

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav sociálních studií

**Školní poradenské pracoviště a jeho úloha v prevenci
rizikového chování na základní škole**

Bakalářská práce

Autor: Jana Šimonová

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální patologie a prevence

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

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

Hradec Králové

2024



Zadání bakalářské práce

Autor: Jana Šimonová

Studium: P21K0097

Studijní program: B0923A190001 Sociální patologie a prevence

Studijní obor: Sociální patologie a prevence

Název bakalářské práce: Školní poradenské pracoviště a jeho úloha v prevenci rizikového chování na základní škole

Název bakalářské práce AJ: School counselling department and its role in the prevention of risky behavior at elementary school

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zabývá možnostmi ŠPP v otázce prevence rizikového chování na ZŠ, zároveň také poukazuje na vymezení kompetencí ŠPP. Cílem bakalářské práce je řešit pozitiva a případné rezervy působení ŠPP na konkrétní škole a možnosti profesionalizace této problematiky. V teoretické části jsou objasněny pojmy týkající se prevence, školního prostředí a ŠPP a zároveň jejich vymezení v legislativě. Empirická část pomocí rozhovorů zkoumá zkušenosti a praktické možnosti jednotlivých pracovníků ŠPP v prevenci a podpoře u dětí na ZŠ.

BĚLÍK, Václav a Stanislava SVOBODA HOFERKOVÁ. *Prevence rizikového chování žáků z pohledu pedagogů*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2018. ISBN isbn978-80-7435-726-8.

BĚLÍK, Václav a Stanislava SVOBODA HOFERKOVÁ. *Prevence rizikového chování ve školním prostředí: pro studenty pomáhajících oborů*. Brno: Tribun EU, 2016. ISBN isbn978-80-263-1015-0.

HOLÁ, Lenka. *Mediace: způsob řešení mezilidských konfliktů*. Praha: Grada, 2003. ISBN isbn80-247-0467-6.

OPEKAROVÁ, Olga. *Kapitoly z výchovného poradenství: školní poradenské služby*. Vyd. 2., upr. a dopl. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN isbn978-80-86723-96-9.

SOBOTKOVÁ, Veronika. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN isbn978-80-247-4042-3.

Zadávací pracoviště: Ústav sociálních studií,
Pedagogická fakulta

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

Oponent: doc. PhDr. Iva Jedličková, CSc.

Datum zadání závěrečné práce: 28.2.2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci *Školní poradenské pracoviště a jeho úloha v prevenci rizikového chování na základní škole* vypracovala pod vedením vedoucího práce doc. PhDr. Václava Bělíka, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 21. 3. 2024

Jana Šimonová

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala doc. PhDr. Václavu Bělíkovi, Ph.D., za cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích. Dále bych ráda poděkovala dotazovaným respondentům, bez jejichž ochoty a vstřícnosti by výzkumná část bakalářské práce nebyla možná.

Anotace

ŠIMONOVÁ, Jana. *Školní poradenské pracoviště a jeho úloha v prevenci rizikového chování na základní škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2024. 66 s. Bakalářská práce

Bakalářská práce (dále jen BP) se zaměřuje na možnosti školního poradenského pracoviště (dále ŠPP) v otázce prevence rizikového chování na základní škole, dále poukazuje na vymezení kompetencí jednotlivých pracovníků školního poradenského pracoviště. Cílem bakalářské práce je řešit pozitiva a případné rezervy působení školního poradenského pracoviště na konkrétní škole.

V teoretické části BP jsou objasněny pojmy týkající se prevence, školního prostředí a školního poradenského pracoviště a zároveň jejich vymezení v legislativě. Teoretická část je rozdělena na čtyři okruhy. V prvním okruhu je definována problematika současného školství. Druhý okruh definuje rizikové chování. Třetí okruh teoretické části se zaměřuje na příklady a možnosti prevence rizikového chování. V posledním, čtvrtém okruhu teoretické části BP jsou definovány pozice pracovníků ŠPP, jejich náplň práce a legislativní ukotvení.

Praktická část práce je tvořena výzkumem, u kterého byla použita kvalitativní výzkumná strategie, metoda dotazování. S respondenty byl uskutečněn polostrukturovaný rozhovor, jehož obsah byl sestaven na základě předem stanovených cílů a výzkumných otázek BP. Z výzkumu vyplívá, že konkrétní škola disponuje kvalifikovanými pracovníky s chutí pracovat s problematikou prevence. Negativa vidí pracovníci v různém pojetí spolupráce ostatními pracovníky školy a ukotvením svých pozic.

Klíčová slova: školní poradenské pracoviště, metodik prevence, výchovný poradce, rizikové chování.

Annotation

ŠIMONOVÁ, Jana. School counseling center and its role in the prevention of risky behavior in an elementary school. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2024. 66 pp. Bachelor's thesis

The bachelor's thesis (hereafter referred to as BP) focuses on the possibilities of the school counseling center (hereafter referred to as ŠPP) in the issue of risk behavior prevention in elementary school, and also points to the definition of the competencies of every single specialist of the school counseling center. The aim of the bachelor's thesis is to solve the positives and possible reserves of activities of the school counseling center in a specific school.

In the theoretical part of BP, the terms related to prevention, the school environment and the school counseling center are clarified, as well as their definition in the legislation. The theoretical part is divided into four parts. In the first one, the issue of contemporary education is defined. The second one defines risky behavior. The third part of the theoretical part focuses on examples and possibilities of preventing risky behavior. In the last, the fourth part of the theoretical part of BP, the posts of ŠPP members, their job content and legislative are defined.

The practical part of the BP consists of research in which a qualitative research strategy, the questioning method, was used. A semi-structured interview was conducted with the respondents, the content of which was compiled on the basis of predetermined goals and BP research questions. The research shows that the specific school has qualified staff with a desire to work with prevention issues. The staff see the negatives in different concept of cooperation by other school employees and in definition of their posts.

Keywords: school counseling center, prevention methodology specialist, guidance counsellor, risky behavior.

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2022 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

Obsah

Úvod	9
1 Trendy ve vybraných problémech současných škol	11
1.1 Výchova z hlediska historie a současnosti	12
1.2 Společenské podmínky ovlivňující chod škol	15
2 Rizikové chování ve školním prostředí	17
2.1 Trendy současnosti v oblasti rizikového chování žáků na ZŠ	18
2.2 Syndrom rizikového chování dospívajících.....	19
3 Prevence rizikového chování.....	23
3.1 Vymezení pojmu prevence	23
3.2 Příklady prevence, organizace zabývající se preventivními programy na ZŠ	24
3.3 Preventivní program na ZŠ xy	26
4 Školní poradenská pracoviště a jeho specifika.....	29
4.1 Vymezení jednotlivých pozic pracovníků ŠPP.....	29
4.2 Vymezení ŠPP na škole xy	33
5 Výzkum zaměřený na úlohu ŠPP v prevenci rizikového chování na ZŠ	35
5.1 Cíl výzkumného šetření	35
5.2 Zvolený druh výzkumu a použitá metoda.....	38
5.3 Výběr výzkumného souboru	39
5.4 Realizace výzkumu a zpracování výsledku	40
5.5 Interpretace zjištěných dat	41
5.5.1 Dílčí výzkumná otázka I	41
5.5.2 Shrnutí dílčí výzkumné otázky I	43
5.5.3 Dílčí výzkumná otázka II.....	44
5.5.4 Shrnutí dílčí výzkumné otázky II.....	46
5.5.5 Dílčí výzkumná otázka III.....	46
5.5.6 Shrnutí dílčí výzkumné otázky III	48
5.5.7 Dílčí výzkumná otázka IV	49
5.5.8 Souhrn dílčí výzkumné otázky IV	52
5.5.9 Dílčí výzkumná otázka V.....	52
5.5.10 Souhrn dílčí výzkumné otázky V	55
5.6 Shrnutí výzkumného šetření	55

Závěr	59
Seznam použitých zdrojů	61
Periodika.....	63
Elektronické zdroje.....	64
Seznam tabulek	66
Seznam obrázků.....	67

Úvod

Základním a nejdůležitějším prostředím s ohledem na budoucí život každého člověka je rodinné zázemí, které nás již od narození učí prvním sociálním dovednostem. Významnou část života stráví člověk ve školním prostředí, které se velkou měrou také podílí na jeho výchově. Tato životní etapa probíhá v první třetině života, kdy každý člověk prochází zásadními změnami.

Chování, které se v této době formuje je zásadní pro následný spokojený život v dospělém věku. Hlavním cílem školských institucí je nejen vzdělávat, ale podílet se zároveň na výchově, která vede k eliminaci rizikového chování žáků.

Bakalářská práce se zaměřuje na význam školního poradenského pracoviště, které je specializovaným pracovištěm na základních školách, zřízené za účelem prevence rizikového chování žáků, odborného poradenského pracoviště pro pedagogy, žáky i jejich zákonné zástupce.

Cílem této bakalářské práce je popisovat a následně analyzovat úlohu poradenského týmu ve snižování rizikového chování žáků a zároveň zjistit, jakým způsobem probíhá prevence rizikového chování (dále RCH) s ohledem na aktivity školního poradenského pracoviště, jaká je jejich hlavní pracovní náplň a jak funguje vzájemná spolupráce jednotlivých členů ŠPP, pedagogů, vedení školy a zákonných zástupců žáků na základní škole. Z důvodu anonymizace konkrétní základní školy a ochrany osobních údajů jejich pracovníků, bude dále v textu používáno označení školy xy.

Teoretická část bakalářské práce, má čtyři kapitoly, které jsou dále rozděleny do podkapitol. První kapitola se věnuje současné problematice základního školství, výchovným trendům, společenským podmínkám a vývojovým trendům ve výskytu RCH žáků na ZŠ. Druhá kapitola specifikuje RCH a popisuje „Syndrom rizikového chování“.

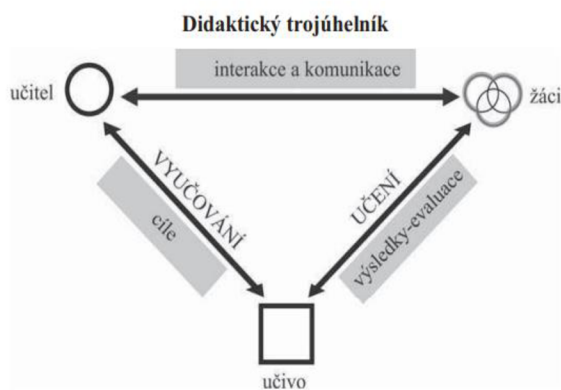
Ve třetí kapitole bakalářské práce je vymezen pojem prevence, zároveň kapitola uvádí příklady prevence na ZŠ a představuje některé organizace zabývající se preventivními programy na ZŠ. Čtvrtá kapitola teoretické části práce specifikuje pojem ŠPP a jeho úlohu v prevenci RCH žáků na ZŠ.

Pátou a šestou kapitolu tvoří výzkumná část. Pátá kapitola popisuje cíl výzkumného šetření, kterým je analýza úlohy ŠPP na základní škole xy. Samotný výzkum je praktikován kvalitativní metodou.

V kapitole je popsána metodika výzkumu, kdy výzkumná data byla získána za pomoci polostrukturovaných rozhovorů se členy ŠPP a pedagogických pracovníků. Následně jsou zpracovány odpovědi na dílčí výzkumné otázky a jejich interpretace. V závěrečné části jsou formulovány výsledky výzkumného šetření.

1 Trendy ve vybraných problémech současných škol

Problematika současného školství se týká mnoha aspektů, které přináší dynamicky se vyvíjející společnost. S výzvami, které naše školství přináší, jsou spojeni všichni aktéři podílející se na výchovně-vzdělávacím procesu. Ten je sice popisován jako interakce mezi učitelem, žákem a učivem v tzv. didaktickém trojúhelníku:



Obrázek č. 1: Didaktický trojúhelník (Švarcová, Slabinová, s. 162)

Nelze se však domnívat, že pouze školní prostředí dokáže člověka formovat a předávat mu kladné vzorce chování. Nejdůležitějším prvkem ve výchově je bezesporu rodina, která má největší vliv na utváření osobnosti, a to formou přejímání vzorců chování se kterými se dítě ztotožňuje již od narození. Tento stav je nazýván **primární socializací**, který Kraus popisuje: „V **primární socializaci** je rozhodujícím činitelem rodina. Rodina uvádí dítě do příslušného kulturního prostředí, učí je orientaci v tomto prostředí plném symbolů a společenských standardů. Škola jako další společenská instituce navazuje na působení rodiny a výsledky primární socializace.“ (Kraus, 2008, s. 59-60)

Stěžejním ukazatelem v této definici autorka BP považuje slovo „**navazuje**“. Každé dítě nastupuje do školního procesu z jiného rodinného prostředí. Přichází se vzorci chování, které získalo primární socializaci v rodině. Škola jako instituce pracuje s dítětem na jeho adaptaci do nového prostředí a navazuje na socializaci dítěte v rodině.

Hurychová a Ptáčková podotýkají, že škola je živé sociální prostředí: „*Pro práci s živým sociálním prostředím nelze nastavit žádný univerzální model, každá pomoc musí být individuální, a to samozřejmě platí i ve škole.*“ (Hurychová, Ptáčková, 2016, s. 20)

- Škola je živé sociální prostředí
- Škola je aktérem komunitního spolubytí

- Škola je společenskou institucí (Hurychová, Ptáčková, 2022)

Pojetí školy jako sociálního organismu uvádí Havlík a Kořa: „*Škola jako celek představuje sociální organismus, který žije vlastním životem a vytváří si neustále vnitřní pravidla svého provozu a mezilidského soužití.*“ (Havlík, Kořa, 2011, s. 119)

Matějček také upozorňuje na generační rozdíl ve výchově: „*Říká se, že jedna lidská generace připravuje generaci svých dětí na jiné životní podmínky, než během kterých vyrůstala.*“ (Matějček, 2017, s. 325)

1.1 Výchova z hlediska historie a současnosti

Výchova je proces, který je záměrný, zároveň by měl by být cílevědomý, cyklický, rozvojetvorný. Cílem tohoto výchovného procesu je navodit pozitivní změny v jedinci, které by vedly k jeho uspokojení. Grecmanová uvádí definici výchovy jako: „*Záměrné, cílevědomé působení, které se projevuje všestranným formováním osobnosti a má adaptační, anticipační a permanentní charakter.*“ (Grecmanová, 1998, s. 50)

Výchova je však také proces dlouhodobý, nejedná se o období věkově ohraničené. Jak uvádí Matějček: „*vyvíjející se plod je v kontaktu a v součinnosti nejen s matčiny tělesnými pochody, ale i s její psychikou. Z toho plyne, že dítě je v jistém smyslu vychováno už během těhotenství.*“ (Matějček, 2013, s. 10)

I v dospělém věku je často potřeba upravovat vzorce chování a reagovat na změny ve společnosti, výchova je proces celoživotní. Jedná se o proces, který je součástí socializace člověka a jedná se o vzájemné působení vychovávaného a vychovatele za pomoci vnějších vlivů se snahou o rozvíjení vrozených dispozic.

Způsob výchovy je determinován třemi skupinami činitelů, uvádí Švamber-Šauerová:

- *společensko-historickými podmínkami (ekonomické, politické, kulturní, včetně výchovných tradic),*
- *osobními zkušenostmi a vlastnostmi vychovatelů*
- *vlastnostmi a zkušenostmi vychovávaných dětí, jejich chováním a reakcemi.* (Švamber-Šauerová, 2022, s. 37)

Způsob výchovy rozdělujeme do stylů, typů výchovy, které se často liší dle autora výkladu, ale v zásadě pokrývají totožné charakteristiky. Kraus popisuje přístupy ve výchově od stylu liberálního, přes styl hýčkájící, perfekcionista, hypochondrizující až

po autoritativní, popřípadě tvrdý. Za ideální považuje Kraus demokratický výchovný styl. (Kraus, 2008)

Základní model tří stylů výchovy popsal před druhou světovou válkou Kurt Lewin. Spolu se svými společníky uskutečnil experimentální výzkum a rozlišil styly výchovy na autokratický, integrační a liberální. (Čáp, Mareš, 2001) V pojetí Lewina vychází autokratický (autoritářský, dominantní) styl výchovy z dominance vychovávajícího a submise vychovávaného, čímž tento styl odsuzuje.

