupin a poradních orgánů v rámci resortu.
- Participace na pracovních skupinách a poradních výborech resortů a ostatních subjektů.
- Na základě analýz a realizovaných evaluací přijímání opatření k efektivní primární prevenci.
- Administraci, kontrolu a vyhodnocování programů ESF v oblasti působnosti.
- Přípravu podkladů a stanovisek k projektům, návrhům právních předpisů a koncepčních materiálů jiných resortů v oblasti své působnosti.
- Posuzování a schvalování školních tiskopisů v oblasti své působnosti.
- Spolupráci s ostatními přímo řízenými organizacemi v oblasti působnosti.
- Administraci, kontrolu a vyhodnocování programů ESF v oblasti působnosti.
- Podílí se na
  - realizaci úkolů vyplývajících z přijatých vládních usnesení.
  - zadávání úkolů a vyhodnocení výsledků vědeckovzumné činnosti v oblasti působnosti.
- Spolupráci s
  - poradními orgány vlády,
  - profesními sdruženími,
  - pedagogickými iniciativami,
  - nevládními neziskovými organizacemi v oblasti působnosti zabývajícími se výchovou a vzděláváním dětí a mládeže.
- Osvětě a propagaci výchovné a vzdělávací činnosti v oblasti specifické primární prevence rizikového chování.
- Spolupráci s
  - vysokými školami nebo fakultami pedagogického směru,
  - PŘO a OPŘO
  - jinými resorty.
- Meziresortní spolupráci v dané oblasti.

### Zabezpečuje

- Přípravu podkladů a návrhů stanovisek k materiálům projednávaným ve vládě, v Parlamentu.

Ministerstvo  
školství, mládeže  
a tělovýchovy



Zdroj: *Závislost a my*. Miroslav Dvořák – Česká Kamenice, Září 2010. ISSN 1213-8584, s. 19.



## Příloha N – Ukázka zpracování Zprávy o nezletilém dítěti č. 1\*

Městský úřad  
Odbor školství, sportu a mládeže

Váš dopis zn./ze dne:      Naše značka:      Vyřizuje:      Datum:

Věc: Zpráva o nezletilém dítěti Příjmení Jméno, nar. den měsíc rok, bytem

Ulice číslo popisné, směrovací číslo Město

**Třída: 7.**

Žák se v současné době opět začíná v rámci školního prostředí vymezovat značně nevhodně. Tyto excesy bývají téměř vždy determinovány jeho aktuální náladou s pozorovatelnou výraznou oscilací, definovanou časovými intervaly různých délek (rozpětí několika minut, hodin ale i dnů). Oscilační hroty bývají proti sobě v diametrálním rozporu. Otázkou zůstává příčina těchto poměrně rychlých změn od veskrze pozitivních až k neakceptovatelným, hrubě negativním limitním projevům chování. Jeho nežádoucí projevy, které lze popsat jako **konfliktně vedené interpersonální komunikační výměny s ostatními žáky či pedagogy, provokativní způsoby těchto verbálních výměn, poznámky hraničící s drzostí nebo již zcela tuto hranici překračující**, jsou v průběhu vyučování i přestávek zaznamenávány v nahodilých algoritmech. Důvody těchto nežádoucích vybočení z běžně uznávaných forem sám nedokáže adekvátně osvětlit. Nejpravděpodobnějším důvodem je existence povědomí žáka o blížícím se ukončení povinné školní docházky v tomto školním roce a s ním spojené nabytí dojmu, že již není třeba plnit školní povinnosti ani dodržovat školní řád či další ve škole obecně platná pravidla.

Ze stejného důvodu žák projevuje **absolutní a všeobjímající nezájem o školní prostředí, výchovně vzdělávací proces a též o všechny ostatní přidružené aspekty týkající se školy**, k nimž přistupuje jednoznačně negativně a v nemalém množství případů až opozičně. Konkrétně se pak jedná především o **setrvalé nedostatečné vybavení potřebnými školními pomůckami**, bez nichž se nemůže plnohodnotně zapojovat do výuky. Poměrně četným jevem je také zcela **úmyslné zanechávání žákovské knížky (ŽK), učebnic, pracovních sešitů i běžných sešitů ve škole**. Tyto v realitu uváděné úmysly mají zřejmý cíl spočívající v následné nulové možnosti doma předkládat ke kontrole zmiňovanou ŽK či psát zadané domácí úkoly. Domácí příprava na vyučování je na téměř nedostatečné úrovni, domácí úkoly jsou v poslední době vypracovávány žákem na volné linkované papíry snad vytrhávané z jakýchsi starších sešitů. Kvalitativně jsou domácí úkoly spíše v pásmu podprůměru a opakovaně bývají pouhými opisy od spolužáků. Všeobecně požadovaná grafická úroveň bývá dodržována spíše sporadicky a podpis zákonného zástupce mnohdy zcela chybí. Zákonní zástupci stejně tak nekontrolují ŽK, kteroužto skutečnost dokazuje dlouhodobé chybění jakékoli jejich signatury.

