

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Bakalářská práce

Mgr. Veronika Hulová

Spolupráce rodiny a školy při řešení rizikového chování
dítěte

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

V Křelově-Břuchotíně dne 15. 06. 2022

.....
Mgr. Veronika Hulová

Poděkování

Děkuji tímto doc. PhDr. Martině Fasnerové, Ph.D. za čas, který mi věnovala při vedení práce, za praktické rady a podnětné připomínky a za ochotu a pomoc, se kterou mi obětavě po celou dobu pomáhala.

Anotace

Bakalářská práce se zaměřuje na téma spolupráce rodiny a školy při řešení rizikového chování dítěte. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou, přičemž teoretická část má 4 kapitoly: rodina a výchova, škola, rizikové chování a spolupráce rodiny a školy. První kapitola se věnuje rodině, typům a funkcím rodiny a výchovným stylům. Druhá kapitola popisuje školu a její funkce, legislativní rámec školství a druhy škol v České republice. Třetí kapitola se věnuje rizikovému chování a jednotlivým formám rizikového chování. Poslední kapitola se věnuje vztahu rodiny a školy a formám spolupráce. Cílem výzkumného šetření v praktické části je analyzovat úroveň a charakter spolupráce školy a rodiny při řešení rizikového chování dítěte, zjistit, jaký je vztah mezi rodinou a školou, jaká je úroveň a ochota spolupráce rodiny se školou a jaký je postoj rodičů ke škole z pohledu výchovného poradce.

Klíčová slova

Rodina, výchova, škola, spolupráce, komunikace, rizikové chování.

Abstract

The bachelor's thesis focuses on the topic of cooperation between the family and the school in solving the child's risky behavior. The work is divided into theoretical and practical part, while the theoretical part has 4 chapters: family and education, school, risk behavior and cooperation between family and school. The first chapter deals with the family, types and functions of the family and educational styles. The second chapter describes the school and its functions, the legislative framework of education and the types of schools in the Czech Republic. The third chapter deals with risky behavior and individual forms of risky behavior. The last chapter deals with the relationship between family and school and forms of cooperation. The aim of the research in the practical part is to analyze the level and nature of cooperation between school and family in solving risky behavior of the child, to find out what is the relationship between family and school, what is the level and willingness of cooperation between family and school and what is the attitude of parents to school from the adviser's educational point of view.

Key words

Family, upbringing, school, cooperation, communication, risky behavior.

Obsah

Úvod	7
1 Rodina a výchova.....	8
1.1 Definice rodiny a výchovy	8
1.2 Typy rodiny.....	10
1.3 Funkce rodiny	11
1.4 Výchovné styly v rodině	13
2 Škola.....	16
2.1 Pojem škola.....	16
2.2 Legislativní rámec.....	17
2.3 Druhy škol v České republice	18
2.4 Funkce školy	21
3 Rizikové chování	24
3.1 Pojem rizikové chování	24
3.2 Vybrané rizikové chování	26
3.2.1 Interpersonální agresivní chování.....	26
3.2.2 Delikventní chování ve vztahu k hmotným statkům	28
3.2.3 Záškoláctví	29
3.2.4 Závislostní chování.....	29
3.2.5 Rizikové sportovní aktivity a rizikové chování v dopravě	30
3.2.6 Sexuální rizikové chování	31
3.2.7 Spektrum poruch příjmu potravy.....	31
3.2.8 Příslušnost k sektám	32
4 Spolupráce rodiny a školy.....	33
4.1 Definice pojmu spolupráce	33
4.2 Vztah rodiny a školy	33
4.3 Formy spolupráce	35
5 Výzkumné šetření	38
5.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky	38
5.2 Výzkumný vzorek.....	38
5.3 Sběr dat	39
5.4 Analýza a vyhodnocení dat.....	39
5.5 Shrnutí výzkumného šetření	48
6 Závěr.....	51

Úvod

Pro předkládanou bakalářskou práci jsem vybrala téma Spolupráce rodiny a školy při řešení rizikového chování dítěte. V současném školství můžeme narazit na mnoho problémů, kdy jedním z nich je právě spolupráce rodiny a školy. Dnešní rodiče bychom mohli rozdělit na dvě skupiny. První jsou ti, pro něž je vzdělávání jejich dítěte naprostou prioritou, jsou se školou v pravidelném kontaktu, zajímají se o výsledky vzdělávání svých dětí a se školou spolupracují. Naproti tomu máme rodiče, pro které vzdělávání jejich dětí není prioritou, nezajímají se o výsledky vzdělávání a chování svého dítěte a celkově ke škole přistupují negativně. Spolupráce s touto skupinou rodičů je povětšinou problematičtější. Rodiče v dnešní době jsou velmi často pracovním vytížení, jsou unaveni jak psychicky, tak i fyzicky a nemají mnohdy čas a ani chuť věnovat se svým dětem, zajímat se o domácí přípravu, natož chtít řešit potíže ve škole. Často přistupují ke škole jako k instituci, která má převzít jejich úlohu a dítě nejen vzdělávat, ale také vychovávat.

Téma spolupráce rodiny a školy, stejně jako rizikové chování dětí, je v poslední době velmi diskutovaným tématem nejen v pedagogických kruzích.

Problematika spolupráce rodiny a školy se mě bezprostředně jako ředitelky školy dotýká. V posledních letech sleduji, jak je spolupráce mezi rodinou a školou v mnoha případech složitá a náročná, a proto jsem vybrala toto téma.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část bakalářské práce je zaměřena na jednotlivé činitele vzájemné spolupráce rodiny se školou, na popis rodiny a výchovy, funkcí a typologií rodiny, popis výchovných stylů, role rodičů ve vztahu ke škole. Dále se práce zaměřuje na popis školy, legislativního rámce, druhů školy a jejich funkcí, forem a příčin vzniku rizikového chování, formy spolupráce rodičů a školy, a na objasnění různých specifik a úskalí vzájemné spolupráce.

Cílem práce je popsat spolupráci rodiny a školy, analyzovat úroveň a charakter spolupráce školy a rodiny při řešení rizikového chování dítěte (zjištění, jaký je vztah mezi rodinou a školou, jaká je úroveň a ochota spolupráce rodiny se školou, postoj rodičů ke škole z pohledu výchovného poradce). Dílčím cílem je zjištění, jaký je zájem rodičů o spolupráci se školou, jaké jsou nejčastější způsoby spolupráce školy a rodiny, četnosti, formy a efektivity spolupráce školy a rodiny, a také jaké jsou nejčastější projevy rizikového chování dětí/žáků na základní škole.

1 Rodina a výchova

Rodina je od pradávna považována za základní jednotku lidské společnosti. Jako rodinu můžeme označit skupinu lidí, se kterými se čerstvě narozené dítě dostane jako první do kontaktu. Rodina by mu v prvních letech jeho života měla poskytnout podporu a lásku a také být podnětným prostředím pro jeho vývoj a vzorem, který dítě přejímá. Tato kapitola blíže rozvede různé pohledy autorů na rodinu a výchovu, typy rodiny a její funkce, a také styly výchovy.

1.1 Definice rodiny a výchovy

Definici rodiny najdeme u mnoha autorů. Rodinu lze např. definovat jako „institucionalizovaný sociální útvar nejméně tří osob, mezi nimiž existují rodičovské, manželské nebo příbuzenské vztahy. Základem rodiny je žena a muž, kteří tvoří manželský nebo partnerský pár. Partnerství osob opačného pohlaví má trvalejší ráz a výchozím znakem každé rodiny je existence alespoň jednoho dítěte.“ (Kraus, Poláčková, 2001, s. 89)

Podle Přadky (2004, s. 36) je rodina označována jako „základní, primární neformální skupina, která má různou velikost, je různě vnitřně strukturovaná a má rozličné vazby na společnost. Většinou se rodinou rozumí manželský pár a děti.“

V Pedagogickém slovníku je rodina popsána jako „nejstarší společenská instituce, která plní socializační, ekonomické, sexuálně-regulační, reprodukční a další funkce. Vytváří emocionální klima, formuje vztahy mezi lidmi, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu a je formou začleňování jedince do sociální struktury. Rodina a škola plní významné výchovné funkce, které lze chápat jako komplementární.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 202)

Jandourek (2007, s. 206) definuje rodinu v Sociologickém slovníku jako „formu dlouhodobého solidárního soužití osob spojených příbuzenstvím a zahrnující přinejmenším rodiče a děti. Dále ke znakům rodiny patří společné bydlení, příslušnost ke společné příbuzenské linii, společná produkce či konzumace statků.“

Možný (2002, s. 99) chápe rodinu ze sociologického hlediska jako „institucionální zajištění lidské reprodukce, které je legitimní v dané společnosti.“

Rodinu lze také definovat jako „strukturovaný celek, jehož smyslem, účelem i náplní je vytvářet bezpečný, stabilní prostor a prostředí pro sdílení, reprodukci a produkci života lidí. Rodinné prostředí je vždy spojeno s konkrétním prostorem, který rodina utváří

a udržuje, v němž se rodina rozšiřuje a v průběhu času také mění.“ (Procházka, 2012, s. 101-102)

Petrusek (1996, s. 940) definoval rodinu jako „původní a nejdůležitější společenskou skupinu a instituci, která je základním článkem sociální struktury a základní ekonomickou jednotkou.“

O rodině hovoříme ze sociálně-psychologického hlediska jako „o malé primární skupině, která má charakteristické znaky: bezvýhradnou akceptaci lidské existence, ochraňující hmotné i sociální prostředí, podporu autonomie příslušníka rodiny, zajištění životních potřeb, vzájemnou podporu, prostředník mezi společnostmi.“ (Řezáč, 1998, s. 203)

Jistě by každý z nás dokázal popsat, co to rodina je a co pro nás znamená. Vždy by se jednalo o subjektivní vyjádření pocitů a zkušeností, které jsme nasbírali. Pokud bychom měli pojem rodina shrnout, lze říct, že se jedná od pradávna o základní jednotku společnosti. Blíže bychom ji mohli definovat jako společenství lidí, kteří jsou nám nejbližší, v určitém prostoru, který nám má poskytovat bezpečí a jistotu, kam se vracíme. Rodina je základním prostředím, které dítě odmala obklopuje.