Švamberg Šauerová nabízí teorii Baumrindové, která vyzdvihuje autoritativní výchovný styl a poukazuje na skutečnost, že: autoritativní způsob výchovy je velmi podstatný, zvláště v určitém vývojovém období, a jeho absence může mít vážné psychosociální důsledky (Baumrindová in Švamberg Šauerová, 2022)

Švamberg Šauerová vidí podstatu v rozdělení pojmů autoritativní a autoritářský styl výchovy. (Švamberg Šauerová, 2022)

STYL VÝCHOVY	VYCHOVATEL	VYCHOVÁVANÝ	NÁSLEDKY VÝCHOVY
AUTORITÁŘSKÁ VÝCHOVA	Dominance, časté používání příkazů, zákazů, trestání, prosazování moci bez diskuze, požaduje poslušnost, odmítání projevů lásky.	Absolutní poslušnost, potlačení spontánního projevu, očekávání příkazů, absence vlastního úsudku.	Závislost na vychovateli, zvýšená submisivita, sociální izolace, sklon k agresivitě vůči vrstevníkům.
AUTORITATIVNÍ VÝCHOVA	Přirozená autorita, plnění jasných požadavků, sankce předem dané, pozitivní hodnocení, vymezené kompetence.	Jasně nastavené hranice, splnění výchovného požadavku, plnění povinností předem jasných, svoboda v osobním rozhodování, vzájemný respekt.	Respektování autorit, rozvoj přiměřené průbojnosti, podpora k pravdomluvnosti, ochrana před pocitý selhání, viny, zesměšněním.

DEMOKRATICKÁ VÝCHOVA	Vzájemná spolupráce, dialog, respekt, porozumění, absence donucování, společné rozhodování.	Využívána spontánní aktivita, plné respektování práv vychovávaného, přebírání odpovědnosti.	Otevřenost, asertivita, dobré fungování ve společnosti, aktivita, nezávislost.
LIBERÁLNÍ VÝCHOVA	Absence vstupu do výchovy, minimální požadavky na vychovávaného, bez příkazů, bez pochval, nezájem o výchovu, přehnaně emocionální vazba.	Svobodné rozhodování, samostatný rozvoj, volnost v chování, jednání, rozhodování, výchova bez hranic,	Problémy s autoritami, nerespektování pravidel, neznalost hranic, individualismus, vznětlivost v případě neúspěchu, neschopnost řešit problémy.

Tabulka č. 1: Styly výchovy

Z hlediska nedávné historie je možné sledovat výraznou změnu ve výchově dětí v České republice s přijetím zásad demokratické společnosti po roce 1989. Před rokem 1989 byl ve výchově dětí kladen důraz na kolektivismus a ideologii státu. Rodiče byli pod vlivem politických myšlenek a výchovných směrů socialistického režimu. Převládal trend autoritářské výchovy s ohledem na prospěch kolektivu.

Dnes je trend směřován k individualismu a rozvoji osobních schopností dětí. Důraz je kladen na rovnost pohlaví a rozvoj emocionální inteligence dětí. Valentová však nachází rozpor i v tomto směru, kdy se věnuje tématu socializace a podotýká: „*Dnešní dětství charakterizuje **oscilace** mezi velice časným důrazem na rozvoj individuality a jedinečnosti dítěte a nutností respektovat a **podřizovat** se stále propracovanější kontrole byrokratických (neosobních, normalizujících) institucí státu.*“ (Valentová, 2013, s. 21)

Styly výchovy vyjadřují vztah rodinného klimatu přijímaného z rodin vychovatelů (rodičů), které se zároveň mísí s moderními trendy přicházejícími s dobou. Valentová však upozorňuje na jistý rozkol kdy je prosazován liberálně-permisivní styl výchovy, a naopak nastavení pevných pravidel a omezení (Valentová, 2013).

1.2 Společenské podmínky ovlivňující chod škol

Společenské podmínky, které mají vliv na chod škol se mohou lišit v závislosti na regionu. Několik klíčových faktorů zahrnuje:

- **Sociálně ekonomický status:**

Ve společnosti s větší sociální nerovností mohou existovat rozdíly v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání. Jedním z nejdůležitějších faktorů, ovlivňujících chod škol je bezesporu jejich umístění v regionech ČR.

Nerovnoměrný rozvoj regionů a s ním související socio-ekonomický status rodin v něm žijících, přímo souvisí se školními výsledky žáků. Zcela nejhorší výsledky mají regiony, kde je zvýšená chudoba obyvatelstva, problémy s bydlením, zvýšený výskyt vyloučených lokalit, časté stěhování a vysoká míra nezaměstnanosti a exekucí.

Dokladem mohou být data sumarizovaná do vizualizací ČŠI, kde je jasně a zřetelně vidět přímá souvislost polohy „chudých regionů“ s počtem vyplácených sociálních dávek, podílem žáků ve speciálních školách, žáků se sníženou známkou z chování a zmapování rizikového chování žáků.

S těmito faktory samozřejmě souvisí i zhoršená pozice školy v komunikaci s rodiči, vysoké počty dětí v rodině a nedostatečné rodinné zázemí, častý nezáměr rodičů o studijní výsledky dětí, omlouvání záškoláctví a dalšího rizikového chování dětí (ČŠI, 2022, online).

- **Kultura a hodnoty:**

Lokální kultura a hodnoty mohou ovlivňovat obsah vzdělávání a vztahy mezi učiteli a rodiči. Kulturní systém společnosti, jak říká Havlík: „*se soustřeďuje na vstřípení a dodržování norem (zahrnutým zvláště v morálce a právu), které jsou souborem obecných pravidel a konkrétnějších návodů chování, jež odpovídá hodnotám, tj. v podstatě cílům chování uznávaným v dané společnosti.*“ (Havlík, Kořa, 2011, s. 36)

- **Politická rozhodnutí a financování:**

Rozhodnutí vlády a alokace finančních prostředků mohou ovlivňovat dostupnost zdrojů, kvalitu učitelů a infrastruktury.

- **Technologický pokrok:**

Rostoucí vývoj technologie může ovlivnit výuku a vyžadovat modernizaci školních systémů. Na tyto rychlé změny v možnostech využití moderních technologií je často navázán nedostatek finančních prostředků ve školách. Tím je některým školám znemožněno využití nových trendů ve výuce.

- **Rodičovská angažovanost:**

Úroveň zapojení rodičů do vzdělávacího procesu, může ovlivnit úspěch žáků a atmosféru ve škole. „*Školní problémy dětí mohou mít kořeny v rodině.*“ (Valentová, 2013, s. 108) Jak dále Valentová uvádí problémy spojené se školním prostředím mohou souviset i s vysokými požadavky na dítě ze strany rodičů a na to navazující očekávání úspěšnosti (Valentová, 2013).

- **Zdravotní situace:**

Například pandemie může výrazně ovlivnit provoz škol, přechod na on-line výuku a způsob komunikace mezi aktéry edukace.

Tyto faktory a mnohé další, jako například přichozí trendy ve výchově a vzdělávání ze zahraničí, mohou výrazně formovat prostředí ve kterém žáci vyrůstají. Rychle se měnící doba spolu s rozvojem předávání informací formou on-line prostředí je žádoucí k možnostem rychlého rozvoje různých odvětví, tím i školství.

Stinná stránka spočívá k neustálé konfrontaci s dokonalostí a touhy po všem hned. Mladí lidé přirozeně toužící poznávat vše nové, se často setkávají s ohrožujícími aspekty moderního světa předčasně a nejsou tudíž schopni odhadnout následky svého počínání.

2 Rizikové chování ve školním prostředí

Vzhledem k zaměření BP budou specifikovány hlavně problémy žáků druhého stupně základních škol. Toto období, nazývané jako starší školní věk přináší dospívajícím adolescentům mnohé změny, jak v biologické rovině (hormonální a tělesné změny) tak i v oblast citové. Důležitou součástí tohoto období je navazování nových sociálních vztahů a prohlubování intimity v nich. Značnou důležitost mají pozice, které jedinec zaujímá mezi vrstevníky a jejich role ve skupině. Rizikovým chováním se často snaží na sebe okolí upozornit, získat vyšší post ve skupině vrstevníků, jejich uznání a zvýšit si vlastní sebedůvěru.

Školská klasifikace poruch chování je dle Jařabáče shrnuta do tří okruhů rizikového chování. A tím jsou poruchy chování **vyplývající z konfliktu**, sem řadí záškoláctví, lhaní, krádeže. Dále poruchy chování **spojené s násilím**, což je agrese, šikana, loupeže. Třetím okruhem jsou poruchy chování **související se závislostí** např. toxikomanie, gambling (Jařabáč, 2018).

Rizikovým chováním jedince, můžeme nazvat situaci, kdy je tímto chováním ohrožen vlastní, zdravý vývoj jedince, ale současně může také ohrožovat i společnost. Bělík a Hoferková uvádí, že mezi rizikové chování jsou dle MŠMT zařazeny tyto jevy:

- *„interpersonální agresivní chování-agrese, šikana, kyberšikana a další formy komunikace prostřednictvím multimédií*
- *násilí intolerance, antisemitismus, extremismus, rasizmus a xenofobie, homofobie*
- *delikventní chování ve vztahu k hmotným statkům-vandalismus, krádeže, sprejerství a další trestné činy a přečiny*
- *záškoláctví a neplnění školních povinností*
- *závislostní chování, užívání všech návykových látek, netolismus, gambling*
- *rizikové sportovní aktivity*
- *rizikové chování v dopravě*
- *spektrum poruch příjmu potravy*
- *negativní působení sekt*
- *sexuální rizikové chování*
- *rozpoznání projevů domácího násilí, různých forem zanedbávání dítěte a syndrom CAN“ (Bělík, Hoferková, 2016, s. 12-13)*

2.1 Trendy současnosti v oblasti rizikového chování žáků na ZŠ

Jak uvádí Valentová v dnešní době ve školství rezonují více diskuze o výchovných problémech žáků nežli o problémech spojených s obsahem učiva nebo metodiky. Obavy z narůstající agresivity žáků, nerespektování autorit, narušování vzdělávacího procesu a schopnosti koncentrace pozornosti žáků, staví mnohé pedagogy před otázku, jak zvládnou třídu a zda si udrží kázeň (Valentová, 2013).

Dříve užívané pojmy problémové chování, problémy s chováním, patologické jevy, které jsou v odborných publikacích využívány, nahradil pojem rizikové chování. Procházka označuje pojem rizikové chování jako: „*Takové vzorce chování, v jejichž důsledku může docházet k prokazatelnému nárůstu výchovně vzdělávacích, zdravotních, sociálních a dalších rizik pro jedince nebo společnost.*“ (Procházka, 2019, s. 38)

MŠMT definuje rizikové chování v Národní strategii primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027 podle Miovského jako: „*takové chování, v jehož důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince nebo společnost*“ (Miovský, 2015, s.28)

Obecně lze rozdělit trendy ve výskytu rizikového chování u žáků na základních školách rozdělit do několika oblastí.

Digitální rizika-zvyšující se podíl využívání technologií zároveň zvyšují rizika spojená s jejich zneužíváním. K nejvíce diskutovaným rizikům patří nadměrné používání sociálních sítí, šíření nevhodného obsahu a kyberšikana. Jak upozorňuje Hoferková z výzkumů vyplývá, že v oblasti kyberšikany se nejvíce děti věkové hranice 11-17 let setkávají s verbálními útoky, vyhrožováním, zastrásováním, vydíráním a ponižováním. Některou z forem kyberšikany zažilo zhruba 35 % dětí v ČR. Jak dále uvádí, nejčastější platformou pro kyberšikany je Facebook a Ask.fm, veřejný a neveřejný chat a SMS zprávy (Hoferková, Kraus, Bělík, 2022).

Užívání e-cigaret a zahříváního tabáku-s nástupem elektronických cigaret na náš trh začíná kouření nový boom. Kouření elektronických cigaret je populární mezi mládeží již na základních školách. Hoferková uvádí že podle výsledků dotazníku VRCHA vykouří 3 % adolescentů ve věku 11-15 let 5 cigaret denně (Hoferková, Kraus, Bělík, 2022).

Děti, které nejsou dostatečně informovány a preventivně vedeny, vnímají elektronické cigarety za neškodné a trendy. Trh s elektronickými cigaretami je u nás na vzestupu, využívá možnosti odlišení v designu, tak aby byl výrobek zajímavý a moderní. Užívání e-cigaret mládeží je závažným problémem z mnoha zdravotních hledisek. Mezi ně patří

návykovost (mnohé cigarety obsahují nikotin, který patří k návykovým látkám), riziko závažných onemocnění (poškození plic, srdeční choroby, respirační onemocnění), negativní vliv na mozkový vývoj a kognitivní schopnosti. Neblahým jevem je snadná dostupnost e-cigaret, atraktivita díky různým příchutím a cílená reklama.

Konzumace alkoholu-u tohoto fenoménu je situace složitá v pojetí přístupu společnosti. Alkohol je společností velice dobře tolerován a jeho konzumace není brána jako jev společensky nežádoucí. Nebezpečným fenoménem je konzumace bezalkoholových piv. Podávání tohoto výrobku dětem a mladistvým je častým jevem, který vede k toleranci a návyku na chuť piva v dospělosti.

Negativní jevy v chování-pod tímto názvem lze shrnout velké množství negativních jevů, které se projevují jak individuálně u jedinců, tak jako skupinové jevy. Nedodržování pravidel, neúcta k autoritám, narušování výuky. Mezi nejzávažnější považujeme šikanu, které často předchází slovní či fyzické napadání jednorázového charakteru, taktéž prostřednictvím sociálních médií.

Na měnící se trendy ve výskytu rizikového chování má vliv mnoho aspektů, které mají charakter potlačovat negativní jevy nebo naopak posilovat. Mezi posilující se řadí rodinné zázemí, zdravé školní a sociální prostředí, dobře nastavená prevence a osobnost jedince.

2.2 Syndrom rizikového chování dospívajících

Problematika rizikového chování adolescentů navazuje na teorie manželů Jessorových, kteří formulovali syndrom problémového chování. Ten považují za shluk chování, který je v rozporu s normami pro danou věkovou skupinu, nejsou však vnímána jako patologická. (Sobotková a kol., 2014) „*Termín „syndrom problémového chování“ (SPCH) znamená, že adolescent chovající se rizikově v jedné oblasti bude takové chování pravděpodobně rozšiřovat na více oblastí.*“ (Sobotková a kol., 2014, s. 43)

Podle Světové zdravotnické organizace, je syndrom rizikového chování adolescentů, možno označit jako experimentování s rizikovým chováním v dospívání a je pravděpodobné, že se rizikové chování nebude omezovat pouze na jednu oblast, ale naopak se bude rozšiřovat do více oblastí. V naprosté většině případů je toto období pouze přechodným a experimentálním a ve většině dospívajících nezanechá žádné následky. Existuje ale určité procento jedinců, kteří se z rizikového chování nedokáží vyprostit, a naopak jejich problémy se věkem prohlubují (Sobotková a kol., 2014).