Zákonní zástupci se bez jakékoli omluvy či včasného vysvětlení neúčastní třídních schůzek a o synovu školní úspěšnost ani o další významné výchovně vzdělávací elementy nejví prakticky žádný iniciativní zájem.

Datum, razítko školy, podpis třídního učitele

Zdroj: Školní dokumentace

\* V souladu s platnými legislativními normami byla jména, veškerá ostatní osobní i časová data změněna či zcela vynechána. Tato příloha byla vytvořena opisem Zprávy o nezletilém dítěti.

## Příloha O – Ukázka zpracování Zprávy o nezletilém dítěti č. 2\*

<b>Městský úřad</b> <b>Odbor školství, sportu a mládeže</b>
--

**Váš dopis zn.:**

**Naše značka:**

**Vyřizuje:**

**Zpráva:** Příjmení Jméno žáka, nar. den měsíc rok, bytem Ulice číslo popisné, Město

Dne den měsíc rok se žák odmítl převléci na hodinu tělesné výchovy i přes fakt, že tuto dílčí školní povinnost jasně ukládá školní řád a jedná se o běžnou zvyklost, s níž je, jako každý žák školy, velmi dobře a zevrubně obeznámen. Stejně tak dobře zná i následek takového jednání (namísto běžné náplně vyučovací hodiny, žáci zapisují obsah školního řádu).

Na dotaz vyučující pedagožky proč není řádně převlečen, odpověděl, že se mu nechce. Byl obvyklým způsobem vyzván k nápravě, na což okamžitě reagoval hrubým, vulgárním a urážlivě vedeným verbálním atakem, jímž demonstrativně dále odmítal plnit zmiňovanou naprosto nenáročnou školní povinnost.

Vzhledem k tomu, že toto jeho již tak značně agresivní jednání neustále gradovalo a hrozilo, že jím vyprovokuje některé spolužáky k fyzickému „řešení“ vzniklé situace (kvůli jeho negativistickému postoji a vůči všem ostatním spolužákům bezohlednému chování by se tito nemohli věnovat oblíbenému předmětu a jeden ze spolužáků do něj již dokonce strčil tak, až upadl) byla vyučující nucena zamezit jejich střetu a tak ho usadila na židli (aby byl efekt co možná nejrychlejší a nejúčinnější, užíla k tomu své ruky – uchopila ho za zápěstí a navedla ho mírným pohybem k sedu). Dalším jejím krokem jednoznačně směřujícím k uklidnění vzniklé, poměrně nebezpečné situace, bylo sdělení, že i přes jeho nepřevlečení se i výrazně nevhodné chování, bude náplň TV beze změn, tedy že se ostatní žáci budou moci věnovat fotbalu.

Žákův projev byl stále nezklidněn (nezvladatelná agresivita mířená proti věcem, verbálně proti spolužákům i proti vyučující), dále se vyhrocoval a skončil svévolným afektivním opuštěním třídy. Utekl až do přízemí budovy školy, do prostor šaten, odkud se vrátil teprve po zjištění, že jeho útěk bude muset být ohlášen PČR (tuto informaci získal díky promyšlenému hlasitému sdělení vyučující).

Po jeho návratu byl ihned odveden do ředitelny školy, kde u něj za přítomnosti ředitelky školy a její zástupkyně znovu propukl silný destruktivní afekt. Ten se demonstroval opět fyzickou agresivitou cílenou na věci (kopání a tlučení pěstmi do všeho neživého, co se v danou chvíli nacházelo v jeho dosahu). Též verbální projev byl naprosto neakceptovatelný (zástupkyni ředitelky školy tykal a křičel). Jeho vztek pak přešel k až hysterickému schválnému nucení sebe samého v pláč. V záchvatu vykřikoval, že ho výše zmiňovaný spolužák šikanoval, že ho bolí krk a tudíž nemůže běhat. Dle jeho slov ho ovšem krk začal z neznámých důvodů bolet již těsně před začátkem hodiny TV.

