

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Veronika Pavelová

**Sociálně negativní jevy ve škole pro žáky
se speciálními potřebami**

Olomouc 2017

Vedoucí práce: PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila pouze prameny uvedené v závěrečném seznamu.

V Olomouci dne

.....

Bc. Veronika Pavelová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce PaedDr. Aleně Jůvové, Ph.D. za její ochotu, cenné rady a vstřícnost při zpracování mé práce. Dále patří mé poděkování základní škole, kde jsem měla možnost provádět výzkumné šetření.

Obsah

Úvod.....	6
TEORETICKÁ ČÁST	7
1 Sociálně negativní jevy	7
1.1 Vymezení základních pojmů	7
1.2 Charakteristika vybraných sociálně negativních jevů	11
1.2.1 Agresivita a agresivní chování.....	11
1.2.2 Šikana.....	15
1.2.3 Kyberšikana	21
1.2.4 Delikvence a kriminalita mládeže.....	21
1.2.5 Záškoláctví.....	24
1.2.6 Závislostní chování	26
2 Prevence sociálně negativních jevů a rizikového chování.....	32
2.1 Charakteristika prevence	32
2.2 Úrovně prevence.....	33
2.3 Charakteristika primární prevence	34
2.3.1 Dělení primární prevence	34
2.3.2 Realizace školské primární prevence rizikového chování	35
3 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v období inkluze .	40
3.1 Pojetí vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v minulosti a nyní	40
3.2 Legislativní vymezení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.....	41
3.3 Integrace a inkluze.....	44
3.4 Vymezení žáka s poruchami chování	47
4 Komunikace ve škole.....	53
4.1 Komunikace.....	53
4.2 Pedagogická komunikace	54
4.2.1 Vymezení pedagogické komunikace.....	54
4.2.2 Obsah pedagogické komunikace.....	55
4.2.3 Bariéry v pedagogické komunikaci.....	56
4.3 Komunikace učitelů s rodiči	57

4.3.1	Specifika komunikace školy a rodičů žáků s problémovým chováním.....	58
	PRAKTICKÁ ČÁST.....	59
5	Vlastní výzkumné šetření.....	59
5.1	Cíl výzkumu a výzkumné otázky	59
5.2	Metoda sběru dat	60
5.3	Charakteristika výzkumného souboru	61
5.3.1	Charakteristika školy, ve které probíhal výzkum.....	61
5.4	Vyhodnocení dat.....	64
5.5	Výsledky a interpretace dat	64
5.5.1	Vyhodnocení dotazníku pro žáky.....	64
5.5.2	Vyhodnocení ankety pro pedagogické pracovníky	79
5.6	Shrnutí výsledků výzkumného šetření	83
5.7	Navrhovaná opatření a doporučení pro praxi	86
	Závěr	88
	Seznam použitých zdrojů	90

Úvod

Sociálně negativní jevy jsou přirozenou, avšak nežádoucí součástí života společnosti. Jejich nadměrný výskyt narušuje zdravé fungování jednotlivců i celých institucí. Proto je důležité předcházet jejich vzniku, preventivně působit na členy společnosti, případně řešit problémové chování a sjednat nápravu.

Jelikož jsem zaměstnána jako vychovatelka ve školní družině, zajímalo mě, zda se sociálně negativní jevy vyskytují na půdě naší školy, a jak ovlivňují to, jak se žáci a pedagogičtí pracovníci ve škole cítí.

Cílem práce je charakterizovat sociálně negativní jevy, zjistit, jak žáci a pedagogičtí pracovníci hodnotí klima školy, získat konkrétní návrhy pro zlepšení situace ve škole a zjistit jakých volnočasových aktivit by se žáci rádi zúčastnili po vyučování.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části nejprve definuji základní pojmy týkající se problematiky sociálně negativních jevů a charakterizuji vybrané sociálně negativní jevy a rizikové chování zaměřené především na prostředí školy. Dále se zabývám prevencí sociálně negativních jevů a blíže popisuji školskou prevenci rizikového chování, minimální preventivní program školy a zásady efektivní a kvalitní školské prevence. V další části vymezuji vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v minulosti a nyní, popisuji legislativní vymezení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, pojmy integrace a inkluze a blíže specifikuji žáka s poruchami chování. Závěr teoretické části práce je zaměřen na komunikaci ve škole s důrazem na pedagogickou komunikaci a komunikaci probíhající mezi rodiči žáků a pedagogy.

V praktické části formou metody dotazníku a ankety zjišťuji, jak žáci a učitelé hodnotí klima ve škole a zda pozorují výskyt sociálně negativních jevů a problémového chování. Na základě údajů zjištěných z výzkumného šetření navrhuji opatření a doporučení pro praxi, která mohou být doplňkem Minimálního preventivního programu a napomoci tak k eliminaci sociálně negativních jevů.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Sociálně negativní jevy

V této kapitole definuji základní pojmy týkající se problematiky sociálně negativních jevů a dále charakterizuji vybrané sociálně negativní jevy a rizikové chování zaměřené především na prostředí školy.

1.1 Vymezení základních pojmů

Sociálně negativní jevy

Sociálně negativní jevy lze charakterizovat jako závažné poruchy chování jedince vyznačující se porušováním sociálních či právních norem. Tyto jevy negativně ovlivňují nejen fyzické a psychické zdraví jedince, ale i jeho okolí a celou společnost. „*Vnímání sociálně patologických jevů je proměnlivé v prostoru a času. Posuzování rovněž závisí na kulturních normách a konkrétním kontextu jednání*“ (Štefunková, 2012, s. 133 in Miovský a kol., 2012). Mezi sociálně negativní či patologické jevy jsou nejčastěji řazeny projevy násilí a agrese, rizikové sexuální jednání, různé formy závislostí, xenofobie, rasismus, sebevraždy a další.

Další vymezení nabízí Poláček a Forýtková (2006, s. 7), kteří definují sociálně negativní jevy jako individuální, skupinové nebo celospolečenské poruchy, které negativně působí na život občanů či společenský konsenzus. Normami trestního práva jsou definovány jevy, které jsou považovány za nejzávažnější. Mezi sociálně negativní jevy se řadí i přestupky společenských norem a hodnot, které způsobují nestabilitu společnosti či její části (např. alkoholismus, prostituce, rozvodovost, sebevražednost apod.).

Sociální deviace

Sociální deviaci můžeme definovat jako způsob chování, které porušuje nebo se odchyluje od sociální normy, jež je přijímána většinovou společností.

Za deviaci je považováno jakékoliv porušení sociální normy, tudíž deviantní jevy mohou být jak pozitivní, tak i negativní – patologické (Fischer, Škoda, 2009, s. 14). Společnost se brání proti porušování norem z důvodu zachování stability a řádu, což vede k ochraně členů společnosti (Krejčířová, Skopalová, 2007, s. 44). Jednou z forem sociální kontroly je systém sankcí, který má za úkol zajistit, aby bylo chování členů společnosti v souladu s uznávanou normou. Význam sankcí spočívá především v preventivnosti, jelikož vyjadřuje určité varování před dalším porušováním norem v budoucnu. Sankce rozlišujeme pozitivní (pochvala za konformní chování) a negativní (trest za porušení norem) nebo formální či neformální (Mühlpachr, 2008, s. 43).

Otázku, proč vznikly sociální deviace a patologické chování a co je jejich příčinou, řeší teoretické přístupy, kterých existuje velké množství. Mezi **tří základní teorie sociálních deviací** se řadí:

1. **Teorie biologicko-psychologické** – patří mezi nejstarší teorie deviací. „*Svou pozornost zaměřují především na studium kriminálního chování a analýzu zločinu, který je podle jejich mínění páčán biologicky determinovanými jedinci*“ (Mühlpachr, 2008, s. 47). Představitelem těchto teorií je italská pozitivistická škola kriminologie založená C. Lombrosem a jeho teorie rozeného zločince. Dále se zde řadí teorie oligofrenie a genetické studie dvojčat a adopční studie.
2. **Teorie sociálně-psychologické** – tyto teorie zkoumají podíl psychických vlastností na rozvoji deviace. Vychází především z psychoanalytických koncepcí S. Freuda a z behaviorismu. Z psychopatologického hlediska je deviace „... *považována za nemoc a abnormalita za něco, co je třeba léčit a podrobovat kontrole*“ (Mühlpachr, 2008, s. 49). Řadíme zde např. teorii sociálního učení, teorii charakteru a temperamentu a teorii odlišného kognitivního stylu.
3. **Teorie sociologické** – kladou důraz na rozhodující vliv prostředí a sociokulturních nebo skupinových faktorů (Krejčířová, Skopalová, 2007, s. 47). Autorky dodávají, že se mezi základní sociologické přístupy řadí strukturální a funkcionalistické teorie deviace, teorie konfliktu

a interpretativní teorie. Interpretativní teorie uvádí čtyři základní typy deviantního chování vysvětlené těmito přístupy: teorie kulturního přenosu, teorie kontrolní, etiketizační teorie, kulturní teorie, teorie strukturálního tlaku. Kliment (2013, s. 20) používá koncepci Kapra a Petruska, kteří mezi tři základní teorie sociální deviace řadí teorie kulturního přenosu, teorie strukturálního tlaku a kontrolní teorie. Na tyto teorie navazují teorie etiketizační, etnometodologické, konfliktové a teorie absurdity.

Sociální patologie

Podle Freiové (1996) in Nielsen Sobotková a kol. (2014, s. 49) se pojmem sociální patologie označují nezdravé, nenormální, obecně nežádoucí společenské jevy, které jsou pro společnost nebezpečné a jsou negativně sankcionované. Tyto jevy jsou však kulturně a historicky podmíněné a proměnlivé v čase. To, co bylo označováno v minulosti jako sociálně patologický jev, nemusí znamenat patologický v současnosti. Jako příklad můžeme uvést sociálně patologické fenomény z počátku 20. století: kriminalita, alkoholismus, sebevraždnost, homosexualita, prostituce, nezaměstnanost, rozvodovost, válka, narkomanie a chuligánství. Některé z těchto jevů jsou dnes vnímány jako přirozené a nejsou za ně udělovány sankce. Fischer a Škoda (2009, s. 14) dodávají, že se sociální patologie „... zabývá zákonitostmi takových projevů chování, které společnost hodnotí jako nežádoucí, protože porušují její sociální, morální či právní normy.“

Vymezení normy a normality

S pojmy sociální patologie a sociální deviace souvisí vymezení normy a normality. Toto vymezení může být velmi obtížné a subjektivní, každá společnost může mít hranice těchto jevů stanovené jinak. „Normalita může být posuzována podle různých kritérií. Vymezení normy závisí na mnoha faktorech, např. na četnosti nebo intenzitě posuzovaných jevů“ (Fischer, Škoda, 2009, s. 26). Hranice normy se v průběhu společenského vývoje a času vyvíjí a posouvá. Dochází ke změnám v míře tolerance k různým jevům a vzorcům chování. To, co je v určité společnosti považováno za normální, může být v jiné společnosti sankcionováno a naopak. Důležitá je otázka konformity, což znamená

přízpůsobování normám a pravidlům a to jak psaným, tak nepsaným. Pokud je konformní chování dodržováno, následují pozitivní reakce, tzn. pochvaly či odměny. V případě nedodržování konformního chování následuje negativní reakce, tzv. sankce ve formě trestů (Fischer, Škoda, 2009, s. 20).

Rizikové chování

Pojem rizikové chování se v poslední době začíná používat v prostředí školy a v oblasti školní prevence místo termínu sociálně negativní či sociálně patologické jevy. Macek (2003) in Nielsen Sobotková a kol. (2014, s. 40) označuje rizikové chování jako takové chování, které přímo či nepřímo ústí v psychosociální nebo zdravotní poškození jedince, jiných osob, majetku nebo prostředí. Širůčková (2012, s. 127) in Miovský a kol. (2012) mezi rizikové chování zahrnuje „... *rozmanité formy chování, které mají negativní dopady na zdraví, sociální nebo psychologické fungování jedince anebo ohrožují jeho sociální okolí, přičemž ohrožení může být reálné nebo předpokládané.*“ Nielsen Sobotková a kol. (2014, s. 40) chápe pojem rizikové chování jako „... *nadřazený k pojmům problémové, asociální, delikventní, antisociální a disociální chování*“. Jedlička a kol. (2015, s. 65) na rozdíl od Nielsen Sobotkové nepovažuje rizikové chování za nadřazený pojem k výše uvedeným pojmům. Podle autora je rizikovým chováním takové chování, kterým jedinec ohrožuje sebe či ostatní, a to způsobem tělesným, duševním, společenským či materiálním. Dodává, že rizikové chování vnímá jako „... *alarmující předstupeň při vzniku deviací a sociálních patologií*“ (s. 66).

Dokument Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže (2013, s. 9 [online]) uvádí **následující projevy rizikového chování**, na které se zaměřuje primární prevence MŠMT:

- Agrese, šikana, kyberšikana, intolerance, násilí, antisemitismus, extremismus, rasismus, xenofobie, homofobie.
- Delikventní chování – vandalismus, krádeže, sprejerství, trestné činy.
- Záškoláctví, neplnění školních povinností.
- Rizikové sportovní aktivity, prevence úrazů.

- Rizikové chování v dopravě.
- Závislostní chování – užívání všech návykových látek, netolismus, gambling.
- Poruchy příjmu potravy.
- Negativní působení sekt.
- Rizikové sexuální chování.

Jedlička a kol. (2015, s. 67) mezi **základní typy rizikového chování** v nejužším pojetí zařazuje:

- Záškoláctví.
- Šikanu a extrémní projevy agrese.
- Rasismus a xenofobii.
- Sexuální rizikové chování.
- Extrémně rizikové sporty a rizikové chování v dopravě.
- Závislostní chování.
- Negativní působení sekt.

K těmto sedmi okruhům začleňuje Jedlička a kol. (2015, s. 67) ještě následující dvě formy rizikového chování:

- Poruchy příjmu potravy.
- Poruchy a problémy spojené se syndromem týraného a zanedbávaného dítěte.

1.2 Charakteristika vybraných sociálně negativních jevů

1.2.1 Agresivita a agresivní chování

Slovo agresivita pochází z latinského *aggresivus* – útočný, což naznačuje význam výrazu. Agresivitu můžeme označit jako vlastnost, postoj či vnitřní pohotovost k agresi. V širším pojetí je to „... *schopnost organismu mobilizovat síly k zápasu pro dosažení nějakého cíle a schopnost vzdorovat těžkostem*“ (Martínek, s. 10, 2015). Fischer a Škoda (2014, s. 47) definují agresivitu

jako útočné a násilné jednání vůči druhé osobě nebo okolí. Autoři dodávají, že z hlediska sociální patologie může být agresivní chování charakterizováno „... jako porušení sociálních norem, jako chování omezující práva a narušující integritu sociálního okolí“ Fischer, Škoda (2014, s. 47).

Autoři se shodují, že agresivita je součástí osobnosti každého jedince. Každý má v sobě určitou míru agresivity, jelikož je předpokladem pro jeho přežití ve společnosti. V závislosti na vnějších vlivech je tato agresivita rozvíjena či tlumena. U člověka hraje vliv především proces socializace (Labáth, 2001, s. 26). Ten, kdo je vybaven vysokou mírou agresivity, jedná v určitých situacích více agresivně a impulzivně, svádí boj se svou agresivitou. Na rozdíl od toho jedinec s nízkou mírou agresivity jedná klidně, má vše pod kontrolou, ve vypjatých situacích umí jednat diplomaticky (Martínek, 2015, s. 10 – 11). Podle autora je člověk někdy vnějšími okolnostmi nucen k tomu, aby použil agresivitu ve svém chování a jednání. V případě, že je takový typ agresivity akceptovatelný, může jedinci pomoci v posílení jeho autority nebo sebevědomí, tzn. může mít kladný vliv.

Agresivitu lze klasifikovat různými způsoby, Fischer a Škoda (2009, s. 47 – 49) uvádí z pohledu sociální patologie následující **druhy agresivity**:

- **Zlostná agresivita** – příkladem této agresivity mohou být projevy zášti a nenávisti nebo cílené způsobování bolesti.
- **Instrumentální agresivita** – tato agresivita slouží jako prostředek k dosažení cíle. Může se jednat o vlastní ochranu nebo ochranu blízkých, v těchto případech agresivita není hodnocena jako patologické chování. Opačným případem je jednání, kdy je agresivita zaměřená na uspokojení potřeb.
- **Spontánní agresivita** – jedinec svým agresivním chováním způsobuje bolest a to mu přináší uspokojení.

Existují určité **rizikové faktory pro vznik násilí a agresivního chování**. U dětí a mladistvých může agresivní jednání ovlivňovat:

- osobnostní charakteristika jedince,

- rodina a kvalita vzájemných vztahů,
- skupina, ve které jedinec tráví čas (vrstevnická skupina, parta),
- společenské faktory: kultura násilí, rasismus, intolerance, diskriminace (Martínek, 2015, s. 11).

Martínek (2015, s. 11) uvádí, že výraznou roli při hledání příčin zvýšené agresivity u jedince hrají genetické faktory, které mohou být až z 60% dědičné.

Dalšími faktory zvýšené agresivity může být:

- **Skrytě agresivní matka dítěte** – matka před cizí osobou, zvláště před učitelem odmítá jakékoliv potrestání svého dítěte a snaží se ho ochraňovat a nesmyslně obhajovat. Matka to však potom nahlásí otci, často si vše přibarví a ví, že ten dítě potrestá. V takové situaci dítě zažívá pocit nejistoty a bezmoci, oslabuje se jeho důvěra v matku, nemůže ji věřit. Následkem toho začne vnímat svět jako místo, kde není komu důvěřovat a na koho se obrátit, kde není nikdo, kdo by ho ochránil a bránil a musí být připraveno tomuto nebezpečí čelit. Ve škole bývají tyto děti vznětlivé a snadno se nechají vyprovokovat. Ostatní spolužáci toho využívají, schválně dítě provokují a často na něho svalí vinu za něco, za co nemůže. Učitel ho potrestá, žák to vnímá jako nespravedlnost a tím víc se jeho impulzivita a agresivita zvyšuje. Důsledkem této situace je zhoršení školního prospěchu, začne vnímat školu jako nepřátelské a nebezpečné prostředí, ve kterém je proti němu zaměřený i učitel, který věří ostatním žákům a ne jemu.
- **Agresivita sloužící k dosažení vytyčeného cíle** – vzniká v případě, když je dítě vychováváno tak, že agresivitou dosáhne svého cíle.
- **Agresivita v důsledku příliš permissivního výchovného stylu** – přílišná diskuse o pravidlech; dítě se při požadavku něco udělat začne vymlouvat, proč to nejde, rodič s ním diskutuje, přemlouvá ho a nakonec mu ustoupí.
- **Agresivita spojená s tzv. výchovnou slepotou rodiče** – rodiče odmítají přijmout jakoukoliv kritiku na chování svého dítěte, nechtějí nic řešit, vinu svalují na druhé, tvrdí, že za jeho chování může škola nebo spolužáci, protože doma se chová normálně. Horší variantou je situace, kdy rodič

k agresivnímu chování dítě přímo navádí a vychovává ho tak, že musí obstát v konkurenci a mít „ostré lokty“.

- ***Agresivita zapříčiněná organickým poškozením mozku*** – poškození může postihnout limbický systém nebo mozkovou kůru – tyto dvě oblasti jsou spojené s agresí a agresivitou. V důsledku toho mají děti zhoršenou kontrolu agrese a častěji se dopouští patologického chování.
- ***Agresivita u dětí s neuspokojenou bazální jistotou*** – pokud dítě nemá pevnou vazbu s matkou a tato vazba je jakkoliv narušena, reaguje dítě agresivněji, aniž by mělo důvod a snaží se na sebe upozornovat (Martínek, 2015, s. 11 – 23).

Tyto příčiny agresivity i agrese je možno terapeuticky ošetřit a vyřešit. Důležitá je v tomto procesu vzájemná spolupráce rodičů, učitele a terapeuta. V některých případech však odborná pomoc bohužel již nefunguje. Jedná se o agresivitu spojenou s tzv. „výchovnou slepotou rodiče“, agresivitu zapříčiněnou organickým poškozením mozku a agresivitu u dětí s neuspokojenou bazální jistotou (Martínek, 2015, s. 82).

Pugnerová a Kvintová (2016, s. 155 – 157) vymezují **techniky, které pomáhají tlumit či odstranit agresivní chování**. Nejprve je potřeba zjistit, kdy k agresivnímu chování dochází, jak často, zda je vázáno na určité osoby a jaké důsledky přináší pro dítě. Zde jsou techniky efektivní pro děti ve věku dvou až dvanácti let.

- ***Technika pozitivního posílení*** znamená posílení žádoucího neagresivního chování a odstranění tak chování nežádoucího. Důležité je zjištění toho, co bude pro dítě pozitivním posílením, které bude vnímat jako odměnu. Tu musí získat hned poté, co jeho chování a reakce bude žádoucí.
- ***Technika vyhasínání*** je vhodná u mírnějších typů agresivního chování, v případech, kdy nedochází k fyzickému ublížení. Měla by být využívána v kombinaci s technikou pozitivního posílení. Její podstatou je zastavit pozitivní posilování agrese, se kterým bylo nežádoucí chování spojováno. Základem je nevěnování pozornosti agresivnímu chování, ignorování ho.

Rizikem může být zvyšování agrese v počátečních fázích, ale zhruba po pěti dnech by mělo dojít ke zlepšení a utlumení agrese.

- **Technika izolace** by měla být aplikována také s technikou pozitivního posílení. Při jejím využití je k tomu nutné mít vhodné prostředí a izolační prostor, ve kterém se nenachází nic, co by agresi pozitivně posilovalo. Dítě je potřeba umístit do izolace bezprostředně po nežádoucím chování a musí mu být vysvětleno, proč je tam posláno. Doba izolace se pohybuje v rozmezí tři až pět minut, ale může být i dvacet. Tato technika je efektivní pouze v případech, kdy se pro dítě stává trestem, že přijde o společné aktivity s dětmi.
- **Technika bodování** znamená přidělování bodů za žádoucí chování a odečítání bodů za chování nevhodné. Tento bodovací systém musí být dobře promyšlený, jasně vymezený a musí být především důsledně dodržován.

1.2.2 Šikana

Šikana je jednou z forem agresivního chování. Může se vyskytovat v různých prostředích, např. v armádě, na pracovišti, ve vězení, ve výchovných ústavech apod. V této podkapitole se zaměřím především na šikanu ve škole.

Definicí šikany existuje velké množství. Všechny se shodují na tom, že šikana je forma patologického chování, které obsahuje prvky agrese a manipulace. Podstatným rysem je, že se vše děje úmyslně. Samotné slovo šikana pochází z francouzského výrazu *chicane*, což znamená „... *zlomyslné obtěžování, týrání, pronásledování a opakované vyžadování nesmyslné činnosti*“ (Vykopalová, 2002, s. 104).

Kolář (2011, s. 32) používá tuto definici šikany: „*Jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci.*“ Konkrétněji se může jednat o fyzickou agresi a používání zbraní, slovní agresi a zastrasování zbraněmi, krádeže, ničení a manipulaci s věcmi, násilné a manipulativní příkazy. Typickými znaky šikany jsou nepoměr sil mezi agresorem a obětí a samoučelnost převahy agresora nad obětí.

