

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Bakalářská práce

Eva Zapletalová

**Rizikové projevy v chování žáků střední školy a jejich řešení
z pohledu školního metodika prevence**

Olomouc 2022

vedoucí práce: doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Rizikové projevy v chování žáků střední školy a jejich řešení z pohledu školních metodiků prevence“ vypracovala samostatně a použila jsem pouze uvedené prameny a literaturu.

V Olomouci dne 20. dubna 2022

.....
Eva Zapletalová

Poděkování

Děkuji panu doc. PhDr. Tomáši Čechovi, PhD., za jeho odborné vedení a rady. Dále také děkuji školním metodikům prevence na středních školách, na kterých jsem realizovala své výzkumné šetření, za jejich ochotu a spolupráci. Děkuji také mé rodině a přátelům za podporu při zpracovávání mé bakalářské práce.

Obsah

Úvod.....	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Rizikové osobnostní rysy v období adolescence	9
2 Rizikové chování	11
2.1 Rizikové chování ve školství a jeho rizika	12
2.1.1 Záškoláctví	12
2.1.2 Šikana	13
2.1.3 Závislostní chování	15
2.1.4 Rizikové sexuální chování	18
3 Prevence rizikového chování	20
3.1 Typy prevence.....	20
3.2 Zásady efektivní prevence rizikového chování	22
3.3 Realizace sekundární prevence ve školním prostředí	23
3.3.1 Postup při řešení šikany	24
3.3.2 Postup při řešení záškoláctví.....	25
3.3.3 Postup při řešení závislostního chování	26
4 Školní metodik prevence	28
4.1 Umístění metodika prevence v systému školy.....	28
4.2 Standardní činnosti školního metodika prevence	29
4.2.1 Metodické a koordinační činnosti	29
4.2.2 Informační činnosti	30
4.2.3 Poradenské činnosti.....	30
4.3 Minimální preventivní program školy	31
4.4 Dokumentace školního metodika prevence	32
4.5 Přístupy školního metodika prevence k žákům	34
EMPIRICKÁ ČÁST	35

5	Zhodnocení aktuálního stavu zkoumané problematiky	36
6	Charakteristika výzkumného šetření	39
6.1	Výzkumný cíl a výzkumné otázky	39
6.2	Charakteristika výzkumného souboru	39
6.3	Metoda sběru dat	40
6.4	Metoda analýzy dat	41
7	Výsledky výzkumného šetření	42
7.1	Význam školního metodika prevence a jeho působení na škole	42
7.2	Práce se žáky v porovnání s ostatními pedagogy	43
7.3	Projevy rizikového chování na střední škole	44
7.4	Vliv žáků s rizikovými projevy chování na klima třídy	46
7.5	Práce se žáky s rizikovými projevy chování	47
7.6	Spolupráce školního metodika prevence při řešení rizikového chování žáků	49
8	Diskuze	51
	Závěr	54
	Seznam použité literatury	56
	Seznam zkratk	61
	Seznam tabulek	62
	Seznam příloh	63
	Anotace	100

Úvod

Tato bakalářská práce se zabývá rizikovými projevy chování u žáků středních škol a jejich řešením z pohledu školního metodika prevence. Hlavním cílem této bakalářské práce je zmapovat efektivní postupy a zkušenosti školních metodiků prevence s realizací sekundární prevence rizikového chování na středních školách. Dílčím cílem práce je zjistit a popsat, jakým způsobem školní metodik prevence přistupuje k řešení rizikového chování na střední škole. Mou motivací k volbě tohoto tématu bylo to, že otázka prevence rizikového chování mě jako budoucího sociálního pedagoga velmi zajímá a dle mého názoru je zároveň velmi aktuální. Na žáky středních škol jsem se zaměřila z toho důvodu, že u této věkové skupiny mi výskyt rizikového chování přijde nejčastější a v největší míře a zároveň je také skupina žáků střední školy specifická v tom, že někteří z nich jsou již zletilí, což jim umožňuje snazší přístup například k alkoholickým nápojům. Další specifikum této skupiny žáků středních škol je to, že se zrovna nacházejí v období dospívání a vyvíjejí se nejen fyzicky, ale také psychicky, formují se jim nové hodnoty, postoje a názory a v období adolescence se také budují nové sociální vazby a vztahy, tudíž budou-li se vyvíjet negativní cestou, mohou mít velký dopad na budoucí život jedince.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí. První z nich je teoretická část, která je rozdělena do čtyř hlavních kapitol. Cílem teoretické části práce je vymezit problematiku rizikového chování u dnešních adolescentů a je dále zaměřena na přístup školního metodika prevence k možným rizikovým projevům. V první a druhé kapitole jsou definována specifika rizikového chování u adolescentů, jejich konkrétní projevy a možná rizika a následky. Ve třetí kapitole je dále specifikována prevence rizikového chování, její typy, zásady efektivní prevence a dále také konkrétní příklady realizace sekundární prevence v případě výskytu rizikového chování v prostředí školy. V návaznosti na to jsou také v této kapitole definovány osoby a instituce, se kterými škola a školní metodik prevence spolupracují při řešení těchto rizikových situací. V neposlední řadě je v teoretické části definována osoba školního metodika prevence a jeho náplň práce, kde je také specifikována tvorba Minimálního preventivního programu.

Druhá část bakalářské práce je část empirická, která popisuje průběh a výsledky provedeného výzkumného šetření, ve kterém se snažím zjistit, jakým způsobem školní metodik prevence řeší projevy rizikového chování na střední škole. V rámci svého výzkumného šetření jsem se zajímala o to, s jakými konkrétními typy rizikového chování se v dnešní době školní

metodikové prevence na střední škole setkávají nejčastěji, jak rizikové chování řeší a s kým v rámci tohoto řešení spolupracují, a to v prostředí střední školy či mimo ni. Výzkumná data byla získána pomocí metody kvalitativního výzkumu, a to prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů se školními metodiky prevence na středních školách ve městě Olomouc, kteří byli k účasti na výzkumu přístupní. Jednotlivé rozhovory byly následně analyzovány metodou otevřeného kódování, která mi umožnila hloubkové prostudování výzkumných dat a nalezení odpovědí na výzkumné otázky, které jsou v empirické části shrnuty.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Rizikové osobnostní rysy v období adolescence

V první kapitole mé práce se zaměřím na teoretické vymezení rizikových osobnostních rysů, které se mohou u adolescentů projevit a podpořit tak u nich vznik rizikového chování.

Adolescence je vývojové období, ve kterém se jedinec nachází mezi patnáctým a dvacátým rokem života (Macek in Dolejš, 2014), tudíž převážně v období, kdy studují na střední škole. Období adolescence je provázeno řadou fyzických i psychických změn a každý jedinec se s těmito změnami potýká jinak, jelikož vývoj každého člověka je podmíněn jeho individuálními fyzickými, psychickými, sociálními i spirituálními vlastnostmi (Dolejš, 2014).

Fyzické změny jsou jedním z hlavních rizikových faktorů v období adolescence, jelikož mají velký vliv na vnímání vlastního těla u dospívajícího jedince, což v případě nízkého sebehodnocení a sebevědomí může mít za následek projevy rizikového chování ve snaze kompenzace nízké sebeúcty. Jedná se například o zrychlený růst do výšky a celkový nárůst tělesné hmotnosti. Změny týkající se konkrétních tělesných partií mohou mít za následek negativní sebehodnocení a nízké sebevědomí, jelikož zájem o vlastní zevnějšek je v důsledku fyzických změn pochopitelnou vlastností dospívajícího jedince (Dolejš, 2014). Dochází k dokončení pohlavního vývoje a také k jiným tělesným změnám, jako je v případě chlapců například mutace hlasu, což může být provázeno studem jako důsledek chybějící kontroly nad vlastním hlasem.

Dle Dolejše (2014), hodnocení vlastního těla a s ním související sebeúcta závisí na mnoha faktorech, jako jsou například společenské a kulturní stereotypy v době a místě výskytu jedince a také jisté tzv. estetické standardy dané doby, ve které jedinec vyrůstá. Dospívající jedinci mají tendenci řídit se obecně platnými standardy tělesné přitažlivosti a na jejich základě hodnotí svůj vzhled, nebo mají tendenci porovnávat svůj zevnějšek se svými vrstevníky. Ideálním projevem tělesné přitažlivosti u chlapců je mnohdy svalnatá tělesná stavba a u dívek je to většinou štíhlá postava, což je mnohdy opakem reálné stavby těla dospívajícího jedince v důsledku dočasného hromadění tuku v určitých tělesných partiích. V případě, že jedinec nedosáhne tohoto tzv. společenského ideálu tělesné přitažlivosti, může dojít k následkům ve formě různých psychických, sociálních i zdravotních potíží. Tyto potíže se mohou projevat celou řadou rizikových projevů, jako jsou například poruchy příjmu potravy nebo užívání steroidů, nadměrné cvičení a fyzické zatěžování. V obou případech se jedná o závažné problémy, které mohou nést dlouhodobé následky jak ve fyzické, tak psychické oblasti (Dolejš, 2014).

Kromě fyzického vývoje se adolescent potýká i s výraznými kognitivními změnami, které mohou být také provázeny řadou negativních projevů. Může se jednat například o adolescentní egocentrismus, který se u adolescentů mnohdy vyskytuje jako důsledek vlastního subjektivního přesvědčení o svých hodnotách, postojích a přesvědčení o vlastní mimořádnosti. Adolescentní egocentrismus může mít za následek značné množství mezigeneračních konfliktů v rodině, jež mohou vznikat také jako důsledek přirozené tendence adolescenta oddělit se od vlivu autority (Dolejš, 2014).

V neposlední řadě je adolescent vystaven dle Dolejše (2014) široké škále změn v oblasti svého psychosociálního vývoje. V období adolescence dochází k formování identity jedince, což může být ovlivněno řadou faktorů, jako jsou například ekonomické a sociální vlivy působící na jedince, přičemž například větší pravděpodobnost vzniku konfliktu mezi dítětem a rodičem vzniká právě v rodinách, které jsou nějakým způsobem ekonomicky či sociálně znevýhodněny. Erikson (in Dolejš, 2014) upozorňuje na několik faktorů, které mohou dospívajícího jedince negativně ovlivnit, jako jsou například nevhodné sociální prostředí vychovávaného dítěte, nevhodné rodinné a emoční podmínky, trauma z dětství, alkoholismus v rodině či rozvod rodičů. Všechny tyto faktory mohou mít za následek tvorbu tzv. negativní identity jedince, která se může projevovat různými způsoby, ku příkladu nedostatečným plánováním budoucnosti, kterému většina adolescentů musí čelit, dále také sníženou či nedostatečnou schopnost navazovat a budovat blízké vztahy s jinými lidmi, může být provázena pocitem chybějící osobní zdatnosti nebo celkovým poklesem motivace.

Součástí psychosociálního vývoje jedince je navazování přátelství a náležitost k vrstevnické skupině, což je pravděpodobně jedna z nejdůležitějších složek přispívající k formování osobnosti jedince v období adolescence. Dle Dolejše (2014) se v období dospívání zvyšuje touha náležitosti k vrstevnické skupině a účast na společných aktivitách a v případě využití skupinového nátlaku může být využívána i jedincova touha být oblíbený, či strach z vyloučení ze skupiny. Dospívající jedinec je náchylný ke skupinovému nátlaku a k odstoupení od vlastního přesvědčení převážně tehdy, je-li například pod vlivem alkoholu či jiných látek. Může hrát roli i sociální role a postavení jedince ve skupině. V případě, že má vrstevnická skupina na jedince negativní vliv a dochází-li zde ke skupinovému nátlaku, může to mít za následek emoční nevyrovnanost a pravděpodobně i riziko antisociálních a delikventních činností (Wanner et al., 2009 in Dolejš, 2014).

2 Rizikové chování

V druhé kapitole této práce se zaměříme na teoretické vymezení pojmu rizikové chování, které úzce souvisí se zaměřením této práce. Definujeme si zde nejen rizikové chování všeobecně, ale také jeho konkrétní projevy, které se mohou vyskytovat především ve školním prostředí.

Chování, které je možno označit za rizikové, se vyznačuje širokou škálou projevů. Je možno jej popsat jako chování, kterým jedinec negativně ovlivňuje své zdraví a svůj sociální či psychologický vývoj, nebo takto ohrožuje své okolí (Mioviský, 2015). Širůčková (in Mioviský, 2010, s. 30) rizikové chování definuje jako „... *pojem odkazující ke komplexní kategorii chování, jímž se zabývají sociální a medicínské vědní obory, a který obvykle zahrnuje interpersonální agresivní chování, delikventní chování ve vztahu k hmotnému majetku, rizikové zdravotní návyky, rizikové sexuální chování, rizikové chování ve vztahu ke společenským institucím, prepatologické hráčství, rizikové sportovní aktivity apod.*“

Agresivní chování na interpersonální bázi zahrnuje především násilné chování, šikanu, rasovou nesnášenlivost či diskriminaci, zatímco krádeže a vandalismus spadají pod delikventní chování ve vztahu k hmotnému majetku. Za rizikové sexuální chování se také označuje předčasné zahájení sexuálního života, promiskuitní chování, pohlavní styk s rizikovými partnery či nechráněný pohlavní styk. Do rizikového chování ve vztahu ke společenským institucím spadá například záškoláctví nebo nedokončení studia na střední škole (Širůčková in Mioviský, 2010).

Jedno z dalších pojetí definujících rizikové chování uvádí, že u projevů rizikového chování jsou porušovány sociální normy přijímané společností a definuje rizikové chování jako „... *problematické, znepokojující, nebo jako nežádoucí vzhledem k normám konvenční společnosti, jejím institucím, autoritám. Toto chování je společenskými institucemi regulováno...*“ (Jessor, Donovan, Costa, in Mioviský, 2010, s. 30).

Rizikové chování můžeme dále rozdělit dle Čecha (2011) do čtyř základních kategorií. První z nich je zneužívání návykových látek včetně experimentování. Další kategorií, do které spadá například závislost na internetu, televizi, či počítačových hrách, jsou nelátkové závislosti. Třetí skupinou, do které řadíme například šikanu, projevy agresivního chování, delikvenci, zanedbávání školní docházky a další, je negativní psychosociální chování, a v neposlední řadě

za rizikové chování považujeme také nežádoucí sexuální chování, kam patří, jak již bylo zmíněno výše, například předčasné zahájení sexuálního života.

Velmi podobně rizikové chování rozděluje i Kabíček (2014), který dělí rizikové chování do tří okruhů, a to zneužívání návykových látek, kde zdůrazňuje často vliv sociální skupiny jakožto motivaci k tomuto chování. Dalším okruhem jsou projevy v psychosociální oblasti, kam řadíme agresivní, delikventní a kriminální chování. Do této kategorie řadíme i problémové chování přechodného charakteru, které se může projevovat jako například fyzické konflikty, týrání zviřat či slabších vrstevníků, záškoláctví, nebo opakované lhaní. Poslední oblastí je podobně jako v předešlém rozdělení rizikové projevy v reprodukční oblasti, kam spadá například časté střídání sexuálních partnerů či nechráněný pohlavní styk.

2.1 Rizikové chování ve školství a jeho rizika

Ve školském prostředí dochází ke koncentraci různých typů rizikového chování. Miovský (2010) ve své publikaci uvádí několik základních projevů rizikového chování, na které by se měla soustředit školská prevence rizikového chování a které si rozebereme v následujících kapitolách.

2.1.1 Záškoláctví

Prvním z nich je záškoláctví, které je zároveň uvedeno také na prvním místě mezi projevy rizikového chování v Metodickém pokynu k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních (MŠMT, 2007). Za záškoláctví se považuje nepřítomnost žáka ve výuce na základní či střední škole, která není omluvená. Je to přestupek, kterého se žák dopouští tím, že zanedbává svou školní docházku a jedná tak úmyslně (MŠMT, 2010).

Salavcová a Foist (Metodické doporučení MŠMT, 2010) v příloze č. 11 k Metodickému doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních (dále jen „Metodické doporučení MŠMT“) uvádí pět základních typů záškoláctví. První typ se nazývá právě záškoláctví, kdy žák je ve škole nepřítomen, zatímco jeho rodiče jsou o jeho přítomnosti ve výuce zcela přesvědčeni. Dalším typem je záškoláctví skryté, známé také jako záškoláctví s vědomím rodičů. U této formy se rodiče aktivně podílí na absenci žáka ve výuce a může se tak stát například z důvodu toho, že rodiče potřebují pomoc dítěte v domácnosti, nebo protože nemají vůči dítěti dostatečnou autoritu a nedokážou jej odmítnout. Pravým opakem toho je třetí

typ, a to záškoláctví s klamáním rodičů, kdy rodiče omlouvají žákovu nepřítomnost ve výuce z důvodu zdravotních obtíží, které si ovšem dítě vymyslelo. Za záškoláctví se dají považovat také útěky ze školy, které jsou čtvrtým typem úmyslného zanedbávání školní docházky a pátým jmenovaným typem je i odmítání školy, ke kterému může dojít například je-li dítě obětí šikany, nebo v případě, že má potíže ve výuce, trpí školní fobií apod. V tomto případě působí školní docházka dítěti psychické obtíže.

Salavcová a Foist také v příloze č. 11 k Metodickému doporučení MŠMT zmiňují faktory, které mohou u dítěte podpořit výskyt záškoláctví. Z hlediska společnosti se může jednat například o negativní vzory v okolí dítěte nebo jeho nízká úroveň vzdělání. Osobnostním rizikovým faktorem, který může způsobit záškoláctví, je například to, že dítě tak reaguje na stresové situace, nebo je-li jeho osobnost nějak narušena. Narušení se může projevit například oploštěnou emocionalitou, egoismem, nízkou sebekontrolou, případně i absencí určitých vnitřních zábran. Škola může také hrát důležitou roli a podpořit vznik záškoláctví, a to například glorifikací žáků s mimořádnými schopnostmi, projevy šikanování ve třídě, nebo osobností pedagoga nebo jeho nespravedlivým hodnocením. Dále může záškoláctví podpořit i rodina dítěte, a to například nadměrnou autoritativní či naopak liberální výchovou, nebo nadměrnou zaměstnaností rodičů. Jedním z nejčastějších faktorů, na základě kterých může k záškoláctví dojít, je negativní vliv vrstevnické skupiny.

Z toho vyplývající rizika a důsledky záškoláctví mohou být například nízké vzdělání a s ním související budoucí potíže při hledání zaměstnání, zvýšená příležitost ke konání nelegálních činností a k experimentování s návykovými látkami.

2.1.2 Šikana

Dalším projevem rizikového chování, se kterým se můžeme setkat ve školním prostředí, je šikana, kterou můžeme definovat jako „... *opakované agresivní chování se záměrem ublížit, provázené nerovnováhou sil mezi útočníkem a obětí*“ (Olweus et al., 1999 in Kabíček, 2014, s.151). Dle MŠMT (2016) můžeme šikanu rozdělit na přímou a nepřímou, kdy o přímou šikanu se jedná v případě, nabývá-li fyzické, verbální, nebo neverbální podoby. V případě fyzické šikany se může jednat o bití či fyzické napadání, zatímco verbální šikana se projevuje především vulgárními výrazy, výhrůzkami či urážlivými komentáři. O neverbální šikanu se jedná v případě, je-li dítěti například ničen majetek, nebo je-li zastrašováno prostřednictvím výhrůžných gest, výrazů v obličeji apod. Nepřímá šikana je odlišná v tom, že místo fyzické újmy způsobuje újmu psychickou a má za účel poškodit oběť emocionálně. Hlavním rozdílem

mezi přímou a nepřímou šikanou je to, že v případě nepřímé šikany agresor vůči oběti nepůsobí přímo a využívá k výkonu šikany třetí osobu, aby záměr agresora zůstal navenek skrytý. Zatímco zde může dojít také k fyzickému napadení, převažují nefyzické projevy a zahrnují mnohdy pomluvy, přehlížení a izolování oběti od kolektivu či ponižování před spolužáky nebo pedagogy.

Další forma šikany, která se s rozvojem informačních technologií vyskytuje nejčastěji, je kyberšikana, jež můžeme popsat jako zveřejňování urážlivých a zesměšňujících obsahů prostřednictvím elektronické komunikace. Může se jednat například o zakládání falešných profilů jménem oběti na sociálních sítích, zveřejňování ponižujících videí či jiných obsahů, výhrůžné zprávy a jiné (Metodické doporučení MŠMT, 2010). Nebezpečí kyberšikany spočívá převážně v tom, jakou rychlostí se informace mohou šířit a k jakému množství lidí se tyto informace mohou dostat (Vašutová et al., 2010, in Kabíček, 2014). Žlunková (2010) zmiňuje, že odhalení kyberšikany je v mnoha případech téměř nemožné, a to z toho důvodu, že k dopadení agresora nemůže dojít bez vyhledání pomoci od oběti, což vyžaduje svědectví oběti, které pro ni může být mnohdy ponižující.

Průběh šikany má pět stádií, přičemž prvním z nich je ostrakizace, kdy se jedná převážně o šikanu psychickou. Oběť ostrakizace je v mnoha případech odstrkována na okraj kolektivu, kdy ostatní členové daného kolektivu se s obětí nejen nechtějí bavit, ale mohou ji pomlouvat, dělat si z oběti legraci a úmyslně vytvářet prostředí, ve kterém se oběť necítí komfortně. Druhým stádiem šikany je fyzická agrese, kdy se z ostrakizované osoby či osob stane prostředek pro vybíjení negativních pocitů agresorů, mnohdy prostřednictvím fyzického napadení. Třetím stádiem šikany je vytvoření jádra, což znamená, že se vytváří skupina agresorů, kteří systematicky a plánovaně útočí na oběť, která se zdá být nejsnadnějším cílem. Ve třetím stádiu již není faktor náhodných vybití negativních pocitů, ale systematické útoky vůči oběti na základě spolupráce agresorů. Šikana dospěje do čtvrtého stádia v momentě, kdy většina kolektivu přijme normy agresorů, jelikož v této fázi mají přihlížející jedinci strach, že se stanou dalšími oběťmi šikany v případě, že by se agresorům postavili. Často se ale stává také to, že mnozí členové kolektivu se začnou na šikaně dobrovolně aktivně podílet a projevuje se krutost i u těch jedinců, kteří byli původně jen přihlížejícími. Páté a poslední stádium šikany je takzvaná dokonalá šikana, kdy je agresivní chování přijato všemi žáky ve třídě. Třída je rozdělena na agresory a oběti a nejsou zde žádní, již by byli pouhými přihlížejícími.

Šikana s sebou nese řadu závažných následků, které mohou všechny aktéry dlouhodobě poznamenat. Dle Metodického doporučení MŠMT (příloha č. 6, Školní šikana) mohou oběti šikany v dospělosti zaznamenat potíže a úzkosti při navazování sociálních vztahů a mají větší předpoklad k budoucímu rozvoji duševního onemocnění, depresivní poruše či k suicidálním tendencím. U agresorů šikany je předpoklad k budoucímu rozvoji antisociální poruchy.

2.1.3 Závislostní chování

Další oblastí, na kterou je třeba se ve školské prevenci zaměřit, je závislostní chování. Sem spadají látkové závislosti, jako je například užívání návykových látek, kam spadá i užívání alkoholu, tabákových výrobků a v neposlední řadě i nelátkové závislosti, kam můžeme zařadit v dnešní době velmi rozšířenou závislost na internetu či počítačových hrách. Rizikové chování, které se vyznačuje závislostním chováním, můžeme rozlišovat do několika skupin, zvážíme-li frekvenci užívání návykových látek (Metodické doporučení MŠMT, 2010). Jednorázové nebo málokrát opakované užití návykové látky označujeme jako užití nebo experiment, oproti tomu opakovanou zkušenost s legální návykovou látkou můžeme definovat jako užívání. Nadužíváním nebo rizikovým užíváním definujeme situaci, kdy již pravidelný kontakt s legální či nelegální návykovou látkou představuje riziko pro zdraví uživatele. Pojem zneužívání návykových látek neboli také problémové užívání můžeme použít v případě, kdy se uživatel nadále vystavuje legálním i nelegálním návykovým látkám i přes jejich negativní vliv na jeho život. Poslední skupinu označujeme jako závislost, označovanou také jako kompulzivní užívání. Mezinárodní klasifikace nemocí definuje syndrom závislosti jako behaviorální, kognitivní a fyziologický stav, který vzniká po dlouhodobém užívání návykové látky. Vyznačuje se silným nutkáním užít návykovou látku, ztrátou kontroly nad tímto nutkáním a pokračováním v užívání i přes zjevné negativní dopady této látky na život uživatele. Dalším znakem závislosti je také upřednostňování návykové látky v životě uživatele, zvýšená tolerance pro drogu, v případě neuzití látky se může vyskytovat i odvykací stav (MKN-10, 2021).

Dle Metodického doporučení MŠMT (2010) můžeme návykové látky rozdělit na konopné drogy, halucinogeny, opiáty, stimulanty, těkavé látky či nové syntetické drogy. Nejčastějšími z nich, které dnešní děti a mládež ohrožují nejvíce, jsou alkohol a tabák, jež podrobněji rozebereme níže.

První skupinou návykových látek jsou konopné drogy, kam spadá marihuana, hašiš a hašišový olej, jež obsahují účinné látky THC a CBD. Užívání návykových látek s sebou nese řadu zdravotních i psychosociálních rizik. U užívání návykových látek s obsahem THC, a

především u její větší dávky dochází k možnosti střídání nálad či k záchvatům zuřivosti, k depresím či paranoidním stavům, dochází ke snížení psychomotorické reaktivity a ke zhoršení kognitivních funkcí, obzvláště paměti a pozornosti. Dlouhodobým rizikem užívání konopných látek může být vysoké riziko vzniku psychiatrického onemocnění. (Kabíček,2014).

Další skupinou návykových látek jsou těkavé látky, kam můžeme zařadit všechny chemické látky, které se užívají prostřednictvím inhalace, jako jsou například rozpouštědla, ředidla, lepidla či různé plyny. Mohou vyvolat akutní intoxikaci, projevující se vysokým neklidem a agitací, jež se střídá se stavy apatie. Intoxikace může vyvolat halucinace. Dlouhodobým užíváním těkavých látek uživatel riskuje poškození jater a mozku a také snížené mentální schopnosti (Kabíček, 2014).

Následující skupina návykových látek jsou stimulační látky, jako je pervitin, kokain či amfetamin. Mezi rizika užívání stimulačních látek patří fyzické přetížení, dehydratace, vyčerpání či horečka. Závažná intoxikace se může projevit ztrátou vědomí, objevit se mohou také křeče. Dlouhodobé užívání může mít negativní dopady na kardiovaskulární systém s důsledky ve formě poruch krevního tlaku a zvýšená pravděpodobnost výskytu cévní mozkové příhody (Kabíček, 2014).

Další skupinou návykových látek jsou opiáty, jako je především heroin, nebo také například morfin, oxykodon či kodein. Při intoxikaci opiáty může dojít k poruše dýchání či ztrátě vědomí. Po užití opiátů dochází k abstinenci syndromu, který se projevuje tachykardií, chřipkovým stavem, bolestmi svalů či křečovými bolestmi břicha. Mezi dlouhodobá rizika užívání opiátů patří to, že spouští toxickou psychózu. Toxická psychóza je psychotická porucha, jejíž spouštěčem je zneužívání psychotropních látek a vyznačuje se především paranoidními stavy a příznaky podobnými schizofrenii. Je zde dále riziko mozkového postižení a pokles mentálních schopností. V případě nesterilní aplikace může dojít k nakažení žloutenkou či infekcí HIV (Kabíček, 2014).

Mezi halucinogeny můžeme zařadit psychedelika synteticky vyrobená, jako je LSD, nebo také rostlinného původu, jako je například houba lysohlávka. Rizikem spojeným s užíváním halucinogenů je možnost úrazu či sebevražedných sklonů jako důsledek halucinací. Dlouhodobými negativními účinky opiátů mohou být psychotické stavy, vizuální poruchy a halucinace i v případě neužití drogy (Kabíček, 2014).

Dalším příkladem látkové závislosti může být dlouhodobé užívání některých léků, jako jsou například analgetika, sedativa či hypnotika a anxiolytika, a to v případě jsou-li užívána dlouhodobě, zpravidla po nedodržení doporučení lékaře.

V neposlední řadě zde máme skupinu novějších, synteticky vyrobených látek, kterými je dle Žlunkové (2010) ohrožena dnešní mládež, a to z toho důvodu, že jsou užívány především v tanečních klubech či na hudebních festivalech a díky tomu se řadí také mezi drogy, u kterých vzniká především psychická a sociální závislost. Mezi tyto drogy řadíme především extázi, kterou se označuje široké spektrum různých látek, působících převážně stimulačně či halucinogenně a jedná se například o látku MDMA (Metodické doporučení MŠMT, 2010). Rizikem užívání tabletových stimulačních drog je poškození jater.