V každé rodině, ať již více či méně, probíhá proces výchovy. Opět existuje více definic tohoto pojmu. Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 277) definují výchovu jako „proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jeho vývoji. Účinnost výchovy je závislá na míře interiorizace výchovných vlivů vychovávaným jedincem. K té dochází, je-li jedinec otevřen pedagogickému působení, odpovídá-li jeho zkušenosti, vytvoří-li v jeho vědomí potřeby zdokonalovat se, stát se subjektem vlastního utváření.“ Dále se zde uvádí, že výchova je „procesem záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňující optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujícími jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.“ (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 277-278)

Jandourek (2007, s. 251) popisuje výchovu jako „proces, v němž společnost (jednotlivci, skupiny a instituce) v souladu se svými reprodukčními potřebami, zájmy a cíli působí na jednotlivce a utváří tak individuální předpoklady k zastávání společenských pozic a rolí u další generace.“

Čáp a Mareš (2001, s. 247) definují výchovu jako „záměrné a cílevědomé působení, které směřuje k určitému výchovnému cíli – rozvinout v dítěti určité vlastnosti, názory,

postoje, hodnotové orientace. Je to působení, které užívá určitých výchovných prostředků a metod, založených na zkušenostech, tradici, popřípadě i na vědeckých poznatcích.“

V Psychologickém slovníku je výchova definována jako „záměrné, více či méně systematické rozvíjení citových a rozumových schopností člověka, utváření jeho postojů, způsobů chování, v souladu s cíli dané skupiny, kultury.“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 235)

1.2 Typy rodiny

Různí autoři pohlížejí na typologii z různých pohledů, např. z pohledu počtu členů, podle funkčnosti nebo podle naplňování potřeb.

Nejčastější dělení je podle počtu členů:

- nukleární (jaderná, základní, elementární, synkretická) = úplná rodina, která je složená z rodičů a vlastních, příp. adoptovaných dětí; jedná se o malou uzavřenou skupinu, ve které převažují důvěrné osobní kontakty, a se společnými zájmy;
- širší (vícegenerační) = nukleární rodina rozšířená o prarodiče nebo rodinu dítěte (Petrušek, 1996, s. 941).

Rodinu dále rozdělujeme podle úplnosti:

- úplná = dvougenerační skupina rodičů a dětí, příp. dítěte s jasně danými rolami a kde nechybí žádný vztah;
- neúplná = skupina, v níž chybí jeden ze zakládajících členů a není obsažena role otce nebo matky (Trpišovská, 2000, str. 37).

Matějček toto rozdělení doplňuje o zdůvodnění příčiny neúplnosti, a to úmrtí jednoho z rodičů nebo rozvod, dříve také emigrace (Matějček, 1986, s. 23-30).

Jandourek (2007, s. 207) dále rozlišuje typy rodin:

- orientační (původní, primární) = rodina, do které se člověk původně narodil a ve které vyrůstá;
- prokreační (sekundární) = nová rodina, kterou člověk zakládá v dospělém věku a ve které se mu narodí vlastní děti.

Trpišovská rozděluje rodinu na funkční, dysfunkční a afunkční, o čemž pojednává následující kapitola.

1.3 Funkce rodiny

Většina populace by se zcela jistě shodla na tom, že základní funkcí rodiny je uspokojování lidských potřeb jako je pocit bezpečí a jistoty, zajištění citového zázemí, výchova dítěte a materiální zabezpečení. Kraus toto doplňuje o péči o zdraví, výživu a kulturní návyky členů rodiny, vytváření specifického socializačního a výchovného prostředí pro děti, předávání kulturního dědictví, vštěpování morálních postojů, ovlivňování, usměrňování a podporu. Rodina má také funkci reprodukční. (Kraus, 2001, s. 79)

Základní funkce rodiny můžeme shrnout do 5 základních bodů:

a) biologicko-reprodukční funkce: touto funkcí je zajišťována reprodukce lidského rodu, přičemž dochází k biologické obnově a tato funkce má také velkou roli v manželském soužití partnerů, kdy udržuje společensky schválenou podobu sexuálního soužití (Trpišovská, 2000, s. 32). Biologicko-reprodukční funkce: má velký význam pro jedince v uspokojování jeho biologických a sexuálních potřeb, a také v uspokojování potřeby pokračování rodu jedince (Kraus, 2001, s. 79).

b) socio-ekonomická funkce: rodina je chápána jako významný prvek v rozvoji ekonomického systému společnosti, kdy se členové rodiny zapojují do výrobní i nevýrobní sféry (v rámci výkonu určitého povolání) a rodina je současně významným spotřebitelem, na kterém je současný trh závislý (Kraus, 2001, s. 80). Rodina je tedy významným spotřebitelem, ale také tvůrcem ekonomických hodnot a rodiče zodpovídají za zabezpečení materiálních podmínek, které vedou k uspokojení potřeb dítěte.

c) socializačně-výchovná funkce: působení rodiny na své členy v souhrnu jevů a procesů ekonomických, sociálních, kulturních, mravních, estetických, zdravotních a jiných. Úlohou rodiny je příprava dětí a mladistvých na vstup do praktického života. Dítě od narození a po celou dobu života v rodině přijímá řadu informací a zpracovává je podle svých přirozených vloh, biologických a psychických potřeb, podle svých zkušeností, hodnotové orientace a vzorů, kterými jsou pro dítě především rodiče a sourozenci (Kraus, 2001, s. 80). Výchovná funkce je zaměřena na přípravu na fungování ve vlastní rodině, na začleňování člověka do společnosti a nacházení vlastního místa (Trpišovská, 2000, s. 32). Výchovná funkce je jednou z hlavních funkcí a díky ní mohou rodiče předávat svým potomkům hodnoty a normy společenského chování, vést je ke vzdělávání a být pro ně

vzorem i oporou v situacích, kdy to budou sami potřebovat. Je však potřeba být zralou osobností a mít k dítěti láskyplný vztah (Procházka, 2012, s. 107).

d) emocionální funkce: spočívá v uspokojení kladných emocionálních vazeb, uspokojení touhy po emocionální stabilitě, po zainteresovanosti druhých na osobních zájmech a osobních potížích (Trpišovská, 2000, s. 32).

e) sociálně-psychologická funkce: příslušnost k určité sociální skupině a pocit sounáležitosti s určitými lidmi hraje velmi významnou roli. Rodina vytváří specifické klima, ve které hraje důležitou roli citová složka a utváření a udržování vědomí, že je člověk akceptován, uznáván, hodnocen. Stálé a vřelé citové klima má velký význam nejen pro děti, ale také pro ostatní příslušníky rodiny (Kraus, 2001, s. 82).

Mezi další funkce rodiny lze zahrnout funkci ochrannou, která spočívá v zajišťování životních potřeb všech členů rodiny a funguje na principech spoluúčasti na zdravotní péči, sociálním zajištění prarodičů, péči o členy rodiny se speciálními potřebami, aj. Dále funkci domestikální, díky které se vytváří zázemí, v němž může každý člen rodiny najít fyzické útočiště a emocionální přijetí, a funkci rekreační a regenerační, díky které může rodina prožít pohromadě volný čas, což významně působí na utváření pozitivního životního stylu a pomáhá předcházet rizikovým projevům chování (Procházka, 2012, s. 110).

Z hlediska funkčnosti lze rodinu rozdělit na:

a) funkční = rodina, která plní všechny své funkce, a umožňuje optimální rozvoj všech svých členů a uspokojování jejich potřeb;

b) dysfunkční = rodina, která není schopna plnit některou ze svých funkcí, přesto však stále funguje jako sociální skupina. Dysfunkčnost vychází z narušeného vztahu mezi rodiči nebo vztahu mezi rodiči a dítětem;

c) afunkční = společenství, které zcela ztratilo svůj význam a není schopno zcela plnit své funkce (Trpišovská, 2000, s. 38).