Bendl (2003, s. 26) definuje šikanu jako fyzické, psychické či kombinované ponižování, až týrání odehrávající se většinou ve skupině, kdy „slabší“ jedinci jsou šikanováni „silnějšími“. Jedná se tedy o chování s cílem ublížit, ohrožit nebo zastrašit jiného člověka, popř. skupinu lidí. Mezi základní formy šikany se řadí slovní agrese (pomlouvání, urážky, zesměšňování), fyzická agrese (týrání, bití, používání zbraní), manipulativní příkazy, krádeže a ničení věcí.

Šikana se většinou neodehrává pouze mezi jednotlivci, ale je jí zasažena celá skupina. Vzniká jako porucha vzájemných vztahů ve skupině a bývá označována jako onemocnění skupiny. Šikana se rozvíjí postupně a má jednotlivá stadia vývoje. Kolář (2011, s. 45 – 53) definuje následující **stupně šikany**:

- **První stupeň:** zrod ostrakismu – v kolektivu se vyčlení okrajoví jedinci, tzv. oběti, na které začne být mířeno mírné, zpravidla psychické násilí, díky kterému se budou cítit odmítaní, nezajímaví, ostatní je pomlouvají, nebaví se s nimi. O této fázi se hovoří jako o zárodečné podobě šikanování.
- **Druhý stupeň:** přitvrzování manipulace a fyzické agrese – napětí ve skupině je intenzivnější, skupinová imunita vůči násilí se oslabuje.
- **Třetí stupeň:** vytvoření jádra agresorů – je to klíčový moment ve vývoji šikanování, agresori začínají systematicky šikanovat nejslabšího jedince ve skupině, používají násilí k uspokojení svých potřeb. Kolář rozděluje skupinu na podskupiny a „kliky“, které bojují o moc. Jestliže se ve skupině nezformuje žádná silná pozitivní podskupina, díky které by došlo k rovnocennému rozdělení sil a pozic ve skupině, nastává stabilní převaha agresorů.
- **Čtvrtý stupeň:** tato fáze nastává v případě, že ve skupině není silná pozitivní podskupina a agresory nikdo nezastaví. Většina jedinců ve skupině (i mírní a ukáznění) přijímá normy agresorů, stávají se nepsaným zákonem. Skupina zůstává navenek zachována, ale vnitřní identita je změněna a platí zde normy vůdců.
- **Pátý stupeň:** totalita neboli dokonalá šikana – v této fázi všichni členové skupiny, včetně týraných a terorizovaných jedinců,

přijmou normy šikanování za své, nebo je alespoň respektují. Nastupuje nastolení totalitní ideologie šikanování, tzv. stadia vykořisťování a rozdělení skupiny na agresory a oběti. Postupem času násilí narůstá a zdokonaluje se, začíná se považovat za normální věc, agresori ztrácejí poslední zábrany, smysl pro realitu a pocit viny. Stupňuje se touha po opakování násilí. Oběti se stávají čím dál závislejší a jsou ochotni udělat cokoliv. Situace je často vede k záškoláctví, úniku do nemoci, pokusu o sebevraždu nebo zhroucení. Kolář uvádí, že tento stupeň šikany se vyskytuje spíše ve věznicích, na vojně nebo ve výchovných ústavech pro mládež; v mírnější formě se však může vyskytovat i ve škole.

Základními **aktéry šikany** bývají oběť a agresor. Kromě nich je do šikanování však zahrnuto i celé jejich okolí a to zejména školní třída (či jiná skupina), ve které se šikana odehrává. Dále jsou to pedagogové a rodiče žáků, kterých se vše týká.

Obětí šikany se může stát v podstatě kdokoliv. Často si agresori vybírají oběť nahodile. Existují však určité rizikové faktory zvyšující riziko šikanování. Podle Koláře (2011, s. 141) se mnohdy stávají obětí osoby, které neumí skrývat strach a využívat strachu druhých. Vykopalová (2002, s. 104) uvádí, že důvodem může být jakákoliv odlišnost jedince. *„Jednak jsou to viditelné odlišnosti, nápadnosti ve zjevu, ale mohou to být i povahové vlastnosti, mentální nezralost, rasová odlišnost, sociální úroveň, ale i nadprůměrné rozumové schopnosti a vyspělost potenciální oběti. Rovněž jedinci oslabení, osamocení, neschopní se bránit jsou zvýšeně zranitelní a mnohem více náchylní k tomu, aby se stali obětí šikanování.“*

Iniciátory šikany se stávají většinou starší a fyzicky dospělejší jedinci, kteří za své jednání vůči obětem necítí vinu, jelikož nemají dostatečně vyvinuté svědomí. Bendl (2003, s. 43) dodává: *„Agresorem se stává obyčejně disharmonická osobnost. V mnoha případech pocházejí agresori z rodin, kde se buď otec, nebo matka, popř. oba společně dopouštějí fyzického*

nebo citového násilí. Tím, podle mechanismu nápodoby, resp. metody příkladu, své děti učí, že násilí a agrese jsou vhodné prostředky, aby člověk dosáhl svého.“ Podle Koláře (2011, s. 139 – 140) jsou osobnosti agresorů duchovně a mravně nezralé. Hlavními dvěma motivy pro šikanování pro ně bývá krutost a touha po moci.

Šikana s sebou **nese řadu negativních důsledků** pro všechny její účastníky. Kolář (1997, s. 67) mezi hlavní negativní důsledky šikanování zahrnuje „... *poškození fyzického a psychického zdraví oběti, fixování antisociálních postojů u agresorů, ztrátu iluzí o společnosti u ostatních členů skupiny, snížený efekt pedagogického působení u skupiny jako celku*“.

Důsledky pro oběti

Šikana je nebezpečný jev zejména kvůli své závažnosti, dlouhodobosti a opakujících se činech. Často oběti nesou následky na svém psychickém i fyzickém zdraví po celý svůj život. Jsou i případy, kdy jedinec již není dál schopen zvládat šikanování a pokusí se o sebevraždu. Šikanování znamená pro jedince silný sociální stres. V některých případech lze potíže objevující se u obětí šikanování zařadit do kategorie posttraumatické stresové poruchy projevující se psychickými i somatickými symptomy. Mezi psychické projevy se řadí depresivní ladění, zvýšený sklon k úzkostnosti, zdůraznění obranného postoje nebo větší vztahovačnost. K somatickým důsledkům patří poruchy spánku, svalová tenze, větší sklon k prožívání bolesti a celkové nepohody, snížení imunity (Šolcová, 1995 in Bendl, 2003, s. 35 – 36).

Bendl (2003, s. 38) uvádí, že podle řady studií existuje vyšší pravděpodobnost toho, že se dítě, které bylo šikanováno, stane v období dospívání a v dospělosti sám pachatelem násilí. V souvislosti s dopadem šikany na oběti se hovoří o jevu, který bývá označován jako kumulovaný či druhotný efekt. Znamená to, že oběť šikanování začne mít pocit, že je špatná, divná, v nepořádku a že si šikanu vlastně zaslouží a chyba je v ní.

Důsledky pro agresory

Bendl (2003, s. 39) uvádí, že „... *nebezpečným důsledkem do budoucna, a to jak v případě oběti, tak agresora a ostatních dětí (přihlízejících), je zejména zafixování zkušenosti.*“ Podle Říčana a Janošové (2010, s. 58) agresori z řad dětí vstupují později do pochybných part, v budoucnosti se stávají součástí zločineckých gangů a je u nich zvýšené riziko vzniku kriminality.

Důsledky pro ostatní žáky

Skupina, ve které šikana probíhá, bývá zasažena tzv. morální infekcí. Tento jev se ve skupině postupně šíří a nakonec jsou jím zasaženi i nešikanovaní a nešikanující žáci, kteří chování agresorů vůči oběti začnou navenek i vnitřně schvalovat nebo dokonce vybízet k dalšímu šikanování oběti a stávají se tak aktivními účastníky šikany (Bendl, 2003, s. 39).

Při **odhalení a následném vyšetřování a řešení šikany** je potřeba postupovat velmi obezřetně, aby nedošlo nesprávným postupem ke zhoršení šikanování a většímu ublížení oběti. Při vyšetřování šikany se mohou vyskytnout následující překážky, které celé řešení komplikují a ztěžují (Kolář, 1997, s. 77 – 87):

- „*od oběti lze těžko získat podrobnější a často i objektivní informace,*
- *agresori často úporně a vynalézavě lžou, používají falešných svědků a nutí oběti ke lhaní a odvolání výpovědi,*
- *pro ostatní členy nemocné skupiny je příznačný strach vypovídat, chápou to jako „bonzování“,*
- *někteří rodiče agresorů chrání své děti za každou cenu,*
- *někteří rodiče se obávají spolupracovat při vyšetřování,*
- *při některých typech pokročilých šikan pedagogové chrání vůdce agresorů a nevědomě brání vyšetřování.*“

Kolář vypracoval schéma **strategie obezřetné a bezpečné strategie** vyšetřování šikany platné pro počáteční i pokročilejší šikanu.

Strategie první pomoci při počáteční šikaně (Kolář, 2011, s. 180 – 184):

1. Odhad závažnosti šikany a stanovení její formy.
2. Rozhovor s informátory a oběťmi šikany.
3. Nalezení vhodných svědků.
4. Individuální rozhovory se svědky (velkou chybou je společné vyšetřování svědků a agresorů a konfrontace obětí a agresorů).
5. Zajištění ochrany oběti (tento krok je někdy potřeba udělat hned na začátku).
6. Předběžná diagnóza a rozhodnutí se pro dva typy rozhovoru:
 - Rozhovor s oběťmi a rozhovor s agresory – tento rozhovor směřuje k metodě usmíření.
 - Rozhovor s agresory – tento rozhovor směřuje k metodě vnějšího nátlaku.
7. Realizace vhodné metody:
 - Metoda usmíření – usmíření mezi obětí a agresorem.
 - Metoda vnějšího nátlaku - svolání výchovné komise a rozhodování se o výchovných opatřeních.
8. Třídní hodina:
 - Efekt metody usmíření – na závěr se udělá třídní setkání sloužící k posouzení společného úsilí.
 - Třídě se oznámí, že agresori byli potrestáni.
9. Rozhovor s rodiči oběti.
10. Třídní schůzka (informování rodičů, že se ve třídě vyskytla šikana).
11. Práce s celou třídou (nejlepší prevencí je systematicky budovat ve třídě přátelské a bezpečné vztahy mezi žáky).

Při pokročilé šikaně a vzniku skupinového násilí vytvořil Kolář (2011, s. 216) tento krizový scénář:

- a) První (alarmující) kroky pomoci:
 - zvládnutí vlastního šoku, rychlý odhad závažnosti a formy šikany,
 - bezprostřední záchrana oběti, zastavení skupinového násilí.
- b) Příprava podmínek vyšetřování:
 - zalarmování pedagogů a informování vedení školy,

- zabránění domluvě na křivé skupinové výpovědi,
 - pokračující pomoc oběti (např. zavolání lékaře),
 - oznámení na policii, navázání kontaktu se specialistou na šikanování, informování rodičů.
- c) Vlastní vyšetřování:
- rozhovor s obětí a informátory,
 - nalezení nejslabších článků z nespolupracujících svědků,
 - individuální, příp. konfrontační rozhovory se svědky,
 - rozhovor a agresory, příp. konfrontace mezi nimi,
- d) Léčba – metoda vnějšího nátlaku a změna konstelace skupiny.

1.2.3 Kyberšikana

Kyberšikana se stává v poslední době čím dál větším a problémem, který se rychle rozšiřuje a stává se nebezpečnějším. Je to jedna z forem psychické šikany. *„Je to záměrné násilné chování prostřednictvím moderních komunikačních prostředků, především prostřednictvím internetu a mobilu“* (Kolář, 2011, s. 83). Mezi formy kyberšikany patří např. zasílání urážlivých a zastrášujících zpráv, rozesílání nebo zveřejnění zesměšňujících a ponižujících fotek či videí oběti, vytváření webových stránek, na kterých je oběť urážena apod. Od klasické šikany se liší v tom, že neprobíhá tváří v tvář, ale v kyberprostoru, oběť může být pronásledována 24 hodin denně. Agresoři si často užívají možnost rozsáhlého publika, které vše může sledovat a může se ke kyberšikaně přidat. Agresor se může skrýt pod falešnou identitu použitím vymyšlené přezdívky či neznámého čísla, což mu dodává větší sílu (Kolář, 2011, s. 86 – 88).

1.2.4 Delikvence a kriminalita mládeže

Delikvence a kriminalita bývá označována jako projev poruchy sociálně adaptačních schopností a dovedností a je považována za jeden z nejvíce závažných a společensky nebezpečných jevů.

Kriminalita

Slovo kriminalita pochází z latinského criminalis = zločinný a crimen = zločin. Kriminalita je definována jako „... výskyt chování, které je v dané společnosti trestné. Jedná se o souhrn trestných činů, které se v konkrétní společnosti vyskytly a vyskytují.“ Jde o činy a chování, za které jsou uděleny sankce podle trestního zákona (Fischer, Škoda, 2009, s. 156). Kriminalita může být zjevná nebo skrytá (latentní).

Delikvence

Původ slova delikvence je z latinského delinquere = provinit se. Je širším pojmem z hlediska společensky nepřijatelného a nežádoucího chování. Krejčířová a Skopalová (2007, s. 51) uvádí, že delikvence je činnost, která porušuje právní a sociální normy chování a způsobuje společnosti nebo jedinci újmu. „Jedná se o chování, které se týká nejen kriminality. Zahrnuje také činy, které nejsou tzv. jinak trestné“ (Fischer, Škoda, 2009, s. 156). Může se jednat o činy epizodické, ale i opakující se. Řadí se zde např. přestupky nebo trestná činnost osob mladších 15 let, u kterých nelze trest uložit právě z důvodu jejich věku. Delikventní chování bývá proto charakteristické pro skupinu dětí a mládeže.

Nielsen Sobotková a kol. (2014, s. 49 – 50) říká, že s delikventním chováním je spojená trestní činnost mládeže a mezi její nejčastější formy zařazuje: „... násilí proti jednotlivci či skupině, opilství a výtržnictví, neoprávněné užívání motorového vozidla, rozkrádání, vandalismus, toxikomanii, prostituci, gamblerství, trestnou činnost páchanou prostřednictvím internetu.“

Vznik delikventního chování a kriminality dětí a mládeže je ovlivněn především výchovným působením rodiny a školy. Velký vliv zde má vrstevnická skupina a problematika trávení volného času. „Kriminalita dětí a mládeže narušuje veřejný pořádek, ohrožuje životy, zdraví a majetek občanů. V převážné míře se z mladých delikventů stávají v pozdějším věku recidivisté“ (Krejčířová, Skopalová, 2007, s. 51). Autorky dodávají, že trestná činnost dětí a mládeže se zvyšuje a naopak se snižuje věková hranice těchto jedinců. Velký vliv má smysluplnost trávení volného času, nedostatek školních zájmových aktivit a nekontrolovatelné působení sdělovacích prostředků.

S trestnou činností dětí a mládeže jsou spojené také **krádeže**. Švarcová (2012, s. 171) uvádí nejčastější motivace pro dětskou krádež: touha přivlastnit si něco, co si dítě přeje a je to pro něj nedostupné či zakázané, snaha zavděčit se spolužákům, špatný příklad v rodině, vylepšení pozice ve třídě, snaha někomu ublížit nebo impulzivní jednání. Závažnost krádeže se hodnotí podle „... *psychické vyzrálosti dítěte, podle toho, zda jde o čin ojedinělý nebo opakovaný, podle příčiny i podle ceny předmětu*“ (Švarcová, 2012, s. 171). Krádež se může odehrát na základě impulzivního charakteru, tudíž není předem naplánovaná a dítě věc ukradne, protože ji zrovna chce (Pugnerová, Kvintová, 2016, s. 167). Jiným případem je krádež naplánovaná předem (pravá krádež), při které je cílem přinést pachateli zisk (Švarcová, 2012, s. 171).

S oblastí trestné činnosti mládeže souvisí také **útěky od rodičů, z internátů či výchovných ústavů mládeže**. „*Trestná činnost při útěcích není rozhodující z hlediska množství, ale je prokázáno, že se prohlubuje narušenost osobnosti mladého člověka, jeho špatný vztah ke společnosti a je signálem trvalejších návyků k trestné činnosti*“ (Krejčířová, Skopalová, 2007, s. 52). Důvodem útěků bývá např. špatný prospěch ve škole či jiné problémy spojené se školou a s tím spojený strach z trestu rodičů. Další příčinou útěků může být týrání dítěte rodiči.

Jednou z forem delikventního chování je **vandalismus**. Může být charakterizován ničením různých věcných hodnot, veřejného a soukromého majetku bez většího smyslu a významu. Je doprovázen radostí z ničení, zábavou, provokací, v pozadí vandalismu je nuda, prázdnota, potřeba na sebe upoutat pozornost (Krejčířová, Skopalová, 2007, s. 53). Vandalismus je spojován především s dětmi a mládeží uskupenou většinou v partách. Objevuje se však i ve školním prostředí, kde je spojený s ničením či poškozováním školního majetku nebo majetku ostatních žáků. Může se jednat o úplné zničení věcí, či jejich významné poškození. Typický je např. poničený nábytek, prokopnuté dveře, pokreslené zdi nebo lavice nebo poničené učebnice (Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže, 2010, s. 1 [online]).

1.2.5 Záškoláctví

O záškoláctví se jedná v případě, kdy žák se nedostaví do školy a nemá řádnou omluvu a také tehdy, když ze školy odejde či uteče. Může se vyskytovat v individuální nebo skupinové formě a žáci se přitom mohou dopouštět další asociální či antisociální činnosti (Řepová in Renotierová, Ludíková a kol., 2005, s. 256). Martínek (2015, s. 116) definuje záškoláctví jako „... *úmyslné zanedbávání školního vyučování, kdy žák o své vlastní vůli, ve většině případů bez vědomí rodičů, nechodí do školy a neplní školní docházku. Jedná se o nejklasičtější poruchu chování, kdy se jedná o absenci ve škole bez řádného omluvení rodiči či lékařem.*“

Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže, příloha č. 11: Záškoláctví (2010, s. 1 [online]) dodává, že záškoláctví je často spojeno s dalšími typy rizikového chování, které v negativním směru ovlivňují jedincovu osobnost. Záškoláctví bývá většinou reakcí jedince na určitou situaci, se kterou si neví rady a neumí ji řešit jiným způsobem. Chození za školu se týká většinou jedinců, kteří se subjektivně necítí být ve škole úspěšní, mají pocit nezařazenosti, proto mají strach školu navštěvovat a vyhýbají se jí. Je však důležité rozlišit rozdíl mezi opravdovými záškoláky a jedinci odmítajícími školu.

Martínek (2015, s. 116) uvádí, že **záškoláctví lze rozdělit na dvě základní skupiny:**

1. **Záškoláctví impulzivního charakteru** – není předem plánované, žák se impulzivně rozhodne, že do školy nepůjde nebo odejde v průběhu vyučování, reakce je náhlá. Situace může trvat až několik dnů, dokud se nezjistí, že žák školu nenavštěvuje. Tímto záškoláctví však nekončí, jedinec má strach z následků svého jednání a v záškoláctví pokračuje dál, protože neví, jak situaci jinak vyřešit.
2. **Záškoláctví účelové, plánované** – objevuje se v případě, kdy se chce žák vyhnout nějakému zkoušení, písemné práci, předmětu či vyučujícímu.

Další dělení nabízí Kyriacou (2005, s. 45) a to na **pět hlavních kategorií záškoláctví:**

1. **Pravé záškoláctví** – žák školu nenavštěvuje, ale rodiče si myslí, že tam chodí.
2. **Záškoláctví s vědomím rodičů** – rodiče o záškoláctví dítěte ví. Žák nejde do školy, protože např. pomáhá rodičům v práci nebo se o někoho stará doma; někteří rodiče dítě nechají doma, protože má narozeniny.
3. **Záškoláctví s klamáním rodičů** – dítě přesvědčí rodiče, že mu není dobře a nemůže jít do školy, i když to tak není a rodiče mu napíší omluvenku.
4. **Útěky ze školy** – žák do školy chodí, ale v průběhu dne na hodinu nebo dvě odejde; buď zůstane v prostorách školy, nebo odejde pryč.
5. **Odmítání školy** – žák odmítá jít do školy kvůli psychickým problémům, které má spojené se školou, např. má strach, že pro něj bude učení moc obtížné, že bude šikanován, trpí školní fobií nebo depresí. K řešení této kategorie záškoláctví je potřeba určité odborné intervence pro žáka.

Pro rozpoznání a následné možnosti řešení záškoláctví je důležité najít jeho příčinu. Martínek (2015, s. 116 – 120) dělí **příčiny záškoláctví** do třech základních skupin:

1. **Negativní vztah ke škole** – může být způsoben kvůli špatnému přizpůsobení školnímu režimu, především u nezralých dětí. Dalším důvodem bývá častá neúspěšnost ve škole, která vyplývá z nižší úrovně rozumových schopností dítěte nebo některou jeho specifickou poruchou učení. Naopak se může jednat o mimořádně nadaného žáka, pro kterého je vyučování nudné, často vyrušuje, doplňuje výklad učitele, učitel s ním neumí pracovat a spolužáci ho zesměšňují a posmívají se mu. Negativní vztah ke škole mohou mít děti i kvůli nefungujícím mezilidským vztahům.
2. **Vliv rodinného prostředí** – pro dítě je rodina nejdůležitějším faktorem působícím na jeho celkový vývoj, utváření vzorců chování, jeho osobnosti. Podle výzkumů je třeba podstatu jakéhokoliv patologického chování, tzn. i záškoláctví, hledat v rodině. V případech, kdy dítěti chybí pravidelná kontrola školních výsledků od rodičů, může docházet k manipulacím a únikům.

3. **Trávení volného času a vliv party** – pokud dítě nemá stabilní rodinné zázemí, přidává se často k různým partám, které mají často nevhodné způsoby trávení volného času, které vedou k patologickým způsobům chování. V partě platí určité normy a pravidla chování a záškoláctví je mnohdy jednou z podmínek pro přijetí do party. Místo vyučování tráví žák svůj čas s partou, často se přidružuje zneužívání návykových látek, alkoholu, vykrádání různých objektů. Martínek uvádí, že právě kriminalita dětí a mládeže má často svůj původ v záškoláctví.

S příčinami záškoláctví souvisí **možnosti opatření vedoucí k jeho snížení**. Martínek (2015, s. 121) nabízí několik možností. První z nich je včasné rozpoznání příznaků možného záškoláctví a vstřícná a otevřená komunikace mezi žáky a učiteli. Velmi důležitá je spolupráce učitele, rodičů, výchovného poradce a školního metodika prevence. Záškoláctví je potřeba řešit hned v počátku a přenášet zodpovědnost za dítě na rodiče. Ve škole by měli být všichni učitelé informováni o neomluvených absencích a věnovat zvýšenou pozornost problémovým žákům. Další z možností je účast žáků na různých mimoškolních akcích a aktivitách pořádaných odborníky.