Návykových látek, se kterými se žák střední školy může setkat, je mnoho, ovšem jednou z nejnepříjemněji dostupných je alkohol, jelikož se jedná o jednu z legálních návykových látek. Vacek a Šejvl v příloze č. 4 k Metodickému doporučení MŠMT zmiňují, že především u českých dětí a mládeže je alkohol nejčastěji konzumovanou návykovou látkou, a to především z toho důvodu, že je-li konzumován ve skupině, je vnímán jako prostředek k vyjádření nezávislosti a jako něco, čím mohou vyjádřit vzdor vůči autoritě. Nebezpečí alkoholu spočívá převážně v tom, že se s ním většina mladých lidí setkává už od útlého věku v rámci rodinných zvyklostí a dítě má tendenci inklinovat k užívání alkoholu, vyrůstalo-li v rodině, která ho vysoce tolerovala. Alkohol tedy vzbuzuje nejen fyzickou, ale také psychickou a sociální závislost (Žlunková, 2010). Kabiček (2014) uvádí rizika spojená s nadměrnou konzumací alkoholu a jedním z nich je hypotermie objevující se v případě intoxikace alkoholem, mimo jiné se zde vyskytuje i riziko vdechnutí zvratků nebo poruchy dýchání v případě akutní intoxikace. Při dlouhodobém užívání alkoholu, především v období adolescence, dochází k poklesu neuro-kognitivních funkcí a mohou se objevit také poruchy učení a paměti. Dlouhodobé zneužívání alkoholu má za následek poškození jater a pokles pohlavních hormonů.

Další velice nebezpečnou látkovou závislostí jsou tabákové výrobky, které, podobně jako alkohol, ohrožují dnešní mládež právě z toho důvodu, že vzbuzuje mimo fyzické i psychickou a sociální závislost. Formy užívání tabákových výrobků můžeme dle Kulhánka a Šejvla (Metodické doporučení MŠMT, 2010) rozdělit na zápalný tabák, kam spadají převážně cigarety, doutníky, dýmky a vodní dýmky, dále bezdýmný tabák, kam můžeme zařadit šňupací tabák, žvýkací tabák a porcovaný tabák a dále také v dnešní době velmi populární elektronická zařízení, jako jsou elektronické cigarety a zahřívání tabák. Kabiček (2014) zdůrazňuje

dlouhodobé účinky tabákových výrobků na uživatele. Užívání tabákových výrobků se projevuje se rizikem vzniku nádorových onemocnění, zánětů dýchacích cest a onemocnění kardiovaskulárního systému, psychické potíže či riziko rozvoje chronické úzkosti.

Mezi nelátkové závislosti ohrožující dnešní děti a mládež můžeme zařadit například patologické hráčství či netolismus. Patologickým hráčstvím neboli gamblerstvím, označujeme závislost na hazardních hrách, kdy závislý poškozují své hodnoty, jak už sociální, materiální, pracovní i rodinné a vede často k zadlužení jedince, k problémům v mezilidských vztazích, případně i k porušení zákona (Smolík, 1996, in Fisher a Škoda, 2009). Mezi nebezpečí patologického hráčství patří také to, že je často provázeno právě již zmíněnou kriminální činností ve snaze obstarat si finance potřebné k dalšímu hraní, nebo také nadměrná konzumace alkoholu a tabákových výrobků (Forward, 1994, in Fisher a Škoda, 2009). Podobnou skutečnost zmiňuje i Kabíček (2014), a to že zneužívání alkoholu a jiných drog je nebezpečím patologického hráčství především a u dětí a dospívajících. Patologické hráčství se týká pouze gamblerství, oproti tomu pojmem netolismus označujeme závislosti na všech podnětech ve virtuálním světě, jako jsou počítačové hry, sociální sítě či jiné formy internetových služeb, sledování videí, závislost na mobilním telefonu, televizi apod. (Metodické doporučení MŠMT, 2010). Zde je největším nebezpečím převážně omezení pohybového aparátu, které se může projevovat například bolestmi hlavy, šíje, zad a kloubů, a také potíže se zrakem. Žlunková (2010) zmiňuje také potíže na sociální a psychické úrovni, a to z toho důvodu, že internet se stává náhradou mezilidské komunikace, a tudíž se u dětí nerozvíjí správným způsobem sociální dovednosti. Tímto je omezen jejich profesionální, partnerský i sexuální život, jelikož prostřednictvím internetu mimo jiné získává nereálné představy o skutečném světě.

2.1.4 Rizikové sexuální chování

Za rizikové sexuální chování považujeme, jak již bylo zmíněno na začátku této kapitoly, především předčasné zahájení pohlavního života, nechráněný pohlavní styk, promiskuitní chování, střídání sexuálních partnerů, či sexuální praktiky za nevhodných hygienických podmínek. Může dojít ke kombinaci několika rizikových jevů, jako je například rizikové sexuální chování v kombinaci s užíváním návykových látek nebo sexuální zneužívání. Důležité je zmínit také šíření intimních videí a fotografií (Miovský, 2010). Mezi rizikové projevy patří nadále i nutkavé sexuální projevy, jako je například nadměrná masturbace či nadměrná konzumace pornografického materiálu, což může mít za následek nereálné představy o reálném pohlavním životě.

Rizikové sexuální chování může závažně poškodit psychiku dítěte, ať už je konatelem tohoto chování, nebo jeho obětí, a to například v rozvoji manipulačních dovedností, případně může dojít k celkové oploštělosti emocionality (Metodické doporučení MŠMT, 2010). Dalším následkem může být budoucí preference patologických sexuálních praktik a upřednostňování pornografického materiálu před skutečným lidským kontaktem.

K předčasnému zahájení pohlavního života dochází z mnoha důvodů, nejčastěji se jedná o tlak partnera či vrstevníků, může se jednat také o řešení nedostatku sebevědomí a sebedůvěry prostřednictvím vyhledávání fyzické blízkosti a sexuálních zkušeností (Kabíček, 2014). Předčasný sexuální život může mít velký dopad na budoucí život jedince a nese s sebou celou řadu rizik, například u dívek se může jednat o nezralost děložního čípku a s tím související větší předpoklad ke vzniku infekce. Sexuální aktivita v časném věku a střídání sexuálních partnerů jsou mimo jiné i předpoklady pro větší pravděpodobnost vzniku rakoviny děložního čípku (Kabíček, 2014).

Kabíček (2014) zmiňuje další rizika rizikového sexuálního chování, a to především nechtěná těhotenství v případě nechráněného pohlavního styku, které je v období dospívání automaticky označováno za rizikové, s čímž souvisí i umělé přerušování těhotenství a jeho zdravotní následky. V případě rizikového sexuálního chování, jež se vyznačuje promiskuitou a častým střídáním sexuálních partnerů, může dojít k přenosu pohlavních nemocí a jejich zdravotní následky jsou také výrazným rizikem. Jedná se například o pánevní záněty, mimoděložní těhotenství, či dokonce neplodnost. Dle Mezinárodní klasifikace nemocí jsou pohlavně přenášené nemoci infekce přenášené pohlavním stykem, do kterých spadá například syfilis nebo chlamydie, nebo také syndrom imunodeficiency, také znám jako virus HIV.

3 Prevence rizikového chování

Pojmem prevence můžeme označit všechny činnosti, které směřují k zamezení či minimalizaci výskytu jevů, jež jsou spojeny s rizikovým chováním. Může se jednat o jakoukoliv výchovnou, vzdělávací, zdravotní či sociální intervenci, jejichž charakter odpovídá předcházení vzniku, rozvoje nebo opakování nežádoucích jevů (Čech in Miovský, 2015). Hovoříme-li konkrétně o prevenci rizikového chování, zde se snažíme předejít či minimalizovat výskyt projevů rizikového chování.

3.1 Typy prevence

Prevenci rizikového chování můžeme rozdělit na primární, sekundární a terciární. Primární prevence rizikového chování u žáků a studentů spočívá především v podporování zdravého životního stylu, v podpoře osvojování pozitivního sociálního chování a zachování osobní integrity (MŠMT, 2007). Primární prevenci můžeme dále dělit na specifickou a nespecifickou, přičemž specifická prevence se dále dělí do dalších tří úrovní, a to všeobecná prevence, selektivní prevence a indikovaná prevence.

Primární prevence nespecifická zahrnuje všechny aktivity, které podporují zdravý životní styl žáků, a pomocí kvalitního využívání a organizování volného času napomáhají k osvojení pozitivního sociálního chování, k dodržování společenských pravidel, podporuje zdravý rozvoj osobnosti, vede také k zodpovědnosti za své jednání a spadají sem například zájmové, volnočasové a sportovní aktivity (MŠMT, 2007). Veronika Pavlas Martanová (NÚV, 2014) také zmiňuje, že nespecifická prevence rizikového chování by existovala i v případě absence jakýchkoliv projevů rizikového chování, jelikož se neváže k žádnému konkrétnímu projevu rizikového chování, působí nespecificky.

Primární prevenci specifickou označujeme všechny aktivity a programy, které působí specificky proti výskytu projevů rizikového chování (MŠMT, 2007). Tyto aktivity a programy jsou zaměřeny na konkrétní podobu rizikového chování a působí cíleně na míru informovanosti a postoje žáků a studentů k tomuto danému projevu. Oproti nespecifické prevenci, programy specifické prevence by neexistovaly, pokud by nebyl přítomen výskyt rizikového chování (Pavlas Martanová, 2014).

Jak bylo již zmíněno výše, primární prevenci specifickou dále dělíme do dalších tří oblastí, a to prevenci všeobecnou, selektivní a indikovanou. Prevence všeobecná je dle MŠMT (2007) zaměřena na celou populaci bez předešlého zjišťování rozsahu výskytu rizikového

chování. Pavlas Martanová (NÚV, 2014) dále zmiňuje, že všeobecná specifická prevence může zohledňovat například pouze věkovou skupinu či sociální specifika. Programy všeobecné specifické prevence jsou cíleny pro větší počet osob. K jejich realizaci je potřeba pouze středoškolské vzdělání, základní lektorský výcvik, dokončené vzdělání školního metodika prevence, nebo je možno program realizovat i prostřednictvím osob se speciálními dovednostmi, jako jsou například policisté. Výhodou všeobecné specifické primární prevence je možnost dosahu k mnoha účastníkům a absence stigmatizace, na druhou stranu neosobní pojetí všeobecné prevence málokdy motivuje účastníky ke změně (Pavlas Martanová, 2014). Oproti tomu selektivní specifická prevence je zaměřena ne na celou populaci, ale na konkrétní skupinu, u které je zvýšený předpoklad pro výskyt rizikového chování (MŠMT, 2007). Není zde posuzována aktuální situace jednotlivce či skupiny, ale selektivní specifická prevence je realizována pouze na základě příslušnosti ke skupině ohroženou výskytem rizikového chování. Může se jednat například o děti závislých rodičů nebo o děti se zhoršeným prospěchem. Jelikož se jedná o práci se skupinou, která je ohrožena větším rizikem než u všeobecné prevence, je nutné, aby prevence selektivní byla realizována preventistou s dokončeným vysokoškolským vzděláním například v oblasti speciální pedagogiky, adiktologie či psychologie (Pavlas Martanová, 2014) Jak již bylo zmíněno výše, máme zde také specifickou prevenci indikovanou, kde se jedná o práci s jednotlivcem či skupinou, u které není pouze zvýšený předpoklad k výskytu rizikového chování jako u prevence selektivní, ale zde se rizikové faktory již vyskytují, a to na úrovni chování nebo problematických vztahů, jak už v rodině, ve škole nebo i mezi vrstevníky (MŠMT, 2007). Cílem indikované specifické prevence není jen zamezit a předejít projevům rizikového chování, ale také snížit frekvenci těchto již existujících projevů a zmírnit jejich následky. Pro tuto prevenci je preventista povinen mít minimálně magisterské vysokoškolské vzdělání například v oblasti speciální pedagogiky, psychologie či adiktologie a minimálně dva roky praxe samostatné práce (Pavlas Martanová, 2014). Oproti všeobecné prevenci má selektivní a indikovaná prevence tu výhodu, že má velký dopad na konkrétní členy skupiny, kde se problém dá řešit stále na začátku, ovšem rizikem je stigmatizace těchto jedinců (Pavlas Martanová, 2014).

V případě, že primární prevence selektivní i indikovaná již není dostačující, přichází na řadu prevence sekundární a terciární. Ta je určena jedincům a skupinám, u kterých rizikové projevy není možné zvládat pomocí běžných preventivních opatření, může se jednat například o drogovou závislost, sexuální agresi, kriminální činnost apod. (Čech in Miovský, 2015). U

terciární prevence můžeme hovořit také o reedukaci či resocializaci, kdy se snažíme posílit pozitivní vlastnosti jedince a nasměrovat ho k novým hodnotám (Čech in Miovský, 2015).

3.2 Zásady efektivní prevence rizikového chování

Miovský (2010) uvádí několik obecných zásad primární prevence, které byly zpracovány jako souhrn různých výzkumných zjištění a zkušeností z praxe. První zásadou je komplexnost a kombinování mnoha strategií, jež na cílovou skupinu působí, jelikož příčin výskytu rizikových projevů je mnoho a podmínky, které cílovou skupinu obklopují, jsou vždy individuální a různorodé. Dle Pavlas Martanové (2014) je nutno preventivní aktivity a programy tvořit jako komplexní celek a koordinovaně spolupracovat s různými institucemi.

Druhou zásadou je kontinuita působení a systematické plánování preventivních programů, kdy jednotlivé programy na sebe musí navazovat a doplňovat se, zároveň je také preferována jejich dlouhodobost, jelikož jednorázové preventivní akce zpravidla nejsou tolik efektivní (Miovský, 2010).

Třetí zásada efektivních preventivních aktivit se vztahuje k tomu, že musí být vždy adekvátně cílena k cílové skupině, například zohlednění věku nebo jiných demografických či sociokulturních specifík. Důležitá je také míra rizikovosti dané skupiny (Miovský, 2010).

Včasný začátek preventivních aktivit je čtvrtou zásadou efektivnosti. Ideální doba začátku preventivního působení je již v předškolním věku, jelikož právě tehdy dochází k zahájení formování osobnosti, názorů a postojů (Miovský, 2010).

Pátá zásada definuje obsah každého preventivního programu, který by měl podporovat zdravý životní styl, využívat pozitivních příkladů a nabízet atraktivní alternativy pro danou cílovou skupinu (Miovský, 2010).

Využívání tzv. „KAB“ modelu (z angl. „knowledge, attitudes, behaviour“, volně přeloženo: znalost, postoje, chování), na kterém musí být preventivní program postaven, je obsahem zásady šesté. Model „KAB“ znamená, že důraz nesmí být kladen pouze na úroveň informací, ale také na kvalitní postoje a změnu chování jedince, tudíž součástí každého preventivního programu by mělo být osvojování nejen sociálních dovedností, ale také dovedností, které budou v budoucnu využity pro život jedince (Miovský, 2010).

Další zásadou je aktivní zapojení cílové skupiny do programu a využití tzv. „peer“ prvku, kdy je využíváno věkové blízkosti účastníků skupiny, jelikož vrstevníci mají na děti a

mládež mnohdy větší vliv, než rodina či škola. Aktivní zapojení účastníků do programu zvyšuje pravděpodobnost úspěchu a pozitivního vlivu programu (Miovský, 2010). Pavlas Martanová (2014) zmiňuje v aktivním zapojení také nutnost zpětné vazby účastníků k programu.

Osmou zásadou je takzvaná denormalizace, která má za úkol změnu norem a hodnot cílové skupiny preventivního programu a vytvoření nových norem, kdy účastníci rizikové chování dále nebudou považovat za běžné a žádoucí (Miovský, 2010). Denormalizace má za úkol vytvořit takové klima, které pro projevy rizikového chování není příznivé (Pavlas Martanová, 2014).

Devátou zásadou efektivní primární prevence je podpora protektivních faktorů ve společnosti a vytváření podpůrného prostředí. Spadá sem také možnosti specializované péče a poskytování kontaktů pro krizové situace, které mohou nastat (Miovský, 2010).

Poslední jmenovanou zásadou je zásada desátá, která zdůrazňuje nepoužívání prostředků, jež nejsou účinné. Dle MŠMT (2007) je v preventivní činnosti považováno za neúčinné především zastrášovací působení, působení na city, předávání informací bez prvků interakce či potlačování diskuse mezi účastníky preventivního programu. Dle Miovského (2010) je považováno za neúčinné také sdělování pouze zdravotnických informací o daném typu rizikového chování.

Další předpoklady pro efektivní primární prevenci, které zmiňuje Čech (2011), popisují efektivní primární prevenci jako včasnou a dlouhodobou, ucelenou a systematickou, koordinovanou, odbornou a fundovanou a v neposlední řadě nenásilnou a nenucenou. Ideální cestou proto je, jsou-li preventivní témata začleňována do klasických okruhů rámcového vzdělávacího programu a jeho prostřednictvím jsou implementována do výuky, jelikož přesně tímto způsobem si dítě nejméně uvědomuje, že je na něj preventivně působeno, což zvyšuje míru efektivity realizované prevence.

3.3 Realizace sekundární prevence ve školním prostředí

V případě, že primární prevence na škole z nějakého důvodu selže, je na řadě prevence sekundární. Školní metodik prevence v tomto případě postupuje dle krizového plánu školy, kde jsou zmíněny konkrétní postupy, kterými by se pracovníci školy měli řídit v případě, že se setkají s určitou formou rizikového chování. Je zpracován v souladu s Metodickým doporučením k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže (MŠMT č.j.:°21291/2010–28), Metodickým pokynem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k

řešení šikanování ve školách a školských zařízeních (MŠMT č. j.: 22294/2013–1) a Metodickým doporučením k bezpečnosti dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních (č. j.: MŠMT–1981/2015–1). Školní metodik prevence se může setkat s mnoha projevy rizikového chování, jak bylo uvedeno v druhé kapitole. Ve výše uvedených dokumentech Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy jsou uvedeny konkrétní postupy, jak by se školní metodik prevence v rámci sekundární prevence měl zachovat při setkání s těmito projevy, které jsou shrnuté v krizovém plánu školy, a které si v této podkapitole uvedeme.

3.3.1 Postup při řešení šikany

Přestože možných rizikových projevů na škole může být mnoho, v návaznosti na druhou kapitolu se zaměříme na šikanu, záškoláctví a závislostní chování, což jsou rizikové projevy uváděné v mnoha zdrojích jako nejčastější u dnešní mládeže. V případě podezření na šikanu musí škola nejprve odhadnout závažnost a pokročilost situace, jelikož jak je uvedeno v Metodickém pokynu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k řešení šikanování ve školách a školských zařízeních (MŠMT č. j.: 22294/2013–1), postupy řešení šikany se výrazně liší vzhledem k závažnosti situace. Další důležitou skutečností ke zvážení je to, zda škola dokáže šikanu vyřešit sama, nebo zda je nutné oslovit odborníky mimo prostředí školy, jako například pedagogicko-psychologickou poradnu, středisko výchovné péče, nebo neziskové organizace. Školní metodik prevence ve spolupráci s třídními učiteli a ostatními členy pedagogického sboru by měl být schopen vyřešit první tři stádia šikany v případě, že se v kolektivu žáků ještě vyskytují jedinci ochotní situaci změnit a přispět k jejímu vyřešení. V případě čtvrtého a pátého stádia se škola obrací na odborníky, kteří jsou lépe vybaveni pro řešení takto závažných situací.

V případě řešení počáteční šikany začíná školní metodik prevence šetření pomocí rozhovorů s informátory a s obětí či oběťmi. Dále je nutné najít vhodné svědky a provést rozhovory také se svědky, přičemž oběti šikany musí při vyšetřování zůstat chráněny. Zde má školní metodik prevence dvě možné varianty řešení šikany, mezi kterými se rozhodne na základě vyhodnocení situace, a to metodu usmíření, nebo metodu vnějšího nátlaku. V případě volby metody usmíření vedou rozhovory s oběťmi a agresory k jejich následnému usmíření, kdy se následně v třídnické hodině prezentuje efekt metody usmíření. V případě metody vnějšího nátlaku se směřuje k výchovnému pohovoru s agresory či výchovné komisi, na které jsou přítomni i rodiče agresorů. Následně je v třídnické hodině oznámeno, jakým způsobem budou

agresoři potrestáni. Ať už si školní metodik prevence zvolí jakoukoliv metodu, následuje rozhovor s rodiči obětí, třídní schůzka a celý tento proces je nezbytný zakončit dlouhodobou prací s celou třídou a sledováním vývoje situace.

Práce se třídou, ve které situace došla do pokročilých stádií šikany, je mnohem složitější, jelikož se ve většině případů jedná o velmi závažnou a nebezpečnou situaci. Specifikum pokročilé šikany spočívá v tom, že ve třídě se již nevyskytuje mnoho osob, které by byly v roli pouhých nezúčastněných pozorovatelů. Naopak, třída působí jako systematický celek spojený proti obětem, tudíž je velmi obtížné najít vhodné svědky ochotné přispět k řešení šikany a zároveň je velmi těžké tento druh šikany odhalit, jelikož jako důsledek absence svědků již není mnoho lidí, kteří by na násilí ve třídě mohli upozornit. V případě, že dojde ke skupinovému násilí páchané na oběti či obětech, je nutné co nejdříve odhadnout závažnost situace a bezprostředně dostat oběť z dosahu násilí. Následující kroky vedou k co nejefektivnějšímu vyšetřování, kdy musí osoba, která skupinové násilí zpozorovala informovat ostatní pedagogy a vedení školy, přičemž je nezbytné zabránit tomu, aby se skupina dohodla na lživé výpovědi k následnému vyšetřování. Následuje přivolání lékaře a celá situace se musí oznámit policii, přičemž jsou zároveň informováni specialisté na šikanování a rodiče všech zúčastněných. Vyšetřování pokročilé šikany začíná rozhovorem s obětí a informátory a následuje vyhledání svědků, kteří ve většině případů bohužel odmítají spolupráci. Proto je nutné se svědky vést konfrontační rozhovory individuálně. Následují konfrontační rozhovory s agresory. V případě pokročilé šikany je žádoucí pouze metoda vnějšího nátlaku, metoda usmíření zde postrádá smysl. Je nutné také změnit konstelaci skupiny, jelikož šikana dospěla do takového bodu, že návrat k běžnému fungování ve třídě v mnoha případech není možný.

Naprosto nežádoucí způsob řešení jakékoliv šikany by bylo vyšetřování a vedení rozhovorů s agresory a oběti dohromady, stejně jako společné vyšetřování agresorů a svědků, jelikož by to mohlo vést k tomu, že se oběť ocitne v mnohem větším nebezpečí a ze svědků se můžou stát další potenciální oběti (Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k řešení šikanování ve školách a školských zařízeních, č. j.: 22294/2013–1).

3.3.2 Postup při řešení záškoláctví

V případě, že dojde k neomluveným absencím žáka ve škole, řeší tuhle situaci primárně třídní učitel žáka, jelikož ten je v nejčastějším kontaktu s žákem a má největší přehled o jeho absenci ve výuce. V případě, že má třídní učitel podezření na záškoláctví z důvodů neomluvené absence, má škola povinnost kontaktovat zákonného zástupce žáka a požadovat po něm

doložení, z jakého důvodu byl žák nepřítomen na výuce. Pokud důvod nepřítomnosti není škole sdělen ani tehdy, kontaktuje tedy třídní učitel zákonného zástupce znovu, kdy je na základě rozhovoru zjištěn důvod či možný důvod nepřítomnosti žáka. Až v této fázi je kontaktován školní metodik prevence a výchovný poradce. V případě, že se nepodaří zákonného zástupce kontaktovat a o absenci žáka je informovat, je mu zaslána písemná pozvánka k osobnímu setkání, na základě které poté následuje schůzka třídního učitele a zákonných zástupců žáka. V nejlepším možném případě se schůzky účastní také školní metodik prevence, výchovný poradce a je-li to možné, tak přítomnost žáka je také žádoucí.

Pokud kontaktování zákonných zástupců situaci stále neřeší, dochází k sestavení a podepsání Individuálního výchovného programu, který zabezpečuje spolupráci školy a zákonných zástupců, jež bude směřovat k odstranění rizikového chování žáka. V tomto dokumentu se všechny strany zavazují na konkrétním postupu, který bude k odstranění rizikového chování žáka směřovat a také na postupu, který bude následovat v případě jeho nedodržení. Individuální výchovný program je podepsán na schůzce, na které jsou přítomni třídní učitel a žák, kterého se situace týká, zákonný zástupce žáka, školní metodik prevence, výchovný poradce a ostatní členové školního poradenského pracoviště, působí-li na škole. Jako externí osoby mohou být přítomni také pracovník Probační a mediační služby České republiky, pracovník Orgánu sociálně právní ochrany dětí, další osoby, které hrají důležitou roli v životě žáka, jako například trenér, vychovatel, sourozenec a podobně.

V případě, že žádná z těchto možností řešení nevede k odstranění záškoláctví dítěte, je rodině navržena spolupráce s další stranou, která má odborné či právně vymahatelné nástroje k řešení vzniklé situace, jako jsou Orgán sociálně právní ochrany dětí a Policie České republiky.

3.3.3 Postup při řešení závislostního chování

Má-li pedagog podezření na to, že některý ze žáků školy užívá návykové látky, je v první řadě nejdůležitější zajistit důvěrnost, jelikož užívání návykových látek je citlivé téma a uživatele k tomu mohly vést nejrůznější vážné okolnosti, tudíž je důležité, aby pedagog k tomuto jedinci přistupovat citlivě. Je nutné vyjádřit porozumění a pochopení k situaci jedince, jelikož káravý přístup, kritizování a trestání by mohlo situaci ještě zhoršit a způsobit to, že se autoritám žák nebude chtít s problémem svěřit. Zároveň je také důležité jednat s žákem upřímně a neslibovat mu věci, které nemůžeme dodržet, například slibovat, že sdělené informace zůstanou jen mezi žákem a pedagogem, jelikož to v mnoha případech není možné.

Rizikových situací spojených s užíváním návykových látek může být mnoho. Může se stát, že žák bude přistižen při užívání návykových látek v prostorách školy. Je důležité si uvědomit, že sem spadá také konzumace alkoholu a tabákových výrobků. Jako první krok řešení této situace je zabránit žákovi v další konzumaci a látku mu odebrat, přičemž je nezbytná přítomnost další osoby. Dále je nutné kontaktovat záchranou zdravotnickou službu, pokud to zdravotní stav žáka vyžaduje. Není-li to nutné, škola sepíše o události záznam za přítomnosti svědka a informuje vedení školy, přičemž se záznam předá školnímu metodikovi prevence. Je-li zdravotní stav žáka v ohrožení, je nutné co nejdříve zavolat rychlou záchranou službu a Policii České republiky. Dále je nutné kontaktovat zákonné zástupce žáka a trvat na jejich převzetí žáka, pokud jeho stav neumožňuje jeho další účast na výuce. Dále je nezbytné celou skutečnost nahlásit Orgánu sociálně právní ochrany dětí. Role školního metodika prevence je taková, že nabízí žákovi i jeho rodině základní poradenství a informace o odborné pomoci.

V případě, že je v prostředí školy zjištěna distribuce návykových látek, jedná se o protiprávní jednání. V takovém případě je nezbytné kontaktovat Policii České republiky, jelikož pedagogický pracovník nesmí zabavenou návykovou látku vyhodit. Podobně by se postupovalo i u přechovávání návykové látky v prostředí školy, zde ovšem rozhoduje množství nalezené látky, na rozdíl od distribuce, kde distribuované množství nehraje roli. Dle přechovávaného množství návykové látky se tedy může jednat pouze o přestupek, nebo v případě většího množství o trestný čin. Návykovou látku je i v případě přechovávání nutné předat Policii České republiky. Dále je také nezbytné kontaktovat zákonného zástupce dítěte, obzvlášť v tom případě, je-li žák nezletilý. V takovém případě je také nutné kontaktovat Orgán sociálně právní ochrany dětí.

Další možná situace, která ve spojení s užíváním návykových látek může v prostředí školy nastat, je, že kdokoliv z pracovníků nalezne látku, kterou považují za návykovou. V tom případě nálezce ihned informuje vedení školy a Policii České republiky, jež následně provádí zajištění nalezené látky. Pedagogický pracovník za žádných okolností nesmí látku žádným způsobem testovat. Pokud má některý z pracovníků školy podezření na to, že některý ze žáků u sebe návykovou látku má, jedná se o podezření z protiprávního jednání. Je nutné opět kontaktovat Policii České republiky, přestože v tomto případě škola nemá oznamovací povinnost, ale pouze Policie smí provést prohlídku žáka a nalezenou látku zpacifikovat. Pracovníci školy nesmí provádět osobní prohlídku žáka. V případě, že se jedná o nezletilého žáka, je nutné kontaktovat zákonné zástupce (Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže: Příloha č. 1, Návykové látky, č.j.: 21291/2010-28).