„*Syndrom problémového chování se opírá o tři skupiny faktorů:*

- *Biologické faktory-hormonální systém, pohlaví, tělesná konstituce, fyzická odolnost vůči bolesti, vrozené handicapy atd.*
- *Psychologické faktory-rysy osobnosti, sebepojetí, hodnotová orientace, postoje.*
- *Sociální kontext-sociodemografické charakteristiky prostředí, rodinná konstelace, vrstevníci, sociální kognice, a dále sociální chování adolescenta-struktura problémového a konvenčního chování.“ (Sobotková, 2014, s. 43)*

Jak Sobotková uvádí dále: „*Mladý člověk si v období adolescence neuvědomuje, že některé jeho kroky a projevy mohou být například právně stíhatelné“.* (Sobotková, 2014, s. 45)

Mnohem tragičtější je ovšem smrt mladého člověka jako důsledek rizikového chování. „*S rizikovým chováním a jeho důsledky souvisí převážná část úmrtí v adolescenci (mezi patnáctým a devatenáctým rokem), přičemž důsledky rizikového chování mládeže nesou ekonomické zatížení pro celou společnost.“* (Sobotková, 2014, s. 45)

Sobotková rozlišuje tři složky syndromu rizikového chování dospívajících:

„*Tři složky syndromu rizikového chování (SRCH-D):*

1. *zneužívání návykových látek: vykazuje obecně dlouhodobě nepříznivý trend, klesá věk uživatelů a roste podíl dívčí populace,*
2. *negativní jevy v oblasti psychosociálního vývoje: maladaptace, poruchy chování, agrese, delikvence, kriminalita, sociální fobie, sebepoškozování a suicidalita,*
3. *rizikové chování v oblasti reprodukční: předčasný sex, předčasné rodičovství (těhotenství před devatenáctým rokem se považuje za předčasné a nežádoucí, protože vzájemně kolidují potřeby dospívající matky a rostoucího plodu), časté střídání partnerů, pohlavní nemoci.“* (Sobotková, 2014, s. 45)

Širůčková s ohledem na syndrom rizikového chování uvádí: „*Tyto projevy spolu kvantitativně souvisí. Platí, že dospívající, kteří se zapojí do jedné z forem problémového chování, obvykle svůj repertoár záhy rozšiřují o další podoby, dostupné v daném prostředí.“* (Širůčková in Miovský a kol., 2015, s. 163)

Jednotlivé oblasti, kterých se týká rizikové chování dospívajících:

Závislostní chování

Do této skupiny rizikového chování patří dvě skupiny závislostí nebo koketování s nimi. Různě často a v různém množství. Jedná se o závislosti toxické a závislosti netoxické.

Toxické závislosti v adolescentním věku, jsou v nejvyšší míře zastoupeny konzumací tzv. legálních drog. Jedná se v nejčastější míře o zcela volně dostupný alkohol a tabákové výrobky. V menší míře se jedná o výrobky s různě vysokým obsahem THC, které lze užívat inhalačně, ale je ovšem možné i konzumovat v potravinách.

Netoxické závislosti jsou již nějakou dobu na vzestupu a jedná se o závislost na mobilních telefonech, televizi a internetu, na sociálních sítích, hraní počítačových her, gambling. Na situaci, která je v současnosti alarmující, mělo nezanedbatelný vliv i období „covidu-19“ a velmi dlouhá doba, při které byly děti naprosto izolovány od školního prostředí, od svých vrstevníků a kamarádů a byly situací donuceny studovat online z domácího prostředí a stejným způsobem i realizovat potřebu sociálních vztahů.

Psychosociální zdraví

Zahrnuje pojmy jako poruchy chování, agrese, delikvence, sebepoškozování, suicidalita, sociální fobie. Agresivním chováním myslíme násilné omezování základních práv jiných osob. Vágnerová interpretuje agresivní chování jako nepřiměřený prostředek uspokojení nějaké potřeby, nevhodný prostředek dosahování obecně přijatelného cíle. Za vzácnější považuje násilí jako potřebu např. týrání spolužáka (Vágnerová, 2005).

Složitá doba pro dospívající nastala i v této oblasti v již zmíněném období pandemie.

„Vynucená izolace v domácím prostředí, zákaz sportovních činností, zájmových kroužků, vedly k masivnímu nárůstu úzkosti, osamělosti, zhoršování tělesné kondice, projevům zoufalství, deprese, k rezignaci, sebepoškozování i suicidalnímu jednání.“
(Górski et al., 2022, online)

Reprodukční zdraví

Mezi ohrožující aspekty rizikového sexuálního chování patří nechráněný sex, promiskuita, používání návykových látek před sexem, předčasný sex a sním v některých případech spojené předčasné rodičovství. K důležitým prvkům v oblasti prevence tohoto

jevu patří komplexní a včasná sexuální výchova. Pojem sexuální výchova může bývá definována různými autory odlišně, vždy má však hlavní cíl, připravit mladého člověka na život v dospělosti. Pedagogický slovník definuje sexuální výchovu jako: „*Výchova směřující k získání návyků, dovedností, znalostí, hodnot, norem a postojů v oblasti vztahů mezi mužem a ženou.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 211)

Informovanost dětí a mládeže by měla zahrnovat témata týkající se sexuálního zdraví, prevence pohlavních nemocí, prevence předčasného těhotenství, ale také témata zahrnující zdravý partnerský a sexuální vztah.

3 Prevence rizikového chování

Primárním úkolem školství je výchova a vzdělávání. „*Někteří autoři považují za výhodnější používat místo pojmu „výchovně-vzdělávací“ pojem edukace s tím, že uvedený pojem je vhodnější vzhledem k mezinárodní terminologii.*“ (Kolář a kol., 2012, s. 36) Pojmu výchova již byla věnováno v této bakalářské práci samostatná kapitola, ale je nezbytné podotknout, že výchova a prevence spolu úzce souvisí.

Při výchovném procesu působíme na jedince zároveň preventivním způsobem a snažíme se zejména ve všeobecné primární prevenci ve školním prostředí o ovlivnění postojů a chování žáků. „*Těžiště primární prevence leží v ovlivňování výchovy, vzdělávání, volnočasové aktivity, poradenství, práci s hodnotami dětí a mládeže.*“ (Bělík, Hoferková, 2016, s. 20)

Jak dále uvádí Bělík s Hoferkovou silným článkem v primární prevenci by měla být rodina (Bělík, Hoferková, 2016). Rodina je instituce, ze které si jedinec přináší naučené výstupy v chování a na škole je, aby dál rozvíjela kladné vzorce chování a snažila se potlačit nevhodné formy. To vše za přispění vhodných edukačních prostředků.

3.1 Vymezení pojmu prevence

Pojmem prevence rozumíme činnost, která má za úkol zamezit a předcházet problémům. Prevence rizikového chování již specifikuje činnost, kterou řadíme zejména do školního věku dítěte a mladistvého. Má za úkol předcházet projevům rizikového chování a chránit žáky před rizikovým chováním nejen ve školním prostředí. „*za prevenci rizikového chování považujeme jakékoli typy výchovných, vzdělávacích, zdravotních, sociálních či jiných intervencí směřujících k předcházení výskytu rizikového chování, zamezujících jeho další progresi, zmírňujících již existující formy a projevy rizikového chování nebo pomáhajících řešit jeho důsledky.*“ (Miovský et al., 2010, s. 24)

Prevenci dělíme do několika oblastí. Primární prevence se zaměřuje na zabránění vzniku problému, sekundární prevence se snaží detekovat problémy v rané fázi jejich vzniku a terciární prevence se zabývá minimalizací dopadů na již vzniklý problém. V případě školní prevence nejčastěji hovoříme o primární prevenci, kterou ještě rozlišujeme na nspecifickou a specifickou. Specifickou dále na všeobecnou, selektivní a indikovanou. Titmanová vysvětluje „*Všeobecná primární prevence je zaměřena široce, bez zjišťování rozsahu problémů nebo rizik.*“ (Titmanová, 2019, s. 7)

Pokud je potřeba zaměřit se na určitý druh rizikového chování hovoříme o prevenci specifické. „*Specifická prevence jsou aktivity a programy, které jsou zaměřeny specificky na předcházení a omezování výskytu jednotlivých forem rizikového chování žáků.*“ (Titmanová, 2019, s. 7)

MŠMT uvádí v Metodickém doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů další dvě formy primární prevence, která je rozdělena z hlediska efektivity, účinnosti.

„Efektivní primární prevence – kontinuální a komplexní programy, interaktivní programy v menších skupinách, vytváření dobrého klimatu ve třídě a skupině, především programy pomáhající odolávat žákům sociálnímu tlaku zaměřené na zkvalitnění komunikace, osvojování a rozvoj sociálně emočních dovedností a kompetencí, konstruktivní zvládání konfliktů a zátěžových situací, odmítání legálních a nelegálních návykových látek, zvyšování zdravého sebevědomí a sebehodnocení, posilování odvahy, stanovování realistických cílů, zvládání úzkosti a stresu apod. Principy efektivní a vyhodnotitelné prevence jsou založeny na soustavnosti a dlouhodobosti, aktivitnosti, přiměřenosti, názornosti, uvědomělosti.

Neúčinná primární prevence – zastrášování a triviální přístup: „prostě řekni ne“, citové apely, pouhé předávání informací, samostatně realizované jednorázové akce, potlačování diskuse, stigmatizování a znevažování osobních postojů žáka/studenta, přednášky, pouhé sledování filmu, besedy s bývalými uživateli (ex-usery) na základních školách, nezapojení žáků/studentů do aktivit a nerespektování jejich názorů, politiku nulové tolerance na škole a testování žáků jako náhražku za kontinuální primární prevenci. Hromadné kulturní či sportovní aktivity nebo návštěva historických a kulturních památek, by měly být pouze doplňkem, na který by měla vždy navazovat diskuse v malých skupinkách.“ (MŠMT, 2010, s. 2)

3.2 Příklady prevence, organizace zabývající se preventivními programy na ZŠ

Prevence na základních školách má legislativní rámec v dokumentech vydávaných MŠMT, které zahrnují začlenění preventivních programů do školních osnov, podporu pro zdravotní výchovu a implementaci opatření na podporu psychického zdraví žáků.

Problematiku rizikového chování ve školním prostředí má v kompetenci Oddělení speciálního vzdělávání a oddělení prevence MŠMT. Základním strategickým

dokumentem, který nastavuje rámec primární prevence rizikového chování v ČR je dokument: „*Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027*“ Dokument se zabývá principy strategie prevence, vymezuje cíle, legislativu, financování (MŠMT, 2019, online).

Z výše uvedeného dokumentu vychází navazující plán: „*Akční plán realizace národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2023-2025*“ V akčním plánu jsou vymezeny hlavní cíle prevence na oblasti:

- Snižování nerovností a prevence digitální propasti
- Bezpečné prostředí ve školách, rozvoj participace a autonomie
- Rozvoj osobních a sociálních kompetencí žáků
- Posílit bezpečné klima na úrovni škol (MŠMT, 2023, online)

Z těchto dokumentů vychází následná preventivní strategie jednotlivých škol. Za preventivní program školy odpovídá ředitel školy. Pokud na škole působí metodik prevence, vypracovává s pomocí ostatních pedagogických pracovníků:

- Školní preventivní strategii-zpracovaná na několik let
- Preventivní program školy-zpracovaný na jeden školní rok, obsahuje přílohy:
- Krizový plán
- Strategie předcházení školní neúspěšnosti, šikaně a dalším projevům rizikového chování.

Na preventivních programech škol se podílí všichni zaměstnanci školy, externí pracovníci, neziskové organizace. Jak píše Miovský: „*Dále dbáme na plynulé začlenění programů PP do MPP školy ze strany neziskových či státních organizací zabývajících se primární prevencí rizikových forem chování.*“ (Miovský a kol.,2015, s. 29)

Jak však podotýká: „*V tomto případě však doporučujeme ověřit, zda organizace má ověřenou akreditaci/certifikaci pro některý z nabízených typů preventivních programů, a poté pečlivě zvážit jeho výběr.*“ (Miovský a kol.,2015, s. 29)

Program ve školách koordinuje a realizuje školní metodik prevence, kterému zajišťuje odbornou a metodickou pomoc metodik prevence PPP. Mezi organizace zabývající se primární prevencí rizikových forem chování v Královéhradeckém kraji řadíme Školská poradenská pracoviště, Pedagogicko-psychologické poradny, Orgány sociálně-právní ochrany dětí, Městskou policii, Policii České republiky.

Z neziskových organizací je to DKC Nomia, Salinger, z.,s., Prostor Pro, o.p.s. nabízející preventivní programy pro školy. AUFORI, o.p.s. – v programu „Učí (se) celá rodina“ pomáhá rodinám překonávat problémy s plněním školních povinností, které jsou způsobeny chudobou a které nezvládají vyřešit vlastními silami (AUFORI o.p.s., 2024, online).

Semiramis,z.ú. – poskytuje školám odborné poradenství v oblasti primární prevence rizikového chování, realizuje dlouhodobé programy specifické primární prevence, poradenských a vzdělávacích aktivit, snaží se u dětí a mládeže předcházet problémům spojeným s rizikovým chováním (Semiramis z.ú.,2024, online).

Laxus, z.ú. – sociální a adiktologické služby pro uživatele nelegálních drog, alkoholu, patologické hráče a jejich blízké poskytované ambulantní formou (Laxus z.ú., 2024, online)).

Prostor Pro, o.p.s. – preventivní programy Spirála –působí v oblasti prevence rizikového chování žáků a studentů škol i školských zařízení v Královéhradeckém kraji. Realizuje preventivní programy a nabízí rady, pomoc a konzultace pedagogům, žákům a studentům i jejich rodinným příslušníkům v oblasti projevů rizikového chování (Prostor Pro, o.p.s., 2024, online).

HK Návrat – středisko výchovné péče nabízí všestrannou preventivně výchovnou péči dětem a mládeži s negativními jevy chování, u nichž ještě nejsou důvody pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy ve speciálních výchovných zařízeních. Pro děti ve věku od 3 do 26 let, po dobu školní docházky (Středisko výchovné péče Návrat, 2011, online).

3.3 Preventivní program na ZŠ xy

Školní preventivní program dle Miovského a kol. *„je dlouhodobým preventivním programem pro školy a školská zařízení a je součástí školního vzdělávacího programu, který vychází z příslušného rámcového vzdělávacího programu, popř. přílohou dosud platných osnov a učebních plánů.“* (Miovský a kol., 2015, s. 140)

Na jeho tvorbě se podílí všichni pedagogičtí pracovníci, které koordinuje v tvorbě plánu školní metodik prevence (dále ŠMP). Na období jednoho roku je zpracováván Minimální preventivní program.

Preventivní program školy (dále PPŠ) již se tato BP týká, není volně dostupný na internetových stránkách školy. Znění dokumentu lze získat od ŠMP, který je jeho autorem. Dokument čítající pět stran textu, je souhrnem preventivních aktivit a má

náležitosti, které vyplývají z doporučení pro zpracování PPŠ. V úvodu autor odkazuje na platnost dokumentu jednoho roku, kdy podotýká, že jeho vyhodnocení je součástí výroční zprávy o činnosti školy. Dále je v textu dokumentu charakterizována škola, personální zajištění, spolupráce s organizacemi a institucemi, cíle programu, konkrétní aktivity, monitoring a evaluace.

Cíle vytyčené pro školní rok 2023/24 jsou:

1) Vytvoření pozitivní atmosféry ve škole.

Ukazatele k dosažení cíle se týkají pokračování v již uskutečňovaných a kladně hodnocených, dlouhodobých preventivních aktivit. Tyto se týkají zejména spolupráce s organizací Semiramis. Jedním z hlavních cílů bylo zakomponování tématu mezilidských hodnot, morálky a slušnosti ve školní komunitě.

2) Udržení stávajících kontaktů a získání více kontaktů, jako vnější zdroje školy a více námětů pro aktivity k naplňování PPŠ.

Cílem je prohloubení spolupráce s okresní metodičkou prevence. Rozšíření palety programů, které lze využít v rámci řešení situací v souvislosti s rizikovým chováním. V návaznosti na dlouhodobé cíle je v programu zmíněno prohlubování vědomostí pedagogických pracovníků v oblasti primární prevence, dále v oblasti prevence rizikového chování, jeho aktivní předcházení a včasné řešení již vzniklých situací. Širší spolupráce s institucemi a organizacemi, jejichž činnost souvisí s naplňováním PPŠ.

Aktivity v dokumentu PPŠ:

Nabídka volnočasových aktivit se zřetelem na věkové kategorie žáků, tak aby mohli být do aktivit zapojeni všichni žáci školy. Součástí jsou placené zájmové kroužky i jednorázové akce školy, které splňují kritéria pro prohlubování spolupráce mezi žáky, pedagogy a zákonnými zástupci žáků. Pro podporu příznivého klimatu tříd jsou zařazeny programy exkurzí, výletů, sportovních výcviků, zájezdů do zahraničí.

Podporovány jsou aktivity, kde si žáci osvojují dovednosti spolupráce při plnění vytyčených cílů. Jejich dalším cílem je zapojit žáky do činnosti a organizace školy. Jmenovány jsou konkrétně Školní parlament a klub. Součástí aktivit školy jsou soutěže výtvarné, sportovní, vědomostní na úrovni místních, okresních, krajských a celorepublikových klání. Dalším jmenovaným bodem v dokumentu je aktivní účast v projektu Ovoce a zelenina do škol.