1.2.6 Závislostní chování

Na vzniku a rozvoji závislosti se podílí především faktory biologické, psychické a sociální. Tyto faktory jsou ve vzájemné interakci a ovlivňují tak samotnou závislost. „*Nejdůležitější kritérium závislosti je neschopnost kontrolovat chování*“ (Schmeichel, 1995 in Mühlpachr, 2008, s. 57). Mühlpachr (2008, s. 56) uvádí fakt, že závislost bývala v minulosti spojována především s alkoholem a s drogami, avšak „... *fenomémem současné postmoderní doby je závislostní chování jako součást životního stylu zvláště dětí, mladistvých a mladých dospělých. Závislostní chování se intenzivně šíří do oblastí hracích automatů, sexuálního chování, sledování televize, pracovní činnosti, odborníci zaznamenávají závislosti na jídle, hubnutí, závislost na sektách, kultech a narůstající počty klasicky závislých, tj. na alkoholu, drogách, cigaretách, kávě,*

čaji apod.“ Jako podnět pro zneužívání návykových látek může být např. potřeba uniknout problémům, potřeba povzbuzení, uniknutí z nudy, vyzkoušení něčeho nového s vidinou zábavy (Nielsen Sobotková a kol., 2014, s. 87).

Drogová závislost

Za drogu lze označit jakoukoliv psychoaktivní látku, která má současně potenciál závislosti. Tato látka vyvolává změny v prožívání a chování jedince a při dlouhodobém užívání může vést k duševním nebo behaviorálním poruchám. „*O škodlivých účincích psychoaktivních látek a míře škodlivosti rozhoduje celá řada faktorů*“ (Fischer, Škoda, 2009, s. 91). Jedná se např. o délku doby působení drogy nebo způsob, formy a prostředky, jimiž se látka dostává do těla.

Presl (1994) in Kliment (2013, s. 24) uvádí následující charakteristiky, kterými se závislost vyznačuje:

- nezvladatelná a neodolatelná touha opakovaně užívat drogu,
- výskyt abstinčních příznaků při neuzítí drogy,
- tendence užívat drogu v čím dál větším množství,
- jedinec drogu užívá opakovaně i přes negativní důsledky spojené s dopadem na organismus a psychiku a také na sociální okolí.

Drogová závislost se dělí na fyzickou a psychickou. Mezi fyzickou závislost se řadí tělesné abstinční příznaky, např. pocení, třes, průjem, zrychlená činnost srdce, zvýšená tělesná teplota atd., které nastávají po vysazení nebo snížení návykové látky. K psychické závislosti patří touha po opětovném užití drogy doprovázená úzkostí, apatií, poruchami pozornosti, depresí, nesoustředěností atd. (Kliment, 2013, s. 25; Fischer, Škoda, 2009, s. 95). Podle Mühlpachra (2008, s. 79) je zvláště u adolescentů obtížné definovat závislost na droze, jelikož mezi návykem a závislostí není přesně vymezena hranice. Právě děti a adolescenti se řadí mezi rizikové skupiny, u kterých se může snadno rozvinout závislost. Mezi jednu z hlavních příčin vzniku drogových závislostí řadí Mühlpachr (2008, s. 81) dysfunkční rodinu, patologickou komunikaci a hledání sociální identity. „*Skupiny mládeže, kamarádi, vrstevníci, se kterými se biologicky, psychologicky a sociálně*

oslabený jedinec stýká, mají nesporný vliv na to, že adolescent experimentuje s návykovými látkami“ (Mühlpachr, 2008, s. 81).

Kliment (2013, s. 31 – 36) mezi jednotlivé typy drog způsobujících závislost zahrnuje: alkohol, tabák, opioidy (opiáty), kanabinoidy, sedativa nebo hypnotika, kokain, jiná stimulantia, halucinogeny a organická rozpouštědla.

Charakteristika některých typů drogových závislostí:

Závislost na alkoholu

Alkohol je jednou z nejvíce rozšířených a tolerovaných psychoaktivních látek. V České republice je legální a snadno dostupný, má dlouhou tradici a společností je přijímán. Mühlpachr (2008, s. 81) uvádí, že člověka, který odmítá konzumaci alkoholu, společnost považuje za patologického. S tím souvisí nebezpečí užívání alkoholu pro děti a mládež. Rizikovým faktorem může být závislost rodičů dítěte na alkoholu nebo tlak party či vrstevníků. Děti začínají mít první zkušenost alkoholem v 11 – 13 letech. Výsledky studie Světové zdravotnické organizace HBSC zaměřené na konzumaci alkoholu u českých dětí školního věku ukázaly velmi těsnou souvislost mezi pitím alkoholu a jinými formami užívání návykových látek. *„Mezi nekuřáky je výskyt rizikového pití i kouření marihuany výrazně nižší než mezi denními kuřáky. Tyto poznatky naznačují, že vlivy rodiny, vrstevníků a blízkého sociálního prostředí významně ovlivňují chování dětí školního věku“* (Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže, příloha č. 4: Alkohol u dětí školního věku, 2010, s. 2 – 3 [online]). Mühlpachr (2008, s. 85) uvádí, že při vzniku závislosti jedince na alkoholu má významný vliv životní styl rodiny a způsob konzumace alkoholu u rodičů. Alkoholová závislost rodičů či vychovatelů může mít na dítě negativní vliv a může vést k vážným důsledkům v jeho vývoji. Vrstevnická skupina má v případě vzniku závislosti na alkoholu vliv sekundární.

Závislost na tabáku

Tabák, především kouření cigaret se řadí mezi drogu, se kterou děti přicházejí jako první do styku a to většinou u rodičů či kamarádů. Cigarety jsou stejně jako alkohol snadno dostupné a legální. Podle studií kouří v České republice 40 – 50 % dětí mezi 15. – 18. rokem, čímž se v této statistice řadíme na přední místo v Evropě (Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže, příloha č. 13: Tabák, 2010, s. 2 [online]).

Tabákový kouř obsahuje spoustu škodlivých látek, návykový je však především nikotin. Tolerance vůči nikotinu se vyvíjí poměrně rychle a vzniká tím postupná závislost, které se poměrně obtížně zbavuje (Fischer, Škoda, 2009, s. 105).

Závislost na kanabinoidech

Kanabinoidy jsou látky obsažené v konopí, jehož hlavní složkou je látka THC. Z rostliny se získává marihuana nebo hašiš, obě drogy se kouří. Hovoří se o nejčastěji užívané nelegální droze. Některé studie prokazují léčebné účinky marihuany, především u jedinců s AIDS a onkologickými onemocněními. Marihuana také bývá podávána jako analgetikum. Při užití této látky nastává zhruba po 15 – 30 minutách stav euforie a psychického uvolnění, může to trvat 2 – 6 hodin. O vzniku závislosti na této látce se vedou spory, uvádí se závislost pouze psychická. Při dlouhodobém užívání může docházet k úzkostným nebo depresivním stavům, poruchám pozornosti, soustředění, rychlosti zpracování informací (Kliment, 2013, s. 34; Fischer, Škoda, 2009, s. 110).

Závislost na organických rozpouštědlech

Tyto látky bývají často zneužívány dětmi a mládeží pro svou snadnou dostupnost a levnost. Užívá se především toluen nebo jsou rozpouštědla součástí různých výrobků, např. čističů skvrn, odlakovačů na nehty, ředidel. Látky se vdechují, inhalují a to buď přímo, nebo ze své látky, která je látkou napuštěna. Účinek se může zesílit přetažením igelitu přes hlavu. Po vdechnutí látky se dostavuje „... euforie, poruchy vnímání, halucinace, poruchy vědomí a spánku, agrese“ (Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže, příloha č. 1: Návykové látky – drogy, 2010, s. 2 [online]).

Na toluenu vzniká psychická závislost. Je nebezpečný zejména v neodhadnutí dávky a následném riziku stavu bezvědomí, srdeční zástavě, zástavě dechu nebo udušení zvracením. Důsledkem závislosti může být trvale poškozený mozek, ovlivněné rozumové schopnosti a vznik agresivního chování.

Patologické hráčství

Patologické hráčství můžeme definovat jako poruchu spočívající v „... *častých, opakovaných epizodách hazardní hry. Hazardní hra začíná ovládat život postiženého na úkor materiálních, rodinných a pracovních hodnot*“ (Nešpor, 1997 in Krejčířová, Skopalová, 2007, s. 10). Patologické hráčství bývá zařazováno mezi tzv. virtuální závislosti, což znamená odklon jedince od reálného světa do světa paralelního, ve kterém se může odpoutat od reálných problémů (Kliment, 2013, s. 40). Nielsen Sobotková a kol. (2014, s. 47) uvádí, že hraní hazardních nebo elektronických her je rizikovou formou trávení volného času mládeže.

Novou rizikovou formou trávení volného času u mladých lidí se stává on-line hazardní hra, která probíhá přes internet. Nebezpečí on-line hraní spočívá v tom, že „...*může být provozováno dlouhou dobu velmi skrytě, je takřka všude dostupné, manipuluje pouze s virtuálními penězi. Dalším rizikem je pouze formální kontrola minimálního věku 18 let*“ (Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže, příloha č. 21: Hazardní hraní, 2010, s. 1 [online]).

Mezi nejčastější druhy hazardních her se řadí hrací automaty, karetní hry, stírací losy, sportovní sázky apod. Hlavními znaky závislosti bývá vzrůstající čas strávený hraním, častější hraní o samotě z důvodu utajení to před svým okolím. Pro člověka je obtížné s hrou přestat. Často si půjčuje peníze, které po čase přestane vracet, a narůstají mu dluhy. S tím souvisí lhaní, krádeže, podvody. Jedinci zanedbávají pracovní povinnosti, zdraví, rodinné vztahy (Krejčířová, Skopalová, 2007, s. 10). Děti závislé na hraní her zanedbávají školu, mívají problémy s absencí a může u nich dojít ke změně chování, jelikož „... *ztrácí zábrany a dosavadní hodnoty*“ (Renotierová, Ludíková a kol., 2005, s. 259).

Závislost na internetu

Závislost na internetu (odborně netolismus) je v dnešní době moderních technologií stále častější a řadí se mezi novější formy závislostního chování. Svým charakterem bývá přirovnávána k závislosti na návykových látkách a může být stejně vážná.

Závislost na internetu se projevuje dlouhodobým zanedbáváním mezilidských vztahů, pracovních povinností nebo sociálních kontaktů (Fischer, Škoda, 2014, 128). Mühlpachr (2008, s. 95) dodává, že při netolismu je přetěžován celý organismus, člověk vyhledává velké množství informací na internetu a to může způsobovat stres. Člověk se nedokáže soustředit, neudrží pozornost. Může nastat průběžné poškozování krční páteře a vadné držení těla, zhoršování zraku.

V současné době je velké riziko vzniku závislosti především u dětí a mladistvých. „*Skutečnou závislostí trpí poměrně málo dětí, mnohem častěji jde o takzvané problémové užívání komunikačních prostředků a výchovné potíže. Riziková uživatelé tráví u internetu asi třikrát více času, než je běžné. Často se jako nebezpečná hranice uvádí 36–40 hodin zábavy a komunikace na internetu týdně, to znamená 5–6 hodin denně*“ (Bachárová, Miovský, 2016 [online]). Dětem čas strávený na internetu může pomoci zahnat nudu, odreagovat se nebo zažít vzrušení. Krejčířová a Skopalová (2007, s. 13) uvádí některá další rizika spojená s častým užíváním počítače a internetu, kterými mohou být např. hraní násilných počítačových a riskantních her vedoucí k přenesení agresivního chování do reality, zanedbávání školy a školních povinností, časté návštěvy internetových diskusních skupin (chatu), které vede k závislosti na sociálních sítích a virtuálních vztazích. Důsledkem je zanedbávání reálných vztahů.

Závislost na mobilních telefonech

Závislost na mobilních telefonech (odborně nomofobie) patří stejně jako závislost na internetu k novodobým fenoménům závislostí. Závislost se projevuje tím, že lidé „... *nejdou schopni vzdálit se od svého telefonu na delší dobu, než několik minut*“ (Fischer, Škoda, 2014, s. 133). Telefon nevypínají ani v noci a mají neustále potřebu kontrolovat, zda jim někdo nepsal nebo nevolal. Velmi úzce to souvisí právě se závislostí na internetu z důvodu připojení se mobilním

telefonem k internetové síti a potřebou být online. Možnost využití internetových aplikací, většinou pro virtuální komunikaci, závislost na telefonu mnohonásobně zvyšuje. Právě na sociálních sítích se vytváří závislost nejčastěji. Představuje to nebezpečí především pro děti, jelikož se musí v určitém věku naučit komunikovat s vnějším světem a být vybaveni dostatečnými sociálními dovednostmi (Mühlpachr, 2008, s. 95).

Závislost na mobilním telefonu se projevuje častými myšlenkami na telefonování, zvýšeným počtem telefonních hovorů, posílání zpráv a současně prodlužováním děláním těchto činností. Lidé závislí na mobilním telefonu mají podobné projevy jako při závislosti např. na návykových látkách a stejně nebezpečná tato závislost může být (Fischer, Škoda, 2014, s. 133).

2 Prevence sociálně negativních jevů a rizikového chování

V následující kapitole vymezím prevenci sociálně negativních jevů, dále specifikuji úroveň prevence a blíže charakterizuji primární prevenci se zaměřením na školskou prevenci rizikového chování.

2.1 Charakteristika prevence

Prevenci sociálně negativních jevů lze charakterizovat jako „... *proces utvářející systém a realizaci individuálních opatření státu, která jsou zaměřena na omezování výskytu sociálně patologických jevů, popřípadě na omezování příčin a podmínek jejich vzniku*“ (Poláček, Forýtková, 2006, s. 8).

Na tuto definici navazuje vymezení prevence rizikového chování. Můžeme tak označit soubor opatření, která směřují k předcházení a minimalizaci jevů spojených s konkrétním rizikovým chováním a jeho důsledky. Ve snaze minimalizovat projevy rizikového chování je potřeba ho diagnostikovat a následně učinit preventivní opatření. Miovský a kol. (2010, s. 23) považuje za prevenci rizikového chování „... *jakýkoliv typ výchovných, vzdělávacích, zdravotních, sociálních či jiných intervencí směřujících k předcházení výskytu*

rizikového chování, zamezujících jeho další progresi, zmírňujících již existující formy a projevy rizikového chování nebo pomáhajících řešit jeho důsledky.“

2.2 Úrovně prevence

Rozlišují se **tři základní úrovně prevence**: primární, sekundární, terciární.

Primární prevence

Aktivity primární prevence se uplatňují v takových případech, kdy populace dosud ještě nebyla sociálně patologickými jevy zasažena. Primární prevence zahrnuje všechny konkrétní aktivity, které mají za cíl předejít problémům a následkům spojeným se sociálně patologickými jevy. Dalším úkolem je minimalizovat jejich dopad a zamezit jejich dalšímu rozšíření (Poláček, Forýtková, 2006, s. 8). Podle Jedličky a kol. (2015, s. 67) se jedná o soubor komplexních opatření, která směřují k upevnění zdraví, dodržování zákonnosti a posilování morálních kvalit společnosti.

Sekundární prevence

Sekundární prevence je zaměřena na osoby, které jsou nějakým způsobem již ohroženi či oslabeni. Jedná se většinou o jedince se speciálními vzdělávacími potřebami, o mládež s rizikovým chováním a také o jedince, jejichž rodiče nedbají o jejich výchovu a smysluplné trávení volného času. Tato prevence svými aktivitami zachycuje a zabraňuje vzniku poruch sociálního a psychického vývoje hned v počátku. Základem je rychlé rozpoznání potřeby pomoci, zmapování problému a včasné uskutečnění pomoci (Jedlička a kol., 2015, s. 69). Na sekundární prevenci by se měly nejvíce podílet psychologické, zdravotnické a sociální služby a také výchovné instituce, včetně škol a rodičů (Poláček, Forýtková, 2006, s. 8).

Terciární prevence

Tato prevence se využívá u osob, které jsou sociálně patologickými jevy již zasaženy a vykazují rizikové chování. Jejím úkolem je předcházení zhoršení

stavu, recidivě, zmírnění následků existující poruchy a snižování důsledků veškerých těchto jevů. Jedlička a kol. (2015, s. 70) uvádí, že „... *důležitou součástí preventivní práce s touto zvláštní skupinou dětí a mladistvých je reedukace, socioterapie a psychoterapie. Takovouto činností se v oblasti školství zabývají především střediska výchovné péče a zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy.*“

2.3 Charakteristika primární prevence

Za hlavní princip primární prevence rizikového chování je považována výchova žáků „... *k předcházení a minimalizaci rizikových projevů chování, ke zdravému životnímu stylu, k rozvoji pozitivního sociálního chování a rozvoji psychosociálních dovedností a zvládnání zátěžových situací osobnosti*“ (Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, 2010, s. 2 [online]).

Mezi hlavní **cílové skupiny primární prevence** patří obecná populace dětí a mládeže, rozdělena do skupin podle věkového kriteria, dále jedinci se zvýšeným rizikem problémů s chováním a jedinci přímo vykazující rysy rizikového chování. Mezi další cílové skupiny spadají rodiče dětí a mládeže, veřejnost a pracovníci v primární prevenci rizikového chování.

Hlavní a konečný cíl primární prevence je předcházet a současně redukovat míru rizik, která jsou spojena s konkrétními projevy rizikového chování (Miovský a kol., 2010, s. 28).

2.3.1 Dělení primární prevence

Primární prevenci **rozdělujeme** na specifickou a nespecifickou.

Specifická primární prevence

Preventivní činnost je zacílena na určitou skupinu jedinců, kteří se jeví jako rizikovější a ohroženější. Její aktivity se zaměřují na konkrétní formy rizikového

chování a jejich předcházení a prevenci. Na určité téma bývají zaměřené různé přednášky nebo besedy, brožury, letáčky apod. (Jedlička a kol., 2015, s. 69).

Specifická primární prevence se dále člení na všeobecnou, selektivní a indikovanou:

- **Všeobecná prevence** – je zaměřena na obecnou populaci bez předchozího zjišťování výskytu problému. Má za cíl zabránit vzniku rizikového chování.
- **Selektivní prevence** – cílovou skupinou jsou žáci s předpokládaným zvýšeným výskytem rizikového chování. Jejím cílem je zabránit nástupu projevů tohoto chování.
- **Indikovaná prevence** – je určena pro jednotlivce a skupiny, u kterých byl zjištěn vyšší výskyt rizikových faktorů v oblasti chování či problematických vztahů (Gabrhelík, 2012, s. 168 – 169 in Miovský a kol., 2012).

Nespecifická primární prevence

Tato prevence je určená pro děti a mládež, které nemají žádné výchovné problémy. Aktivity a programy této prevence jsou zacílené na rozvoj sociálních a komunikačních kompetencí, smysluplné trávení volného času a rozvoj zdravého životního stylu (Jedlička a kol., 2015, s. 68).

2.3.2 Realizace školské primární prevence rizikového chování

Školská primární prevence může být charakterizována jako soubor přístupů, metod a intervencí, které koncepčně zajišťuje a rozvíjí resort školství a legislativně spadají pod MŠMT. Cílovou skupinou jsou primárně děti, mládež a mladí dospělí. „*Institucionálně je pak tato oblast prevence vázána na síť škol a školských zařízení a na systém institucí a služeb s nimi přímo spojených*“ (Pilař, Budinská, Holická, 2010, s. 61 in Miovský, 2010).

Podle dokumentu **Národní strategie rizikového chování dětí a mládeže na období 2013 – 2018** (2013, s. 10 [online]) by efektivní primární prevence měla být uskutečňována v úzké spolupráci různých subjektů podílejících

se na preventivních aktivitách a to např. „... škol, školských poradenských zařízeních, zákonných zástupců, nestátních neziskových organizací pracujících s dětmi a mládeží, OSPOD, Policie ČR, VŠ a dalších.“ Právě tento dokument je stěžejním koncepčním dokumentem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy v oblasti primární prevence rizikového chování dětí a mládeže. Za hlavní cíl si klade „... prostřednictvím efektivního systému prevence, fungujícího na základě komplexního působení všech na sebe vzájemně navazujících subjektů, minimalizovat vznik a snížit míru rizikového chování u dětí a mládeže“ (Národní strategie rizikového chování dětí a mládeže na období 2013 – 2018, 2013, s. 6 [online]).

Národní strategie rizikového chování dětí a mládeže (2013, s. 10) dále uvádí, že systém koordinace primárně preventivních aktivit probíhá na centrální a krajské úrovni. Obě se vzájemně ovlivňují. V rámci procesu koordinace jsou využívány horizontální (meziresortní) a vertikální (státní, krajské, místní) nástroje a postupy. Mezi horizontální úroveň se řadí Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, které má klíčovou roli při koordinaci prevence a spolupracuje s jednotlivými resorty – s Ministerstvem zdravotnictví, Ministerstvem vnitra (Republikovým výborem pro prevenci kriminality) a Úřadem vlády (Radou vlády pro koordinaci protidrogové politiky). Do vertikální úrovně spadá krajský školský koordinátor prevence, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně a školní metodik prevence.

Prevence rizikového chování je zakotvena i ve **vyhlášce č. 197/2016 Sb.**, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Podle paragrafu 2 je mezi obsah poradenských služeb řazena mimo jiné činnost, která přispívá k „... prevenci a řešení vzdělávacích a výchovných obtíží, prevenci různých forem rizikového chování a dalších problémů souvisejících se vzdáváním a s motivací k překonávání problémových situací.“ Ve škole jsou zajišťovány poradenské služby zaměřené na primární prevenci sociálně patologických jevů. Vyhláška dále vymezuje, že poskytování poradenských služeb je zabezpečováno ředitelem školy, a to prostřednictvím výchovného poradce a školního metodika prevence, kteří

dále spolupracují s třídními učiteli, učiteli výchov, příp. dalšími pedagogy. Poradenské služby mohou být poskytovány i školním psychologem či školním speciálním pedagogem.

Minimální preventivní program

Minimální preventivní program je základní povinný dokument školy zaměřený na snížení projevů rizikového chování žáků. Obsahem programu by mělo být primárně vytvoření „... *celistvé řady pedagogických přístupů, dlouhodobých cílů, zájmových akcí i aktivit směřujících k podpoře sociálních vztahů a rozvoji osobnosti žáků. Až v druhé řadě je snaha o eliminaci možného rizika a sociálně patologických jevů ohrožujících žáky, ale samozřejmě také pracovníky školy, společnost*“ (Jedlička a kol., 2015, s. 367).

Minimální preventivní program představuje konkrétní dokument školy orientovaný na výchovu a vzdělávání žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní a emočně sociální rozvoj a rozvoj komunikačních dovedností. Při jeho vytváření se zapojují žáci, pedagogičtí pracovníci i rodiče žáků. Za jeho zpracování zodpovídá školní metodik prevence. Program je vypracováván na jeden školní rok, průběžně je vyhodnocován, zda je efektivní. Podléhá kontrole České školní inspekce (Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, 2010, s. 8 [online]).