4 Školní metodik prevence

Prevence sociálně patologických jevů spolu s dalšími poradenskými službami je přímo ve škole zabezpečována prostřednictvím školního poradenského pracoviště, které se skládá z výchovného poradce, školního metodika prevence, případně také školního psychologa a školního speciálního pedagoga, dále zde spadají také konzultační týmy těchto pracovníků, které se skládají z pedagogů dané školy a mohou sem patřit také asistenti pedagogů či sociální pedagogové (Zapletalová in Miovský, 2015).

Školním metodikem prevence může být jmenován kterýkoliv učitel školy po úspěšném absolvování specializačního vzdělání pro školní metodiky prevence, ovšem dle Knotové (2014) jeho vyučovací povinnost zůstává nezměněna oproti ostatním pedagogům, přestože jejich pracovních povinností přibývá. Kromě toho, že metodik prevence je pedagogem na dané škole, je také poradenským pracovníkem a jeho hlavní zodpovědností je prevence rizikového chování a předcházení vzniku jeho projevů (Knotová, 2014).

4.1 Umístění metodika prevence v systému školy

Školní metodik prevence je nezbytnou součástí školního poradenského pracoviště na každé základní a střední škole, které poskytuje širokou škálu poradenských služeb. Dle Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole (č.j. 27 317/2004-24), školní poradenské služby jsou ve škole zabezpečovány především výchovným poradcem a školním metodikem prevence. Výchovný poradce se zabývá především oblastí kariérového poradenství a integrací žáků se specifickými vzdělávacími potřebami včetně nadaných žáků, zatímco školní metodikové prevence, na které se v této kapitole zaměříme, se specializují především na prevenci společensky nežádoucích jevů. Školní metodik prevence přitom často není osobou, která aktivně realizuje preventivní aktivity, ale odborně na jejich realizaci dohlíží a zabezpečuje odborné dozdělávání a informování pedagogického sboru, kteří preventivní prvky implementují do výuky (Čech, 2011).

Dle koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole (č.j. 27 317/2004-24) existují dva modely poradenských služeb na škole, ze kterých si ředitel školy následně vybírá. První model je model základní, kdy poradenské služby poskytují převážně výchovný poradce a školní metodik prevence ve spolupráci s třídními učiteli a s učiteli výchov, jako je například občanská výchova, rodinná výchova, výchova ke zdraví apod. Spolupráci zde nabízí také učitel-metodik, který má za úkol úpravu školních vzdělávacích programů, například pro vzdělávání

nadaných žáků. Druhým modelem skladby školního poradenského pracoviště je model rozšířený, kde se základní stavba doplňuje o funkce školního psychologa a školního sociálního pedagoga.

4.2 Standardní činnosti školního metodika prevence

Vyhláška č. 72/2005 Sb. ve své příloze č. 3 upravuje standardní činnosti školního metodika prevence, což jsou činnosti metodické a koordinační, informační a poradenské.

4.2.1 Metodické a koordinační činnosti

Do metodických a koordinačních činností dle Vyhlášky 72/2005 Sb. patří koordinace tvorby minimálního preventivního programu školy, jeho kontrola a účast při jeho realizaci. Dále musí metodik prevence také koordinovat a podílet se na realizaci preventivních aktivit školy, které se zaměřují na prevenci projevů rizikového chování, jako jsou záškoláctví, závislostní chování, agresivní a násilné chování, vandalismus, zneužívání, rasismus a xenofobie, prekriminální a kriminální chování, projevů sebepoškozování a jiné podoby rizikových projevů chování. Prevenci rasismu a xenofobie metodik prevence zabezpečuje implementací multikulturních prvků do vzdělávacího procesu, čímž bourá předsudky vztahující se k odlišnosti.

Další činností metodika prevence je metodické vedení a vzdělávání ostatních pedagogických pracovníků na škole, a to v oblasti prevence rizikových projevů chování. Dále má za úkol také realizovat individuální či skupinové práce s žáky, kteří mají obtíže při přizpůsobování se nebo potíže v oblasti sociálně vztahové, nebo také s žáky u kterých se již vyskytují nějaké rizikové projevy chování a má to negativní důsledek na jejich vzdělání.

Školní metodik prevence má dále za úkol spolupracovat s orgány státní správy a samosprávy a s ostatními odbornými pracovníky působících v poradenských, terapeutických, preventivních, krizových a jiných institucích. V souvislosti s tím je také součástí práce metodika prevence také kontaktování příslušných odborných institucí a organizace a participace na intervenci v případě, že se na škole vyskytne akutní projev rizikového chování. Dále má také povinnost shromažďovat odbornou dokumentaci o žácích, kteří jsou v péči specializovaných poradenských zařízení a sám má také povinnost vést písemné záznamy a povinnou dokumentaci metodika prevence.

4.2.2 Informační činnosti

Další oblastí činností, které jsou pracovní náplní školního metodika prevence Vyhláška 72/2005 Sb. vymezuje jako činnosti informační, kam spadá především předávání odborných informací o rizikovém chování ostatním pedagogům na dané škole a informuje je dále také o konkrétních metodách specifické prevence rizikového chování.

Další informační činností vykonávanou školními metodiky prevence je vedení databáze organizací, kteří se školou spolupracují na realizaci prevence rizikového chování, jako jsou především orgány státní správy a samosprávy, střediska výchovné péče, zařízení poskytující sociální služby, zdravotnická zařízení, ale také Policie České republiky, orgány sociálně právní ochrany dětí, centra krizové intervence a mnoho dalších organizací a odborníků působící na prevenci rizikového chování.

Dále má taky za úkol prezentovat výsledky školy v oblasti preventivního působení a nabývání nových znalostí a zkušeností, a v souvislosti s tím také mezi informační činnosti metodika prevence patří také informování zákonných zástupců a pedagogů školy o zprávách a informacích zjištěných realizováním preventivních programů. V neposlední řadě mezi informační činnosti spadá také vedení dokumentace a povinná administrativa, která souvisí se standardními činnostmi školního metodika prevence.

Školní metodik prevence má také na začátku školního roku povinnost informovat rodiče o funkci své i výchovného poradce a o způsobech, jak je kontaktovat. Informování rodičů se vztahuje také na vnitřní řád školy, kde jsou vymezeny postupy a možnosti výchovných opatření, které lze podniknout v případě výskytu rizikového chování (Ciklová, 2011).

4.2.3 Poradenské činnosti

Poslední skupinou standardních činností, které Vyhláška 72/2005 Sb. vymezuje, jsou poradenské činnosti. Metodik prevence je povinen vyhledávat žáky a studenty, u kterých je riziko výskytu rizikového chování, nebo se u nich rizikové chování již objevilo a poskytnout poradenské služby jim i jejich zákonným zástupcům a zajistit také spolupráci s třídním učitelem tohoto dítěte, případně také zabezpečit spolupráci jiného odborného pracoviště. Spolupráce s třídními učiteli musí probíhat také v rámci registrace a včasného podchycení varovných signálů a příznaků výskytu rizikového chování. V neposlední řadě se metodik prevence zaměřuje v rámci svých poradenských činností také na úpravu podmínek ve škole v rámci integrace žáků se specifickými poruchami chování.

4.3 Minimální preventivní program školy

Minimální preventivní program je dle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy definován jako „*konkrétní dokument školy zaměřený zejména na výchovu žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní a sociální rozvoj a rozvoj jejich sociálně komunikativních dovedností*“ (Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů, č.j. 20 006/2007-51). Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů (č.j. 20 006/2007-51) dále stanovuje, že Minimální preventivní program také podněcuje vlastní aktivitu žáků, zakládá si na iniciativě celého pedagogického sboru a na kolaboraci se zákonnými zástupci žáků dané školy a je zpracováván povinně jednou za školní rok, a to školním metodikem prevence. Skácelová (in Miovský, 2010) také doplňuje, že na tvorbě Minimálního preventivního programu se podílí celý pedagogický sbor, ovšem koordinace jeho tvorby a jeho kontrola spadá do povinností školního metodika prevence.

Podněty pro zpracování Minimálního preventivního programu poskytuje také Školní preventivní strategie, což je dlouhodobý preventivní program pro školy, na rozdíl od Minimálního preventivního programu, který se musí zpracovávat jednou ročně. Školní preventivní strategie je součástí rámcového vzdělávacího programu a jejím úkolem je zamezit či snížit výskyt projevů sociálně patologických jevů, podporuje schopnost žáků dělat dobrá rozhodnutí a přijímat za ně odpovědnost a má za úkol pomoci především těm žákům, kteří se nacházejí v nejvíce ohrožených skupinách (Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů, č.j. 20 006/2007-51).

Miovský, Skácelová a Čablová (in Miovský, 2015) také zmiňují, že Minimální preventivní program musí odpovídat konkrétním specifickým školy, pro kterou je vytvářen, a to v oblasti kultury a sociálních a politických okolností, musí odpovídat struktuře školy a být přizpůsoben populaci žáků ve škole i jedincům v jejím okolí. Skácelová (in Miovský, 2010) stejně jako Miovský, Skácelová a Čablová (in Miovský 2015) vymezují seznam dokumentů, ze kterých by každý školní metodik prevence měl vycházet při tvorbě Minimálního preventivního programu a s nimiž by měl být vytvořený program v souladu. Jedná se o platné dokumenty školy pro oblast primární prevence, koncepci primární prevence, a to jak celonárodní, tak i krajskou a obecní. Dále se jedná také o standardy odborné způsobilosti pro poskytovatele preventivních programů zaměřené na prevenci užívání návykových látek, preventivní strategii školy, školní řád, sankční řád a krizový plán pro případ výskytu forem rizikového chování u žáků na dané škole (Miovský, 2010; Miovský, 2015).

Minimální preventivní program nabývá největší účinnosti, je-li zařazován do každodenního života žáků školy, jelikož je zde výhoda dlouhodobého působení v průběhu celé školní docházky. Škola by se měla vyhýbat neefektivnímu jednorázovému probírání preventivních témat, a působit na děti nenuceně prostřednictvím zařazování preventivních témat do výuky, jelikož pouze tak si žáci osvojí zásadní kompetence, postoje a hodnoty. Cílem prevence není nahodilé a jednorázové působení na žáky, ale celková změna klimatu v prostředí školy (Procházka, 2019). Je tomu tak z toho důvodu, jelikož čím méně si je dítě vědomo, že je na něj výchovně, preventivně či jinak působeno, tím je proces formování jeho osobnosti efektivnější. Stejně tak, uvědomuje-li si dítě, že se na něj snažíme výchovně působit, tím nižší efektivitu preventivní programy mají (Čech, 2011).

Aby mohlo být dosaženo kompletní proměny klimatu školy, je třeba, aby celý pedagogický sbor zařazoval do výuky preventivní aktivity, které podporují rozvoj zdravého životního stylu u žáků, na které je působeno, a také jejich schopnost plnohodnotně a kvalitně nakládat se svým volným časem. Dále je důležitá také podpora sociálních dovedností, které pomáhají v budování kvalitních vztahů a adekvátní chování ve společnosti, stejně jako podpora komunikačních schopností a formování kladných postojů ke společensky přijímaným hodnotám (Procházka, 2019). Podobné vlastnosti a dovednosti stanovuje také Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování (č.j. 21291/2010-28), které klade důraz na to, že pedagogický sbor by měl dbát na rozvoj psychosociálních dovedností, jako jsou například soběstačnost a seberealizace, ale také na rozvoj smyslu pro vlastní existenci, což zahrnuje například péči o sebe sama, zdravý způsob života nebo přípravu na vlastní budoucnost. Je zde kladen důraz také na rozvoj smyslu pro sounáležitost, což podporuje rozvoj kvalitních vztahů, péči o sebe, o své okolí, ale také o životní prostředí, a v neposlední řadě je nutné také podporovat adaptabilitu žáků, s čímž souvisí osvojování si svým sociálních rolí, setkávání se s lidmi a kvalitní trávení volného času, plánování budoucí profese či zodpovědné řešení vlastních problémů.

4.4 Dokumentace školního metodika prevence

Školní metodik prevence mnohdy pracuje s velmi citlivými údaji a informacemi, které během výkonu své práce shromažďuje, a je třeba, aby vedl povinnou dokumentaci v souladu s ochrannou osobních údajů. Jeho úkolem je shromažďovat zpětnou vazbu a veškeré informace vztahující se k realizaci Minimálního preventivního programu a má povinnost vést evidenci

vyskytovaných forem rizikového chování a také evidenci jednotlivých opatření, která byla podniknuta v rámci tříd či jednotlivých žáků (Skácelová in Miovský, 2010).

Kromě minimálního preventivního programu si metodik prevence zakládá také deník školního metodika prevence, kam si zaznamenává všechny informace i vyskytovaných formách rizikového chování, o opatřeních, která proti těmto projevům byla podniknuta, záznamy o preventivních aktivitách a zaznamenává veškeré své činnosti (Skácelová in Miovský, 2010). Čiklová (2011) také doplňuje, že obsahem deníku školního metodika prevence mohou být i záznamy z rozhovorů se žáky, jejich rodiči, či jinými odbornými institucemi.

Na začátku školního roku metodik prevence tvoří Minimální preventivní program a na jeho konci má metodik prevence povinnost vypracovat jeho celkové zhodnocení a evaluaci, které je podloženo průběžnou dokumentací a podklady od třídních učitelů, přičemž toto vypracované zhodnocení je později součástí závěrečné školní zprávy. Průběžná dokumentace by měla pokrývat oblasti nejen Minimálního preventivního programu a deníku školního metodika prevence, ale také krizového plánu, nejrůznější přípravy pro metodické vedení ostatních pedagogů, zápisy z jednání preventivního týmu, nebo výsledky z anket či průzkumů, SWOT (z angl. „strengths, weaknesses, opportunities, threats“, volně přeloženo jako silné stránky, slabiny, příležitosti a hrozby) analýzy jednotlivých tříd a ostatní různé podklady poskytované třídními učiteli (Skácelová in Miovský, 2010).

Skácelová (in Miovský, 2010) vymezuje také několik dokumentů, které by měly blíže specifikovat dokumentaci školního metodika prevence a nachází se v jejich přílohách. Tyto přílohy by měly být přístupné nejen ostatním pracovníkům školy k nahlédnutí, ale také žákům a jejich rodičům. Jedná se například o legislativu a normy vztahující se k prevenci, krizový plán školy, který obsahuje konkrétní postupy, jak jednat při výskytu rizikových projevů na škole, seznam odborných institucí, které mohou v případě potřeby poskytnout odbornou pomoc, přehled nejrůznějších mimoškolních a volnočasových aktivit, archivace a evaluace Minimálních preventivních programů z předešlých období a také archivace výsledků anket, průzkumů, šetření, SWOT analýz jednotlivých tříd z předešlých období apod. V neposlední řadě zde hraje velkou roli i přehled odborníků, kteří v oblasti prevence se školou spolupracují v rámci regionu a může se jednat například o krajského protidrogového koordinátora a školského koordinátora, orgán sociálně právní ochrany dětí, psychologa, psychiatra a další zdravotnickí pracovníci, preventivní skupiny, Policie ČR a jiné organizace (Skácelová in Miovský, 2010).

4.5 Přístupy školního metodika prevence k žákům

Přístupy školního metodika prevence k žákům bychom mohli přirovnat také k typům učitele či k výchovným stylům, a rozdělujeme je dle Adámkové (Mioviský, 2015) na autoritativní, liberální a demokratický, což je také klasifikace výchovných stylů dle Lewina (Lewin in Mioviský, 2015).

Hovoříme-li o autoritativním stylu, ať už při výchově, při výuce či preventivním působení na žáky, jedná se zde především o styl rozkazovací, kde autoritu nese vedoucí pracovník, v našem případě školní metodik prevence. Při autoritativním preventivním působení na žáky metodik prevence nerespektuje přání dítěte, dává dítěti přesně danou strukturu práce, přičemž nechává minimální prostor pro diskusi a volby jednotlivých kroků, čímž výrazně limituje samostatnost a vlastní iniciativu dítěte. Příklady autoritativního preventivního působení mohou být například preventivní přednášky formou zastrašování či prováděné testování na školách. Autoritativní přístup k žákům u nich vzbuzuje nadměrnou agresivitu a podrážděnost, jelikož stanovené příkazy a pravidla jsou mnohdy dodržována pouze pod dohledem či za přítomnosti autority (Adámková in Mioviský, 2015).

Pravým opakem stylu autoritativního je styl liberální, přičemž hovoříme-li o stylu liberálním ve výchově, můžeme ho srovnat prakticky s absencí jakéhokoli výchovného působení. To stejné platí i v preventivním působení na žáky prostřednictvím školního metodika prevence. Je-li jeho prostřednictvím uplatňován liberální styl, hovoříme tedy o nedostačujícím vedení žáků a příliš nízkých požadavcích na ně. Při liberálním působení se žákům nechává prostor pro libovolná rozhodnutí a činnosti bez adekvátních postihů. V prevenci bychom k liberálnímu přístupu mohli přirovnat názor, že preventivní programy a aktivity nejsou vůbec potřebné, nebo že je stačí nahradit pouze volnočasovými aktivitami s cílem žáky pouze zabavit, a to považovat za dostatečnou prevenci rizikového chování (Adámková in Mioviský, 2015).

Třetím stylem působení na žáky, který se nachází mezi autoritativním a liberálním, je styl demokratický. Je zde kladen větší důraz na iniciativu skupiny, kdy její členové jsou si vědomi svých cílů, celkového dění ve skupině a alternativ, o kterých jsou zvyklí diskutovat a podílejí se na společných rozhodnutích. Převládá zde svoboda společného rozhodování a zároveň také jisté hranice a jistoty. V prevenci bychom demokratický přístup využili v komplexních preventivních programech, které kladou důraz na rozvoj jedince po všech stránkách a na řízenou diskusi a jiné interaktivní prvky (Adámková in Mioviský, 2015).

EMPIRICKÁ ČÁST

5 Zhodnocení aktuálního stavu zkoumané problematiky

Ke správnému zhodnocení aktuálního stavu tematiky prevence sociálně patologických jevů z pohledu metodiků prevence na středních školách si dovoluji zmínit několik již existujících výzkumů, které s danou problematikou úzce souvisí.

V roce 2005 byl proveden výzkum, kdy Marie-Therése Auger a Christiane Boucharlat zkoumali mimo jiné to, jaké chování považují pedagogové za problematické a rizikové, a tito zkoumaní vyučující se shodli především na tom, že za problémové považují ty žáky, kteří v průběhu vyučovací hodiny vyrušovali a odmítali plnit zadané povinnosti jak v průběhu výuky, tak mimo ni. Konkrétně se jednalo převážně o neschopnost soustředit se při výuce, neposednost a odmítání plnění zadaných úkolů v průběhu výuky, v neposlední řadě také konfliktnost. Jejich výzkum také vyústil ve zjištění, že mnoho učitelů, kteří s problémovými dětmi umí pracovat, k nim mají zcela jiný přístup a také si uvědomují, že daní žáci často strádají v jiných oblastech a jsou často nějakým způsobem ranění či zanedbaní. Tímto výzkumem tak položili základ vymezení problematických žáků z pohledu pedagoga, a zároveň také uvědomění, že s těmito žáky je třeba jednat jinak a nenechat se rozhodit jejich vzdorem, přestože to může být mnohdy výzvou.

Mezi zdroje aktuálních výzkumů, které přibližují problematiku rizikového chování na středních školách patří mimo jiné i kvalifikační práce vysokoškolských studentů. Mezi starší práce, která je ovšem tematicky velmi podobná mému zadání práce, je diplomová práce Kristýny Kracíkové z roku 2014 na téma Sociálně-pedagogické přístupy v práci školního metodika prevence na ZŠ. Rozdíl mezi našimi výzkumy je prostředí zkoumání, kterým je u slečny Kracíkové základní škola, přičemž můj výzkum se zaměřuje na střední školu. Dále také můj výzkum je pojat přístupem kvalitativním, formou rozhovorů, na rozdíl od práce slečny Kracíkové, jejíž výzkum je pojatý kvantitativní metodou, a to formou dotazníků. Výzkumem bylo mimo jiné zjištěno, že 75 % respondentů (metodiků prevence) při prevenci rizikového chování volí přístup, ve kterém vnímají člověka jako aktivní živou bytost plnou potenciálu a své jednání zaměřují převážně na osobnost žáka, kterou respektují, což by se dalo identifikovat jako přístup humanistický.

Další kvalifikační práci, tentokrát z roku 2016, se zaměřuje na spolupráci školního metodika prevence se školním psychologem, autorem je Tomáš Grepl, student Univerzity Tomáše Bati. Název práce se shoduje s jednou z mých výzkumných otázek, a to s kým a na jaké bázi probíhá spolupráce školního metodika prevence. Výzkum byl prováděn kvalitativní

formou s pouze jedním informantem, za cílem individuálního a do hloubky zkoumaného pohledu na věc jednoho jedince. Výsledkem výzkumu byl fakt, že spolupráce školního metodika prevence je velice úzce spjata s výchovným poradcem na dané škole, a to zejména v oblasti zjišťování informací, v oblasti prevence sociálně patologických jevů, odborného poradenství a spolupráce. Zajímavým zjištěním tohoto výzkumu byla absence sociálního poradenství na dané škole (Střední škola Boskovice), což může a velmi pravděpodobně je zapříčiněno absencí sociálního pedagoga na dané škole.

Další kvalifikační práci, která se tematicky velmi podobá, je diplomová práce studentky Bc. Veroniky Křenek Tošovské z Pedagogické fakulty v Olomouci, která nese název Realizace prevence rizikového chování ve školním prostředí z pohledu školních metodiků prevence. Výzkum se jako součást této diplomové práce uskutečnil v roce 2019. Jedna z výzkumných otázek této diplomové práce je velmi podobná s mým tématem bakalářské práce, a to otázka *Jak probíhá proces sekundární prevence?* Výzkumný soubor daného výzkumu je podobně jako v ostatních výzkumech, soubor školních metodiků prevence, tentokrát na základních školách. Dle respondentů daného výzkumu ve většině případů stačí domluva žákům a rozhovor s aktéry daného činu, který se přihodil. V případě, že tohle opatření není dostačující, následuje konzultace se zákonnými zástupci aktérů a je přikročeno ke kázeňským opatřením. Dále probíhá spolupráce se školním výchovným poradcem či školním psychologem, pokud na dané škole tato pozice existuje. Jedná-li se o vážnější činy zahrnující agresora a oběť, především v případě šikany či kyberšikany, může být oslovena pedagogicko-psychologická poradna, středisko výchovné péče či diagnostický ústav, v nejzávažnějších případech se činy řeší s Policií ČR a s Orgánem sociálně právní ochrany dětí.

Jedním z aktuálnějších výzkumů je například výzkum Nikoly Petrek a Veroniky Pavlas Martanové z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, který se nazývá Problémový žák a problémové chování z pohledu školních metodiček prevence a uskutečnil se v roce 2020. Výzkum vznikl jako součást diplomové práce (Sodomková, 2018). Výzkumný soubor je zde tvořen pedagožkami, které na daných školách zastávají pozici školního metodika prevence a setkávají se s rizikovým chováním, jako je nejčastěji šikana, jak běžná, tak v kyberprostoru, agresivní chování, rasistické chování, záškoláctví, chování vyznačující znaky závislosti a užívání návykových látek, rizikové sporty a rizikové sexuální chování, poruchy příjmu potravy apod.

Zvolená metoda výzkumu zde byla polostrukturovaný rozhovor s již zmíněnými metodickými preventivními pomocí sedmnácti dopředu připravených otázek.

Jedním z velmi aktuálních výzkumů, který je součástí kvalifikační práce studentky Renaty Polákové, DiS., je bakalářská práce na téma Rizikové chování z pohledu školního metodika prevence na střední odborné škole, která byla napsána v roce 2021 na Univerzitě Mendelově v Brně. V tomto výzkumu byl uplatněn polostrukturovaný hloubkový rozhovor, tudíž se také zaměřuje na kvalitativní výzkum, a výzkumný soubor byli podobně jako v mém případě školní metodikové prevence, avšak v tomto případě se jednalo o kraj Jihomoravský, ne Olomoucký. Výsledkem výzkumu je mimo jiné to, že řešení rizikového chování na dané škole začíná vždy tím, že se metodici prevence o projevech tohoto typu chování musí nějakým způsobem dozvědět. Všichni respondenti tohoto výzkumu se shodli na tom, že nejčastěji se za informátora o rizikovém chování považuje třídní učitel či jeden z kolegů třídního učitele, nejčastěji například při výkonu dozoru na chodbách, při kterých mnohdy mohou být svědky problematického chování. Další fází řešení problémového chování je řešení samotného rizikového chování a následuje fáze komunikace s žákem, která úzce souvisí s následujícím rozhovorem s vedením školy a s rodiči daného dítěte. Finálním krokem řešení rizikového chování je výchovné opatření pro žáka, které se odvíjí dle závažnosti jeho činů. Tento výzkum tedy krásně popisuje postup školního metodika prevence z pohledu konkrétních zaměstnanců a soustřeďuje se na jejich zkušenosti z praxe.

6 Charakteristika výzkumného šetření

Empirická část této práce je zaměřena na zkoumání přístupu školních metodiků prevence k žákům vykazující známky rizikového chování, na jejich zkušenosti s nimi a na jejich pracovní postupy při řešení těchto rizikových projevů. V empirické části této práce se zaměříme na popis a průběh realizovaného výzkumného šetření. V první podkapitole se zaměříme na výzkumný cíl a výzkumné otázky prováděného šetření a v druhé podkapitole charakterizujeme výzkumný soubor, se kterým je v rámci výzkumného šetření pracováno. Třetí podkapitola obsahuje vymezení metody sběru výzkumných dat a nakonec empirická část obsahuje popis metody analýzy výzkumných dat, což je obsahem čtvrté podkapitoly.

6.1 Výzkumný cíl a výzkumné otázky

V návaznosti na teoretickou část se výzkumný problém této práce zabývá přístupem školních metodiků prevence k řešení rizikového chování na středních školách. Hlavním cílem výzkumu je tedy zmapovat efektivní postupy a zkušenosti školního metodika prevence s realizací sekundární prevence rizikového chování na střední škole. Z cílů tohoto výzkumu a výzkumného problému vyplynuly tři výzkumné otázky, a to:

1. Jak se sklony k rizikovému chování projevují u žáka střední školy v rámci školy a výuky?
2. Jaké jsou osvědčené postupy školního metodika prevence při setkání s rizikovým chováním na střední škole?
3. S kým probíhá spolupráce školního metodika prevence při řešení rizikového chování?

6.2 Charakteristika výzkumného souboru

Můj výzkumný soubor, se kterým jsem v rámci svého výzkumného šetření pracovala, bylo pět školních metodiků prevence na středních odborných školách s minimální praxí tří let, které budu dále označovat jako R1–R5. Jednalo se o čtyři ženy a jednoho muže. Pracovala jsem se středními odbornými školami v městě Olomouc a jednalo se o 5 škol s velmi různorodým zaměřením, tudíž jsem měla jistotu, že výsledky mého výzkumného šetření budou komplexnější. Přestože mým kritériem pro praxi ve funkci školního metodika prevence byly tři roky, všichni z oslovených respondentů působí ve funkci školního metodika prevence 10 let a více.

Tabulka č. 1 – Charakteristika výzkumného souboru

Školní metodik prevence	Pohlaví	Roky ve funkci školního metodika prevence
R1	muž	12 let
R2	žena	16 let
R3	žena	12 let
R4	žena	10 let
R5	žena	13 let

6.3 Metoda sběru dat

Výzkumné šetření bylo prováděno kvalitativní metodou, a to konkrétně formou polostrukturovaných rozhovorů. Polostrukturovaný rozhovor můžeme charakterizovat jako rozhovor probíhající na základě předem připravených dotazů, ovšem rozhovor je řízený jen částečně, jelikož se pořadí otázek či otázky samotné mohou v průběhu rozhovoru změnit, zůstane-li jejich podstata stejná. V případně nejasnosti některých odpovědí se tazatel smí doptat pro ujasnění a správné pochopení odpovědi (Reichel, 2009).