Procházka (2012, s. 113) doplňuje, že ve funkční rodině probíhá vývoj dítěte, výchova a socializace optimálně. V dysfunkční (problémové) rodině se objevují závažnější poruchy některých funkcí rodiny, což ohrožuje vývoj a prospěch dítěte, a je nezbytná pomoc zvenčí. Afunkční rodina přestává zcela plnit své základní úkoly, vážně dítěti škodí nebo jej dokonce ohrožuje. Helus (2007, s. 151-153) výše uvedené dělení doplňuje o rodinu funkční s přechodnými, více či méně závažnými problémy, což se dle něj týká

většiny rodin. Tyto rodiny si i přes problémy dokáží pomoci sami, a tím se pozitivně rozvíjí a upevňují. Jako nejčastější problémy uvádí Helus (2007, s. 151-153) řešení bytových poměrů, finanční nouzi, zasahování prarodičů, dospívání dětí, krizi v manželském vztahu, aj. Dále uvádí typ rodiny problémové, kdy plnění funkcí rodiny je problematické, rodina čelí krizi a i přes snahu situaci urovnat, dochází k rozvodu.

V rámci dysfunkční rodiny uvádí autoři Trpišovská (2000, s. 33-35) a Helus (2007 s. 224-233) ještě následující typy:

- nezralá rodina
- přetížená rodina
- ambiciózní rodina
- perfekcionistická rodina
- autoritářská rodina
- rozmazlující rodina
- nadměrně liberální a improvizující rodina
- odkládající rodina
- disociovaná rodina

1.4 Výchovné styly v rodině

Rodinné prostředí a jeho působení na dítě hrají velmi významnou roli. Správná rodinná výchova probíhá v milujícím prostředí a vede k pozitivnímu rozvoji dítěte, k respektování, kdy rodiče kladou na dítě přiměřené požadavky v souvislosti s jeho schopnostmi. V takové rodině jsou stanoveny požadavky na všechny její členy. Rodiče neodstraňují dítěti překážky, ale učí jej, jak se s těmito překážkami v životě vyrovnat. Hovoříme o žádoucí výchově. Naopak nežádoucí/neadekvátní výchova může vést k negativním důsledkům ve vývoji dítěte. Existují 3 typy:

a) výchova „nepřijetí“ založená na nepřijetí dítěte rodiči, buď z důvodu nechtěného pohlaví dítěte, vrozené fyzické či duševní vadě, nebo je dítě zcela neplánované. Rodiče k dítěti přistupují buď s nezájmem, nebo je jejich výchova naopak tvrdá, tyranská, bez ohledu na potřeby. U těchto dětí se pak často projevuje komplex méněcennosti, labilita, bázlivost a často i hypochondrie.

b) výchova hypersocializujícího typu, která se často vyskytuje v rodinách s jedním dítětem, které je často fyzicky slabé nebo v rodinách starších rodičů. Tito rodiče jsou

přehnaně úzkostliví, mají neustálý strach o dítě, přehnaně o něj pečují, odstraňují všechny překážky a obtíže. Současně ale chtějí, aby dítě vyniklo a uplatnilo se, a často dítě přetěžují co nejnáročnějším vzděláváním. Mnohdy rodiče do dítěte projektují vlastní touhy a snahu kompenzovat své nedostatky a nesplněné sny. Toto často vede k neúspěchům dítěte, u kterého vzniká komplex méněcennosti a pocit, že zklamalo rodiče.

c) výchova egocentrická, ve které je dítě centrem pozornosti celé rodiny, rodiče se pro dítě obětují a postupně se stávají jeho otroky, neboť dítě přesně ví, jak na rodiče zapůsobit, aby dosáhlo svého. Dítě předpokládá, že se ostatní přizpůsobí jemu, úspěch často přičítá sobě a neúspěch naopak druhým. U dítěte se často projevuje agresivita a výbušnost, zvláště v případech vlastního neúspěchu, sklon k rychlé únavě, labilita. (Pelikán, 1995, s. 182-184).

Výchovný styl lze definovat jako způsob působení vychovatele na vychovávaného, jako souhrn záměrných i spontánních způsobů chování vychovatele k vychovávanému a zahrnuje také komunikaci vychovávaného s vychovávaným. „Termín způsob výchovy, popřípadě výchovný styl, vyčleňuje z vysoce složitého souboru výchovných procesů klíčové momenty: zejména emoční vztahy dospělých a dětí, jejich způsob komunikace, velikost požadavků na dítě, způsob jejich kladení a kontroly. Projevuje se též volbou výchovných prostředků a způsobem reagování dítěte na ně.“ (Čáp & Mareš, 2001, s. 303)

Existuje řada dělení výchovných stylů, ale nejznámějším modelem výchovných stylů je model psychologa K. Lewina, který se svými spolupracovníky zkoumal účinky různých stylů výchovy a následně určil 3 základní styly výchovy:

a) autokratický (dominantní, autoritativní) – vyznačuje se tím, že vychovatel rozkazuje, hrozí a trestá, málo respektuje samostatnost, přání a potřeby vychovávaného, má málo porozumění vychovávanému a pro vlastní samostatnou iniciativu vychovávaného, poskytuje málo samostatnosti. U vychovávaného tímto stylem se projevuje větší dráždivost, napětí, dominantnost a sklon k agresivitě k ostatním. Vychovávaný je ovlivňován zkušenostmi, úsudky a rozhodnutími vychovatele. Často převládá záporný emoční vztah.

b) liberální – vychovatel řídí vychovávaného jen málo nebo vůbec, neklade požadavky, nekontroluje a nepožaduje plnění požadavků, pokud jsou kladeny. Vychovávaný nemá stanoveny hranice ani cíle.

c) demokratický (sociálně integrační) – v tomto stylu vychovatel uděluje méně příkazů, podporuje iniciativu vychovávaného, působí příkladem, zákazy a tresty jsou

udělovány méně. Častá je diskuse a předkládání různých návrhů. Tento styl přináší lepší výsledky i chování vychovávaných, vychovatel žákům dává přehled o celkové činnosti skupiny (Čáp, 1993, s. 332-333).

Kapitola pojednávala o typech rodiny a jejích funkcích a také o výchovných stylech. Nejčastější dělení rodiny je dle počtu členů nebo také podle úplnosti. Základními funkcemi rodiny jsou biologicko-reprodukční, sociálně-ekonomická, socializačně-výchovná, emocionální a sociálně-psychologická. Nejznámější rozdělení stylu výchovy je dle K. Lewina, a to výchovný styl autokratický, liberální a demokratický.

2 Škola

Škola je spolu s rodiči a rodinným prostředím dalším významným činitelem, který ovlivňuje dítě v jeho vývoji a utváření osobnosti, podílí se na předávání poznatků, hodnot. Škola je současně místem, kde dítě tráví převážnou část dne. Rodina sice plní (nebo by měla plnit) mnohé funkce, jednu funkci však zcela plnit nedokáže, a to je funkce vzdělávací, kterou přebírá škola. V této kapitole si objasníme pojmy škola, legislativní rámec zakotvení škol, druhy škol, funkce školy.

2.1 Pojem škola

Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 238) definují školu jako „společenskou instituci, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů. Stala se místem socializace žáků, podporujícím jejich osobnostní a sociální rozvoj a připravujícím je na život osobní, pracovní a občanský.“

V Ottově naučném slovníku (1906, s. 640) nalezneme definici školy jako „ústav pro společné vychování a vyučování mládeže. Slovo je původu řeckého, kde jméno *sqol* (odtud též lat. *schola*, něm. *Schule*, fr. *école*, angl. *school*, it. *scuola*) označovalo volný, prázdný čas, kterého bylo možno užití ku práci duševní, jež značila zároveň zotavení a byla výsadou vrstev občanských starověké společnosti.“

Škola představuje pro dítě jednu z nejdůležitějších institucí a také významné socializační prostředí. Škola klade na dítě jiné požadavky než rodina, disponuje jinými normami, používá jiné strategie nátlaku a jiný jazyk. Dítě nástupem do školy může výrazně rozvíjet svou schopnost adaptace na život a práci v jiném socializačním poli. (Štěch, 2010, s. 79)

Procházka (2012, s. 126) definuje školu jako „instituci, která uchovává a traduje výsledky lidské duchovní a hmotné kultury tím, že je vkládá do cílů a obsahů vzdělávací a výchovné činnosti, a pečuje o rozvoj individuálních dispozic žáka. Uvádí, že škola jako instituce uchovává a traduje výsledky lidské duchovní a hmotné kultury tím, že je vkládá do cílů a obsahů vzdělávací a výchovné činnosti a také zároveň pečuje o rozvoj individuálních dispozic žáka.“

Prokop (2001, s. 5) popisuje školu jako „místo, ve kterém probíhá organizované, plánovité a cílevědomé učení. V této instituci má hlavní funkci učitel, který zde působí

jako zprostředkovatel znalostí, dovedností, jednání, hodnot a postojů, které jsou nezbytné pro existenci a další rozvoj kultury a společnosti. Úkolem učitele je vést děti k samostatnosti a zodpovědnosti jak v učení, tak i v životě, cílem učitelova jednání je vzdělávání žáků s ohledem na společenská očekávání.“

Škola je místem, kde se schází lidé, kteří se pravidelně účastní výchovy a vzdělávání po předem stanovenou dobu. Hlavní činností je výuka, která však nemusí probíhat ve školní budově. Všichni jedinci, kteří se ve škole potkávají, navazují osobní i společenské vztahy (Havlík, Kořa, 2002, s. 119-122).