Dokument Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních (2010, s. 8 – 9, [online]) dále uvádí, že Minimální preventivní program:

- je součástí školního vzdělávacího programu,
- vychází z omezených časových, personálních a finančních investic, které jsou zaměřené na nejvyšší efektivitu,
- definuje dlouhodobé, střednědobé a krátkodobé cíle,
- je naplánován tak, aby mohl být realizován,
- má za úkol oddalovat nebo snižovat výskyt rizikového chování,
- je přizpůsobován sociálním, kulturním a politickým okolnostem i struktuře školy,

- má dlouhotrvající vliv na změnu chování,
- zvyšuje schopnost žáků činit informovaná a zodpovědná rozhodnutí,
- definuje problémy z oblasti rizikového chování,
- podporuje zdravý životní styl a předává o něm vyvážené informace a dovednosti,
- pomáhá ohroženým skupinám jedinců při ochraně jejich lidských práv.

Zásady efektivní školské prevence rizikového chování

Miovský a kol. (2015, s. 18 – 20) představuje souhrn základních charakteristik kvalitní a efektivní školské prevence, které jsou využity pro formulaci standardů kvality preventivních programů v České republice.

1. ***Komplexnost a kombinace mnohočetných strategií, které působí na určitou cílovou skupinu*** – z důvodu různorodých příčin rizikového chování je nutné preventivní programy koncipovat komplexně „... jako souhrn více faktorů a jako koordinovanou spolupráci různých institucí“ (s. 19).
2. ***Kontinuita působení a systematickosti plánování*** – je potřeba návaznosti a vzájemného se doplňování programů, preventivní působení musí být systematické a dlouhodobého charakteru.
3. ***Cílenost a adekvátnost informací i forem působení s ohledem na cílovou skupinu*** - každý program musí mít zvolenou cílovou skupinu, pro niž je určen, musí ji zaujmout a udržet její pozornost. Důležité je zohlednění věkových, demografických a sociokulturních charakteristik.
4. Při prevenci závislosti je důležité ***propojení prevence užívání nelegálních návykových látek a těkavých návykových látek s prevencí problémů způsobených alkoholem a tabákem.***
5. ***S preventivními aktivitami začít co nejdříve***, ideálně již v předškolním věku - v tomto věku se formují osobnostní orientace, postoje a názory, tzn. „... čím dříve prevence začíná, tím je ve výsledku efektivnější“ (s. 20).
6. ***Pozitivní orientace primární prevence a demonstrace konkrétních alternativ*** – každý preventivní program by měl „... podporovat zdravý

životní styl, využívat pozitivní modely a nabídku pozitivních alternativ atraktivních v příslušné cílové skupině“ (s. 20).

7. ***Využití peer prvku, důraz na interakci a aktivní zapojení vrstevníků*** – vrstevníci mají výrazný vliv na utváření názorů a postojů dětí, mají u dětí větší autoritu. Cílem je snížit rizikové chování u dětí skrz preventivní působení vrstevníků.
8. ***Využití KAB modelu*** – „orientace nikoliv pouze na úroveň informací, ale především na kvalitu postojů a změnu chování“ (s. 20). Hlavním cílem prevence je tedy ovlivnění chování a „... získání relevantních sociálních dovedností a dovedností potřebných pro život“ (s. 20).
9. ***Podpora preventivních faktorů ve společnosti*** – součástí prevence má být vytváření podpůrného prostředí a také podmínek pro společensky přijatelné aktivity.
10. ***Denormalizace*** – tímto pojmem je myšlena změna norem a hodnot určitého společenství takovým způsobem, aby rizikové jednání nepřipadalo lidem jako žádoucí, ale ani neutrální sociální norma.
11. ***Nepoužívání neúčinných prostředků prevence*** – v preventivních programech se ukázalo jako neúčinné pouhé předávání informací o rizikových aktivitách, zastrasování, zakazování, moralizování či afektivní výchova, která je postavená pouze na emocích a pocitech.

3 Vzdelávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v období inkluze

Tato kapitola se zabývá problematikou vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, legislativním zakotvením žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, definováním pojmů integrace a inkluze a bližší specifikaci žáka s poruchami chování.

3.1 Pojetí vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v minulosti a nyní

V minulosti byly osoby s postižením vylučovány ze vzdělávání ve veřejných školách. Ke změnám chápání postižení a pojetí vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dochází po roce 1989. Do té doby v České republice fungoval jednotný systém vzdělávání, tzv. segregovaná či selektivní výchova, ve které byly osoby s postižením vzdělávány téměř výhradně ve speciálních (často internátních) školách (Lechta, 2010, s. 26). Převládal zde názor, že pouze zvláštní a speciální školy poskytnou specializovanou podporu jedincům s postižením. Tato cesta se však brzy setkala s kritikou z důvodu toho, že speciální školy zesilují diskriminaci a stigmatizaci jedinců s postižením. „Školní výkony jsou ve speciálních třídách ve srovnání s integrovanými třídami stejné, někdy i horší“ (Bartoňová, 2014, s. 13). Začala se tedy hledat jiná cesta ke společenské integraci osob s postižením a to zařazením těchto osob do integrovaných tříd, ve kterých mohou realisticky poznávat své možnosti.

Zajištění rovného přístupu všech osob ke vzdělávání je hlavním cílem vzdělávací politiky České republiky (Bartoňová, 2014, s. 21). Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je založeno na několika zásadách, které musí být respektovány. Důležitým dokumentem, ve kterém bylo právo na vzdělání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami poprvé zakotveno, je Listina základních práv a svobod. V článku 33 uzakňuje právo každého občana na bezplatné vzdělávání v základních a středních školách a podle schopností občana a možností společnosti i na školách vysokých.

Zásada rovného přístupu ke vzdělávání bez jakékoliv diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, jazyka, pohlaví, víry a náboženství, národnosti, majetku, etnického nebo sociálního původu nebo zdravotního stavu jedince je legislativně upevněna ve školském zákoně č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Další zásadou je zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce a vzájemná úcta, respekt, názorová snášenlivost, solidarita a důstojnost všech účastníků, kterých se vzdělávání týká. Zajištění těchto práv a zásad zastřešuje Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením a také Úmluva o právech dítěte. Pilař in Jedlička a kol. (2015, s. 375) dodává, že by tím „... měly být zabezpečeny i oprávněné nároky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.“

V roce 2004 došlo k vydání školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který v § 16 definuje podmínky pro vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento dokument znamenal výrazný posun směrem k inkluzivnímu vzdělávání (Bartoňová, 2014, s. 21).

Bartoňová (2013, s. 88) považuje za cíl školství České republiky „... vytvořit takové školní prostředí, které by poskytovalo všem dětem stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajistilo právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů.“ Bartoňová, Pitnerová a Vítková (2013, s. 7) uvádí, že v současné době je snahou integrovat co nejvíce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení, které jsou v hlavním vzdělávacím proudu. Je však potřeba současně respektovat potřeby žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením s více vadami, pro které je vhodnější vzdělávání ve speciálních školách.

3.2 Legislativní vymezení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

Vzděláváním dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných se zabývá **zákon č. 82/2015 Sb.**, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném

a jiném vzdělávání (školský zákon). Novela zákona přináší změnu v pojetí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je podle § 16 „osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“ V předchozím znění zákona byli žáci se speciálními vzdělávacími potřebami označováni jako žáci se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.

Odstavec č. 2 § 16 vymezuje konkrétní podpůrná opatření, která spočívají v:

- „poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení
- úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky
- úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání
- použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek
- využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů
- úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy
- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu
- využití asistenta pedagoga
- využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob

poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů

- *poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených“*

Podpůrná opatření jsou rozdělována podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti do pěti stupňů a lze je mezi sebou kombinovat. Škola či školské zařízení může uplatňovat podpůrná opatření prvního stupně i bez doporučení školského poradenského zařízení. Naopak je to u stupně druhého až pátého, kdy je doporučení školského poradenského zařízení nezbytné. Poskytování podpůrného opatření školou či školským zařízením je podmíněno písemným informovaným souhlasem zletilého žáka, studenta nebo zákonným zástupcem dítěte či žáka.

Vyhláška č. 27/20016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která je novelizací vyhlášky č. 73/2005 Sb., je dalším legislativním dokumentem zabývajícím se daným tématem. Vymezuje mimo jiné postup při poskytování jednotlivých stupňů podpůrných opatření, organizaci vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními, dále definuje individuální vzdělávací plán a podmínky jeho tvorby, vymezuje činnost asistenta pedagoga apod. V příloze představuje přehled podpůrných opatření podle jednotlivých stupňů a přehled speciálních učebnic a pomůcek včetně kompenzačních pomůcek.

Se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami souvisí ještě **vyhláška č. 197/2016 Sb.**, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Poradenské služby jsou poskytovány bezplatně dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Mezi školská poradenská zařízení patří pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum. Činnost pedagogicko-psychologické poradny je vymezena v § 5: *„Poradna poskytuje služby pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou a speciálně pedagogickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků.“* Speciálně pedagogické centrum podle § 6 *„poskytuje poradenské služby zejména*

při výchově a vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem. Žákům škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona a školských zařízení jsou poradenské služby centra poskytovány pouze v rámci diagnostické péče. Centrum poskytuje žákům podle věku první přímé speciálně pedagogické a psychologické intervence, nemůže-li tyto služby zajistit škola nebo školské zařízení, kde je žák zařazen.“ V příloze této vyhlášky jsou mimo jiné definovány speciální činnosti centra obsahující poskytování služeb žákům, zákonným zástupcům a učitelům při jednotlivých typech postižení.

3.3 Integrace a inkluze

Integrace

Pojem integrace pochází z latinského *integer*, což znamená nenarušený, úplný. Fischer a Škoda (2008, s. 23) definují integraci jako „... *snahu o úplné zapojení handicapovaného jedince, splynutí, začlenění a zapojení ve společnosti.*“ Slowík (2007, s. 31) uvádí, že integrace znamená nejvyšší stupeň procesu socializace člověka a tudíž je opakem segregace (vyčleňování jedinců ze společnosti).

Školskou integraci vymezuje Slowík (2007, s. 31) jako individuální zařazování dětí s postižením do běžných tříd nebo zřizování speciálních tříd v běžných školách. Integrované vzdělávání tedy znamená zapojení všech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání. Má za cíl „... *poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 107).

Aby integrace dítěte byla úspěšná, musí pro ni škola vytvořit vhodné podmínky. Záleží to především na postojích vedení školy a pedagogů, kteří by měli integrovanému dítěti zajistit stejné podmínky, práva a povinnosti, jako ostatním žákům (Horváthová, 2014, 2017 [online]).

Jeřábková a kol. (2013, s. 17 – 19) představuje některé výhody a nevýhody integrovaného vzdělávání. Mezi výhody řadí např. fakt, že žák se speciálními vzdělávacími potřebami je v kolektivu intaktních spolužáků, kteří pro něj mohou být motivací k různým aktivitám, s nimiž by se v prostředí speciální školy nesetkal. Naopak intaktní žáci získají zkušenost s jedincem s postižením, čímž poznávají, že je normální, když je každý člověk jiný a pomůže to omezit segregaci tendence. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami prostřednictvím integrace poznává reálné prostředí a svět, s pozitivními i negativními aspekty, díky čemuž se připravuje na život v běžné společnosti.

Nevýhodou integrace může být nedostatek financí na nutnou úpravu prostředí školy, kterou si žádá žákovo postižení. Dalším rizikem se může stát pedagogova neochota více studovat, pečlivěji se připravovat na výuku. Učitel by se měl vyvarovat zanedbávání žáka s postižením nebo naopak zvýšené pozornosti na úkor ostatních žáků. *„Intaktní spolužáci by neměli nabýt dojmu, že žák se SVP má výhody, že pracuje méně než oni. Pochopí to jako nespravedlivost, což může vést k hostilnímu chování vůči žákovi se SVP“* (s. 18). Rizikem integrace je také nedostatečné speciálně pedagogické působení. Učitel pracuje pod vedením školského poradenského zařízení, které však mnohdy neposkytuje takovou oporu, jakou by žák potřeboval. Větší požadavky jsou kladeny i na rodiče žáka, kteří by měli se školou adekvátně spolupracovat a vzájemně podporovat žáka.

Inkluze

Výraz inkluze pochází z anglického inclusion, což znamená zahrnutí, v širším pojetí příslušnost k celku. Slowík (2007, s. 32) definuje inkluzi jako *„... nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení“*. To zahrnuje zapojování osob s postižením do běžných činností, pokud možno bez využívání speciálních prostředků či postupů.

Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 104 – 105) uvádí, že inkluzní vzdělávání znamená začlenění všech dětí do běžných škol. *„Díky proměně atmosféry třídy (školy) umožňuje inkluzivní vzdělávání začlenit děti*

se specifickými potřebami do hlavního proudu včetně dětí s těžkými postiženími“ (s. 105). Inkluzivní škola vytváří vstřícné prostředí, ve kterém jsou všechny odlišnosti jedinců respektovány a pomáhají tak utvářet kvalitnější vzdělávání pro všechny.

Pro úspěšnou realizaci inkluzivního/ integrativního vzdělávání musí být splněny určité podmínky. Jednu z nejdůležitějších podmínek definuje Čadová in Michalík (2015, s. 93) jako připravenost pedagogů běžných základních škol a zdokonalování jejich kompetencí v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Důležitým aspektem je kvalita vztahu mezi žákem a učitelem, dále týmová práce, akceptování odlišností ve výkonech jednotlivých žáků a také zavádění individualizovaných programů, které slouží k motivaci žáků s ohledem na jeho speciální potřeby (Michalík, 2015, s. 93).

Inkluzivní prostředí můžeme charakterizovat jako *„takové prostředí, které vzniká ve své přirozenosti a je přirozené nejenom pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také pro žáky, jejichž vzdělávání si speciálních přístupů nežadá“* (Pilař in Jedlička a kol., 2015, s. 375 – 376). Žáci v rámci inkluze nejsou rozdělováni na dvě skupiny (na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a na žáky, kteří je nemají), ale vytváří se jedna různorodá skupina žáků s rozličnými individuálními potřebami.

Při vytváření inkluzivního prostředí je důležitá vzájemná komunikace a spolupráce zákonných zástupců, školy, školských poradenských zařízení a také odborných lékařů. Pilař in Jedlička a kol. (2015, s. 375) dodává: *„Bez této spolupráce není možné splnit základní předpoklady správné integrace, natož vytváření inkluzivního prostředí, které klade ještě větší nároky na pedagogickou odbornost, chápání individuálních zvláštností dítěte a od nich se odvíjejících vzdělávacích potřeb.“*

Rozdíl mezi integrací a inkluzí můžeme spatřovat v tom, že v integraci je kladen důraz na větší přizpůsobení dítěte škole, zatímco v inkluzi jde o přizpůsobení edukačního prostředí dětem (Lechta, 2010, s. 29).

3.4 Vymezení žáka s poruchami chování

Vzhledem k tématu práce se budu zabývat problematikou žáka s poruchami chování.

Etopedie je speciálně pedagogický obor, který se věnuje poruchám chování, zaměřuje se na edukaci, reedukaci a zkoumání jedinců s poruchami chování a prostředky směřující k ovlivňování a nápravě těchto poruch (Vojtová in Pipeková a kol., 2010, s. 367, 371).

Poruchy chování lze vymezit jako opakující se a minimálně šest měsíců trvající asociální, agresivní a vzdorovité chování porušující sociální očekávání přiměřená věku (Polínek in Valenta a kol., 2014, s. 134). Poruchy chování se mohou vyznačovat projevy jako je lhaní, agrese, krádeže, vandalismus, porušování pravidel a norem (Jeřábková, 2013, s. 63).

Rozdělení poruch chování lze učinit z několika hledisek. Ze speciálně pedagogického hlediska se poruchy chování dělí podle stupně nebezpečnosti pro společnost na disociální, asociální a antisociální. Toto dělení v současné době již není příliš užíváno (Pugnerová, Kvintová, 2016, s. 145). Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) rozděluje poruchy chování takto:

1. Specifické poruchy chování označované v klasifikaci jako hyperkinetické poruchy: porucha aktivity a pozornosti, hyperkinetická porucha chování.
2. Nespecifické poruchy chování označované v klasifikaci jako poruchy chování: poruchy chování ve vztahu k rodině, nesocializovaná porucha chování, socializovaná porucha chování, porucha opozičního vzdoru.

Psychologické hledisko nabízí toto rozdělení (Polínek in Valenta a kol., 2014, s. 135): neagresivní poruchy chování (např. krádeže, lhaní, záškoláctví, útěky) a agresivní poruchy chování (např. šikana, agrese k lidem a zvířatům).

Vznik a příčiny poruch chování může být ovlivněn faktory biologickými, psychosociálními a genetickými, které se mezi sebou vzájemně ovlivňují. Mezi

biologické faktory můžeme řadit nižší úroveň aktivace centrálního a autonomního nervového systému, které má za následek vyšší potřeba hledání stimulů (Ptáček, 2006, s. 15). Genetické faktory hrají při vzniku poruch chování až 70% podíl. Temperamentové vlastnosti jako impulzivita, lhostejnost, snížená schopnost ke kritice, dráždivost, egocentrismus nebo odmítání sociálních norem se mohou stát v dospělosti trvalým rysem jedincovy osobnosti (Orel, 2012; Švarcová, 2002 in Pugnerová a Kvintová, 2016, s. 149). Objevuje se spojitost mezi poruchami chování a hyperkinetickým syndromem (ADHD). Pugnerová a Kvintová (2016, s. 149) uvádí, že „... více než jedna třetina chlapců a polovina dívek s diagnostikovanou poruchou chování trpí současně poruchou pozornosti s hyperaktivitou. V takovém případě pak symptomy bývají výraznější, objevuje se více agresivních projevů a násilí v dospělosti.“ Mezi psychosociální faktory patří rodina, vliv vrstevnické skupiny a party a také prostředí. Rodina je nejdůležitější prostředí, ve kterém si jedinec utváří vzorce chování a normativní a hodnotový systém. Nevhodné, nepodnětné, zanedbávající či týrající rodinné prostředí může přispívat ke zvýšené pravděpodobnosti rozvoje problémového chování dítěte. Také vliv vrstevnické skupiny s asociálními nebo antisociálními formami chování může jedince negativně ovlivnit. Časté je zneužívání psychoaktivních látek a také delikventní chování (Fischer, Škoda, 2008, s. 131).

Vzdělávání žáků s poruchami chování se může v závislosti na úrovni rozumových schopností jedince odehrávat ve školách hlavního proudu, případně v základních školách praktických. Švarcová (2012, s. 186) rozděluje na základě předpokladů k učení žáky na dvě skupiny:

- Žáci s normálními předpoklady k učení, kteří mají v důsledku určitých nepříznivých podmínek dosavadní rodinné výchovy sociální či jiné znevýhodnění.
- Žáci, jejichž předpoklady k učení jsou sníženy a jejich neúspěšnost ve škole a výchovné problémy jsou relativně nezávislé na předchozím učení a výchovných faktorech.

Vzdělávání některých jedinců probíhá ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy (diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou, výchovný ústav). „*V těchto zařízeních naplňuje stát náhradní rodinnou výchovu formou institucionální péče a vedle úkolů související s edukací dětí plní i funkci sociální*“ (Vojtová in Pipeková, 2010, s. 384).

Jeřábková (2013, s. 67) uvádí fakt, že je pouze malá skupina jedinců s poruchami chování, kteří jsou oficiálně integrovaní. Důvodem může být rodinné a sociální prostředí žáka a s tím související nenavštěvování poradenských či odborných center. Jelikož nejsou žáci oficiálně vedeni jako integrovaní, nejsou jim přizpůsobeny podmínky ke vzdělávání, což může vést k dalším rizikům výskytu nevhodného chování. Při integraci žáků s poruchami chování do běžných škol jsou klíčovými institucemi pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra a střediska výchovné péče. Švarcová (2012, s. 165) uvádí, že „... *jako žáci s poruchou chování, hyperaktivní, popřípadě žáci s edukativními problémy jsou často označováni žáci, kteří jsou nepozorní, snadno unavitelní, mají nízkou kontrolu vzrušení a vysokou impulzivitu, z čehož vyplývá, že se často chovají jakoby bez zábran.*“ Dalšími projevy v chování těchto je nepřiměřená úroveň aktivity, narušení pozornosti, neschopnost sebeovládání či extrémní citové reakce. Žáci s poruchami chování nevěří, že by mohli dosáhnout lepších výsledků a jsou ohroženi syndromem bludného kruhu neúspěchu. Jsou také ohroženi rizikem vyloučení. Výuka a procesy učení mohou být významnou oblastí pro preventivní práci (Vojtová, 2008, s. 79). Autorka dodává, že je potřeba realizovat cílenou intervenci ve smyslu „... *zamezení nežádoucích strategií učení a chování žáků*“ (s. 88), která se stává součástí běžných strategií výuky a práce pedagoga. Její účel spočívá v přerušení, zastavení a následné změně nežádoucího chování a stereotypů v chování žáků (Vojtová, 2004 in Vojtová, 2008, s. 88).

Aby bylo vzdělávání žáků v riziku poruch chování a s poruchovým chováním efektivní, musí pro to **škola zajistit specifické podmínky výuky**. Vojtová (2008, s. 73) popisuje některé z nich:

- Individuální či skupinová péče.
- Zřízení přípravných a speciálních tříd.
- Zajištění nižšího počtu žáků ve třídách.

- Využívání speciálně pedagogických metod a forem práce.
- Odborné seznámení pedagogů s problematikou vzdělávání žáků s poruchami chování.
- Souběžná práce dvou pedagogů při výuce.
- Prostorové podmínky uzpůsobené ke změně uspořádání vybavení při skupinovém vyučování, součástí by měl být prostor pro relaxaci.

Poruchy chování se během života jedince většinou vyvíjí. Vývoj směřuje od menších problémů v chování k problémům s nejvyšším stupněm intenzity. V období dětského věku a dospívání mohou být poruchy chování přechodného charakteru, může jít o výkyvy nálad, které mohou mít různou příčinu. „*Ve speciálně pedagogické praxi je můžeme považovat za ukazatele možného dalšího negativního vývoje konkrétního jedince*“ (Fischer, Škoda, 2008, s. 129). Působením rizikových faktorů dochází k problémům v chování a k závažným poruchám chování. Rozlišit charakter problémového chování žáka je důležité z důvodu zbytečného nálepkování žáků, možnosti včasného kontaktu s odborníky a předcházení zbytečnému vylučování žáků. Žáky s kázeňskými problémy lze rozdělit na žáky s problémy v chování a žáky s poruchami chování (Vojtová, 2008, s. 77 - 78). Autorka dále specifikuje tři základní rozdíly mezi problémovým chováním a poruchou chování:

1. motivace nežádoucího chování,
2. časové období, intenzita nežádoucích projevů chování,
3. způsoby podpory a intervence dítěte (Vojtová, 2008, s. 78).