K celé záležitosti byla proto přivolána matka. Před ní pak uvedl, že ho napadl žák z jiné třídy a také, že se ho i jakýmsi způsobem fyzicky dotkla i vyučující TV, což naprosto nebyl schopen lépe a blíže specifikovat (nejprve tvrdil, že se jednalo o facku, ihned potom, že jen dotek na obličej z přední strany a nakonec, že ho vyučující

---

\* V souladu s platnými legislativními normami byla jména, veškerá ostatní osobní i časová data změněna či zcela vynechána. Tato příloha byla vytvořena opisem Zprávy o nezletilém dítěti.

jen držela za zápěstí ruky). V momentě, kdy matka uslyšela termín „facka“ se na syna podívala a prudce řekla, cituji: „Že tě bolí hlava? Že tě hrozně bolí hlava?“ Ten se na ni velice nechápavě podíval, nijak jinak nezareagoval. Nulová odezva matku vybudila k dalšímu prudkému sdělení, cituji: „Půjdeme hned k doktorovi! To je na stížnost! Budu si stěžovat!“

Ředitelka školy na základě všech zjištěných informací telefonicky přivolala PČR.

*Žák byl již od samého příchodu do školní budovy výrazně neukázněný, nezvladatelný, provokativně laděný s agresivními prvky (praní se, prý jen z legrace, se spolužákem), v průběhu přestávek se dostával do bezpočtu drobných, zdánlivě náhodných konfliktních situací (s dalšími žáky i s dozor konajícími pedagogy). Na pokyny vyučujících nereagoval.*

*Z výše uváděného je jasně patrné, že přišel do školy ve značné duševní nepohodě, v silné psychické tenzi a v hlubokém stresu. S nejvyšší pravděpodobností vlivem působení rodinného prostředí.*

Dnes byly pedagogickými pracovníky zaznamenány další zásadní skutečnosti. Žáci, tak jak postupně přicházeli do školy, oznamovali dozor konajícím pedagogům, že včera v odpoledních hodinách (při čekání na autobusové spoje domů, po skončení vyučování) byli svědky hrubě násilného jednání matky žáka. Ta měla dle jejich slov vendetně fyzicky atakovat synova spolužáka, jehož její syn v ředitelně obvinil ze šikany. Měla ho dle výpovědí udeřit do obličeje, škrtnit ho, chytat za krk, cloumat jím a na krku ho i oškrábat. Měla mu velmi hlučně a agresivně vyhrožovat dalším fyzickým násilím, ublížením na zdraví a zabitím. Dále žáci uváděli, že jich samých se ptala, zda byli přítomni ve třídě v době incidentu v hodině TV a následně se je snažila vehementně přesvědčovat, aby v případě potřeby svědecky hovořili v přímý prospěch jejího syna.

K obvinění vyučující tělesné výchovy z napadení žáka, lze dodat to, že je za poslední dva školní roky již třetí obětí snad by se dalo říci až šikany pedagogických pracovníků školy a to ze strany rodiny žáka.

V uplynulém školním roce obvinil z napadení třídní učitelku, dále nepravdivě tvrdí, že jeho loňské absence ve škole měly přímou souvislost s vyučujícím tělesné výchovy (údajně se ho bál) a v současné chvíli, opět lživě, obviňuje další vyučující TV.

Matka za ním bezvýhradně a slepě stojí a odmítá jakoukoli funkční komunikaci a v mnohých ohledech ho instruuje tak, aby vystupoval proti škole, školnímu prostředí i proti vyučujícím. Promyšleně v něm podporuje a podněcuje negativistický postoj k celému výchovně vzdělávacímu procesu a svým přístupem mu soustavně dopřává velice destruktivní vzorec chování, který on bohužel plně zrcadlí a přijímá za svůj vlastní.

#### **Nedílnou součástí této zprávy jsou přílohy\*:**

Příloha č. 1 – Zpráva pro PČR ze dne

Příloha č. 2 – Výpis z dokumentace žáka (výpis z Katalogového listu).

podpis třídní učitelky

Zdroj: Školní dokumentace

---

\* Příloha č. 1 obsahovala podrobný výčet zaznamenaných projevů RCH (verbální i fyzické hrubé výpady proti spolužákům, pedagogům, afektivní ničení věcí, drobné krádeže, vyhrožování, zastrašování a pokus o záškoláctví). Přílohu č. 2 tvořil týž výčet a zároveň doplňovaný informacemi o způsobech řešení a výchovných opatřeních.

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora:** Aranka Fořtová

**Obor:** Speciální pedagogika

**Název práce:** Základní škola praktická  
Aplikovaná školská prevence se zaměřením na rizikové chování žáků

**Rok:** 2014

**Počet stran textu bez příloh:** 135

**Celkový počet stran příloh:** 17

**Počet titulů českých použitých zdrojů:** 55

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů:** 6

**Počet internetových zdrojů:** 22

**Počet ostatních zdrojů:** 18