2.2 Legislativní rámec

Právo na vzdělávání je zakotveno v článku 33 Listiny základních práv a svobod, která je součástí Ústavy České republiky. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství. V tomto zákoně jsou také stanoveny druhy škol, a to mateřská škola, základní škola, střední škola (gymnázium, střední odborná škola a střední odborné učiliště), konzervatoř, vyšší odborná škola, základní umělecká škola a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky. Dle zákona č. 111/1998 Sb. (zákon o vysokých školách) vysokoškolské vzdělávání zajišťují veřejné vysoké školy a státní vysoké školy. Dále vysokoškolské vzdělávání zajišťují soukromé vysoké školy a zahraniční vysoké školy. Vzdělávací politika státu je vyjádřena v Národním programu rozvoje vzdělávání, tzv. Bílé knize. Aby mohla škola vykonávat svou činnost, musí být zapsaná v rejstříku škol a školských zařízení.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydalo dokument Informace o postupu při zřízení školy, v němž rozděluje zřizovatele škol a školských zařízení na tzv. veřejné zřizovatele, kdy jejich postavení je upraveno právními předpisy veřejného práva, a tzv. neveřejné zřizovatele. Mezi veřejné zřizovatele řadíme kraj, obec, dobrovolný svazek obcí a stát (ministerstvo), mezi neveřejné patří registrované církve, náboženské společnosti, kterým bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, ostatní právnické osoby a fyzické osoby.

Zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon) určuje zřizovatele škol. Kraj, obec a dobrovolný svazek obcí, jehož předmětem činnosti jsou úkoly v oblasti školství, zřizují školy a školská zařízení jako školské právnické osoby nebo příspěvkové organizace. Ministerstvo zřizuje školy a školská zařízení jako školské právnické osoby nebo státní příspěvkové organizace. Ministerstvo obrany, Ministerstvo vnitra, Ministerstvo spravedlnosti a Ministerstvo práce a sociálních věcí zřizuje školy a školská zařízení jako organizační složky státu nebo jako jejich součásti. Ministerstvo zahraničních věcí zřizuje školy při diplomatické misi nebo konzulárním úřadu ČR jako součást těchto úřadů. Registrované církve a náboženské společnosti, ostatní právnické nebo fyzické osoby zřizují školy a školská zařízení jako školské právnické osoby nebo jako právnické osoby podle zvláštních právních předpisů.

2.3 Druhy škol v České republice

Vzdělávací soustava v České republice je členěna na několik stupňů dle mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED (International Standard Classification of Education), která se používá ve statistikách po celém světě a slouží ke shromažďování, sestavování a analyzování mezinárodně srovnatelných údajů. Podle této klasifikace můžeme vzdělávací systém v ČR rozdělit následovně:

a) preprimární vzdělávání ISCED 0 (předškolní vzdělávání v mateřské škole) - určeno pro děti ve věku 3-6 let a zahrnuje také vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Toto vzdělávání je nepovinné vyjma posledního předškolního roku. Vzdělávání v posledním ročníku státní nebo veřejné mateřské školy je bezplatné. Předškolní vzdělávání je řízeno Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, zřizovatelem je povětšinou obec, příp. svazek obcí. Předškolní vzdělávání se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání.

b) primární vzdělávání ISCED 1 a nižší sekundární vzdělávání ISCED 2 (základní vzdělávání v základní škole nebo víceletém gymnáziu) – je určeno pro děti ve věku 6-15 let, vzdělávání je povinné a trvá 9 let (příp. 10 let), nejvýše však do konce školního roku, ve kterém žák dosáhne sedmnácti let. Žák může plnit povinnou školní docházku také v zahraničí nebo v zahraniční škole na území ČR. Základní vzdělávání je bezplatné. Výjimkou jsou církevní a soukromé školy, které mohou vybírat školné. Nejčastějším zřizovatelem základních škol je obec nebo dobrovolný svazek obcí, školy mohou být také

soukromé nebo církevní. Základní škola se dělí na 1. a 2. stupeň, kdy do 1. stupně patří 1.-5. třída, do 2. stupně pak 6.-9. třída. Ukončením tohoto stupně získá žák základní vzdělání a dokladem je vysvědčení. Součástí tohoto vzdělávání jsou také základní školy speciální pro žáky se speciální vzdělávacími potřebami a nižší stupeň šestiletého a osmiletého gymnázia. Při základních školách bývají také zřízeny přípravné třídy pro děti v posledním roce před zahájením školní docházky. Poskytování základního vzdělávání upravuje školský zákon, vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy o organizaci školního roku a Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů. Základní vzdělávání se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání.

Do této úrovně vzdělávání můžeme také zařadit základní umělecké školy, které poskytují základní umělecké vzdělávání. Absolventi získají základy v uměleckých oborech. Základní umělecké školy neposkytují stupeň vzdělání a řídí se školským zákonem a vyhláškou o základním uměleckém vzdělávání.

c) vyšší sekundární vzdělání ISCED 3 (střední vzdělávání) – probíhá na středních školách, příp. konzervatořích a je určeno pro žáky ve věku 15-18/19 let. Podmínkou pro přijetí je ukončení povinné školní docházky a splnění podmínek přijímacího řízení. Střední vzdělávání se dělí na všeobecné, které poskytují gymnázia, a odborné. Střední vzdělávání se řídí školským zákonem, vyhláškou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři a vyhláškou o středním vzdělávání a vzdělání v konzervatoři. Dále pak vyhláškou, kterou se stanoví podrobnosti o organizaci přijímacího řízení ke vzdělávání ve středních školách, vyhláškou o ukončování studia ve středních školách a učilištích, a vyhláškou o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou. Vzdělávání upravují Rámcové vzdělávací programy (RVP pro gymnázia, RVP pro gymnázia se sportovní přípravou a RVP pro odborné vzdělávání). Střední vzdělávání je bezplatné, mimo soukromé a církevní školy. Úspěšným ukončením středního vzdělávání může absolvent dosáhnout stupně středního vzdělání, středního vzdělání s výučním listem nebo středního vzdělání s maturitní zkouškou. Střední vzdělávání je ve formě denního studia v délce jednoho nebo dvou let, střední vzdělávání s výučním listem je ve formě denního studia v délce dvou nebo tří let a střední vzdělávání s maturitní zkouškou je v denní formě v délce čtyř let nebo ve formě

denního studia šesti nebo osmiletého gymnázia, v délce čtyř let. Střední vzdělání s maturitní zkouškou lze získat i absolvováním nástavbového studia v délce 2 let. Mezi školy poskytující střední vzdělání řadíme také konzervatoře, které poskytují umělecké vzdělání a jejich úspěšným ukončením lze získat střední vzdělání s maturitní zkouškou nebo vyšší odborné vzdělání v konzervatoři.

d) postsekundární neterciální vzdělání ISCED 4 (nadstavbové studium) – střední školy, které poskytují střední vzdělání ukončené maturitou mohou poskytovat také nadstavbové studium ukončení maturitní zkouškou, zkrácené studium pro získání středního vzdělání s maturitní zkouškou nebo zkrácené studium pro získání středního vzdělání s výučním listem.

e) terciální vzdělání 1. stupeň ISCED 5 (vyšší odborné vzdělávání) a ISCED 6 (vysokoškolské vzdělávání v bakalářském programu) – podmínkou pro studium v tomto stupni vzdělávání je složení maturitní zkoušky. Vyšší odborné vzdělání se získává na vyšší odborné škole, která může být státní, veřejná, soukromá nebo církevní a délka studia je 3 roky. Vzdělávání se řídí školským zákonem, vyhláškou o vyšším odborném vzdělávání a nařízením vlády o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání. Vyšší odborné vzdělání prohlubuje a rozvíjí znalosti získané ve středním vzdělání a praktickou přípravou. Studium je ukončeno absolutoriem a absolvent získá titul „diplomovaný specialista“ (DiS.).

Vysokoškolské vzdělávání se uskutečňuje na vysokých školách, které jsou veřejné, státní a soukromé, a dělí se na univerzitní a neuniverzitní. Vysoké školy se řídí zákonem o vysokých školách, nařízením vlády o oblastech vzdělávání ve vysokém školství a dalšími nařízeními. Podmínkou pro studium je střední vzdělání s maturitní zkouškou. Vysokoškolské studium může být ve formě prezenčního studia nebo kombinovaného studia, příp. kombinací obou. Do tohoto typu vzdělávání spadá bakalářský studijní program, magisterský studijní program a doktorský studijní program.