Důležitou součástí dokumentu je monitoring a evaluace naplňování cílů. V dokumentu školy jsou uvedeny techniky, jako například diagnostika třídních vztahů a jejich vývoj, analýza četnosti výskytu jednotlivých projevů rizikového chování, průběžné ověřování znalostí žáků o problematice rizikového chování a komunikace s rodiči (PPŠ, škola xy, 2023/24).

4 Školní poradenská pracoviště a jeho specifika

Preventivní programy a jejich aplikování ve školních zařízeních je v kompetenci školních poradenských pracovišť. Tato pracoviště disponují kvalifikovanými odborníky, kteří se nachází v rolích poradců. Valentová upozorňuje že od poradenských pracovníků by měl být vyžadován nejen magisterský titul, ale i profesionální růst spolu s požadavky na osobnost poradce. Osobnost poradce by měla stát na důvěryhodnosti a životních zkušenostech (Valentová, 2013).

Školní poradenská pracoviště (ŠPP), jsou součástí uceleného poradenského systému. V současné době ho tvoří tři pilíře poradenských pracovišť.

- Školní poradenská pracoviště (pracují na úrovni školy).
- Školní poradenská pracoviště-Pedagogicko-psychologické poradny, Speciálně-pedagogická centra (pracují mimo školu).
- Střediska výchovné péče-instituce pro ústavní a ochrannou výchovu.

Nosné téma bakalářské práce se zabývá funkcí ŠPP na základní škole, proto bude ŠPP blíže vyspecifikováno. Bělík, Hoferková specifikují poradenské služby ŠPP na základní škole takto:

- *prevence školní neúspěšnosti,*
- *primární prevence rizikového chování,*
- *kariérové poradenství,*
- *odborná podpora při integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*
- *péče o vzdělání nadaných a mimořádně nadaných žáků,*
- *průběžná a dlouhodobá péče o žáky s neprospěchem,*
- *metodická podpora učitelům. (vyhláška č. 72/2005 Sb.)*

(Bělík, Hoferková, 2016, s. 61)

4.1 Vymezení jednotlivých pozic pracovníků ŠPP

Valentová rozděluje ŠPP dle zapojení odborníků do dvou modelů. Do modelu **základního**, který zajišťuje svými službami výchovný poradce a metodik prevence. Dále může být doplněn třídními učiteli, učiteli výchov a učitele-metodika pro přípravu školních vzdělávacích programů. Druhým modelem je model **rozšířený**, který zapojuje další odborníky. Zejména školního psychologa, školního speciálního pedagoga (Valentová, 2013).

Do tohoto modelu je dle Bělíka a Hoferkové žádoucí zařadit i funkci sociálního pedagoga. Zejména z důvodu potřeby specialisty, který by se věnoval sociální péči a poradenství na školách na plný úvazek bez nutnosti výukové povinnosti (Bělík, Hoferková, 2016).

Školský zákon v § 21 píše o právu žáků na: „*informace a poradenskou pomoc školy nebo školského poradenského zařízení v záležitostech týkajících se vzdělávání podle tohoto zákona.*“ (Zákony pro lidi, 2004, online) Poradenské služby poskytují zejména školní metodik prevence a výchovný poradce.

Školní metodik prevence (dále ŠMP) je funkce vyžadující studium podle § 9 písm. c) vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). Standardní činnosti ŠMP jsou vymezeny příslušným právním předpisem vyhlášky Č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Pedagogického pracovníka jmenuje do funkce ředitel školy, který je přímo zodpovědný za prevenci a řešení výskytu rizikového chování žáků ve škole.

Činnosti ŠMP se dle vyhlášky MŠMT (tj. Ministerstva školství, tělovýchovy a mládeže) klasifikují do tří okruhů.

- 1) Metodické a koordinační činnosti mezi které řadíme například tvorbu, realizaci a následnou kontrolu preventivních programů školy, metodické vedení činnosti a vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti prevence rizikového chování, zapojování multikulturních prvků do vzdělávacího procesu, koordinace spolupráce školy s orgány státní správy, které působí v oblasti prevence rizikového chování, shromažďování informací o žácích v poradenské péči, vedení písemných záznamů a archivace protokolů z jednání (v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů) a navržených a realizovaných opatření.
- 2) Informační činnosti, kdy ŠMP zajišťuje a předává odborné informace o problematice rizikového chování, nabízí preventivní programy, prezentuje výsledky preventivní práce školy, vede a průběžně aktualizuje databázi spolupracovníků školy pro oblast prevence rizikového chování.
- 3) Poradenské činnosti souvisí s vyhledáváním a orientačním šetřením žáků s rizikem výskytu rizikového chování. Zároveň s poskytováním poradenských služeb těmto žákům, jejich zákonným zástupcům a třídním učitelům. Poradenská

práce v souvislosti s prací třídních učitelů a spolupráce při zachycování varovných signálů spojených s výskytem rizikového chování. ŠMP se podílí na integraci žáků se specifickými poruchami chování ve škole. (MŠMT, 2010, online)

Výchovný poradce (VP) zajišťuje žákům zejména kariérní poradenství a zároveň zajišťuje činnosti týkající se žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzdělání VP vychází z vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, pedagog zajišťující funkci VP musí být absolventem *Specializačního studia pro výchovné poradce*. Činnosti výchovného poradce se dle vyhlášky MŠMT dělí na poradenské činnosti a metodické a informační činnosti.

- 1) Poradenské činnosti zahrnují kariérové poradenství a pomoc při rozhodování o dalším profesní cestě žáků, základní skupinová šetření k volbě povolání, zajišťují administraci a interpretaci dotazníků týkající se volby povolání, spolu s třídním pedagogem zajišťují individuální poradenství nejen žákům, ale i zákonným zástupcům, zajišťují informační návštěvy žáků školy v poradenských střediscích krajských poboček Úřadu práce České republiky, poskytování poradenských služeb žákům cizincům a žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále se orientuje na vyhledávání a pomoc žákům, jejichž vývoj a vzdělávání vyžadují zvláštní pozornost, tj. žákům nadaným i žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.
- 2) Metodické a informační činnosti VP jsou určeny pedagogickým pracovníkům školy. V otázkách kariérového poradenství a pedagogické podpory žákům a zákonným zástupcům. Pomoc při tvorbě a naplňování podpůrných opatření, individuálních výchovných plánů (IVP), v pomoci žákům nadaným a mimořádně nadaným. VP shromažďuje informace a odborné zprávy o žácích v poradenské péči. Vede dokumentaci rozsahu a obsahu své činnosti (MŠMT, 2010, online).

Dalšími pracovníky ŠPP v rozšířeném modelu poradenských služeb na našich školách jsou:

Školní speciální pedagog, který je odborníkem na edukační práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. „*Může se podílet i na administrativě (po dohodě*

s VVP), eviduje žáky se SVP, zprostředkovává informace z vyšetření žáka se SVP na odborném pracovišti (PPP, SPC), podílí se na vytváření individuálního vzdělávacího plánu, pracuje s žáky se SVP.“ (Valentová, 2013, s. 42)

Školní psycholog je specifickým pracovníkem školy, který poskytuje psychologickou podporu a péči žáků, zákonným zástupcům ve věci jejich dětí, pedagogům. Dle Miovského jsou to školní psychologové, kteří: „zajišťují také intervence v krizových situacích, mezi, které můžeme zařadit zejména úrazy, úmrtí blízkých, sebevraždy a v krajním případě vraždy.“ (Miovský, 2010, s. 79)

Otázka zařazení funkce **sociálního pedagoga** mezi členy ŠPP není zatím v ČR zcela vyřešena. Hlavním otazníkem zůstává financování a kompetence tohoto školního odborníka, jehož hlavní náplní by měla být odborná pomoc pracovníkům ŠPP v oblasti komunikace se zákonnými zástupci žáků. Kraus popisuje pracovní náplň sociálního pedagoga: „Sociální pedagog pracuje s jednotlivci i skupinami, se studenty, třídami i učiteli, a pomáhá tak škole utvářet její klima. Pomáhá s prevencí šikany a dalších negativních jevů, s nastavením pravidel a vytváří pro studenty lidskou tvář školy „na plný úvazek“. Klíčovou roli by měl sociální pedagog sehrát při zlepšování inkluzivního prostředí na školách, při zvrácení trendu k segregaci.“ (Kraus, 2022, s. 111) Z výzkumů dle Krause vyplívá: „Poptávka škol po ne-učitelských poradenských rolích (kromě sociálního pedagoga jsou to psychologové a speciální pedagogové) je evidentní. Podle velikosti školy by měl na škole působit minimálně na 0,5 úvazku, optimálně však na celý úvazek.“ (Kraus, 2022, s. 111)

Mimo školu spolupracují s PPŠ školní poradenská zařízení. Mezi ně řadíme pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. „Jejich služeb využívají rodiče dětí a žáků v případech obtíží, ve kterých je namístě odborná diagnostika, posouzení závažnosti obtíží, případně i doporučení pro navazující intervence ve školním prostředí, jež přesahují rámec individualizovaného přístupu učitele k žákovi.“ (Valentová, 2013, s. 43)

Na specializovaná centra se obrací zákonní zástupci žáků ve většině případů na doporučení pedagoga z mateřské nebo základní školy. První obtíže jsou většinou diagnostikovány s nástupem žáka do předškolních a školních zařízení, kdy pedagog na případné problémy v edukaci může upozornit a návštěvu zařízení doporučit. Zda zákonný zástupce s dítětem pomoc odborníků vyhledá je pouze na jeho rozhodnutí.

4.2 Vymezení ŠPP na škole xy

Základní škola, ve které bylo uskutečněno výzkumné šetření, je školou menšího rázu s počtem 245 žáků. Na škole působí rozšířený model ŠPP, který tvoří:

- Výchovný poradce
- Metodik prevence
- Speciální pedagog
- Zástupce 1. a 2. stupně
- Vedoucí asistentů pedagoga

Funkce jednotlivých pracovníků nejsou písemně vymezené. Výchovný poradce plní funkci kariérového poradce a věnuje se v největší míře programům v rámci poradenství ve volbě povolání. Jedná s institucemi, které pomáhají školám s kariérním poradenstvím žáků (Úřady práce).

Zařizuje výjezdy žáků do jednotlivých středních škol v rámci Dnů otevřených dveří. Jedná se žáky, jejich zákonnými zástupci a třídními učiteli v rámci schůzek týkajících se následného studia. Poskytuje individuální poradenství.

Metodik prevence v součinnosti s třídními učiteli, ŠPP, vedením školy, zákonnými zástupci řeší kázeňské problémy a projevy nežádoucích jevů u žáků. Plánuje a organizuje preventivní programy školy.

Poskytuje a předává informace o problematice rizikového chování žáků. Věnuje se poradenské činnosti směrem k pedagogickým pracovníkům, žákům i zákonným zástupcům. Nedílnou součástí jeho práce je vést záznamy z jednání.

V rozšířeném pracovišti ŠPP na škole jsou dále zástupci 1. a 2. stupně, kteří shodně monitorují a předkládají požadavky pedagogů jednotlivých stupňů. Zároveň jsou následně pověřeni předáním informací a společných úkolů směrem k pedagogům, tak aby předání informací bylo ucelené a jednotné.

Vedoucí asistentů má podobný úkol, a tím je předávání informací směrem k ostatním asistentům na škole (celkem 9 asistentů) a následné informování vedení školy o požadavcích asistentů.

Jedná se o informace obecné (např.: nabídky školení a jiného vzdělávání, informace o změnách v rozvrzích a informace o společných schůzkách). Nejedná se o metodické vedení asistentů, které na ZŠ zajišťuje speciální pedagog.

Jeho role je v metodickém vedení asistentů směrem k potřebám žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vedení žáků v hodinách reedukace. Jedná se školními poradenskými pracovišti PPP a SPC a zpracovává dokumentaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

5 Výzkum zaměřený na úlohu ŠPP v prevenci rizikového chování na ZŠ

Výzkumná část bakalářské práce je zaměřená na spolupráci a potřeby pedagogů a pracovníků v rámci ŠPP na konkrétní škole. V šetření jsou použity výsledky rozhovorů vybraných pracovníků, kteří se vyjadřují k pojetí své práce, kompetencím a potřebám ve svých funkcích. Důraz v otázkách je kladen na spolupráci nejen pracovníků ŠPP, ale i ostatních pracovníků školy, zákonných zástupců a vedení školy. Otázky jsou cílené na prevenci rizikového chování žáků a postoje tazatelů na tuto tematiku v rámci jejich práce.

V podkapitolách je popsán cíl šetření s výzkumnými otázkami, použitá metoda šetření, výzkumný soubor a realizace šetření. Na závěr jsou vyhodnoceny výsledky empirického šetření získaného pomocí polostrukturovaných rozhovorů s respondenty.

5.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je analyzovat úlohu poradenského týmu ve snižování rizikového chování žáků a zároveň zjistit, jakým způsobem probíhá prevence rizikového chování (dále RCH) s ohledem na aktivity školního poradenského pracoviště.

Dílčím cílem bylo zjistit hlavní pracovní náplň, fungování a vzájemnou spolupráci jednotlivých členů ŠPP, pedagogů, vedení školy a zákonných zástupců žáků na konkrétní základní škole. K získání potřebných dat byla použita metoda kvalitativního výzkumu, pomocí polostrukturovaného rozhovoru s jednotlivými pedagogickými pracovníky. Rozhovory byly uskutečněny celkem se šesti pedagogickými pracovníky, kteří jsou součástí jednoho pedagogického sboru na konkrétní ZŠ.

Výzkumné otázky byly strukturovány tak, aby bylo možné splnit cíl výzkumného šetření. Výzkumný soubor byl vybrán s ohledem k možnostem splnit cíl šetření. Oslovení respondenti byli ochotni se výzkumného šetření zúčastnit.

Cíl výzkumného šetření byl zformulován do hlavní výzkumné otázky (HVO): *Co je hlavní náplní školního poradenského pracoviště na vybrané základní škole s ohledem k prevenci rizikového chování žáků? S jakými problémy se ve své funkci setkávají?* Hlavní výzkumná otázka byla rozdělena do pěti dílčích výzkumných otázek (DVO), které byly dále specifikovány do otázek tazatelských (TO).

DVO I: S jakým rizikovým chováním se u žáků na Vaší škole nejčastěji setkáváte?

- TO 1: U jaké věkové kategorie žáků se nejčastěji setkáváte s prvními příznaky rizikového chování?
- TO 2: Jaký typ rizikového chování vnímáte na Vašem pracovišti za nejrozšířenější?
- TO 3: Jakou volíte strategii řešení při výskytu rizikového chování žáků?
- TO 4: Vnímáte dostatečný časový prostor pro řešení problémů s žáky i s ohledem na spolupráci s pracovníky ŠPP?

DVO II: Jak vnímáte spolupráci mezi pracovníky ŠPP a zároveň i ostatních pedagogických pracovníků?

- TO 5: Se kterými pedagogickými pracovníky konzultujete kázeňské přestupky, popřípadě rizikové chování žáků?
- TO 6: Konzultujete v rámci ŠPP všechny odhalené případy rizikového chování žáků? V jakých případech kázeňských přestupků a problémového chování žáků se jako třídní učitelé obracíte na ŠPP?
- TO 7: Vidíte problémy ve spolupráci mezi pracovníky ŠPP? Jaké vidíte možnosti zlepšení?

DVO III: Jaké vidíte možnosti podpory?

- TO 8: Vnímáte kompetence v rámci své funkce jasně vymezené? Jak jste s nimi byl/a seznámen/a?
- TO 9: Máte možnost rozšiřujícího vzdělávání, popřípadě jiné možnosti získání nových zkušeností spojených s praxí?
- TO 10: Vnímáte dostatečnou časovou dotaci na plnění své funkce v rámci ŠPP?

DVO IV: Jakým způsobem probíhá spolupráce s rodiči v případě prevence a řešení RCH u žáků? Jaké další problémy vidíte v prevenci RCH? Máte návrhy řešení?

- TO 11: Jakým způsobem probíhá informování zákonných zástupců, následné konzultace a řešení případů?
- TO 12: Jakou vnímáte ochotu zákonných zástupců spolupracovat na řešení přestupků žáků?