Kaleja (2013, s. 55) uvádí, že se problémové chování u jednotlivých žáků liší v závislosti na mnoha okolnostech, kterými mohou být „... věk, situace, prostředí, zkušenost, individuálnost, kolektivnost apod.“ Podíl na problémovém chování dětí mohou mít sami rodiče svým výchovným stylem, starostlivostí a celkovou rodinnou pohodou. Dalším subjektem ovlivňujícím vznik problémového chování může být sám pedagog a jeho osobnost, přístup apod.

Při řešení problémů žáků s poruchami chování je potřeba zaměřit se na faktory, které tyto problémy způsobily. Kaleja (2013, s. 58) říká:

„Jednotlivé výchovné problémy nelze řešit rámcově, dle určitého schématu. Jsou to vždy problémy týkající se individuálního případu, individua. Proto je nutné se takto k nim stavět.“ Horňáková in Lechta (2016, s. 376) rozvíjí myšlenku úspěšného výchovně-vzdělávacího procesu spočívajícího v pochopení a porozumění podstaty problému ze strany pedagoga, který by si však neměl vytvořit názor a vytvořit takovou diagnózu vytvářející bariéru k žákovi. Inkluzivní pedagogika si při těchto zásadách otvírá „... *bezpečný prostor pro výchovnou a terapeutickou pomoc dítěti s problémovým chováním*“ (s. 376).

Jednou z možností práce s jedinci s poruchami chování může být **včasná realizace prevence a stanovení výchovných opatření**, která jsou zaměřena na společensky požadovaný vývoj jedince. Prevence může mít následující formy:

- **Primární prevence** – obsahuje aktivity zaměřené proti vzniku poruchy chování. Zaměřuje se např. na zvyšování schopnosti řešit různé konflikty a situace adekvátním způsobem, posilování orientace v mezilidských vztazích apod. *„Její těžiště spočívá v rodinách, školách a dalších organizacích mimoškolního charakteru“* (Fischer, Škoda, 2008, s. 139).
- **Sekundární prevence** – je zaměřena na rizikové jedince a skupiny osob s předpokládaným výskytem nežádoucího chování. Za cíl si klade včasné vyhledat problémy a řešit je. *„K sekundární prevenci jsou zřizována Střediska výchovné péče pro děti a mládež, která poskytují kromě ambulantní a internátní péče i poradenské služby“* (Fischer, Škoda, 2008, s. 139). Prevence je dále realizována prostřednictvím speciálních programů a aktivit, např. Peer programy, Programy v přírodě (Outward Bound School), Dobrovolnická pomoc apod. (Matoušek, Kroftová, 2003 in Fischer, Škoda, 2008, s. 139).
- **Terciární prevence** – realizuje se ve specializovaných zařízeních pro ochrannou (ústavy výchovné péče, věznice). Jejím cílem je korekce nežádoucích způsobů chování a nasměrování chování do sociálně přijatelných struktur (Fischer, 2006 in Fischer, Škoda, 2008, s. 139).

Školským zařízením pro preventivně výchovnou péči o žáky s rizikem vzniku a vývoje poruch chování je **středisko výchovné péče**. Jeho cílem je poskytovat všestrannou preventivní speciálně pedagogickou péči a psychologickou pomoc. Je určeno pro jedince s rizikem výskytu poruch chování nebo s projevy poruch chování a negativních jevů. Další cílovou skupinu představují jedinci propuštění z ústavní výchovy, kterým pomáhá integrovat se do společnosti. Středisko výchovné péče poskytuje intervenci i rodičům, škole, školským zařízením a pedagogickým pracovníkům (Fischer, Škoda, 2008, s. 139).

4 Komunikace ve škole

V poslední kapitole teoretické části definuji obecný pojem komunikace, dále se zabývám pedagogickou komunikací a procesem komunikace mezi pedagogy a rodiči.

4.1 Komunikace

Nejprve je potřeba vymezit pojem komunikace z obecného hlediska. Slovo komunikace pochází z latinského *communicare*, což znamená něco spojovat, informovat, s někým se radit (Gavora, 2005, s. 9). Autor dále uvádí tři základní vymezení komunikace, kterými jsou: komunikace jako dorozumívání, komunikace jako sdělování a komunikace jako výměna informací mezi lidmi (s. 9). Giddens (1999) in Šauerová (2012, s. 73) definuje komunikaci jako „...přenos informací od určitého jedince nebo skupiny k jiným. Komunikace je nezbytným základem všech sociálních interakcí. V bezprostřední komunikaci hrají kromě jazyka významnou roli i neverbální náznaky, které účastníci používají k interpretaci toho, co druzí říkají a dělají.“ Na tuto definici navazuje Bendová (2011, s. 65), která komunikaci považuje za základ sociální interakce mezi lidmi, kterou chápe jako předpoklad úspěšného procesu socializace. Komunikace nám pomáhá získávat i předávat informace, popisovat, vysvětlovat a vyjadřovat své pocity (Mikuláščík, 2010, s. 15).

Mikuláščík (2010, s. 20) vymezuje **nejdůležitější charakteristiky komunikace**:

- „Komunikace je nezbytná k efektivnímu sebevyjadřování.
- Komunikace je přenosem a výměnou informací v mluvené, psané, obrazové nebo činností formě, která se realizuje mezi lidmi, což se projevuje nějakým účinkem.
- Komunikace je výměnou významů mezi lidmi použitím běžného systému symbolů.
- Komunikace je prostředkem pro vytváření a ovlivňování vztahů.“

Důležitý je pojem **sociální komunikace**, který můžeme definovat jako interpersonální komunikaci mezi lidmi. V užším vymezení je sociální komunikace pojímána jako sdělování, výměna informací. V širším pojetí „... *si lidé v průběhu společné činnosti vzájemně vyměňují i představy, ideje, nálady, pocity, postoje apod.*“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 15). Účastníky sociální komunikace (komunikační partnery) můžeme rozdělit do dvou skupin - ti, kteří informace vysílají (komunikátory) a ti, kteří je přijímají (komunikanty). V procesu komunikace dochází ke střídání rolí obou účastníků. Obsah, který je mezi účastníky sdělován, se označuje jako komuniké. Vrcholnou formou interpersonální komunikace je komunikace verbální, tzn. komunikace prostřednictvím slov, která je považována za „... *přirozený způsob komunikace tzv. majoritní společnosti (tj. společnosti intaktní = společnost jedinců bez výskytu postižení či narušení)*“ (Bendová, 2011, s. 7).

4.2 Pedagogická komunikace

Výchovně-vzdělávací proces je založen na přenosu informací mezi učitelem a žáky a nelze si jej představit bez jejich vzájemné komunikace. Komunikaci učitele a žáka probíhající ve škole můžeme chápat jako jednu z forem pedagogické komunikace (Bendová, 2011, s. 7).

4.2.1 Vymezení pedagogické komunikace

Pedagogická komunikace může být definována jako „*vzájemná výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výchovně vzdělávacím cílům. Informace se v ní zprostředkovávají jazykovými a nejazykovými prostředky. Má stránku obsahovou, procesuální a vztahovou*“ (Gavora a kol. (1985, 1988) in Mareš a Křivohlavý (1995, s. 24). Mareš a Křivohlavý (1995, s. 24) charakterizují pedagogickou komunikaci jako „... *komunikaci, která sleduje pedagogické cíle, pomáhá vychovávat a vzdělávat.*“ Neodehrává se jen ve škole, ale také např. v rodině nebo v mimoškolních

zařízeních. Mešková (2012, s. 14) uvádí, že komunikace mezi učitelem a žákem probíhá nejčastěji v prostoru třídy, ale může se uskutečňovat i např. v tělocvičně, v klubovně, na hřišti nebo mimo školu, např. na exkurzi.

Podle Gavory (2005, s. 25) je komunikace základním prostředkem, díky kterému se uskutečňuje výchova a vzdělávání a to skrz verbální a nonverbální projevy učitele a žáků. Komunikace pomáhá učiteli realizovat výchovně-vzdělávací cíle, obsah učiva a také vyučovací metody a formy.

Vytvoření optimalizované komunikace ve škole přispívá k vytváření a rozvíjení příznivého emočního a sociálního klimatu ve třídě i v celém edukačním procesu. Díky takové komunikaci je možné efektivní řízení sociálně psychologických procesů ve skupině a vytváření lepších podmínek pro rozvoj žáků, především jejich motivace a školní výkonnosti a úspěšnosti (Gillnerová, Krejčová a kol., 2012, s. 13).

Vališová in Vališová a Kasíková (2011, s. 225) uvádí pojem **pedagogická interakce**, kterou chápe jako působení dvou nebo více subjektů v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu. Tato interakce je ovlivňována celou řadou činitelů vstupujících do jejího procesu. Cílem pedagogické interakce by mělo být hledání určité shody v pojetí a smyslu interakce, „... *ovšem s plným zachováním možnosti individuální různosti a vzájemného respektu. Základem by mělo být v této interakci partnerské pojetí vzájemného vztahu mezi dospělým a dítětem*“ (s. 226). Pedagogická komunikace je vymezena jako významný prostředek pedagogické interakce a specifický případ sociální komunikace. Má přesně určeny časové a prostorové podmínky, účastníky, obsah, cíl a pravidla mezi učitelem a žáky (Vališová in Vališová a Kasíková, 2011, s. 226 – 227).

4.2.2 Obsah pedagogické komunikace

Vališová in Vališová a Kasíková (2011, s. 228 – 229) definují, co vše může být obsahem pedagogické komunikace:

- Sdělování a předávání informací – záleží na kvalitě a rozsahu předávaných informací, jež je „... *limitována informační kapacitou žáka, zdravotním*

stavem, sociálními vztahy a podmínkami, motivací žáka k přijetí informace atd.“ (s. 229).

- Sdělování postojů – postojů k tomu, co sdělujeme a k osobě, které to sdělujeme. V rámci výuky a pedagogické komunikace jsou postoje odrazem celkového vztahu učitele k žákům a naopak.
- Sdělování emocionálních vztahů – jedná se o neverbální druhy sdělování.
- Sdělování pravidel dalšího styku – formou slovní i mimoslovní.
- Sdělování o potvrzení sebepojetí – říkáme o sobě, jací jsme a očekáváme zpětnou vazbu.

4.2.3 Bariéry v pedagogické komunikaci

Proces komunikace je ovlivněn celou řadou faktorů, které ji mohou ovlivňovat a mít za následek vznik komunikačních bariér. Tyto bariéry se rozdělují na externí a interní. Mezi **interní bariéry** se ve vzdělávacím procesu řadí např. rychlé či pomalé mluvení, ráčkování nebo používání slov, které příjemce nezná a nerozumí jim. **Externími bariérami** může být rušení komunikace šumem či hlukem způsobeným žáky nebo z ulice, nesprávné osvětlení způsobující chybné opsání informace z tabule apod. (Mešková, 2012, s. 36).

Autorka dále uvádí faktory, kterými může být pedagogova komunikace ovlivněna a limitována.

Faktory podporující porozumění významu:

- Obsah učiva musí být přehledně strukturován, žák se pak snáze orientuje v informacích.
- Učitelův projev musí být srozumitelný, otázky musí být formulovány celou větou.
- Verbální předávané informace musí mít jasnou a srozumitelnou formu, musí být přiměřeně uzpůsobené úrovni žáka tak, aby je mohl pochopit.
- Pedagog by pro kvalitní komunikaci s žáky měl přiměřeně používat hlas a jeho intonaci, přestávky v řeči by měly být přiměřeně dlouhé.

Faktory oslabující porozumění významu:

- Učitelův kontext výpovědi není srozumitelný. Problém nastává zejména v situaci, kdy je žákům znemožněno klást otázky.
- Pedagog má slabý nebo naopak moc silný hlas, jeho projev je monotónní. Bariérou může být i rychlé tempo řeči nebo krátké přestávky v projevu.
- Učitel používá příliš náročnou terminologii, kterou žáci neznají a neví tedy, co je obsahem sdělení.
- Bariérou mohou být i asociační „skoky“ učitele, zejména v situaci, kdy si má žák souběžně psát poznámky (Mešková, 2012, s. 37).

4.3 Komunikace učitelů s rodiči

Spolupráce školy a rodiny je důležitým aspektem pro celkový edukační proces. Tato spolupráce by měla být postavena na vzájemné kvalitní a efektivní komunikaci. Rodiče by měli být významnými aktéry výchovně-vzdělávacího procesu, obzvláště u žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Komunikaci ovlivňují nejrůznější faktory, mezi které můžeme zařadit např. osobnostní a temperamentové vlastnosti učitele a rodiče, zkušenosti ve vzájemné komunikaci, vztah k žákovi, způsob a cíle výchovy a vzdělávání, způsob řešení náročných životních situací apod. K tomu, aby byla vzájemná komunikace mezi rodiči a učiteli úspěšná a srozumitelná, měly by si obě strany stanovit konkrétní očekávání cílů a způsobů výchovy a vzdělávání dětí. Rodiče by měli nabídnout pedagogům svou pomoc a podporu a nepřeneset na ně veškerou odpovědnost za výsledky edukačního procesu. Aby vzájemná interakce probíhala bez konfliktů, je zapotřebí ze strany rodičů vyjadřovat „... *vstřícný a podporující postoj k autoritě učitele a rovněž i své děti vést k přijímání této autority*“ (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012, s. 77). Rodiče však mnohdy postavení pedagoga znevažují a negativně hodnotí jeho rozhodnutí v procesu komunikace s dítětem. Měli by si však uvědomit, že charakter učitelovy autority a jeho vztah se žáky se projevuje na kvalitě výchovně-vzdělávacího procesu. Učitelé i rodiče by se tedy při komunikaci měli snažit především o vzájemné porozumění (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012, s. 78 – 83).

4.3.1 Specifika komunikace školy a rodičů žáků s problémovým chováním

Fungující spolupráce a komunikace mezi pedagogy a rodiči je prvním krokem k prevenci a eliminaci problémového chování a vzdělávání žáků. Jednou z možností, jak vytvořit komunikační síť mezi školou a rodiči, je zapojit je do běžného fungování chodu školy. Podle Rabušicové a Emmerové (2002) in Vojtová (2008, s. 87) se rodiče ve vztahu ke škole ocitají ve dvou základních rolích a to roli výchovných partnerů (spolupracují s pedagogy v oblasti výchovy a vzdělávání dětí) a sociálních partnerů (vstupují do vztahů se školou v zájmu rozvoje školy jako instituce). Škola tak může navázat s rodiči přirozené vztahy a efektivní komunikaci. Pro rodiče je to příležitost „... *pro poznávání sociálního prostředí školy, pro budování důvěry*“ (Vojtová, 2008, s. 87).

V procesu komunikace školy a rodinou žáka v riziku poruch chování nebo s poruchou chování mohou nastat i překážky. Jednou ze situací je ta, když se dítě o škole doma nezmiňuje a tématu se spíše vyhýbá. Dalším momentem může být případ navazování komunikace pedagoga s rodičem pouze v případě potřeby řešení žákova problémového chování. Rodiče problémových žáků mohou mít se školou „... *spojené negativní pocity na základě vlastních zkušeností*“ nebo zaujímat obrannou pozici, ve které nechtějí jako rodič zklamat (Vojtová, 2008, s. 86).

Vojtová (2008, s. 86) vymezuje požadavky na vzájemnou komunikaci učitelů a rodičů. Komunikace by měla být:

- Oboustranná – otevřenost a vnímavost k signálům a sdělením od obou stran.
- Srozumitelná – vzájemné porozumění sdělení.
- Stabilní – stálost názorů a postojů především ze strany pedagoga.
- Smysluplná – dohodnutí obou stran na společném cíli intervence.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Vlastní výzkumné šetření

Kapitola je zaměřena na realizaci výzkumného šetření. Nejprve stanovuji cíl výzkumu a výzkumné otázky. Dále popisuji metodu sběru dat, výzkumný soubor a metodu vyhodnocení dat. Následně představuji a interpretuji výsledky výzkumného šetření, předkládám závěrečné shrnutí a doporučení pro praxi.

5.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem praktické části diplomové práce bylo zjistit, jak žáci a pedagogové hodnotí klima ve škole a zda pozorují výskyt sociálně negativních jevů. Zjištění probíhalo prostřednictvím dotazníků určených pro žáky a anket pro pedagogické pracovníky. Dílčím cílem ankety bylo získat konkrétní návrhy pro zlepšení situace ve škole ze strany pedagogických pracovníků. Dílčím cílem dotazníku rovněž bylo zjistit, jakých volnočasových aktivit by se žáci rádi zúčastnili po vyučování.

Pro vytvoření dotazníku a ankety bylo nutné stanovit následující výzkumné otázky:

1. Jak se žáci cítí ve škole/ ve třídě?
2. Všimají si žáci problémového chování v prostředí školy?
3. Vnímají žáci své chování jako problémové?
4. Uvítali by žáci možnost navštěvovat zájmový kroužek ve škole?
5. Jak hodnotí pedagogičtí pracovníci klima ve škole?
6. Pozorují pedagogičtí pracovníci výskyt sociálně negativních jevů ve škole?

5.2 Metoda sběru dat

Ve výzkumném šetření byla pro sběr dat zvolena kvantitativní metoda dotazníku a ankety. Dotazník byl určen pro žáky základní školy praktické a anketa pro pedagogické pracovníky školy.

Dotazník je jednou z nejvíce užívaných metod v jakémkoliv výzkumu. Dotazník může být definován jako soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které musí být promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně (Chráska, 2007, s. 163). Čabálová (2011, s. 108) vymezuje dotazník jako způsob písemného kladení otázek sloužícího k hromadnému získávání odpovědí. Důležitou podmínkou musí být jasná formulace konkrétního cíle vycházejícího ze zkoumaného problému. Podstata dotazníku spočívá nejen v zjištění dat a informací o respondentech, ale také zjištění jejich názorů k tématu. Dotazník by měl mít stanovenou délku vyplnění podle cíle výzkumu a také schopností a věku respondentů. Maximální délka při vyplňování by měla být 30 minut. V závislosti na typu položených otázek může mít dotazník formu strukturovanou, polostrukturovanou a nestrukturovanou (Pelikán, 2011, s. 105). Nevýhodu či riziko dotazníku spatřuje Chráska (2007, s. 164) v tom, že data získaná dotazníkem „... mají vždy jen podmíněnou platnost a vyžadují vždy velmi obezřetnou interpretaci, abychom odlišili objektivní zjištění od subjektivních soudů.“ Výhodou dotazníku je získání dat od velkého počtu respondentů a následně jeho snadná administrace.

Dotazník vytvořený pro účely mé práce obsahuje celkem deset otázek. Většina položek je škálového typu, konkrétně užívám tzv. škálu Likertova typu. Podle Chrásky (2007, s. 167) je u těchto škál prezentováno určité tvrzení a respondent má vyjádřit svůj stupeň souhlasu či nesouhlasu na hodnotící škále. Poslední otázka v dotazníku obsahuje položku škálovou a následně otevřenou, kde mají žáci uvést svou odpověď. Vzor dotazníku je přiložen v příloze č. 1.

Anketa je charakterizována jako jistá varianta dotazníku užívaná často v sociologických průzkumech a šetřeních. Zatímco dotazník má jasně vymezený výběr osob nebo skupin, se kterými pracuje, anketa se obrací na určitý okruh

jedinců, aniž by tento okruh výrazněji konkretizoval. Anketa mívá obsah užší než dotazník a zaměřuje se na konkrétní vymezený problém. Respondenti na ni mohou odpovídat nezávazně, což může být nevýhoda z důvodu, že nedostaneme odpovědi od všech. V případě, že je problém zajímavý, je větší šance odpovědi. Anketu lze využít v pedagogickém výzkumu jako formu orientace v určité problematice (Pelikán, 2011, s. 115).

Anketa, která byla předložena pedagogickým pracovníkům školy, obsahovala pět otázek otevřeného typu.

5.3 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumné šetření probíhalo na Střední a základní škole prof. Z. Matějčka v Olomouci, Svatoplukova 11, kde jsem oslovila žáky k vyplnění dotazníku a pedagogické pracovníky k vyplnění ankety. Před samotným zadáváním dotazníků žákům jsem nejprve vedla rozhovory s učiteli o tom, zda žáci porozumí otázkám a zvládnou dotazník vyplnit. V návaznosti na to jsem se rozhodla předložit dotazník žákům základní školy praktické v zastoupení čtvrtých, pátých, šestých, sedmých, osmých a devátých tříd. Dotazník byl rozdán 70 respondentům, z nichž ho správně vyplnilo 51. Otázky v dotazníku byly přizpůsobeny mentálním schopnostem žáků. Dotazník obsahuje celkem deset otázek. Vzor dotazníku je přiložen v příloze č. 1.

Další formou sběru dat byla metoda ankety určená pro pedagogické pracovníky školy. Anketa byla rozdána 15 respondentům, vyplněných se jich vrátilo 11. Vzor ankety je přiložen v příloze č. 2.

5.3.1 Charakteristika školy, ve které probíhal výzkum

- **Název školy:** Střední škola a základní škola prof. Z. Matějčka Olomouc, Svatoplukova 11
- **Adresa školy:** Svatoplukova 65/11, 779 00 Olomouc
- **Právní forma:** příspěvková organizace/ školská právnická osoba
- **Ředitel školy:** PaedDr. Mgr. Dan Blaha

Střední školu a základní školu prof. Z. Matějčka Olomouc tvoří dvě budovy. Hlavní budova, která je rekonstruovaná z bývalého kláštera, se nachází v městské části Řepčín. Tato budova slouží žákům 1. a 2. stupně, třídám školy speciální a střední školy. Sídlí zde vedení školy a administrativní pracovník. Kromě učeben a kabinetů pro základní i střední školu se zde nachází internát s celotýdenním provozem, školní družina, jídelna školy, počítačová a relaxační místnost, cvičná kuchyně a posilovna. V areálu jsou také umístěny školní dílny, keramická dílna a školní zahrada. Budova má bezbariérový přístup do prostor školy, internátu a školní družiny, včetně zdvihací plošiny do 1. poschodí. V budově bývalého kláštera bohužel není možné zřídit tělocvičnu, proto je využíváno nabídky tělocvičny vedlejší základní školy.

Druhá budova se nachází v městské části Bělidla. Na tomto odloučeném pracovišti probíhá výuka 2. stupně. Kromě učeben a kabinetů se zde nachází školní dílny, cvičná kuchyně, plně vybavená tělocvična, venkovní sportovní areál, školní jídelna a školní zahrada se skleníkem.

Základní vzdělávání probíhá na základní škole praktické a speciální. Základní škola praktická poskytuje vzdělávání žákům s ohledem na jejich potřeby a možnosti v reálných podmínkách školy, která zabezpečuje rozumovou výchovu ve smyslu vědeckého poznání v souladu se zásadami demokracie, vlastenectví, humanity a poskytuje mravní, pracovní, tělesnou, estetickou, ekologickou výchovu, výuku cizího jazyka, základy informatiky a připravuje žáky pro praktický život a další studium.