Rozhovory realizované v mém výzkumném šetření byly prováděny v období od 9. února 2022 do 26. února 2022. Participanti, se kterými jsem rozhovory realizovala, byli kontaktováni e-mailem a požádáni o účast na výzkumu a na základě této domluvy jsme se vždy dohodli na společném termínu. Délka trvání jednotlivých rozhovorů se lišila vzhledem ke stručnosti zúčastněných, od nejkratšího, který trval 12 minut, po nejdelší, který měl dobu trvání 38 minut. Všechny rozhovory byly realizovány mnou, přičemž tři z nich proběhly prostřednictvím osobního setkání, kdy jsem za každým školním metodikem prevence osobně přišla na danou střední školu. Zbylé dva rozhovory byly realizovány v online prostředí kvůli epidemiologické situaci, a to prostřednictvím online komunikační platformy Google Meets.

Každý rozhovor probíhal na základě sedmnácti předem připravených otázek, viz příloha č. 2, přičemž poslední z nich umožňovala každému školnímu metodikovi prevence dodat či vyjádřit se k čemukoliv dle jeho uvážení. Na začátku každého rozhovoru byl každý z účastníků ubezpečen o anonymitě a následně jsem je požádala o souhlas s nahráváním rozhovoru a s následným zpracováním těchto nahrávek, přičemž mi každý z nich svůj souhlas poskytl prostřednictvím podepsání Souhlasu se zpracováním získaných údajů (viz. Příloha č. 1).

6.4 Metoda analýzy dat

Jako metodu analýzy dat získaných prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů jsem si zvolila metodu otevřeného kódování, jehož podstatou je sesbírání data, v našem případě přepsané rozhovory, rozdělit na jednotlivé segmenty, které vystihují určitou podstatu. Může se jednat o slova, věty, nebo celé odstavce, a tyto segmenty označujeme jako kódy. Dalším krokem otevřeného kódování je kategorizace, kdy jednotlivé kódy seskupujeme dle jejich významu do kategorií a subkategorií, jejichž základem je určitý jev, který jsme identifikovali již v průběhu tvorby jednotlivých kódů (Gulová, Šíp, 2013).

Na základě přepsání a důkladného prostudování získaných rozhovorů jsem našla a vypsala si kódy, které jsem následně roztřídila do několika kategorií a subkategorií. Pro snadnější orientaci vytvořené kategorie uvádím v tabulce níže.

Tabulka č. 2 – Seznam vytvořených kategorií na základě otevřeného kódování

1.	Význam školního metodika prevence a jeho působení na škole
2.	Práce se žáky v porovnání s ostatními pedagogy
3.	Projevy rizikového chování na střední škole
4.	Vliv žáků s rizikovými projevy chování na klima třídy
5.	Práce se žáky s rizikovými projevy chování
6.	Spolupráce školního metodika prevence při řešení rizikového chování žáků

7 Výsledky výzkumného šetření

Na základě mého výzkumného šetření byly získány informace týkající se mnoha oblastí, které se v mnoha případech vyvinuly do několika subkategorií. Pro větší přehlednost je v příloze č. 2 dostupná tabulka s jednotlivými kategoriemi, subkategoriemi a kódy. V první řadě zde máme kategorii působení každého školního metodika prevence na škole, na které je zaměstnán a jeho význam na střední škole. Tohle působení je zahrnuje nejen dobu let, které daný respondent na škole působí ve funkci školního metodika prevence, ale také, jak dlouho na škole působí jako učitel a jaké předměty vyučuje. Respondenti dále také hovořili o tom, co je vedlo k tomu stát se školním metodikem prevence, proč jim přijde tato pozice na škole důležitá a co konkrétně jim tato práce přináší. Další často rozebíranou oblastí byla práce školních metodiků prevence se žáky v porovnání s ostatními pedagogy působící na dané škole. Další oblast zahrnuje již konkrétní rizikové projevy, se kterými mají respondenti zkušenost a jejich nejčastější příčiny vzniku. Následující často zmiňovanou oblastí byl způsob, jakým rizikově se projevující žák ovlivňuje klima třídy a dále respondenti také hovořili o práci se žáky s rizikovými projevy chování v rámci sekundární prevence, a to konkrétně na základě jakého podnětu jeho práce se žákem začíná a jaký je jeho pracovní postup řešení rizikového chování. V neposlední řadě z rozhovorů vyplynula kategorie týkající se osob a organizací, se kterými školní metodik prevence v rámci sekundární prevence spolupracuje.

7.1 Význam školního metodika prevence a jeho působení na škole

První oblastí, kterou jsme se s respondenty zabývali na začátku každého rozhovoru, bylo jejich působení na dané škole, na které jsou zaměstnaní. Tyto otázky, jež rozhovor otevíraly, sloužily především k uvolnění atmosféry a k přiblížení praxe a zaměření každého z respondentů. Z rozhovorů vyplynuly tři subkategorie, a to jejich působení na škole v roli učitele v letech, stejně tak jako jejich působení ve funkci školního metodika prevence a dále také jejich zaměření jako pedagoga, aneb jaké předměty vyučují. V rámci mého výzkumného šetření měli všichni respondenti podobnou praxi, jelikož na daných školách dva z nich působili 16 let a další tři 26, 27 a 29 let. V rámci působení na střední škole jako školní metodik prevence měli všichni praxi nad 10 let, a jak bylo zmíněno i v tabulce číslo jedna, v letech se jejich praxe pohybuje od deseti do šestnácti let. Poslední subkategorii je pedagogické zaměření respondentů, přičemž šlo o učitele českého jazyka a literatury, odborných předmětů na daných školách a ekonomických předmětů v kombinaci také se základy sociálních věd.

Subkategorii této výzkumné kategorie je také význam školního metodika prevence na střední škole. Není pochyb o tom, že pozice školního metodika prevence je na škole v dnešní době téměř nezbytná. Všichni respondenti se shodli na tom, že práce školního metodika prevence je důležitá nejen v tom ukazovat žákům správnou cestu a vést je, ale i být jim k dispozici, poslouchat a konzultovat s nimi případné problémy, a především jim nějakým způsobem pomoci. Například respondent R1 zmiňuje, že: „*tohle je docela důležité právě v té sociální oblasti, protože musíte být prostě vyloženě někdo, kdo se zabývá těmito tématy, protože ti žáci jsou v pubertě a jsou tam ty emoce a sami se v sobě nevyznají*“, což doplnil ještě tím, že žáci chtějí mít oporu v někom, kdo: „*se v tom vyzná a je schopný to s nimi vůbec konzultovat*“. Faktor věku zmínil i R2: „*oni se pohybují ve věku, kdy zkouší, zjišťují, hledají tu zkušenost, experimentují a spíš je nějak vést na tu správnou cestu, ukazovat ty rizika a to, co je správné a nesprávné*“.

V případě motivace k tomu se školním metodikem prevence stát byla hlavním důvodem prvotní záliba o dané téma a o pomoc druhým, ve dvou případech se jednalo o předání funkce kolegou. R3 uvedla, že: „*ráda pracuju s lidmi a s dětma, ráda jim pomáhám, když mají nějaké problémy, komunikace se studenty, to mě k tomu vedlo*“.

Třetí subkategorie, která se tematicky lehce podobá subkategorii motivace, je osobní přínos výkonu práce školního metodika prevence. Z rozhovorů vyplynulo, že hlavním přínosem pro školní metodiky prevence je uspokojení ze schopnosti žákům pomoci. Jak zmínila R4: „*i když jsem dělala doktoráty na větnou syntax, takže jsem byla vědec, ale zjistila jsem, že pomoci někomu je víc, než naučit ho podmět a přísudek*“. Ve shodě s ní byla i R3, která uvedla, že její práce jí přináší: „*uspokojení z dobře vykonané práce, že porozumím těm mladým lidem a jsem schopná jim pomoci*“.

7.2 Práce se žáky v porovnání s ostatními pedagogy

Následující kategorie se týká toho, jaký vliv má na žáky školní metodik prevence v porovnání s ostatními pedagogy působícími na dané škole. Dva z respondentů se shodli na tom, že žádný výrazný rozdíl nepocítují, jak zmiňuje například R1: „*všichni pedagogové mají za povinnost vzdělávat a vychovávat, tak bych řekl, že působíme víceméně stejně, že v tom jako žádný zásadní rozdíl není*“. Vzápětí ale respondent R1 zmínil v rámci jiné otázky větu: „*díky tomu, že s některýma žákama máme docela otevřený vztah, tak já vidím víc než ostatní*“. Oproti tomu zbylí tři z respondentů se shodli na tom, že jejich vztah se žáky se podstatně liší od vztahů, které s nimi navazují jejich kolegové, a to z důvodu toho, že vzhledem k jejich zaměření jsou

více citliví a vnímaví na případné problémy a jsou schopni je odhalit dříve, nebo že k nim studenti mají větší důvěru z toho důvodu, že se díky řešení problémů více znají. Dalším zmíněným rozdílem je větší zájem školního metodika prevence o žáky a větší empatie a schopnost jim v těžkých situacích porozumět, jak například zmiňuje R3: *„určitě větší empatie a komunikativnost bych řekla, jsem taky schopná jim víc porozumět a pomoci víc než ti ostatní pedagogové, protože oni vlastně když s nima tolik nekomunikují a nemají s nima ty preventivní programy, tak ty děti se jim tak neotevřou a tolik je neznají dá se říct“*. Tohle téma blízkosti k žákům přineslo zajímavý poznatek, jelikož dva z pěti respondentů se shodli na tom, že žáci mají větší tendenci přijít s problémem za člověkem méně blízkým právě z důvodu toho, že se jedná o cizího nezaujatého člověka schopného o objektivní radu. Naopak zbylí tři respondenti zmiňovali faktor blízkosti a důvěry mezi školním metodikem prevence a žákem jako podnět k tomu, že se žák snáze otevře a svěří. Například R2 tvrdí, že: *„pak někdy ani nevyužijí nás, protože jsme ti kantoři ze školy a využijí radši toho psychologa, který je jakoby cizí a dochází jenom jednou v týdnu. Jednak je to profesionál a mají k němu větší důvěru, že to není ten učitel“* podobně jako R1, který tvrdí, že: *„oni se v podstatě přijdou doptat, zkonzultovat, chtějí slyšet ten názor, právě díky tomu, že nemám v podstatě nějakou osobní vazbu, tak je to pro ně jakoby lepší“*. Oproti tomu zbylí respondenti zdůrazňují důležitost osobní vazby k žákům jako podmínku jejich důvěry k nim, jako tvrdí například R4: *„ta idea budoucnosti, že bude na škole školní psycholog, kterého ti žáci nebudou znát, je pro ně mnohem těžší budovat si tu důvěru. Že někteří žáci by řekli, že by nešli za někým cizím“*.

7.3 Projevy rizikového chování na střední škole

Další kategorií široce zastoupenou ve všech rozhovorech jsou projevy rizikového chování a jejich příčiny. Co se týče konkrétních projevů rizikového chování na středních školách, respondenti se ve většině shodli na nejčastějších typech, jako je záškoláctví, užívání návykových látek, šikana, kyberšikana, nějaká forma psychické poruchy jako například sebepoškozování či porucha příjmu potravy, nebo nedodržování školního řádu, neomluvené absence či neprospěch. Dva z respondentů se shodli na proměnlivosti této problematiky v čase, jelikož každá doba s sebou nese jiné známky rizikového chování, jako uvádí například R4: *„to se zase v průběhu historie během těch patnácti nebo deseti let měnilo a nejdřív to byla drogová závislost. Pak to byla šikana a poslední roky bych řekla, že je to především záškoláctví.“* Respondent R1 také zmiňuje fakt, že užívání návykových látek mnohdy ani není viditelné, tudíž s ním nejde nic dělat a uvádí příklad: *„třeba co se týče kouření, to se kdysi hrozně řešilo to kouření, a oni to vlastně vyřešili tak, že nekouří, ale používají žvýkací tabák. Ono to není*

nápadný, oni si žvýkají v hodině a já s tím nic nenadělám“. Kromě kouření se jako konkrétní typy návykových látek objevila také marihuana.

Zajímavým zjištěním také bylo, že někteří z respondentů zmínili změnu projevů rizikového chování i v souvislosti s pandemií covid-19, která měla negativní vliv nejen na psychiku žáků, ale také na jejich pozdější studium. Pandemie také mohla negativně ovlivnit i rodinu žáka a jeho domácí prostředí, které následně mohlo být příčinou pro vývoj rizikového chování. Například respondentka R5 uvedla *„v současné době mají žáci spíš psychické problémy, problémy s docházkou nebo se zapojením do výuky po dlouhé distanční výuce*“. Respondentka R4 na podobné téma dodala: *„nechci to zlehčovat, ale teď už chodí opravdu se závažnými problémy*“.

Další subkategorií této kategorie jsou možné příčiny vzniku rizikových projevů. Všichni respondenti se shodli na tom, že drtivá většina projevů rizikového chování pramení v rodině a v rodinném prostředí, nebo důsledkem nepříznivé rodinné situace vzniknou, jako zmiňuje například respondentka R2: *„vždycky je tam příčina někde v rodině, vždycky je tam prostě špatné rodinné zázemí, rozvody rodičů, v kombinaci s nějakou psychickou labilitou té osobnosti, toho jedince. Nebo je tam vždycky kumulace více problémů dohromady, ale dosti často je to rodinné zázemí*“. Podobné tvrzení doplňuje i R1, který tvrdí, že: *„všechno pramení hlavně z rodiny. Že mají nedostatečné zázemí nebo prostě ta rodina nefunguje tak, jak fungovat má*“. Další častou příčinou vzniku rizikových projevů u žáka je vliv vrstevnické skupiny, což zmínili dva z pěti respondentů. R3 například zmiňuje, že: *„mají pocit, že nejsou někde doceňováni v partě vrstevníků, chtějí se jim nějakým způsobem vyrovnat. To je hlavně třeba bránit těch návykových látek*“. Podobný fakt zmiňuje také R5, čímž spojuje faktor nefungující rodiny a špatnou vrstevnickou skupinu: *„další může taky být, že se žák chytne špatné party, protože si ho doma nikdo nevšímá a nemotivuje ho*“. Mezi další příčiny může patřit například také přílišné ochranné prostředí ze strany rodiče, nebo různá odlišnost žáka, která může být popudem k rozvoji šikany, jak uvádí R5: *„nejčastější příčinou je většinou nějaká odlišnost žáka, jako třeba, že je zamlklý, neobléká se moderně oproti ostatním, je moc chytrý oproti spolužákům nebo naopak je miň chytrý a neučí se. Více šikanovány bývají také pěkná děvčata a také žáci ze sociálně slabších rodin*“. Je zde také samozřejmě otázka individuality každé osobnosti, jelikož není pravidlem, že každý, kdo vyrůstal v nepříznivém rodinném prostředí skončí jako rizikově se projevující jedinec. To potvrzuje také tvrzení respondenta R1: *„ono je to hodně individuální, je to na té osobnosti a někdy mi připadá, že ty podmínky, když jsou příliš jakoby umetený, tak ty děcka spíš spadnou do toho maléru než ty, který to mají těžký*“, čímž potvrzuje to, že již dříve

zmíněné ochrany rodičů je mnohdy také stejně závažnou příčinou vzniku rizikového chování než nefunkční rodinné prostředí.

Další příčinou vývinu rizikového chování u žáka může být nápor učiva, což jsem se rozhodla vložit do samostatné subkategorie týkající se vlivu ročníku žáka na jeho rizikové projevy, přestože se jedná také o možnou příčinu vzniku rizikového chování a tematicky spadá do předchozí subkategorie. Čtyři z pěti respondentů se shodli na tom, že nejčastěji se na střední škole rizikově projevují žáci prvního a druhého ročníku, jak uvádí například R3: „*nejhorší a nejrizikovější jsou ti, kteří přichází z deváté třídy, tam máme většinou u těch prvních ročníků největší problém*“, a to z toho důvodu, že tohle jsou ti žáci, kteří jsou čerstvě přichozí ze základní školy. Každý přichází z jiného prostředí do nového kolektivu, na novou školu s novým učivem, a pro mnoho to může být přílišný tlak, který může vést k rozvoji rizikového chování, jak potvrzuje i tvrzení respondenta R1: „*a když ten žák přijde, oni totiž obvykle mají problém v prváku, protože tam se sejde hodně žáků z jiných škol, kde jsou jiný standardy*“. Doplnila bych to ještě výpovědí respondentky R2 takto: „*je takový hodně zlom, když přijdou sem na střední školu a je tu hodně jiný režim a jiný kolektiv a oni si v kolektivu hledají ty své pozice a někdy se nám objevují nějaké ty šikany v prvním ročníku, když si hledají ty pozice a je tam nějaká dominantní osobnost*“. V souvislosti s příchodem do prvního ročníku a s projevem rizikového chování byl v rozhovorech často zmiňován také nápor učiva, který mnozí žáci nemusí zvládnout, což potvrzuje výpověď respondentky R2: „*ty děcka, když dojíždí tak oni přijedou domů večer, a ještě se mají učit, takže najednou toho je na nich hodně a někteří to nezvládají a z toho vyplynou nějaké ty problémy*“.

7.4 Vliv žáků s rizikovými projevy chování na klima třídy

Rizikově se projevující jedinec má velký vliv na klima třídy, což pociťují jistě nejen žáci v dané třídě, ale také pedagog, který v dané třídě učí. Respondenti se shodli na tom, že práce se třídou, v níž se vyskytují žáci vykazující známky rizikového chování, je velmi náročná, jak popisuje například respondent R1: „*je to těžký, protože tomu žákovi musíte věnovat stejnou energii, jako zbytku třídy, a to je prostě strašný*“, což později doplňuje ještě větou: „*vy jdete do té třídy a víte, že tam budete muset bojovat a ne učit. To je někdy hodně složitý, ale je to opravdu na tom pedagogickém mistrovství, že to prostě dokážete zvládnout*“. Přizpůsobení pedagoga těmto situacím podporuje svým tvrzením také R5, která tvrdí, že: „*Pedagog musí být více ostražitý, musí si všimnout chování problémového žáka a reakcí na jeho chování ostatních spolužáků. Samozřejmě se třeba musí přizpůsobit i výuka ve třídě*“.

Co se týče reakcí kolektivu a vrstevníků na problémového žáka, respondenti byli opět ve shodě, že rizikové chování je pro ostatní členy kolektivu negativním vzorem, jak tvrdí například R4: „*samozřejmě mají vliv, ani ne třeba tak v hodině, ale spíš o přestávkách*“. Respondentka R3 komplexně zhodnotila vliv různých rizikově se projevujících žáků na klima třídy a na své vrstevníky, a to u záškoláků, jedinců užívající návykové látky a také u aktérů šikany. V případě záškoláctví uvádí tento vliv na spolužáky: „*samozřejmě ovlivňuje kolektiv, protože ostatním se nelíbí, že oni do té školy chodit musí a on tam nechodí a my mu nakonec ještě pomáháme a nic se nestane, takže si vždycky říkají, no my taky do té školy chodit nebudeme*“. V případě, že se jedná o užívání návykových látek, může se vyskytovat ještě větší nátlak kolektivu a vrstevnické skupiny z toho důvodu, že se tyto látky mohou v kolektivu šířit a může se vyskytnout náznak ostrakizace těch, kteří tyto látky odmítají, jak zmínila také R3: „*u někoho to dojde tak daleko, že nabízí kolektivu tu marihuanu a navedou je na tu cestu užívání nebo se vysmívají těm, co to ještě nezkusili*“. Respondentka R3 také zmínila, že klima třídy může rozhodit také spolužák s poruchou chování, nebo také náznaky šikany ve třídě: „*pokud je tam někdo s poruchami chování a rozhodí klima té třídy a vztahy vrstevníků, tak samozřejmě taky to na některé negativně působí. A pokud je to někdo, kdo má náznaky šikany, může psychicky narušit prožívání těch žáků*“.

7.5 Práce se žáky s rizikovými projevy chování

V momentě, kdy se u jedince projeví nějaký druh rizikového chování, zahajuje se u něj prostřednictvím školního metodika prevence sekundárně preventivní působení. To, jak vlastně začíná práce školního metodika prevence se žákem, je první subkategorií této kategorie. Respondenti se shodli na několika způsobech, jak jsou o rizikovém chování informováni, a to prostřednictvím jiného pedagoga nebo třídního učitele, dále z vlastního pozorování, vyzorují-li nějaké známky rizikového chování ve třídách, kde vyučují, dále také prostřednictvím spolužáků či rodičů dětí a v neposlední řadě také tak, že sám žák za školním metodikem prevence přijde s prosbou o radu či o pomoc. Respondentka R2 zmínila, že: „*jsme velká škola, je tu 800 žáků, tak je to většinou na základě toho, že přijdou. Přijdou buďto samotní, nebo přijde spolužák, nebo přijde třídní učitel, kolega, kantor, který si toho všiml*“. Tohle tvrzení potvrzuje i respondentka R5: „*často od ostatních kolegů, protože preventista snad nikdy neučí všechny žáky ve škole. Sama vyzoruju nějaká rizika ve třídách, které učím. Někdy mě na to upozorní spolužáci problémového žáka, nebo mi zavolají jeho rodiče. Stává se ale taky, že žák za mnou přijde sám s nějakým problémem*“. Z rozhovorů tedy vyplynulo, že ve většině případů hlavním informátorem bývají ostatní pedagogové, kteří na rizikové chování preventistu

upozorní. Ve shodě s tím byli i respondenti R1 a R4, kteří ale přikládali velkou váhu i tomu, že žáci za nimi sami s problémy chodí. Například respondent R1 uvedl, že: „*jednak ten žák může přijít sám a stává se to. Protože ví, že jsem nějakým způsobem preventista a chce to řešit*“, podobně jako R4, která uvedla, že: „*vedení si myslím mě oslovilo proto, že se to už běžně dělo. Že za mnou lidi chodili a já jim to nabízela*“, hovořila respondentka R4 o své zkušenosti ještě před svým umístěním na pozici školního metodika prevence. Naopak se shodli na tom, že z vlastního pozorování mohou pochopitelně zjistit rizikové jevy pouze ve třídách, kde učí a kde mají možnost pozorovat třídu během delšího časového úseku.

Další subkategorii týkající se práce s rizikově se projevujícím žákem je jejich postup řešení těchto rizikových situací. Zde jsem byla výsledky velmi překvapená, protože čtyři z pěti respondentů uvedli, že žádný jednotný postup neexistuje, jelikož každá situace je jedinečná, stejně jako každá osobnost, které se situace týká, a vyžaduje si individuální přístup, jak uvádí například R4: „*je to individuální, to se opravdu nedá naučit, každý případ je naprosto odlišný*“, což doplňuje také respondentka R3: „*to záleží na situaci a záleží na lidech, kterým se něco děje. Nedá se říct, že by byl jeden postup, který by byl uplatnitelný úplně na všechny*“. Podobné tvrzení uvedl i R1: „*na to není recept. Musíte mít trochu cit, jak s tím člověkem zacházet, protože každéj má ten práh bolesti úplně jinde*“. Později R1 doplnil ještě tvrzením: „*tam nějaká jednotná metodika nemůže existovat, protože ten přístup fakt musí být individuální*“. Respondentka R2 se také přiklání k variantě individuálního přístupu, ovšem zmínila i jiné varianty: „*mám třeba manuál, jak postupovat při šikaně, ty jednotlivé kroky nebo při užití návykové látky nebo jejich distribuce*“, což rozvíjí i respondentky R3 a R5, které také zmiňují konkrétní způsoby řešení. Například R5 uvedla, že v počátku řeší problémy pouze domluvou, což ve většině případů stačí: „*pozvu si žáka na neformální pohovor do kabinetu, dáme si třeba kafe, čaj a popovídáme si*“ a v případě, že domluva nestačí, musí se situace řešit už i se zásahem jiných osob: „*promluví si i s rodiči, spolužáky a vždy je přítomna i výchovná poradkyně*“. R3 zmínila také specifický způsob řešení, jednalo-li by se o včas vyzpozorované náznaky šikany nebo ostrakizace: „*děláme šetření na třídách, že nejprve si zavoláme ty hodný děcka nebo ty oznamovatele, potom takový ty neutrální žáky a potom nakonec až ty potenciální agresory*“.

V rámci řešení rizikového chování se respondenti shodli na tom, že existují situace, které si vyžadují jiný přístup než všechny ostatní, přestože dle jejich slov, každá situace je svým způsobem specifická a musí se k ní přistupovat individuálně. Dva z respondentů uvedli, že v případě řešení šikany se musí postupovat velice specificky a opatrně, aby se zabránilo tomu, že snahou pomoci situaci nechtěně ještě zhoršíme. Respondent R1 také uvedl konkrétní případ

řešení transgenderu na jeho škole, což je dle jeho slov velmi specifická situace, se kterou se doposud nesetkal, a musel k ní tedy přistupovat úplně odlišně, jelikož s žádnou podobnou situací neměl zkušenosti.

Poslední subkategorií práce s rizikovými žáky, kde se respondenti často shodovali, byl způsob práce s rizikovými žáky. Respondenti, kteří se k danému tématu v průběhu rozhovoru nějakým způsobem vyjádřili, se shodli na tom, že nejúčinnější a nejlepší je dlouhodobá a intenzivní práce se žáky a několikrát zazněl odpor a nepřízeň vůči jednorázovým preventivním akcím. Respondenti R1, R3 a R4 se shodli na tom, že jednorázové preventivní aktivity nemají v podstatě žádný účinek, protože faktorem pro efektivní prevenci je právě to dlouhodobé působení na jedince, jak uvádí například R3: „*opravdu si udělat ten preventivní program na školní rok a opravdu to s nima dělat a ne to, že jim někdo pustí preventivní film, nebo do kina Metropol a nechá jim tam odpřednášet přednášku na téma Sexuálně rizikové chování a tím to hasne*“, což podporuje i R1 tvrzením: „*já totiž nemám moc rád ty jednorázovky, jako typu neziskovka, že sem přijde jednou za rok, řekne, jak je všechno špatně, jde pryč a nic se neděje*“, což později doplňuje také zmínkou o školním divadle jako o typu prevence: „*my jsme dokonce hrávali kdysi i divadlo, to je ta prevence. Divadlo je lepší prevence než nějaká neziskovka, která Vám tady něco vykládá*“. Respondent R1 také později rozvedl způsob prevence, který praktikují na dané střední škole, kterou považuje za nejefektivnější a nazývá se Peer program, což je dle jeho slov: „*působit na ně přes ty žáky, přes ty vrstevníky, protože si myslím, že to je úplně o nejlepší, co pro ně můžu udělat*“. V případě tohoto Peer programu si preventivní akce a přednášky dělají žáci sobě navzájem, mnohdy na základě osobních zkušeností, což je pro vrstevníky mnohem bližší než v případě jiných organizací, kdy by jim o stejných věcech říkal cizí člověk. R1 k Peer programu ještě dodal následující: „*oni si řeknou věci, který mně by v životě neřekli a ta otevřenost je pro ně důležitá, protože oni to v těchhle letech začínají řešit*“.

7.6 Spolupráce školního metodika prevence při řešení rizikového chování žáků

Poslední kategorií zmiňovanou v rozhovorech je spolupráce školního metodika prevence, a to v tom smyslu, s kým a za jakých okolností školní metodik prevence spolupracuje. Tuhle kategorii jsem rozdělila na dvě subkategorie, a to spolupráce v rámci školy a spolupráce mimo školu. Spolupráce školního metodika prevence na úrovni školy probíhá podle většinové shody respondentů převážně s učiteli a třídními učiteli, s vedením školy a se školním pedagogickým pracovištěm, což je kromě školního metodika prevence také výchovný poradce,

školní psycholog a speciální pedagog. Školního psychologa zmínily jen dvě respondentky a speciálního pedagoga pouze respondentka R3: „*výchovný poradce, psycholog, speciální pedagog a já jako metodik prevence, spolupracuje s námi i vedení a v podstatě celá třída s námi musí spolupracovat*“.

