

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav sociálních studií

**Vliv rodiny na rizikové chování žáků ZŠ z pohledu  
pedagogických pracovníků**

Bakalářská práce

Autor: Michaela Křečková  
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice  
Studijní obor: Sociální patologie a prevence  
Vedoucí práce: prof. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc.  
Oponent práce: doc. PhDr. Iva Jedličková, CSc.

## Zadání bakalářské práce

**Autor:** Michaela Křečková

**Studium:** P19P0141

**Studijní program:** B7507 Specializace v pedagogice

**Studijní obor:** Sociální patologie a prevence

**Název bakalářské práce:** **Vliv rodiny na rizikové chování žáků ZŠ z pohledu pedagogických pracovníků**

**Název bakalářské práce AJ:** Influence of the family on the risky behaviour of primary school pupils from the point of view of pedagogical staff

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Bakalářská práce se věnuje problematice vlivu rodiny na rizikové chování žáků ZŠ z pohledu pedagogických pracovníků. Cílem bakalářské práce je charakterizovat rodinu ve vztahu k rizikovému chování, stanovit jednotlivé druhy rizikového chování a jeho projevy a především zjistit zkušenosti pedagogických pracovníků s danou problematikou. Práce se také zabývá charakteristikou současné rodiny, činiteli v prostředí rodiny, kteří ovlivňují rizikové chování, jednotlivými druhy rizikového chování a jeho projevy. Empirická část má kvalitativní charakter - využití metody rozhovoru s pedagogickými pracovníky o vlivu rodiny na rizikové chování žáků ZŠ.

KRAUS, Blahoslav. *Sociální deviace v transformaci společnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. 212 s. ISBN 978-80-7435-575-2.

KRAUS, Blahoslav. *Společnost, rodina a sociální deviace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. 158 s. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-411-3.

KRAUS, Blahoslav. *Životní styl současné české rodiny*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. 247 s. ISBN 978-80-7435-544-8.

SOBOTKOVÁ, Veronika. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014. 152 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4042-3.

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

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

**Vedoucí práce:** prof. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc.

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

**Datum zadání závěrečné práce:** 1.2.2021

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci Vliv rodiny na rizikové chování žáků ZŠ z pohledu pedagogických pracovníků vypracovala pod vedením prof. PhDr. Blahoslava Krause, CSc. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 4. 4. 2022

---

Michaela Křečková

## **Poděkování**

Děkuji vedoucímu této bakalářské práce prof. PhDr. Blahoslavu Krausovi, CSc. za odborné vedení, cenné rady, vstřícný přístup a pomoc při zpracování zvoleného tématu. Rovněž děkuji všem účastníkům výzkumného šetření za ochotu podílet se na této práci.

## **Anotace**

KŘEČKOVÁ, Michaela. *Vliv rodiny na rizikové chování žáků ZŠ z pohledu pedagogických pracovníků*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. 72 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se věnuje problematice vlivu rodiny na rizikové chování žáků ZŠ z pohledu pedagogických pracovníků. Cílem bakalářské práce je charakterizovat rodinu ve vztahu k rizikovému chování a především zjistit zkušenosti pedagogických pracovníků s touto problematikou. Bakalářská práce se v teoretické části zabývá charakteristikou a členěním rizikového chování, vybranými druhy a možnostmi prevence. Současně je věnována pozornost charakteristice současné rodiny, její roli v socializaci a výchově a činitelům v prostředí rodiny, kteří ovlivňují rizikové chování. Nezbytnou součástí je také charakteristika vývojového období žáků ZŠ, tedy mladšího a staršího školního věku. Empirická část obsahuje výzkumné šetření, které má kvalitativní charakter – využití metody rozhovoru s pedagogickými pracovníky o jejich zkušenostech s vlivem rodiny na rizikové chování žáků ZŠ.

Klíčová slova: rizikové chování, rodina, školní věk

## **Annotation**

KŘEČKOVÁ, Michaela. *Influence of the family on the risky behaviour of primary school pupils from the point of view of pedagogical staff*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2022. 72 s. Bachelor Thesis.

The bachelor's thesis is devoted to the issue of the influence of family on the risky behaviour of the pupils of the school from the point of view of the pedagogical staff. The goal of the bachelor's thesis is to characterize family in the relation to risky behaviour and primarily to find out the experiences of pedagogical staff with this issue. In theory, the Bachelor thesis also deals with the characteristics and classification of risky behaviors, selected types and prevention possibilities. At the same time, attention is paid to the characteristics of the current family, its role in socialization and education, and factors in the family environment that influence risky behavior. An essential part is also the characterisation of the development period of the school pupils, that means younger and older school age. The empirical section contains a research investigation which has a qualitative character – using the method of interviewing pedagogical staff about their experiences with the influence of family on the risky behaviour of pupils in the school.

Keywords: risky behaviour, family, school age

## **Prohlášení**

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

Datum: 4. 4. 2022

Podpis studenta: .....

## Obsah

Úvod .....	9
<b>1 Rizikové chování.....</b>	<b>11</b>
1.1 Charakteristika rizikového chování a dalších pojmů .....	11
1.2 Druhy rizikového chování.....	13
1.3 Prevence rizikového chování .....	17
<b>2 Rodina.....</b>	<b>20</b>
2.1 Rodina a její role v socializaci a výchově.....	21
2.2 Charakteristika současné rodiny .....	23
2.3 Činitelé v rodině ovlivňující vznik rizikového chování.....	25
<b>3 Vývojové období žáků ZŠ .....</b>	<b>29</b>
3.1 Charakteristika mladšího školního věku .....	29
3.2 Charakteristika staršího školního věku .....	32
3.3 Potíže žáka v období školního věku.....	34
<b>4 Výzkumné šetření .....</b>	<b>37</b>
4.1 Cíl výzkumného šetření.....	37
4.2 Charakteristika vybrané výzkumné metody.....	39
4.3 Výzkumný vzorek .....	41
4.4 Průběh výzkumného šetření .....	43
4.5 Interpretace zjištěných dat.....	44
4.6 Závěrečné shrnutí výzkumného šetření.....	59
<b>Závěr .....</b>	<b>61</b>
<b>Seznam použitých zdrojů .....</b>	<b>63</b>
<b>Seznam tabulek .....</b>	<b>66</b>
<b>Seznam příloh.....</b>	<b>67</b>
<b>Přílohy.....</b>	<b>68</b>



## Úvod

Tématem této bakalářské práce je vliv rodiny na rizikové chování žáků ZŠ z pohledu pedagogických pracovníků. Hlavním impulsem při výběru tématu byla věta, kterou v jedné ze svých knih zmínil Lev Nikolajevič Tolstoj: „*Rodina je jednou z nevyhnutelných podmínek štěstí*“. Právě při čtení těchto slov mě napadlo, že pokud je rodina jednou z nevyhnutelných podmínek štěstí, musí být také jednou z nevyhnutelných podmínek neštěstí, jelikož každá věc má svůj rub i líc. Rodina je pro většinu z nás prostředím, které poskytuje jejím členům bezpečí, oporu a lásku. Ale pro mnohé z nás také může přinášet úskalí, smutek a zároveň různými způsoby ovlivňovat naše životy. I nám dospělým se občas stává, že se v rodině ztrácíme, měníme chování, názory či životní cesty. Když i my dospělí se častokrát těžce a usilovně pereme s vlivem rodiny, jak se pak asi cítí a mění mladší duše?

Druhým rokem pracuji jako externí lektorka Dlouhodobých programů primární prevence rizikového chování v organizaci SEMIRAMIS, z.ú. Tato praxe byla dalším impulsem se věnovat této problematice a prohloubit si tak své znalosti. Rizikové chování vnímám jako rozvíjející se fenomén, který se u žáků neustále rozmáhá a nabírá na síle. Mám za to, že téma rizikového chování je řešeno výhradně v oblasti školství, kde zároveň žáci tráví většinu svého dne. Během školních dnů se pohybují ve společnosti svých spolužáků, ale také ve společnosti vyučujících, třídních učitelů, školních metodiků prevence, výchovných poradců a ostatních pedagogických pracovníků. A já tyto zmíněné pedagogické pracovníky považuji za pomyslný střed mezi dvěma póly – rodinou a žákem. Právě tyto pomyslné středy tráví s žákem svůj čas, vnímají jeho chování, projevy, změny, osobnost a zároveň mají povědomí o jeho rodinném prostředí. Domnívám se, že právě oni jsou schopni poskytnout informace, které budou nestranné, objektivní a budou vycházet z jejich vlastních zkušeností.

Cílem bakalářské práce je charakterizovat rodinu ve vztahu k rizikovému chování a zjistit zkušenosti pedagogických pracovníků s problematikou vlivu rodiny na rizikové chování žáků ZŠ.

Předkládaná bakalářská práce je členěna na teoretickou a empirickou část. Teoretická část obsahuje tři kapitoly. První kapitola je věnována rizikovému chování. Je zde vysvětlen pojem rizikové chování a pojmy, které s touto oblastí úzce souvisí a to sociálně patologické jevy a sociální deviace. Dále je zde uvedeno členění rizikového

chování a charakteristika vybraných druhů, které sama považují za velmi aktuální. V závěru této kapitoly jsou uvedeny možnosti prevence. Druhá kapitola se zabývá rodinou. Tedy tím, co rodina je, jaké má funkce a jak ji můžeme z různých pohledů dělit. Současně se kapitola věnuje rodině a její roli v socializaci a výchově, jsou zde také popsány výchovné styly. Nezbytnou součástí této kapitoly je charakteristika současné rodiny a činitelů v rodině, kteří ovlivňují vznik rizikového chování. Poslední kapitola v teoretické části popisuje vývojové období žáků ZŠ. Je zde uvedeno možné dělení školního věku dle různých autorů a následně charakteristika mladšího a staršího školního věku. V závěru kapitoly je věnována pozornost potížím, se kterými se žáci ve školním věku mohou setkat. Empirická část je věnována výzkumnému šetření, které má kvalitativní charakter s využitím metody polostrukturovaného interview. V této části jsou prezentována zjištěná data od informantů a následně jsou tato data celkově vyhodnocena. Současně je zde uvedena základní metodologie, výzkumný cíl, výzkumný vzorek a popis průběhu výzkumného šetření.

Bakalářská práce je určena všem pedagogickým pracovníkům, studentům a zároveň rodičům, pro které mohou být informace uvedené v této práci přínosem při řešení různých situací se svými dětmi.

# 1 Rizikové chování

První kapitola této bakalářské práce je věnována charakteristice rizikového chování a také dalším pojmům, které s danou problematikou úzce souvisí. Jsou zde vysvětleny pojmy sociálně patologické jevy a sociální deviace. Další část zahrnuje jednotlivé druhy rizikového chování. Na závěr kapitoly jsem uvedla možnosti prevence.

## 1.1 Charakteristika rizikového chování a dalších pojmů

Rizikové chování lze podle Sobotkové a kol. (2014) definovat jako chování, které ohrožuje zdraví i život jedince. Zároveň toto chování nemusí ohrožovat pouze osobu jedince, ale také společnost či majetek. Toto stále častěji diskutované téma je předmětem několika vědních disciplín, jako např.: pedagogika, sociologie, psychologie či kriminologie (Bělík, Hoferková, 2018). A právě z toho důvodu nelze jednoznačně pojem rizikové chování definovat. Rizikové chování je především ve velké míře spojováno s pojmem sociálně patologické jevy, které představují negativní odchýlení od normy či nežádoucího chování. Sobotková a kol. (2014) ve své knize zmiňují, že rizikové chování nemá blízko pouze k pojmu sociálně patologické jevy, ale také k pojmům jako jsou např.: problémové chování, delikvence, poruchy chování, antisociální chování, asociální chování, disociální chování nebo nepřizpůsobivé chování.

Bělík a Hoferková (2018) ve své knize uvádí dvě hlavní pojetí rizikového chování:

- 1) pojetí rizikového chování jako „prepatologie“;
- 2) pojetí rizikového chování jako nadřazený pojem.

První pojetí vnímá rizikové chování jako nesoulad mezi prostředím a možnostmi jedince a lze toto chování považovat za určitý druh předstupně sociálně patologických jevů. Druhé pojetí je označení pro veškeré chování, které přináší riziko na zdraví nebo porušuje normy nastavené ve společnosti bez ohledu na stupeň závažnosti.

V současné době je dělení jednotlivých druhů rizikového chování velmi různorodé (viz kapitola 1.2). Spojením několika druhů tohoto chování během vývoje osobnosti vzniká tzv. syndrom rizikového chování v dospívání (SRCH – D). Dle Bělíka a Hoferkové (2016) lze syndrom rizikového chování považovat za experimentování s rizikovými způsoby chování, které je součástí vývoje dospívajících. Světová zdravotnická organizace vnímá dospívající za samostatnou specifickou rizikovou skupinu

a v reakci na to stanovila tři druhy chování, které se navzájem doplňují a tvoří syndrom rizikového chování. Jedná se o:

- 1) zneužívání návykových látek;
- 2) negativní jevy v oblasti psychosociálního vývoje;
- 3) rizikové chování v oblasti reprodukční (Sobotková a kol., 2014).

Jak již bylo zmíněno, pojem rizikové chování je velmi úzce spjat s pojmem sociálně patologické jevy. Dříve byl tento pojem běžně používán a postupem času byl nahrazen právě za pojem rizikové chování, především v oblasti školství. V souvislosti s oblastí školství Miovský (2015) tvrdí, že v kontextu tohoto tématu se již tento pojem nepoužívá, jelikož je stigmatizující a klade velmi velký důraz na společenskou normu.

I přesto, že se v některých oblastech od pojmu sociálně patologické jevy opouští, je velmi důležité tento pojem charakterizovat. Za sociálně patologické jevy považujeme jevy, které jsou nezdravé, abnormální a především společensky nežádoucí (Fischer, Škoda, 2009). Do oblasti sociálně patologických jevů lze zařadit:

- 1) kriminalita a delikvence;
- 2) patologické závislosti;
- 3) sebevražednost;
- 4) prostituce a pohlavní choroby;
- 5) patologie rodiny (násilí, syndrom CAN a další);
- 6) xenofobie a rasismus;
- 7) agresivita a šikana (Kraus, Hroncová a kol., 2010).

V souvislosti se sociálně patologickými jevy se setkáváme také s pojmem sociální deviace. Sociální deviací rozumíme jakékoliv chování, které vybočuje od nastavené společenské normy. Norma, především norma sociální, je termín, který je pro sociálně patologické jevy a sociální deviace velmi důležitý. Sociální normu lze chápat jako pravidlo pro vědomé sociální jednání či předpisy pro sociální chování, jejichž dodržování je od jedince či skupiny očekáváno nebo vyžadováno (Ondrejko, 2009). Sociální normy jsou součástí historického vývoje dané společnosti a neustále se mění. Souvisejí především s hodnotami člověka a každá společnost má tyto normy nastaveny jinak. Kraus (2015a) ve své knize uvádí rozdělení norem na normy explicitně dané (zákonné)

a emplicitně dané (morální, obyčejové) a dále také normy proskribující (zakazující) a preskribující (přikazující).

S ohledem na dodržování sociálních norem lze sociální chování podle Ondrejčkoviče (2009) dělit na:

- 1) **normokonformní chování** – je v souladu se společenskými normami;
- 2) **nápadné, provokující sociální chování** – sociální chování, které je stále v rámci tolerančního limitu akceptovatelné;
- 3) **deviantní chování** – odchýlené od normality, zahrnuje: disociální, asociální, antisociální, delikventní a kriminální chování.

Pro zajištění dodržování sociálních norem ve společnosti slouží sociální kontrola a sankce. „*Každá společnost má vytvořený jistý systém sociální kontroly. Ten je tvořen mechanismy, jejichž smyslem je zabezpečit stabilitu a pořádek ve společnosti.*“ (Kraus, 2015a, s. 12). Mechanismy sociální kontroly Ondrejčkovič (in Kraus, 2015a) rozděluje na:

- 1) systém zákazů a závazných nařízení, předpisů;
- 2) veřejné mínění;
- 3) instance náboženství, politiky a práva.

„*Sankce je reakcí ostatních na chování jednotlivce či skupiny s cílem zajistit dodržování normy.*“ (Kraus, 2015a, s. 13). Sankce rozlišujeme na pozitivní x negativní a formální x neformální. Negativní sankcí se rozumí určitá forma trestu, která může mít povahu formální (prostřednictvím soudů, policie či jiných orgánů) a neformální (rodinné prostředí). Pozitivní sankce je opakem trestu a jedná se o pochvalu. Pochvala může mít také povahu formální (např.: vyznamenání) či neformální (např.: pohlazení po hlavě) (Kraus, 2015a). V souvislosti s deviantním chováním jsou udělovány pouze negativní sankce, především formální povahy.

## 1.2 Druhy rizikového chování

Dělení jednotlivých druhů rizikového chování je velmi různorodé. Nejčastěji se však setkáváme s rozdělením Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), které je uvedeno v metodických dokumentech k primární prevenci. Rizikové chování lze tedy podle MŠMT rozdělit na:

- 1) agrese, šikana, kyberšikana a další rizikové formy komunikace prostřednictvím multimédií, násilí, vandalismus, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus a xenofobie, homofobie;
- 2) záškoláctví;
- 3) závislostní chování, užívání všech návykových látek, netolismus a gambling;
- 4) rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, prevence úrazů;
- 5) negativní působení sekt;
- 6) oblast poruch příjmů potravy;
- 7) sexuální rizikové chování (MŠMT, 2010 – 2028, online).

Sobotková a kol. (2014) ve své knize uvádí členění, které zahrnuje všechny formy rizikového chování dle MŠMT a zároveň dodává, že k těmto formám patří také lhaní, obecně kriminální jednání, užívání anabolik a steroidů a hazardní aktivity. V kontextu školní docházky se můžeme setkat s projevy rizikového chování jako je neplnění školních povinností, selhání v učení, podvádění či předčasné ukončení školní docházky (Širůčková, 2012, in Kraus, 2015a).