Základní škola speciální vychovává a vzdělává děti se specifickými potřebami. Jedná se o žáky obtížně vzdělávatelné, jejichž nedostatky rozumového vývoje jim neumožňují vzdělávání v základní škole praktické. Žákům jsou poskytovány základy vzdělání, škola pomáhá rozvíjet jejich psychické a fyzické schopnosti a předpoklady, vytvářet nové vědomosti, dovednosti a návyky potřebné k jejich maximálnímu zapojení do společenského života. Pedagogové učí žáky takovým znalostem a dovednostem, které budou dobře uplatnitelné v životě. Výuka je otevřena novým trendům a programům, jejichž součástí jsou

rehabilitačně kompenzační aktivity. To usnadňuje žákům orientaci v sociálním prostředí a komunikaci. Výuka je plně přizpůsobena individuálním schopnostem a možnostem každého žáka. Při plnění individuálních vzdělávacích plánů i řešení závažných situací dítěte se uplatňuje spolupráce pedagogů, poradenských pracovníků a rodičů. Žáci jsou vedeni k bezpečnému chování vůči sobě i ostatním.

Na střední škole je umožněno vzdělávání na Praktické škole jednoleté a Praktické škole dvouleté se zaměřením na technologii úklidových prací. Vzdělávání je určeno pro žáky se střední a těžkou mentální retardací, zdravotním postižením a kombinovanými vadami. Cílem je především zvýšení kvality života absolventů. V rámci jejich individuálních schopností nabízí škola možnost uplatnění v chráněných pracovištích a při pomocných pracích v různých profesních oblastech praktického života. Organizace studia se uskutečňuje v denní formě vzdělávání (www.zsmatejcka.cz).

Škola má v oblasti prevence vypracovaný **Preventivní program**, který je součástí školního vzdělávacího programu a jehož tvorba vychází z dlouhodobé strategie školy. Preventivní program je určen pro žáky, rodiče i pedagogy a klade si za cíl nejen předcházet možným rizikům, ale také celkově rozvíjet osobnost, posilovat dovednosti a schopnosti žáků. Proto je potřeba věnovat se primární prevenci právě v období základní školní docházky. U žáků s lehkou mentální retardací se objevují potíže při teoretické práci ve škole. Většinou se přidružují specifické poruchy učení. Lehký stupeň mentální retardace nemusí působit větší problémy v sociálním začlenění. U některých se objevují i přidružené chorobné stavy – druhy autismu, epilepsie, poruchy chování. Je proto nutné preventivně působit v co nejširší oblasti rizikových forem chování. Jinou formou práce se však musí věnovat pedagogové na speciální škole a střední škole, která vzdělává žáky se středně těžkou mentální retardací a žáky s těžkou mentální retardací, zdravotním postižením a kombinovanými vadami. Proto je velmi důležitá spolupráce rodičů.

V průběhu školního roku dochází k monitorování situace ve škole, je si všímáno aktuálních problémů a vycházeno z předešlých pozitivních zkušeností. Primární prevence je především týmová práce, na které se podílejí všichni

pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci školy. Každý problém je potřeba řešit individuálně a hledat jeho příčinu.

Mnozí žáci pochází ze sociálně slabších rodin, jelikož vysoké procento rodičů žáků je nezaměstnaných. Tito žáci citlivě vnímají materiální možnosti rodiny a dochází mezi nimi k nevraživosti, která by bez kontroly mohla přerůst v šikanu. Problémem bývají i neomluvené hodiny, neboť žáci spoléhají na to, že se rodiče nedozví, že přichází do vyučování později nebo vůbec. Dalším problémem je pravidelné kouření některých žáků mimo areál školy a především špatná komunikace s některými rodiči problémových žáků (Interní dokument školy).

5.4 Vyhodnocení dat

Výsledky výzkumného šetření byly vyhodnocovány a zpracovány pomocí deskriptivní analýzy kvantitativních dat. Informace získané z dotazníků byly zpracovány do tabulek a výsečových a prostorových grafů, které znázorňují závislost na datech prostřednictvím procent a datových hodnot. Informace získané z ankety byly zpracovány taktéž do tabulek a byla provedena analýza odpovědí.

V datech získaných dotazníkem a anketou nebyla ověřována validita z důvodu, že výzkumné šetření neobsahovalo reprezentativní vzorek výzkumného souboru. Cílem tedy nebylo zobecnění výsledků, ale získání dat od konkrétní skupiny respondentů.

5.5 Výsledky a interpretace dat

5.5.1 Vyhodnocení dotazníku pro žáky

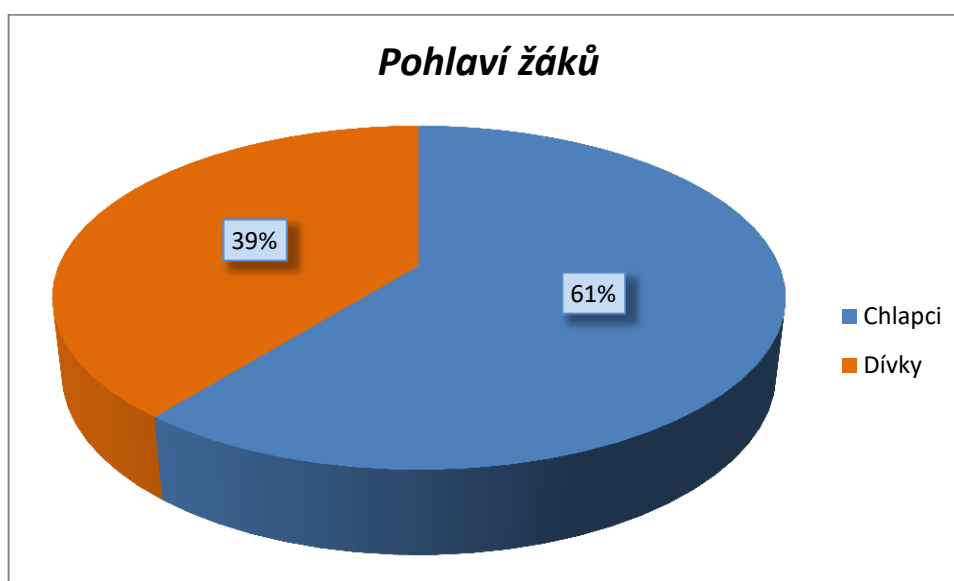
Dotazník obsahoval celkem deset položek a byl určen pro žáky 4. – 9. tříd základní školy praktické. Odpovědi od respondentů jsou zpracovány do tabulek a výsečových a prostorových grafů a následně interpretovány.

Otázka č. 1 zjišťuje zastoupení žáků z hlediska pohlaví.

Tabulka č. 1: Pohlaví žáků

Pohlaví žáků		
Pohlaví	Počet žáků	%
Chlapci	31	61
Dívky	20	39
Celkem	51	100

Graf č.1: Pohlaví žáků



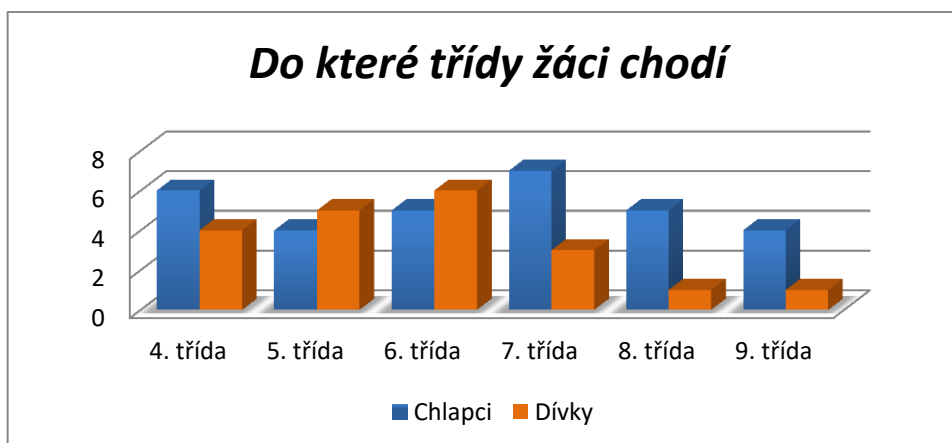
Graf ukazuje, že z celkového počtu 51 respondentů (žáků) je 31 chlapců (61 %) a 20 dívek (39 %).

Otázka č. 2 zjišťuje, do které třídy žáci chodí a jaký je v které třídě poměr pohlaví.

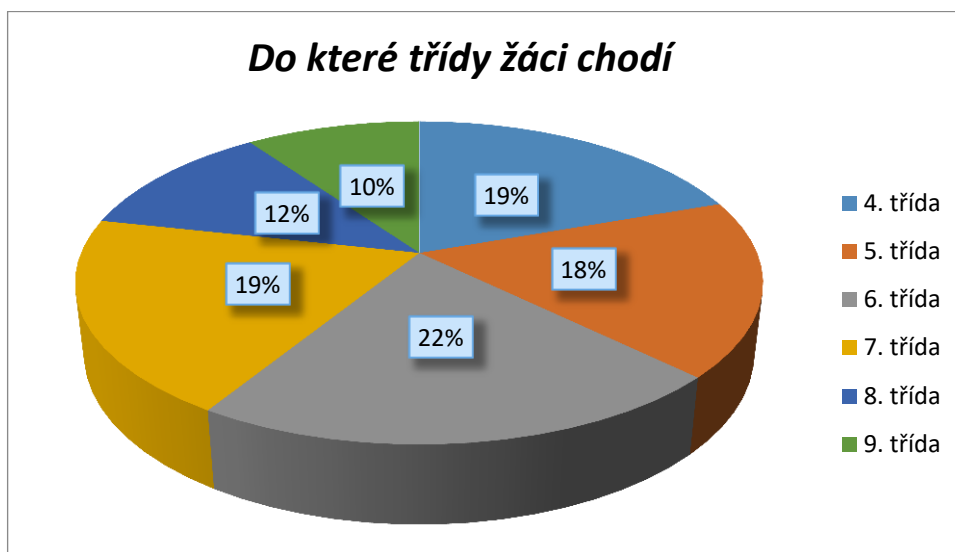
Tabulka č. 2: Do které třídy žáci chodí

Do které třídy žáci chodí			
Třída	Chlapci	Dívky	Celkem žáků
4. třída	6	4	10
5. třída	4	5	9
6. třída	5	6	11
7. třída	7	3	10
8. třída	5	1	6
9. třída	4	1	5
Celkem	31	20	51

Graf č.2: Do které třídy žáci chodí



Graf č.3: Do které třídy žáci chodí



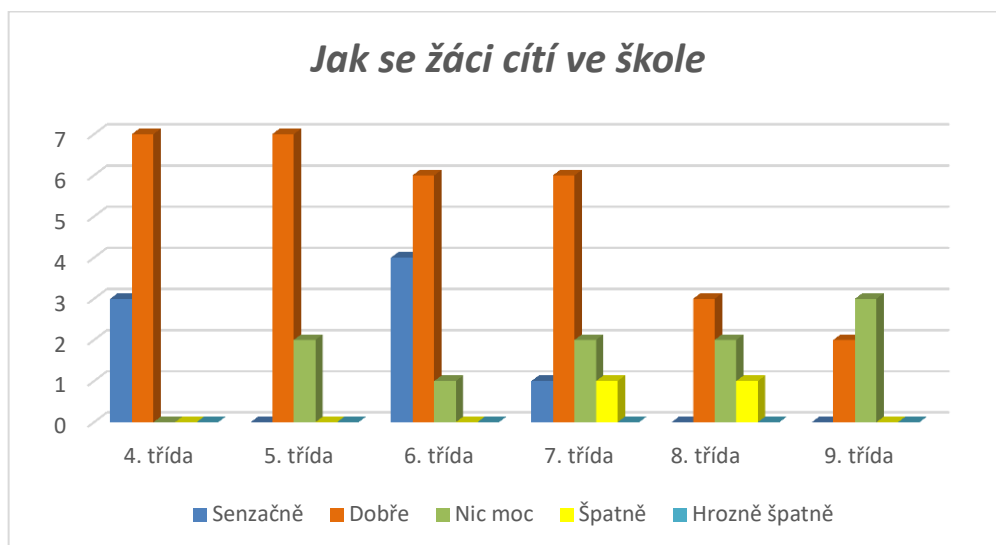
Nejvíce respondentů – 11 (22 %) v počtu 5 chlapců a 6 dívek je z 6. třídy. Druhé nejvyšší zastoupení žáků je 10 a to ve 4. třídě (6 chlapců, 4 dívky) a v 7. třídě (7 chlapců, 3 dívky), celkem 19 %. Z páté třídy je 9 respondentů (18 %) – 4 chlapci, 5 dívek. Následuje 8. třída s 6 žáky (12 %) – 5 chlapců, 1 dívka. Nejméně respondentů bylo z 9. třídy, celkem 5 žáků (10 %) – 4 chlapci, 1 dívka.

Otázka č. 3 zjišťuje, jak se žáci cítí ve škole.

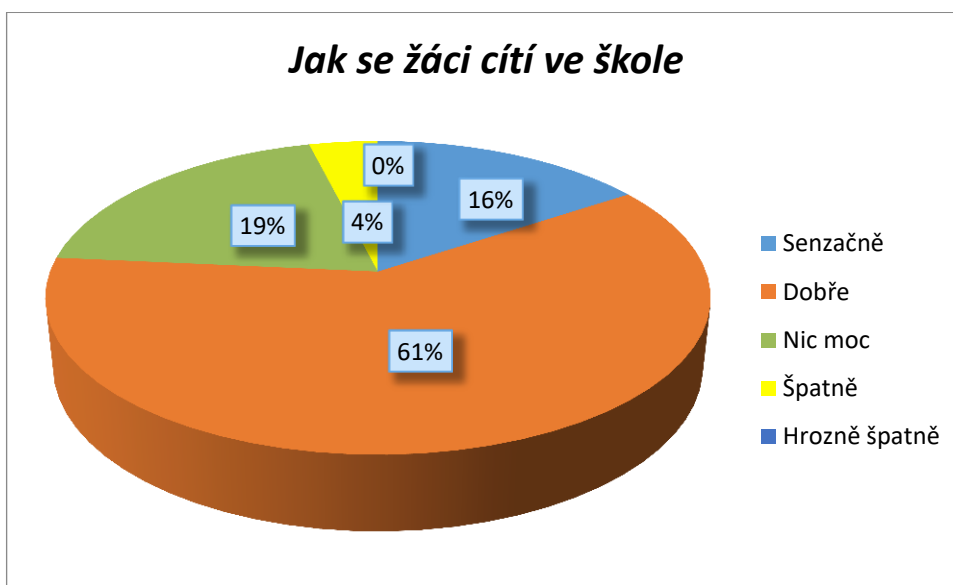
Tabulka č. 3: Jak se žáci cítí ve škole

Jak se žáci cítí ve škole							
Odpověď	4. třída	5. třída	6. třída	7. třída	8. třída	9. třída	Celkem
Senzačně	3	0	4	1	0	0	8
Dobře	7	7	6	6	3	2	31
Nic moc	0	2	1	2	2	3	10
Špatně	0	0	0	1	1	0	2
Hrozně špatně	0	0	0	0	0	0	0
Celkem	10	9	11	10	6	5	51

Graf č.4: Jak se žáci cítí ve škole



Graf č.5: Jak se žáci cítí ve škole



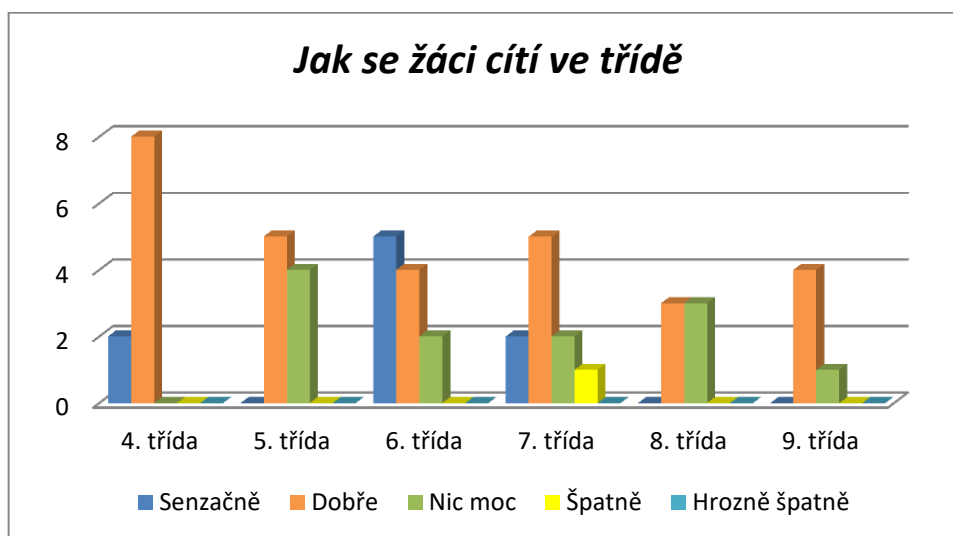
Nejčtenější odpověď na otázku, jak se žáci cítí ve škole, je odpověď dobře s počtem 31 žáků (61%). Tato odpověď má největší četnost u všech tříd kromě 9. třídy. Druhá nejčtenější odpověď je nic moc, cítí se tak 10 žáků (19 %). Tato odpověď nejvíce převažuje v 9 třídě a naopak se vůbec nevyskytuje ve 4. třídě. Následuje odpověď senzačně, kdy se tak cítí 8 žáků (16 %) a to ve třídách 4., 6. a 7. Dva žáci ze sedmé a osmé třídy (4 %) se cítí špatně. Hrozně špatně se necítí nikdo z respondentů.

Otázka č. 4 zjišťuje, jak se žáci cítí ve své třídě.

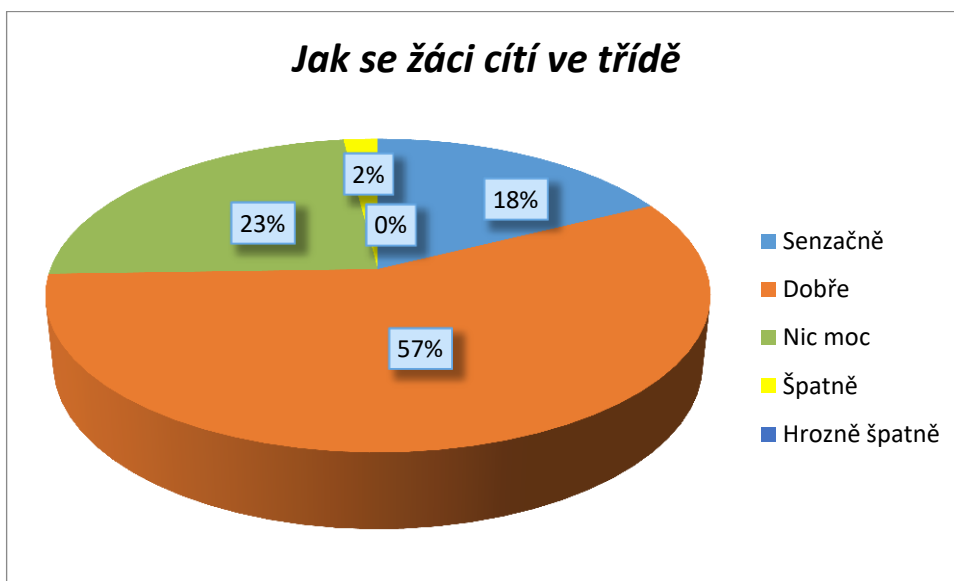
Tabulka č. 4: Jak se žáci cítí ve třídě

Jak se žáci cítí ve třídě							
Odpověď	4. třída	5. třída	6. třída	7. třída	8. třída	9. třída	Celkem
Senzačně	2	0	5	2	0	0	9
Dobře	8	5	4	5	3	4	29
Nic moc	0	4	2	2	3	1	12
Špatně	0	0	0	1	0	0	1
Hrozně špatně	0	0	0	0	0	0	0
Celkem	10	9	11	10	6	5	51

Graf č. 6: Jak se žáci cítí ve třídě



Graf č.7: Jak se žáci cítí ve třídě



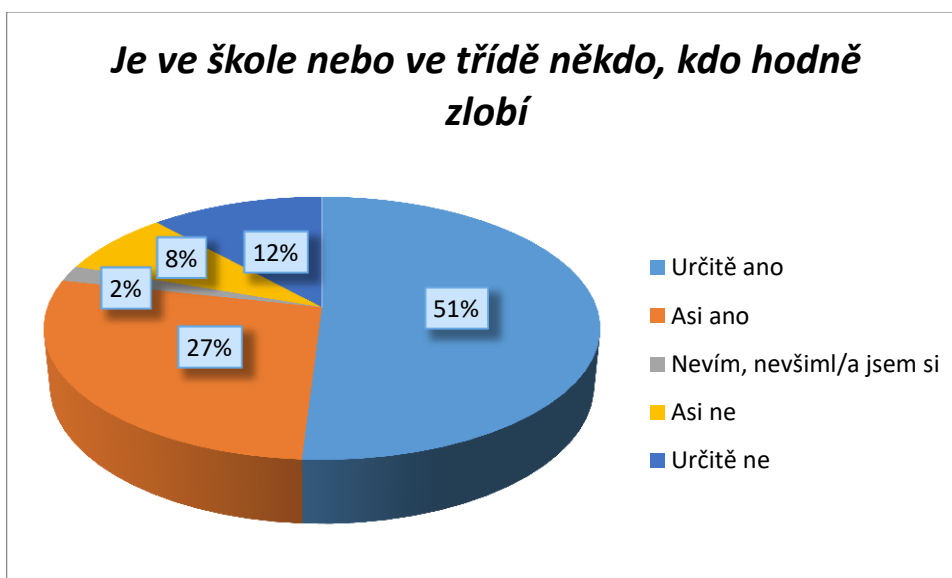
Žáci v otázce, jak se cítí ve třídě, odpovídali podobně, jako v otázce předešlé. Nejvíce žáků v počtu 29 (57 %) zvolilo, že se cítí ve své třídě dobře. Následovala odpověď nic moc, cítí se tak 12 žáků (23 %) ze všech tříd kromě třídy 4. Senzačně se cítí 9 žáků (18 %) ze 4., 5. a 6. třídy. Špatně se ve třídě cítí pouze 1 žák ze 7. třídy a hrozně špatně se necítí nikdo z respondentů.

Otázka č. 5 zkoumá, zda si žáci všimají toho, jestli ve třídě nebo ve škole někdo hodně zlobí (např. vyrušuje v hodině, provokuje, vyvolává konflikty).