Všichni respondenti byli také ve vzájemné shodě ohledně spolupráce s rodiči problémových žáků. Respondentky R2 a R5 se shodovaly v tom, že přístup rodičů k rizikovému chování jejich dítěte je vždy individuální, jak uvádí respondentka R2: „*někdy lépe, někdy hůře, záleží na tom, jak ta rodina funguje, jak jsou nastavení*“. Respondenti R1 a R4 se shodovali v negativních zkušenostech se spoluprací s rodiči rizikově jednajících dětí, jak uvedla například R4: „*u většiny platí, ukaž mi své rodiče a já ti řeknu, jaký jsem*“, což se shodovalo s tvrzením respondenta R1: „*někdy mi připadá, že nejdřív by se měli vychovat rodiče a pak až žáci*“. Hovořili o negativních reakcích a o nezájmu rodičů, či o pasivním přístupu, jak zmínila také respondentka R2: „*někdy narážíme na problém, že si třeba rodiče nepřejí informovat školu, že ten žák chodí třeba k psychiatrovi a psychiatr neposkytuje žádné informace, takže v tom pak plaveme*“, jak také podobnou skutečnost zmínila konkrétní případ respondentka R4: „*řešili jsme to na výchovné komisi a ta maminka nás strašným způsobem seřvala, proč se staráme, že jí nic není*“. Opačnou zkušenost zmínila respondentka R4 v souvislosti, s již dříve zmíněným přehnaným omlouváním rodičů dítěte: „*ale tam, kde to pořád nějak omlouvají, což je většina, tak ta spolupráce, jako oni spolupracují, ale víte co, oni poslouchají, ale neslyší*“. Ohledně spolupráce s rodiči také respondentka R4 zmínila zajímavou taktiku, a to při řešení nějakého závažného problému ve třídě svolat schůzku rodičů a řešit problém s nimi, jelikož tehdy mají větší snahu jednat a nějak problém řešit, když jsou přítomni i ostatní. Respondentka R4 tuhle taktiku popsala následovně: „*potom když si je zavoláte všechny dohromady, tak některým rodičům je blbý říct no a co, ať si to vyřeší sám. To jde vidět, že ti ostatní chtějí pomáhat. Takže to je taková jako kdyby nějaká hra s těmi rodiči, nebo takový nějaký přístup k tomu, abychom je spojili a aby ostatní se svezli už s tím davem*“.

Poslední subkapitolou je spolupráce školního metodika prevence se subjekty mimo školu, což byla nejčastěji respondenty uvedena pedagogicko-psychologická poradna, jak uvedl například R1: „*hodně spolupracuju s „pépépěčkem”, to je pro mě jakoby základ a pokud se mám na někoho obrátit, tak je to vždycky „pépépěčko”. Ono, pokud tam musí hrát nějakou roli psycholog nebo psychiatr, tak oni mě na někoho odkáží*“. Další zmíněnou osobou byl například krajský metodik prevence a v oblasti odborných institucí je častou pomocí školních metodiků prevence například P-centrum nebo Podané ruce.

8 Diskuze

Tato bakalářská práce se zaměřuje především na školní metodiky prevence a jejich práci s rizikově se projevujícími žáky, a to konkrétně u žáků na středních školách olomouckého kraje. Rizikové chování dnešních adolescentů je často řešené téma, proto byl výzkum zaměřený na rizikové chování u této cílové skupiny, a to z pohledu školních metodiků prevence prostřednictvím jejich osobních zkušeností. Již existuje mnoho materiálů a výzkumů přibližující náplň práce školních metodiků prevence a nejčastější projevy rizikového chování, které se vyskytují u adolescentů ve školním prostředí, mě ale zajímal pohled na tuhle skutečnost očima osob, kteří se s touto cílovou skupinou setkávají každý den a mají v tomto oboru bohaté zkušenosti. Výzkumná data jsem tedy získala prostřednictvím rozhovorů s těmito osobami, se školními metodiky prevence. Výzkum byl zaměřen primárně na zjištění nejčastějších druhů rizikového chování, které se v prostředí běžné střední školy mohou vyskytnout, dále také na postupy řešení rizikového chování, které školní metodik prevence aplikuje v případě jeho výskytu na škole, a v neposlední řadě také s kým školní metodik prevence spolupracuje v rámci sekundární prevence a následného řešení rizikového chování.

Odpovědi na první výzkumnou otázku „Jak se sklony k rizikovému chování projevují u žáka střední školy v rámci školy a výuky?“ byly dle očekávání typy rizikového chování nejčastěji zmiňovaných v literatuře, jako jsou porušování školního řádu, neprospěch a neomluvené absence, a dále záškoláctví, šikana, kyberšikana, ostrakizace a užívání návykových látek, z nichž nejčastěji byla respondenty zmíněna marihuana či tabákové výrobky. Úplně nejčastěji bylo v rozhovorech zmíněno záškoláctví, šikana a užívání návykových látek, což potvrzuje Metodické doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k primární prevenci rizikového chování, kde jsou tyto tři rizikové projevy uvedeny na prvních třech příčkách. K podobnému závěru dospěl také výzkum Nikolý Petrek a Veroniky Pavlas Martanové, který je zmíněn v kapitole Zhodnocení aktuálního stavu zkoumané problematiky. Jejich výzkum prokázal, že nejčastějšími projevy rizikového chování jsou šikana a kyberšikana, agresivní chování, záškoláctví, závislostní chování a poruchy příjmu potravy. Dále jsou v témže výzkumu mezi nejčastějšími projevy rizikového chování zmíněny také rasismus a rizikové sporty, které respondenti v průběhu mého výzkumného šetření nezmínili.

Druhá výzkumná otázka zněla „Jaké jsou osvědčené postupy školního metodika prevence při setkání s rizikovým chováním na střední škole?“, která přinesla pro mě překvapivý výsledek. V drtivé většině se respondenti shodli na tom, že preferují individuální přístup ke

každému žákovi a že řeší každou situaci individuálně, jelikož každá nese určitá specifika a nemůže tak být řešena podle jednotných pravidel, předem stanovených postupů a plánů, jak zmínila například respondentka R3: „*to záleží na situaci a záleží na lidech, kterým se něco děje, nedá se říct, že by byl jeden postup, který by byl uplatnitelný úplně na všechny*“. V průběhu výzkumného šetření se ovšem vyskytly také zmínky o jistých postupech, které by byly v souladu s kapitolou Realizace sekundární prevence ve školním prostředí, kdy například respondentka R2 zmínila konkrétní postupy při řešení šikany či užívání návykových látek nebo jejich distribuce. Ovšem ve většině u respondentů převládal názor, že individuální přístup ke každé situaci je ta správná cesta. Důvěra mezi žákem a školním metodikem prevence je nezbytná, jak potvrdila svou výpovědí respondentka R4: „*někteří žáci by řekli, že by nešli za někým cizím*“.

Třetí výzkumná otázka zněla „S kým probíhá spolupráce školního metodika prevence při řešení rizikového chování?“. Školní metodik prevence v rámci školy spolupracuje především se žáky, se kterými je v kontaktu každý den, a to nejen se žáky, kteří projevují nějaké známky rizikového chování, ale s celou třídou. Další velmi významnou složkou spolupráce je pedagogický sbor dané školy a třídní učitelé konkrétních tříd, jak vyplynulo z výpovědí respondentů. Školní metodik prevence musí pedagogický sbor vést a informovat o jednotlivých možnostech rizikových projevů a o rizikovém chování, které se v konkrétních třídách vyskytuje, jak zmínila například respondentka R3: „*mou úlohou je tady o těch dětech s nimi mluvit a přiblížit jim ty jejich trable, aby ten pedagog snadněji s ním pracoval a jinak se na něj díval*“. To ostatně vyplývá také z vyhlášky č. 72/2005 Sb., která popisuje jednu z informačních činností školního metodika prevence jako „*zajišťování a předávání odborných informací o problematice rizikového chování, o nabídkách programů a projektů, o metodách a formách specifické primární prevence pedagogickým pracovníkům školy*“, stejně jako je stanoveno i v téže vyhlášce v poradenských činnostech školního metodika prevence: „*spolupráce s třídními učiteli při zachycování varovných signálů spojených s možností rozvoje rizikového chování u jednotlivých žáků*“.

Dalšími osobami, se kterými školní metodikové prevence spolupracují, jsou rodiče rizikově se projevujících žáků, přestože dle některých výpovědí respondentů je tato spolupráce jednou z nejtěžších z důvodu nedostatečného zájmu u těchto rodičů. V rámci školního poradenského pracoviště dále dle výpovědí respondentů školní metodik prevence nejčastěji spolupracuje s výchovným poradcem. Tyto dvě osoby spolu totiž tvoří základ školního poradenského pracoviště a jejich práce je velmi provázaná. Toto je také potvrzeno výpovědí

respondentky R2: „*nikdy v tom nejsem sama, mám tady výchovného poradce a školního psychologa, takže vždycky pracujeme v týmu a s vedením a s třídním učitelem*“. Je-li školní poradenské pracoviště rozšířeno o další členy, jako je školní psycholog a školní speciální pedagog, spolupracuje školní metodik prevence také s těmito dvěma osobami, což bylo ostatně také zmíněno v uvedené výpovědi respondentky. Práce školního poradenského pracoviště by měla být provázaná, komplexní a měla by fungovat na základě spolupráce jeho jednotlivých členů, což naznačuje také fakt, že se v literatuře o školním poradenském pracovišti hovoří jako o týmu pracovníků. V neposlední řadě, jedná-li se o externí spolupráci mimo prostředí školy, jedná se dle odpovědi respondentů ve velké většině o pedagogicko-psychologickou poradnu, jak také potvrzuje Čech slovy „*mimo školu je prvotním poradenským zařízením pedagogicko-psychologická poradna, při vážnějších problémech pak středisko výchovné péče*“, (Čech in Miovský, 2015).

Na závěr této diskuze si dovoluji zmínit, jaký dopad měla pandemie covid-19 na mé výzkumné šetření. Přestože střední školy v době výzkumného šetření již nebyly v režimu distanční výuky, kvůli epidemiologické situaci jsem nabídla všem respondentům možnost realizace rozhovorů v online prostředí. Dva z pěti respondentů dali přednost online rozhovoru, tudíž jsem v jejich průběhu nemohla příliš sledovat neverbální komunikaci. Další komplikací byly technické potíže při realizaci online rozhovorů, které průběh lehce ztěžovaly. Přesto ale na této situaci musím také zmínit pozitivum, že právě díky pandemii covid-19 má spousta lidí více znalostí co se týče online komunikace právě díky distanční výuce, takže spojit se s respondenty nebyl problém.

Výzkumné šetření pro mou bakalářskou práci mi přineslo nejen nové znalosti, ale také zkušenosti a poznání pěti zajímavých osobností, kteří mě obohatili svými zkušenostmi z praxe a svými osobitými názory a pohledy na rizikové chování žáků středních škol.

Závěr

Bakalářská práce byla zaměřena na rizikové projevy v chování žáků na střední škole a na řešení těchto rizikových projevů z pohledu školních metodiků prevence. Hlavním cílem této bakalářské práce bylo zmapovat efektivní postupy a zkušenosti školních metodiků prevence s realizací sekundární prevence rizikového chování na středních školách. Dílčím cílem bylo dále zjistit a popsat, jakým způsobem školní metodik prevence přistupuje k řešení rizikového chování na střední škole.

Teoretická část se zabývala konkrétním vymezením rizikového chování a jeho určitých typů, jaká s sebou nesou rizika a možné následky. Dále je v teoretické části vymezena prevence rizikového chování, její typy a zásady efektivity prevence a dále jsou v této části práce uvedeny i konkrétní způsoby realizace sekundární prevence rizikového chování. V souvislosti s realizací sekundární prevence jsou zde také zmíněny subjekty, se kterými škola spolupracuje v rámci řešení projevů rizikového chování. Dále je v teoretické části vymezena také osoba školního metodika prevence se zaměřením na jeho náplň práce a tvorbu primárního preventivního programu.

Empirická část této práce zahrnuje popis a výsledky provedeného výzkumného šetření. Výzkumná data jsem získala prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s pěti školními metodiky prevence na středních školách ve městě Olomouc, kteří byli ochotní a přístupní k tomu se výzkumného šetření účastnit. Konkrétně se jednalo o čtyři respondentky a jednoho respondenta. Střední školy, na kterých zvolení školní metodikové prevence působili, byly velmi různorodé. Lišily se počtem žáků, zaměřením, a také složením žáků co se týče poměru chlapců a dívek, a to mi zabezpečilo širokou variaci odpovědí od respondentů. Ve výzkumném šetření jsem se snažila najít odpovědi na výzkumné otázky, které naplnily dílčí cíle této bakalářské práce, a to zjistit a popsat, s jakými rizikovými projevy se školní metodik prevence na střední škole nejčastěji setkává, jak případné rizikové chování u žáků řeší a jak při tomto řešení postupuje a s kým v rámci řešení rizikového chování u žáků spolupracuje v rámci školy i mimo ni. Výzkumná data, která jsem od respondentů prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů získala, jsem následně analyzovala metodou otevřeného kódování, která mi umožnila důkladně rozhovory prostudovat a najít podobnosti i odlišnosti v jednotlivých výpovědích. Prostřednictvím metody otevřeného kódování mi vzniklo šest kategorií, které mi pomohly najít odpovědi na mé výzkumné otázky a naplnit tak cíle bakalářské práce.

Konkrétním poznatkem zjištěným v průběhu výzkumného šetření bylo to, že školní metodikové prevence se na střední škole setkávají především se záškoláctvím, užíváním návykových látek včetně tabáku a alkoholu a náznaky šikany a ostrakizace. Zajímavým zjištěním spojeným s projevy rizikového chování byla také zmínka několika respondentů, že pandemie covid-19 výrazně změnila projevy, se kterými se na škole setkávají, převážně po stránce psychických problémů žáků se situace změnila k horšímu. Dalším zajímavým zjištěním byl přístup školních metodiků prevence k řešení rizikového chování na středních školách, přičemž se všichni respondenti shodli na individuálním přístupu a individuální práci s každým jedincem. V souvislosti řešení projevů rizikového chování školní metodik prevence spolupracuje především s rodiči žáků, s třídními učiteli a ostatními pedagogickými pracovníky školy a v rámci školního pedagogického pracoviště primárně s výchovným poradcem. Je-li nutná spolupráce školního metodika prevence s osobou mimo prostředí školy, z odpovědí respondentů vyplynulo, že na prvním místě je pedagogicko-psychologická poradna. Dle mého názoru jsem v rámci svého výzkumného šetření dosáhla stanovených cílů této práce.

Domnívám se, že má bakalářská práce by mohla být přínosem nejen pro pedagogy uvažující o pozici školního metodika prevence, ale také pro ostatní pedagogické pracovníky, jelikož jsem toho názoru, že každý pedagog by měl mít povědomí o rizikovém chování a mít alespoň minimální představu o tom, jak se v takových situacích zachovat. Pohled a zkušenosti školních metodiků prevence by tedy mohl být velkým přínosem pro každého, kdo by o danou problematiku projevil zájem. Rizikové chování dnešní mládeže je často probírané téma a já jsem vděčná za to, že jsem díky mé bakalářské práci mohla tuto problematiku blíže prozkoumat a podívat se na to očima školních metodiků prevence, kteří se s ním potýkají denně. Na závěr bych ráda podotkla, že zvolené téma mi bylo velmi blízké a jsem za tuto volbu nesmírně ráda, jelikož mě velice obohatilo a lépe mě připravilo na mé budoucí povolání v sociální sféře, kde se s rizikovým chováním setkám nejen v rámci školního prostředí.

Seznam použité literatury

- AUGER, Marie-Thérèse a BOUCHARLAT, Christiane. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005.
- BÁRTÍK, Pavel, MIOVSKÝ, Michal, ed., c2010. *Primární prevence rizikového chování ve školství: monografie*. Praha: Sdružení SCAN. ISBN 978-80-87258-47-7. Dostupné z: <https://www.adiktologie.cz/file/327/pprchs-high.pdf>.
- CIKLOVÁ, Kateřina. Školní metodik prevence. PPP-Ostrava.cz [online]. [cit. 2014-12-07]. Dostupné z: <http://www.ppp-ostava.cz/wp-content/uploads/2016/02/23-material-pro-Smp.pdf>.
- ČECH, Tomáš, 2011. Škola a její preventivně-výchovná strategie jako předpoklad rozvoje kompetencí dětí. *Prevence – život bez závislostí*. Praha 5: Občanské sdružení život bez závislostí ve spolupráci s vydavatelstvím Collish Press, 2011(7), 4-7. ISSN 1214-8717.
- DOLEJŠ, Martin, Ondřej SKOPAL a Jaroslava SUCHÁ, 2014. *Protektivní a rizikové osobnostní rysy u adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4181-8.
- FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA, 2009. Sociální patologie: analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2781-3.
- GREPL, Tomáš. *Spolupráce školního metodika prevence se školním psychologem*. Bakalářská práce. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2016. Vedoucí práce: Silvia Neslušanová
- GULOVÁ, Lenka a Radim ŠÍP, ed. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada, c2013, 245 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4368-4.
- HEŘMÁNEKOVÁ, Šárka a Kamila HAVLÍČKOVÁ, 2017. *Krizový plán školy* [online]. 3-31 [cit. 2022-04-14]. Dostupné z: http://www.zssenohraby.cz/files/2011/10/Krizov%C3%BD-pl%C3%A1n-%C5%A1koly-Senohraby_2019.pdf.

- KABÍČEK, Pavel, Ladislav CSÉMY a Jana HAMANOVÁ, 2014. *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-793-4.
- KNOTOVÁ, Dana, 2014. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 258 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4502-2.
- Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole, č.: 27 317/2004-24, Věstník MŠMT, sešit 7/2005, Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38435>.
- KRACÍKOVÁ, Kristýna. *Sociálně-pedagogické přístupy v práci školního metodika prevence na ŽŠ*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze Filozofická fakulta. 2014. Vedoucí práce: Jitka Lorenzová.
- KŘENEK TOŠOVKÁ, Veronika. *Realizace prevence rizikového chování ve školním prostředí z pohledu školních metodiků prevence*. Diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. Vedoucí práce: Tomáš Čech
- Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže: Příloha č. 1, Návykové látky*, 2010. In: Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, ročník 2010, č.j.: 21291/2010-28. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/49475/>.
- Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže: Příloha č. 18, Rizikové sexuální chování*, 2010. In: Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, ročník 2010, č.j.: 21291/2010-28. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Priloha_18_Riziikove_sexualni_chovani.doc.
- Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže: Příloha č. 6, Školní šikana*, 2010. In: Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, ročník 2010, č.j.: 21291/2010-28. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Priloha_6_Skolni_sikana_2020.doc.
- Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže: Příloha č. 13, Tabák*, 2010. In: Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, ročník 2010, č.j.: 21291/2010-28. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/49476/>.
- Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže*, 2010. In: Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, ročník 2010, č.j.: 21291/2010-28. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Metodicke_doporuceni_uvodni_cast.doc.

- Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže: Příloha č. 11. Záškoláctví*, 2010. In: Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, ročník 2010, č.j.: 21291/2010-28. Dostupné z:
https://www.msmt.cz/uploads/Priloha_c_11_Zaskolactvi.docx.
- Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže: Příloha č. 4. Alkohol*, 2010. In: Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, ročník 2010, č.j.: 21291/2010-28. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/49652/>.
- Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže: Příloha č. 15. Netolismus*, 2010. In: Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, ročník 2010, č.j.: 21291/2010-28. Dostupné z:
https://www.msmt.cz/uploads/Priloha_15_Netolismus.doc.
- Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních*, 2007, In: Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, ročník 2007, Č. j.: 20 006/2007-51. Dostupné z:
https://www.vzdelavacisluzby.cz/dokumenty/administrativa-a-dokumentace-ve-skolstvi/metodiky-a-postupy/PH_20006_07_51_MP_k_preveni_SPJ_k_podpisu_mini.pdf.
- Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních*, 2016. In: Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, ročník 2016, č.j. MSMT-21149/2016. Dostupné z:
file:///C:/Users/eva56/Downloads/Metodick%C3%BD_pokyn_2016.pdf.
- MIOVSKÝ, Michal, Tereza ADÁMKOVÁ, Miroslav BARTÁK, et al., 2015. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze. ISBN 978-80-7422-393-8. Dostupné z: <https://www.adiktologie.cz/file/829/2-vykladovy-slovník-nahled.pdf>.
- MKN-10: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize: obsahová aktualizace k 1.1.2018*, 2018. Aktualizované vydání k 1. 1. 2018. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. ISBN 978-80-7472-168-7. Dostupné z:

<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/246208/9788074721687-V1-cze.pdf?sequence=20&isAllowed=y>.

PAVLAS MARTANOVÁ, Veronika, 2014. *Co je efektivní ve školské primární prevenci?*

In: Národní ústav pro vzdělávání [online]. 2014 [cit. 2022-01-17]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/co-je-skolska-primarni-prevence-rizikoveho-chovani/vseobecna-x-selektivni-x-indikovana-skolska-primarni-1>.

PAVLAS MARTANOVÁ, Veronika, 2014. *Specifické x nespecifické programy primární*

prevence. In: Národní ústav pro vzdělávání [online]. 2014 [cit. 2022-01-17]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/co-je-skolska-primarni-prevence-rizikoveho-chovani/specificke-x-nespecificke-programy-primarni-prevence-1>.

PAVLAS MARTANOVÁ, Veronika, 2014. *Všeobecná x selektivní x indikovaná školská*

primární prevence. In: Národní ústav pro vzdělávání [online]. 2014 [cit. 2022-01-17]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/co-je-skolska-primarni-prevence-rizikoveho-chovani/vseobecna-x-selektivni-x-indikovana-skolska-primarni-1>.

PETREK, Nikola a Veronika PAVLAS MARTANOVÁ. Problémový žák a problémové

chování z pohledu školních metodiček prevence. *Psychologie a její kontexty* [online]. 2020, 2020, 2020(11), 14 [cit. 2021-11-03]. Dostupné z: https://psychkont.osu.cz/fulltext/2020/PAJK_20_1_Petrek_Martanova.pdf.

POLÁKOVÁ, Renata. *Rizikové chování z pohledu školního metodika prevence na střední*

odborné škole. Bakalářská práce. Brno: Mendelova Univerzita v Brně, 2021. Vedoucí práce: Michal Šimáně.

PROCHÁZKA, Miroslav, 2019. *Metodik prevence a jeho role na základní škole*. Praha:

Pasparta. ISBN 978-80-88290-28-5.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-

80-247-3006-6.

Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských

zařízeních: Příloha č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb., 2005. In: *Sbírka zákonů*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72/zneni-20210101>.

ŽLUNKOVÁ, Jitka. *Co do školy nepatří*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010,
51 s. ISBN 9788024424989.

Seznam zkratk

ČŠI	Česká školní inspekce
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
OSPOD	Orgán sociálně právní ochrany dětí
R1	Respondent 1
R2	Respondentka 2
R3	Respondentka 3
R4	Respondentka 4
R5	Respondentka 5
SŠ	Střední škola
ŠMP	Školní metodik prevence

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Charakteristika výzkumného souboru 40

Tabulka č. 2 – Seznam vytvořených kategorií na základě otevřeného kódování 42

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Souhlas s nahráváním a zpracováním realizovaného rozhovoru.

Příloha č. 2 – Seznam otázek polostrukturovaného rozhovoru

Příloha č. 3 – Tabulka otevřeného kódování

Příloha č. 4 – Transkripce rozhovoru se školním metodikem prevence R1

Příloha č. 5 – Transkripce rozhovoru se školní metodičkou prevence R2

Příloha č. 6 – Transkripce rozhovoru se školní metodičkou prevence R3

Příloha č. 7 – Transkripce rozhovoru se školní metodičkou prevence R4

Příloha č. 8 – Transkripce rozhovoru se školní metodičkou prevence R5

Příloha č. 1 - Souhlas se zpracováním údajů

Souhlas se zpracováním údajů

Mé jméno je Eva Zapletalová, jsem studentkou 3. ročníku Univerzity Palackého v Olomouci a studuji obor Sociální pedagogika, prevence sociálně patologických jevů.

Zpracovávám bakalářskou práci, jejíž téma je „*Rizikové projevy v chování žáků střední školy a jejich řešení z pohledu školního metodika prevence*“. Mé výzkumné šetření je prováděno kvalitativní metodou prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru.

Výsledky mého výzkumného šetření budou sloužit pouze pro účely této bakalářské práce a respondentům tímto rovněž zaručuji **anonymní** a **diskrétní** využití dílčích výstupů bez jakéhokoliv zneužití.

Respondenti také tímto udělují souhlas s nahráváním rozhovoru na dané téma.

Děkuji Vám za spolupráci a ochotu.

Datum:.....

Datum:.....

Podpis:.....

Podpis:.....

Příloha č. 2 – Seznam otázek k polostrukturovanému rozhovoru

1. Jak dlouho působíte na této škole jako učitel/ka a jaké předměty vyučujete?
2. Jak dlouho působíte ve funkci školního metodika prevence?
3. Co Vás vedlo k tomu stát se školním metodikem prevence?
4. V čem se podle Vás liší Vaše působení na žáky v porovnání s ostatními pedagogy?
5. V čem vnímáte důležitost školního metodika prevence a co konkrétně Vám tato funkce přináší?
6. S jakými projevy rizikového chování se na Vaší škole setkáváte nejčastěji?
7. Jaké jsou podle Vás nejčastější příčiny, které podmiňují vznik rizikových projevů u žáka?
8. Jak problémoví žáci ovlivňují práci pedagoga a ostatní žáky v dané třídě?
9. Pociťujete rozdíl v projevech rizikového chování s ohledem na ročník žáka?
10. Na základě čeho začíná Vaše práce s problémovým žákem, aneb jak se o rizikovém chování dozvídáte?
11. Jaký je Váš osvědčený postup při řešení rizikového chování?
12. V čem se jednotlivé postupy liší v návaznosti na typ rizikového chování?
13. Je nějaký projev rizikového chování, kde se Váš postup zásahu výrazně liší od ostatních?
14. S kým spolupracujete při práci s problémovým žákem a na jaké bázi tato spolupráce probíhá?
15. Na koho se obracíte a s kým dále spolupracujete, když Vaše působení na zlepšení stavu žáka nestačí?
16. Jak vnímáte spolupráci s rodiči těchto problémových dětí?
17. Je na závěr něco, co byste chtěl/a dodat?

Příloha č. 3 - Tabulka otevřeného kódování

Kategorie a subkategorie	Kódy
<p>1. Význam školního metodika prevence a jeho působení na dané škole:</p> <ul style="list-style-type: none"> - doba působení na škole v letech - doba působení ve funkci ŠMP v letech - vyučované předměty - motivace k výkonu funkce ŠMP - osobní přínos práce - důležitost funkce ŠMP na škole 	<ul style="list-style-type: none"> - 16, 27, 26, 29 - 12, 16, 10, 13 - český jazyk a literatura, odborné předměty, základy sociálních věd, ekonomické předměty - nominování, předání funkce, záliba - opora, konzultace, puberta, experimentování, emoce, poskytování informací, vedení, cesta, pomoc, kontakt, problém - uspokojení, pomoc
<p>2. práce se žáky v porovnání s ostatními pedagogy</p>	<ul style="list-style-type: none"> - všímavost, vnímavost, zájem, důvěra, empatie a porozumění, neliší se
<p>3. projevy rizikového chování na střední škole</p> <ul style="list-style-type: none"> - konkrétní projevy na dané škole - příčiny rizikového chování - ročník žáka jako příčina rizikového chování 	<ul style="list-style-type: none"> - nevhodné chování, nedodržování školního řádu, absence, neprospěch, šikana, kyberšikana, návykové látky, záškoláctví, psychická porucha, sebepoškozování, anorexie, ostrakizace - rodinné zázemí, psychická labilita, nápor učiva, ochrannoství matek, odlišnost - první ročník, druhý ročník, základní škola, maturita, hledání své pozice, přechod
<p>4. vliv žáků s rizikovými projevy chování na klima třídy</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ostražitost, reakce ostatních, přestávky, narušení kolektivu, negativní vzor,

	pedagogické mistrovství, zásah do kolektivu, nepatřičné chování ve výuce
5. práce se žáky s rizikovými projevy chování <ul style="list-style-type: none"> - podnět pro začátek práce s rizikovým žákem - postup řešení rizikového chování 	<ul style="list-style-type: none"> - kolegové, žák, vlastní pozorování, rodiče, třídní učitel, spolužáci - domluva, rozhovor, opakování, rodiče, spolužáci, výchovná poradkyně, individualita, šetření ve třídách, manuál, šikana učitele, sociálně slabší rodiny, individualita, šikana a ostrakizace, psychické problémy, transgender
<ul style="list-style-type: none"> - způsob řešení 	<ul style="list-style-type: none"> - preventivní programy, jednorázové akce, peer program
6. spolupráce školního metodika prevence při řešení rizikového chování žáků <ul style="list-style-type: none"> - spolupráce v rámci školy - spolupráce mimo školu 	<ul style="list-style-type: none"> - výchovný poradce, výchovná komise, rodiče, schůzka rodičů, učitelé, třídní učitelé, školní poradenské pracoviště, vedení školy, - pedagogicko-psychologická poradna, středisko sociální prevence, Podané ruce, P-centrum, krajský metodik prevence

Příloha č. 4 - Přepis nahrávky č. 1

Transkripce nahrávky se školním metodikem prevence R1.