## **Charakteristika vybraných druhů rizikového chování**

### **Šikana**

Nejrozšířenějším a nejznámějším druhem rizikového chování je šikana, čímž rozumíme specifický projev agrese. Střelec (2004, in Bělík, Hoferková a kol., 2017) definuje šikanu jako závažnou agresivní poruchu, kdy jsou porušovány sociální normy a omezovány základní lidská práva. Jedná se o ponižující chování jedince či skupiny vůči slabším, kteří se neumí či nemůžou bránit. Šikana je především charakteristická svými znaky, kterými jsou: dlouhodobé, opakovatelné a úmyslné jednání s cílem získat převahu nad druhým. Šikana není jednorázový jev a je složena z několika vývojových stádií:

- 1) **zrod ostrakismu** – jedinci ve skupině jsou rozděleni na oblíbené členy a členy na okraji skupiny (neoblíbení). Neoblíbení jsou nazýváni jako černé ovce či obětní beránci, zažívají mírnější formu psychického násilí a nejsou ostatními členy skupiny akceptováni a uznáváni. Na okraji skupiny se většinou vyskytnou jedinci, kteří jsou odlišní od většiny (vzhled, rasa, kulturní rozdíly a další);

- 2) **fyzická agrese a přitvrzování manipulace** – neoblíbení slouží jako ventil k odreagování ostatních jedinců. Zde již dochází k fyzické agresi a k přitvrzování manipulace. Vývoj šikany v tomto stádiu závisí na vztazích mezi jednotlivými členy skupiny;
- 3) **vytvoření jádra** – pokud ve skupině nejsou pozitivní (kamarádké) vztahy, šikana postoupí do pokročilejšího stádia. Agresoři se v tomto stádiu spojí a zaměří se na nejvhodnější oběti;
- 4) **přijetí normy agresorů většinou** – agresoři nastavují pravidla (normy), které většina skupiny začíná respektovat. Agresoři svým chováním mají vliv i na slušné jedince, kteří se na procesu šikanování začínají v tomto stádiu aktivně podílet;
- 5) **totalita neboli dokonalá šikana** – dochází k plnému respektování nastavených norem celou skupinou. Skupina je rozdělena na otrokáře a otroky. Agresoři získali nad oběťmi plnou moc, mohou si s obětí dělat cokoliv, přičemž oběť není schopna se jakkoliv bránit. Typické pro toto stádium je vykořisťování a absence pocitu viny a soucitu (Kraus, Hroncová a kol., 2010).

### **Závislostní chování a užívání návykových látek**

Sobotková a kol. (2014) ve své knize uvádí, že nejčastějším druhem rizikového chování v dospívání je konzumace alkoholu, tabáku a drog, zejména marihuany. Současně se v posledních letech s vývojem moderních technologií dostává do popředí a stává se hlavním tématem mnoha diskuzí závislost na počítačových hrách, mobilních telefonech (mobilománie) či internetu (netolismus).

Za závislost lze označit fyzický či psychický stav, který navozuje změnu v chování v důsledku užívání drog nebo jiného podnětu. Pokud se zaměříme přímo na závislosti na návykových látkách, lze fyzickou a psychickou závislost definovat podle Krause a Hroncové (2010) následovně: psychická závislost se projevuje jako nutkavá touha opětovně návykovou látku užít; fyzická závislost se projeví v momentě, kdy se droga stane součástí metabolismu; při její absenci tělo reaguje negativně (tzv. abstinenční syndrom).

Alkohol patří k nejrozšířenějším a nejstarším drogám na světě a závislost na ní je nebezpečná jak pro jedince, tak i pro celou společnost. Nadměrné pití alkoholu způsobuje

směrem k jedinci zdravotní komplikace jako např.: onemocnění jater, vysoký krevní tlak, psychická onemocnění a mnoho dalších. Ve vztahu ke společnosti má nadměrné pití alkoholu podíl na trestné činnosti, úrazech, dopravních nehodách či narušení vztahů v rámci rodiny a blízkých osob či na pracovišti (Kraus, Hroncová, 2010). Dle Skály (in Kraus, Hroncová, 2010) lze uživatele alkoholu rozdělit na čtyři typy:

- 1) **abstinent** – osoba, která delší dobu (minimálně 3 roky) nepožila alkohol;
- 2) **konzument** – osoba, která pije v menších dávkách a zpravidla se neopije více jak 4krát do roka;
- 3) **abuzér (pijan)** – osoba, která se často přivádí do stavu opilosti, někteří poměrně velmi často;
- 4) **alkoholik (závislý)** – osoba, která je plně závislá na alkoholu a trpí abstinenci příznaky.

Tabák, stejně jako alkohol, patří mezi nejrozšířenější drogy. Jedná se o zelené listy tabáku, které obsahují mnoho dalších látek, z nichž je převážná část karcinogenní (pyrid, arzenid, kyanid, dehet a další). Mezi formy užívání tabáku řadíme kouření, žvýkání a šňupání (Kraus, Hroncová, 2010). „*Nešpor (1995) konstatuje, že z velkého množství chemikálií v tabákovém kouři je návyková pouze jedna – nikotin.*“ (Mühlpachr, 2002, s. 22). Při nadměrném užívání tabáku formou kouření mohou vznikat různé zdravotní komplikace. Jedná se především o komplikace v oblasti dýchacího ústrojí – kašel, astma, CHOPN či rakovina. Dále dle Hroncové a Krause (2010) lze do dalších zdravotních komplikací zahrnout srdeční potíže, potíže trávicího traktu a v případě žen také předčasné porody, ukončení těhotenství či stárnutí pleti.

Schmidt (1995, in Kraus, Hroncová a kol., 2010) stanovuje čtyři typy kuřáků:

- 1) **příležitostný kuřák** – tzv. sváteční kuřák, kouří v závislosti na určité situaci;
- 2) **návykový kuřák** – dokáže kouření regulovat a přestat, zpravidla se jedná o kuřáka, který má své „rituály“ (kouření po obědě, při kávě);
- 3) **kuřák s psychickou závislostí** – kouření je pro osobu požitkem při kterém zažívá uklidnění, uvolnění a dochází ke ztrátě pocitu prázdnoty;
- 4) **kuřák s psychickou a fyzickou závislostí** – jedná se o nejtěžší stupeň závislosti, kdy v případě absence nikotinu dochází k abstinenci příznakům.



## **Sexuální rizikové chování**

Sexualita je pro dospívající jedince převážně v období mezi 12. až 15. rokem života aktuální a zajímavé téma, o které projevují značný zájem. Ačkoliv by měla být tomuto tématu směrem k dospívajícím věnována zvýšená pozornost, z některých stran je téma sexuality tabuizováno, například oblast školství. Za rizikové sexuální chování lze považovat takové chování, které je spojeno s intimním či pohlavním životem dospívajících.

K projevům rizikového sexuálního chování lze zařadit: předčasný začátek pohlavního života, zvýšená konzumace pornografie před 15. rokem života, promiskuita, prostituční chování, anální či orální styk bez použití kondomu (mimo dlouhodobý partnerský vztah) a krvavé sexuální praktiky. Sexuální rizikové chování je velmi často také doprovázeno agresivitou a užíváním alkoholu či drog (MŠMT, 2010 – 2028, online). Jedním z projevů rizikového chování, který v posledních letech zažil velký růst a „popularitu“ mezi dospívajícími, je posílání zpráv, fotek a videí se sexuální tematikou – sexting. Sobotková (2014) připojuje k projevům také sexuální zneužívání.

### **1.3 Prevence rizikového chování**

Pod slovem prevence si lze představit jakékoliv aktivity či opatření, které předcházejí společensky nežádoucímu chování (Bělík, Hoferková, Kraus a kol., 2017). Preventivní aktivity, které jsou spojeny s rizikovým chováním dělíme na primární prevenci, sekundární prevenci a prevenci terciární. Přičemž primární prevence obsahuje prevenci specifickou a nespecifickou.

#### **Primární prevence**

Cílem primární prevence je především kladné působení na jedince, který se doposud neseťkal s projevy rizikového chování. Podle Bělíka a Hoferkové (2016) by hlavními aktéry v rámci primární prevence měla být škola a rodina a současně by měly ovlivňovat výchovu, vzdělání, volnočasové aktivity a práci s hodnotami dětí a mládeže.

Primární prevence je především známá v kontextu školní docházky, kde jsou realizovány tzv. programy primární prevence rizikového chování. Jejich podoba je upravena Metodickým doporučením k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků

a studentů ve školách a školských zařízeních pro období 2010 – 2028 vydané MŠMT. Mezi charakteristické rysy, které musí daný program primární prevence splňovat, patří:

- 1) přímý a zcela vymezený vztah ke konkrétní formě rizikového chování a tématům s tím spojené;
- 2) přesné vymezení času a prostoru pro realizaci;
- 3) správné zaměření na konkrétní cílovou skupinu (Miovský a kol., 2015).

V rámci školní docházky je škola povinna zajistit určitou formu prevence rizikového chování. Pro splnění podmínek MŠMT postačí tzv. minimální preventivní program, který je realizován skrze školního metodika prevence. Dle výše uvedeného metodického doporučení je minimální preventivní program chápán jako dokument, který se u žáků zaměřuje na zdravý životní styl, jejich sociální a emoční rozvoj a zdokonalení komunikačních dovedností. MŠMT ve stejném dokumentu vymezuje pojem „neúčinná primární prevence“, za kterou považuje zastrahování, triviální přístup, potlačování diskuze, jednorázové akce, přednášky, dlouhé filmy, besedy s bývalými uživateli či nerespektování názoru jednotlivých žáků.

Za tzv. efektivní primární prevenci v současné době považujeme aktivity zaměřující se na interaktivní programy především v menších skupinách, vytváření bezpečného prostoru pro rozvoj komunikace a diskuze, podpora vztahů a příjemného klimatu v kolektivu, odmítání legálních či nelegálních látek, podpora zdravého sebevědomí a sebehodnocení, pomoc při stanovení životních cílů, zvládání stresu a další.

Jak již bylo zmíněno, oblast primární prevence lze rozdělit také na specifickou a nespecifickou prevenci. Pod **specifickou prevencí** si lze představit takové aktivity, které jsou zaměřeny na předcházení konkrétních forem rizikového chování. Specifickou prevenci můžeme také vnímat jako „...*systém aktivit a služeb, které se zaměřují na práci s populací, u níž lze v případě jejich absence předpokládat další negativní vývoj a který se snaží předcházet nebo omezovat nárůst jeho výskytu.*“ (Bělík, Hoferková, 2016, s. 20). Oblast specifické prevence lze dále dělit na:

- 1) **všeobecná primární prevence** – zaměřena především na populaci v širším měřítku, snaha o ovlivnění postojů, hodnot a chování, rozsah rizikového chování není předem zjišťován;

- 2) **selektivní primární prevence** – zaměřena na menší okruh lidí, u kterých je pravděpodobnost zvýšeného výskytu rizikového chování;
- 3) **indikovaná primární prevence** – zaměřena na skupiny či konkrétního jedince, kde je zvýšený výskyt rizikových faktorů či už došlo k prvním projevům rizikového chování (Miovský a kol., 2015).

**Nespecifická prevence** zahrnuje veškeré aktivity, které podporují zdravý životní styl a napomáhají ke správné organizaci volného času, kterými si jedinci osvojují pozitivní sociální chování (MŠMT, 2010 – 2028, online).

V rámci prevence rizikového chování se setkáváme také se sekundární a terciární prevencí. U těchto typů prevence se již nesetkáváme s prvotním působením školy či rodinného prostředí. **Sekundární prevence** se zaměřuje na jedince s rizikovým chováním a z toho plynoucím zvýšeným výskytem trestné činnosti či sociálně patologických jevů. Při práci s rizikovými jedinci v rámci sekundární prevence jsou hlavními aktéry především krizová centra, střediska výchovné péče, poradny, linky telefonické podpory a další (Bělík, Hoferková, 2016). Ve stejné knize Bělík a Hoferková definují **prevenci terciární**, jejíž podstata je především v resocializaci narušených jedinců.

## 2 Rodina

Druhá kapitola pojednává o rodině. Podrobněji je zde vysvětlen pojem rodina, uvedeny některé její definice, funkce a role v socializaci a výchově jedince. V další části je popsán pohled na současnou rodinu a závěrem jsou zde uvedeny činitelé v rodině, kteří ovlivňují vznik rizikového chování.

Rodina je jedním z nejdůležitějších prostředí v životě člověka, je hlavním prostředím pro výchovu a socializaci. Definice rodiny není jednotná a existují různé přístupy k jejímu pojetí. Obecně lze rodinu charakterizovat jako malou a primární skupinu. V současné době rodina prochází neustálým vývojem, který se mění společně s nastavenými hodnotami ve společnosti.

Jedna ze základních definic stanovuje, že rodina je „...*původní a nejdůležitější sociální skupina a instituce, která je základním článkem sociální struktury a základní ekonomickou jednotkou. Je založena na manželství či pokrevním příbuzenství.*“ (Veselá a kol., 2003, s. 12).

„*Rodina je základní a nejvýznamnější společenskou jednotkou, jejíž společenský význam je nezastupitelný a jež je z tohoto důvodu pod ochranou státu a chráněna zákonem.*“ (Veselá a kol., 2003, s. 13). V současné době je oblast rodiny právně upravena v zákoně č. 89/2012 Sb., Občanský zákoník, hlava II – Rodinné právo.

Rodina je především prostředí, které vytváří pro příslušné jedince pocit bezpečí, poskytuje oporu a dává lásku. Je zřejmé, že pro uskutečnění poslání rodiny je nezbytné plnění jejích funkcí. Mezi tyto funkce patří: **biologicko-reprodukční** – uspokojování sexuálních a biologických potřeb, plození potomstva; **ekonomická** – rodina je chápána jako samostatně výdělečná jednotka; **emocionální** – zajištění základních citových potřeb, pocitu bezpečí a jistoty a dále také funkce **socializační** – zajištění výchovy a řádné socializace dětí, vzdělání, životního stylu a předání kulturních hodnot (Mühlpachr, 2008). Kraus (2015b) zmiňuje také funkci **ochrannou** nebo-li zaopatřovací či pečovatelskou, jejíž podstata spočívá v zajištění základních životních potřeb pro všechny členy rodiny.

Podle míry naplňování funkcí rodiny lze rodinu rozdělit na několik typů: **funkční** – plně zajištěný vývoj jedince; **problémová rodina** – objevují se poruchy některých funkcí, rodina je schopna řešit problém sama; **dysfunkční** – výskyt vážných poruch některých nebo všech funkcí, rodina neumí potíže řešit sama, dochází ke zbavení

rodičovských práv; **afunkční** – rodina zcela neplní své funkce, ohrožuje dítě, řešením je odebrání dítěte z rodiny (Dunovský, 1999 in Kraus, 2015b).

Z hlediska času lze rozlišit typy rodin na orientační a prokreační. **Orientační** rodina je ta, do které se člověk narodí a vyrůstá v ní. Rodina **prokreační** je taková rodina, kterou si jedinec vytvoří v průběhu svého života v partnerském či manželském svazku. V souvislosti s těmito dvěma typy rodiny lze hovořit o tzv. sociální dědičnosti. Sociální dědičnost představuje předávání hodnot a vzorců chování mezi jednotlivými generacemi, což znamená, že orientační rodina ovlivňuje rodinu prokreační (Haviger a kol., 2014).

Haviger a kol. (2014) dále rozlišují jednotlivé typy rodin podle složení jednotlivých členů. V této kategorii jsou zahrnuty tyto typy: **nukleární (úplná) rodina** – rodina, která je tvořena manželským párem a dětmi; **neúplná rodina** – absence jednoho z rodičů v rodině; **rozšířená rodina** – v rámci jedné domácnosti žije více osob, které patří do rodiny (prarodiče, strýc, teta, apod.); **rekonstituovaná rodina** – rodina, která je založena svobodným, rozvedeným nebo ovdovělým rodičem; **náhradní rodina** – založena na principu, že ani jeden rodič není biologickým rodičem dítěte, které vychovávají (případy osvojených dětí).

## 2.1 Rodina a její role v socializaci a výchově

Jak již bylo řečeno, rodina má významný vliv na socializaci a výchovu jedince. Zároveň však rodina není jediným činitelem, který má vliv na tyto dva procesy. Postupem času se k rodině jako prvotnímu činiteli přidávají další, jako je například škola, vrstevnické skupiny či média.

*„Socializace je celoživotní proces, v jehož průběhu si člověk osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu a začleňuje se tak do společnosti.“* (Kraus, Poláčková, 2001, s. 54). Proces socializace se v průběhu celého života odehrává v jednotlivých etapách. Dle Krause (2014) mezi tyto etapy řadíme: rodinnou, profesní a etapu společenských aktivit.

Socializace je ovlivněna mnohými činiteli, kteří působí na jedince v různé míře a z tohoto důvodu se začlenění do společnosti u každého liší. Pokud dojde ke špatnému nebo neúplnému začlenění, označujeme tento stav jako disocializaci. Existují případy,

kdy je zaznamenána plná absence socializace a kontaktu se společností již od raného věku dítěte. Tyto „nesocializované“ děti se nazývají také jako „vlčí děti“.

Možný (2002) ve své knize zmiňuje, že jedním z důvodů, proč může být socializace u dítěte narušena, je předčasné odpoutání dítěte od matky spojené s umístěním do jeslí, péče chůvy či mateřské školky. Důvodem je ekonomická situace v rodině, genderové rozdělení současné společnosti a v neposlední řadě také nároky zaměstnavatele spojené s kariérním růstem žen.

V socializaci je rodina hlavním zprostředkovatelem tzv. primární socializace. Na rodinu, jako prvotního zprostředkovatele socializace, navazuje další činitel a tím je škola (Kraus, 2014). Období primární socializace je pro dítě nesmírně důležité, jelikož přijímá od rodiny kulturní hodnoty, učí se jazyku a základním vzorcům chování ve společnosti. Slaměník a Výrost (2008) ve své knize zmiňují spojitost socializace a rodiny, kterou přirovnávají k teorii Johna Bowlbyho, zaměřující se na vazbu dítě – matka. Bowlby vnímá roli pečovatele jako bezpečnou základnu, díky níž může dítě objevovat a učit se něčemu novému.

I přesto, že člověk během procesu socializace přijímá vzorce chování a kulturu dané společnosti, je zapotřebí se naučit své chování korigovat a měnit v závislosti na vyvstalé situaci a přizpůsobovat se změnám (Poláčková, Kraus, 2001).