Bakalářský studijní program bývá v délce 3-4 let a je ukončeno státní závěrečnou zkouškou s obhajobou bakalářské práce, kdy absolvent získá titul „bakalář“ (Bc.), v oblasti umění pak titul „bakalář umění“ (BcA.).

f) terciální vzdělávání 2. stupeň ISCED 7 - magisterský studijní program bývá v délce 1-3 let nebo 4-6 let v případě programů nenavazujících na bakalářský program a je zakončen státní závěrečnou zkouškou s obhajobou diplomové práce, kdy absolvent získá titul „magistr“ (Mgr.), „inženýr“ (Ing.), „inženýr architekt“ (Ing. arch.), „doktor medicíny“

(MUDr.), „doktor zubního lékařství“ (MDDr.), „doktor veterinární medicíny“ (MVDr.) nebo „magistr umění“ (MgA.)

g) terciální vzdělávání 3. stupeň ICSED 8 – nejvyšším stupněm vzdělání je doktorský studijní program, který trvá 3-4 roky a je zakončen státní doktorskou zkouškou a obhajobou disertační práce. Je zaměřen na vědecké bádání a samostatnou tvůrčí činnost v oblasti výzkumu nebo vývoje. Podmínkou pro přijetí je ukončení magisterského studijního programu. Absolventi doktorského studia získávají titul „doktor“ (Ph.D.).¹²³

2.4 Funkce školy

Jak již bylo výše zmíněno, tradiční funkcí školy je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin v organizačních formách podle určitých vzdělávacích programů. Pojetí a funkce školy se mění se změnami společenských potřeb. Škola se stala místem socializace žáků podporujícím jejich osobnostní a sociální rozvoj a připravujícím je na život osobní, pracovní a občanský (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 238).

Škola má následující funkce:

- a) personalizační – formuje jedince jako samostatně jednající osobnost;
- b) kvalifikační – vybavuje znalostmi a vlastnostmi podstatnými pro výkon;
- c) socializační – předává určité způsoby chování a názory a díky tomu si jedinec, vytváří o sobě a ostatních určitý obraz, učí se zastávat různé role;
- d) integrační – připravuje jedince pro profesní život, pro integraci do společnosti a politicko-veřejnou činnost. Škola uvádí do politického a právního řádu a učí tento řád akceptovat i kritizovat. Základním prvkem integrace je vytvoření aktivního postoje k životu, který dále vytváří další integrační prvky, jako jsou např. přesnost, spolehlivost, dochvilnost, vytrvalost atd. (Havlík, Halászová, Prokop, 1996, s. 93);
- e) legitimní – uznává politické a sociální poměry ve státě a učí vyjadřovat loajalitu vůči státu. Legitimační funkci škola plní nepřímo tím, že považuje školský systém za

¹ EURYDICE CZECH REPUBLIC [online], 2021 [cit. 2021-12-17]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/czech-republic_cs

² Průcha, 1997, s. 406-407

³ Zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [online], 2013-2022. [cit. 11. 12. 2021]. Dostupný z: https://www.msmt.cz/uploads/skolsky_zakon.pdf

spravedlivý a vyžaduje poslušnost vůči autoritám. (Havlík, Halászová, Prokop, 1996, s. 83-84).

Janiš, Kraus a Vacek (2012, s. 101-102) dále rozvíjí kvalifikační funkci a uvádí, že škola touto funkcí poskytuje také schopnosti, a tím vytváří předpoklady pro profesní růst a uplatnění jedince ve společnosti, stává se garantem profesního profilu jedince. K integrační funkci autoři uvádí, že díky této funkci dochází k začleňování jedince do společnosti. Autoři výše uvedené funkce doplňují ještě o funkci selekční, kdy výsledky žáků prochází hodnocením, a tím vzniká určitá selekce žáků.

f) výchovná – výchovné procesy vedou k převádění vzorců chování a hodnot z generace na generaci, čemuž napomáhá i škola. Díky tomu se formují osobnostní vlastnosti jedince, city, vůle a charakter, které se projevují v jeho chování a jednání;

g) vzdělávací – cílem je dosáhnout u jedince schopnosti vlastního sebevzdělávání tak, aby se stal kultivovanou osobností díky procesům osvojování si vědomostí, dovedností a schopností je používat. (Havlík, Kořa, 2011, s. 98-99).

Prokop (2001, s. 63-35) rozlišuje 3 hlavní funkce školy, a to kvalifikační, selekční a integrační. V rámci kvalifikační funkce žák získává ve vyučování znalosti, dovednosti a schopnosti, které se jeví jako žádoucí pro pozdější život v zaměstnání a ve společnosti. V rámci selekční funkce jsou žáci s ohledem na různé školní výsledky a životní šance třídění. Školu lze přirovnat k prosévacímu sítu, díky čemuž dochází k usměrňování a řízení k přístupu k zaměstnaneckým pozicím, sociální prestiži a materiálnímu uspokojení. Díky integrační funkci škola zprostředkovává žákům odpovídající přesvědčení, postoje a chování. Prokop uvádí ještě jednu funkci, a to personalizační, kdy má být jedinec podporován tak, aby byl utvářen jako samostatně jednáající osoba.

Štěch (2010, s. 65) v souvislosti s funkcemi školy hovoří o třech základních posláních školní socializace:

a) poslání instrumentální (technické), kdy má škola žáky naučit především základní poznatky a dovednosti jako je čtení, psaní a počítání, a také má zprostředkovat všeobecný kulturní přehled a základní sociálně-komunikativní dovednosti, jako je formulace názoru a argumentace;

b) poslání morální a ideové výchovy, kdy úkolem školy má být vysvětlené podstaty základních společenských, politických a ekonomických problémů. Škola má také pomoci vymezit kritéria morálky a zapojit žáky do různých forem uměleckého výrazu;

c) praktická socializace, kdy na jejím základě se mají žáci naučit praktickým dovednostem, tj. rozumění praktickému světu.

Kraus, Poláčková (2001, s. 87-88) výše uvedené funkce školy ještě doplňují o funkce:

a) pečovatelská, která spočívá především v zabezpečení zdravotních a bezpečnostních podmínek. Mimo to by měla škola také zabezpečit psychickou pohodu dítěte, dobré hygienické zázemí, možnost stravování a lékařské péče;

b) rekreační spočívající v nabídce možností trávení volného času mimo vyučování. Škola by měla také nabízet odpovídající možnosti rekreace o přestávce a po vyučování právě formou zájmových kroužků, příp. nabídkou relaxačních pomůcek, např. na chodbách;

c) poradenská, která má spočívat v práci se žáky se zdravotním postižením, žáky s výchovnými problémy, žáky z národnostních menšin nebo žáky při rozhodování se o volbě povolání;

d) profesionalizační, která spočívá v dopomoci dítěti při zaujímání místa při práci.

Celkově lze říct, že škola má za cíl rozvíjet jedince ve zdravém a příznivém prostředí, vychovávat ho k respektování kulturních a společenských hodnot, a formovat osobnost jedince.

3 Rizikové chování

V životě každého člověka se vyskytne okamžik, kdy je vystaven rizikovému chování a záleží zcela na osobnosti jedince a jeho dosavadních zkušenostech, jak se s touto situací vypořádá. V této kapitole se budu zabývat pojmem rizikové chování, formami rizikového chování a přiblížím jednotlivé typy rizikového chování.

3.1 Pojem rizikové chování

Rizikovým chováním se zabývají různé vědní obory. Miovský (2010, s.23-24) pod pojmem rizikové chování rozumí „takové chování, v jehož důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince nebo společnost. Tento pojem nahrazuje dříve používaný termín sociálně patologické jevy, neboť termín sociálně patologické jevy je jednak stigmatizující, normativně laděný a klade příliš velký důraz na skupinovou/společenskou normu. Vzorce rizikového chování přitom považujeme za soubor fenoménů, jejichž existenci a důsledky je možné podrobit vědeckému zkoumání a které lze ovlivňovat preventivními a léčebnými intervencemi.“

Širůčková (2012, s. 127) uvádí, že „pojem rizikové chování zahrnuje rozmanité formy chování, které mají negativní dopady na zdraví, sociální nebo psychologické fungování jedince nebo ohrožují jeho sociální okolí, přičemž ohrožení může být reálné nebo předpokládané“. Autorka dále uvádí, že nejobecněji lze rizikové chování charakterizovat jako „chování, které má negativní dopady na fyzické či psychické fungování člověka a které je nějakým způsobem ohrožující i pro jeho okolí.“

V rámci primární prevence vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy dokument Strategie primární prevence na období let 2013-2018, na který navazuje Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027. Rizikové chování je zde na s. 9 definováno jako „rozmanité formy chování, které mají negativní dopady na zdraví, sociální nebo psychologické fungování jedince a/nebo ohrožují jeho sociální okolí. Rizikové chování představuje různé typy chování, které se pohybují na škále od extrémních projevů chování „běžného“ (např. provozování adrenalinových sportů) až po projevy chování na hranici patologie (např. nadměrné užívání alkoholu, cigaret, kofeinu či nelegálních drog)“. V tomto dokumentu je dále uváděno, že mezi formy rizikového chování patří:

- interpersonální agresivní chování (agrese, šikana, kyberšikana a další rizikové formy komunikace prostřednictvím multimedií, násilí, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus a xenofobie, homofobie),
- delikventní chování ve vztahu k hmotným statkům – vandalismus, krádeže, sprejství a další trestné činy a přečiny,
- záškoláctví a neplnění školních povinností,
- závislostní chování (užívání všech návykových látek, netolismus, gambling),
- rizikové sportovní aktivity,
- rizikové chování v dopravě,
- spektrum poruch příjmu potravy,
- negativní působení sekt,
- sexuální rizikové chování.