- TO 13: Oslovují Vás zákonní zástupci v případě změn v chování svých dětí?
- TO 14: Vnímáte nedostatky v informování a spolupráci školy se zákonnými zástupci žáků s ohledem k prevenci rizikového chování?

DVO V: Jaké preventivní programy považujete za přínosné v rámci prevence RCH?

- TO 15: Jste seznámen/a s preventivním programem Vaší školy, znáte jeho znění, popřípadě jeho přílohy?
- TO 16: Podílíte se na prevenci rizikového chování na Vašem pracovišti, Jakým způsobem?
- TO 17: Vnímáte preventivní programy uskutečňované na Vaší škole za dostatečné s ohledem k chování žáků?

Pro přehlednost jednotlivých tazatelských otázek, byly všechny (HVO, DVO, TO) transformovány do tabulky.

Hlavní výzkumná otázka (HVO)	
Co je hlavní náplní školního poradenského pracoviště na vybrané základní škole s ohledem k prevenci rizikového chování žáků? S jakými problémy se ve své funkci setkávají?	
Dílčí výzkumná otázky (DVO)	Tazatelské otázky (TO)
DVO I: S jakým rizikovým chováním se u žáků na Vaší škole nejčastěji setkáváte?	TO 1: U jaké věkové kategorie žáků se nejčastěji setkáváte s prvními příznaky rizikového chování?
	TO 2: Jaký typ rizikového chování vnímáte na Vašem pracovišti za nejrozšířenější?
	TO 3: Jakou volíte strategii řešení při výskytu rizikového chování žáků?
	TO 4: Vnímáte dostatečný časový prostor pro řešení problémů s žáky i s ohledem na spolupráci s pracovníky ŠPP?
DVO II: Jak vnímáte spolupráci mezi pracovníky ŠPP a zároveň i ostatních pedagogických pracovníků?	TO 5: Se kterými pedagogickými pracovníky konzultujete kázeňské přestupky, popřípadě rizikové chování žáků?
	TO 6: Konzultujete v rámci ŠPP všechny odhalené případy rizikového chování žáků? V jakých případech kázeňských přestupků a problémového chování žáků se jako třídní učitelé obracíte na ŠPP?
	TO 7: Vidíte problémy ve spolupráci mezi pracovníky ŠPP? Jaké vidíte možnosti zlepšení?
	TO 8: Vnímáte kompetence v rámci své funkce jasně vymezené? Jak jste s nimi byl/a seznámen/a?

DVO III: Jaké vidíte možnosti podpory?	TO 9: Máte možnost rozšiřujícího vzdělávání, popřípadě jiné možnosti získání nových zkušeností spojených s praxí?
	TO 10: Vnímáte dostatečnou časovou dotaci na plnění své funkce v rámci ŠPP?
DVO IV: Jakým způsobem probíhá spolupráce s rodiči v případě prevence a řešení RCH u žáků? Jaké další problémy vidíte v prevenci RCH? Máte návrhy řešení?	TO 11: Jakým způsobem probíhá informování zákonných zástupců, následné konzultace a řešení případů?
	TO 12: Jakou vnímáte ochotu zákonných zástupců spolupracovat na řešení přestupků žáků?
	TO 13: Oslovují Vás zákonní zástupci v případě změn v chování svých dětí?
	TO 14: Vnímáte nedostatky v informování a spolupráci školy se zákonnými zástupci žáků s ohledem k prevenci rizikového chování?
DVO V: Jaké preventivní programy považujete za přínosné v rámci prevence RCH?	TO 15: Jste seznámen/a s preventivním programem Vaší školy, znáte jeho znění, popřípadě jeho přílohy?
	TO 16: Podílíte se prevenci rizikového chování na vašem pracovišti? Jakým způsobem?
	TO 17: Vnímáte preventivní programy uskutečňované na Vaší škole za dostatečné s ohledem k chování žáků?

Tabulka č. 2: Hlavní výzkumná otázka (HVO)

5.2 Zvolený druh výzkumu a použitá metoda

Empirická část se opírá o kvalitativní výzkum, v němž byla použita metoda polostrukturovaných rozhovorů. Jejich výhoda ční v tom, že kombinují výhody nestrukturovaného a strukturovaného rozhovoru. V případě strukturovaného rozhovoru má tazatel přesně připravený scénář otázek, které pokládá respondentovi v dopředu daném pořadí. Opakem je rozhovor nestrukturovaný, který dává jistou volnost v kladení dotazů respondentům a přibližuje se více přirozené komunikaci. Výhodou kombinace těchto dvou typů rozhovorů je:

- Flexibilita-možnost formulovat otázky a odpovědi dle konkrétní situace nebo potřeby respondentů
- Řízení rozhovoru-udržuje jistou strukturu rozhovoru, což zajišťuje, aby se rozhovor ubíral správným směrem a nedocházelo k odklonu od tématu a cíle
- Lepší porozumění-díky použití otevřených otázek je možnost snadnějšího pochopení myšlenek a názorů respondenta
- Angažovanost respondenta-porozumění mezi tazatelem a respondentem dává prostor větší angažovanosti respondenta, který má možnost sdílet své pocity, zkušenosti i názory

Chráska uvádí: „*Velkou výhodou interview oproti jiným výzkumným metodám je navázání osobního kontaktu, který umožňuje hlubší proniknutí do motivů a postojů respondentů.*“ (Chráska, 2007, s. 182)

5.3 Výběr výzkumného souboru

Výběr respondentů byl uskutečněn, s ohledem na téma BP, na konkrétní základní škole. Nejdříve bylo nutné získat svolení vedení školy k tomu, aby bylo možné výzkum na konkrétní škole provést. Po seznámení vedení školy s tématem BP, bylo získáno svolení k oslovení pedagogů za účelem získání rozhovorů. Souhlas byl poskytnut ředitelem vybrané školy. Osloveni byli pedagogové, kteří jsou součástí ŠPP na škole, třídní učitelé a asistentka pedagoga. Všichni oslovení byli seznámeni s tématem BK, cílem a metodou výzkumu. Dále byl nabídnut osloveným pedagogům časový prostor na to, aby si promysleli, zda se chtějí podílet na výzkumu a jsou ochotni poskytnout rozhovory. Nezbytnou nutností bylo ujistit všechny potenciální účastníky rozhovorů o zachování mlčenlivosti a ubezpečení, že odpovědi získané v rozhovorech budou použity pouze pro účely BP.

Podle Miovskeho by mělo být základním předpokladem a závazkem při získávání informací prostřednictvím rozhovoru neohrozit a nepoškodit účastníky výzkumu (Miovský, 2015). Všichni oslovení respondenti po uvedení do tématu BK projevili ochotu podílet se na výzkumu a odpovědět na otázky. Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem šest respondentů. Z toho čtyři ženy a dva muži. Tři pedagogičtí pracovníci patří do užšího okruhu pracovníků ŠPP, z toho je jeden třídní učitel, dva třídní učitelé na druhém stupni a jedna asistentka pedagoga patřící do širšího okruhu ŠPP.

Respondent	Doba praxe	Člen ŠPP	Třídní učitel/ka
Respondent 1 (R 1)	3 roky	1,5 roku	Ano
Respondent 2 (R 2)	14 let	3 roky	Ne
Respondent 3 (R 3)	8 let	5 let	Ne
Respondent 4 (R 4)	21 let	Ne	Ano
Respondent 5 (R 5)	25 let	Ne	Ano
Respondent 6 (R 6)	5 let	2 roky	Ne

Tabulka č. 3: Respondenti

5.4 Realizace výzkumu a zpracování výsledku

S účastníky rozhovorů bylo nutné probrat místo setkání a hlavně čas, který jsou ochotni věnovat rozhovoru. Všichni dotázaní preferovali školní prostředí v době volných hodin. Jedna respondentka projevila zájem odpovídat na otázky částečně rozhovorem a částečně písemně. Z důvodu vstřícnosti hovořit na zadaná témata a vnášet vlastní postřehy, nebylo možné absolvovat rozhovory v době jedné vyučovací hodiny. Všichni oslovení pedagogové, byli ochotni absolvovat rozhovory ve dvou termínech.

Rozhovory byly uskutečňovány v rozmezí října až ledna roku 2023/24 s tím, že v prosinci respondenti dotazováni nebyli z důvodu blížících se vánočních svátků. V lednu se již jednalo o konečné fáze rozhovorů, které již byly jen v duchu doladění odpovědí, a hlavně poděkování za ochotu a čas sdílený nad otázkami.

Rozhovory uskutečněné s jednotlivými respondenty probíhaly vždy individuálně ve třídách, kde se nevyučovalo, nebo v kabinetu bez přítomných pedagogů. Individuálními rozhovory se podařila nastolit vstřícná atmosféra, při které docházelo k pojmenovávání kladů i záporů, které považují respondenti ve své práci za zásadní a pro ně důležité.

Časová dotace 45 minut, kdy je tento čas vymezen pro jednu vyučovací hodinu, nestačil a byla nutná ještě jedna časová dotace cca 30 minut. Nikdo z pedagogů neprojevil neochotu, pouze v jednom případě byly zaslány tři otázky písemně na email respondentky a odpovědi byly dopracované písemně.

Odpovědi nebyly nahrávány z důvodu zaskočení jedné z respondentek při dotazu, zda může být rozhovor nahráván. Tazatelka raději zvolila formu přímého zápisu při rozhovoru, což byla těžší varianta, ale, jak se ukázalo i u ostatních dotazovaných, přijatelnější. Aby rozhovory splnily svůj účel a cíl BK bylo zásadní vést je v přátelské atmosféře, aby tazatel cítil sounáležitost s probíranými tématy a měl ochotu se nad nimi zamýšlet. Se všemi tazateli se podařila nastolit pozitivní atmosféra a čas strávený nad dotazy byl vždy příjemný. Na respondentech byla cítit velká snaha se zadanými tématy zabývat a vnášet do nich prvky konstruktivních řešení.

Cílem rozhovoru bylo, aby respondenti odpovídali bez zábran, sdělovali své pocity, zkušenosti a názory na dané téma. V polostrukturovaném rozhovoru byl použit většinový podíl otevřených otázek, kdy byl dán respondentům prostor se vyjádřit obšírněji na dané téma. I na uzavřené otázky, kdy byla možnost dát jednoznačnou krátkou odpověď, se tazatelé sami zhostili úkolu vysvětlit svou odpověď.

Rozhovory byly zpracovávány v autentické podobě, jak byly zapsány. Jednotlivé odpovědi byly seřazeny podle dílčích otázek tazatelky a interpretovány v následujících kapitolách.

5.5 Interpretace zjištěných dat

Zjištěná data byla zkompletována v následujících kapitolách. Jednotlivé odpovědi respondentů byly shrnuty v tazatelských otázkách. Dílčí výzkumné otázky mají závěr, kde je interpretován souhrn odpovědí.

5.5.1 Dílčí výzkumná otázka I

DVO I: S jakým rizikovým chováním se u žáků na Vaší škole nejčastěji setkáváte?

První dílčí výzkumná otázka se týkala rizikového chování na základní škole. Respondenti odpovídali na čtyři tazatelské otázky, které se dotýkaly jejich praktických zkušeností s rizikovým chováním (dále RCH). V první otázce tazatelka zjišťovala věkovou hranici výskytu tohoto chování na dané škole. Ve druhé otázce se ptala na typ RCH rozšířený u žáků na škole. Za důležitou považuje tazatelka zvolenou strategii řešení při výskytu RCH, proto byla třetí TO směřována tímto směrem. Pokud se má jakékoli problematické chování vyřešit, je potřebný dostatečný časový prostor, čtvrtá otázka se týkala této problematiky.

TO 1: U jaké věkové kategorie žáků se nejčastěji setkáváte s prvními příznaky rizikového chování?

Respondenti shodně uvedli, že pozorují rizikové chování napříč všemi ročníky základní školy. Jiný je však náhled na jeho uchopení. Na druhém stupni ZŠ je chování považováno za závažnější a rizikové, kdežto na prvním stupni za nevhodné. Jak uvedla respondentka R3: „*Už na prvním stupni, už v první i druhé třídě vnímám známky nevhodného chování.*“ R1, R2, R6 se shodují, že první příznaky nevhodného chování pozorují již od prvních tříd, ale shodují se v tom, že to většinou řeší třídní učitelé sami a nejsou to závažné incidenty.

R6 ještě upozorňuje že: „*Většinou jsou to jednotlivci ve třídě.*“ A to potvrzuje R2, která mluví o jednom případě rizikového chování na prvním stupni se kterým se setkala.

Při odpovědích na tuto otázku byl cítit jistý nesoulad co zařadit do nevhodného chování a co již do rizikového.

Respondenti projevili zájem hovořit na toto téma. Se všemi došlo k diskuzi a následnému výsledku, kdy se shodli, že rizikové chování pozorují na druhém stupni. Zajímavě odpověděla R2, která říká: „*Znamé firmy z prvního stupně většinou pokračují ve zlobení i na druhém stupni.*“ A dále dodává: „*S rizikovým chováním se u mladších ročníků setkávám výjimečně, od sedmé třídy už většinou něco řešíme.*“ I z těchto odpovědí je patrný rozkol mezi nevhodným a rizikovým chováním.

TO 2: Jaký typ rizikového chování vnímáte na Vašem pracovišti za nejrozšířenější?

Z odpovědí na nejčastější vnímané rizikové chování respondenty, byla znát zkušenost třídních učitelů s výskytem RCH ve svých třídách. Z této otázky již respondenti správně definovali a vyjmenovávali riziková chování se kterými se setkali. Vyjmenovaná riziková chování se opakovala:

Kouření potvrdilo pět respondentů (R1, R3, R4, R5, R6) Kouření je vnímané se vzestupnou tendencí, R5 říká: „*poslední dva roky nejvíce kouření*“. Stejně tak R6: „*roste výskyt užívání elektronických cigaret*“.

Agresivní chování tři respondenti (R1, R4, R6)

Záškoláctví vyjmenovali respondenti dva (R2, R5)

R5 mluví o záškoláctví kryté rodiči. V tomto případě R5 podotýká, jak je u některých případů velmi těžké odhalit pravou příčinu záškoláctví, pokud je kryté rodiči. R3 mluví o: „*vzájemných šarvátkách*“. Všichni respondenti se shodují na nadužívání vulgarismů mezi žáky. V jednom případě (R4) bylo zmíněno on-line prostředí a patrná závislost na něm u některých žáků. R5 také vnímá patrný školní vandalismus, kdy podotýká, že žáci ztrácí odpovědnost za svěřené předměty a pomůcky ve škole a neváží si vybavenosti tříd a prostředí školy.

TO 3: Jakou volíte strategii řešení při výskytu rizikového chování žáků?

Třídní učitelé (R1, R4, R5) se shodli, že řeší jednotlivé situace individuálně s viníky a posléze se třídou. R4 přímo říká: „*Promluví si s účastníky rizikového chování jednotně (záleží na okolnostech případu, každý posuzují individuálně). Po prvním zjištění situace podle závažnosti se rozhodují, zda budu případ řešit sama, nebo přizvu kolegy případně vedení*“. R5 také potvrzuje: „*Individuálně, vzhledem k povaze žáků*“

I ostatní respondenti uvedli, že řeší situaci přímo s žáky, pouze R6 uvedla, že incidenty hlásí TU a řešení nechává na nich. V jednom případě se respondent (R4) ve výjimečně závažných případech obrací na metodika prevence a R5 zmiňuje, že pomoc metodika prevence využívá minimálně a většinu případů vyřeší sám.

TO 4: Vnímáte dostatečný časový prostor pro řešení problémů s žáky i s ohledem na spolupráci s pracovníky ŠPP?

Všichni respondenti se shodli, že čas, který by potřebovali na zdárné vyřešení případů rizikového chování je nedostatečný, zároveň jsou ochotni se věnovat žákům nad rámec svých úvazků. R1 říká: *„Vzhledem k mému úvazku nemám dostatečný čas a někdy musím řešit případ nad rámec úvazku.“* R2 zmiňuje nedostatečnou spolupráci ŠPP: *„S pracovníky ŠPP se neradíme, většinou pracujeme individuálně. Časový prostor je nedostatečný.“*

R3 upozorňuje: *„V rámci úvazku není možné stihnout všechny případy, často se případy nedozvím, nebo se to nechá vyhnít.“* R5 využíval možnost získání času, který potřebuje nutně na vyřešení případu, ve spolupráci s ostatními kolegy, kteří ochotně zaskočili do hodiny. R6 vnímá nedostatek času u ostatních kolegů, sama případy neřeší, ale vnímá, že se některé případy konzultují nedostatečně: *„jen aby byly rychle vyřešené“*.