Tabulka č. 5: Je ve škole nebo ve třídě někdo, kdo hodně zlobí

Je ve škole nebo ve třídě někdo, kdo hodně zlobí		
Odpověď	Počet žáků	%
Určitě ano	26	51
Asi ano	14	27
Nevím, nevšiml/a jsem si	1	2
Asi ne	4	8
Určitě ne	6	12
Celkem	51	100

Graf č.8: Je ve škole nebo ve třídě někdo, kdo hodně zlobí



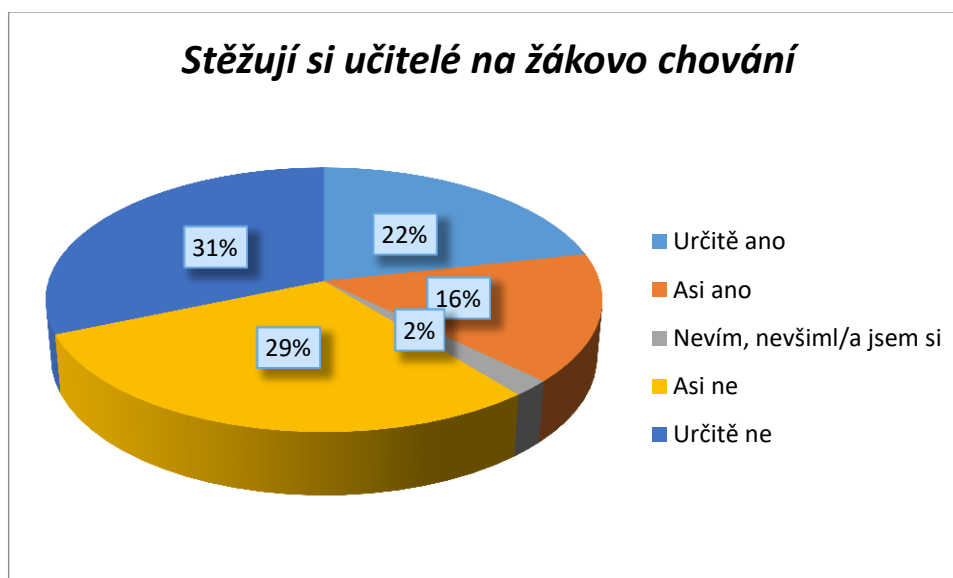
Na otázku, zda je ve třídě nebo ve škole někdo, kdo hodně zlobí, uvedlo nejvíce žáků – 26 (51 %) odpověď určitě ano. Následuje odpověď asi ano v počtu 14 žáků (27 %). Třetí nejčastější odpověď je určitě ne a odpovědělo tak 6 žáků (12 %). Čtyři žáci (8 %) si myslí, že nikdo nezlobí a pouze jeden žák uvedl, že neví nebo si zlobení nevšiml.

Otázka č. 6 zjišťuje, zda si žáci myslí, že si učitelé stěžují na jejich chování ve škole či ve třídě.

Tabulka č. 6: Stěžují si učitelé na žákovo chování

Stěžují si učitelé na žákovo chování		
Odpověď	Počet žáků	%
Určitě ano	11	22
Asi ano	8	16
Nevím, nevšiml/a jsem si	1	2
Asi ne	15	29
Určitě ne	16	31
Celkem	51	100

Graf č.9: Stěžují si učitelé na žákovo chování



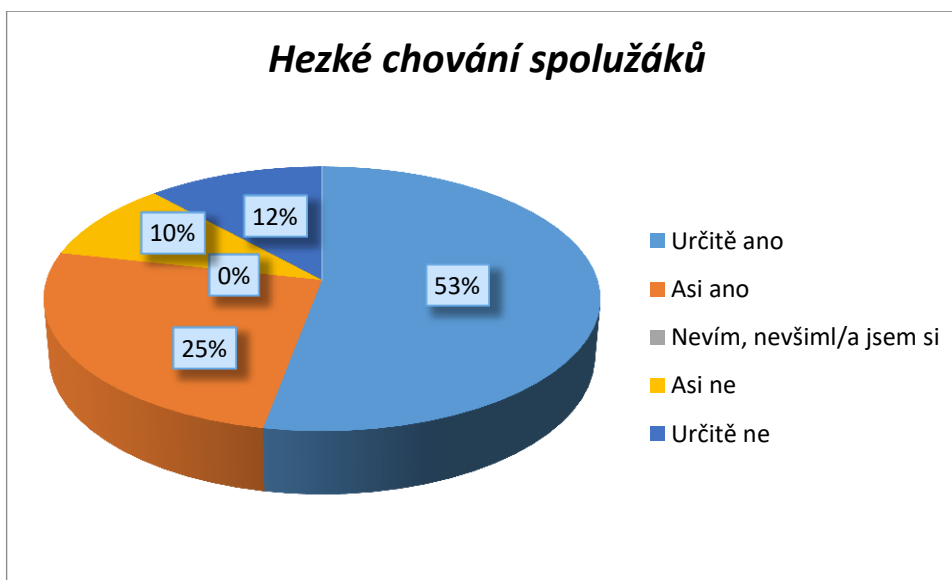
Celkem 16 žáků (31 %) si myslí, že si učitelé určitě nestěžují na jejich chování. Odpověď asi ne byla uvedena 15 žáky (29 %). 11 žáků (22 %) si myslí, že si učitelé určitě stěžují na jejich chování. Následuje odpověď asi ano v počtu 8 žáků (16 %). Pouze jeden žák (2 %) uvedl, že neví nebo si nevšiml.

Otázka č. 7 zjišťuje, zda se k sobě navzájem chovají spolužáci ve třídě hezky.

Tabulka č. 7: Hezké chování spolužáků

Hezké chování spolužáků		
Odpověď	Počet žáků	%
Určitě ano	27	53
Asi ano	13	25
Nevím, nevšiml/a jsem si	0	0
Asi ne	5	10
Určitě ne	6	12
Celkem	51	100

Graf č. 10: Hezké chování spolužáků



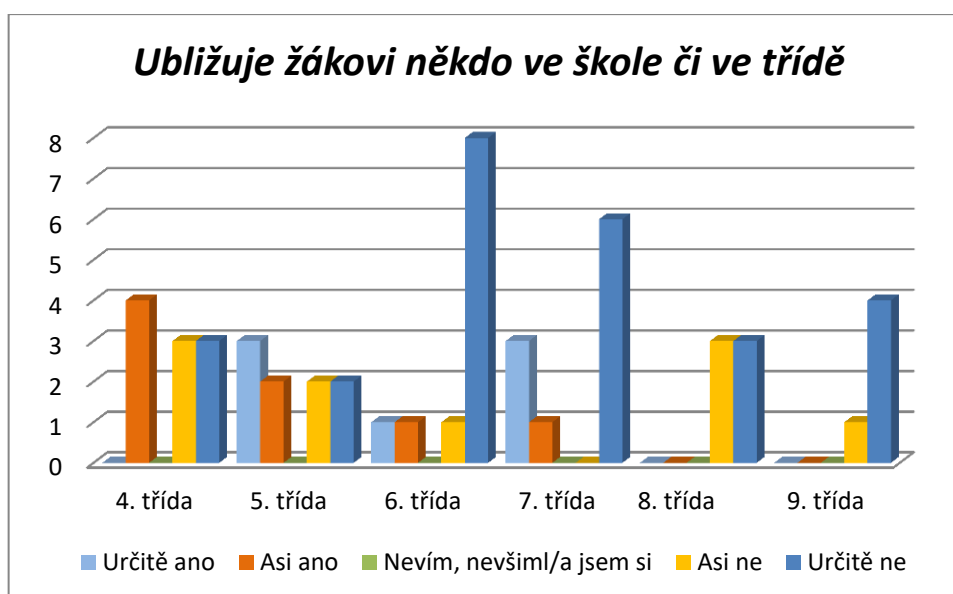
Celkem 27 žáků (53 %) si myslí, že se k sobě spolužáci chovají hezky. 13 žáků (25 %) uvedlo odpověď asi ano. Odpověď určitě ne byla uvedena 6 žáky (12 %). 5 žáků (10 %) zastává názor, že se jeho spolužáci k sobě asi nechovají hezky. Odpověď nevím nevedl nikdo z respondentů.

Otázka č. 8 zjišťuje, zda žákovi ve třídě či ve škole někdo ubližuje (posmívá se mu, nadává mu, bije ho).

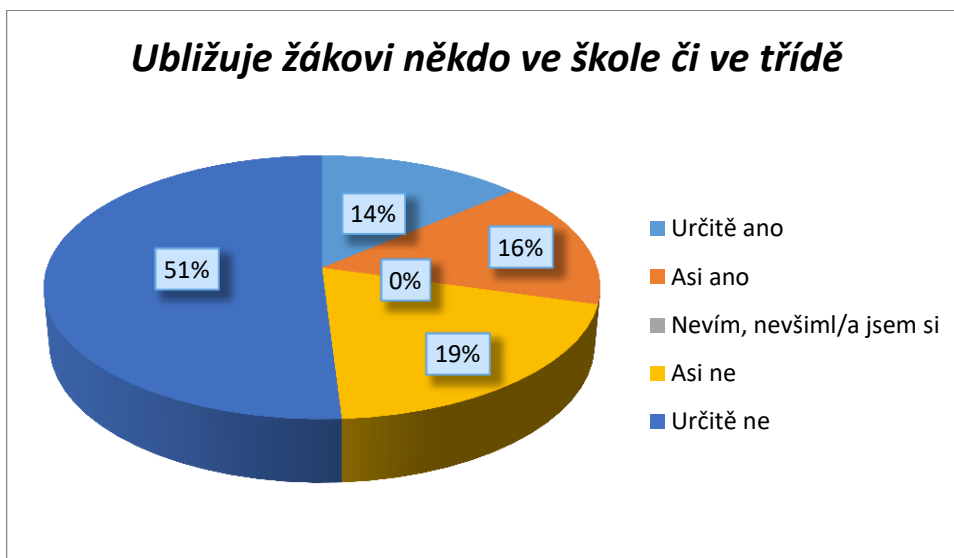
Tabulka č. 8: Ubližuje žákovi někdo ve škole či ve třídě

Ubližuje žákovi někdo ve škole či ve třídě							
Odpověď	4. třída	5. třída	6. třída	7. třída	8. třída	9. třída	Celkem
Určitě ano	0	3	1	3	0	0	7
Asi ano	4	2	1	1	0	0	8
Nevím, nevšiml/a jsem si	0	0	0	0	0	0	0
Asi ne	3	2	1	0	3	1	10
Určitě ne	3	2	8	6	3	4	26
Celkem	10	9	11	10	6	5	51

Graf č.11: Ubližuje žákovi někdo ve škole či ve třídě



Graf č.12: Ublížíje žákovi někdo ve škole či ve třídě



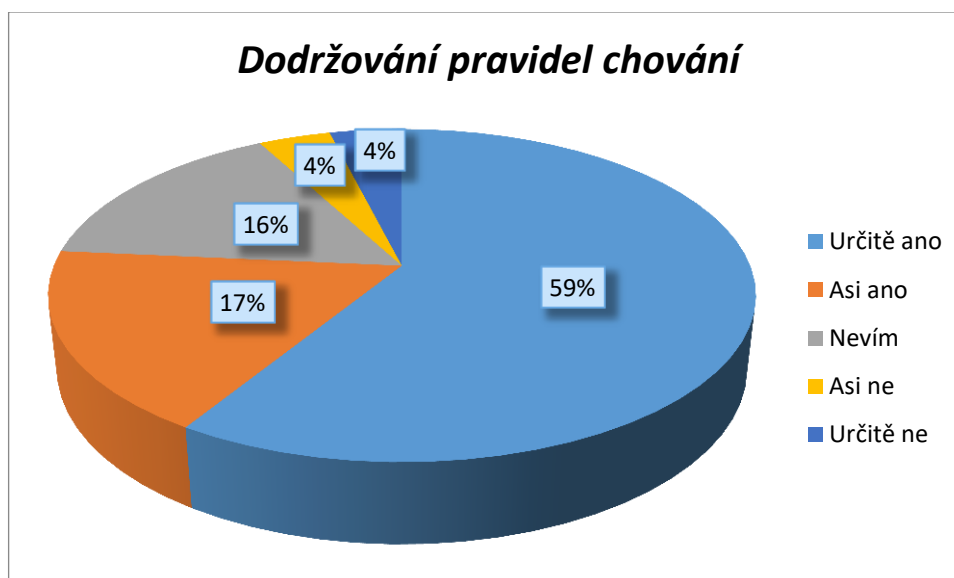
Na otázku, zda někdo ubližuje žákovi ve třídě či ve škole byla nejčastější odpověď určitě ne, odpovědělo tak 26 žáků (51 %), nejvíce v 6. třídě. 10 žáků (19 %) uvedlo, že jim asi nikdo neubližuje. Odpověď asi ano uvedlo 8 žáků (16 %), nejvíce jich bylo ze 4. třídy. Určitě ano zaznačilo 7 žáků (14 %), 3 v 5. třídě, 3 v 7. třídě a 1 v 6. třídě. Odpověď nevím neuvedl nikdo.

Otázka č. 9 zjišťuje, jestli žáci dodržují ve škole či ve třídě stanovená pravidla správného chování.

Tabulka č. 9: Dodržování pravidel chování

Dodržování pravidel chování		
Odpověď	Počet žáků	%
Určitě ano	30	59
Asi ano	9	17
Nevím	8	16
Asi ne	2	4
Určitě ne	2	4
Celkem	51	100

Graf č.13: Dodržování pravidel chování



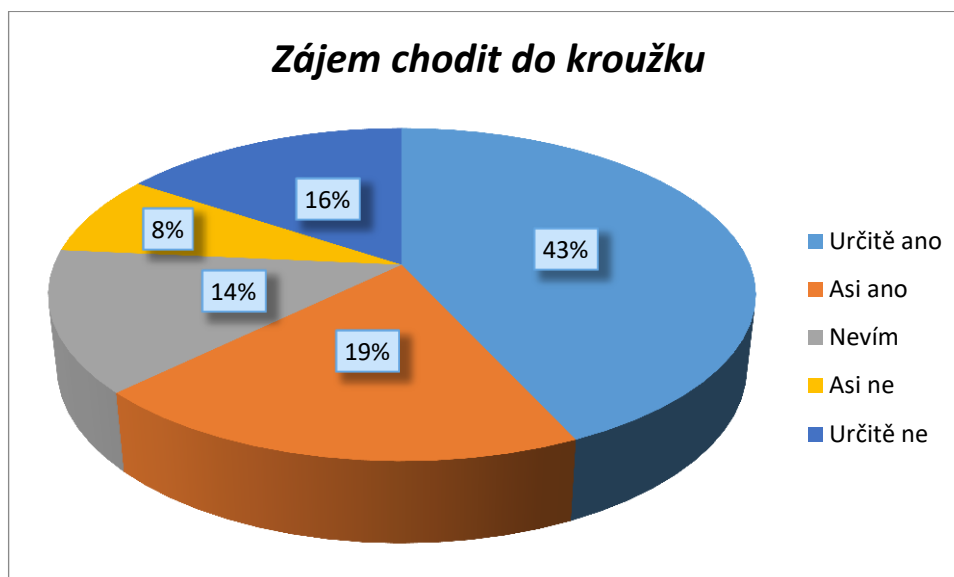
Celkem 30 žáků (59 %) uvedlo, že určitě dodržují pravidla chování. Následovala odpověď asi ano v počtu 9 žáků (17 %). 8 žáků neví, zda dodržují pravidla chování. 2 žáci si myslí, že pravidla chování asi nedodržují a 2 žáci uvedli, že je určitě nedodržují.

Otázka č. 10 je zaměřena na to, zda by žáci měli zájem navštěvovat zájmový kroužek ve škole a případně uvedli jaký.

Tabulka č. 10: Zájem chodit do kroužku

Zájem chodit do kroužku		
Odpověď	Počet žáků	%
Určitě ano	22	43
Asi ano	10	19
Nevím	7	14
Asi ne	4	8
Určitě ne	8	16
Celkem	51	100

Graf č.14: Zájem chodit do kroužku



Tato otázka byla kombinací položek s výběrem možností a otázky otevřené. Celkem 22 žáků (43 %) uvedlo, že by určitě měli zájem chodit do nějakého kroužku. Deset žáků (19 %) by asi chtělo navštěvovat kroužek. Sedm žáků (14 %) neví, zda by chtěli chodit do kroužku. Následuje odpověď asi ne v počtu 4 žáků (8 %) a určitě by nechtělo chodit do kroužku 8 žáků (16 %).

Žáci měli specifikovat, jaký kroužek by je zajímal.

Tabulka č. 11: Jaký kroužek by žáky zajímal

Jaký kroužek by žáky zajímal	
Kroužek	Počet žáků
Sportovní (fotbal, karate, box, gymnastika, plavání, basketbal)	19
Taneční (hip hop, zumba)	3
Keramický	4
Výtvarný	3
Pěvecký	3
Dílna	2
Celkem	34

Na otevřenou otázku odpovědělo celkem 34 žáků. Nejvíce žáků, celkem 19, by bavil sportovní kroužek, ve kterém by měli zájem o fotbal, karate, gymnastiku, box, plavání a basketbal. O keramický kroužek by měli zájem 4 žáci. Do výtvarného kroužku by chtěli chodit 3 žáci, do pěveckého také 3 a do tanečního také 3. U tanečního kroužku žáci uvedli zájem o hiphop a zumbu. Dva žáky by bavila práce v dílně.

5.5.2 Vyhodnocení ankety pro pedagogické pracovníky

Anketa byla určena pro pedagogické pracovníky školy a obsahovala pět otevřených otázek. Odpovědi od celkem jedenácti respondentů jsou přepsány a zpracovány do tabulek a následně zanalyzovány.

Otázka č. 1 se zabývá hodnocením klimatu ve škole ze strany pedagogů.

Respondent č.	Odpověď:
1	Klima je dobré, ale vždy je co zlepšovat.
2	Klima hodnotím neutrálně.
3	V zaměstnání se cítím celkem příjemně. Kolegové jsou většinou vstřícní. U některých mě však mrzí, že neumí pozdravit.
4	Stále je co zlepšovat.
5	Klima hodnotím veskrze pozitivně.
6	Klima v naší škole je vstřícné, bezpečné.
7	Kolegové jsou vstřícní, někteří rodiče nespolupracují, podbourávají autoritu pedagogických pracovníků.
8	Klima ve škole je dobré.
9	Klima v naší škole je příjemné.
10	Klima ve škole se mění v závislosti na situacích (prohřešky, porušování řádu, bitky, pracovní stres atd.).
11	Dobrý kolektiv, příjemné prostředí.

Otázka č. 2 zjišťuje, s čím jsou pedagogové ve škole spokojeni a co hodnotí kladně.

Respondent č.	Odpověď:
1	Kladně hodnotím kolegiální a potřebnou pomoc a dále vybavení – pracovní notebooky.
2	Mám pocit, že vedení za námi stojí a i kolegové jsou vstřícní.
3	Komunikace s kolegy, vstřícnost a ochota obou zástupkyň.
4	Kolegiální, fajn kolegové, vstřícnost a péče obou zástupců.
5	Spolupráce s kolegy.
6	Dobrý kolektiv, pozitivní atmosféra.
7	Kolegiální, podpora vedení.
8	Dobrá strava, vstřícné vztahy mezi kolegy.
9	Je zde velmi dobrý a přátelský pedagogický kolektiv.
10	Přátelský kolektiv v naší škole.
11	Příjemný kolektiv, velký počet volných dnů.

Otázka č. 3 zjišťuje, s čím pedagogové nejsou spokojeni.

Respondent č.	Odpověď:
1	S chováním a setráváním žáků s problémovým chováním. Dále s nedostatečným zájmem rodičů.
2	Někdy mi přijde, že se věci neřeší proto, „aby nebyly problémy“ a zavírají se nad tím oči.
3	S některými kolegy pokulhává komunikace a spolupráce. Někteří žáci jsou nevychovaní, agresivní a nerespektují autority. Komunikace s některými rodiči je obtížná, ztěžuje to spolupráci.

4	Příliš byrokracie, chování romských žáků.
5	Bez odpovědi.
6	Bez odpovědi.
7	Neukázněnost žáků.
8	S chováním některých žáků.
9	Mohlo by se zlepšit chování a přístup některých žáků ke vzdělávání.
10	Spolupráce rezortů v systému s rezortem školským. Spolupráce s rodiči žáků.
11	S přerušovanou pracovní dobou. S platovými podmínkami.

Otázka č. 4 zjišťuje, zda pedagogové pozorují výskyt sociálně negativních jevů ve škole.

Respondent č.	Odpověď:
1	Ano – záškoláctví, problémové chování (slovní a fyzická agresivita některých žáků).
2	Ano – agresivita, zejména slovní a fyzická, kouření v mladém věku, vulgární chování.
3	Agresivita, nekázeň, problémové chování žáků. Žáci jsou nevychovaní, nerespektují autority, jsou drzí.
4	Problémové chování romských žáků.
5	Záškoláctví, agresivní chování žáků.
6	Ne.
7	Agresivita – verbální, fyzická, nekázeň, záškoláctví, lhaní.
8	Vulgární a nevhodné chování některých žáků.
9	Záškoláctví, agresivita mezi žáky.
10	Ano, je zde výskyt klasických sociálně patologických jevů: šikana, záškoláctví, agresivní až asociální chování

	žáků.
11	Lhaní, agresivita, krádeže, vulgarita.

Otázka č. 5 zjišťuje, co by pedagogové navrhovali ve škole zlepšit.

Respondent č.	Odpověď:
1	Mezioborovou komunikaci, sjednocení postupů a pravidel.
2	Komunikaci – nebát se říct si o pomoc a nebrat to jako slabost. Nezavírat oči nad problémy.
3	Spolupráci rodičů s pedagogickými pracovníky – pravidelná setkávání rodičů s pracovníky školy a žáky. Volnočasové akce pro žáky a rodiče.
4	Některé žáky umístit do výchovných ústavů.
5	Spolupráci rodičů s učiteli.
6	Nevím.
7	Zlepšit spolupráci rodičů s učiteli. Rodiče by měli přitvrdit ve výchově.
8	Více financí do škol.
9	Přístup některých žáků ke vzdělávání.
10	Zlepšení komunikace jak ze strany rodičů, tak i komunikace některých rezortů a jednotný postup v konkrétních situacích. Např. v řešení zanedbávání výchovy, záškoláctví a agresivního chování. Zvážení rozšíření kompetencí některých pozic (učitel, výchovný poradce, ředitel).
11	Více peněz do školství, rekonstrukce prostor školy, internátu a školní družiny.

5.6 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo na Střední a základní škole prof. Z. Matějčka v Olomouci formou dotazníku a ankety. V návaznosti na zvolený cíl práce a dílčí cíl představíme shrnutí výsledků výzkumného šetření.

Data získaná prostřednictvím dotazníků

Prostřednictvím dotazníků jsme zjišťovali, jak žáci hodnotí klima ve škole a zda pozorují výskyt sociálně negativních jevů. Dotazník byl rozdán žákům 4. – 9. tříd základní školy praktické. Celkový počet respondentů byl 51, z čehož 31 (61 %) tvořili chlapci a 20 (39 %) dívky. Nejvíce žáků bylo obsaženo z 6. třídy (11), následovala třída 7. a 4. s počty 10 respondentů. Nejméně žáků bylo z 9. třídy.

V otázce, jak se žáci cítí ve škole, jich nejvíce uvedlo, že se cítí dobře (celkem 61 %). Druhá nejčastější odpověď byla nic moc (19 %). Zajímavé je, že žáci 4. tříd na rozdíl od tříd jiných, označili pouze odpovědi senzačně a dobře. Jen jeden respondent ze třídy sedmé a jeden z osmé uvedli, že se ve škole cítí špatně. Žáci v otázce, jak se cítí ve třídě, odpovídali podobně, jako v otázce předešlé. Přes polovinu žáků (57 %) zvolilo, že se cítí ve své třídě dobře. Následovala odpověď nic moc, cítí se tak 12 žáků (23 %) ze všech tříd kromě třídy 4. Senzačně se cítí 9 žáků (18 %) ze 4., 5. a 6. třídy. Odpověď špatně uvedl pouze 1 žák ze 7. třídy. Z odpovědí můžeme tedy konstatovat, že většina žáků se cítí ve škole a třídě buď dobře, nebo nic moc. Respondenti ze 4. tříd uvedli odpovědi senzačně a dobře, prostředí školy a třídy se jim líbí.