Ambrožová a kolektiv autorů (2014, s. 5) rozumí rizikovým chováním „jakékoli cílené jednání nebo aktivitu jednotlivce, jehož následkem může být zranění, smrt, trvalé postižení nebo jiné snížení kvality života riskujícího nebo dalších lidí, stejně jako narušení vztahů, psychiky, nebo i ekonomické a hmotné škody. Tyto aktivity provádí jedinec cíleně, sám nebo ve skupině s dalšími.“

Nejčastěji mezi rizikové chování řadíme šikanu a násilí ve školách včetně dalších forem extrémně agresivního jednání, záškoláctví, užívání návykových látek, nelátkové závislosti jako je gambling, problémy spojené s nezvládnutým využíváním PC, užívání anabolik a steroidů, obecně kriminální jednání, sexuální rizikové chování, vandalismus, xenofobii, rasismus, intoleranci a antisemitismus, komerční zneužívání dětí, týrání a zneužívání dětí (Miovský, 2010, s. 24). Mezi rizikové chování další autoři řadí také rizikové řízení motorových vozidel, rizikové stravovací návyky, sexuální chování ve spojitosti se zneužíváním návykových látek a přenosem viru HIV, rizikové chování ve vztahu ke školským institucím a vlastnímu vzdělávání (Miovský, 2010, s. 30).

Širůčková (2012, s. 127-128) mezi formy rizikového chování řadí rizikové zdravotní návyky (např. pití alkoholu, kouření, užívání drog, nezdravé stravovací návyky, nedostatečná nebo nadměrná pohybová aktivita), rizikové sexuální chování (např. předčasné zahájení pohlavního života, promiskuita, nechráněný pohlavní styk, pohlavní styk s rizikovými partnery, předčasné mateřství a rodičovství), interpersonální agresivní chování (např. násilné chování, šikana, týrání, rasová nesnášenlivost, diskriminace některých skupin, extremismus), delikventní chování ve vztahu k hmotným majetkům

(např. krádeže, vandalismus, sprejerství), rizikové chování ke společenským institucím (např. problémovém chování ve škole jako záškoláctví, neplnění školních povinností, předčasné ukončení vzdělávání), hráčství (gambling) a rizikové sportovní aktivity (např. provozování extrémních a adrenalinových sportů). Širůčková (2012, s. 129) dále rozlišuje pojem rizikové chování (risk behaviour) a riskující chování (risk taking behaviour). V případě rizikového chování je riziko neuvědomovaným nebo popíraným aspektem chování, které je vedeno jiným motivem, zatímco v případě riskujícího chování je vědomí plně uvědomované a může být součástí motivačního systému daného chování.

3.2 Vybrané rizikové chování

V následující kapitole se seznámíme s vybranými formami rizikového chování, jako je interpersonální agresivní chování, delikventní chování, záškoláctví, závislostní chování, rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, sexuální rizikové chování, poruchy příjmu potravy a sekty.

3.2.1 Interpersonální agresivní chování

Do této skupiny rizikového chování řadíme agresi, šikanu, kyberšikanu a další rizikové formy komunikace prostřednictvím multimédií, násilí, intoleranci, antisemitismus, extremismus, rasismus a xenofobii, homofobii.

Agresi a agresivitu můžeme charakterizovat jako závažnější formu poruchy chování. Vágnerová (2002, s. 44) definuje agresi jako „odchylku o oblasti socializace, kdy jedinec není schopen nebo ochoten respektovat normy chování na úrovni odpovídající věku, eventuálně na úrovni rozumových schopností.“

Miovský (2010, s. 75-76) chápe agresivní chování jako „chování namířené proti druhé osobě (např. fyzické napadení s následkem ublížení na zdraví), proti sobě (sebepoškozování, sebetřýznění, suicidální chování) nebo proti věcem a takové chování má za následek prokazatelnou psychologickou, fyzickou nebo materiální škodu či újmu.“

Dalším projevem interpersonálního chování je **šikana**. V literatuře lze najít velké množství definic šikany, přičemž autoři se shodují v tom, že se jedná o závažnou poruchu chování. Například Ministerstvo Školství, mládeže a tělovýchovy vymezilo v Metodickém pokynu ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany jako „jakékoliv chování, jehož záměrem je ublížit jedinci, ohrožit nebo zstrašovat jiného žáka,

případně skupinu žáků. Je to cílené a obvykle opakované užití násilí jedincem nebo skupinou vůči jedinci či skupině žáků, kteří se neumí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit. Zahrnuje jak fyzické útoky v podobě bití, vydírání, loupeží, poškozování věcí druhé osobě, tak i útoky slovní v podobě nadávek, pomluv, vyhrožování či ponižování. Může mít i formu sexuálního obtěžování až zneužívání. Šikana se projevuje i v nepřímé podobě jako nápadné přehlížení a ignorování žáka či žáků třídní nebo jinou skupinou spolužáků." (Ambrožová, 2014, s. 25).

Vágnerová (2011, s. 11) definuje šikanu jako „úmyslné a opakované fyzické i psychické ubližování slabšímu jedinci (skupině) silnějším jedincem (skupinou).“ Bajero­vá (2009, s. 11) tuto definici ještě doplňuje o sdělení, že šikana je „chování, jehož záměrem je ublížit někomu jinému, ohrozit ho a zastrašit. Jedná se o zneužívání moci.“

V Metodickém pokynu ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních je definována šikana jako „agresivní chování ze strany žáka/ů vůči žákovi nebo skupině žáků či učitelé, které se v čase opakuje a je založeno na vědomé, záměrné, úmyslné a obvykle skryté snaze ublížit fyzicky, emocionálně, sociálně a/nebo v případě šikany učitele také profesionálně. Je charakteristická nepoměrem sil, bezmocností oběti, nepříjemností útoku pro oběť a samoučelností agrese“.

Šikana se může projevovat v podobě přímé, nepřímé nebo kyberšikany. Přímá šikana může mít podobu fyzickou (např. bití, plivání, tahání za vlasy), verbální (např. vulgární nadávky, zraňující komentáře k rase, národnosti, etnicitě, náboženství nebo sexualitě, výhrůžky, násilné a manipulativní příkazy) nebo neverbální (např. urážlivá gesta a zvuky, zírání, používání zastrašujících nebo výhrůžných výrazů ve tváři, nebo v řeči těla, ničení/schovávání/kradení věcí nebo učebních pomůcek). Nepřímá šikana je nefyzická a má způsobit emocionální a psychologické utrpení a poškodit sociální status oběti. Zahrnuje záměrnou ignoraci nebo izolování, rozšiřování pomluv a lží, neoprávněná nařčení ze sexuálního obtěžování, ničení pověsti, ponižování před ostatními, příp. nepříjemné sexuální provokace. Kyberšikana je jednou z nejčastějších forem a může mít podobu zakládání falešných profilů na jméno osoby s dehonestujícím obsahem, prezentace ponižujících videí na různých portálech, prezentace zraňujících komentářů, rozesílání vulgárních nebo výhrůžných koláží, výhrůžné SMS nebo e-maily.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v Metodickém doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí řadí mezi interpersonální rizikové chování

extremistické chování, za které lze považovat takové chování, kdy je konáno ve prospěch politických, náboženských a etnických hnutí a ideologií, která směřují proti základům demokratického státu. Zahrnuje sem rasistické chování, xenofobní chování a antisemitské chování. **Rasistické chování** je takové, kdy na základě přisouzení psychických a mentálních schopností a dovedností skupinám rasového či národnostního původu jsou tito příslušníci hodnoceni a v extrémním případě i poškozováni. Za **xenofobní chování** je považováno takové chování, kdy na základě subjektivně stanovených prvků cizosti (jinakosti) jsou vyvolávány obavy z osob, které jsou jako cizí pojmány. Je charakterizováno projevy nepřátelství a strachem ze všeho cizího. **Antisemitské chování** je chování, které poškozuje objekt židovského charakteru díky přisuzování negativních vlastností.