Výchova je „...*dynamický proces vědomé a řízené socializace...*“ (Kraus, Poláčková, 2001, s. 56). Obecně však lze výchovu popsat jako proces, kdy je projevena snaha o dlouhodobé a efektivní působení na jedince s cílem vytvořit pozitivní změny v jeho životě. Na výchově jedince se opět nejvíce podílí rodina a škola. V rámci rodiny lze výchovu rozlišit na tzv. výchovné styly, které se liší v návaznosti na osobnost rodiče a jeho postoj k výchově. Mezi výchovné styly patří:

- a) **autoritářský** – rodiče mají menší citlivost a vřelost k dětem, využívají různé formy trestů, vztah je založen na dominanci a submisivitě, kompromisy v komunikaci rodič x dítě nejsou přijatelné, rodič využívá příkazů;
- b) **autoritativní** – rodič přistupuje k dítěti zodpovědně, s úctou a určitými pravomocemi, respektují potřeby dítěte a jeho osobnost, v komunikaci využívají kompromisy a racionální vysvětlení;

- c) **liberální** – rodiče mají až moc velký a přecitlivělý zájem o dítě nebo naopak nechávají dítěti velkou a nepřiměřenou volnost, dítě nemá nastavená pravidla a povinnosti, rodič dítě žádným způsobem netrestá (Durkin, 1995, in Lašek a kol., 2015).

## 2.2 Charakteristika současné rodiny

Vývoj rodiny z pohledu historie je velmi rozmanitý a dynamický. Velký rozkvět a posun v tradicích a fungování rodiny nastal přibližně po 60. letech 20. století. Současnou rodinu lze také nazvat jako rodinu postmoderní. Zatímco v tradiční rodině převažovalo silné pouto, soudržnost, pokora či důraz na správnou výchovu, oproti tomu typickými znaky pro postmoderní rodinu jsou: technický pokrok, pluralita názorů, rovnoprávnost, „odstranění hranic“ a tolerance.

Popsat současnou rodinu můžeme podle hlavních šesti ukazatelů, které Kraus (2014) ve své knize uvádí: demografická situace, demokratizace rodinného života, sociálně ekonomická situace rodiny, dezintegrace rodinného života, izolovanost rodiny a aktuální životní styl rodiny. Současně Kraus (2015b) k těmto šesti ukazatelům připojuje sedmý – generační problémy.

**Demografická situace** zahrnuje oblast uzavírání sňatků, rozvodovosti a porodnosti. Zatímco v tradiční rodině byl sňatek téměř podmínkou pro společné soužití, začíná se v posledních letech od manželství ustupovat a mnoho párů dává přednost volnému soužití. V případě uzavírání manželství se věk u mužů posunul na hranici 30 let a u žen kolem 27 let. V oblasti rozvodovosti se situace také změnila. Zatímco v rodině tradiční byl rozvod nepředstavitelnou událostí v životě manželů, v rodině postmoderní se stává celkem běžnou záležitostí. Je zřejmé, že se mezi manžely vytrácí důvěra, vzájemná tolerance a trpělivost. Tato skutečnost se také odráží v oblasti porodnosti. Vedle zvýšených počtů rozvodů jsou dalšími faktory snížené porodnosti narůstající obtíže v oblasti ekonomie, bydlení a zaměstnanosti. že pro určitou část společnosti dítě představuje pomyslnou překážku v sebezvoji a kariéře.

Druhým ukazatelem je **demokratizace rodinného života**. Jedná se o zavedení demokracie/rovnoprávnosti do rodinného prostředí. Nejen do vztahu manželů, ale také do vztahu rodič x dítě. Změny lze zaznamenat v postavení ženy na vyšší úrovni a zároveň snížení autority u mužů. Demokratizace na úrovni vztahu rodič x dítě se v současné době

objevuje v mnoha rodinách. Ze strany rodičů je uplatňována mírnější, liberálnější výchova, kdy rodič má snahu být se svým dítětem kamarád.

**Sociálně ekonomická stránka** rodiny se proměnila společně s vývojem společnosti, hodnotami a nabídkou trhu. Potřeby jsou orientovány více na kvalitu bydlení, oblečení, potravin, rekreace a například také elektroniky. Poměrně velká část rodin se snaží dosáhnout pomyslného luxusu, který dnešní společnost „vyžaduje“. Bohužel mnoho z nich na tento pomyslný luxus nedosáhne a z tohoto důvodu dochází k sociální exkluzi a zvýšení zadluženosti rodin. Opakem rodin, které jsou sociálně vyloučeny, jsou rodiny s dostatečným finančním zabezpečením, ve kterých se může vyskytovat tzv. „zpeněžování dětství“. Oba tyto případy přinášejí svá rizika (viz kapitola 2.3).

**Dezintegrace** nebo-li rozpad či rozpolcení. Dnešní rodina je charakteristická tím, že její členové žijí spíše vedle sebe než spolu a rodina se stala převážně průchozím prostorem. Ubývá společně strávených chvil, vytrácí se sdílení vzájemných pocitů, starostí a zážitků. Mnohdy si manželé vytvoří tzv. „druhý život“ prostřednictvím známých, přátel a zájmů. Postupně dochází k **izolovanosti rodiny**.

**Generační problémy** v rodinném prostředí se staly aktuálním tématem této doby. Dříve bylo soužití více generací v jednom domě naprosto přirozené, ale naopak v dnešní době se začíná od společného soužití opouštět. Konflikty mezi generacemi nastávají především v oblasti zkušeností a názorů. Podle Kučírka (2014, in Kraus, 2015b) lze rozlišit čtyři hlavní mezigenerační konflikty:

- 1) **nepřiměřená fixace jednoho z partnerů na své rodiče** – neoddělenost jednotlivých rodin a domácností;
- 2) **nepřiměřená fixace rodiče na své dítě**, které je již dospělé – rodiče vnímají partnera či partnerku svého potomka jako další dítě;
- 3) **intolerance rodičů** ze strany partnera či partnerky;
- 4) **projevy patologie u členů rodiny** – závislostní chování, poruchy osobnosti a další.

Vícegenerační soužití může za určitých okolností vést k výše uvedeným mezigeneračním konfliktům. Zároveň tyto konflikty mohou mít negativní dopady na partnerské soužití, od hádek až po rozpad vztahu či rozvod manželství.



*„Životní styl je charakterisován jako široký komplex činností a s nimi spjatých postojů, norem, hodnot, návyků, které mají trvalý ráz a jsou pro každého individuálně specifické – vystihují osobnost jeho chování.“ (Kraus, 2015b, s. 92)*

**Životní styl současné rodiny** se ve většině přizpůsobil a zformoval do trendů dnešní doby. Část rodin přesunula trávení volného času do obchodních center, s čímž souvisí také již zmiňované „zpeněžování dětství“. Pro současnou rodinu je také typický určitý druh pohodlnosti, související s technologickým vývojem v oblasti elektroniky a posunem v hodnotovém žebříčku člověka. Pro rodiče je jednodušší nechat své děti trávit volný čas hraním her na počítači, sledováním televize nebo „surfováním“ na sociálních sítích, což z určitého pohledu může přinášet velká rizika.

Podobě současné české rodiny se věnovala také Šulová (in Haviger, Havigerová, Loudová, 2014), která ji charakterizovala v několika bodech. K těmto charakteristikám patří:

- 1) zaměřenost na zájem jednotlivce;
- 2) společnost přebírá za rodinu některé činnosti;
- 3) rodičovství je odsouváno na pozdější dobu;
- 4) snížená stabilita rodiny;
- 5) tolerance zvýšeného počtu rozvodů ze strany společnosti;
- 6) důraz je kladen na materiální hodnoty a kvalitu;
- 7) zvýšení sexuálních zkušeností před uzavření manželství;
- 8) omezování kontaktu mezi dětmi a rodiči;
- 9) větší zaměstnávání a vzdělávání žen.

### **2.3 Činitelé v rodině ovlivňující vznik rizikového chování**

Podnětů pro vznik rizikového chování je v rodinném prostředí mnoho. Můžeme říci, že problémové rodinné prostředí je jeden z hlavních důvodů, proč se jedinci ve společnosti chovají rizikově až patologicky.

Kraus (2014) ve své knize zmiňuje tři hlavní oblasti, ve kterých lze zaznamenat činitele negativně ovlivňující chování jedince. Mezi tyto ukazatele patří: **demograficko-psychologické podmínky** – struktura a stabilita rodiny, **materiálně ekonomické faktory**

– profese a zaměstnanost rodičů, kvalita bydlení, finanční zajištění a **kulturně výchovná oblast** – hodnoty rodičů, životní styl nebo trávení volného času.

V rámci struktury a stability rodiny lze konstatovat, že jeden z činitelů je **rozvod**. Rozvod rodičů je pro dítě nebo mladistvého citlivé téma a velký zásah do jeho osobní integrity a psychického stavu. Negativní dopady rozvodu se nemusí objevit bezprostředně, ale mohou se začít projevovat až postupem času nebo dokonce až v dospělosti. Nelze však předpokládat, že každý jedinec, který zažil rozvod rodičů, bude vykazovat známky rizikového nebo delikventního chování (Kraus, 2014).

Po rozvodu žije dítě u jednoho z rodičů bez přítomnosti druhého, což přináší svá rizika. Matoušek a Matoušková (2011) ve své knize zmiňují fakt, že **absence jednoho z rodičů**, v tomto případě otce, při výchově a v průběhu vývoje dítěte má velký vliv na delikventní chování jedince. Současně také uvádí, že děti vyrůstající bez otce mají psychické a zdravotní problémy, přicházejí do konfliktu se zákonem a mají zhoršený prospěch ve škole.

Dalším negativem v souvislosti s rozvodem a absencí otce v rodině je dopad na budoucí osobnost a život jedince. Chlapec vyrůstající v rodině bez otce postrádá mužský vzor, nemá se podle koho identifikovat a přijímat adekvátní vzorce chování. Často pak inklinuje a přebírá vzorce ve svém okolí např. násilí a agresivitu při sledování televize. V případě, že vyrůstá mezi ženami, vykazuje prvky „zženštělého chování“. U dívek je tato problematika podobná. Nejsou schopny navázat „zdravý“ plnohodnotný vztah, jelikož neumí s mužem jednat a nemají představu o dobře fungujícím vztahu muže a ženy (Kraus, 2014).

V rámci struktury a stability rodin je zapotřebí zmínit, že vliv na rizikové chování má také počet dětí v rodině. V případě, kdy je v rodině pouze jedno nebo více jak 3 děti, mohou nastat specifické problémy ve výchově (Kraus, 2014). V rodinách, kdy jsou více jak tři děti, může v některých případech docházet k tomu, že rodiče nejsou schopni se adekvátně věnovat všem dětem stejně. Některé děti se v důsledku toho mohou cítit utiskované před ostatními a snaží se na sebe upozornit jiným způsobem, často rizikovým projevem chování. Zároveň dalším aspektem v těchto rodinách může být nedostatek financí pro všechny děti na uspokojení jejich materiálních potřeb, které „vyžaduje“ vrstevnické okolí. Občas pak může docházet například ke krádežím nebo opět k různým projevům rizikového chování. V případě rodiny, kde je pouze jedno dítě, může

nastat situace, kdy je pozornost a veškerá snaha rodičů věnována pouze tomuto dítěti. Dítě je zvyklé, že pozornost je směřována výhradně k němu, nemusí se s nikým dělit, ustupovat, tolerovat či respektovat ostatní. Často také tyto děti žijí v pomyslném blahobytu a rodiče jim plní všechna jejich přání. Problém může nastat například v kolektivu, kdy pozornost není směřována pouze k němu, ale i na ostatní jedince a v důsledku toho na sebe značně výrazněji upozorňovat, častokrát rizikově.

V oblasti **materiálně ekonomických faktorů** je třeba uvést především faktor znevýhodněné rodiny. Jedná se o rodinu, která nemá dostatečné finanční příjmy a dítě díky tomu není přijato svými vrstevníky. Často se dítě ze znevýhodněného prostředí stává obětí šikany. Z rodin, které jsou takto znevýhodněné, neúplné či dysfunkční, pochází velká část delikventů. (Kraus, 2014).

Rizikové nemusí být pouze nízké finanční zabezpečení či nezaměstnanost rodičů, ale také již dříve zmiňované rodiny žijící v pomyslném blahobytu. V těchto rodinách dochází k již dříve uvedenému „zpeněžování dětství“. Pod tímto pojmem se skrývá nepřiměřená výše kapesného či finanční kompenzace za to, že rodiče nemají na dítě čas a nevěnují mu dostatečnou pozornost. Takové děti mají často tendence se chovat agresivně ke svému okolí či přicházejí do kontaktu s různými druhy rizikového chování, kterými se snaží zaplnit svůj volný čas, např. experimentování s návykovými látkami. Pokud se na děti s dostatečnou výší kapesného podíváme z jiného pohledu, mohou se také stát obětí. Především záleží na tom, v jakém sociálním prostředí dítě vyrůstá. Ostatní vrstevníci ho mohou využívat k tomu, aby se s nimi dělil o kapesné či jiné materiální prostředky. Pokud v dané sociální skupině je jiný agresor, který je opakem a pochází ze znevýhodněné rodiny, má motivaci závidi a může si finanční či materiální prostředky vynucovat násilím na dané zabezpečené oběti.

Nejen faktory týkající se struktury a stability rodiny či ekonomicko materiální stránky, ale také **osobnost rodiče a uplatňovaný styl výchovy** lze považovat za jeden z faktorů ovlivňující vznik rizikového chování. Za rizikové lze považovat rodiče s tzv. anomální osobností (porucha osobnosti) a emočně chladného. Matoušek a Matoušková (2011) doplňují, že rizikový je také rodič, který projevuje znaky alkoholismu, drogové závislosti, je často nezaměstnaný a je „sociálně nepřizpůsobivý“. Sociální nepřizpůsobivost rodiče nebo-li skutečnost, že rodič se sám chová delikventně (rizikově) může zvýšit pravděpodobnost negativního dopadu na dítě během dospívání.

Matoušek a Matoušková (2011) zmiňují, že v rodinách, kde vyrůstá delikventní dítě či mladistvý, není ze strany rodiče potlačováno asociální chování dítěte nebo je uplatňován nekonzistentní styl výchovy – jednou je dítě potrestáno nepřiměřeně, podruhé nemá žádný trest.

Dalším faktorem je také příliš agresivní a přísná výchova. Dítě přebírá vzorce chování rodiče a vnímá agresivitu a násilí jako normální projev chování. S přísnou výchovou souvisí také časté a drastické tělesné tresty, které působí na psychiku dítěte negativně a dítě má následně potřebu se rodiči vyhýbat, vzdalovat se a lhát (Matoušek, Matoušková, 2011). U rodin s přísnou výchovou, kde jsou známy drastické a časté tělesné tresty, je zapotřebí věnovat větší pozornost a zvážit, kam až tato přísná výchova může zajít. Upozorněním na tento přísný až krutý styl výchovy a zásahem do konkrétní situace, lze předejít či zastavit proces syndromu CAN (syndrom týraného a zneužívaného dítěte).

### 3 Vývojové období žáků ZŠ

Poslední kapitola teoretické části bakalářské práce je zaměřena na jednotlivá období vývoje žáků na základních školách. Toto období je velmi specifické, náročné a důležité. Samotní autoři odborné literatury mají na toto období odlišné pohledy a každý vnímá členění jednotlivých stádií jinak. V rámci této kapitoly jsem se právě pro její různorodost zaměřila na dvě hlavní vývojová stadia, přičemž jsem využila členění dle Matějčka a Pokorné.

Říčan (2004) ve své knize uvádí členění, které rozděluje školní věk pouze na **mladší školní věk** (období od 6 do 11 let) a **pubescenci** (období od 11 do 15 let). Shodnému rozdělení se ve své knize věnují také Langmeier a Krejčířová (1998). Současně lze k pojetí etap školního věku přistupovat podle členění Matějčka a Pokorné (1998), kteří dělí toto období vývoje na **mladší školní věk** (od 6 do 10 let) a **starší školní věk** (od 10 do 14 – 15 let).

Vágnerová (2000) rozděluje období školního věku do tří etap: **1) raný školní věk** (od 6 -7 let do 8-9 let), **2) střední školní věk** (od 8-9 let do 11-12 let), **3) starší školní věk** (od 11-12 let do ukončení povinné školní docházky, standartně tedy do 15 let).

#### 3.1 Charakteristika mladšího školního věku

Ačkoliv je dělení jednotlivých etap rozmanité, lze pod rozmezí období od 6 do 10 let lze zahrnout etapu mladšího/raného školního věku a v případě dělení dle Vágnerové také školní věk střední.

Langmeier a Krejčířová (1998) ve své knize popisují toto věkové období jako věk „střízlivého realismu“. Současně zmiňují výsledky výzkumu v oblasti psychoanalýzy, podle nichž lze toto období pojmenovat jako „období latence“. Tento název má představovat období, kdy je ukončen psychosexuální vývoj a jsou zároveň pozastaveny emoční a pudové složky do doby, než se u daného jedince projeví pubescence. Oproti tomuto názoru autoři zmiňují také výsledky rozsáhlých psychologických studií, které konstatují, že vývoj jedince není pozastaven, ale postupuje trvale a plynule a dítě dosahuje významných pokroků po celou dobu této etapy.

Důležitost je kladena na oblast tělesného vývoje dítěte. Rozdíl mezi 6. a 10. rokem života dítěte z pohledu fyzické zdatnosti je velmi znatelný. Matějček a Pokorná (1998)

uvádí průměrnou výšku a váhu dítěte v 6. roce na 117 cm a 21,5 kg, přičemž připomínají, že vývoj výšky a váhy by měl být pravidelně kontrolován, s odůvodněním časného záchytu vývojových či růstových vad. Průměrně dítě vyroste přibližně o 6 cm a přibere 3 kg za rok.

Nejen výška a váha se v tomto věku mění, ale dochází také ke změně struktury v obličeji, výkonnosti či pohyblivosti. V oblasti obličeje se promění tvar dolní čelisti a rtů následkem výměny mléčných zubů za zuby stálé. Postupně se vytrácí dětské oblé tvary obličeje a vystoupí do popředí jasné rysy, které dávají dětské tváři individualitu. Změna výkonnosti a pohyblivosti je pro toto období velmi typická. Děti jsou v neustálém pohybu, disponují snadnou a rychlou regenerací energie a dochází k využití svalů při hrách – zde hrozí riziko vyloučení slabšího jedince (Říčan, 2004).