5.5.2 Shrnutí dílčí výzkumné otázky I

Dílčí výzkumná otázka DVO I se týkala postojů respondentů k rizikovému chování žáků na jejich pracovišti. Respondenti uvádí výskyt rizikového chování ve větší míře na druhém stupni, na stupni prvním uvádí spíše výskyt „nevhodného chování“. Z odpovědí vyplývá, že vědí, jak řešit toto chování a na koho se obrátit v případě, kdy se jim nedaří případ zdárně vyřešit.

Dále bylo důležité zjistit, jaké formy se nejvíce na dané škole vyskytují a co považují pedagogové za narůstající problém. Největším „strašákem“, který je momentálně ve škole na vzestupu je kouření elektronických cigaret. Kouření se bohužel vyskytlo dle respondentů v budově školy, a to ve více případech. Dalším problémem, který je potřeba často řešit je záškoláctví a agresivní chování mezi žáky navzájem.

Problém narůstajícího počtu případů rizikového chování není v souladu s časovou dotací, která je potřebná k řešení jednotlivých případů. Na tomto názoru se shodli všichni

respondenti, obratem však dodávají, že jsou ochotni důležité případy řešit i nad rámec svého úvazku mimo pracovní dobu. Respondenti poukazovali na to, že pokud potřebují hovořit o žácích s jejich zákonnými zástupci, stejně většinou plánují schůzku v odpoledních hodinách z důvodu dostatečného časového prostoru na projednání případu. Mnohdy je také potřeba projednat záležitost i s jinými pedagogy, a to většinou v době vyučování není možné.

Pouze ve dvou případech byla zmíněna možná spolupráce se školním metodikem prevence, ale pouze v případě, kdy by pedagogové nedokázali případ vyřešit sami. O větší spolupráci v rámci ŠPP se žádný respondent nezmiňoval.

Respondenti	Užívání el. cigaret	Agresivita ve školním prostředí	Záško láctví	Vulgarismy	Školní vandalismus	Závislost na on-line prostředí
R1	Ano	Ano	Ne	Ano	Ne	Ne
R2	Ne	Ne	Ano	Ano	Ne	Ne
R3	Ano	Ne	Ne	Ano	Ne	Ne
R4	Ano	Ano	Ne	Ano	Ne	Ano
R5	Ano	Ne	Ano	Ano	Ano	Ne
R6	Ano	Ano	Ne	Ano	Ne	Ne

Tabulka č. 4: Pozorování rizikového chování jednotlivými respondenty

5.5.3 Dílčí výzkumná otázka II

DVO II: Jak vnímáte spolupráci mezi pracovníky ŠPP a zároveň i ostatních pedagogických pracovníků?

Další výzkumná otázka, v pořadí druhá, se týkala spolupráce pedagogických pracovníků v rámci řešení výskytu rizikového chování. První tazatelská otázka měla za úkol rozklíčovat, zda se pedagogičtí pracovníci radí s ostatními kolegy při řešení výskytu RCH, popřípadě s kým. V pořadí šestá TO se zabývá školním poradenským pracovištěm a jeho využívání pedagogickými pracovníky. Zkoumá kdy se třídní učitelé obrací na odborníky z řad ŠPP. Dále je zkoumáno, zda pedagogové vnímají problémy ve spolupráci mezi pracovníky ŠPP a pokud ano, zda navrhují možnosti zlepšení spolupráce.

TO 5: Se kterými pedagogickými pracovníky konzultujete kázeňské přestupky, popřípadě rizikové chování žáků?

Většina dotázaných uvedla, že se radí s ostatními kolegy, jak by situaci řešili oni. R1 říká: „*S učiteli je super spolupráce.*“ Často se radí třídní učitelé mezi sebou. R2 uvádí: „*Většinou s ostatními TU, ptám se, jak by to řešili oni.*“ Stejně tak odpovídá R3, R4, R6. Ve dvou případech bylo uvedeno vedení školy, kdy R3 uvádí přímo vedení školy a R5 uvádí konkrétně: „*zástupkyni ředitele školy*“. V případě konzultace s vedením školy R1 dále říká: „*U vedení zatím cítím méně zkušeností, ale věřím, že se to poddá, protože vnímám snahu o zlepšení postavení metodika prevence na škole.*“ Ve třech případech (R3, R4, R5) respondenti uvedli, že využívají rad ŠPP, ve dvou případech (R4, R5) uvedli konkrétně metodika prevence.

TO 6: Konzultujete v rámci ŠPP všechny odhalené případy rizikového chování žáků? V jakých případech kázeňských přestupků a problémového chování žáků se jako třídní učitelé obracíte na ŠPP?

Šestá tazatelská otázka byla rozdělena podle toho, zda tazatel je členem ŠPP anebo, zda je třídní učitel. V tomto případě se ukázalo, že ne všechny případy se řeší v rámci ŠPP, většinu si vyřeší TU sami.

R3 uvádí: „*mám pocit, že ne vše se řeší se všemi pracovníky ŠPP. Někdy se mi stane, že se o problému dozvím odjinud*“. R6 dodává: „*V rámci ŠPP nekonzultujeme všechny případy. Některé případy si myslím, že zůstávají pouze v řešení TU a ostatní pedagogové o tom ani nevědí.*“

Pouze R4 uvedla konkrétní případ, kdy se obrátila na pracovníka ŠPP, a to na metodika prevence. „*V případě rizikového chování jsem kontaktovala po konzultaci s metodikem prevence OSPOD a následně PČR.*“ Z odpovědi vyplývá, že se pedagogové snaží odhalené případy rizikového chování vyřešit svépomocí a na ŠPP se obrací ve výjimečných případech.

TO 7: Vidíte problémy ve spolupráci mezi pracovníky ŠPP? Jaké vidíte možnosti zlepšení?

Následující otázka se pokouší odhalit příčiny malého zájmu o služby pracovníků ŠPP, kteří jsou proškolenými pracovníky na řešení problémů s chováním žáků. V rámci

kladených otázek se členové ŠPP vyjadřují o malé časové dotaci na řešení problémů v rámci schůzek ŠPP.

R1 říká: „málo času na řešení problémů“, R2: „*S kolegy mnoho nespolupracujeme z důvodu nedostatku času.*“ R6: „*někdy to není možné stihnout, čas je omezený a málokdy se dozvíme zpětnou vazbu*“. R2 uvádí, že: „*porady ŠPP jsou bez výstupu, nekonstruktivní*“, R3 vidí problém v komunikaci: „*komunikace, kdybychom mluvili o všem na rovinu usnadnilo by to naši práci*“. R3 a R4 shodně uvádí, že o práci členů ŠPP mnoho nevědí. R4: „*Nemám příležitost sledovat spolupráci mezi pracovníky ŠPP. Vím, že se pravidelně scházejí, ale o jejich spolupráci nemám informace.*“ Podobně hovoří R5: „*Neznám všechny členy, tuším, ale vím, že se s některými názorově neshodují.*“

5.5.4 Shrnutí dílčí výzkumné otázky II

DVO II se týkala spolupráce pedagogů a ŠPP. Spolupráce jednotlivých pracovníků ŠPP. Z výpovědí respondentů vyplývá náznak neinformovanosti o práci ŠPP a možná z toho pramenící malá spolupráce s odborníky. Více jednotlivý pedagogové využívají vlastních zkušeností, popřípadě rad od ostatních pedagogů. Pokud se obrací na pracovníky ŠPP, děje se tak většinou ve složitějších nebo opakovaných případech. Povědomí o existenci ŠPP na škole pedagogové mají, ale nevědí o činnosti v rámci schůzek ŠPP.

Jako hlavní problém vidí pracovníci v nedostatku času na řešení, výstupy a zpětné vazby. Snahou ve většině případů je problém rychle vyřešit a více se s ním nezabývat ani nehledat příčiny problému. Možným problémem může být rozpor mezi reálným řešením, které nabízí informovanost pedagogů o možnostech využití pomoci ze strany pracovníků ŠPP a pocitem pedagogů, že pracovníky ŠPP zdržují a přetěžují, vzhledem k jejich pedagogickým povinnostem ve výuce. I zde je jednou z možností vymezení konkrétního času na konzultace s pracovníky ŠPP.

5.5.5 Dílčí výzkumná otázka III

DVO III: Jaké vidíte možnosti podpory?

Výzkumná otázka se týká nejen vymezení funkcí jednotlivých dotazovaných pedagogů, ale i možností získání zkušeností v rámci rozšiřujícího vzdělávání a již několikrát výše zmiňované časové dotace. To vše vnímá tazatelka jako možnost podpory

pedagogů. Znat své kompetence, mít možnost doplňujícího vzdělání a dostatek časové dotace je jedním z mnoha pilířů ke správné spolupráci.

U osmé tazatelské otázky došlo u všech respondentů k výraznému navýšení textu v odpovědích. Respondenti se u této otázky výrazně rozpovídali a uvedli, jak byli do svých funkcí jmenováni.

TO 9 a TO10 již byly zodpovězeny velmi jasně a stručně a respondenti ani neprojeвили potřebu se více k daným tématům vyjadřovat.

TO 8: Vnímáte kompetence v rámci své funkce jasně vymezené? Jak jste s nimi byl/a seznámen/a?

V případě vymezení kompetencí se vyjadřují členové užšího ŠPP (R1, R2, R3) shodně. Všichni uvádí, že do svých funkcí byli uvedeni bez znalostí svých kompetencí a sami se učili zdárně svou funkci uchopit. R1 uvádí: *„Z počátku mé funkce, do které jsem byl dosazen vedením na základě společné dohody, jsem úplně nevěděl do čeho jdu. Můj předchůdce ani vedení školy mi neposkytli žádné informace o mé funkci.“* R2 ještě dodává: *„Nepřebrala jsem žádnou agendu, ani nevím, zda nějaká byla, nemám ani podepsanou náplň práce. Nemám stanoveny kompetence, metodiky ani postupy v jednání.“*

U R3 dokonce při vyslovení dotazu došlo na smích, který se nesnažila skrývat, odpověď na dotaz zněla: *„Náplň práce jsem podepisovala, něco vím, ale některé věci nejsou úplně doladěné. Na většinu věcí jsem si přišla sama. Nikdo mi neřekl, co je hlavní náplní mé práce a nikdy jsem nedostala zpětnou vazbu od vedení ani od nikoho jiného. Nevím, zda to dělám dobře, či ne.“*

Respondenti R4, R5, R6 shodně uvedli, že své kompetence znají a byli s nimi seznámeni. R4 uvádí: *„Vnímám kompetence v rámci své funkce TU jasně vymezené. Seznámena jsem byla prostřednictvím uvádějícího učitele.“* R5 říká: *„Své kompetence znám, status TU nevnímám jako funkční, jak jsem ho znal z předešlých zaměstnání.“* R6 byla také při nástupu do zaměstnání seznámena a podepsala formulář s náplní práce. Ale podotýká: *„S funkcí v rámci ŠPP jsem byla seznámena ústně, vnímám některé náplně práce jako špatně ukotvené a nesrozumitelné pro ostatní členy pedagogického sboru a bohužel je to někdy příčina neshod v rámci pedagogického sboru.“*

R2 uvádí, že projevila snahu řešit s vedením školy ukotvení své pozice: *„Často jsem chtěla konzultovat s vedením ukotvení své pozice, ale nebylo mi vyhověno a byla*

jsem odkázána na sehnání si informací sama.“ R1 má jinou zkušenost s vedením školy a ukotvením své pozice: *„Zatím vnímám že je má funkce trochu formální, ale je snahou vedení, aby plnila časem větší funkci v součinnosti s ostatními členy ŠPP i pedagogy.“*

TO 9: Máte možnost rozšiřujícího vzdělávání, popřípadě jiné možnosti získání nových zkušeností spojených s praxí?

Na tuto v pořadí devátou otázku zazněla od všech respondentů jednoznačná odpověď. Všichni se shodli, že mají možnost dalšího rozšiřujícího vzdělání a vedení školy vychází všem respondentům vstříc.

R2 ještě doplňuje: *„Ano, možnosti různých školení a přednášek máme v rámci vzdělávání, které nám umožní vedení školy přímo na pracovišti. Ale pokud si seženu sama téma, které mě zajímá, mohu přijít s požadavkem, který je většinou schválen.“* R3 upřesňuje: *„Ano, pokud si seženu školení, není problém.“*

TO 10: Vnímáte dostatečnou časovou dotaci na plnění své funkce v rámci ŠPP?

Na poslední otázku v rámci DVO III již bylo v předešlých otázkách částečně odpovězeno. Většina pracovníků vnímá málo času na konstruktivní řešení problémů.

Pouze R5 odpovídá: *„Svou práci zvládám ve svém pracovním úvazku.“* I když jsou funkce časově náročné a nedají se ve většině případů stihnout v rámci pracovního úvazku respondenti R2, R3, R4, R6 nemají problém vymezit si čas nad rámec úvazku. R1 hledá řešení ve větší týmové spolupráci: *„Ne, času na konstruktivní řešení je málo. Rád bych, aby byla ŠPP na naší škole více týmová, nejen v rámci poradenského pracoviště, ale i s ostatními pedagogy.“*

5.5.6 Shrnutí dílčí výzkumné otázky III

Z výše uvedených odpovědí je patrné, že podpora ze strany vedení je komplikovaná. Respondenti uvedli, že nemají problém se dále vzdělávat a navyšovat své znalosti v oblastech pedagogických. Nicméně chybí jim dostatek času a jasné vymezení kompetencí, ze strany vedení. Patrné nejasné vymezení kompetencí je hlavně u členů ŠPP, naproti tomu ostatní pedagogové ve funkcích TU mají jasně vymezenou pozici. Všichni respondenti uvádějí samostatné nastudování informací o svých funkcích a zároveň dobrou spolupráci s ostatními zkušenějšími pedagogy.

U některých odpovědí je patrná snaha o změny u vedení školy. Tazatelka dále vnímá, že oslovení respondenti nejen pojmenovávají špatně nastavené vzorce fungování, ale zároveň se snaží najít řešení a vyjmenovávají možnosti zlepšení situace.

Shodně vidí oslovení pedagogové velký potenciál ve zlepšení komunikace mezi vedením školy, TU, členy ŠPP i ostatními členy pedagogického sboru. Zároveň je potřeba mluvit o vzniklých problémech napříč ročníky a neřešit je pouze na úrovni třídních hodin a schůzek, nebo v rámci ŠPP, ale seznamovat s jejich řešením i ostatní členy sboru.

5.5.7 Dílčí výzkumná otázka IV

DVO IV: Jakým způsobem probíhá spolupráce s rodiči v případě prevence a řešení RCH u žáků? Jaké další problémy vidíte v prevenci RCH? Máte návrhy řešení?

Následující blok otázek je vymezen na téma komunikace se zákonnými zástupci. Komunikaci se zákonnými zástupci vnímá autorka BP jako stěžejní ve smyslu dobrého funkčního vztahu mezi žákem x pedagogem x zákonným zástupcem. Úkolem níže uvedených tazatelských otázek bylo zjistit, jak vnímají komunikaci a spolupráci se zákonnými zástupci sami pedagogičtí pracovníci.

V jedenácté TO se tazatelka zajímala o způsobu informování zákonných zástupců v případě podezření nebo skutku rizikového chování žáků. V dalším bodě bylo nutné zjistit, jak probíhají konzultace a následné řešení.

Navazující tazatelská otázka se ptala na ochotu zákonných zástupců podílet se na řešení případů. Tok informací by neměl být jednostranný a náměty by neměly přicházet pouze od pedagogických pracovníků, proto se následující otázka týkala, zda i zákonní zástupci referují třídní učitele o změnách, které nastanou v chování jejich dětí.

Poslední otázka tohoto bloku nechala respondenty opět pohovořit o nedostatcích v informovanosti zákonných zástupců. Dotázaní využili příležitosti se rozhovořit a nastínili i možnosti, které by vedly ke zlepšení komunikace.