Datum realizace rozhovoru: 9. února 2022

Délka rozhovoru: 37 minut

A = Anonymizováno z důvodu zachování anonymity respondenta

T: Dobrý den, já bych se Vás tedy na začátek zeptala, jak dlouho působíte tady na této škole a jaké předměty vyučujete.

A: Takže působím tady 16 let a vyučuji odborné předměty.

T: Dobře, dobře, děkuji. A ve funkci školního metodika prevence jste jak dlouho?

A: Dvanáct let.

T: A co Vás k tomu vedlo, stát se školním metodikem prevence?

A: Byl jsem nominován. Navíc teda já když jsem kdysi dělal školu, tak jsem vlastně se zabýval podobným tématem a na základě toho jsem byl nominován, když to tak řeknu.

T: Dobře, v čem se podle Vás liší Vaše působení na žáky v porovnání s ostatními pedagogy?

A: No, já si myslím, že všichni pedagogové mají za povinnost vzdělávat a vychovávat, tak bych řekl, že působíme víceméně stejně. Že v tom jako žádný zásadní rozdíl není.

T: A v čem vnímáte důležitost školního metodika prevence na škole, a co konkrétně Vám tato pozice přináší?

A: Takže, co mi přináší, já začnu od konce. Přináší mi v podstatě, jako uspokojení, to je asi silné slovo. Ale jako myslím si, že tohle je docela důležité právě v té sociální oblasti, protože musíte být prostě vyloženě někdo, kdo se zabývá těmito tématy, protože ti žáci jsou v pubertě a jsou tam ty emoce a sami se v sobě nevyznají a nevím, chtějí mít nějakou oporu v někom, kdo to dělá dlouhodobě, kdo se v tom vyzná a je schopný to s nimi vůbec konzultovat. Není pravda, že musí skončit v psychiatra, psychologa nebo v „pépépěčku“, to není pravda. Tady jde spíš o to, že oni hledají tu oporu, protože mnohdy ji nemají v rodině. Což je problém. A já jsem v podstatě cizí člověk, což je výhoda, svým způsobem, a dost často se mi stává, že řeším nějaké případy a ty děcka řeknou, „hlavně, ať se to nedozví rodiče“. Jo, takže oni jsou vlastně v tom období, kdy se osamostatňují a už se přestávají svěřovat, už to nejsou vlastně

děti a mají dojem v těch šestnácti, že jsou strašně dospělí, což nejsou. A tohle je prostě pro ně důležité pro život, mnohdy udělat nějaké špatné rozhodnutí. Takže oni se v podstatě přijdou doptat, zkonzultovat, chtějí slyšet ten názor, právě díky tomu, že nemám v podstatě nějakou osobní vazbu, tak je to pro ně jakoby lepší. Nechtějí vlastně zatěžovat nebo nechcují se svěřovat rodičům.

T: Dobře, super, děkuju moc. Takže s jakými konkrétními projevy rizikového chování se setkáváte nejčastěji?

A: Takhle, ono se to jakoby v čase mění. Bývaly to drogy, ale vzhledem k tomu, že tak nějak ta společnost začala být poměrně dost tolerantní k drogám, tak ono už to není ani vidět. Třeba co se týče kouření, to se kdysi hrozně řešilo to kouření, a oni to vlastně vyřešili tak, že nekouří, ale používají žvýkací tabák. Ono to není nápadný, oni si žvýkají v hodině a já s tím nic nenadělám. A díky tomu, že s některýma žákama tady máme docela otevřený vztah, tak já vidím víc věcí než ostatní. Navíc tady se prevence dělá takovým specifickým způsobem, my totiž máme peer program a já se to snažím dělat tak, aby tu prevenci dělali především žáci pro žáky. Takže v té vrstevnické rovině a myslím si, že to je to nejlepší, co můžeme dělat. Protože víte, jak to je, že sem někdo vtrhne, začne je poučovat a oni si řeknou, jen si pindej, už jsme na to zvyklí, a nic se neděje. Já totiž nemám moc rád ty jednorázovky, jako typu neziskovka, že sem přijde jednou za rok, řekne, jak je všechno špatně, jde pryč a nic se neděje. S těma děckama musíte pracovat dlouhodobě, musí k Vám mít určitou důvěru, musíte být schopní s nimi komunikovat tak, aby se Vám svěřili. Pak to můžete řešit. Teď jsem tady měl případ, holku, že je nějaký problém a ona mi půl roku lhala a řešili jsme vlastně něco, co neexistovalo. Jo, že prostě došlo pak k té krizi a ona spadla na to dno a teprve pak mi řekla, v čem je ten problém a bylo to vyřešeno za tři hodiny a trval roky, několik let. Dokonce byla několikrát v psychiatrické léčebně, dvakrát se natvrdo pokusila o sebevraždu, ne žádná demonstračka, jak se to dělá. Ale ona fakt natvrdo a ten problém byl v rodině, dalo se to řešit poměrně jakoby ne jednoduše, ale díky tomu, že jsme nakonec zjistili, co je tou příčinou, tak se to potom dalo řešit. Ale ona celou dobu lhala, lhala psychologům, psychiatrům, všem, oni ji léčili, léčili, ale jak chcete léčit něco, co vlastně není. Takže je to někdy hodně zajímavý, protože ty děcka, každej ten případ je úplně jinej, specifickej. Protože jsou z jinýho prostředí, mají jiný zkušenosti, je to docela zajímavá práce, ale je to docela vyčerpávající. Když na sebe berete prostě ty problémy těch lidí, musíte se tak trošku jakoby obrnit, nelze být úplně empatický do té míry, že to za ně začnete jakoby

řešit. Takhle, můžete jim ukázat, jak se říká tu cestu, ale oni musí šlapat sami. Vy je můžete kontrolovat, popohnat, ale nelze být úplně měkkej, to je zase špatně.

T: Dobře, děkuju moc. Vy už jste to malinko nakouzl i předtím, že ty děti většinou nemají tu oporu doma. Tak jaké jsou podle Vás ty nejčastější příčiny, kvůli kterým tohle chování může vzniknout?

A: Tak zaprvé je to v dnešní době určitě rodinou, tam je to dost špatný a když už teda většinou zůstane s tou matkou, tak otázka je, jaký s ní má vztah. A pokud je ten vztah dobrý, tak ta matka to dosáhne celkem dobře kompenzovat, to by zas nebyl tak velkej problém. Ale pokud už mají i špatný vztah s tou matkou, to znamená, že ta rodina v podstatě nefunguje, tak je to fakt malér. Měl jsem tady případ, kdy dítě mělo otce gamblera a matku alkoholičku, a to je těžké, teď máte studovat. A to děcko, když si chtělo zaplatit kredit, muselo na brigádu, protože nikdo mu nic nedal, a ještě měli tendenci mu ty prachy vzít, to je opravdu těžkej život. Já zas před těma děčkama smekám, protože někdo to dokáže překonat, dokáže to zvládnout i když je to fakt těžké a do toho máte chodit do školy, máte mít povinnosti. Teďka jim nikdo nezaplátí obědy, je to tady ty případy hodně tvrdý a zase v kontrastu jsem tady měl děcka, který byly jakoby hodně dobře situovaný. Jako opravdu, svým způsobem měly kapesný, o kterým se málokomu zdá a skončily hodně špatně. Takže někdo má ty startovací podmínky fakt velice tvrdý a dokáže to zvládnout, a někdo má vymetenou cestičku, způsobem, že si to ani nedokážete představit a dopadly hodně špatně. Takže ono je to hodně individuální, je to na té osobnosti a někdy mi připadá, že ty podmínky, když jsou příliš jakoby umetený, tak ty děcka spíš spadnou do toho maléru než ty, který to mají těžký. Protože oni se v tom už dokážou nějak pohybovat a dokážou si poradit. Je to takovej ten spartánskej přístup a ty děcka který jsou zvyklý, že pořád za ně někdo něco dělá a přijde nějaký malér, tak to nezvládají. Drogy a konec.

T: To chápu, dobře, děkuju. Jak podle Vás tady tihle žáci, kteří se chovají nějak rizikově a problémově, ovlivňují práci pedagogů a jak ovlivňují ostatní žáky ve třídě?

A: Jedním slovem, negativně. Je to těžký, protože někdy tomu žákovi musíte věnovat stejnou energii jako zbytku třídy, a to je prostě strašný. Tak to musíte nějak ukočírovat, protože ten žák se samozřejmě snaží nějak prosadit, on i ví, že mají nějaký práva a snaží se jich maximálně využít a teďka vy jdete do té třídy a víte, že tam budete muset bojovat a ne učit. To je někdy hodně složitý, ale je to opravdu na, nevím, jak to říct, na tom pedagogickém mistrovství, že to prostě dokážete zvládnout. Samozřejmě máme takovou drobnou výhodu,

že jsme poměrně přísná škola. A když ten žák přijde, oni totiž obvykle mají problém v prváku, protože tam se sejde hodně žáků z jiných škol, kde jsou jiný standardy. Někde jim to prochází, někde jsou na ně tvrdší, někdo je takovej, někdo makovej. Oni se v tom prváku musí srovnat. Takže tam je dobré udělat ty pravidla, a kdo je nedodrhuje, tak odchod, to nejde jinak. Protože když ty děcka vidí, že to začíná procházet těm druhým, tak zvlčí úplně všichni. Takže říkám, my jsme docela přísná škola, máme pověstně přísnou paní ředitelku, a v tomhle ohledu je to fakt dobře. Protože v tom případě se ty děcka můžou cítit bezpečně. Že pokud by někdo přesáhl ty hranice, tak u nás není problém opustit ústav. A ti ostatní, jak vidí, že si nemůžou něco takového dovolit, tak tím pádem snadněji jsou v těch mantinelech. Protože je asi nejdůležitější ten prvák, to nějakým způsobem nastavit ty pravidla a dodržování jakoby vymáhat.

T: Dobře, když už jste jakoby zmínil ty prváky, tak pocítujete nějaký rozdíl v chování v souvislosti s ročníkem toho žáka? Nebo se všichni projevují tak nějak individuálně?

A: No tak samozřejmě každý je osobnost, každý se nějak projevuje a samozřejmě oni hodně zkouší. Oni přijdou a zkouší, co si můžou dovolit. Když ty pravidla jsou nastavena a vymáhají se, tak oni se většinou srovnají a kdo není schopen se nějak srovnat, tak by měl odejít. Někomu se samozřejmě podaří proklouznout, že mu to nějak vyjde, ale je tady důležitý, aby prostě ten systém s tím pracoval a aby všichni učitelé se k tomu stavěli stejně. Protože jakmile oni zjistí, že někdo je jakoby měkkej, tak oni to potom dokážou, opravdu. Je jedna třída, dva různí učitelé, a ta atmosféra v těch třídách je jiná, když se změní ten učitel. Protože ta autorita dneska je dost obtížná, protože já samozřejmě nesmím srovnávat s dobou, kdy já jsem chodil do školy, ale dělám to aspoň pro sebe. Můžu Vám říct, že autorita učitele je někde úplně jinde a je to špatně. Trpí tím úplně všichni, i ti žáci. Podle mě žák, když dělá neplechu, tak to dělá proto, aby zjistil, kde jsou ty hranice. A my díky tomu, že prostě jsou pořád práva, práva, práva, tak ustupujeme a oni vidí, že to jde, tak to zkouší dál a dál a trpí tím systémem, protože zase na druhé straně, kteří se těch děcek zastávají, že mají práva a ten učitel by to měl pochopit, ale učitel nemůže chápat úplně všechno. Takže trošku to dávám za vinu tomu systému, že máme jako docela svázané ruce. Já neříkám, že bychom je měli mlátit, to je nesmysl, ale zase takovej ten herbartovskej přístup se úplně vytrácí a zase sem jde ta Amerika a je to na úkor celého toho systému. Protože oni totiž mají problém, když potom tu školu opustí a ta škola není dostatečně schopná jim tu disciplínu vštípit, tak oni se potom pak chovají u toho zaměstnavatele. První problém, on odchází z práce, protože přece na sebe nenechá řvát. Oni nejsou zvyklí na nějaký takový zacházení a mají dojem, že všichni

s nima budou kamarádi a budou je mít rádi, ale takhle to nefunguje. Takže si myslím, že ta střední škola by právě měla poměrně, neříkám být tvrdá a nelidská, ale měla by mít jasná pravidla a měli by vědět, že ty a ty pravidla platí jak ve škole, tak i v tom ostatním životě a měli by je dodržovat. Takže nemám rád takový ty moc volný přístupy, protože to těm děckám v důsledku škodí. Oni potom jsou v šoku a pak chodí z práce do práce, protože nikdo je nemá rád a oni hledají, kdo teda bude hodnej, ale takhle to v životě nefunguje.

T: Na základě čeho teda začíná ta Vaše práce s tím rizikovým studentem? Nebo abych to formulovala jinak, jak vy se o tom chování dozvídáte?

A: Tam je těch možností spousta, protože samozřejmě neučím všechny žáky. Ale občas za mnou přijdou kolegové, že mají s někým problémem, že se jim ten žák nějak nezda nebo že můžou mít problémy doma a tak dál. Takže jednak to je od kolegů, jednak ten žák může přijít sám a stává se to. Protože ví, že jsem nějakým způsobem preventista a chce to řešit. Navíc to samozřejmě řeším všechno anonymně a má to tu výhodu, že když za mnou přijde, tak nikdo neví, jestli přišel kvůli problému, nebo kvůli tomu, že tady máme ten peer program. Já Vám potom ukážu, jak to funguje a co s nimi dělám. Takže tam vlastně jsou děcka ze všech tříd různě pomíchaný a furt sem někdo chodí a něco řešíme, takže nikdo neví, jestli to je peer program, nebo jestli řešíme nějaký problém. Takže v podstatě je to hodně anonymní, což jim jako vyhovuje, oni se zrovna nepotřebují někomu svěřovat. Takže jednak učitel, jednak žák, někdy i rodiče. Takže v podstatě i z toho pozorování poznám, když teda to dítě učím, že tam nějaký problém je a můžu je oslovit, ale to je tak minimálně. Spíš jako ty podněty přichází od rodičů, učitelů nebo přímo od žáků. Ale taky díky tomu, že tady je ten peer program, tak oni ví, že ty děcka se tím zabývají a oni se jakoby vrstevnický svěří a já se to můžu dozvědět přes ty svoje peery.

T: Máte nějaký svůj osvědčený postup, který byste následně dodržoval v rámci práce s tím problémovým žákem, nebo to je individuální podle každé situace?

A: To se nedá, na to není recept. Musíte mít trochu cit, jak s tím člověkem zacházet, protože každý má ten práh bolesti někde úplně jinde a ideální je, když toho žáka učím a znám ho. Víím, jak se chová, jaký má zázemí. My to máme dost ztížený tím, že je GDPR a my ze základek nemáme vlastně žádné informace, nula. Jo, to znamená že my začínáme úplně znovu, což je špatně, stojí nás to spoustu času, protože my si ty informace musíme dávat teprve dohromady. A pokud ještě navíc třeba nějak ta rodina nespolupracuje, tak to je úplně psycho. Takže zbytečně tím, že se nepředávají ty informace ze základek nám stěžuje život

docela dost. My jako víme to, co uvedou rodiče v dokumentech, ale oni se totiž na těch základkách taky nějak chovali a měli problémy a my se to nikdy nedozvíme. Takže toto je velká brzda té prevence, protože musíte znovu dělat něco, co někdo už roky dělal. Tohle si myslím, že je v tom systému špatně, ale je GDPR, my na to nemáme nárok. Já nemůžu zvednout telefon a někam zavolat, on mi to ani nikdo nemůže říct dneska. Takže tohle je fakt jako problém.

T: Vy jste si v podstatě odpověděl i na tu další otázku, jsem se Vás chtěla zeptat, jestli by ty Vaše jednotlivé postupy lišily v návaznosti na typ toho rizikového chování, ale ono to asi spíš záleží na tom konkrétním žákovi, že?

A: Ano, ano určitě. Tam nějaká jednotná metodika nemůže existovat, protože ten přístup fakt musí být individuální.

T: A víte třeba o nějakém konkrétním typu chování, které by si vyžadovalo úplně odlišný přístup nebo postup řešení?

A: No, ano. Teď tady máme problém transgenderu, a já se přiznám, že jsem stará škola a tohle já řešit nemůžu. Nejsem na to jakoby vzdělaněj, nevím o tom tolik, abych mohl někoho poučovat, musel jsem oslovit odborníka, aby to vyřešil on. Jsou věci, na který já prostě nemám.

T: Dobře. S kým spolupracujete, ať už na této škole nebo v rámci cizích organizací při práci s problémovým žákem, a na jaké bázi tato spolupráce probíhá?

A: Takže co se týče jakoby těch organizací, se kterými spolupracuju, tak hodně spolupracuju s „pépépěčkem“, to je pro mě jakoby základ a pokud se mám na někoho obrátit, tak je to vždycky „pépépěčko“. Ono, pokud tam musí hrát nějakou roli psycholog nebo psychiatr, tak oni mě na někoho odkáží, a to je vlastně co se týče toho exteriéru, a toho interiéru je to výchovný poradce, protože pokud je nějaký problém, tak my to obvykle řešíme spolu, protože obvykle tam hraje nějakou roli chování toho žáka. Takže když je to hodně zlé, musíme udělat nějakou komisi a řešit to komisionálně, pozvat si rodiče a tak podobně.

T: Mám tady další dotaz, na koho byste se obrátil, když by Vaše působení na žáka nestačilo. Je to někdo z těch, koho už jste zmínil, nebo jsou tady ještě jiní odborníci?

A: Když na něj nestačím a je fakt jakoby problematickejší, tak rozhodně to pépépěčko, protože oni mají fakt úplně jiný možnosti. Takže primárně určitě. My jsme zatím nic nemuseli řešit s policií, jako že bychom museli nahlásit nějaký trestný čin, to ne. Jezdí sem policie jakoby

preventivně, že ukazuje, jak se řeší třeba kyberšikana a takový věci, ale to je jakoby prevence, a ne žádná akce, co by tady proběhla.

T: Dobře, a zbývá můj poslední dotaz, jak vnímáte spolupráci s rodiči tady těchto problémových studentů?

A: No, někdy mi připadá, že nejdřív by se měli vychovat rodiče a pak až žáci. Někdy, zase je to individuální. Někdy jsou rodiče úplně v pohodě, ale je tam nějaký vliv třeba, nevím, skupiny, party, a to děcko začne a úplně se změní. Tady se stane, že ty děcka přijdou ze základky, mají vyznamenání a neudělají potom maturitu. Protože těch vlivů je hodně a člověk by to musel detailně sledovat, co se děje a na to my ani nemáme právo. My bychom měli řešit problémy, který jsou tady ve škole, ale co je zajímavý, za ty léta ve škole nevznikl žádný problém, vždycky si ten problém přinesli buď ze základky, anebo z rodiny. Problém na střední škole prostě nevzniká, on prostě je. Takže to je takovej můj poznatek za ty léta.

T: Dobře, děkuju. Máte teda ještě na závěr něco, o čem jsme nemluvili, co Vám třeba přijde důležité vzhledem k Vaší funkci?

A: Jasně, já se rád pochlubím tím peer programem.

T: Jasně, určitě.

A: Protože já se snažím prostě působit na ně přes ty žáky, přes ty vrstevníky, protože si myslím, že to je úplně to nejlepší, co pro ně můžu udělat a jsme hodně zaměřeni na sexuální výchovu. To znamená, že já je vždycky jednou za rok pošlu na takový profi školení do Prahy a oni v podstatě v téhle oblasti, co se týče rodiny a vztahu školí své vrstevníky. Já jsem na tom školení nikdy nebyl. To znamená, že oni si to udělají celý sami a je to prostě podle mě naprosto ideál, protože oni si řeknou věci, který mně by v životě neřekli a ta otevřenost je pro ně důležitá, protože oni to v těchhle letech začínají jakoby řešit. Takže tohle je takový naše velký plus a potom ty děcka si samozřejmě můžou vybrat jakoby ten, který je zajímavý, jakýkoliv, třeba násilí v rodině, někdo s tím má zkušenost a chce o tom udělat třeba PowerPoint, tak já jim to umožním, samozřejmě to trochu nějak zkoriguju, aby tam nebyly vyloženě nesmysly. Chci, aby jako by tam byly nějaký odkazy na něco, co je opravdu relevantní a má nějakou hodnotu, a ne že to někdo přečetl někde co napsal na internetu. A můžou si v podstatě udělat tu přednášku na téma, který je zajímavý, který je pro ně třeba i bolestivý a který chtějí třeba řešit. Měl jsem tady holku, která měla obrovský problém s bulimií a s anorexií, to byl ten případ, kdy jsme na tu příčinu nemohli dlouho přijít. A

potom se jí strašně ulevilo, protože ona to mohla nakonec říct, že se bála, a vyřešilo se to během velice krátké doby a ona potom za mnou přišla, že by chtěla udělat jakoby na to PowerPoint a naprosto otevřeně o tom mluvila o těch svých problémech a udělala úplně fantastický dojem, protože tam je ta pravdivost. To není že si něco stáhnete z internetu a pak o tom mluvíte, ale to, že to fakt prožila, měla slzy v očích a brečela, ty děcka byly tak jak by na přednáškách byly na mobilu a nezajímá je to, tak ty byly úplně jak v transu. Ale je to fakt jakoby ten zážitek jakoby člověka, protože někteří se s tím taky potýkali a ví, že v těchhle letech je to problém a že každý řeší nějaký problém a jako by se v tom viděli a byla to úplně nejlepší přednáška, kterou jsem viděl. Ona nemusela, ona v tom peeru ani nebyla, ale ona z té vděčnosti se chtěla podělit o ty svoje zážitky. Ona ty roky o tom nemluvila vůbec a pak byla schopná o tom mluvit v podstatě před cizíma lidma, což mi na tom připadá úplně úžasný, že člověk se vlastně osvobodil, navěky. To je tak krásnej výsledek práce, když to teda klapne.

T: Jo, tak to máte úplně úžasný.

A: No a když jsme u toho chlubení, tak Vám ukážu, co tady s nimi dělám. My jsme možná jediná škola na světě, která na tu prevenci má svůj vlastní časopis. A dokonce jsme někdy vydávali anglicky i česky. Máme tady toho spoustu, můžete se klidně mrknout. Já jsem měl prostě snahu tam dát i děcka ze základek, aby se tak nějak zapojily. Jsou tam i kresby malých děček, je to úžasný v tom, že vy jim potom ty časopisy dáte a oni se tím pak chlubí a baví je to, že jsou jakoby za hvězdy z nějakýho velkýho časopisu. Podle mě to ten časopis hrozně oživí, že tam nejsou jen ty kecy o těch drogách, ale zároveň to udělá hroznou radost těm malým děčkám, že se cítí jakoby za hvězdy a jsou v těch školách, ředitel jim šel gratulovat a tak. Ty děcka to dostane jakoby právě k těmhle aktivitám, protože oni vidí, že když dělají něco kladnýho, tak to má ten kladnej efekt. Což si myslím, že je strašně důležitý, protože děcka v dnešní době nemají vzory. To je největší tragédie dnešní doby. My jsme měli Vinettou a Rychlé Šípy a ty kladňáky a teď prostě neexistují. Oni mají nějaký úplně jiný, do toho už nevidím, a to je právě to nejhorší co může být. Tam není ten vzor, ke kterému by vzhlíželi a není tam nic, pro co by byli ochotní něco udělat a obětovat. Oni vidí že je perfektní mít prachy a fáro, to jsou ty příklady ve filmech a tu společnost to devastuje a takoví jsou už jejich rodiče bohužel, takže se nemají o co opřít. Netvrdím, že jsou takoví všichni, to není pravda, ale vidím, že je to čím dál horší, horší a horší. To je jak se čtenářskou gramotností, ony se sypou obrovský prachy do čtenářské gramotnosti, za nás to nebylo potřeba, my jsme četli všichni, protože to jinak nešlo. Já to vidím i na písémkách, kdysi žáci odpovídali celou

větou a dokázali udělat rozvinuté souvětí, teď po mně chtějí a-b-c testy, protože nejsou schopní komunikovat normálně. Proto jsem chtěl, aby i my dva to vyřídili takto osobně, protože já jsem stará škola a já tu online komunikaci nesnáším, mně to vadí, protože lidem chybí ta normální komunikace. My jsme byli pořád venku, všechny hry a pravidla jsme si museli vymyslet, museli jsme tu partu nějakým způsobem si udělat hierarchii. Teď ty děcka to nemají nalajnovaný, pokud ta hra prostě nějak už není nachystaná, tak neví, co mají dělat. Takže tak, tak my to tady vedeme. Vy se tím chcete zabývat?

T: Ano, zatím mě to ještě neodradilo.

A: Máte štávu, drive, nadšení, na druhé straně je to vyhoření. Já tam vidím hodně velkou marnost, protože ta společnost to jakoby podporuje, sypou se do toho peníze, a to vůbec není o penězích. Peer program je dobrovolnej, nikdo nikomu neplatí a funguje to úplně perfektně. Já sem neziskovky ani nezvu, na co? Když těm děckám chci něco odpřednášet, domluví se se svými děckama, oni si seženu materiály, já to zkontroluju a můžou to udělat a bohatě to stačí. Navíc se s nimi pracuje dlouhodobě a pořád, oni ví, že se na mě můžou obrátit. Má to návaznost, a ne že sem někdo přijde, řekne, co všechno se má dělat, protože to má načtený, odejde a nic. Kdyby se ty peníze z některých neziskovek dávaly do prevence, která je úplně nejlevnější ze všeho, tak by ta společnost vypadala úplně jinak. To mě na tom úplně fascinuje. My jsme dokonce hrávali kdysi i divadlo, to je ta prevence. Divadlo je lepší prevence než nějaká neziskovka, která Vám tady něco vykládá. A to, kdyby ten stát pochopil a začal podporovat skauty, sokoly a podporoval ty blázny, co to dělají ještě zadarmo, tak ty děcka jsou někde úplně jinde. Co mají jinýho dělat? Jsou na ulici, tam jsou drogy, tak to zkusím, protože to berou všichni. Takže podle mě je to špatně nastavené a já to dělám trošku jinak. Protože je to jednodušší, je to levný a funguje to nejlíp, než bych dělal nějaký projekt a pak to papírování, ta administrativa, to člověka zabije. Kdybyste viděla, kolik by máme hlášení a výkazů a kolik je nařízení a vyhlášek, to musíme přečíst a musíme to vědět, než se to zase změní. Ale to Vás čeká, jsem rád, že do toho chodí lidi, kteří jsou ještě nadšení. Ty děcka jsou stejný jako vy, jsou zapálení.

T: Tak jo, tak já Vám mockrát děkuju.

A: Jasný, pokud jsem Vám pomohl, tak jsem rád.

T: Určitě, moc. Děkuji za Vás čas a na shledanou.

A: Na shledanou.

Příloha č. 5 - Přepis nahrávky č. 2

Transkripce nahrávky se školní metodičkou prevence R2.

Datum realizace rozhovoru: 10. února 2022

Délka rozhovoru: 12 minut

A = Anonymizováno z důvodu zachování anonymity respondenta

T: Tak ještě jednou dobrý den a děkuji moc, že jste si udělala čas. Tak já bych se Vás na začátek zeptala, jak dlouho působíte na této škole a jaké předměty vyučujete.

A: Jak dlouho tady působím, nebo jak dlouho dělám školního metodika prevence?

T: Jak dlouho působíte na této škole.

A: Jo, tady jsem jak dlouho... Od roku 1994, což je 27 let.

T: A jaké předměty vyučujete?

A: Odborné předměty, takže praxi, první pomoc, pedagogickou propedeutiku a tak dále.

T: A jak dlouho tedy působíte na té funkci školního metodika prevence?

A: 16 roků.

T: Dobře, děkuji. Co Vás vedlo k tomu stát se školním metodikem prevence?

A: Vedlo mě k tomu to, že kolegyně a kamarádka, která to dělala předtím, šla na mateřskou a předala mi to.

T: A v čem se podle Vás liší Vaše působení na žáky v porovnání s ostatními pedagogy?

A: Za mě se neliší, akorát se s nimi potkávám navíc při plánování různých preventivních akcí, a potom třeba se jich ptám na zpětnou vazbu, ale až tak významně se neliší. Vychází to taky z těch předmětů, protože jeden z těch odborných předmětů je i zdravotní výchova a vlastně náplní zdravotní výchovy je i ta prevence.

T: Dobře, děkuju. V čem vy konkrétně vnímáte tu důležitost školního metodika prevence na škole a co Vám konkrétně Vám tato pozice přináší?