V oblasti myšlení v tomto věkovém období dítě využívá strategii uvažování, která je založena na základním principu logiky. Děti na úplném začátku nástupu do školního prostředí mají své myšlení navázané na realitu a uvažují na základě dřívějších zkušeností (Vágnerová, 2005). Je obdivuhodné, jak děti v tak nízkém věku dokáží vnímat realitu a orientovat se na pravidla. Již od počátku jsou schopni si utvářet vlastní pravidla chování prostřednictvím žáků jako celého kolektivu. Tato pravidla jsou tvořena na základě racionality a reality a žáci jsou schopni je respektovat.

Logické myšlení mladších školáků lze dle Vágnerové (2005) rozdělit na 3 základní charakteristiky: **decentrace**, **konzervace** a **reverzibilita**.

- 1) **decentrace** – žák dokáže posuzovat realitu z více pohledů a dokáže vnímat rozlišnost souvislostí a různých vztahů, žák je schopen své získané poznatky uspořádat, žák je schopen rozlišit odlišné názory a způsoby chování jiných lidí a vidět svět očima druhých lidí;
- 2) **konzervace** – žák si je vědom trvalosti určitých objektů i přesto, že se jejich vnějších vzhled mění, žák dokáže respektovat a přijímat proměnlivost;
- 3) **reverzibilita** – nebo-li *vratnost*, žák si je vědom, že svým jednáním dokáže měnit situace a změnu situace nevnímá jako trvalou, uvědomuje si možnost návratu situace.

K logickému uvažování a myšlení na základě vnímání reality či předchozí zkušenosti se přidávají další způsoby myšlení a řešení situací, které dítě v období mezi

6. a 10. rokem života využívá a to „učení pokusem a omylem“ a „učení nápodobou“. **Učení pokusem a omylem** probíhá bez asistence jakékoliv osoby a dítě si na určitý způsob myšlení a řešení přijde samo a čistou náhodou. **Učení nápodobou** představuje situace, kdy dítě využívá myšlení a řešení situací, které vidělo u někoho jiného a osvědčilo se (Vágnerová, 2000).

S vývojem dítěte ve školním prostředí souvisí také schopnost pracovat a být trpělivý. Dítě v předškolním věku bylo zvyklé, že většinu dne trávil hrami a tvořivými činnostmi a nyní musí dávat pozor a v klidu sedět v lavici. Matějček a Pokorná (1998) zmiňují, že dítě od 7 let dovede převzít úkol, vytrvale a pečlivě na něm dokáže pracovat a je schopno jej dokončit. Ačkoliv tato charakteristika zní báječně, je nutné sledovat časový rámec pro splnění úkolu, jelikož je současně uváděno, že dítě v rozmezí od 8 do 9 let udrží pozornost na jednu konkrétní věc pouze 10 minut. Je tedy nezbytné neustále upoutávat pozornost dítěte, aby byl výukový proces směrem k dítěti dostatečně efektivní.

Samozřejmostí s vývojem žáků v období od 6 do 11 let je také rozvoj řeči a slovní zásoby. Krejčířová a Langmeier (1998) zmiňují starší studii, která se věnovala výzkumu počtu osvojených slov v konkrétních věkových rozmezích. Z výsledků vyplynula skutečnost, že děti v 7 letech znají průměrně 18 633 slov a v 11 letech již 26 468 slov. Lze tedy zaznamenat velký nárůst slovní zásoby během pouhých 4 let vývoje dítěte. Vývoj slovní zásoby v 11 letech nekončí, ale rozvíjí se po celou dobu našeho života. Například v 15 letech, čímž již přesahujeme do dalšího vývojového období, je schopen jedinec znát 30 263 slov.

Specifika v oblasti komunikace jsou u školáka velmi zřetelná. Žák dokáže využívat různé způsoby komunikace podle toho, v jakém prostředí se pohybuje – zda komunikuje s vrstevníky či učiteli. V komunikaci s vyučujícím se žák stává submisivním účastníkem, jelikož obsah i průběh komunikace je veden učitelem. Žák směrem k učiteli jedná s respektem a autoritou. Oproti tomu se žák v komunikaci s vrstevníky projevuje otevřeně, občas s dominantními hlučnými projevy, klade důraz na neverbální komunikaci a společně si s vrstevníky vytváří vlastní způsob komunikace (Vágnerová, 2005).

Důležitým poznatkem v oblasti vývoje mezi 9. a 12. rokem života je postupný přechod od dětského chování do chování, které se již podobá dospělému člověku. Dochází také k přejímání rodičovských postojů, hledání a tvoření mužské či ženské identity. Pod hledáním a tvořením identity si lze představit tvoření vlastního já,

sebevědomí nebo také uvědomění si vlastních hodnot a pozice ve společenském prostředí. Je proto nesmírně důležité dát v tomto období dítěti volnost, umožnit mu stýkat se s dětmi stejného věku, podporovat jeho přátelské vztahy a skupinové činnosti, jak ve školním prostředí, tak i ve volnočasových aktivitách (Matějček, Pokorná, 1998).

V rámci vývojového období se nemusíme setkávat pouze s pozitivními situacemi. Žák se také může potýkat s vývojovými potížemi nebo negativními vlivy v jeho okolí, které mu cestu na základní škole znepríjemní. Těmto negativním vlivům a vývojovým potížím bude věnována pozornost v kapitole 3.3.

### **3.2 Charakteristika staršího školního věku**

Z malého školáka, který nastoupil do školy plný očekávání, prošel si mnoha změnami a přešel spousty překážek se pomalu stává jedinec, který se začíná podobat dospělému člověku. Přejít mezi jednotlivými vývojovými etapami je velmi individuální. Každé dítě přechází z období dětství do období dospívání odlišně a tento přechod bývá charakteristický pro věk mezi 10. až 12. rokem života.

Vývojové období mezi dětstvím a dospělostí lze nazvat jako období dospívání. Je rozděleno na dvě základní etapy a to **pubescenci** a **adolescenci**. Etapa pubescence je vymezené období přibližně od 11. do 15. roku, přičemž lze tuto etapu rozdělit na fázi prepuberty a fázi vlastní puberty. Etapa adolescence probíhá od 15 let až do doby, kdy je dosaženo reprodukční zralosti a ukončen celkový tělesný růst. Obvykle to bývá přibližně do 20. roku života (Langmeier, Krejčířová, 1998). Již z této charakteristiky dospívání je zřejmé, že se budeme věnovat etapě pubescence, která bezprostředně zasahuje do vývojového období žáků na základní škole.

Jean Piaget (2001, s. 117) uvádí, že v období pubescence se odehrává „...*přeměna myšlení, která umožňuje jedinci pracovat s hypotézami a usuzovat o výrocích bez přímé souvislosti s konkrétním reálným konstatováním.*“. Pro citový a sociální vývoj v rámci pozdější adolescence je nesmírně důležité, aby se tato nová myšlenková struktura během pubescence utvořila.

V oblasti tělesného vývoje dochází u jedinců v pubescenci k tzv. růstovému spurtu, nebo-li dočasnému prudkému zrychlení růstu. Růstový spurt se u dívek projeví již v období kolem 12. roku, oproti tomu u chlapců se zrychlený růst značně projeví přibližně



o 2 roky později, tedy kolem 14. roku života. Pokud tento růst promítneme na konkrétních číslech, lze tedy u dívek hovořit o nárůst výšky o 9 cm za rok a až 12 cm za rok u chlapců (Říčan, 2004).

Změnou neprochází pouze výška, ale dochází také k postupnému dozrávání uvnitř těla. Dívka si v tomto období prochází první menstruací a chlapec první polucí. Menstruace a poluce jsou určitou známkou ženskosti a mužnosti. Tyto tělesné proměny jsou také spojené s proměnami hormonálních funkcí. V souvislosti se změnou hormonálních funkcí Vágnerová (2000) konstatuje, že „děti“ v tomto období plně změn zažívají kolísavost emočního ladění, jsou labilnější a mají tendence reagovat přecitlivěle i na běžné podněty.

Ve spojitosti s proměnou hormonálních funkcí Říčan (2004) hovoří o pubescenci jako o období hormonální bouře. I přesto, že „dítě“ může navenek působit dojmem, že vše zvládá a je vyrovnané, dochází k „citovému rozkyvu“, což může uvnitř „dítěte“ vyvolat pocit podivnosti a nenormálnosti. Často v tomto období převládá podrážděnost, neklid, rozmrzelost a extrémní energické výkyvy – horečná aktivita x apatie.

„Děti“ se často setkávají také s nástupem „negativních“ emocí, především se smutkem. Smutek často v kombinaci s pocitem samoty, prázdnoty či se snížením zdravého sebevědomí může přinášet velká rizika pro konkrétní „dítě“. Proto je nezbytné i v tomto bouřlivém období věnovat „dětem“ pozornost, i když o ni ve většině případů nestojí, snaží se být samostatní a užívají si momenty svobody. Tímto dohledem lze v určité míře předejít sebevraždám, sebepoškozováním, poruchám příjmu potravy či také rizikům spojených s kyberprostorem (sexting, kybergrooming, kyberstalking a další).

Mezi základní potřeby, které pubescent vyžaduje, můžeme dle Vágnerové (2005) zařadit: potřebu jistoty a bezpečí, potřebu seberealizace a otevřené budoucnosti (volba povolání), dostatečné množství možností a času. Současně lze konstatovat, že priority jedince se v období pubescence orientují na vrstevníky a separaci od rodiny. Do popředí hlavních témat diskuzí a zájmů se také dostává oblast sexuality, kdy jedinec objevuje sám sebe, začíná si uvědomovat svoji sexuální orientaci a následně i sexuální život rozvíjí.

Vlastní vzhled a názor ostatních je pro daného jedince v tomto období velmi důležitý. Nesmírně těžký úkol nastává, když se jedinec musí naučit přijímat sám sebe a svůj vnější vzhled. Je dokázáno, že pubescenti mezi 12. a 14. rokem života mají nižší

sebeúctu a jsou vztahovační. Tomuto jevu se dá předejít již v batolecím věku, kdy je žádoucí dávat dítěti najevo spokojenost s jeho vzhledem a budovat u něho zdravé sebevědomí, čímž získá pevnou jistotu do budoucna (Říčan, 2004). Důležité je také především to, v jakém kolektivu a prostředí se jedinec pohybuje, co je aktuálním trendem a „ideálem krásy“ ve světě, jaké jsou jeho priority a povaha.

### **3.3 Potíže žáka v období školního věku**

S negativními vlivy a obtížemi se děti v období školního věku setkávají neustále, v podstatě od počátku nástupu do školy až do samotného ukončení 9. třídy. Pokud se zaměříme na největší potíže, se kterými se dítě na počátku školní docházky může setkat, lze hovořit o pocitu méněcennosti či tlaku na výkonnost a úspěšnost. Mezi další potíže se řadí vývojové poruchy učení, špatný prospěch dítěte, sklony k hyperaktivitě, poruchové (agresivní) chování nebo citové problémy. V neposlední řadě může být negativním vlivem, který působí na konstalaci žáka na základní škole, jeho vlastní rodina.

#### **Pocit méněcennosti a tlak na výkonnost a úspěšnost**

Rodiče, kteří jsou orientováni na výkon a nejlepší výsledky a svými extrémními kladenými požadavky si častokrát neuvědomují, že tento přístup může dítě nebezpečně ohrožovat. Častokrát tyto děti ráno odejdou do školy, celý den se učí, odpoledne si musí plnit své povinnosti a úkoly a v neposlední řadě jsou od rodičů „nuceny“ chodit na zájmové aktivity a různé kroužky. Tento dlouhodobý životní styl může žáka vést k jeho fyzickému přepínání a následně i ohrožení jeho tělesného vývoje. Mimo uvedená fakta, lze také hovořit o ohrožení duševního vývoje, kdy neustálé přepínání a extrémní požadavky na školáka mají za následek vznik různých poruch, které již spadají do řešení psychologa či psychiatra (Matějček, Pokorná, 1998).

Stejní autoři se ve své knize věnují také otázce pocitu méněcennosti. Příčin pocitu méněcennosti je mnoho a jako příklad si zde můžeme uvést tyto: neschopnost vyrovnat se se sourozenci, špatné vyjadřování či časté omyly a přešlapy ve škole. Důvodem zažívání těchto pocitů je fakt, že školu považují především za soutěž „kdo ze spolužáků bude lepší“. Vyrovnání se s méněcenností může každé dítě zvládat jinak s ohledem na jeho temperament, charakter, prostředí, ve kterém žije nebo na základě svých zkušeností. Pocit méněcennosti nemusí vždy dítěti přivodit psychické potíže či problémy v rámci

školní docházky, ale ve spoustě případů dochází právě k tomu, že tento pocit je pro dítě určitou motivací a povzbuzením.

### **Špatný prospěch dítěte**

Úspěch ve škole je pro většinu žáků jednou z priorit. Na tento aspekt lze hledět ze dvou úhlů:

- 1) dítě bere úspěch jako poctu za své schopnosti a může se pochlubit;
- 2) dítě se snaží o úspěch pouze za účelem uznání u svých vrstevníků.

Jak už je dobře známo, do školy nenastupují pouze děti, které budou velmi úspěšné, ale také děti, které nemohou dosáhnout požadovaných výsledků, jelikož k tomu nemají potřebné předpoklady. Reakce na špatný prospěch může být u každého žáka odlišná. Někteří se trápí a mnohdy to má dopad na jejich sebevědomí. Opakem jsou děti, které se s tímto neúspěchem lépe vyrovnají neboť uznávají i jiné hodnoty a aktivity, ve kterých vynikají – většinou se jedná o sport. Příčiny školní neúspěšnosti můžeme rozdělit na:

- 1) snížená úroveň rozumových schopností;
- 2) nerovnoměrné nadání;
- 3) jiné okolnosti, které prospěch dítěte negativně ovlivnily – například nezralost a nepřipravenost pro školu či vývojové změny v pubertě (Vágnerová, 2004).

### **Potíže v období pubescence (v dnešní společnosti)**

V období pubescence je žádoucí se zaměřit na potíže, které jsou spojeny s vývojem psychického stavu pubescenta. Můžeme tedy říci, že „děti“ během svého vývoje v pubescenci zažívají:

- 1) **rozpor mezi sociální a fyzickou zralostí** – hranice tělesného dospívání a pohlavní zralosti se posunuje na nižší věkovou hranici, oproti tomu se společenské požadavky na vzdělanost a profesionalitu oddalují a není možné dosáhnout adekvátní sociální zralosti. Rozpor lze vidět i v poruchách chování, kdy jsou jedinci nuceni chodit do školy i přesto, že jsou připraveni se začlenit do pracovního procesu. Jedním z posledních rozporů je, že dospívající jsou jak fyzicky, tak i psychicky připraveni na sexuální aktivitu, ale s pohledem na společenské normy ji musí odkládat;

- 2) **rozpor mezi rolí a statusem** – *sociální role* (= pozice ve společnosti) x *sociální status* (= soubor práv a povinností ve společnosti, které určují postavení jedince). V rámci dospívání lze rozpor mezi rolí a statusem sledovat v kontextu toho, že od jedinců téměř fyzicky zralých se očekává dospělé chování a odpovědnost (role dospělého), přičemž je jejich status nízký (dětské postavení – poslušnost, vnější kontrola, omezení jako pro děti);
- 3) **rozpor mezi hodnotami mladší a starší generace** – souvisí se stálým a dynamickým rozvojem společnosti a techniky. Starší generace má své tradice a „platná měřítka“, které nechce nová generace disponující rozdílnými zkušenostmi přijmout a považuje normy starších za překážku v pokroku (Krejčířová, Langmeier, 1998). Rozpory mezi generacemi nemusí nastat pouze u mladistvých, ale jak již bylo zmíněno, také v období dospělosti viz kapitola 2.2.

## 4 Výzkumné šetření

Tato část bakalářské práce je věnována výzkumnému šetření, které má kvalitativní charakter s využitím metody polostrukturovaného interview. Současně je zde uveden výzkumný cíl a z něho transformované výzkumné dílčí a tazatelské otázky, charakteristika kvalitativního výzkumného šetření, jeho metody a výzkumný vzorek. V neposlední řadě je v této kapitole věnována pozornost prezentaci a analýze výsledků výzkumného šetření, které se zabývá vlivem rodiny na rizikové chování žáků ZŠ z pohledu pedagogických pracovníků.

### 4.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem empirické části bakalářské práce je zjistit zkušenosti pedagogických pracovníků s problematikou vlivu rodiny na rizikové chování žáků ZŠ. Z něho byla formulována hlavní výzkumná otázka, která byla následně transformována na základní čtyři dílčí výzkumné otázky:

- 1) Jaké zkušenosti mají pedagogičtí pracovníci s výskytem rizikového chování a jeho možnými příčinami u žáků ZŠ?
- 2) Jak tito pracovníci pohlíží na rodinu jako potenciální příčinu rizikového chování?
- 3) Jaký vliv na rizikové chování žáků ZŠ mají podle pedagogických pracovníků jednotliví činitelé v rodinném prostředí?
- 4) Jak pedagogičtí pracovníci přistupují k řešení případů, kdy hlavní příčinou rizikového chování je rodina?

K zodpovězení dílčích výzkumných otázek posloužily tazatelské otázky č. 1 až 12. Přehled všech výzkumných otázek je k nahlédnutí v Tabulce 1. „*Výzkumné otázky tvoří jádro každého výzkumného projektu. Plní dvě základní funkce: pomáhají zaostřit výzkum tak, aby poskytl výsledky v souladu se stanovenými cíli, a ukazují také cestu, jak výzkum vést.*“ (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 69).

**Tabulka 1: Přehled transformovaných výzkumných otázek**

<b>Hlavní výzkumná otázka</b> (HVO)	<b>Dílčí výzkumná otázka</b> (DVO)	<b>Tazatelská otázka</b> (TO)
HVO: Jaké zkušenosti mají s vlivem rodiny na rizikové chování žáků ZŠ pedagogičtí pracovníci?	DVO I: Jaké zkušenosti mají pedagogičtí pracovníci s výskytem rizikového chování a jeho možnými příčinami u žáků ZŠ?	TO 1: Jak často jste se v rámci běžného školního roku setkal/a s projevem rizikového chování?
		TO 2: S jakými druhy rizikového chování jste se u žáků ZŠ doposud setkal/a?
		TO 3: Co vše by podle Vás mohlo být příčinou rizikového chování?
	DVO II: Jak tito pracovníci pohlízejí na rodinu jako potenciální příčinu rizikového chování?	TO 4: Jak a v jaké míře může podle Vás rodina ovlivňovat chování žáka?
		TO 5: Co pokládáte za nejvýznamnější negativní faktor v působení rodiny?
	DVO III: Jaký vliv na rizikové chování žáků ZŠ mají podle pedagogických pracovníků jednotliví činitelé v rodinném prostředí?	TO 6: Jaký vliv má podle Vás sociálně ekonomická stránka rodiny?
		TO 7: Jak podle Vás může rozvod rodičů ovlivnit rizikové chování?