TO 11: Jakým způsobem probíhá informování zákonných zástupců, následné konzultace a řešení případů?

Na tuto otázku se sešly rozporuplné odpovědi. Každý tazatel odpověděl jiným způsobem a jinak také pojal otázku. R1 z pozice člena ŠPP odpověděl: „*Někdy jsem informován o schůzce zákonného zástupce a TU a někdy ne. K některým závažnějším*

případům jsem přizván.“ R2 míní, že jsou problémy v plné gesci TU a vše probíhá pod vedením ředitele školy. Jinak ovšem hovoří o spolupráci se zákonnými zástupci ohledně kariérového poradenství: *„V rámci kariérového poradenství je spolupráce s rodiči žáků výborná. Na společných schůzkách v rámci výběru povolání je účast zákonných zástupců 100 %. K řešení výchovných problémů žáků, s jejich zákonnými zástupci přizvána nikdy nejsem.*“ R3 se přidává, že řešení přestupků je na bedrech TU.

R4 a R5 se vyjádřili ke způsobu kontaktování zákonných zástupců a odpověděli, že je kontaktují přes portál Bakaláři a v případě závažnějších prohrěšků telefonicky. R6 upozorňuje na zpětnou vazbu, kterou nedostává od TU a neví, jak byly jednotlivé případy řešeny.

TO 12: Jakou vnímáte ochotu zákonných zástupců spolupracovat na řešení přestupků žáků?

Ochotu zákonných zástupců spolupracovat popisují respondenti jako fungující. R1 ukazuje na výhodu, která souvisí s ochotou spolupracovat: *„Myslím, že to tady funguje, že jsme tady na malém městě a rodiče se zapojují do řešení přestupků svých dětí.*“ Jako problém však vidí obcházení TU: *„Někdy je problém, že se často stává, že rodiče jdou přímo za ředitelem školy a obchází tím třídní učitele,*“ R4 mluví o dobré spolupráci s rodiči: *„Mám dobré zkušenosti. Rodiče se většinou o své děti zajímají a jsou přístupní diskuzím a jednání v případě problémů.*“

I v tomto případě jsou však rodiče, kteří nestojí o spolupráci se školou a nezajímají se o celkové dění ve škole a často ani o fungování svých dětí ve školním procesu. Jak uvádí respondenti jedná se spíše o výjimky.

R2, R4 a R5 se také zmiňují o rodičích, kteří se záměrně vyhýbají kontaktu s TU, nechodí na třídní schůzky a často své děti kryjí a omlouvají. R4 ale říká: *„Ale jsou to ojedinělé případy.*“ R2 dodává: *„Většinou se mě podaří přimět všechny rodiče ke spolupráci.*“

TO 13: Oslovují Vás zákonní zástupci v případě změn v chování svých dětí?

U této tazatelské otázky došlo opět ke shodě všech respondentů. Shodně všichni uvedli, že se zákonní zástupci obrací na pedagogy minimálně. Pokud se na pedagogy obrátí tak pouze ve výjimečných případech. R1 přímo říká, že je to špatně: *„Neoslovují a přijde mi to špatné. Rodiče i v případě běžného telefonátu ze školy, mají představu, že je*

někde problém a něco se děje. Nevnímám to jako partnerský přístup a zdá se mi tok informací jednostranný. Očekával bych od rodičů více spolupráce ve smyslu partnerství, protože vnímám, že největší odborníci na žáky jsou jejich rodiče.“

Respondenti R3, R4, R5 i R6 se shodují, že se jedná o ojedinělé případy. R4 hovoří: *„Ano, už jsem několik takových situací řešila. Většinou jde o vztahy mezi spolužáky.“* Respondenti dále uvedli, že to jsou oni sami, kdo pozná na žácích změny v chování a na tomto základě dotazují rodiče a snaží se získat informace. Jedná se o často nepříjemnou práci, kdy vnímají, že žáci reagují chováním na změny, které se dějí v rodinách. Častou příčinou jsou právě rozvody rodičů nebo partnerské neshody. Jak dále uvádí jeden z respondentů, je pak velice nepříjemné doptávat se rodičů na možné příčiny změn v chování žáků. Nicméně i tyto informace, byť by nemusely být konkretizované, by mohly přispět k prevenci negativních změn v chování žáků. Musely by však být podány včas, a ne až na základě dotazování třídních učitelů.

TO 14: Vnímáte nedostatky v informování a spolupráci školy se zákonnými zástupci žáků s ohledem k prevenci rizikového chování?

Poslední otázka čtvrtého bloku se zdála být podobná té předchozí, týká se však informovanosti zákonných zástupců ohledně prevence a preventivních programů. Tazatelka chtěla na respondentech vědět, zda se zákonní zástupci informují sami a zda jsou informováni o možnostech působit na žáky preventivně a tím zamezit možnému nástupu rizikového chování.

Respondent R1 navázal na předchozí odpověď, kdy uvedl a znovu potvrdil, že vidí problém v jednostranném toku informací od školy k zákonným zástupcům. R2 a R3 uvádí, že prevence zákonné zástupce nezajímá. R2 uvedla: *„Myslím, že rodiče prevence mnoho nezajímá. Na dětech poznáme, jak jsou doma vychováváni a jestli mají nastavené mantinely. O preventivních programech pořádaných ve škole většinou dopředu informováni nejsou.“* R3 shodně dodává: *„Ano s rodiči se neřeší žádná prevence, s rodiči se řeší již vyvstalé problémy. Vnímám to jako negativum a bylo by potřeba se tím zabývat a diskutovat o tom. Zde vidím prostor se realizovat jako škola.“*

R4 upozorňuje na problematický přechod některých žáků na druhý stupeň a zavedený postup při přebírání dětí třídními učiteli, kdy přebírající třídní učitel je odkázán na informace o žácích od končícího třídního učitele. *„Bylo by fajn, kdyby při přechodu dětí na druhý stupeň existovalo něco jako tripartitní pohovor. Aby si nový třídní učitel*

mohl udělat obrázek o vztahu rodič-dítě, rodič-škola a seznámit se se „svým“ žákem tak nějak neformálně a individuálně. “R5 má dokonce pocit, že se záměrně většina věcí neřeší z důvodu: „špatného vnesení světla na školu“.

Respondentka R6 nastiňuje možnou spolupráci, kterou vnímá jako konstruktivní: *„Dokázala bych si představit větší spolupráci školy a zákonných zástupců. Například seznámení rodičů s výkladem školního řádu, preventivního programu, specifikací cílů prevence na naší škole. Také seznámení rodičů s aktuálními problémy v chování žáků obecně.“*

5.5.8 Souhrn dílčí výzkumné otázky IV

K otázkám zahrnujícím spolupráci se zákonnými zástupci měli respondenti mnoho vlastních postřehů, jak situaci v komunikaci zlepšit. Všichni se vzájemně shodli, že komunikace není dostatečná jak ze strany školy, tak zákonných zástupců. Nicméně je důležité uvědomit si, že vždy se najdou jedinci z řad zákonných zástupců, kteří o chod školy zájem neprojeví. Snahou školy by však, podle respondentů mělo být, podávat zákonným zástupcům veškeré informace týkající se jejich dětí. Důležitou považují respondenti i oblast prevence, která co se týká informovanosti zákonných zástupců je značně zanedbaná. Rodiče nikdo nenutí zajímat se o školní řád a preventivní programy školy. Krátká seznámení s existencí školního řádu při třídních schůzkách nemají dostatečný význam a jak uvádí respondenti, nepředpokládají, že rodiče řád doma čtou. Možnou změnu vidí respondenti v ochotě nastolit jiná pravidla v komunikaci a zapojení rodičů do preventivních programů školy.

5.5.9 Dílčí výzkumná otázka V

DVO V: Jaké preventivní programy považujete za přínosné v rámci prevence RCH?

Poslední kapitola empirického šetření se týkala preventivních programů školy. Tazatelka opět zjišťovala povědomí pedagogických pracovníků o prevenci a preventivních programech školy. Za důležité považovala zjistit, jak se podílejí jednotliví pracovníci na preventivních programech a zda v nich vidí slabiny. Tazatelku v rámci otázek dále zajímalo, zda jsou ochotni dotazovaní sami přijít s návrhy na jiná řešení prevence.

První tazatelská otázka se týkala povědomí respondentů o preventivních programech na škole o jeho znění a zda vědí, kde se dá povinný dokument školy dohledat, popřípadě zda ho mají k dispozici. Druhá otázka již směřovala k praktickým zkušenostem pedagogů s prevencí na škole. Respondenti byli dotazováni na konkrétní příklady prevence na škole. Poslední otázka celého výzkumu opět směřovala k názorům respondentů na již uskutečňované preventivní programy, jejich dostatečnost, popřípadě možnosti zlepšení jejich uchopení.

TO 15: Jste seznámen/a s preventivním programem Vaší školy, znáte jeho znění, popřípadě jeho přílohy?

S preventivním programem školy jsou seznámeni pouze členové ŠPP. Všichni shodně doplňují, že si ho vyhledali sami, nikdy jim nebyl předložen. R1 a R3 uvádí, že se podíleli na jeho tvorbě. A proto znění znají: „*Tím, že jsem ho vytvářel, tak vím. Přílohy nemám. Rád bych ještě vytvořil manuál pro lepší uchopení pedagogů, jak reagovat v konkrétních situacích.*“ uvádí R1.

R3 dodává: „*Před časem (cca 3-4 roky) jsem seznámena byla, protože jsem se podílela na jeho tvorbě a úpravách. Od té doby nevím, jestli jsou úpravy, nebo tak. Myslím, že se od té doby neupravoval.*“

R4 a R5 shodně uvádí, že preventivní program školy neznají. R4 vnímá jako chybu to, že se nikdy o tento dokument nezajímala: „*O preventivním programu školy nevím vůbec nic. Zřejmě je to moje chyba, ten nezám.*“ R5 má povědomí o preventivním programu díky konkrétní organizaci, která na škole preventivní program dlouhodobě zajišťuje: „*Preventivní programy vnímám jen díky programům Semiramis. Preventivní program školy jako dokument neznám, nikdy jsem ho neviděl, nebyl jsem s ním seznámen a na stránkách školy není.*“

R6 je seznámena s preventivním programem. O jeho existenci se dozvěděla v rámci studia pro Školní metodiky prevence. Jeho znění dohledala u stávajícího metodika prevence. Jak uvádí: „*Přílohy nebyly u dokumentu k dispozici, takže je neznám, nejspíš žádné nejsou.*“ R2 je také seznámena s preventivním programem školy, ale musela si ho dohledat sama, ve svém vlastním zájmu a dodává: „*Na jeho tvorbě jsem se nepodílela ani z pozice bývalého třídního učitele ani z pozice člena ŠPP.*“

TO 16: Podílíte se prevenci rizikového chování na vašem pracovišti? Jakým způsobem?

Všichni respondenti ve svých odpovědích uvedli, že se snaží působit na žáky preventivně svým vystupováním v rámci pedagogické práce. Mezi důležité považují diskuze s žáky v rámci třídnických hodin i při běžných vyučovacích hodinách. Prevenci zařazují do hodin Výchovy k občanství a Výchovy ke zdraví.

R3 vnímá za důležité nabídnout žákům pomoc v případě potřeby: *„Diskutujeme o tom s žáky, nebo jim nabízím pomoc, pokud by potřebovali.“* R6 upozorňuje, že i mimoškolní aktivity mají podíl na prevenci rizikového chování žáků: *„Působím na žáky preventivně, svým vystupováním. Zároveň vedu jiné mimoškolní aktivity, které vedou žáky například ke zdravému životnímu stylu.“* R2 upozorňuje, že je potřeba, aby i rodiče byli poučeni o prevenci uskutečňované na škole: *„Dříve jsem v pozici třídní učitelky působila preventivně v rámci výuky a následné práce se třídou i rodiči v rámci třídnických hodin.“*

R4 se zmiňuje o programech pořádané školou: *„V nedávné době jsme měli v rámci 2. stupně projektový den na téma rizikové chování a jeho předcházení. Považuji tuto akci za zdařilou, z důvodu, že jsme si (žáci i učitelé) vyzkoušeli práci v rámci celoškolního projektu.“* Dále R4 uvádí jako efektivní programy Semiramis: *„Preventivně také působí programy Semiramis, které probíhají 2x ročně.“* R2 naopak nepovažuje programy Semiramis za efektivní: *„Třídnické hodiny nebyly na škole plošně zavedeny. Se třídou jsem se zúčastnila programů Semiramis a podobně. Semiramis mě nepřišlo efektivní, bylo málo času.“* V případě programů organizace Semiramis respondentka popisuje stav z roku 2022/23, kdy byly programy kratší. Od letošního školního roku jsou programy navýšeny u vybraných ročníků a tříd s vyšším počtem žáků o jednu hodinu, aby byla dostatečná časová dotace na zpětnou vazbu nejen s žáky, ale i jejich třídními učiteli.

TO 17: Vnímáte preventivní programy uskutečňované na Vaší škole za dostatečné s ohledem k chování žáků?

Jediný respondent R1 uvedl programy na škole za dostatečné. Jediné, co by posílil: *„Možná spíš se dá rozvinout větší důvěra mezi pedagogy a žáky.“* R2 uvádí již vícekrát zmiňovaný problém v komunikaci: *„S příchodem nového Školního metodika prevence se rozjely nové programy a vnímám, že je na škole více akcí. Bohužel se o spoustě akcí nedozvídám anebo se dozvídám sporadicky. Chybí mi tu plošná informovanost a koordinace těchto činností s ostatními členy pedagogického sboru.“* Také R3 považuje

preventivní programy za dostatečné a vidí problém jinde: „*Děláme toho mnoho, máme zde Semiramis, v rámci třídnických hodin se řeší různé věci, dochází k nám specialista z Pedagogicko-psychologické poradny. Nárázově jsou zde i přednášky odborníků. Často vnímám naši snahu jako marnou. Vnímám potřebu více zapojit zákonné zástupce, protože většina problémů vychází z rodinného prostředí a škola není všemocná.*“ Podobně se vyjadřuje i R4: „*Větší problém vidím v základních návycích slušného chování, které si bohužel děti nepřinášejí z rodin,*“

R5 přináší jiný vhled na situaci: „*Ve většině případů se pořádané akce mají účinkem, z mého pohledu je důvodem nadstandartní liberální přístup některých kolegů a vedení vůči žákům.*“ R6 vidí problém v nesystematičnosti prevence. Podotýká však: „*Když se vyskytne problém na jeho řešení s podílí ochotně všichni.*“

5.5.10 Souhrn dílčí výzkumné otázky V

Celý soubor otázek se věnoval preventivním programům uskutečňovaným na konkrétní základní škole. Opět se zde objevuje problém v komunikaci, který respondenti opakovaně zmiňují i v předešlých odpovědích. Z odpovědí je zřejmá nejednotnost názorů na účinnost pořádaných programů směrem k prevenci rizikového chování.

Pokud nejsou pedagogové seznámeni s preventivním programem školy, jeho cíli a záměrem, je velmi složité hledat odpovědi na výše položené otázky. Jak vyplynulo z odpovědí jistá chaotičnost a nesystematičnost v prevenci je pro pedagogy nepřijemná. Jako jistotu vnímá většina pedagogů v programech organizace Semiramis, které jsou systematické, dlouhodobé a navazující.

Jak dále respondenti vypovídají ve svých odpovědích, bylo by zapotřebí více zapojit zákonné zástupce, kteří by také měli znát preventivní cíle školy, popřípadě formy rizikového chování, na které jsou zacílené. Pomohla by také, dle respondentů, větší informovanost zákonných zástupců o výskytu rizikového chování na škole, ne v podobě konkrétních případů, ale plošně. Aby i rodiče měli povědomí o nových rizicích, se kterými se jejich děti mohou setkat.

5.6 Shrnutí výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření BP práce bylo analyzovat úlohu ŠPP a ostatních pedagogů ve snižování rizikového chování žáků. Jedním ze záměrů bylo ověřit povědomí

těchto pracovníků o svých kompetencích a možnostech preventivního působení na žáky. Zásadní bylo získat postoje vybraných respondentů k prevenci aplikované na základní škole xy. V rámci prevence je důležitá spolupráce všech aktérů edukačního procesu, a proto byla část otázek směřována i k této problematice.