A: Tak důležitý to asi je, jo, jako jakákoliv jiná prevence, ale tím, že jsme střední škola, tak máme ty žáky trošku starší, tak si myslím, že ta prevence je hlavně stěžejní u těch menších dětí, u těch středoškoláků je to spíš poskytování informací a hledání nějakého postoje,

názoru, protože většinou oni se pohybují ve věku, kdy zkouší, zjišťují, hledají tu zkušenost, experimentují, a spíš je nějak vést na tu správnou cestu a vlastně jenom ukazovat ty rizika a to, co je správné, nesprávné.

T: Dobře, děkuju. S jakými rizikovými projevy se tady tak nejčastěji setkáváte?

A: Nejčastěji... Takže, my jsme škola A, odborná. Jsou tady převážně děvčata, kluků tady máme málo. Nejčastěji, nebo nemůžu ani říct nejčastěji, ale s čím se setkáváme tak jsou nevhodné chování, nedodržování školního řádu ve smyslu absence, pozdního omlouvání a neprospěch, většinou ruku v ruce. No a sem tam se nám vyskytne nějaké takové šikanování nebo kyberšikana, sem tam se vyskytnou návykové látky, a protože jsem říkala že převážně jsou to holky, vyskytne se sem tam nějaká psychická porucha ve smyslu sebepoškozování, nebo nějaká anorexie a tyto věci.

T: A jaké jsou podle Vás příčiny těchto rizikových projevů?

A: Vždycky je tam příčina někde v rodině, vždycky je tam prostě špatné rodinné zázemí, rozvody rodičů, v kombinaci s nějakou psychickou labilitou té osobnosti, toho jedince. Nebo je tam vždycky kumulace více problémů dohromady, ale dosti často je to rodinné zázemí.

T: Dobře, děkuji. Jaký máte pocit, že tyto žáci ovlivňují práci pedagoga ve třídě a ostatní žáky? Jestli tam pociťujete nějaký vliv.

A: Tak určitě to zasáhne do toho kolektivu i nějak to ovlivní ty kantory při výuce. Když třeba to byl chlapec se závislostí tak samozřejmě když v hodině se chová nepatřičně tak to určitě zasáhlo a určitě to ti žáci vnímali a vnímal to i ten kantor stoprocentně.

T: Dobře, a pociťujete nějaký rozdíl v těch rizikových projevech s ohledem na ročník toho žáka? Jestli si myslíte, že věk toho dítěte to nějak ovlivňuje, nebo jestli to je individuální vůči každému dítěti.

A: Chápu, co myslíte. Určitě je to individuální, protože měli jsme problémy celým průřezem, první, druhý, třetí i čtvrtý ročník, ač v tom třetím a čtvrtém to možná bývá méně. To už se hodně ty děcka soustředí na tu maturitu a ti co ty problémy měli jakoby do toho čtvrtáku ani nedojdou. Takže možná když se nad tím zamyslím tak trošku větší procento je první druhý ročník, to znamená nějakých šestnáct sedmnáct let. Tam se to láme, když přijdou z té základní školy, tak je takový hodně zlom když přijdou sem na střední školu a je tu hodně jiný režim a jiný kolektiv a oni si v kolektivu hledají ty své pozice a někdy se nám objevují nějaké ty šikany v prvním ročníku když si hledají ty pozice a je tam nějaká dominantní

osobnost, ta se snaží nějakým způsobem vymezit prostor a ten přechod je pro ně náročný co se týká i návalu učiva a vůbec, víte, my máme dlouhé vyučování, tím že mají všeobecné i odborné předměty, mají výuku oproti gymnazistům i do čtyř hodin do odpoledne. Ty děcka když dojíždí tak oni přijedou domů večer a ještě se mají učit, takže najednou toho je na nich hodně a někteří to nezvládají a z toho vyplynou nějaké ty problémy, takže asi tak.

T: Dobře, děkuju. Na základě čeho se dozvídáte o rizikovém chování? Jestli je to z vlastního pozorování, od ostatních pedagogů, nebo jestli třeba to dítě za Vámi samo přijde?

A: Tak, protože jsme velká škola, je tu 800 žáků, tak je to většinou na základě toho, že přijdou. Přijdou buď to samotní, nebo přijde spolužák, nebo přijde třídní učitel, kolega, kantor, který si toho všiml. Ale myslím si, že spousta věcí se vůbec nedozvíme.

T: Máte nějaký osvědčený postup, jak řešíte tyto rizikové projevy, nebo je to individuální?

A: Záleží, o co se jedná. Samozřejmě máme postupy, které jsou nám dány, co spadá pod kontrolu ČŠI, co nám doporučují, ohlásíme to vždycky, abychom měli v rámci toho preventivního programu. Mám třeba manuál, jak postupovat při šikaně, ty jednotlivé kroky, nebo při užití návykové látky nebo jejich distribuce, takže to jako máme. Ale vždycky je to individuální, protože každý ten případ je jiný. Člověk se samozřejmě snaží vyvarovat chyb, aby neudělal víc škody než užítku. Ale nikdy v tom nejsem sama, mám tady výchovného poradce a školního psychologa, takže vždycky pracujeme v týmu a s vedením a s třídním učitelem.

T: Super, děkuju. Vnímáte i nějaké konkrétní projevy rizikového chování, které si vyžaduje úplně odlišný přístup?

A: Tak je potřeba určitě přistupovat opatrně k těm citlivým psychickým věcem jako třeba to sebepoškození nebo anorexie, nebo máme tu děcka, kteří jsou na antidepresivech, tak tam asi opatrně. Tam někdy narážíme na problém, že si třeba rodiče nepřejí informovat školu, že ten žák chodí třeba k psychiatrovi a psychiatr neposkytuje žádné informace, takže v tom pak jakoby plaveme, že nevíme moc jak pomoci. A pak někdy ani nevyužijí nás, protože jsme ti kantoři ze školy a využijí radši toho psychologa, který je jakoby cizí a dochází jenom jednou v týdnu. Je to jednak profesionál a mají k němu větší důvěru, že to není ten učitel.

T: Chápu, děkuju. S kým spolupracujete při práci s tím problémovým žákem?

A: Tak už jsem to řekla, výchovný poradce, školní psycholog, vedení školy, třídní učitel.

T: A je to třeba i někdo z nějakých odborných institucí mimo školu?

A: Jo, taky s P-centrem, pokud to je něco, co se týká drog, nebo ten krajský metodik prevence, pokud by bylo potřeba dělat nějakou sociometrii ve třídě, tak bych určitě oslovila, protože sama bych se nepouštěla do sociometrického šetření, ale oslovila bych nějakého externistu nebo odborníka. Tady v Olomouci myslím že jsou ty možnosti, koho oslovit.

T: Mám tady ještě dotaz, na koho byste se obrátila, když by Vaše působení na žáka nestačilo. Tím už jste si asi taky odpověděla, že to by byl někdo tady z těchto odborných center. A mám tu ještě poslední dotaz, jak vnímáte spolupráci s rodiči těchto problémových dětí?

A: Někdy lépe, někdy hůře. Záleží na tom, jak ta rodina funguje, jak jsou nastavení. Jako vždycky potom když už ten problém je závažnější tak samozřejmě svoláváme výchovnou komisi, takže rodiče zveme, protože máme žáky i neplnoleté, ale i u těch plnoletých, tak samozřejmě vždycky je i žák u toho jednání. Ale zveme i toho rodiče, obzvlášť pokud ten student bydlí s těmi rodiči. Takže i toto probíhá, ty výchovné komise.

T: Máte na závěr ještě něco, co byste chtěla dodat, něco, o čem jsme nemluvili, co by Vám přišlo důležité vzhledem k Vaší funkci?

A: Ani ne.

T: Dobře, tak já Vám mockrát děkuji za Váš čas.

Příloha č. 6 - Přepis nahrávky č. 3

Transkripce rozhovoru se školní metodičkou prevence R3.

Datum realizace rozhovoru: 10. února 2022

Délka rozhovoru: 23 minut

A = Anonymizováno z důvodu zachování anonymity respondenta

T: Tak dobře, můžeme začít, ať Vás nezdržuji takhle večer?

A: Ano, ano, určitě, říkejte.

T: Dobře, tak já bych se Vás na začátek zeptala, jak dlouho působíte na škole, kde učíte, a jaké předměty vyučujete?

A: Tak 26 let tam jsem a učím český jazyk a literaturu, základy společenských věd a ekonomii.

T: Dobře, děkuju, a jak dlouho jste ve funkci toho školního metodika prevence?

A: Ježíš, no to už dlouho, tak 10 let určitě, možná i víc, možná i 12 let.

T: A co Vás k tomu vedlo se jím stát?

A: No vedlo mě k tomu to, že ráda pracuju s lidmi a s dětma, ráda jim pomáhám, když mají nějaké problémy, komunikace se studenty, to mě k tomu vedlo. Ráda si s nimi vykládám a když se někomu ubližuje, ráda mu pomůžu.

T: A v čem se podle Vás liší to, jak Vy působíte na žáky v porovnání s ostatními pedagogy na škole?

A: No tak určitě větší empatie a komunikativnost bych řekla, tím, že znám ty jejich problémy víc než ostatní učitelé, tak se do nich dokážu víc vcítit. A samozřejmě taky díky zkušeností, které získávám díky těm preventivním programům jsme si blíž s těmi dětmi a pak jsem taky schopná jim víc porozumět a pomoci víc než ti ostatní pedagogové. Protože oni vlastně když s nima tolik nekomunikují a nemají s nimi ty preventivní programy, tak ty děti se jim tak neotevrou a tolik je neznají dá se říct, někdy jen ti pedagogové ví, že v té třídě někdo takový je, ale neví, jestli ho něco tíží, má třeba ADHD, ale už neví, jestli ho něco tíží, jestli má nějakou poruchu, proč třeba nemůže brát léky. Teď třeba tam máme kluka, který má těžkou poruchu ADHD, ale nemůže být medikován léčivou, protože má srdeční vadu. Čili on je v té hodině nezklidněný, všem leze na nervy, jsou s ním problémy, a co udělá učitel

s problematickým dítětem. Nemá ho rád a všechno mu to pak sečte a spočítá. Takže mou úlohou je taky o těchto dětech s nimi mluvit a přiblížit jim ty jejich trable, aby se ten pedagog snadněji s ním pracoval a jinak se na něj díval.

T: Jo dobře, děkuju. V čem teda Vy konkrétně vnímáte důležitost školního metodika prevence na škole a co konkrétně Vám tato funkce přináší?

A: No tak co mi to přináší... Asi to uspokojení z dobře vykonané práce, že porozumím těm mladým lidem a jsem schopná jim pomoci. A ta první část otázky byla?

T: V čem vnímáte důležitost Vaší pozice na škole?

A: Tak určitě je to důležitý z hlediska jednak vývoje, sociálního vývoje, psychologického vývoje těch žáků a vlastně důležitá je celá ta prevence, aby se nespustili nějak tou špatnou cestou, aby si dokázali vyhodnotit, co je pro ně dobré, co je pro ně špatné. Co mají dělat, pokud mají nějaký problém, že ho mají řešit co nejdřív, že nemají nechat tu malou kuličku problémů nabalit na nějakou velkou kouli, která je potom převálcuje. Opravdu taková ta prevence a co dělat s tím, když už nějaký ten problém mají, taková ta pomoc.

T: Dobře, děkuji moc. S jakými rizikovými projevy se tedy setkáváte nejčastěji?

A: Tak u nás ve škole konkrétně jsou to návykové látky, ale ne tvrdé, většinou teda marihuana. Řekla bych, že ani jiné jsme neměli. Záškoláctví, to určitě a ostrakizace. Jako šikana jako taková mám pocit, že jsme snad ani neměli, možná jednou když jsme nebyli schopni to zvládnout sami a museli jsme do pedagogicko-psychologické poradny a potažmo do Podaných rukou, aby nám trochu pomohli s jedním chlapcem. Ale jako jinak jsme šikanu vyloženě neřešili, spíš takovou ostrakizaci, že někoho vyčlení z kolektivu a nechťejí ho mezi sebe. Možná občas i nějaký ty útoky přes kyberprostor, že si pošlou nějaký sprostý nadávky na sociálních sítích a tak, a pak se to třeba řeší, nebo nějaký vyhrožování. Ale je to většinou tím, že ne že by chtěli ublížit, ale že jsou prostě hloupí a neví, že dělají něco, co by mohlo mít nějaký delší dosah potom. A záškoláctví nevím, jestli jsem říkala.

T: Ano, ano, zmiňovala jste, děkuju. Jaké jsou podle Vás tedy příčiny toho, že nějaký ten rizikový projev u dítěte vznikne?

A: Tak já si myslím, že všechno pramení hlavně z rodiny. Že mají nedostatečné zázemí, nebo prostě ta rodina nefunguje tak, jak fungovat má, nebo mají potom nějaké psychické problémy, nešťastná láska, mají pocit, že nejsou někde doceňováni v partě u vrstevníků, chtějí se jim nějakým způsobem vyrovnat. To je hlavně třeba brání těch návykových látek.

Nebo jsou sami a nějakým způsobem ten čas tráví úplně špatně a chtějí na sebe touhle špatnou cestou nějak upozornit. Myslí si, že budou zajímaví, ale bohužel si tím nadělají spoustu problémů. Ale nejvíc bych řekla, že to všechno pramení z rodiny, podle toho, co všechno jsme šetřili a kde jsme pomáhali, tak vždycky po tom šetření vyšlo najevo, že ta rodina je dysfunkční a že tam není všechno úplně v pořádku tak, jak by mělo být.

T: Ano, to chápu, děkuji za odpověď. Jak vnímáte, že nějaký tento problémový žák ovlivňuje práci pedagoga ve třídě a ostatní žáky?

A: No tak pokud je to dítě záškolák, tak samozřejmě ovlivňuje kolektiv, protože ostatním se nelíbí že oni do té školy chodit musí a on tam nechodí a my mu nakonec ještě pomáháme a nic se nestane. Takže vždycky říkají, no my taky do té školy chodit nebudeme, když se nic neděje. Jenomže my toho žáka nemůžeme jenom tak hodit přes palubu, musíme zjistit co se stalo a musíme jim nějak pomoci. Takže takhle určitě narušují kolektiv. Co se týče užívání návykových látek tak v podstatě taky, ono to souvisí i s tím záškoláctvím, že to nemá dobrý vliv na ty kamarády a u někoho to dojde tak daleko, že nabízí kolektivu tu marihuanu a navedou je na tu cestu užívání nebo se vysmívají těm, co to ještě nezkusili a podobně. Můžou takhle jakoby být tím negativním vzorem. Pokud je tam někdo s poruchami chování a rozhodí klima té třídy a vztahy vrstevníků, tak samozřejmě taky to na některé negativně působí. A pokud je to někdo, kdo má náznaky šikany, může psychicky narušit prožívání těch žáků.

T: Dobře, a pocítujete nějaký rozdíl v těchto rizikových projevech s ohledem na ročník žáka? Hraje tam podle Vás ročník nějakou roli?

A: Určitě, já si myslím že nejhorší a nejrizikovější jsou ti, kteří přichází z deváté třídy, tam máme většinou u těch prvních ročníků největší problém. Pak v tom druhém už trochu chytanou rozum a ve třetím jsou to už většinou pohodový děcka, pokud se jedná o maturitní třídy, tak tam ani moc projevů rizikového chování není. Já jsem teda na škole, kde jsou učební obory plus maturitní obory, takže já to můžu porovnávat. A řekla bych, že na těch maturitních ty problémy moc nejsou, spíš jen ostrakizace a špatné vztahy mezi sebou. U těch tříletých oborů jsou spíše ty návykové látky a záškoláctví. Takže nejhorší jsou opravdu ti, co přijdou z deváté třídy a první ročníky.

T: Dobře, děkuji. To se shodujete s ostatními, kterých jsem se na to ptala. A na základě čeho vlastně začíná ta Vaše práce s problémovým dítětem? Jestli na to přijdete na základě vlastního pozorování, nebo od ostatních pedagogů, nebo ten žák sám za Vámi přijde?

A: Tak my vlastně na začátku vždy děláme adaptační dny a dělám je já s naší psycholožkou, takže tam už se dá leccos vyzpozorovat, co se týká třeba vztahů ve třídě, jestli mluvíme s těma děckama, tak někdo se třeba přizná, že má strach ze šikany, protože byl šikanovaný na základce, tak má strach, že se to bude opakovat, že většinou mají strach, že jakmile byl jednou šikanovaný, tak že se to s ním táhne potom už v těch školách. Potom teda samozřejmě i od ostatních pedagogů, že přijdou a řeknou, něco se mi tam nezdá, leží tam na lavici a je věčně unavený, špinavý, nebo má třeba pořezanou ruku, jestli nemá nějaké sebepoškozování a tak podobně. Nebo i třídní, když dělají třídnické hodiny a dělají s nimi nějaké programy, tak zjistí, že si dítě stěžuje nebo tam je něco podezřelého. Nebo jedná s rodiči a zdá se mu, že tam je něco podezřelého v té rodině a něco tam není v pořádku. Takže od třídních učitelů, pedagogů, nebo někdy se stane, že někdy ty děcka přijdou sami, že mají strach, co se děje ve třídě, že ho tam někdo napadá, posmívá se mu, anebo že dochází k nějakému fyzickému útoku. Takže vlastně v podstatě všechno, něco taky vyzpozoruju sama. Nebo se na nás obrací i rodiče.

T: Aha, to je zajímavé.

A: Třeba včera jsme zrovna řešili maminku, která s námi chtěla mít schůzku, protože měla pocit, že u jejího syna začíná ve třídě šikana, protože si velice často stěžoval, že musí chodit klukům do kantýny pro svačiny, tak jsme to tam prošetřovali a vyšlo z toho, že žádná šikana to není, že oni mu pak dovolí, aby si taky něco za to koupil, takže to byly spíš takový služby něco za něco. Ale i rodiče takhle mohou upozornit. Anebo někdy přijdou i děcka sami nahlásit, že ve vedlejší třídě je někdo, kdo tam trpí nebo že se tam něco děje. Tak i takhle, ti žáci sami přijdou pomoci těm spolužákům.

T: To je zajímavé, to je pěkné, dobře. Máte Vy nějaký svůj osobní osvědčený postup při řešení rizikového chování u Vás na škole? Nebo je to individuální s každou situací?

A: Osvědčený určitě ne, to záleží na situaci a záleží na lidech, kterým se něco děje. Nedá se říct, že by byl jeden postup, který by byl uplatnitelný úplně na všechny, to ani ne. Jediné, co máme asi stejný, pokud nám někdo něco nahlásí, co se týká klimatu ve třídě a nějakých vztahů hraničících s počátky šikany nebo ostrakizace, tak že děláme šetření na třídách. Že nejprve si zavoláme ty hodný děcka nebo ty oznamovatele, potom takový ty neutrální žáky a potom nakonec až ty potenciální agresory, a z toho co se dozvíme si uděláme nějaký obrázek a jdeme řešit tu konkrétní situaci. Ale jak říkám, každá ta situace se musí řešit individuálně.

T: Dobře. Je podle Vás tedy nějaký určitý typ nějakého rizikového chování, který si vyžaduje úplně odlišný přístup?

A: No já si myslím, že asi úplně nejhorší je šikana a náznaky ostrakizace. Tady opravdu musí být ten přístup hodně zvláštní a opatrný, abyste to třeba ještě nezhoršila, když budete něco řešit. Aby nedošlo k tomu, že ti agresoři se něco dozví, co se jim bude hodit a ta oběť ještě víc netrpěla.

T: Dobře, děkuji. S kým tedy vlastně spolupracujete při práci s problémovým žákem, ať už na Vaší škole, nebo třeba s nějakými specializovanými centry mimo školu?

A: Tak, ve škole máme školní poradenské pracoviště, to vy asi víte, co to je.

T: Ano, vím.

A: Takže jsme všechny členky, máme teda 4, výchovný poradce, psycholog, speciální pedagog a já jako metodik prevence. Spolupracuje s námi i vedení, čili někdo z vedení nás podporuje a spolupracuje s námi třídní učitel, v podstatě celá třída s námi musí spolupracovat, a pokud bychom to nezvládali, tak nějaké organizace jako jsou Podané ruce, potom jsme tam měli D sdružení, KAPPA HELP a na tu čtvrtou si teď nemůžu vzpomenout, kdyžtak Vám to pošlu do esemesky, jestli si vzpomenu.

T: Dobře, děkuju moc, to nevadí.

A: Ale třeba tu šikanu nám přišla ošetřit jednak Podané ruce a potom KAPPA HELP.

T: Dobře, dobře. Na koho byste se obrátila, kdyby Vaše působení na žáka nestačilo? Byla by to některá z těchto organizací, co jste teď jmenovala, nebo ještě nějaký jiný specialista?

A: Ne, určitě by to byly tyto organizace, tam jsme řešili, pokud jsme už nevěděli jak dál, a měli jsme pocit, že se nám to trochu vymyká, že ať děláme, co děláme, tak to nepomáhá. Když je ta situace pořád stejná a potřebovali jsme žákovi pomoci, tak jsme se obrátili na ty Podané ruce. A vlastně jsme ještě svolávali zvláštní schůzku rodičů té třídy, protože někdy je dobrý, když do toho ti rodiče zasáhnou. První jsme mluvili s rodiči těch agresorů a toho postiženého kluka, a pak jsme si svolali schůzku všech těch rodičů, řekli jsme jim narovinu, co se tam děje, že se snažíme pomoci, že nám to nevychází, že jsme byli v organizaci, co to řeší, co nám poradili a jakou pomoc od rodičů potřebujeme. A musím říct, že se to pak vyřešilo, že ti rodiče opravdu zasáhli.

T: Dobře. No, tím jste mi v podstatě odpověděla i na mou další otázku. Jsem se Vás chtěla zeptat, jak vnímáte právě spolupráci s rodiči rizikově se projevujících žáků?

A: No taky je to hodně individuální. Někdo z rodičů se do toho nechce míchat, že Vám řekne a mně taky nikdo nepomáhal, taky jsem měl problémy, to si ten kluk musí vyřešit sám. A jestli mají problémy s mým synem, tak ať si to vyřikají a hotovo. Ale někteří jsou zase takoví empatictí, citliví, ví, že takhle by to nemělo být. Takže zase je to, co rodič, to názor, to pomoc. Ne všichni jsou vstřícní. Ale potom když si je zavoláte všechny dohromady, tak některým rodičům je blbý říct „no a co, tak ať si to vyřeší sám“. To jde vidět, že ti ostatní chtějí pomáhat. Takže to je taková jako kdyby nějaká hra s těmi rodiči, nebo takový nějaký přístup k tomu, abychom je spojili a aby ostatní se svezli už s tím davem. Taková taktika, zavolat si je tam všechny, to nám poradili v těch organizacích.

T: To je zajímavé, to je dobrá taktika. Dobře, máte na závěr ještě něco, co byste chtěla dodat, něco, o čem jsme nemluvili, co Vám třeba přijde důležité vzhledem k Vaší funkci?

A: No, důležité je, asi aby metodik prevence s těma děckama opravdu pracoval, pracoval s nimi sám formou preventivních programů. Opravdu si udělat ten Preventivní program na školní rok, a opravdu s nima dělat ne to, že jim někdo pustí preventivní film, nebo do kina Metropol a nechá jim tam odpřednášet přednášku na téma Sexuálně rizikové chování a tím to hasne. Úplně nejlepší je podle mě, když se dělají ty programy, přizve se i třídní učitel, a ty děcka se opravdu hodně otevrou. Nám se třeba hodně co se týká těch vztahů osvědčily takový ty kartičky, jestli znáte, Cesta životem?

T: Ne, ne neznám, o co tam jde?

A: Rozhodit ty kartičky mezi ně a jenom se zeptat, jaký jste měli pocit, když se stalo to a to, vyberete si kartičku podle Vašich pocitů. Když třeba se někdo porval u Vás ve třídě a došlo k nějakému ublížení, jak jste se u toho cítili. A ty děcka se tak krásně rozvykládají, že o té třídě se strašně moc dozvíte. I ten třídní učitel, pak s nimi můžete krásně pracovat. Takže taková ta soustavná práce toho metodika, opravdu ale samostatná, ne to někde zadávat. Samozřejmě, že někdy ten metodik si musí oddychnout, tak je fajn si někoho pozvat z těch pomáhajících center na nějakou tu přednášku, ale tu prevenci asi opravdu by měli dělat sami a povídat si s těma děckama. Hlavně to musí dělat někdo, kdo má zájem o ty děcka a koho to baví.

T: To ano, to máte pravdu. Dobře, tak to by bylo všechno. Ještě jednou Vám mockrát děkuju.

A: No nemáte vůbec zač, kdybyste něco potřebovala, telefon na mě máte, zavolejte a klidně se na mě obraťte.

T: Děkuju, jste moc hodná. Přeji pěkný večer.

A: Vám taky a ať Vám všechno dobře dopadne, na shledanou.

T: Moc děkuju, na shledanou.

Příloha č. 7 - Přepis nahrávky č. 4

Transkripce rozhovoru se školní metodičkou prevence R4.

Datum realizace rozhovoru: 16. února 2022

Délka rozhovoru: 32 minut

A = Anonymizováno z důvodu zachování anonymity respondenta

T: Tak ještě jednou Vám děkuji za Váš čas, nezdržím Vás dlouho, mám na Vás jen zhruba 17 krátkých otázek. Na začátek bych se Vás teda zeptala, jak dlouho působíte tady na škole jako učitelka?

A: 16 let.

T: Dobře, a jaké předměty vyučujete?

A: Český jazyk a literaturu, učila jsem ruský jazyk, aplikovanou psychologii, psychologii a občanskou nauku. Teď ale už výlučně pouze a jediné český jazyk a literaturu.

T: Dobře, a jak dlouho tedy působíte ve funkci metodika prevence?

A: Od samého začátku, kdy byla vlastně stanovena školám ta povinnost preventistu mít, což jsem se dívala, že je deset let. Takže možná je to už jedenáctý rok. Já jsem vlastně byla první v tom prvním běhu, kdy začalo vzdělávání preventistů v rámci školy, kdy prostě v rámci Olomouckého kraje byl vydán požadavek, takže všichni museli nastoupit, nebo většina škol. Ze začátku to bylo benevolentnější, že to lidi mohli dělat i bez vzdělání, potom to bylo přísné a teď se to asi zase rozvolnilo, protože lidi nejsou tak kvalifikovaní. To studium bylo celkem náročné.

T: A co teda vedlo konkrétně Vás k tomu se tím preventistou stát?

A: Mě k tomu nevedlo nic, já jsem byla oslovena, protože jsem tady byla šest let a já jsem se jako učitelka narodila, já to miluju. Je mi 51, ale přijde mi, že i když jsem češtinář, tak vždycky mě zajímala ta otázka psychologická. Chtěla jsem si dostudovat školního psychologa, ale to mi nebylo umožněno, protože filozofická fakulta mi řekla, že to není možné studovat dálkově, to je asi pět let zpátky. Protože jsem si říkala, že by se mi to k profesi velice hodilo, vzhledem k financím ale není možné, aby některé školy měly školního psychologa. A tady před těmi pěti šesti lety to začalo, ale to nejenom tady, to opravdu nejen tady, ten požadavek je už dlouhodobě, aby každá škola měla svého školního

psychologa. Takže mě to jako bavilo a vždycky mě to zajímalo a řekla jsem si, že tohle je aspoň způsob, jak k tomu trochu přičichnout.

T: Dobrá, děkuju moc. V čem se podle Vás liší Vaše působení na žáky, když byste to porovнала s ostatními pedagogy? Nebo není tam žádný podstatný rozdíl?

A: Nerada bych, aby to znělo egoisticky, mé sebevědomí v běžném životě je určitě na mínus deseti, bez ohledu na dva doktoráty.

T: Úplně v pořádku.

A: Myslím, že v tomhle se diametrálně liším od téměř všech vyučujících, které znám.

T: A v čem byste řekla?

A: V tom, že mě ti žáci skutečně zajímají. Sama mám dvě děti, jednu pětadvacetiletou dceru a osmnáctiletého syna, takže jsou od sebe o sedm let. A zároveň mi to pomáhá být blízko těm svým studentům. Dává to největší smysl mé práci, i když samozřejmě já jsem dělala doktoráty na větnou syntax, takže jsem byla vědec, ale zjistila jsem, že pomoci někomu je víc, než naučit ho podmět a přísudek. A myslím si, že ta důvěra, což je nejdůležitější pro preventistu, bude těžká, když si ji bude budovat člověk, který přijde na školu a rovnou bude preventistou. Já už jsem tady šest let byla a vedení si myslím mě oslovilo proto, že se to už běžně dělo. Že za mnou lidi chodili, já jsem jim to nabízela. Já jsem znamením ještě ryba, takže potřebuju, aby mě někdo potřeboval. Takže si myslím, že to tak jako úplně ta idea budoucnosti, že bude na škole školní psycholog, kterého ti žáci nebudou znát, je pro ně jistě mnohem těžší budovat si tu důvěru. Že někteří žáci by řekli, že by nešli za někým cizím. I když chápu, že jít za učitelkou je taky iracionální a mě překvapuje, že za mnou chodí. Já bych nikdy za učitelem nešla. Ale to si myslím, že se nedá naučit.