		TO 8: Jaký vliv by podle Vás mohl mít uplatňovaný styl výchovy?
	DVO IV: Jak pedagogičtí pracovníci přistupují k řešení případů, kdy hlavní příčinou rizikového chování je rodina?	TO 9: Jak probíhá komunikace mezi Vámi a rodinou žáka s projevy rizikového chování?
		TO 10: Jaké prvotní kroky jsou z Vaší pozice uplatňovány při řešení rizikového chování, které bylo vyvoláno činiteli v rodinném prostředí?
		TO 11: Jaké jsou Vaše možnosti, abyste mohli eliminovat vlivy negativního působení rodiny co nejvíce?
		TO 12: S jakými jinými institucemi či osobami v těchto případech spolupracujete?

## 4.2 Charakteristika vybrané výzkumné metody

V rámci realizace výzkumného šetření rozlišujeme dva základní typy a to kvalitativní a kvantitativní výzkum. Pro účely této bakalářské práce byl zvolen kvalitativní typ. Gavora (2010) uvádí, že kvalitativní výzkum je ve výsledné podobě písemný, čímž se odlišuje od kvantitativního výzkum, který pracuje s číselnými údaji. Dále zmiňuje, že se jedná o popis, který je výstižný, plastický a co nejvíce podrobný.

Kvalitativní zkoumání se vyznačuje intenzivním a dlouhodobým zabýváním se jedincem, skupinou či určitou situací. „*Hlavním úkolem je objasnit, jak se lidé v daném prostředí a situaci dobírají pochopení toho, co se děje, proč jednají určitým způsobem a jak organizují své všednodenní aktivity a interakce.*“ (Hendl, 2016, s. 52).

Mezi základní metody kvalitativního výzkumu Hendl (2016) uvádí pozorování, interview (rozhovor) a rozbor dokumentu či textu. Pro předkládanou bakalářskou práci byla vybrána metoda interview. V rámci této metody rozlišujeme tři základní druhy: strukturované, nestrukturované a polostrukturované interview. Strukturované interview se vyznačuje pevně stanovenými uzavřenými otázkami. Tento druh bychom mohli také nazvat jako „ústní dotazník“. Nestrukturované interview je charakteristické úplnou volností, která může přinášet nové a neočekávané informace. Úskalím v tomto druhu je však obtížné vyhodnocování zjištěných dat. Posledním druhem je **polostrukturované interview**, které můžeme vnímat jako určitý kompromis mezi těmito dvěma možnostmi (Gavora, 2010). Polostrukturované interview bylo zvoleno hlavní metodou, podle které je výzkumné šetření realizováno.

Hendl (2016) ve své knize uvádí základní výhody a nevýhody interview. Mezi **výhody** řadí:

- 1) užitečné, pokud nejde pozorovat;
- 2) lze zaznamenat i to, co bylo;
- 3) dovoluje kontrolovat situaci při sběru dat.

V opačném případě do **nevýhod** zařazuje:

- 1) nepřímá informace, která je filtrovaná informantem;
- 2) přítomnost výzkumníka by mohla vést ke zkreslení;
- 3) často je realizace v umělých podmínkách;
- 4) někteří lidé mají potíže s vyprávěním či vyjadřováním.

Gavora (2010) zmiňuje, že je velmi důležité již zpočátku respondentu (informanta) zaujmout a motivovat. Dále doporučuje vést začátek rozhovoru neformálně a přistupovat k dotazovaným přátelsky, ale zároveň profesionálně. Ve stejné knize Gavora důrazně upozorňuje na nebezpečí kladení sugestivních otázek (např. „*Máš rád svoje spolužáky?*“) a klade důraz na projevování pochopení, naslouchání a práci s tichem.



Postup při samotném průběhu interview byl realizován na základě vytvořené konstrukce, která je součástí příloh této bakalářské práce (Příloha A). Tato konstrukce byla tvořena z definovaných tazatelských otázek, které jsou k nahlédnutí v Tabulce 1. Tyto otázky byly využity v přímé interakci s informanty a odpovědi na ně posloužily k zodpovězení dílčích výzkumných otázek.

### **4.3 Výzkumný vzorek**

Výzkumný vzorek tvoří zástupci z řad pedagogických pracovníků. Do skupiny pedagogických pracovníků můžeme podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících zařadit všechny osoby, které vykonávají vyučovací, přímou výchovnou, speciálně pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost, prostřednictvím které působí na vzdělávaného (Zákony pro lidi, 2010-2022, online).

Celkově výzkumný vzorek tvoří šest pedagogických pracovníků (dále jen „informanti“) z celkově čtyř různých na sobě nezávislých škol. S ohledem na citlivost poskytnutých dat a zachování anonymity, nebudou uváděny názvy základních škol, kde jsou konkrétní informanti zaměstnáni. Pro upřesnění lze zmínit, že vybrané základní školy, kde probíhalo výzkumné šetření, byly z okresu Hradec Králové, Náchod a Jičín.

Potenciální informanti byli vybíráni na základě své pracovní pozice a délky praxe ve školství. Před jejich přímým oslovením, bylo informováno prostřednictvím e-mailové komunikace vedení školy, s cílem představit téma bakalářské práce a její cíl. Nedílnou součástí bylo také ujištění, že interview budou probíhat ve volném čase informantů a nebudou zasahovat nebo jiným způsobem ovlivňovat chod školy a průběh výuky. Všichni oslovení informanti souhlasili se spoluprací a poskytnutím interview a zároveň s nimi byla již předem domluvena plná anonymita a poskytování obecných informací z důvodů zachování zásad GDPR.

Jak již bylo zmíněno, výzkumný vzorek je složen z šesti informantů, v tomto případě ženského pohlaví. Jejich praxe ve školství se pohybuje v rozmezí 8 až 34 let a všichni v rámci své pracovní pozice zastávají současně dvě role (např. učitel na 2. stupni a školní metodik prevence). Pro přehlednost jsou veškeré údaje o informantech uvedeny v Tabulce 2.

**Tabulka 2: Přehled údajů o informantech**

<b>Označení informanta (I)</b>	<b>Pozice ve školství</b>	<b>Délka praxe ve školství</b>	<b>Okres působnosti</b>
I1	Třídní učitelka + učitelka na 1. stupni ZŠ	12 let	Jičín
I2	Učitelka na 2. stupni ZŠ + školní metodik prevence	23 let	Jičín
I3	Třídní učitelka + učitelka na 2. stupni ZŠ	34 let	Hradec Králové
I4	Učitelka na 2. stupni ZŠ + výchovný poradce	18 let	Hradec Králové
I5	Ředitelka ZŠ + výchovný poradce	14 let	Náchod
I6	Učitelka na 1. stupni ZŠ + školní metodik prevence	8 let	Náchod

#### 4.4 Průběh výzkumného šetření

Výběr prostoru pro interview je velmi individuální a liší se podle výzkumného vzorku/informanta (odlišnosti v přístupu například u dětí, dospělých, homosexuálů, uživatelů drog a další). Tudíž je nezbytné se orientovat na potřeby konkrétního informanta, aby kvalita zjištěných dat byla co nejvyšší. Prostředí pro průběh interview by podle Gavory (2010) mělo být klidné, tiché a izolované od ostatních osob. Jedním z dalších aspektů, který může napomoci k úspěšnému interview je prostor, který budí důvěru.

Již při kontaktování potenciálních informantů prostřednictvím e-mailové komunikace jsem poskytla možnost volby způsobu realizace (online či osobně) a prostředí, kde se bude interview realizovat. Většina z nich se přiklonila k osobnímu setkání, což jsem velmi ocenila. Dva informanti mě zdvořile poprosili o setkání v online podobě (videohovor) s ohledem na epidemiologickou situaci. Pokud bych měla toto setkání porovnat, přikláním se k osobnímu setkání, jelikož v rámci online prostředí se vyskytly komplikace s připojením a slabým signálem, což několikrát narušilo průběh interview a v závěru také i náladu informanta. I přes tuto překážku interview proběhly bez jiných komplikací a zjištěná data jsou kvalitní.

Všechna interview byla realizována během prosince 2021 a ledna 2022. Na samotném začátku byly všichni informanti požádáni o souhlas s nahráváním (zvukový záznam) za účelem co nejpřesnějšího přepisu dat. Průběh byl realizován na základě konstrukce interview (viz Příloha A) a průměrná délka jednoho interview byla přibližně 30 minut. V průběhu byly některé otázky zopakovány, doplněny nebo položeny jinak, aby informanti lépe porozuměli.

Osobní setkání probíhala v prostředí, které si informanti zvolili sami. Ve všech případech se jednalo o prostředí školy, kde pracují. S ohledem na citlivost dat a větší otevřenost informanta byla možnost skupinového interview zamítnuta a s každým informantem byl domluven samostatný termín dle jeho časových možností, vždy po jeho pracovní době ve volném čase.

## 4.5 Interpretace zjištěných dat

Obsahem této části je interpretace a vyhodnocení zjištěných dat, které byly získány během vlastního výzkumného šetření, prostřednictvím polostrukturovaného interview. Interpretace dat je strukturována na základě rozdělení dílčích výzkumných otázek a z nich odvozených tazatelských otázek.

### **DVO I: Jaké zkušenosti mají pedagogičtí pracovníci s výskytem rizikového chování a jeho možnými příčinami u žáků ZŠ?**

K vyhodnocení stanovené první dílčí výzkumné otázky posloužily tazatelské otázky č. 1 až 3. Pomocí těchto tazatelských otázek jsem se snažila zjistit, jak často se pedagogičtí pracovníci během běžného školního roku setkají s výskytem rizikového chování, s jakými druhy přicházejí do kontaktu nejčastěji a co všechno považují za příčinu tohoto chování.

Při zodpovídání TO 1 a 2 jsem se u všech informantů zpočátku setkala s částečnou neznalostí terminologie v problematice rizikového chování. Následně v rámci tazatelských otázek jim byl objasněn přesný význam pojmu rizikové chování včetně jeho druhů.

#### TO 1: Jak často jste se v rámci běžného školního roku setkal/a s projevy rizikového chování?

Většina informantů se shodla na tom, že s rizikovým chování během běžného školního roku přijdou do kontaktu pouze v několika případech. Například I1 uvádí: „*S projevy rizikového chování se určitě setkávám tak 3krát do roka...*“. Současně také I4 zmiňuje: „*...tak 2krát až 3krát do roka řešíme případ rizikového chování.*“ A s podobnými zkušenostmi se svěřili i I5 a I6, kdy s tímto chováním přichází do kontaktu během školního roku 4krát až 5krát.

Dva z informantů, konkrétně I2 a I3, mají s výskytem rizikového chování větší zkušenosti. I2 uvedl: „*...záleží asi jaký druh rizikového chování, ale kdybych to měla dát dohromady, tak dám asi 20 až 30 případů.*“. I2 současně však dodal: „*Sem zahrnuji případy, kdy je to v začátku, kdy je to trochu vyhocené a kdy je to přes čáru.*“ S projevy rizikového chování, kdy se jedná o počáteční fázi, má zkušenost i I5: „*Samozřejmě se během školního roku objevují i nějaké drobné náznaky rizikového chování (přibližně asi*

7krát), což se nám ve většině případů daří podchytit.“ I3 jako jediný uvedl, že s rizikovým chováním přichází do kontaktu každý den, přičemž se spíše jedná o určité náznaky či výkyvy ze standartního chování.

#### TO 2: S jakými druhy rizikového chování jste se u žáků ZŠ doposud setkal/a?

Za účelem přehlednosti byla níže vytvořena tabulka (Tabulka 3) s odpověďmi informantů, kde jsou zaznamenány druhy rizikového chování, se kterými přišli pedagogičtí pracovníci do kontaktu během své praxe.

Odpovědi na tuto tazatelskou otázku byly velmi různorodé, přičemž lze vyvodit, že nejvíce se pedagogičtí pracovníci setkávají s kyberšikanou a užíváním návykových látek. Například I3 říká: „*Nejvíce jsem se setkala s kyberšikanou. Dále jsem se také setkala s kouřením a to u některých žáků už i od 3. třídy.*“. Kyberšikanu, užívání návykových látek a současně agresivní chování zmiňuje také I5: „*Setkala jsem se s kyberšikanou, velmi intenzivním agresivním chováním, kouřením a pitím alkoholu*“. Ke zkušenostem s těmito dvěma druhy rizikového chování se připojuje také I4, který se mimo jiné setkal také se záškoláctvím. I4 uvádí: „*Nejčastěji se setkávám s kyberšikanou, která je velmi frekventovaná. Potom nejčastěji řešíme záškoláctví a kouření*“. Do kontaktu s kyberšikanou přišel také I2, který říká: „*Řešila jsem také kyberšikanu, které byla spojena s distanční výukou.*“. Současně I2 zmiňuje: „*Nejvíce se setkávám s ubližováním spolužákům a takový ty drobné věci jako pošťuchování, rýpání do někoho, nepřiměřené vtípky a brání svačín či penálů na 1. stupni. Potom se setkávám se šikanou, sebepoškozováním v malé míře a nejvíce ve třídách řešíme agresivní chování.*“. I1 uvádí pouze styk se šikanou, ale také současně doplňuje: „*...dále si také všímám, že se žáci snaží na sebe hodně upozornit, potřebují být určitým středem pozornosti a jsou velmi rušiví...Jinak bych asi řekla, že jsem se za mou praxi díky Bohu s jiným rizikovým chováním nesečkala.*“. S nejvíce druhy rizikového chování přišel do kontaktu I6, který uvádí: „*Kouření, šikana, sebepoškozování, velmi zvýšená agrese a v poslední době se setkáváme s rasismem a určitou nenávistí vůči menšinám jako jsou třeba homosexuálové.*“

V níže uvedené Tabulce 3 pod pojmem „Ostatní“ je zahrnuto chování, které zmiňují I1 a I2. Jedná se především o tyto projevy chování: ubližování spolužákům, drobné věci jako pošťuchování, rýpání do někoho, nepřiměřené vtípky, brání svačín či penálů,

nepřiměřené strhávání pozornosti a rušivost. Současně považuji za důležité zmínit, že tyto projevy chování by mohly být součástí některých stádií šikany (viz kapitola 1.2).

**Tabulka 3: Přehled zkušeností informantů s rizikovým chováním**

Druh rizikového chování	Informant, který má zkušenosti s daným druhem rizikového chování
Kyberšikana	I2, I3, I4, I5
Užívání návykových látek	I3, I4, I5, I6
Agresivní chování	I2, I5, I6
Šikana	I1, I2, I6
Sebepoškozování	I2, I6
Ostatní	I1, I2
Záškoláctví	I4
Rasismus	I6

TO 3: Co vše by podle Vás mohlo být příčinou rizikového chování?

Četnost příčin rizikového chování ze zkušeností informantů je vysoká, přičemž jednou z nejvíce uváděných příčin je rodinné prostředí.

Čtyři informanti (I1, I2, I3, I5) uvedli rodinu bezprostředně jako hlavní příčinu rizikového chování. Například I1 říká: *“...právě rodinu vnímám jako jednu z největších příčin.”* a dále zmiňuje prostředí, kde se žáci pohybují po výuce (kroužky či party). I2 se shoduje v odpovědi: *„Jako alfa omegou bych viděla rodinu...“* a současně dodává, že další možnou příčinou by mohlo být: *„...složení třídy – jací jedinci se ve třídě sejdou. Dále bych asi brala za důležité to, jaký je jedinec sám o sobě, co tak zvaně zdědil a potom samozřejmě mimoškolní parta.“* Další z informantů, konkrétně I5 uvádí: *„Tak příčin je určitě víc, ale hlavní je za mě asi prostředí, kde se žák pohybuje, především tedy rodina a vrstevníci...Dále bych asi řekla, že i nějaké náročné životní situace se kterými se žák nedokáže vyrovnat mohou vyvolat rizikové chování.“* Velký důraz na rodinu jako hlavní

příčinu rizikového chování klade také I3: „*No já si myslím, že tam je velký vliv z rodinného prostředí. Tam já vidím takovou topku ač se někdy schováváme a svalujeme vinu na vliv médií a toho všeho, ale já tam cítím to „gró“, že to je z té rodiny.*“ I6 a I4 do svých odpovědí zahrnuli také rodinu, přičemž I6 také dále uvádí potřebu dětí se předhánět (frajerství), povahu dítěte a výchovu. I4 jako další možné příčiny zmiňuje: „*...lákadlo technologií, komunikace prostřednictvím sociálních sítí, lenost, rodinný styl života, nízká motivace, špatný příklad z rodiny a určitě také kamarádi a nějaké jejich party.*“

### **Shrnutí DVO I: Jaké zkušenosti mají pedagogičtí pracovníci s výskytem rizikového chování a jeho možnými příčinami u žáků ZŠ?**

Účelem DVO I bylo zmapovat, jak často a s jakými druhy rizikového chování se setkali pedagogičtí pracovníci během své praxe a co všechno považují za příčinu tohoto chování. Pomocí tazatelských otázek č. 1, 2, 3 bylo zjištěno, že informanti mají s danou problematikou během své bohaté praxe rozsáhlé zkušenosti. Většina informantů se shodla, že přijdou do kontaktu s rizikovým chováním přibližně 3krát až 5krát v rámci běžného školního roku. Nedílnou součástí je také fakt, že přicházejí do kontaktu s určitými náznaky, rizikovými projevy v začátku či výkyvy ze standardního chování. Například I3 uvedl, že právě s těmito projevy přichází do kontaktu každý den. I z ostatních odpovědí informantů lze usoudit, že s těmito projevy přichází do kontaktu častěji, ale je v jejich snaze jim co nejvíce zabránit. Proto je poté počet případů dokonatého rizikového chování, se kterými přijdou do kontaktu během školního roku, tak nízký.