Miovský (2010, s. 76) definuje rasismus a xenofobii jako „soubor projevů k potlačení zájmů a práv menšin, zastávání rasové nerovnocennosti v jakémkoliv slova smyslu, podporování rasové nesnášenlivosti a netoleranci vůči menšinám a odlišnostem.“

3.2.2 Delikventní chování ve vztahu k hmotným statkům

Do této skupiny rizikového chování patří vandalismus, krádeže, sprejerství a další trestné činy a přečiny.

Vandalismus je specifickým typem agresivního chování a jedná se o „svévolné poškozování a ničení veřejného i soukromého majetku či podobných statků, které nepřinášejí pachateli žádné materiální obohacení a pro které pachatel zpravidla nemá žádný motiv“. Pachatel koná většinou jen pro vlastní potěšení nebo z důvodu potřeby odreagování se. Jedná se o chování, které je namířené proti druhé osobě či skupině lidí a jejich majetku. Vandalismus bývá často páčán ve skupinách, např. vrstevnických partách. Někdy ho lze vnímat jako projev skupinového protestu, provokace, upozornění na sebe. Mezi poškozování majetku řadíme také **sprejerství** (čmáranice a nápisy na zdech nebo na školním nábytku). Prvotním motivem sprejerství nemusí být jen záměrné poškození majetku, ale např. kreativní vyjádření sebe sama u dospívajícího jedince, avšak společensky netolerovaným způsobem.“

Krádež je „takové jednání, při kterém se někdo zmocní věci, která není jeho, a to za účelem si ji ponechat, používat ji apod., aniž by s tím majitel věci souhlasil, nebo o tom byl informován. Předmětem krádeže bývá cokoli, co někdo může potřebovat. Hmotná

škoda není vždy rozhodující, protože pro majitele mají některé předměty osobní a emocionální hodnotu. Většinou se kradou věci volně položené a nezabezpečené. Čím je předmět cennější nebo zajímavější, tím je pro zloděje lákavější“, jak je uvedeno v Metodickém doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže vydaném Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.

3.2.3 Záškoláctví

Záškoláctví můžeme definovat jako „neomluvenou nepřítomnost žáka základní nebo střední školy ve škole. Jedná se o přestupek žáka, který úmyslně zanedbává školní docházku a je chápáno jako porušování školního řádu, a současně jde o provinění proti školskému zákonu. Často je spojeno s dalšími typy rizikového chování.“ (Miovský, 2010, s. 75)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v Metodickém doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí záškoláctví považuje záškoláctví za „neomluvenou absenci žáka základní či střední školy při vyučování. Jedná se o přestupek, kterým žák úmyslně zanedbává školní docházku. Je chápáno jako porušení školního řádu, současně jde o porušení školského zákona, který vymezuje povinnou školní docházku a povinnost žáků do školy chodit řádně a včas.“

3.2.4 Závislostní chování

Podle Metodického doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže je závislostní chování takové chování, v jehož důsledku dochází k nárůstu zdravotních, sociálních a dalších rizik, má dopady na psychický i fyzický stav jedince a může významně ovlivňovat život uživatele i jeho okolí. **Návyková látka** je chemická látka, která primárně působí na centrálně nervovou soustavu, kde mění mozkové funkce a způsobuje dočasné změny ve vnímání, náladě, vědomí a chování. V souvislosti s návykovými látkami je třeba rozlišovat pojmy jako užití nebo experiment (jednorázový nebo opakovaný, tj. několik málo opakovaných, ale nepravidelných zkušeností), užívání (opakovaná zkušenost s návykovou látkou), nadužívání (užívání legálních nebo nelegálních návykových látek, které představuje zdravotní riziko), zneužívání (opakované užívání návykových látek i přes zjevné negativní následky), závislost (nutkavé užívání návykových látek bez ohledu na důsledky). Mezi návykové látky řadíme alkohol, tabák, konopné drogy (marihuana, hašiš), těkavé látky

(ředidla, rozpouštědla, lepidla, plynné látky), stimulační látky (pervitin, kokain), opioidy, halucinogeny, nové syntetické drogy, zneužívání léků, kombinace návykových látek).

Mezi závislostní chování dále řadíme také netolismus a gambling. **Netolismus** můžeme označit jako závislost (závislostní chování) na tzv. virtuálních drogách, mezi které patří počítačové hry, sociální sítě, internetové služby (různé formy chatu), virální videa, mobilní telefony, televize aj. S netolismem jsou spojené zdravotní obtíže, jako potíže pohybového aparátu, záněty šlach, obezita, cukrovka, zatěžování nervového systému, potíže v oblasti vizuálního systému (bolestivost očí, pálení, slzení), a také psychologická a sociální rizika, jako zásah do organizace času, zhoršení mezilidských vztahů, zhoršení školního prospěchu nebo pracovních výsledků. Jako **gambling** neboli hazardní hraní (hráčství) můžeme označit jakékoliv jednání, které vyžaduje nevratné investice (peníze nebo jinou hodnotu) s vidinou zisku založeného na náhodě nebo nejistém výsledku. Součástí tohoto chování je představa rychlého získání peněz nebo jiných hmotných výher. Řadíme sem peněžité nebo věcné loterie (losy), tomboly, číselné loterie a okamžité loterie, bingo, kurzové, dostihové a jiné sportovní sázky, sázkové hry v kasinu (ruleta, blackjack apod.), výherní hrací přístroje, sázkové hry provozované prostřednictvím centrálního a lokálního loterijního systému, karetní hry a sázkové hry na internetu. Hazardní hraní rozdělujeme na drobné neorganizované (všechny formy hry o peníze či protislužby, které probíhají po domluvě mezi jednotlivci nebo v partě, např. mariáš, poker, kostkové hry), legálně organizované (státem a zákony regulované podnikání, např. herny s automaty, kasina) a nelegálně organizované.

3.2.5 Rizikové sportovní aktivity a rizikové chování v dopravě

Jedná se o poměrně novou formu rizikového chování, kterou můžeme definovat jako „záměrné vystavování sebe nebo druhých nepřiměřeně vysokému riziku újmy na zdraví nebo dokonce přímého ohrožení života v rámci sportovní činnosti nebo v dopravě. Řadíme sem např. tajné závody aut za plného provozu, záměrné ježdění pod vlivem psychoaktivních látek, aktivity jednoznačně a vědomě překračující fyzické síly, např. raftové sjezdy divokých řek bez potřebného vybavení a zkušeností. Dále vystavování se nepřiměřenému riziku při sportu, např. snowboarding v lavinových oblastech, extrémní sjezdy horských kol v nebezpečném terénu bez ochranných pomůcek.“ (Mioviský, 2010, s. 76)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy charakterizuje rizikové chování v dopravě v Metodickém doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže jako „takové jednání, které vede v rámci dopravního kontextu k dopravním kolizím a následně k úrazům nebo úmrtím“. Ambrožová (2014, s. 14-15) předkládá nástin některých známých i méně známých extrémních sportů, jako je bungee jumping, caving, cave diving, ice diving, climbing, mountain biking, street luge, aj. a uvádí také příklady adrenalinové a hazardní zábavy, kdy dochází k vědomému hazardování s velmi vysokým rizikem smrti nebo zranění. Do této kategorie řadí např. závody na motorkách v běžném provozu, extrémní sjezdy na kolech, zkratování elektrického vedení, přeskokování mezer mezi domy ze střechy na střechu, přebíhání před auty s cílem co nejtěsnějšího přeběhnutí, jízda mezi vagóny metra či tramvaje, nebo jízda na zadním nárazníku tramvaje.

3.2.6 Sexuální rizikové chování

Miovský (2010, s. 77) jako sexuální rizikové chování považuje „takové projevy doprovázejících sexuální aktivit, které vykazují prokazatelný nárůst zdravotních, sociálních a dalších rizik. Může se jednat např. o nechráněný pohlavní styk při náhodné známosti, výrazné promiskuitní chování, rizikové sexuální praktiky, kombinaci užívání návykových látek a rizikového sexu, sexuální zneužívání. Patří sem také zveřejňování intimních fotografií na internetu, jejich zasílání, nahrávání videa se zvýšeným rizikem zneužitím tohoto materiálu.“ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v Metodickém doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže tuto oblast doplňuje o předčasný začátek pohlavního života, zvýšenou konzumaci pornografie před 15. rokem života, prostituční chování, prezentování vlastních explicitně erotických materiálů na internetu, krvavé sexuální praktiky, aj. Rizikové sexuální chování se může projevit ve vývoji psychiky (např. posun hodnot, posílení manipulativních schopností), v psychologicko-sexuologické oblasti (např. preference patologických sexuálních aktivit, upřednostňování virtuálního erotického materiálu před běžným lidským kontaktem, nevyhraněná sex. orientace, aj.), zdravotní oblasti (např. pohlavně přenosné nemoci) a také sociální oblasti, kdy může jedinec navazovat neadekvátní sociální vazby nebo nekvalitní vztahové vazby.