T: To je hezké, děkuju. V čem teda Vy konkrétně vnímáte důležitost přítomnosti školního metodika prevence na této škole a co Vám ta práce přináší? Vy už jste to malinko zmínila, že Vás to baví, a proto jste tady.

A: Tak určitě před pandemií studenti se potýkali s různými problémy, odvíjí se to taky od typu školy, kde pracujete. Trochu jiní jsou preventisté na základní škole, gymnáziu nebo na střední odborné škole. Tady je nějakých 450 žáků a je jasné, že tady ne všichni žáci mají ideální domácí prostředí. Myslím si, že specifikum té mé práce je, že mnozí ti žáci opravdu potřebují nějaký sociální kontakt. Zezačátku před těmi patnácti lety jsem otevřela dveře s tím, že mohli kdykoliv přijít a popovídat si, a pak to vypadalo, že budu muset si

v Hornbachu koupit ten domeček za dvacet tisíc, postavím si ho tady na hřiště a v podstatě nebudu pracovat, ani nebudu mluvit, jenom budu sedět jako ta babička v Mrazíkovi a budu jenom poslouchat. Protože se postupně za těch šestnáct let začalo ukazovat, jak mizí ten kontakt face to face, jako se na Vás opravdu přilepí, doslova, pokud zjistí, že jste ochotni je poslouchat. A ze začátku to byly banální věci, ale s covidem přišly věci mnohem zásadnější a teď po těch patnácti letech, jsem byla v září nebo v srpnu za vedením školy, že už tu práci nechci dělat, že mě to baví a všechno, ale byla jsem úplně totálně vyšřavená a pohybovala jsem se úplně na hranici toho, že nejsem samozřejmě psycholog. Mám nějaké čtyři semestry toho studia, ale už je to za hranou.

T: S jakými teda konkrétními rizikovými projevy se tady tak nejčastěji setkáváte?

A: Tak nejčastěji, to se zase v průběhu historie těch patnácti let, nebo deseti let, měnilo, a nejdřív to byla drogová závislost. Pak to byla šikana a poslední roky bych řekla, že je to především záškoláctví. Ale jako megasticky, ve velkém. A prokrastinace, oni tomu tak říkají, ale ne úplně tak to je. Ale potíže je, chodí čím dál tím víc, zrovna dnes, o půl desáté přijde student, kdy mi vodí studenti své známé, své kamarády z jiných škol.

T: Jakože sem do budovy?

A: I rodiče, ano do budovy, za mnou. Že nemají, neznají nikoho. Nemají důvěru, nebo chtějí se poradit.

T: To je zajímavé.

A: To je zajímavé, samozřejmě je to ale úplně mimo to, co bych měla dělat. Já si nehraju na psychologa, ale dnes přijde student, který mi včera napsal, že mu poradil, ať jde za mnou. Že neví, jestli může, když je to někdo z jiné školy. Jako člověk samozřejmě neřekne, nezajímá mě to, tak ale nekonám samozřejmě, nezastupuju psychologa, ale snažím se dovést k odborníkům. Dřív to bylo tak, že si potřebovali jen pokecat, že se třeba s ním rozešla holka, tak bylo zbytečný, aby chodil k psychologovi. Tady jsem mu řekla, že život jde dál a za čtrnáct dnů mi donesl bonboniéru, že sbalil jinou, mnohem lepší. Nechci to zlehčovat, ale teď už chodí opravdu se závažnými problémy. Záškoláctví a problémy v rodině.

T: Jaké teda, kromě těch problémů v rodině, jsou další příčiny, kvůli kterým nějaký ten rizikový projev může vzniknout?

A: Dostatek. Největší dacani jsou ti, co mají přemíru všeho. To, co jsme potkaly na chodbě, to je strašnej zpovynanec. Co jsme měli největší problémy, tak to bylo zapříčiněno příliš

velkým ochranitelstvím matek. To je teď bohužel obrovský trend, protože když je matka s tím dítětem sama, tak se snaží nějakým způsobem nahradit a leccos kompenzovat a vzhledem k výčítkám i leccos omlouvat, takže ochranitelství za každou cenu až do dvaceti let. Jako třeba jednadvacetiletý Karel, na výchovné komisi, tak začal posmrkávat a maminka jeho „Karlíčku, tady máš kapesníček, vysmrkej se“. Jestli Vám to tak stačí, já možná odbíhám...

T: Ne, úplně v pořádku. Jaký máte pocit, že tihle problémoví žáci ovlivňují třeba Vaši práci v hodině nebo práci pedagogů v hodině, nebo jaký mají i vliv i na jiné žáky?

A: Samozřejmě mají vliv, ani ne třeba tak v hodině, ale spíš o přestávkách. Byl tady chlapec, který měl všechno, neprospíval, rodiče byli rozvedení, snažili se mu něco nahradit, měl dvě auta, dvě motorky, rozbil obě. Byl arogantní, strašně se povyšoval, dělal bordel ve třídě, neučil se a pak dostal k osmnáctinám auto, sedl do něj, vzal do auta tři žáky, a do hodiny na místě mrtvý. Úplně prostě tři kluci málem na vozíku. Tohle asi bych viděla na to přílišné ochranitelství matek a nemusí to být vždycky jenom z rodiny, ale ta absence mužů a mužských vzorů.

T: Pociťujete, že je nějaký rozdíl v rizikových projevech s ohledem na ročník toho žáka? Jestli třeba prváci versus čtvrtáci?

A: Posouvá se na norma velmi rychle. Dříve to byla otázka deseti let, pak pěti let, nyní dva roky, a teď jsou ti prváci úplně jiní, než byli čtvrtáci v prváku, jestli mi rozumíte. Takže to mamánkovství je čím dál tím horší. Nesamostatná práce, neschopnost samostatnosti. Ale dřív ještě maturant, od poloviny třetíáku, ti kluci už dozrávali a pak už jste učila v pohodě třídu dospělých kluků. Dnes to tak není. Nezodpovědnost.

T: Dobře. Na základě čeho začíná Vaše práce s tím rizikovým jedincem? Vy jste zmínila, že někteří s Vámi chodí sami, nebo jestli tam figuruje i Vaše vlastní pozorování, nebo od ostatních pedagogů? Jak to tak nejčastěji bývá?

A: Tak má to být provázáno, že? Někteří pedagogové spolupracují, protože já taky neučím všude. Tam, kde učím, tak pozorování je základní metoda. Jsou učitelé, kteří si nevšimnou vůbec, ale tam když přijdete do třídy, tak během dvou minut poznám v tramvaji komu je zle, a to jsou cizí lidi, natož v té třídě to jako vnímám. Ale to je třeba jedno dvě procenta. Buď přijde třídní nebo učitel, upozorní na problém a pak se to nějakým způsobem řeší. A vy jste se ptala jak, tak buďto prostřednictvím práce s třídními nebo jinými učiteli, nebo oni pak

přijdou, my s nimi promluvíme, teď už se bojím ale jenom já. Protože jeden žák, který tady byl pod vlivem, letos v září, přišel a byl očividně opakovaně zfetovaný, tak jsem mu na chodbě opatrně řekla, že by bylo dobré, aby se zastavil, že si promluvíme. A měla jsem svědky jenom lidi, kteří procházeli, neměla jsem čas si ho vzít a domlouvali jsme si, že na konci týdne přijde. A on pak napsal mamince esemesku, že se mnou měl velký konflikt a byl týden nezvěstný. Takže mě vyslýchala policie. To je taková zkušenost, dřív jsem si je brala tady, nebo jsem s nimi chodila do parku a podobně, a tohle byla první zkušenost za těch jedenáct let, že takhle už to nemůžu dělat. Takže vždycky, když je to trochu citlivější, tak chci, aby u toho někdo byl. Což je takové blbé, protože teoreticky pro ten osobní komfort a otevření je lepší, když je to mezi čtyřma očima, ale bojím se, protože jsem samozřejmě nespala a já už jsem byla na pohřbu tří svých žáků. Takže bych nerada... A ta policie mě vyslýchala opravdu, jestli jsem s ním měla konflikt, a nebyl nikdo, kdo by mi dosvědčil, že ne, jestli jsem ho neseřvala nebo nevydělala. On pak teda už nikdy nepřišel, ale odešel na jinou školu, maminka mu to všechno omluvila a maminka to nechtěla řešit, i když on už byl ideální případ k tomu, a by nastoupil na léčení. Takže tomu jsem nepomohla. Ale aspoň neškodil dál našim žákům, protože byl v prvním ročníku. Jestli tohle budete dělat, tak ne všem můžete pomoci, to byla moje asi taková hodně velká chyba.

T: Máte tedy nějaký osvědčený postup při řešení těchto situací, nebo je to individuální?

A: Ne, je to individuální.

T: Tím už jste si trochu odpověděla i na tu další, mám tu ještě dotaz, jak by se Vaše jednotlivé postupy lišily v návaznosti na ty jednotlivé typy rizikového chování, asi je to teda individuální s každým případem?

A: Ano, je to individuální. Já učím na filozofické fakultě, já chápu, že jsou jisté body a jisté scénáře a plány, a obzvlášť pedagogická fakulta je známá tím, že chce různé pojmenování, výčet a klasifikace. Od čehož se plně distancuju. To se opravdu nedá naučit, vy se můžete naučit tohle, když přijde školní inspekce, ta sama neví a tápe a je vůbec ráda, že to dělám, protože už jsou davy lidí, kteří to chtějí odmítnout na té celostátní konferenci. Byla velká bouře, chtěli nám vzít z úvazku hodiny a že nám takto uleví. Nikde není ani dáno, kolik za to máme mít peněz, na některých školách to je deset tisíc, na některých dvě stě korun.

T: Dobře, děkuju. Dovedla byste si představit, nebo řešila jste někdy nějaký případ, u kterého by se teda nějaký ten Váš standardní postup úplně lišil od ostatních?

A: Každý případ je naprosto odlišný. Měla jsem tady žáka, který měl velké potíže na nástavbě, měl dvacet jedna let, a měl potíže v sexu, tak za mnou přišel. Nikdy bych nepřišla za učitelkou, byla jsem z toho sama překvapená. Pak jsme zjistili, že od nějakých patnácti let každý den vypije půl litru meruňkovice, takže je alkoholik. Nebylo to na něm už vůbec poznat a prostě už mu selhávaly základní životní funkce. To byl případ úplně jiný. Pak byl případ, jako existují nějaké postupy, že si zavoláte žáka, promluvíte s ním. Ale to nemůžete tuhle věc, aby fungovala. I když já mluvím hlavně o intervenci, a to je pravda, že ti preventivní v současnosti na většině škol to dělají formálně, a to že zajistí nějaký preventivní program, vyberou peníze a je to ta prevence. Což správně mají preventivní dělat. Ale já tady jenom hasím při počtu žáků a problémů. Máme tady nějaké preventivní programy. Byl tady z té kapely Nebe ten frontman, který byl alkoholik. Bylo to bezvadné, protože to sám zažil. Byl tady muž, který byl dealer. Byl tady muž, který hrál automaty. To je nejlepší, když takhle přijde někdo, jinak ty preventivní moc nezabírají. Teď by měl přijít ten kluk, který přežil tu děsivou dopravní nehodu, kterou zavinil náš žák. Takže myslím si, že v současnosti, nevím, jestli to budete moct napsat do své práce, ale mnozí preventivní dělají právě intervenci, protože nemají školní psychology. A ta čekací doba, když někomu volám, já jsem tu několikrát řešila, že mi někdo řekl, že se chce zabít, a to volám a třináct psychologů jsem obvolala a nikdo ho akutně nevezme. Takže pak jenom za ruku a na psychiatrickou kliniku a tam prostě na tu pohotovost. Nebo že nemají kam jít spát, tak to je teď skvělá služba tady Centrum sociální prevence na Vozovce a tam mám skvělou spolupráci. Jsou bezvadní, že tam to děcko může přijít a vyspat se tam.

T: Dobře, děkuju za odpověď. S kým dalším tedy probíhá Vaše spolupráce v rámci Vaší práce s problémovým žákem?

A: Tak v rámci školy jsou to učitelé, třídní učitelé a školní poradenské pracoviště a vedení školy, paní zástupkyně, výchovná poradkyně, ředitel a já. Když je nějaký problém, že s žákem není řeč nebo někoho šikanuje, tak se to samozřejmě řeší přesně, standardně. Nejdřív se promluví izolovaně s žákem a s těmi, kterých se to týkalo. Pokud je jakýkoliv náznak, že se to opakuje, svolá se výchovná komise a rodiče. Projednám to nejdřív já, s vedením školy, pak s třídním učitelem, ale nejvíc teda spolupracujeme s tím Střediskem sociální prevence na té Vozovce, protože tam je psycholog a sociální pracovník, a když tam zavolám, tak oni mi dají nějaký velmi blízký termín toho, kdy ten žák tam může přijít. Máme tady holku s panickou atakou, kterou ale jí nikdo nediagnostikoval a když jsme zavolali maminku a řešili jsme to na výchovné komisi a ta maminka nás strašným způsobem seřvala,

proč se staráme, že jí nic není. A pak ta kolegyně, která vlastně má totéž, znovu volala té mamince, že ta dcera to opravdu má. Tak já jsem tu maminku přemlouvala, aby šly k psychologovi a tam jí to teda diagnostikovali. Takže to jsou opravdu děsivé situace, že se snažíte konat dobro a ono se to může obrátit proti Vám. Takže takto, nějaké postupy samozřejmě jsou, ale řeší se to takhle individuálně. Pak už do pedagogicko-psychologické poradny. Že bych měla nějakého konkrétního psychologa, psychologa A, toho zbožňuju, a on teď dělá v nějakém tom středisku na Vozovce v rámci nějaké té terapie. Ale oni jsou neskutečně vytížení.

T: A v rámci té Vaší spolupráce se ještě zeptám, na koho byste se obrátila, kdyby Vaše působení na problémového žáka nestačilo?

A: Tak na škole by to byli ti, co jsem zmínila a pak rozhodně bych volala na to středisko, aby s nimi promluvil odborník. Dokonce je mám domluvené i na přednášku pro kluky, a kdyby byl nějaký vážný problém třeba ve třídě, protože tady je víc problémů s penězi. Ti kluci moc nemají peníze. Takže někdy musíme i vybírat na programy, platí si učebnice, chodí na odborný výcvik, musí si koupit nějaké vybavení, takže to je problém. Takže s nimi jsem domluvená, že kdyby byl opravdu nějaký velký průšvih ve třídě, tak že by přišla psycholožka a udělala by nějakou intervenci.

T: Jak teda vlastně vnímáte tu spolupráci ještě s rodiči těchto problémových dětí? Vy jste zmínila, že u některých je to právě úplně opak, že Vás pomalu ještě –

A: U většiny. U většiny platí, ukaž mi své rodiče, a já ti řeknu, jaký jsem. U většiny, asi jen jednou se nám stalo, že žák nechodil a ti rodiče to opravdu přijali a my jsme říkali, že nejlepší bude, když půjde opravdu na pracák, že si to vyzkouší, pomůže mu to, nekryjte ho. Tak ho poslali na pracák, byl dva měsíce na pracáku, pak se vrátil, dodělal školu, fakt si to užíval, byl rád, že je v teple. Zažil si to. Ale tam, kde to pořád nějak omlouvají, což je většina, tak ta spolupráce, jako oni spolupracují, ale víte co, oni poslouchají, ale neslyší. Proto by byla potřeba školní psycholog, který by tu byl pro učitele, pro žáky, pro jejich příbuzné, rodiče, abychom mohli jednat s těmi rodiči. Měli jsme tu kluka, nic nedělal, byl hyperaktivní, úplně blázen v prvním ročníku, a tatínek je úplně despota. Přišel tatínek, to bylo vidět, úplný despota otec, co se pak strašně těžko vysvětluje. Táta tady na něho řval a já jsem si málem cvrnkla, no prostě strašný. Táta bývalý voják a ten kluk jasně že, to je extrém. Pozvete rodiče, abyste si s ním promluvila a nic nepomohlo. Nebo tu byla holka, co se řezala a pak přišla matka a já bych se řezala taky. Takže to jsou věci opravdu, kdy ten preventista by měl mít

sít', a ta síť je vytvořená, ale to je zahlcené. Těch psychologů, nevím, jestli se k Vám doneslo, ale nejsou dětští psychologové, psychiatři. Ten nárůst je snad tisícinásobný, takže oni nemají vůbec šanci. Dnes o půl desáté přijde kluk, že vůbec nezná nikoho, komu by mohl zatelefonovat. Psychologů je spousta, tak přijde a bude chtít poradit a má dvacet let.

T: Dobře, to by bylo tak nějak všechno. Máte na závěr něco, co byste chtěla dodat, něco, o čem jsme třeba nemluvily, co Vám přijde podstatné vzhledem k Vaší funkci?

A: To, co by ministerstvo mělo udělat. Nám před těmi deseti lety byly slíbeny dvě až čtyři hodiny z úvazku. Takže my to děláme jakoby nad rámec. Takže učíme stejně, takže to samozřejmě vyčerpává, pokud to člověk má dělat pořádně, já si to nikam nepíšu, kolik hodin s tím strávím. A pak je diametrální rozdíl mezi administrativou preventisty a tou skutečnou prací, takže se může zdát, že ten, kdo to má administrativně v pořádku, to vlastně dělá správně. Výkaznictví, které je stále nepovinné, protože nám nedali ty hodiny z úvazku a bránili jsme se, že to po nás nemůžou chtít, když ani není stanoveno, kolik za to máme dostat peněz, ale o penězích to není. Ale kdyby to bylo přesně to v tom úvazku stanoveno, to je jedna věc. No a druhá věc je, že se to nemůže dělat formálně. Že to výkaznictví je až na posledním místě, ta administrativa. Tady je zásadní, že tady je to v podstatě nekontrolovatelné, inspekce může přijít a chtít počty, tři, pět, deset, kteří studenti, tabulky, koláče, to všechno jsme dělali, ale je to o té individuální práci s jednotlivým žákem.

T: Dobře, tak jo, já Vám moc děkuju.

A: Není vůbec za co. Mějte se pěkně a hodně zdaru.

T: Děkuji moc, na shledanou.

A: Na shledanou.

Příloha č. 8 - Přepis nahrávky č. 5

Transkripce rozhovoru se školní metodičkou prevence R5.

Datum uskutečnění rozhovoru: 26. února 2022

Délka rozhovoru: 13 minut

A = Anonymizováno z důvodu zachování anonymity respondenta

T: Dobrý den, já Vám moc děkuji za Váš čas. Můžeme začít?

A: Určitě.

T: Jak dlouho působíte na této škole jako učitelka a jaké předměty vyučujete?

A: Na A působím od roku 1993. Vyučuji ekonomické předměty, takže účetnictví, ekonomika, právo, fiktivní firma a podobně.

T: Dobře, a jak dlouho tedy působíte ve funkci školního metodika prevence?

A: Od roku 2009, takže 13 let.

T: A co Vás vedlo k tomu se stát školním metodikem prevence?

A: Tuto funkci jsem zdělila po kolegyni, která odešla do důchodu a moc mě tato práce baví.

T: Dobře, děkuju moc. V čem se podle Vás liší Vaše působení na žáky v porovnání s ostatními pedagogy na této škole?

A: Vzhledem k mé funkci preventistky rizikového chování si asi více všímám odlišností žáků od ostatních, co se týče třeba jejich zapojení do kolektivu třídy, víc vnímám reakce žáků na slabší žáky nebo naopak na žáky s vynikajícími výsledky. Snažím se odhalit co nejdříve šikanu a žákům u kterých by šikana mohla být realizována se více věnuji a občas s nimi promluvím o životě, rodině, škole, co dělají ve volném čase a tak.

T: A čem vnímáte tu důležitost školního metodika prevence na škole? Co konkrétně Vám tato funkce přináší?

A: Je to velmi důležitá funkce, protože žáci potřebují nějakého „spojence“ v prostředí školy. Preventista musí být empatický a musí působit důvěryhodně, aby byli žáci ochotni se mu svěřovat. Každoročně se zúčastňuju Adaptačního kurzu, kde hned navazují kontakty s žáky, co přišli do 1. ročníku. Sestavuji program Adaptačního kurzu po dohodě s kolegy tak,

abychom ihned na začátku docházky do školy zamezili vyčlenění některých žáků z kolektivu. Do aktivit na Adaptačním kurzu vždy začlením takové aktivity, které reagují na chování žáků na naší škole a také na základě zpětné vazby žáků 1. ročníku, kteří už na kurzu dřív byli. A co se týče práce preventisty, tak ta mě baví, protože navazují kamarádské vztahy se žáky, žáci se mi svěřují a nebojí se kdykoliv přijít na konzultaci, nebo jen tak na pokec do mého kabinetu. Pokud se vyskytne nějaký závažnější problém, předám žákům své osobní telefonní číslo a mohou kdykoliv zavolat. Toho žáci hodně využívají, třeba když je jim úzko, nevědí si s nějakým závažnějším problémem rady, tak zavolají anebo si píšeme maily přes můj soukromý mail.

T: To je hezké, děkuju moc. S jakými tak projevy rizikového chování se tady setkáváte nejčastěji?

A: Na naší škole se z rizikových projevů vyskytuje nejčastěji asi šikana nebo kyberšikana. V současné době mají taky žáci spíš psychické problémy, problémy s docházkou nebo se zapojením se do výuky po dlouhé distanční výuce.

T: A jaké jsou podle Vás nejčastější příčiny, které podmiňují vznik rizikových projevů u žáka?

A: Nejčastější příčinou je většinou nějaká odlišnost žáka, jako třeba že je zamlklý, neobléká se moderně oproti ostatním, je moc chytrý oproti spolužákům a vyniká svými studijními výsledky nebo naopak je míň chytrý a neučí se. Šikanovány bývají dívky, které přeberou nějakého chlapce jiné holce a více šikanovány bývají také pěkná děvčata. Šikanovaní jsou také žáci, kteří mají rodinné problémy – rodiče se rozvádějí, nebo jsou již rozvedeni, žáci tímto strádají, nebo problémy mají také žáci ze sociálně slabých rodin – např. musí hlídat své mladší sourozence a zanedbávají školní docházku. Další může taky být, že se žák chytne špatné party, protože si ho doma nikdo nevšímá a nemotivuje ho.

T: Dobře, to chápu, děkuju. Máte pocit, že tito problémoví žáci nějak ovlivňují práci pedagoga a ostatní žáky v dané třídě?

A: Pedagog musí být více ostražitý, musí si všimnout chování problémového žáka a reakcí na jeho chování ostatních spolužáků. Samozřejmě se třeba musí přizpůsobit i výuka ve třídě tak, aby třeba nenápadný žák něčím ve výuce vynikl a naopak trochu usadit ty žáky, kteří vyrušují, upozorňují na sebe, ale také na chování ostatních spolužáků.

T: A pociťujete nějaký rozdíl v projevech rizikového chování s ohledem na ročník žáka?

A: Určitě, největší problémy jsou hlavně v 1. a ve 2. ročníku. Je to asi proto, že přišli ze základní školy a je to pro ně velká změna, zvykají si na nový kolektiv a na nový režim, jiné učivo.

T: A na základě čeho začíná Vaše práce s problémovým žákem, jak se o rizikovém chování dozvídáte? Je to třeba od ostatních pedagogů, žáků, z vlastního pozorování nebo se na Vás žáci sami obrací?

A: Bývá to různé. Často od ostatních kolegů, protože preventista snad nikdy neučí všechny žáky ve škole. Může to být i tím, že sama vypořádávám nějaká rizika ve třídách, které učím nebo na Adaptačním kurzu a dál s problémovými žáky pracuju. Někdy mě na to upozorní spolužáci problémového žáka nebo mi zavolají jeho rodiče. Stává se ale taky, že žák za mnou přijde sám s nějakým problémem, který ho trápí.

T: Máte nějaký Váš osvědčený postup při řešení rizikového chování?

A: Nejčastěji problémy řeším domluvou. Pozvu si žáka na neformální pohovor do kabinetu, dáme si třeba kafe, čaj a povídáme si. Pokud nejde o závažný problém, pak toto třeba několikrát opakujeme a žák je spokojený a uklidní se. Pokud se mi ale svěří se závažnějším problémem, promluví si i s rodiči, spolužáky a vždy je přítomna i výchovná poradkyně.

T: A liší se nějak tyto Vaše postupy v návaznosti na typ rizikového chování?

A: Určitě, jinak se musí řešit problémy výchovného charakteru, třeba pokud je žák příliš agresivní, vede se pohovor ihned s výchovnou poradkyní, na další setkání už se pozvou rodiče a následně se informuje taky ředitelka školy. Pokud jde o míň závažný problém, pohovor vedu jen já a provedu o něm zápis. Pokud se nějaký tento problém týká většího počtu žáků, postupně vedeme pohovory se všemi těmito žáky spolu s výchovnou poradkyní. Výchovná komise se schází 1x za 3 měsíce a tam pak o méně závažných problémech informujeme ředitelku školy.

T: Je podle Vás nějaký projev rizikového chování, kde se Váš postup zásahu nějakým způsobem výrazně liší od ostatních?

A: Určitě jsou, třeba pokud se jedná o šikanu učitele. A to jak ze strany učitele, tak šikana ze strany žáka. Toto jsme zatím řešili na naší škole jenom jednou. Dál třeba musíme taky citlivě přistupovat k žákům ze sociálně slabých rodin, tam se musí postupovat velmi citlivě a pomalu, jedná se například o to, že rodina je nekompletní, nefungují vztahy mezi rodiči a dětmi, děti jsou ze strany rodičů šikanovány, nebo se rodiče o žáky nestarají.

T: Dobře, děkuji. S kým dál spolupracujete při práci s problémovým žákem a na jaké bázi tato spolupráce probíhá?

A: Spolupracujeme s výchovnou poradkyní a pokud je potřeba, posíláme žáky do psychologické poradny.

T: Tím už jste si možná odpověděla i na další otázku, a to na koho se obracíte a s kým dále spolupracujete, když Vaše působení na zlepšení stavu žáka nestačí?

A: Ano, je to psychologická poradna.

T: A nakonec otázka, jak vnímáte spolupráci s rodiči těchto problémových dětí?

A: Je to jiné případ od případu. Většinou se ale setkávám s rodiči, kteří se školou spolupracují v pořádku.

T: Dobře, děkuji moc. Máte na závěr něco, co byste chtěla dodat, co Vám přijde důležité vzhledem k Vaší funkci a co jsme nezmínili?

A: Nic mě nenapadá, ale kdyby Vás ještě něco napadlo, co by Vás zajímalo, klidně mě kontaktujte.

T: Moc Vám děkuji za čas a za ochotu.

Anotace

Jméno a příjmení:	Eva Zapletalová
Pracoviště:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Tomáš Čech, PhD.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Rizikové projevy v chování žáků střední školy a jejich řešení z pohledu školního metodika prevence
Název v angličtině:	High-risk behaviour in pupils of secondary school and its solution from a perspective of a school prevention worker
Anotace práce:	Bakalářská práce je zaměřena na problematiku rizikového chování u žáků střední školy z pohledu školního metodika prevence. Teoretická část bakalářské práce vymezuje rizikové chování u adolescentů a poskytuje teoretické vymezení jednotlivých typů rizikového chování. Dále je teoretická část zaměřena na prevenci rizikového chování a na vymezení osoby školního metodika prevence a jeho náplň práce ve školním prostředí. V empirické části práce je popsána realizace a výsledky výzkumného šetření, který je zaměřen na školní metodiky prevence a jejich zkušenosti s rizikovým chováním u žáků na pěti vybraných středních školách.
Klíčová slova:	Rizikové chování, prevence, školní metodik prevence, střední škola
Anotace v angličtině:	The bachelor thesis is focused on high-risk behaviour in pupils of secondary school from a school prevention worker's perspective. The theoretical part of this bachelor thesis deals with high-risk behaviour in adolescents and describes different types of high-risk behaviour. Furthermore, the theoretical part of this work describes prevention of high-risk behaviour, the school prevention worker, and their job description in the environment of a secondary school. The empirical part of this bachelor thesis includes a description of the research and its results, which examines the experiences of school prevention workers when it comes to pupils on five selected secondary schools.
Klíčová slova v angličtině:	High-risk behaviour, prevention, school prevention worker, secondary school
Rozsah práce:	63
Jazyk práce:	čeština