Nejčastěji se informanti setkávají s kyberšikanou a užíváním návykových látek. Současně však také s agresivním chováním, které I5 popsal jako velmi intenzivní, dále se šikanou a sebepoškozováním. Také bylo od I4 zmíněno záškoláctví a od I6 rasismus. Dva z informantů uvedli jako rizikové chování: ubližování spolužákům, drobné věci jako pošťuchování, rýpání do někoho, nepřiměřené vtípky, braní svačin či penálů, nepřiměřené strhávání pozornosti a rušivost (viz Tabulka 3 – „Ostatní“).

S příčinami rizikového chování mají informanti velmi rozsáhlé zkušenosti a v odpovědích zmiňovali více než jednu příčinu. Z těchto odpovědí lze vyvodit, že nejvíce zmiňovaná a tedy jednou z hlavních příčin je rodina. Čtyři informanti uvedli rodinu jako příčinu rizikového chování hned na prvním místě. Například I2 nazval rodinu jako alfa omegu a I3 vnímá rodinu jako topku v příčinách. Po rodině se informanti nejvíce

shodovali v tom, že rizikové chování ovlivňují vrstevníci a party, ve kterých tráví svůj volný čas. Dále bylo také zmíněno složení třídy, osobnost jedince, dědičnost, technologie, výchova nebo podle I4 nízká motivace a lenost.

## **DVO II: Jak tito pracovníci pohlíží na rodinu jako potenciální příčinu rizikového chování?**

Za účelem vyhodnocení této dílčí výzkumné otázky byly použity tazatelské otázky č. 4 a 5. Prostřednictvím těchto otázek jsem se snažila zjistit, jak a v jaké míře může rodina ovlivnit chování žáka a co informanti považují za nejvýznamnější negativní faktor v působení rodiny, který by mohl vyvolat rizikové chování.

### TO 4: Jak a v jaké míře může podle Vás rodina ovlivňovat chování žáka?

Až v průběhu samotných interview jsem zjistila, že tato tazatelská otázka má své nedostatky: je velmi otevřená a potřebovala by podrobnější upřesnění. U každého informanta došlo k dovysvětlení a upřesnění otázky. Účelem bylo informanty nasměrovat k tomu, aby odpověděli jak, respektive čím či jakým způsobem, může podle nich rodina ovlivňovat žáka směrem k rizikovému chování a v jaké míře má rodina na žáka vliv.

Odpovědi u této tazatelské otázky byly velmi různorodé, jelikož vycházely jak ze zkušeností, tak i zároveň individuálních postojů informantů. I přesto lze říci, že podle informantů rodina ovlivňuje chování žáka naprosto zásadně. I5 ve své odpovědi uvedl: *„Rodinu považuji za takový hlavní činitel, který může ovlivnit chování žáka v té největší míře jak jen to jde a to v negativním i pozitivním směru.“* K tomuto názoru se připojují také I4: *„Rodina ovlivňuje žáka úplně zásadně.“* a I6: *„Rodinu považuji jako za jeden z nejdůležitějších vlivů, který může dítě v jeho cestě životem ovlivnit.“*

Rodina má podle informantů několik činitelů, kteří mohou chování žáka ovlivnit. Například I5 uvádí: *„Tak určitě je to dané výchovou.“* a dále zmiňuje: *„...důslednost té výchovy v rodině je nejdůležitější....spousty rodičů uplatňují liberální výchovu a to se pak může odrazit v tom, že se dítě bude chovat rizikově.“* K tomuto názoru se přibližuje také odpověď I1: *„Všímám si, že když rodina funguje velmi dobře, ale opravdu až moc tolerantně, myslím takové to hýčkání. Třeba vození do školy, doprovázení na kroužky a že nemusí mít doma žádné povinnosti. Tak především v těchto případech pozoruji, že děti mají slabší psychiku a vyžadují tohle hýčkání i ve třídě od ostatních spolužáků či ode mě.“* Současně také I2 zmiňuje, že: *„...rodina ovlivňuje žáka svou důsledností a nastavenými*



*pravidly. Žák se poté chová více zodpovědněji a rodiče mu dávají jasný cíl a směr do života...“.*

Informanti dále vnímají za důležité to, jakým je rodina vzorem pro žáka. I3 říká: *„...rodina může ovlivňovat tím, že je vlastně vzorem pro své děti a to může mít pozitivní i negativní dopady... pokud děti vidí rodiče s knihou, tak je velký předpoklad, že si i ty děti vezmou knihu do ruky a začnou číst a budou mít ke čtení kladný vztah. Když uvedu příklad, třeba na tom kouření nebo pití alkoholu, tak když to dítě vidí v rodině, tak je zas velký předpoklad, že ty děti to vyzkouší a třeba jim to zachutná.“* Důležitost rodinných vzorů zmiňují také I4 a I6. Osobně si cením odpovědi I6, která je dle mého názoru skvělým poznatkem k této problematice: *„Rodina dává dítěti směr do života a pomáhá mu utvářet své cíle, což je podle mě velmi důležité. Ovšem pokud rodina v tomto selže a přestane být dobrý vzorem, má to potom na dítě dopady třeba zrovna v podobě rizikového chování.“*

#### TO 5: Co pokládáte za nejvážnější negativní faktor v působení rodiny?

Většina informantů v rámci této otázky uvedla více než jeden nejvážnější negativní faktor v rodině, který může ovlivňovat chování žáka. Jedním z faktorů, který zmínili všichni informanti byl rozvod či hádky mezi rodiči/partnery. I3 v souvislosti s rozvodovostí zmiňuje také problematiku zženštělého chování: *„Po mé dlouhé praxi vnímám, že děti většinou po rozvodu zůstávají u matek, což z mého pohledu není úplně nejlepší. Vlastně v těchto situacích má na kluky vliv pouze žena a chybí jim mužský vzor. Setkávám se, že pak takoví kluci hledají vzor třeba u starší kamarádů, kteří jsou v pubertě a tím jsou značně také negativně ovlivňováni.“*

Mezi další nejvážnější negativní vlivy lze dle I4 zařadit negativní přístup k životu, trestní minulost rodičů, střídavou péči a výchovu. S výchovou jako negativním faktorem má zkušenost také I5: *„...na prvním místě mám tu výchovu, ať už je velmi liberální nebo tu extrémně přísnou.“* Současně I5 vidí negativní vliv dle jeho slov v „fenoménu dnešní doby“, pod kterým si lze představit větší volnost a sníženou kontrolu volného času, která pramení ze strany rodičů. Dle zkušeností I1 je jedním z negativních vlivů také křičení, trestání a kladení velkých nároků. I1 konkrétně uvádí: *„...co vím přímo od dětí, tak je nejvíce ovlivňují velké nároky, křičení a trestání za známky. Děti to vnímají velmi hodně a ještě více je to ovlivňuje.“* V neposlední řadě bylo od I2 zmíněno, že negativním vlivem

může být také nedostatek stráveného času s dítětem, nízký zájem o dítě a absence mateřské lásky.

### **Shrnutí DVO II: Jak tito pracovníci pohlíží na rodinu jako potenciální příčinu rizikového chování?**

Již z předchozí dílčí výzkumné otázky, konkrétně TO 3, lze usuzovat, že rodina je ze zkušeností informantů hlavní příčinou rizikového chování. Účelem této dílčí výzkumné otázky bylo zmapovat zkušenosti informantů jakým způsobem a v jaké míře dle jejich názoru může rodina ovlivňovat žáka v chování a co považují za nejvýznamnější negativní faktor, který působí na chování žáka.

Ze získaných dat lze vyvodit, že rodina dle informantů ovlivňuje chování žáka naprosto zásadně a považují ji za jeden z hlavních faktorů, který může ovlivnit nejen chování, ale celý život jedince. Někteří informanti uvedli, že chování může ovlivnit liberální výchova, díky které je možné, že se žáci budou chovat rizikově. Podle I2 může rodina pozitivně žáka ovlivnit svou důsledností a jasně nastavenými pravidly. Dalším způsobem, jak by rodina mohla ovlivnit žáka, je dle informantů vzor z rodiny. Žáci si přebírají vzory, které vidí v rodině a následně je mohou napodobovat. V této souvislosti I6 uvedl, že pokud rodina přestane být dobrým vzorem, může se u žáka projevit právě rizikové chování.

Na pomyslné první místo z nejvýznamnějších negativních faktorů v rodině, řadíme dle informantů jednoznačně rozvod či hádky mezi rodiči/partnery. S ohledem na vysokou míru rozvodovosti v dnešní době se dalo předpokládat, že právě tento negativní faktor bude nejčastější odpovědí. V souvislosti s rozvodovostí byla zmíněna také střídavá péče. Jedním z následků rozvodu může být podle I3 zženštilé chování u chlapců vedoucí v některých případech k rizikovému chování. Mezi další uvedené nejhlavnější negativní faktory, které dle informantů mají vliv na rizikové chování jsou: výchova (liberální i autoritářská), volnost a snížená kontrola, velké nároky, křičení, trestání za známky, nedostatek stráveného času s dítětem, nízký zájem o dítě či absence mateřské lásky. Současně bylo uvedeno, že negativním faktorem může být trestní minulost rodiče a negativní přístup k životu, což souvisí již se dříve zmíněným rodičovským vzorem.

### **DVO III: Jaký vliv na rizikové chování žáků ZŠ mají podle pedagogických pracovníků jednotliví činitelé v rodinném prostředí?**

Vyhodnocení této dílčí výzkumné otázky probíhalo pomocí tazatelských otázek č. 6, 7 a 8. Účelem je zjistit zkušenosti informantů s jednotlivými známými činiteli v rodině, které mohou ovlivňovat rizikové chování u žáků ZŠ.

#### TO 6: Jaký vliv má podle Vás sociálně ekonomická stránka rodiny?

Z odpovědí informantů vyplynulo, že sociálně ekonomická stránka rodiny může mít v některých případech vliv na chování žáků ZŠ. Pozitivním zjištěním z mého pohledu je, že kromě jednoho informanta mají ostatní zkušenost, že slabší sociálně ekonomická situace rodiny nemusí mít vliv na rizikové chování žáků ZŠ. Například I4 tvrdí: „...*není určující, zda rodina má nějaké finanční zabezpečení. Za mě je určitě důležitý ten zájem o dítě a citová zainteresovanost. Možná trošičku vnímám v rámci kolektivu, že žáci vnímají rozdíly, ale s žádnými posměšky či rizikovým chováním jsem se doposud nesetkala.*“ Zkušenost s žákem ze sociálně slabší rodiny má také I1, který uvádí: „...*ve vztahu ke kolektivu je tento žák/žákyně velmi oblíbený/á, kontaktní, dokonce bych mohla říci, že je takovou vůdčí osobností ve třídě. Nesetkala jsem se, že by byl nějaký žák kvůli špatné ekonomické situaci šikanován nebo se dostal do kontaktu s jiným rizikovým jednáním. Ostatní děti to vůbec neřeší.*“ S tímto názorem souhlasí také I3, I5 a I2, který současně ve své odpovědi uvedl, že se také setkává s pomocí od ostatních spolužáků, což lze také považovat za velké pozitivum. Konkrétně I2 uvádí: „*Setkávám se také s tím, že si děti v této oblasti hodně pomáhají a věci/oblečení si i půjčují, za což jsem moc ráda.*“

Jak již bylo zmíněno, jeden z informantů uvedl, že z jeho zkušeností může slabší sociálně ekonomická stránka ovlivnit určité projevy rizikového chování. I6 ze své zkušenosti říká: „...*když děti pochází z rodin, kde je méně finančních prostředků, se setkávám s tím, že jsou tyto děti více uzavřenější do sebe, častokrát se právě stávají terčem posměšků, objevují se drobné krádeže a záškoláctví.*“

V souvislosti se slabší ekonomickou stránkou byly od některých informantů (I6, I3 a I5) zmíněny i krádeže, které jsou závažné, ale oficiálně nespádají do oblasti rizikového chování, nýbrž do oblasti trestné činnosti.

V opačném případě, kdy žák pochází ze silněji zabezpečené sociálně ekonomické rodiny, lze ze získaných dat vyvodit, že žáci v této souvislosti přichází do kontaktu

s rizikovým chováním. Se svými zkušenostmi se svěřili I3, I6 a I1. I1 se setkal s prodáváním hraček, za účelem získání peněz, které žák následně využil ve svůj prospěch. I6 zmiňuje: „*Děti, které mají více peněz od rodičů, tak mají potřebu to dávat najevo formou posmívání, vychloubáním se, ztrapňováním těch, kteří nemají dostatek peněz, kupováním si kamarádů či neuměrného trávení volného času – kupování si zbytečností, experimenty s cigaretami a další.*“ Zkušenost, že u žáků dochází k experimentování s cigaretami a současně alkoholem v souvislosti s dostatkem finančních prostředků a sníženou kontrolou, uvádí také I3.

#### TO 7: Jak podle Vás může rozvod rodičů ovlivnit rizikové chování?

Rozvod byl z pohledu informantů již v dílčí výzkumné otázce II označen za nejvýznamnější negativní faktor v oblasti působení rodiny. V souvislosti s rozvodem se někteří informanti setkávají s projevy rizikového chování, ale současně také s výkyvy nálad, špatným psychickým stavem nebo zhoršením školního prospěchu.

V interakci rozvodu s rizikovým chováním I4 uvedl, že má zkušenosti se záškoláctvím. Velice zajímavé jsou zkušenosti, které sdílel I2, a to konkrétně: „*Já mám spíše zkušenosti s tím, že žák má takové výkyvy kvůli rozvodu, a ne, že by projevoval plně nějaký druh rizikového chování. Pod těmi výkyvy si můžeme představit zvýšenou agresi, dítě hledá samo sebe a ubližuje ostatním, frajerství a zvýšené sebevědomí, zkoušení alkoholu a cigaret nebo zhoršení prospěchu.*“ I přesto, že I2 uvedl, že se jedná o tzv. „výkyvy“, lze některé z těchto zmíněných projevů zařadit do oblasti rizikového chování, například: zvýšená agrese, ubližování ostatním či zkoušení alkoholu či cigaret. Lze se domnívat, že se nejspíše jedná o pomyslnou záměnu či určitou nedokonalou orientaci v problematice, tak, jako se stalo v TO 1 a TO 2.

I1 se domnívá, že děti v souvislosti s rozvodem neprojevují znaky rizikového chování, ale mají v důsledku rozvodu psychické problémy, trpí únavou, spavostí, nesoustředěností a jsou „duchem nepřítomní“.

Spíše než rozvod zdůraznily I6 a I3 vážnost problematiky střídavé péče a hádky spojené s ní. I6 uvádí tyto následky: „*...určitou apatii, uzavřenost, smutné nálady, zhoršení výsledků ve škole nebo naopak zvýšenou agresi, nenávisť vůči ostatním, ubližování spolužákům či stahování pozornosti na sebe.*“

Jedním z následků je také již zmíněné zženštělé chování, které uvedl I3 již v rámci TO 5. K této zkušenosti s absencí mužského vzoru u chlapců, ale i u dívek, má také I5, který uvádí: „*U chlapců se setkávám s tím, že se pokouší hledat sami sebe, hledat jiný mužský vzor a dělají různé lumpárny a nerespektují autority. Dále asi se zvýšeným laxním přístupem, lajdáctvím, občas i záškoláctvím...*“

#### TO 8: Jaký vliv by podle Vás mohl mít uplatňovaný styl výchovy?

Odpovědi u této tazatelské otázky byly různorodé a přinášejí dle mého názoru nové poznatky. Pouze jeden informant jednoznačně uvedl, že výchova nemá na rizikové chování vliv. Doslovná odpověď I4 zní: „*...způsob výchovy nehraje takovou roli v rizikovém chování u dítěte.*“ Důležité je podle tohoto informanta spíše zájem o dítě, vzájemná komunikace a čas strávený s dítětem.

I3 obecně ve své odpovědi zmínil, že ve spojení s výchovou se nejčastěji setkává s: „*...drobnými projevy rizikového chování jako například zvýšená agresivita nebo naopak velká přecitlivělost, lhaní, podvádění nebo třeba manipulace s ostatními spolužáky.*“ Současně však dodává, že je důležité v této souvislosti rozlišovat rizikové chování, poruchy chování a nevychovanost, což je však dle jeho názoru v dnešní době velmi těžké.

Ostatní informanti zmiňovali především výchovu liberální, kterou někteří pojmenovávali jako výchovu, kde děti nemají nastavené hranice. Z jejich odpovědí je patrné, že výchova nemá vliv jen na rizikové chování, ale také na nestandardní projevy chování a psychický stav dítěte. Ze své zkušenosti s liberální výchovou I5 uvádí: „*...děti dělají, co chtějí a hodně se setkáváme, že nerespektují ani školní řád, jsou vulgární a vyžadují neustálou pozornost a mají potřebu na sebe upozorňovat.*“ Podobné zkušenosti má také I2, který zmiňuje: „*...jsou hodně lhostejný, drzí, dovolují si všechno, ubližují ostatním a mají velký problém s uznáváním autorit.*“ S těmito názory se shodují také I1 a I6, kteří uvádí, že děti s liberální výchovou bývají vulgárnější, nerespektují autority a podle I6 mají tyto děti sklony k tomu být agresorem v procesu šikany.

Z pohledu opačného stylu výchovy, a to stylu autoritářského, lze uvést zkušenost I5, který se domnívá, že: „*Co se týče autoritářského stylu, tak mi přijde, že se s nim už vůbec nesetkávám.*“ I2 a I6 se shodují v názorech, že přísnější výchova nemá vliv na rizikové chování. I6 v této souvislosti uvádí: „*Mám zkušenost, že děti, které mají jasně*

*nastavené hranice, bývají skromnější, pokornější a mají lepší výsledky ve škole.*“ Pouze I1 zmínil zkušenost, že na děti, které vyrůstají v přísnější výchově, je ve velké míře kladen tlak na výkon. V tomto ohledu ještě doplňuje: *„To se projevuje na dětech hodně, především v podobě psychických problémů, ale také velkou impulzivitou a občas i agresivitou. Také si všímám u těchto dětí, že jsou odstrkovány a setkala jsem se také u dětí s názorem, že šprti jsou odpad.“* Současně dodává, že tyto situace jsou velmi náročné a v mnoha případech se jedná i o šikanu.