Celkem 53 % žáků si myslí, že se k sobě spolužáci chovají hezky, 25 % uvádí asi hezky. Naopak 12 % žáků uvedlo, že se k sobě spolužáci hezky určitě nechovají.

Na otázku, zda je ve škole či ve třídě někdo, kdo hodně zlobí, odpovědělo 51 % žáků určitě ano a 27 % žáků asi ano. Z odpovědí žáků tudíž vyplývá, že více jak polovina žáků si všimá problémového chování.

Naopak v odpovědi na otázku, zda si myslí, že si učitelé stěžují na jejich chování, odpovědělo 29 % určitě ne, 29 % asi ne a 22 % určitě ano. Většina jich tedy své chování jako problémové neposuzuje, ale překvapil mě poměrně vysoký

počet žáků, kteří uvedli určitě ano. S tím souvisí otázka ohledně dodržování pravidel chování, kdy 59 % žáků uvedlo, že pravidla toho, jak se chovat určitě dodržují. Druhá nejčtenější odpověď byla asi ano (17 %). Z toho vyplývá, že více jak polovina žáků je přesvědčena o tom, že dodržují stanovená pravidla toho, jak se chovat.

Na otázku, zda žákovi někdo třídě nebo ve škole ubližuje, celkem 51 % žáků uvedlo, že jim určitě nikdo neubližuje, nejvíce žáků bylo z 6. třídy. Odpověď asi ano uvedlo 16 % respondentů, převládala ve 4. třídě. Odpověď určitě ano uvedlo 14 % žáků. Osmé a deváté třídy zaznačily odpovědi pouze asi ne a určitě ne. Z tvrzení tedy vyplývá, že žáci nižších ročníků pocítují ubližování ve větší míře, než žáci ročníků vyšších.

Poslední otázka byla zaměřena na to, zda by žáci měli zájem chodit do zájmového kroužku ve škole. Celkem 43 % žáků by určitě chtělo, 19 % žáků by asi chtělo. Odpověď určitě ne uvedlo 16 % žáků. Žáci mohli dále blíže specifikovat, který kroužek by je bavil a zajímal. Největší zájem by byl o kroužek sportovní, žáky by bavil konkrétně fotbal, karate, gymnastika, plavání, box a basketbal. Mezi ostatní možnosti žáci uvedli kroužek keramický, výtvarný, pěvecký či práce v dílnách.

Data získaná prostřednictvím ankety

Prostřednictvím ankety jsme zjišťovali, jak hodnotí pedagogové klima ve škole, zda zde pozorují výskyt sociálně negativních jevů a jaká navrhují případná zlepšení. Pedagogové hodnotili klima školy veskrze pozitivně a vstřícně. V odpovědích na otázku, s čím jsou pedagogové ve škole spokojeni, převládal názor dobrá spolupráce s kolegy, příjemný kolektiv a přátelské vztahy a podpora vedení. Naopak nejsou spokojeni s neukázněností žáků a jejich problémovým chováním, s jejich přístupem ke vzdělávání, se spoluprací a komunikací s některými rodiči žáků, dále s platovými podmínkami či spoluprací některých rezortů s rezortem školským.

V otázce, zda pedagogové pozorují výskyt sociálně negativních jevů, odpověděli kromě jednoho všichni ano. Uvádí zejména výskyt záškoláctví, problémového chování žáků, verbální a fyzické agresivity, lhaní, kouření,

nekázně, nerespektování autority, nevychovanost žáků, problémového chování romských žáků a krádeží. Jako konkrétní opatření navrhuji pedagogové zlepšit především spolupráci rodičů s učiteli, mezioborovou komunikaci, přístup některých žáků ke vzdělávání. Dále sjednotit postupy v konkrétních situacích (např. v řešení zanedbávání výchovy, záškoláctví nebo agresivního chování). Dalšími návrhy jsou umístění některých žáků do výchovných ústavů, zlepšení finanční situace (více financí do škol), rekonstrukce prostory školy, organizování pravidelných setkávání rodičů s pedagogickými pracovníky školy např. formou volnočasových akcí.

5.7 Navrhovaná opatření a doporučení pro praxi

Dle Metodického doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních by měly všechny školy mít vypracovaný Minimální preventivní program (dále jen MPP). Ačkoli je ve škole realizována primární prevence dle s MPP, výskyt sociálně negativních jevů a rizikového chování je stále poměrně velkým problémem. Jako možný doplněk MPP by mohla sloužit navrhovaná opatření a doporučení pro praxi, které jsem vytvořila na základě zjištěných výsledků výzkumného šetření.

Jedním z hlavních problémů je především úroveň spolupráce a komunikace s rodiči žáků. Rodiče i učitelé žáků by měli být rovnocennými partnery. Zapojení rodičů a žáků do aktivit školy, probíhajících mimo vyučování (spolupráce při besídkách, volnočasových aktivitách apod.) by mohlo tento problém minimalizovat. Otevřenost školy, zájem pedagogických pracovníků spolupracovat s rodiči a ochota rodičů řešit problémové chování žáků by měly být důležitými atributy, které napomáhají zmírnění výskytu sociálně negativních jevů a problémového chování.

Opatření sloužící k prevenci výskytu sociálně negativních jevů by měla být primárně zaměřena na změnu chování žáků, podporu zdravého stylu života, posílení sebevědomí žáků a uvědomění si zodpovědnosti za svoje chování. Takovým opatřením by mohlo být zapojení školy do konkrétních preventivních projektů a programů, které by žáky zaujaly. Vhodnými aktivitami trávení volného času žáků mohou být zájmové kroužky zaměřené na sportovní aktivity, vyžadující vynaložení fyzické námahy a energie. Právě přebytek energie je jedním z faktorů, které zapříčiňují nežádoucí chování žáků. Vybití nahromaděné energie, zapojení prvků zážitkové pedagogiky, poznávání nových věcí, dobrodružství, soutěžení a pocit úspěchu, které by mohly žáci prožít v zájmovém kroužku, by jistě přispěli k eliminaci jejich problémového chování. Aktivita v podobě sportu rovněž přispívá k poznávání a dodržování pravidel fair play hry a tím pomáhá formovat žádoucí chování ve školním i soukromém životě.

Pro školy se nabízí několik možností, jak tyto zájmové aktivity realizovat. Organizačně, finančně i personálně se jako nejjednodušší možnost jeví využití vlastních zdrojů, to znamená využití sportovních prostor vedlejší školy a personální zajištění lektora kroužku z řad pedagogů. Další možností je realizace kroužku vedeného externím lektorem. Pokud jsou finanční možnosti školy a rodičů příznivé, je možné využít služeb komerčních organizací, které se zabývají zájmovým vzděláváním, přičemž kroužek je realizován v prostorách školy. Pokud bychom měli navrhnout konkrétní náplň kroužků, žáci by měli zájem zejména o sportovní kroužky jako je fotbal, karate, gymnastika, plavání, box, basketbal, tanec. Žáci upřednostňující spíše klidnější aktivity by uvítali kroužek výtvarný, keramický, či práci v dílnách (práce se dřevem, kutilství).

Závěr

V práci se zabývám výskytem sociálně negativních jevů v prostředí školy praktické a speciální. Zjišťuji, jak pedagogičtí pracovníci a žáci hodnotí klima školy a zda pozorují výskyt těchto jevů. K získání těchto údajů jsem jako výzkumný nástroj zvolila dotazník a anketu. Na základě výzkumného šetření jsem navrhla opatření a doporučení pro praxi.

Tyto závěry shrnuji v několika bodech:

- Většina žáků se ve třídě a ve škole cítí dobře. Více než polovina žáků uvádí, že se k sobě spolužáci chovají hezky.
- Více jak polovina žáků si všímá problémového chování.
- Žáci patrně nereflektují svoje chování. Uvádí, že daná pravidla dodržují, což je v rozporu s odpověďmi na předchozí otázky.
- Více než polovina žáků by uvítala možnost zapojení se do zájmového kroužku.
- Pedagogové hodnotili klima školy veskrze pozitivně a vstřícně. Jsou spokojeni s dobrou spoluprací s kolegy, příjemným kolektivem a přátelskými vztahy a podporou vedení.
- Nejsou spokojeni s neukázněností žáků a jejich problémovým chováním, s jejich přístupem ke vzdělávání, se spoluprací a komunikací s některými rodiči žáků, dále s platovými podmínkami či spoluprací některých rezortů s rezortem školským.
- Jako příklady problémového chování uvádí pedagogové tyto: záškoláctví, verbální a fyzická agresivita, lhaní, kouření, nekázeň, nerespektování autority, nevychovanost žáků, krádeže.

Navrhovaná opatření a doporučení pro praxi jsou zaměřena na zlepšení a prohloubení vztahů mezi rodiči a pedagogickými pracovníky například formou zúčastnění se společenských akcí pořádaných školou a také na smysluplné využití volného času žáků v rámci zájmových kroužků.

Cíle práce byly naplněny a zjištěné závěry mohou sloužit jako zpětná vazba pro školu.

Jelikož byl výzkum zaměřen na prostředí konkrétní školy, navrhovaná opatření a doporučení pro praxi nejsou univerzálním podpůrným preventivním nástrojem pro školy obecně, ale jsou vytvořena na základě specifických závěrů vyplývajících z výzkumného šetření a mohou tedy sloužit pro potřeby pouze konkrétní školy.

Seznam použitých zdrojů

▪ Odborná literatura

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

BENDOVIÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011, 150 s. ISBN 978-80-247-3853-6.

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. 1. vydání. Praha: Grada, 2011, 272 s. ISBN 978-80-247-2993-0.

FISCHER, Slavomil a ŠKODA, Jiří. *Sociální patologie. Analýza příčin a možností ovlivňování sociálně patologických jevů*. 1. vydání. Praha: Grada, 2009, 218 s. ISBN 978-80-147-2781-3.

FISCHER, Slavomil a ŠKODA, Jiří. *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2014, 232 s. ISBN 978-80-247-5046-0.

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

GILLERNOVÁ, Ilona a KREJČOVÁ, Lenka. *Sociální dovednosti ve škole*. 1. vydání. Praha: Grada, 2012, 247 s. ISBN 978-80-247-3472-9.

JEDLIČKA, Richard a kol. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících. Prevence životních selhání a krizová intervence*. 1. vydání. Praha: Grada, 2015, 544 s. ISBN 978-80-247-5447-5.

JERÁBKOVÁ, Kateřina a kol. *Školská integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 129 s. ISBN 978-80-244-3730-9.

KALEJA, Martin. *Etopedická propedeutika v inkluzivní speciální pedagogice*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2013, 264 s. ISBN 978-80-7464-396-5.

KLIMENT, Pavel. *Sociální deviace I: studijní text pro kombinované studium*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 70 s. ISBN 978-80-244-3588-6.

KLIMENTOVIČ, Eva. *Sociální deviace II: studijní text pro kombinované studium*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 91 s. ISBN 978-80-244-3566-4.

KOLÁŘ, Michal. *Skrytý svět šikanování ve školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997, 127 s. ISBN 80-7178-123-1.

KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. 1. vydání. Praha: Portál, 2011, 332 s. ISBN 978-80-7367-871-5.

KREJČÍŘOVÁ, Olga a SKOPALOVÁ, Jitka. *Deviace a sociální patologie: vybrané jevy*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007, 66 s. ISBN 978-80-244-1698-4.

KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. 1. vydání. Praha: Portál, 2005, 151 s. ISBN 80-7178-945-3.

LABÁTH, Vladimír a kol. *Riziková mládež: možnosti potencionálních zmien*. 1. vydání. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001, 157 s. ISBN 80-85850-66-4.

LECHTA, Viktor (ed.). *Inkluzivní pedagogika*. 1. vydání. Praha: Portál, 2016, 464 s. ISBN 978-80-262-1123-5.

MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s. ISBN 8021010703.

MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2015, 190 s. ISBN 978-80-247-5309-6.

MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: praktická příručka pro učitele*. 1. vydání. Praha: Portál, 2012, 136 s. ISBN 978-80-262-0198-4.

MICHALÍK, Jan a kol. *Sborník příspěvků z konference projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR 2015*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 134 s. ISBN 978-80-244-4749-0.

MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., doplněné a přepracované vydání. Praha: Grada, 2010, 325 s. ISBN 978-80-247-2339-6.

MIOVSKÝ, Michal a kol. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. 1. vydání. Praha: Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze ve vydavatelství Togga, 2012, 220 s. ISBN 978-80-87258-89-7.

MIOVSKÝ, Michal a kol. *Kvalita a efektivita v prevenci rizikového chování dětí a dospívajících*. 1. vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015, 267 s. ISBN 978-80-7422-391-4.

MÜHLPACHR, Pavel. *Sociopatologie*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 194 s. ISBN 978-80-210-4550-7.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměněné vydání. Praha: Karolinum, 2011, 270 s. ISBN 978-80-246-1916-3.

POLÁČEK, Michal a FORÝTKOVÁ, Dana. *Systém prevence sociálně patologických jevů*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 82 s. ISBN 80-85783-65-7.

PTÁČEK, Radek. *Poruchy chování v dětském věku*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006, 24 s. ISBN 80-86991-81-4.

PUGNEROVÁ, Michaela a KVINTOVÁ, Jana. *Přehled poruch psychického vývoje*. 1. vydání. Praha: Grada, 2016, 296 s. ISBN 978-80-247-5452-9.

RENOTIÉROVÁ, Marie a LUDÍKOVÁ, Libuše a kol. *Speciální pedagogika*. 3. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 313 s. ISBN 80-244-1073-7.

ŘÍČAN, Pavel a JANOŠOVÁ, Pavlína. *Jak na šikanu*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010, 160 s. ISBN 978-80-247-2991-6.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

SOBOTKOVÁ NIELSEN, Veronika a kol. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. 1. vydání. Praha: Grada, 2014, 147 s. ISBN 978-80-247-4042-3.

ŠAUEROVÁ, Markéta; ŠPAČKOVÁ, Klára; NECHLEBOVÁ, Eva. *Speciální pedagogika v praxi: komplexní péče o děti se SPUCH*. 1. vydání. Praha: Grada, 2012, 284 s. ISBN 978-80-247-4369-1.

ŠVARCOVÁ, Iva. *Základy speciální pedagogiky*. Praha: Parta, 2012, 219 s. ISBN 978-80-7320-176-0.

VALENTA, Milan a kol. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. 1. vydání. Praha: Portál, 2014, 272 s. ISBN 978-80-262-0602-6.

VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2011, 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I. Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 2., přepracované a rozšířené vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 136 s. ISBN 978-80-240-4573-6.

VOJTOVÁ, Věra. *Úvod do etopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2008, 127 s. ISBN 978-80-7315-166-9.

VYKOPALOVÁ, Hana. *Sociálně patologické jevy v současné společnosti*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001, 154 s. ISBN 80-244-0337-4.

▪ Internetové zdroje

Bachárová, Gabriela a Miovský, Michal. *Tráví dítě pět až šest hodin denně na internetu? Pozor na vznik závislosti* [online]. 2016 [cit. 2017-3-21]. Dostupné z: <http://www.sancedetem.cz/srv/www/content/pub/cs/clanky/travi-dite-pet-az-sest-hodin-denne-na-internetu-pozor-na-vznik-zavislosti-168.html>

Horváthová, Ivana. *Pro a proti integrace dětí se zdravotním postižením* [online]. 2014, aktual. 2017 [cit. 2017-4-01]. Dostupné z: <http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/pro-a-proti-integrace-deti-se-zdravotnim-postizenim.shtml>

Střední škola a základní škola prof. Z. Matějčka Olomouc, Svatoplukova 11 [online]. [cit. 2017-05-15]. Dostupné z: <http://zsmatejcka.eu/>

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy: *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013 – 2018* [online]. Praha, 2013 [cit. 2017-2-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/28077>

Dokument MŠMT č.j.: 21291/2010-28: *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních* [online]. 2010 [cit. 2017-2-13]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny?highlightWords=rizikov%C3%A9+chov%C3%A1n%C3%AD+%C5%A1koln%C3%ADm+prost%C5%99ed%C3%AD>

Dokument MŠMT č.j.: 21291/2010-28: *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže. Příloha č. 1: Návykové látky – drogy* [online]. 2010 [cit. 2017-2-21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny?highlightWords=rizikov%C3%A9+chov%C3%A1n%C3%AD+%C5%A1koln%C3%ADm+prost%C5%99ed%C3%AD>

Dokument MŠMT č.j.: 21291/2010-28: *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže. Příloha č. 4: Alkohol u dětí školního věku* [online]. 2010 [cit. 2017-2-21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny?highlightWords=rizikov%C3%A9+chov%C3%A1n%C3%AD+%C5%A1koln%C3%ADm+prost%C5%99ed%C3%AD>

Dokument MŠMT č.j.: 21291/2010-28: *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže. Příloha č. 11: Záškoláctví* [online]. 2010 [cit. 2017-2-21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doproceni-a-pokyny?highlightWords=rizikov%C3%A9+chov%C3%A1n%C3%AD+%C5%A1koln%C3%ADm+prost%C5%99ed%C3%AD>

Dokument MŠMT č.j.: 21291/2010-28: *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže. Příloha č. 13: Tabák* [online]. 2010 [cit. 2017-2-21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doproceni-a-pokyny?highlightWords=rizikov%C3%A9+chov%C3%A1n%C3%AD+%C5%A1koln%C3%ADm+prost%C5%99ed%C3%AD>

Dokument MŠMT č.j.: 21291/2010-28: *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže. Příloha č. 21: Hazardní hraní* [online]. 2010 [cit. 2017-2-21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doproceni-a-pokyny?highlightWords=rizikov%C3%A9+chov%C3%A1n%C3%AD+%C5%A1koln%C3%ADm+prost%C5%99ed%C3%AD>

ČESKO. Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. [cit. 2017-3-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/35181/>

ČESKO. Vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních [online]. [cit. 2017-3-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/1-pravni-predpisy-a-souvisejici-dokumenty?highlightWords=Vyh%C3%A1l%C5%A1ka+197%2F2016>

ČESKO. Vyhláška č. 27/20016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. [cit. 2017-3-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník pro žáky

Příloha č. 2: Anketa pro učitele

Příloha č. 1: Dotazník pro žáky

1. Jsi kluk – holka?

2. Do které třídy chodíš?

3. Jak se cítíš ve škole?

- senzačně - dobře - nic moc - špatně - hrozně špatně

4. Jak se cítíš ve své třídě?

- senzačně - dobře - nic moc - špatně - hrozně špatně

5. Je ve škole nebo ve třídě někdo, kdo hodně zlobí (např. vyrušuje v hodině, provokuje, vyvolává konflikty)?

- určitě ano - asi ano - nevím, nevšiml/a jsem si - asi ne - určitě ne

6. Stěžují si učitelé ve škole na tvé chování?

- určitě ano - asi ano - nevím, nevšiml/a jsem si - asi ne - určitě ne

7. Chovají se k sobě navzájem spolužáci ve třídě hezky?

- určitě ano - asi ano - nevím, nevšiml/a jsem si - asi ne - určitě ne

8. Ublíží ti někdo ve škole nebo ve třídě (posmívá se ti, nadává ti, bije tě)?

- určitě ano - asi ano - nevím, nevšiml/a jsem si - asi ne - určitě ne

9. Dodržuješ ve škole a ve třídě stanovená pravidla toho, jak se správně chovat?

- určitě ano - asi ano - nevím - asi ne - určitě ne

10. Kdyby byl ve škole nějaký zájmový kroužek (např. sportovní, výtvarný, keramický, taneční, pěvecký, dílny), měl/a bys zájem do něj chodit?

- určitě ano - asi ano - nevím - asi ne - určitě ne

Napiš, jaký kroužek by tě zajímal a bavil:

Příloha č. 2: Anketa pro učitele – školní klima a výskyt sociálně negativních jevů

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

chtěla bych Vás poprosit o odpovědi na několik otázek v anketě, která bude sloužit pro zpracování mé diplomové práce.

Děkuji za ochotu a spolupráci.

Veronika Pavelová

1. Jak hodnotíte klima v naší škole?
2. S čím jste spokojeni, co hodnotíte kladně?
3. S čím nejste spokojeni?
4. Pozorujete zde výskyt sociálně negativních jevů?
5. Co byste navrhovali zlepšit? Uveďte prosím konkrétní návrhy:

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Veronika Pavelová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Sociálně negativní jevy ve škole pro žáky se speciálními potřebami
Název v angličtině:	Socially negative phenomena at school for pupils with special needs
Anotace práce:	<p>Ve své diplomové práci se zaměřuji na problematiku výskytu sociálně negativních jevů a problémového chování ve škole pro žáky se speciálními potřebami, kde bylo také prováděno výzkumné šetření. V teoretické části práce vymezuji základní pojmy týkající se sociálně negativních jevů a charakterizuji vybrané sociálně negativní jevy a rizikové chování v prostředí školy. Dále se zabývám prevencí sociálně negativních jevů se zaměřením na školskou prevenci rizikového chování. Další část charakterizuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a blíže specifikuje žáka s poruchami chování. V závěru teoretické části práce se věnuji problematice komunikace ve škole. V praktické části formou dotazníku a ankety zjišťuji, jak žáci a pedagogové hodnotí klima ve škole a zda pozorují výskyt sociálně negativních jevů a problémového chování.</p>
Klíčová slova:	žák se speciálními vzdělávacími potřebami, sociálně negativní jevy, rizikové chování, prevence, žák s poruchami chování, vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, komunikace ve škole, pedagogická komunikace
Anotace v angličtině:	In my thesis I focus on problematic of the occurrence of socially negative phenomena and problematic behaviour at school for pupils with special educational needs where the research was realized. In the

	<p>theoretical part of the thesis I define basic concepts regarding socially negative phenomena and I characterize selected socially negative phenomena and risky behaviour in the school environment. I also engage in the prevention of socially negative phenomena focused on school prevention of risky behaviour. Another part describes the education of pupils with special educational needs and specifies the pupil with behavioural disorders closely. In the conclusion of the theoretical part I engage in the issue of communication at school. In the practice part I find out by questionnaire and survey how pupils and teachers evaluate the ambience and whether they observe occurrence socially negative phenomena and risky behaviour.</p>
<p>Klíčová slova v angličtině:</p>	<p>pupil with special educational needs, socially negative phenomena, risk behaviour, prevention, pupil with behavioral disorders, education of pupils with special education needs, communication at school, educational communication</p>
<p>Přílohy vázané v práci:</p>	<p>Příloha č. 1: Dotazník pro žáky</p> <p>Příloha č. 2: Anketa pro učitele</p>
<p>Rozsah práce:</p>	<p>97 s. + přílohy</p>
<p>Jazyk práce:</p>	<p>český</p>