Z rozhovorů s respondenty vyplývá, že je téma prevence na jejich pracovišti zajímavá a mají velkou ochotu se podílet na jeho uskutečňování. Rozdíl vnímají v pojetí účinné praxe.

Z odpovědí na jednotlivé výzkumné otázky je zřejmé, přesto že se jedná o menší základní školu (cca 250 žáků) venkovského typu, kdy se většina žáků a pracovníků zná, není škola ušetřena případů rizikového chování. Respondenti při rozhovoru vytvořili nezávisle na sobě seznam nejčastějších výskytů rizikového chování. Na této konkrétní škole je na vzestupu užívání elektronických cigaret. Dalším často zmiňovaným jevem je agresivita mezi spolužáky, počínaje nevhodným chováním mladších žáků na prvním stupni, používání vulgarismů až po slovní či fyzické napadání. U některých žáků je dále pozorováno záškoláctví v některých případech kryté rodiči. S těmito jevy rizikového chování se setkávají respondenti nejčastěji a tyto jevy také nejčastěji řeší v rámci výchovných opatření.

Navazující témata se týkala spolupráce napříč ŠPP a pedagogy na škole. Respondenti poukázali na problematiku spolupráci pramenící z nedostatečné informovanosti. Jak pracovníci v rámci ŠPP, tak i TU, kteří se podíleli na výzkumu shodně uvedli, že je informovanost o jednotlivých případech na škole nejednotná. O některých se ví a jedná se o nich v rámci pedagogických porad, jiné zůstávají pouze v kompetenci TU, popřípadě jsou projednávány na schůzkách členů ŠPP. Respondenti dále uvedli chybějící zpětnou vazbu a způsoby řešení jednotlivých jim známých případů.

Jako pozitivum respondenti uvádí skvělé zázemí v kolektivu pedagogů a možnosti předávání si zkušeností, které začínající nebo méně zkušené pedagogy využívají. Tyto náhledy jsou neocenitelnou podporou pro mnohé pedagogy. Obzvláště pokud se již některé případy rizikového chování stávají opakovaně a je vytvořený manuál na jejich řešení s ohledem na individualitu aktérů, bývá snazší jednotlivé případy posoudit a vyřešit.

Z výzkumného šetření dále vyplývá komplikované a nejasné vymezení kompetencí jednotlivých respondentů. V rámci členů ŠPP se shodli všichni, že jejich kompetence jim nebyly stanoveny a museli si je jednotliví členové vyhledat a zjistit sami. Posléze v rámci

praxe nabývala jejich pozice výraznějších a konkrétnějších obrysů. Respondenti uvádí, že si sami získávají informace týkající se jejich funkcí v ŠPP, a to v rámci studií a školení.

Naopak TU v roli respondentů uvedli, že své kompetence znají. Zkušenosti získali v rámci předešlých zaměstnání a díky provázejícím pedagogům, kteří jim byli přiděleni. Problematická se jeví také otázka časového prostoru pro řešení jednotlivých případů jak s žáky, pedagogy tak se zákonnými zástupci. Respondenti shodně uvádí, že časová dotace v rámci úvazku je nedostačující.

Zaznívá také pocit, že některé případy nejsou konstruktivně řešeny právě z důvodů časové nedostatečnosti. Nicméně z odpovědí je patrné, že jsou všichni ochotni věnovat svůj osobní čas nad rámec úvazků, právě z důvodu zájmu pedagogů o zdárné vyřešení. Na odpovědi týkající se řešení případů navazovaly dotazy týkající se spolupráce se zákonnými zástupci, kterou popisují respondenti odlišně.

Záležitosti týkající se kariérového poradenství a vážných kázeňských přestupků, většinou zákonní zástupci řeší a s pedagogy spolupracují. Problém vidí respondenti ve spolupráci týkající se běžných přestupků žáků, respektování školního řádu a nevědomost jeho znění. Programy prevence pořádané školou se většinou také větší pozornosti zákonných zástupců netěší. Respondenti vidí problém nejen ze strany zákonných zástupců, ale i samotné školy, která nevyvíjí úsilí ke změně tohoto stavu.

Preventivní programy školy hodnotí respondenti v odpovědích jako dostatečné. Většina se shodla, že ač nebyli seznámeni s Preventivním programem školy, akce konané ve škole i mimo ni jsou pro žáky dostačující. Konkrétně jsou zmiňované programy organizace Semiramis, které jsou na škole tradiční a dlouhodobé. Prevenci uskutečňovanou v rámci školy tak vnímají pedagogové jako dostatečnou z pohledu jejich práce, upozorňují však na nedostatečnou spolupráci školy se zákonnými zástupci v rámci předcházení rizikového chování.

Celkově respondenti uvádí nedostatečnost v informovanosti v rámci pedagogického sboru – vedení – ŠPP – zákonných zástupců. Pozitiva vidí respondenti ve spolupráci napříč pedagogickým sborem včetně spolupráce třídních učitelů. Pozitivně je vnímána i pozice nového metodika prevence, na kterého se část pedagogů obrací. S novým metodikem prevence jsou na škole uskutečňovány nové programy a jak uvedla jedna z respondentek jedná se o obohacení portfolia preventivních programů školy. Sami respondenti navrhují možnosti řešení, jak se přiblížit ve spolupráci nejen žákům, ale hlavně zákonným zástupcům a přispívat tak společně k pozitivnímu klimatu školy.

Z výzkumu vyplývá, že základní škola disponuje kvalitními pedagogickými pracovníky, kteří ochotně pracují v souladu svého nejlepšího svědomí ku prospěchu zdárné edukace jím svěřených žáků. Jsou ochotni věnovat své práci čas nad rámec svých pracovních úvazků. V jejich zájmu je dle výzkumu navýšení a zkvalitnění spolupráce se zákonnými zástupci a zlepšení informovanosti oběma směry. Pedagogové jsou připraveni na zkvalitnění prevence v součinnosti s nástupem nového metodika prevence a jeho odlišného přístupu k tématům prevence.

Závěr

Nosným tématem této bakalářské práce byla role školního poradenského pracoviště v prevenci rizikového chování žáků na základní škole xy. V českém školství rezonují trendy v chování dnešních dětí a mládeže, které odpovídají na rychle se měnící moderní společnost. Nabídka neustálých podnětů v on-line prostředí nutí děti a mládež být neustále „v obraze“ a s dobou. Otázky týkající se účinné prevence, tak aby bezpečně ukázala negativní důsledky rizikového chování, je jedním z hlavních úkolů dnešního školství.

Cílem bakalářské práce bylo popisovat a následně analyzovat úlohu poradenského týmu ve snižování rizikového chování žáků a zároveň zjistit, jakým způsobem probíhá prevence rizikového chování (dále RCH) s ohledem na aktivity školního poradenského pracoviště. V otázkách týkajících se školního poradenského pracoviště na základní škole xy bylo cílem zjistit, jaká je jejich hlavní pracovní náplň a jak funguje vzájemná spolupráce jednotlivých členů ŠPP, pedagogů, vedení školy a zákonných zástupců žáků na konkrétní základní škole.

Teoretická část bakalářské práce byla rozdělena na čtyři kapitoly, které byly dále rozděleny do podkapitol. První kapitola se věnovala současné problematice základního školství. Druhá kapitola specifikovala pojem rizikové chování a popsala „Syndrom rizikového chování v dospívání“. Ve třetí kapitole bakalářské práce byl vymezen pojem prevence, příklady prevence na ZŠ a představila organizace zabývající se preventivními programy na základních školách Královéhradeckého kraje. Čtvrtá kapitola teoretické části práce specifikovala pojem ŠPP a jeho úlohu v prevenci RCH žáků na ZŠ.

Pátá kapitola již tvořila výzkumná část. Popisuje cíl výzkumného šetření, kterým je analýza úlohy ŠPP na ZŠ xy. Samotný výzkum byl praktikován kvalitativní metodou. V kapitole byla popsána metodika výzkumu, kdy výzkumná data byla získána za pomoci polostrukturovaných rozhovorů se členy ŠPP a pedagogických pracovníků. Následně byly zpracovány odpovědi na dílčí výzkumné otázky a jejich interpretace. V závěrečné části byly formulovány výsledky výzkumného šetření.

Z výzkumu vyplynulo, že základní škola se potýká s projevy rizikového chování žáků. Pedagogové se snaží v rámci uskutečňování preventivních programů eliminovat tyto projevy a působit na žáky příkladným způsobem chování. Řešení vzniklých situací je v kompetenci třídních učitelů a někdy školního poradenského pracoviště. Pedagogové

shodně uvedli, že postupy jsou nejednotné. Informovanost v otázkách prevence, řešení případů, kompetencí pracovníků školního poradenského pracoviště považovali respondenti také za nedostatečné. Pozitivem však je, a z výzkumu to zaznívá, že je velká ochota všech pedagogů věnovat se těmto otázkám. Snahou je více se zajímat o potřeby žáků a jejich zákonných zástupců. Škola disponuje pedagogickými pracovníky, kteří chtějí měnit klima školy ku prospěchu všech, kteří ji navštěvují.

Seznam použitých zdrojů

Tištěné zdroje

BĚLÍK, Václav a SVOBODA HOFERKOVÁ, Stanislava. Prevence rizikového chování ve školním prostředí: pro studenty pomáhajících oborů. Brno: Tribun EU, 2016. 12-13, 20, 61 s. ISBN 978-80-263-1015-0.

ČÁP, Jan. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x.

Gaudeamus, 2022. 111 s. ISBN 978-80-7435-884-5.

BÁRTÍK, Pavel, MIOVSKÝ, Michal (ed.). Primární prevence rizikového chování ve školství: [monografie. Praha: Sdružení SCAN, c2010. 24 s. ISBN 978-80-87258-47-7.

GRECMANOVÁ, Helena; URBANOVSKÁ, Eva a HOLOUŠOVÁ, Drahomíra. Obecná pedagogika. Edukace (Hanex). Olomouc: Hanex, 1998. 50 s. ISBN 80-85783-20-7.

HAVLÍK, Radomír a KOŤA, Jaroslav. Sociologie výchovy a školy. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. 36, 119 s. ISBN 978-80-262-0042-0.

HURYCHOVÁ, Eva a PTÁČKOVÁ, Blanka. Sociální práce ve školství. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2022. 20 s. ISBN 978-80-271-3313-0.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2007. 182 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

JAŘABÁČ, Ivan. Kontrakt (dohoda) jako předpoklad reedukace žáka s poruchou emocí a chování na základní škole. Ze zkušeností pedagogů. Ostrava: Montanex, 2018. 16 s. ISBN 978-80-7225-453-8.

KOLÁŘ, Zdeněk. Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel. Praha: Grada, 2012. 36 s. ISBN:978-80-247-3710-2.

KRAUS, Blahoslav. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008. 59-60 s. ISBN 978-80-7367-383-3.

MATĚJČEK, Zdeněk. Co, kdy a jak ve výchově dětí. Vyd. 6. Praha: Portál, 2013. 10 s. ISBN 978-80-262-0519-7.

MATĚJČEK, Zdeněk. Rodiče a děti. Třetí, upravené vydání (ve Vyšehradu první). Praha: Vyšehrad, 2017. 325 s. ISBN 978-80-7429-797-7.

MIOVSKÝ, Michal; ADÁMKOVÁ, Tereza; BARTÁK, Miroslav; ČABLOVÁ, Lenka; ČECH, Tomáš et al. Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. 163 s. ISBN 978-80-7422-393-8.

- MIOVSKÝ, Michal; GABRHELÍK, Roman; CHARVÁT, Miroslav; ŠŤASTNÁ, Lenka; JURYSTOVÁ, Lucie et al. *Kvalita a efektivita v prevenci rizikového chování dětí a dospívajících*. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. 29, 140 s. ISBN 978-80-7422-395-2.
- MIOVSKÝ, Michal; SKÁCELOVÁ, Lenka; ZAPLETALOVÁ, Jana; NOVÁK, Petr; BARTÁK, Miroslav et al. *Prevence rizikového chování ve školství. Druhé, přepracované a doplněné vydání*. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. 28 s. ISBN 978-80-7422-391-4.
- PROCHÁZKA, Miroslav. *Metodik prevence a jeho role na základní škole*. V Praze: Pasparta, 2019. 38 s. ISBN:978-80-88290-28-5.
- PRŮCHA, Jan; MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník. 2. rozš. a přeprac. vyd.* Praha: Portál, 1998. 211 s. ISBN:80-7178-252-1.
- SOBOTKOVÁ, Veronika. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci. Psyché (Grada)*. Praha: Grada, 2014. 43,45 s. ISBN isbn978-80-247-4042-3.
- SVOBODA HOFERKOVÁ, Stanislava, KRAUS, Blahoslav a BĚLÍK, Václav. *Aktuální otázky sociální patologie a sociální pedagogiky 1*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2022. 111 s. ISBN 978-80-7435-884-5.
- ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Výchova neprůbojných a uzavřených dětí*. Praha: Grada, 2022. 37 s. ISBN 978-80-271-3097-9.
- ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky*. Praha: Vydavatelství VŠCHT, 2005. 162 s. ISBN 80-7080-573-0.
- TITMANOVÁ, Michaela. *Prevence rizikového chování: praktická příručka pro práci se třídou*. Praha: Univerzita Karlova, 2019. 7 s. ISBN 978-80-7603-034-3.
- VALENTOVÁ, Lidmila. *Školní poradenství I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. 21,42,43,108 s. ISBN 978-80-7290-710-6.

Periodika

HURYCHOVÁ, Eva. Školská sociální práce v praxi. Školní poradenství v praxi, 2017, roč. 4, č. 1. 2017. ISSN 2336-3436.

Elektronické zdroje

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *České školství v mapách*. Online. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%2099%203%20ADlohy/Dokumenty/Ceske-skolstvi-v-mapach_everze.pdf. [cit. 2024-03-10].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Metodické doporučení-úvodní část* [online]. 2010 [cit. 2024-03-15]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/19621?highlightWords=Metodick%20A9+doporu%208Den%20AD+prim%20A1rn%20AD+prevenci+rizikov%20A9ho+chov%20A1n%20AD+d%209Bt%20AD+%20BE%20A1k%20AF+student%20AF>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027* [online]. 2019 [cit. 2024-03-10]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Programy primární prevence rizikového chování* [online]. [cit. 2024-03-15]. Dostupné z: https://archiv-nuv.npi.cz/modules/catalog/index.php.html?h=product&a=index&id_catalog=15

GÓRSKI, M. et al. *Zaburzenia depresyjne wsród pensjonariuszy osródka opieki długoterminowej w obliczu izolacji spowodowanej pandemia COVID-19*. *Psychiatria Polska* [online]. 2022, vol. 56, no. 1, pp. 101–114 [cit. 2024-03-12]. ISSN 2391-5854. Available from:

http://www.psychiatriapolska.pl/uploads/onlinefirst/ENGverGorski_PsychiatrPolOnlineFirstNr202.pd

ZAKONYPROLIDI *Práva žáků, studentů a zákonných zástupců dětí a nezletilých žáků* [online]. 2004 [cit. 2024-03-10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#f2873725>

AUFORI. *Obecně prospěšná společnost* [online]. 2024 [cit. 2024-03-10]. Dostupné z: <http://www.aufori.cz>

SEMIRAMIS Z.Ú. *Základní informace* [online]. 2024 [cit. 2024-03-10]. Dostupné z: <http://www.os-semiramis.cz>

LAXUS Z.Ú. *Deklarace identity* [online]. 2024 [cit. 2024-03-10]. Dostupné z: www.laxus.cz

PROSTOR PRO, O.P.S. *Preventivní programy* [online]. 2024 [cit. 2024-03-10].

Dostupné z: <http://www.prostorpro.cz/preventivni-programy-spirala.html>

STŘEDISKO VÝCHOVNÉ PÉČE NÁVRAT. *Pro koho jsme* [online]. 2011 [cit. 2024-

03-10]. Dostupné z: <http://www.svphk.cz/>)

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Styly výchovy.....	14
Tabulka č. 2: Hlavní výzkumná otázka (HVO).....	38
Tabulka č. 3: Respondenti.....	39
Tabulka č. 4: Pozorování rizikového chování jednotlivými respondenty	44

Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Didaktický trojúhelník (Švarcová, s. 162)..... 11