### **Shrnutí DVO III: Jaký vliv na rizikové chování žáků ZŠ mají podle pedagogických pracovníků jednotliví činitelé v rodinném prostředí?**

Z odpovědí informantů na tazatelské otázky č. 6, 7, 8 vyplývá, že podle pedagogických pracovníků slabší sociálně ekonomická situace v rodině nemusí mít vliv na rizikové chování žáků ZŠ. Okrajově byly od některých informantů zmíněny v této souvislosti krádeže, které nespádají do problematiky rizikového chování, ale jejich závažnost nesmí zůstat bez povšimnutí. Pouze jeden informant uvedl, že děti ze sociálně ekonomicky slabších rodin jsou více uzavřenější do sebe, častokrát se stávají terčem posměšků, objevují se drobné krádeže a záškoláctví. Od ostatních informantů bylo zjištěno, že sice žáci rozdílů v určité míře vnímají, ale žádným způsobem na ně neupozorňují a navzájem si pomáhají. Žáci z rodin, kde je sociálně ekonomická stránka silnější, se dle poloviny informantů chovají rizikově. Shodně bylo uvedeno, že žáci nejčastěji z tohoto důvodu experimentují s návykovými látkami, konkrétně cigaretami a alkoholem. I6 uvedl, že také dochází ze strany žáků k posmívání, vychloubání se, ztrapňování těch, kteří nemají dostatek peněz či kupování si kamarádů.

V přímé souvislosti s rozvodem bylo od informantů zmíněno záškoláctví, zvýšená agrese, ubližování spolužákům či zkoušení návykových látek, opět cigaret a alkoholu. Současně vyplynulo, že mimo rozvod může žáka rizikově ovlivnit následná střídavá péče. Dále se pedagogičtí pracovníci setkávají spíše se zhoršeným psychickým stavem, který se může projevit následovně: apatie, spavost, uzavřenost, smutné nálady, zhoršení výsledků ve škole nebo naopak frajerství, zvýšené sebevědomí, stahování pozornosti na sebe či nenávisť. Ve spojitosti se střídavou péčí I5 zmínil zkušenost se zženštělým chováním, které následně může v některých případech vést k rizikovému chování. Současně zženštělé chování bylo jako následek rozvodu a střídavé péče uvedeno již v předchozí dílčí výzkumné otázce.

Informanti mají jednoznačně zkušenost s výchovou jako činitelem, který by mohl ovlivnit rizikové chování u žáků ZŠ. Pouze jeden informant uvedl, že výchova nehraje roli a dle jeho názoru je důležitý zájem a čas strávený s dítětem. Ostatní informanti se shodli, že liberální výchova se na dětech projevuje především vulgaritou, nerespektováním autorit, drzostí, lhostejností či ubližováním ostatním. I6 uvádí, že tyto děti mají větší sklony stát se agresorem v procesu šikany. Shrňeme-li zkušenosti informantů s liberální výchovou, lze říci, že tato výchova má na žáky značný vliv, ale v souvislosti s rizikovým chováním jsou zmíněny pouze určité projevy. Část informantů uvedla, že přísnější výchova nemá na rizikové chování žáků vliv. Domnívají se, že díky přísnější výchově jsou žáci více pokornější a skromnější. Pouze jeden z informantů uvedl, že v souvislosti s přísnější výchovou se setkává s tlakem na výkon, což se na žácích projevuje v podobě psychických problémů, stávají se terčem posměšků nebo jsou více impulzivní či agresivní.

#### **DVO IV: Jak pedagogičtí pracovníci přistupují k řešení případů, kdy hlavní příčinou rizikového chování je rodina?**

K vyhodnocení poslední dílčí výzkumné otázky posloužily tazatelské otázky č. 9, 10, 11 a 12. Účelem této dílčí výzkumné otázky bylo zjistit, jakým způsobem probíhá komunikace s rodinou v situaci, kdy je řešeno rizikové chování, jaké prvotní kroky jsou při řešení případu uplatňovány, jaké jsou jejich možnosti eliminace negativního působení rodiny a s jakými institucemi či osobami v těchto případech spolupracují.

Vyhodnocení následujících výzkumných otázek je rozděleno na základě pracovní pozice ve školství jednotlivých informantů. Jsou zde zpracovány zkušenosti z pozice třídních učitelů (I1 a I3) a následně jsou uvedeny zkušenosti školních metodiků prevence a výchovných poradců (I2, I4, I5 a I6).

#### TO 9: Jak probíhá komunikace mezi Vámi a rodinou žáka s projevy rizikového chování?

I3 ve své odpovědi uvádí, že při komunikaci s rodinou využívá nejširší škálu možností: „...od telefonátů, systému bakaláři, osobní schůzky až po oficiální dopisy od vedení školy, vyjma tedy sociálních sítí.“ Současně dodává, že osobní setkání je forma, kterou upřednostňuje nejvíce. Ke stejnému názoru se připojuje také I1: „Zpravidla rodičům

*zavolám, domluví si s nimi schůzku a vše probereme z očí do očí. Přijde mi to jako jedna z nejlepších možností.“*

I4 a I6 uvádí, že kontaktování rodičů nechávají v prvotní fázi na třídním učiteli. Následně se však shodli, že pokud nastane situace, kdy musí kontaktovat rodinu osobně, využívají nejčastěji telefonickou či e-mailovou komunikaci za účelem sjednání si osobní schůzky. I6 také zmiňuje možnost oficiálního dopisu se souhlasem vedení školy.

TO 10: Jaké prvotní kroky jsou z Vaší pozice uplatňovány při řešení rizikového chování, které bylo vyvoláno činiteli v rodinném prostředí?

Informanti v pozici třídního učitele se shodli, že prvním krokem je kontaktování rodiny formou, kterou uvedli v předchozí tazatelské otázce. Následně dochází k intenzivní spolupráci se školní metodičkou prevence a výchovným poradcem. Současně však I1 uvádí: *„Pokud by se jednalo například o sebepoškozování nebo by mělo dítě nějaké náznaky domácího násilí, tak bych nejprve před rodinou kontaktovala školní metodičku prevence a školní psycholožku.“*

I2, I4, I5 a I6 se shodli, že zprvu dochází ke konzultaci s třídním učitelem, který se ujme prvotní komunikace s rodinou. Například I4 uvádí: *„Necháváme třídního učitele, aby jako první zkontaktoval rodiče, jelikož mezi sebou mají bližší vztah.“* Následným postupem dle všech je společné řešení případů s třídním učitelem, rodinou, vedením školy a celým školským poradenským pracovištěm. I2 a I6 ve svých odpovědích zmiňují, že v jejich snaze je také co nejvíce pomoci rodině, poskytnout oporu a pomoci s vyřešením potíží.

TO 11: Jaké jsou Vaše možnosti, abyste mohli eliminovat vlivy negativního působení rodiny co nejvíce?

V rámci této tazatelské otázky se I3 a I1 shodli, že důležité je být pro žáky „teď a tady“ a vybudovat si vzájemný důvěrný vztah. Současně I3 dále dodává: *„...důležitý je ten vzor z rodiny, ale i vzor ze školního prostředí, což by dle mého názoru měl být každý pedagog a je to právě jedna z cest, jak eliminovat ty negativní dopady na dítě.“* I1 využívá pro eliminaci metodu canisterapie, kterou provádí se svým vlastním psem. Ke canisterapii I1 dodává: *„...stačí vzít psa do třídy a hned se projeví, kdo má doma nějaké problémy...pes je pro člověka takový léčitel.“*



Z odpovědí školních metodiků prevence a výchovných poradců lze najít shodu především ve snaze o vybudování důvěry, spolupráci s externími organizacemi a využití možnosti různých intervenčních programů či jiných podobně zaměřených aktivit. Například I6 uvádí: „*Eliminovat to mohu nejvíce tím, že budu k dětem otevřená, vytvoříme si spolu vzájemnou důvěru a pokusíme se podchytit situace včas.*“ Využití různých programů či aktivit zmiňují I5 a I2. Konkrétně I5 uvádí: „*Nejvíce využívám pomoc z vnější, kdy žákům domlouvám a zajišťuji co největší škálu možností, jak dětem pomoci...zařizovala jsem intervenční programy, máme nastavené třídnické hodiny, v případě kdy, je to potřeba, tak praktikujeme sociometrii.*“ Dále se připojuje I2: „*...společně se školní psychologkou máme připraveny interní a velmi individuální programy, ať už pro jednotlivé žáky, nebo pro celý kolektiv, které jsou zaměřeny na různé rizikové chování a různé situace.*“

**TO 12: S jakými jinými institucemi či osobami v těchto případech spolupracujete?**

Z důvodu rozsáhlosti odpovědí informantů byla za účelem přehlednosti v rámci této tazatelské otázky vytvořena tabulka, která znázorňuje souhrn institucí či osob, se kterými pedagogičtí pracovníci při řešení rizikového chování vyvolané rodinou spolupracují.

**Tabulka 4: Přehled institucí a osob ve spolupráci při řešení rizikového chování**

<b>Instituce či osoba ve spolupráci při řešení RCH vyvolané rodinou</b>	<b>Informanti, kteří s danou institucí či osobou spolupracují</b>
Školní metodik prevence	I6, I1, I3
Výchovný poradce	I2, I6, I1, I3
Školní psycholog	I2, I6, I1, I3
Okresní metodik prevence	I2, I5, I1
Pedagogicko – psychologická poradna	I2, I5, I4
Speciálně pedagogické centrum	I2, I4
Organizace poskytující primární prevenci	I5, I6, I4, I1
Orgán sociálně právní ochrany dětí	I2, I5, I6, I4, I3

Policie České republiky	I5, I6, I3
Rodinné centrum MOZAIKA	I6
Charitativní organizace SASANKA	I4

#### **Shrnutí DVO IV: Jak pedagogičtí pracovníci přistupují k řešení případů, kdy hlavní příčinou rizikového chování je rodina?**

Ze získaných dat lze vyvodit, že dotazovaní pedagogičtí pracovníci se snaží s rodinou v případech rizikového chování komunikovat co nejvíce. Nejčastěji využívají osobní schůzky, které jsou předem avizovány prostřednictvím telefonního hovoru či e-mailu. Současně bylo zjištěno, že výchovní poradci a školní metodici prevence zajišťují prvotní komunikaci s rodinou prostřednictvím třídních učitelů. Při řešení případů rizikového chování, které je způsobeno rodinou, se informanti jednoznačně shodli v tom, že spolupracují vzájemně a současně probíhá intenzivní spolupráce se školským poradenským pracovištěm, rodinou, vedením školy a třídním učitelem.

Shrňme-li odpovědi od všech informantů, v rámci eliminace negativních dopadů se všichni snaží být pro žáky „teď a tady“ a vybudovat si s nimi vzájemnou důvěru pro sdílení pocitů a emocí. K eliminaci negativního působení rodiny na žáka informanti využívají také intervenční a individuální programy, které přizpůsobují konkrétní situaci. II k eliminaci využívá také svého psa, prostřednictvím kterého provádí canisterapii.

Při řešení rizikového chování, které bylo vyvolané činiteli v rodinném prostředí, tyto pedagogičtí pracovníci využívají ke spolupráci široký okruh institucí či osob. Nejčastěji zmiňovanou institucí byl orgán sociálně právní ochrany dětí a následně organizace poskytující primární prevenci, konkrétně SEMIRAMIS, z.ú. a PROSTOR PRO, o.p.s. Nedílnou součástí odpovědí bylo školské poradenské pracoviště, kam můžeme zařadit již zmíněného výchovného poradce, školního metodika prevence a u některých škol také školního psychologa. Ostatní zmíněné instituce či osoby ve spolupráci se školou lze nalézt v Tabulce 4.

## 4.6 Závěrečné shrnutí výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit zkušenosti pedagogických pracovníků s problematikou vlivu rodiny na rizikové chování žáků ZŠ. Pro naplnění cíle byly transformovány čtyři základní dílčí výzkumné otázky a k nim přidružené tazatelské otázky (viz Tabulka 1). Z odpovědí je patrné, že pedagogičtí pracovníci mají s výskytem rizikového chování výrazné zkušenosti. Během své praxe se setkávají s rizikovým chováním přibližně 3krát až 5krát v rámci běžného školního roku. Současně se také setkávají s nezvyklými projevy chování, které by se mohly vyvinout v rizikové chování a je v jejich silách toto chování v co největší míře podchytit. Obecně nejčastěji přichází do kontaktu s užíváním návykových látek a kyberšikanou. Ostatní druhy rizikového chování, které pedagogičtí pracovníci zmínili, lze nalézt v Tabulce 3. Nejvíce uváděnou příčinou rizikového chování byla jednoznačně rodina. Dále pedagogičtí pracovníci v této souvislosti uvedli například vrstevnickou skupinu (kámarády a party), osobnost jedince, složení třídy, komunikační technologie či nízkou motivaci.

Ze zkušeností pedagogických pracovníků je rodina hlavním činitelem, který může ovlivnit žáka v jeho chování. Rodina dle jejich názoru ovlivňuje žáka především tím, jakým je vzorem. Jako hlavní negativní faktor označili pedagogičtí pracovníci rozvod či hádky rodičů/partnerů. Dále vnímají, že negativně působí uplatňovaná výchova, volnost a snížená kontrola, kladení velkých nároků, křičení, trestání za známky, nedostatek společně stráveného času s žákem či absence mateřské lásky. Pozitivním přínosem je, že kromě jednoho informanta se všichni shodli, že slabší sociálně ekonomická stránka rodiny nemusí mít vliv na rizikové chování žáků. Oproti tomu žáci, pocházející ze silnějších sociálně ekonomických rodin, projevují znaky rizikového chování, nejčastěji ve formě experimentování s návykovými látkami a verbálními projevy agrese. Experimentování s návykovými látkami bylo zmíněno také jako jeden z následků rozvodu, přičemž mají v této souvislosti zkušenost také se zvýšenou agresí, a to především fyzickou. Dále uvádějí, že v návaznosti na rozvod žáky ovlivňuje následná střídavá péče. Mimo zmíněného rizikového chování se rozvod na žácích projevuje především v podobě zhoršení psychického stavu, zhoršení školních výsledků, změnami v chování či zženštilého chování.

V souvislosti s výchovou informanti rozlišovali výchovu liberální a autoritářskou. V případech liberální výchovy byly zmíněny pouze určité projevy rizikového chování

(např. ubližování ostatním). Informanti se shodli, že se žáci spíše projevují vulgaritou, nerespektováním autorit/řádu, lhostejností či drzostí. S autoritářskou výchovou mají pedagogičtí pracovníci ve většině dobré zkušenosti a dle nich nemusí mít vliv na rizikové chování žáků. Pouze od jednoho informanta bylo sděleno, že se v rámci autoritářské výchovy setkává s tlakem na výkon, což se poté odráží v chování jedince (psychické potíže a drobné rizikové projevy).

Z odpovědí lze jednoznačně vyvodit, že pedagogičtí pracovníci mají přístup k řešení případu rizikového chování způsobené rodinou velmi propracovaný a jsou s danou oblastí dobře obeznámeni. Nejčastějším způsobem je telefonická či e-mailová komunikace, prostřednictvím které je následně domluvena osobní schůzka. Postupy při řešení mají poměrně všichni stejné. Prvotního řešení se ujímá třídní učitel a následně je aplikována intenzivní spolupráce se školským poradenským pracovištěm, vedením školy, rodinou či popřípadě externími institucemi či osobami. Pro eliminaci následků negativního působení rodiny se pedagogičtí pracovníci snaží být pro žáky „tady“ a vybudovat si s nimi vzájemnou důvěru. Současně využívají možnosti intervenčních programů, které jsou přizpůsobeny individuálním potřebám jedince/třídy. Při řešení případů využívají velmi širokou škálu externích institucí a osob. Mezi nejčastěji zmiňované lze zařadit školské poradenské pracoviště, orgán sociálně právní ochrany dětí a organizace poskytující primární prevenci rizikového chování.

## Závěr

Bakalářská práce byla věnována problematice vlivu rodiny na rizikové chování žáků ZŠ z pohledu pedagogických pracovníků. Cílem bylo charakterizovat rodinu ve vztahu k rizikovému chování a především zjistit zkušenosti pedagogických pracovníků s touto problematikou. Pro naplnění cíle bakalářské práce posloužilo představení teoretické základny této problematiky a následně realizované výzkumné šetření. V teoretické části byla věnována pozornost rizikovému chování, jeho druhům a možnostem prevence. Dále byla součástí charakteristika rodiny, její vztah k socializaci a výchově, její současná podoba a v neposlední řadě také činitelé v rodinném prostředí, kteří mohou ovlivnit vznik rizikového chování. Nedílnou součástí byla také charakteristika mladšího a staršího školního věku a dále také představení několika potíží, se kterými se žák v tomto období může setkat.

V návaznosti na zpracovanou teoretickou základnu bylo realizováno výzkumné šetření s šesti pedagogickými pracovníky z čtyř různých základních škol. Výzkumné šetření mělo kvalitativní charakter a byla využita metoda polostrukturovaného interview. Pro naplnění cíle byla stanovena hlavní výzkumná otázka: „*Jaké zkušenosti mají s vlivem rodiny na rizikové chování žáků ZŠ pedagogičtí pracovníci?*“ a následně z ní transformované čtyři dílčí výzkumné otázky. Za účelem co nejpodrobnějších odpovědí byly z dílčích výzkumných otázek stanoveny tazatelské otázky, které byly využity při interview s informanty.

Z výzkumného šetření vyplývá, že pedagogičtí pracovníci mají v rámci své praxe bohaté zkušenosti s problematikou vlivu rodiny na rizikového chování žáků ZŠ. Jak je dobře známo, rodina je jedním z nejdůležitějších prostředí v životě člověka, představuje bezpečí, prostor pro lásku, sebejistotu, klid a porozumění. V případě, že tyto atributy v rodině člověk nenalézá, může se tento fakt výrazně projevit v jeho chování. Ze zkušeností pedagogických pracovníků je rodina hlavním činitelem, který může ovlivnit žáka v jeho chování. Rozvod, následná střídavá péče, sociálně ekonomická stránka rodiny a výchova mohou způsobit změny v podobě některých druhů rizikového chování (např. užívání návykových látek, agresivita, záškoláctví, vulgarismus a další). Tito zmínění činitelé v rodinném prostředí mohou mít ve velké míře také vliv na špatný psychický stav, školní neúspěch, nezdravou míru sebevědomí, nerespektování autorit a další již zmíněné projevy chování.

## **Doporučení do praxe**

Tato bakalářská práce může být vodítkem pro studenty i začínající pedagogické pracovníky. Při prvotním setkání s informanty jsem zaznamenala drobné nedostatky v orientaci v oblasti terminologie rizikového chování a jeho druhů u mnou oslovených pedagogických pracovníků. Domnívám se tedy, že již při vysokoškolském studiu by měla být této terminologii věnována větší pozornost. Dále se domnívám, že v této oblasti by měl být pro tyto pracovníky připraven dostatek vzdělávacích kurzů.

## Seznam použitých zdrojů

### Odborná literatura

BĚLÍK, Václav. HOFERKOVÁ, Stanislava. *Prevence rizikového chování ve školním prostředí: pro studenty pomáhajících oborů*. Brno: Tribun EU, 2016. 141 s. ISBN 978-80-263-1015-0.

BĚLÍK, Václav. HOFERKOVÁ, Stanislava. KRAUS, Blahoslav a kol. *Slovník sociální patologie*. Praha: Grada, 2017. 120 s. ISBN 978-80-271-0599-1.

BĚLÍK, Václav. HOFERKOVÁ, Stanislava. *Prevence rizikového chování žáků z pohledu pedagogů*. 1.vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2018. 142 s. ISBN 978-80-7435-726-8.

FISCHER, Slavomil. ŠKODA, Jiří. *Sociální patologie: analýza příčin a možností ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Praha: Grada, 2009. 218 s. ISBN 978-80-247-2781-3.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

HAVIGER, Jiří. HAVIGEROVÁ, Jana Marie. LOUDOVÁ, Irena. *Lexikální stopa pojmu rodina: využití analýz sítí, frekvenční analýzy a otevřené kódování pro výzkum implicitních teorií rodiny*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. 133 s. ISBN 978-80-7435-429-8.

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

KRAUS, Blahoslav. *Sociální deviace v transformaci společnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015a. 210 s. ISBN 978-80-7435-575-2.

KRAUS, Blahoslav. *Životní styl současné české rodiny*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015b. 246 s. ISBN 978-80-7435-544-8.

KRAUS, Blahoslav. *Společnost, rodina a sociální deviace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. 157 s. ISBN 978-80-7435-411-3.

KRAUS, Blahoslav. HRONCOVÁ, Jolana a kol. *Sociální patologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. 325 s. ISBN 978-80-7436-080-1.

- KRAUS, Blahoslav. POLÁČKOVÁ, Věra a kol. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
- LANGMEIER, Josef. KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. 343 s. ISBN 80-7169-195-x.
- MATOUŠEK, Oldřich. MATOUŠKOVÁ, Andrea. *Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality a mládeže*. Praha: Portál, 2011. 336 s. ISBN 978-80-7367-825-8.
- MATĚJČEK, Zdeněk. POKORNÁ, Marie. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H&H, 1998. 205 s. ISBN 80-86022-21-8.
- MIOVSKÝ, Michal a kol. *Prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Univerzita Karlova, 1. lékařské fakulta, Klinika adiktologie, 2015. 328 s. ISBN 978-80-7422-392-1.
- MOŽNÝ, Ivo. *Sociologie rodiny*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2002. 219 s. ISBN 80-86429-05-9.
- MÜHLPACHR, Pavel. *Sociální patologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2001. 104 s. ISBN 80-210-2511-5.
- MÜHLPACHR, Pavel. *Sociopatologie pro sociální pracovníky*. Brno: MSD, 2008. 194 s. ISBN 978-80-7392-069-2.
- ONDREJKOVIČ, Peter a kol. *Sociálna patológia*. Bratislava: Veda, vydavateľství SAV, 2009. 577 s. ISBN 978-80-224-1074-8.
- PIAGET, Jean. INHELDEROVÁ, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2001. 143 s. ISBN 80-7178-608-x.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7178-829-5.
- SOBOTKOVÁ, Veronika a kol. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014. 147 s. ISBN 978-80-247-4042-3.
- ŠVARŤÍČEK, Roman. ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014. 377 s. ISBN: 978-80-262-0644-6.



VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum, 1997. 88 s. ISBN 80-7184-487-x.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, 2004. 170 s. ISBN 80-7184-488-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VESELÁ, Renata a kol. *Rodina a rodinné právo: historie, současnost a perspektivy*. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. 262 s. ISBN 80-86432-48-3.

VÝROST, Jozef. SLAMĚNÍK, Ivan (eds). *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008. 404 s. ISBN 978-80-247-1428-8.

### **Internetové zdroje**

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2010 – 2028 [cit. 2021-09-11]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>.

### **Legislativní zdroje**

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. *Zákony pro lidi* [online]. © AION CS, s.r.o. 2010–2022 [cit. 2022-02-18]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.

## **Seznam tabulek**

Tabulka 1: Přehled transformovaných výzkumných otázek.....	38
Tabulka 2: Přehled údajů o informantech.....	42
Tabulka 3: Přehled zkušeností informantů s rizikovým chováním.....	46
Tabulka 4: Přehled institucí a osob ve spolupráci při řešení rizikového chování.....	57

## **Seznam příloh**

Příloha A: Konstrukce interview.....	68
Příloha B: Ukázka přepsaného rozhovoru s I2.....	69
Příloha C: Ukázka přepsaného rozhovoru s I4.....	71

## **Přílohy**

### Příloha A: Konstrukce interview

Dobrý den,

jmenuji se Michaela Křečková a jsem studentkou oboru Sociální patologie a prevence na Univerzitě Hradec Králové. V současné době se věnuji zpracování své bakalářské práce na téma „Vliv rodiny na rizikové chování žáků ZŠ z pohledu pedagogických pracovníků“. Cílem realizovaného výzkumného šetření je zjistit zkušenosti pedagogických pracovníků s vlivem rodiny na rizikové chování žáků ZŠ. Chtěla bych Vás poprosit o chvíli Vašeho času na poskytnutí rozhovoru a souhlas s jeho poskytnutím. Současně bude celý rozhovor zvukově nahráván za účelem získání co nejpodrobnějších dat. Souhlasíte s rozhovorem a jeho nahráváním? Zároveň bych chtěla dodat, že celý rozhovor je zcela anonymní.

- Jak často jste se v rámci běžného školního roku setkal/a s projevy rizikového chování?
- S jakými druhy rizikového chování jste se u žáků ZŠ doposud setkal/a?
- Co vše by podle Vás mohlo být příčinou rizikového chování?
- Jak a v jaké míře může podle Vás rodina ovlivňovat chování žáka?
- Co pokládáte za nejzávažnější negativní faktor v působení rodiny?
- Jaký vliv má podle Vás sociálně ekonomická stránka rodiny?
- Jak podle Vás může rozvod rodičů ovlivnit vznik rizikového chování?
- Jaký vliv by podle Vás mohl mít uplatňovaný styl výchovy?
- Jak probíhá komunikace mezi Vámi a rodinou žáka s projevy rizikového chování?
- Jaké prvotní kroky jsou z Vaší pozice uplatňovány při řešení rizikového chování, které bylo vyvoláno činiteli v rodinném prostředí?
- Jaké jsou Vaše možnosti, abyste mohli eliminovat vlivy negativního působení rodiny co nejvíce?
- S jakými jinými institucemi či osobami v těchto případech spolupracujete?

Mockrát Vám děkuji za Váš čas a poskytnutá data.

## Příloha B: Ukázka přepsaného rozhovoru s I2

TO 1: Jak často jste se v rámci běžného školního roku setkal/a s projevem rizikového chování?

*„Takže záleží asi jaký druh rizikového chování, ale kdybych to měla dát dohromady, tak dám asi 20 až 30 krát případů. Sem zahrnuji případy, kdy je to v začátku, kdy je to trochu vyhocené a kdy je to přes čáru.“*

TO 2: S jakými druhy rizikového chování jste se u žáků ZŠ doposud setkal/a?

*„Vždycky nám říkali, že se během své praxe budeme setkávat s drogy a závislostmi, ale ty mohu říci, že skoro vůbec neřeším. Nejvíce se setkávám hlavně s ubližováním spolužákům a takový ty drobný věci jako pošťuchování, rýpání do někoho, nepřiměřené vtipky a brání svačin či penálů na 1. stupni. Potom se setkávám se šikanou, sebepoškozováním v malé míře a nejvíce ve třídách řešíme agresivní chování. Řešila jsem také kyberšikanu, která byla spojena s distanční výukou.“*

TO 3: Co vše by podle Vás mohlo být příčinou rizikového chování?

*„Tak určitě má rizikové chování několik příčin. Jako alfa omegou bych viděla rodinu a složení třídy – jací jedinci se ve třídě sejdou. Dále bych asi brala za důležité to, jaký je jedinec sám o sobě, co tak zvané zdědil a potom samozřejmě mimoškolní parta.“*

TO 4: Jak a v jaké míře může podle Vás rodina ovlivňovat chování žáka?

*„Z mé zkušenosti mohu říci, že rodina ovlivňuje žáka svou důsledností a jasně nastavenými pravidly. Žák se poté chová více zodpovědněji a rodiče mu dávají jasný cíl a směr do života, což děti v tomto věku potřebují.“*

TO 5: Co pokládáte za nejvážnější negativní faktor v působení rodiny?

*„Určitě vztah mezi partnery/rodiči. Je logické, že pokud dítě doma zažívá třeba hádky nebo násilí, bude se chovat stejně. Dále samozřejmě nedostatečný čas strávený s dítětem, nízký zájem o dítě a absence mateřské lásky. Mám i takové zkušenosti, že se rodina může snažit sebevíc a stejně to nepomůže. Je to nevyspytatelné.“*

TO 6: Jaký vliv má podle Vás sociálně ekonomická stránka rodiny?

*„Nemám zkušenost s tím, že by „čím více peněz, tím lepší dítě“ a obráceně. Víím, že třeba děti malinko ty rozdíly vnímají, ale spíše si dávají pozor, aby oni vypadaly dobře a u ostatních to moc neřeší. Setkávám se také s tím, že si děti v této oblasti hodně pomáhají a věci/oblečení si i půjčují, za což jsem moc ráda.“*

TO 7: Jak podle Vás může rozvod rodičů ovlivnit vznik rizikového chování?

*„Rozvod je určitě velkým zásahem do vědomí žáka a to se pak projevuje právě na jeho chování. Já mám spíše zkušenost s tím, že žák má takové výkyvy kvůli rozvodu a ne že by*

*projevoval plně nějaký druh rizikového chování. Pod těmi výkyvy si můžeme představit zvýšenou agresi, dítě hledá samo sebe a ubližují ostatním, frajerství a zvýšené sebevědomí, zkoušení alkoholu a cigaret nebo zhoršení prospěchu.“*

TO 8: Jaký vliv by podle Vás mohl mít uplatňovaný styl výchovy?

*„Vnímám, že pokud má dítě nastavené jasné a pevné hranice, tak je to pro něj mnohem více komfortnější. Jsou pak více vyklidnění, vědí, kam až můžou zajít a nemyslím si, že by právě tento způsob výchovy měl vést k rizikovému chování. Naopak právě děti, které ty hranice nastavené nemají jsou hodně lhostejný, drzý, dovolují si všechno, ubližují ostatním a mají velký problém s uznáváním autorit. To vnímám, že se objevuje opravdu ve velké míře. Současně mám špatné zkušenosti s velkým nátlakem na výkon ve sportu ze strany rodičů. Děti jsou pak hodně často nervózní při výuce, v takovém určitém tlaku a mají potřebu neustále vybíjet energii a být v pohybu. Což pak souvisí s tím, že se nedokáží soustředit, zhorší se v prospěchu a často tyto děti bývají takovým až nezdravým vůdčím typem, který ovlivňuje ostatní žáky.“*

TO 9: Jak probíhá komunikace mezi Vámi a rodinou žáka s projevy rizikového chování?

*„Nejprve celou situaci a komunikaci necháváme na třídním učiteli a pokud to to nefuguje, tak celá situace jde za mnou jako školní metodičkou prevence a s rodiči komunikují já prostřednictvím telefonu, e-mailu nebo osobně.“*

TO 10: Jaké prvotní kroky jsou z Vaší pozice uplatňovány při řešení rizikového chování, které bylo vyvoláno činiteli v rodinném prostředí?

*„Pokud třídní učitel není schopen situaci vyřešit sám, přebírám si řešení situace já a ihned kontaktuji školního psychologa a výchovnou poradkyni se kterými celou věc konzultuji. Následně informuji vedení a následně jsou pozvány rodiče do školy, kdy se nejprve řeší situace ohledně žáka a následně jim je nabídnuta pomoc, aby se problémy v rodině vyřešily – například centrum rodinného poradenství, různé poradny pro partnery, OSPOD a další.“*

TO 11: Jaké jsou Vaše možnosti, abyste mohli eliminovat vlivy negativního působení rodiny co nejvíce?

*„Ze své pozice mohu udělat asi nejvíc to, že společně se školní psycholožkou máme připraveny interní a velmi individuální programy ať už pro jednotlivé žáky nebo pro celý kolektiv, které jsou zaměřeny na různé rizikové chování a různé situace. Současně si děláme různou diagnostiku, máme připravené dotazníky a velmi intenzivně se třídou nebo žákem pracujeme. Samozřejmě je také důležité být pro děti nebo třídou oporou.“*

TO 12: S jakými jinými institucemi či osobami v těchto případech spolupracujete?

*„Nejčastěji spolupracuji se školním psychologem, výchovným poradcem, pedagogicko-psychologickou poradnou, okresním metodikem prevence, speciálním centrem a v krajních případech s OSPODem.“*

#### Příloha C: Ukázka přepsaného rozhovoru s I4

TO 1: Jak často jste se v rámci běžného školního roku setkal/a s projevy rizikového chování?

*„Kdybych obecně měla vzpomínat, tak 2krát až 3krát do roka řešíme případ rizikového chování.“*

TO 2: S jakými druhy rizikového chování jste se u žáků ZŠ doposud setkal/a?

*„Nejčastěji se setkávám s kyberšikanou, která je velmi frekventovaná. Potom nejčastěji řešíme záškoláctví a kouření.“*

TO 3: Co vše by podle Vás mohlo být příčinou rizikového chování?

*„Tak určitě lákadlo technologií, komunikace prostřednictvím sociálních sítí, lenost, rodinný styl života, nízká motivace, špatný příklad z rodiny a určitě také kamarádi a nějaké jejich party.“*

TO 4: Jak a v jaké míře může podle Vás rodina ovlivňovat chování žáka?

*„Rodina ovlivňuje žáka úplně zásadně. Jak v pozitivním, tak i negativním směru může rodič ovlivňovat tím, jaký je pro žáka vzorem, jak žijou, jak získávají finance a jak s nimi hospodaří. Pokud žákův rodič chodí pravidelně do práce, žák má poté motivaci chodit řádně do školy a naopak. Dále bych asi viděla zásadní vliv v tom, jak moc rodiče o dítě projevují zájem.“*

TO 5: Co pokládáte za nejvýznamnější negativní faktor v působení rodiny?

*„Za mě asi nějaký negativní přístup k životu, trestní minulost rodičů, rozvodovost, hádky ohledně výchovy a střídavá péče.“*

TO 6: Jaký vliv má podle Vás sociálně ekonomická stránka rodiny?

*„No tak podle mého laického názoru tohle není určující, zda rodina má nějaké finanční zabezpečení. Za mě je určitě důležitý ten zájem o dítě a citová zainteresovanost. Možná trošičku vnímám v rámci kolektivu, že žáci vnímají rozdíly, ale s žádnými posměšky či rizikovým chováním jsem se doposud nesetkala. Opravdu se snažíme s dětmi hodně pracovat a spoustu věcí podchytit v začátcích.“*

TO 7: Jak podle Vás může rozvod rodičů ovlivnit vznik rizikového chování?

*„Určitě rozvod má na žáky hodně velký vliv. A myslím, že právě záškoláctví a nedostatečný prospěch je za mě nejrozšířenější právě z důvodu rozvodu rodičů.“*

TO 8: Jaký vliv by podle Vás mohl mít uplatňovaný styl výchovy?

*„Tak já mám pocit, když se nad tím takhle zamyslím, že způsob výchovy nehraje takovou roli v rizikovém chování u dítěte. Spíš potom má vliv ta zpětná vazba jak se ty rodiče baví o jejich dítěti, jak se o ně zajímají, jak s nimi komunikují a jak moc s dítětem tráví čas.“*

TO 9: Jak probíhá komunikace mezi Vámi a rodinou žáka s projevy rizikového chování?

*„Především přes telefon či e-mailovou komunikaci a poté sjednávám osobní schůzku.“*

TO 10: Jaké prvotní kroky jsou z Vaší pozice uplatňovány při řešení rizikového chování, které bylo vyvoláno činiteli v rodinném prostředí?

*„Úplně jako první to zkonzultuji se svými kolegy, jestli se jim ta situace jeví stejně, tak jako mě z pozice výchovného poradce. Následně se zeptáme třídní učitelky a pokud dojdeme ke shodě v názorech, poprosíme třídní učitelku, aby se telefonicky dotázala rodičů na konkrétního žáka a jeho chování. Pokud nestačí telefonická domluva, zveme rodiče do školy a zjišťujeme co se děje a jak můžeme rodině pomoci. Necháváme třídního učitele, aby jako první zkontaktoval rodiče, jelikož mezi sebou mají bližší vztah. Kdyby kdokoliv jiný volal ze školy, mohlo by to budít negativní dojem a byl by to pro rodiče takový strašák.“*

TO 11: Jaké jsou Vaše možnosti, abyste mohli eliminovat vlivy negativního působení rodiny co nejvíce?

*„Pokud vidím, že se u žáka něco děje, tak projevím takový zvýšený zájem, ale musím přiměřeně, aby to nebylo moc nápadné. Dále upozorním kolegy, aby daného žáka nenápadně sledovali. Současně se snažím o co největší budování důvěry.“*

TO 12: S jakými jinými institucemi či osobami v těchto případech spolupracujete?

*„Spolupracujeme s organizací SEMIRAMIS, charitativní organizací SASANKA, pedagogicko-psychologickou poradnou, okresním metodikem prevence, speciálně výchovným centrem a v krajních případech s OSPODem.“*