3.2.7 Spektrum poruch příjmu potravy

„Jedná se o poruchy způsobené rizikovými vzorci chování ve vztahu k příjmu potravy, které jsou založené na negativním sebehodnocení, které je odvozené od zkresleného vnímání vlastního těla. Důsledkem může být výrazná podváha, nadváha

a další zdravotní, sociální a psychologické komplikace.“ (Miovský, 2010, s. 77). Řadíme sem mentální anorexii a bulimii, kdy „mentální bulimie je porucha charakterizována opakujícími se záchvaty přejídání, spojenými s přehnanou kontrolou tělesné hmotnosti. Mentální anorexie je naproti tomu porucha charakterizována úmyslným snižování tělesné hmotnosti. Pro obě poruchy je charakteristický nadměrný strach z tloušťky, nespokojenost s tělem a nadměrná snaha o dosažení štíhlosti a její zdržení“. Poruchy jsou příznačné především pro období dospívání a zasahují do formování osobnosti jedince, jak uvádí Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v Metodickém doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže. Ambrožová (2014, s. 34) tuto skupinu poruch doplňuje o záchvatovité přejídání, kdy po záchvatu konzumace jídla přichází nepříjemné pocity z přejezení, bez zvracení.

3.2.8 Příslušnost k sektám

Jak zmiňuje Ambrožová (2014, s. 35), pro většinu sekt jsou charakteristické extrémní názory na život a společnost, na vztahy mezi lidmi a na chápání dobra a zla. Nebezpečí sekt plyne z psychické manipulace s jedincem, s cílenou regulací informací a vyžadováním naprostého respektu k autoritám a poslušnosti. Sekty jsou velmi nebezpečné z hlediska izolace jedince od okolního světa, od rodiny a přátel.

Miovský (2010, s. 78) rozšiřuje okruh rizikové chování také o poruchy a problémy spojené se syndromem týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte. Do této oblasti rizikového chování řadí Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v Metodickém doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže také další rizikové chování. Jedná se o příslušnost k subkulturám, které jsou součástí života dospívajících jedinců. Subkultury umožňují dospívajícímu odpoutat se o následování hodnot rodičů/autorit a vytvářet vlastní identitu. Příslušnost k subkulturám má však také negativní dopad v tom směru, že si jedinec může osvojit některou formu rizikového chování nebo závislostního jednání (např. konzumace drog, ulpívání na jednom typu činnosti). Mezi subkultury řadíme anarchismus, Emo, Gothic/Witch, hip hop, punk, RPG komunity (síťové PC hry), skinheads, aj.

Tato kapitola pojednávala o rizikovém chování, se kterým je možné se setkat v prostředí školy nebo rodiny, a přiblížila jednotlivé druhy rizikového chování.

4 Spolupráce rodiny a školy

Tato kapitola se bude věnovat vymezení pojmu spolupráce, vzájemnému vztahu rodiny a školy a formám spolupráce.

4.1 Definice pojmu spolupráce

Filípec, Daneš (1978, s. 510) ve Slovníku spisovné češtiny pro školu a veřejnost definují spolupráci jako „společnou práci dvou nebo více osob nebo institucí.“

Petrusek (1996, s. 532) ve Velkém sociologickém slovníku popisuje spolupráci neboli kooperaci jako „činnost skupiny uvnitř nebo navenek, jejíž podmínkou je akceptace společných cílů, shoda v taktice a strategii jejich dosahování a dobrá komunikace.“

Petráčková a Kraus (1998, s. 420) v Akademickém slovníku cizích slov uvádí pojem kooperace, což znamená součinnost, spolupráce nebo také „jednání vyznačující se ochotou ke spolupráci, neegoistickým přátelským postojem.“

Z těchto definic vyplývá, že podstatou spolupráce je vzájemná součinnost osob při řešení problémových situací. Pro správnou spolupráci jsou důležité aspekty, jako stanovení si odpovídajícího dosažitelné cíle a správného postupu k jeho dosažení.

4.2 Vztah rodiny a školy

Dříve byla škola samostatným, dalo by se říct uzavřeným subjektem, do jehož chodu rodiče příliš nezasahovali a školu navštěvovali pouze v případě nutnosti řešení výchovného problému nebo docházky žáka. Toto bylo dáno především dobou a režimem, který byl nastavený. Např. v době socialismu se předpokládalo, že školství se vyvíjí pod vlivem strany a rodiče nemají právo do způsobu fungování zasahovat. V 70. letech se zase odpovědnost za vzdělávání přikládala učitelům, vedení škol a funkcionářům stranických organizací ve školách, dále ministrům školství, společenským organizacím (např. ROH), Socialistickému svazu mládeže a Pionýrské organizaci, národním výborům a sdělovacím prostředkům. Role rodičů byla značně omezena, a přestože existovalo oficiální Sdružení rodičů a přátel školy, které mělo přenášet na školu požadavky rodičů, nemohli rodiče plně zasahovat do chodu školy. Rodiče získávali pouze jednostranné informace. Po roce 1989 došlo k výrazným změnám, kdy začaly být brány názory rodičů v potaz a na rodiče a jejich děti se začalo nahlížet jako na klienty využívající služby vzdělávacího zařízení (Průcha, 1997, s. 420-421). Tyto změny rozšířily rodičovská práva a rodičům umožnily více se zapojovat a spolurozhodovat o školním dění (Rabušicová, 2004, s. 9-10). V současné době

je již na rodiče nahlíženo jako na partnery, spolupracovníky, klienty, kteří mohou být aktivními účastníky života ve škole. Jsou chápáni jako neopomenutelní aktéři výchovy při vzdělávání dětí (Rabušicová, 2004, s. 5).

Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 303) uvádí vztah rodiny a školy jako „významný sociální vztah ovlivňující úspěšnost výchovně-vzdělávacího procesu, učení žáků a jejich osobnostní rozvoj. Předpokladem pro rozvoj vztahu rodiny a školy je vzájemná otevřenost, informovanost a ochota komunikovat.“

Jak uvádí Čapek (2013, s. 15), cílem školy „by mělo být dosažení cílů nejvyšších, tedy vytvoření takového školního společenství či školní komunity, které by zahrnovaly žáky, učitele, vedení školy, školní personál a rodiče.“

Rabušicová (2004, s. 11-14) odkazuje na B. Ravnovou, která definovala čtyři základní modely vztahů mezi rodiči a školou:

a) model kompenzační, který vychází z požadavku rovné šance a příležitosti pro všechny děti získat dobré vzdělání. Toto však nebyly všechny rodiny schopny zabezpečit, především díky rozdílným socioekonomickým poměrům. A proto bylo potřeba, aby škola v tomto ohledu pomohla. Jednoduše se dá říct, že se jednalo o model, kdy škola instruovala rodiče k výchově svých dětí a rodiče se tak stali pouze spolupracovníky ve výchově dětí, hlavní slovo měla škola. Tento model se vyskytoval hlavně v 60. – 70. letech 20. století.

b) model konsenzuální založený na rovnosti školy a rodiny jako sociálního prostředí. Za důležité byla považována komunikace, která však stále ještě byla spíše jednosměrnou. Učitel se měl žákům co nejvíce přiblížit, poznat jejich zázemí, a proto hovořil s rodiči a dotazoval se na informace, které by mohl následně použít ve škole ke zkvalitnění své práce. Tento model se vyskytoval především v 70. – 80. letech 20. století.

c) model participační, ve kterém byli rodiče chápáni jako autonomní osobnosti podílející se na výchově dětí, které jsou schopné podporovat děti v jejich rozvoji a vyhovět stále se zvyšujícím se požadavkům školy. S ohledem na velké sociální změny a působení různých institucí v období 80. a 90. let, pro které je tento model příznačný, docházelo k oslabení pozice rodiny a úkolem školy bylo pomoci se s tímto oslabením vyrovnat.

d) model sdílené odpovědnosti rozšiřuje předchozí model a je v něm velmi silná tendence pro zapojení rodičů do aktivit souvisejících se vzděláváním jejich dětí. Velký význam mají rozhodnutí rodičů v souvislosti se vzděláváním, přičemž nedílnou součástí je také učitel.

Čapek (2013, s. 15-16) uvádí 4 důvody, proč by rodiče měli spolupracovat se školou:

a) právo-rodiče mají právo účastnit se různých aktivit ve škole a nesou také zásadní odpovědnost za rozvoj dítěte. Současně mají právo na informace a různými způsoby podporují rozvoj dítěte;

b) rovnost-rodiče jsou partnery školy, mají rovný vztah k učitelům;

c) reciprocita-všechny strany mají mít ze vzájemného vztahu prospěch;

d) posilování-rodiče by měli mít pocit, že ze vzájemného vztahu se školou mají prospěch nejen děti, ale i oni, a mají možnost učit se a seznamovat se s novými poznatky.

Všeobecně lze říci, že ve vztahu rodiny a školy figurují tři hlavní aktéři, kterými jsou rodiče, škola a žák. Rodina i škola mají obrovský vliv na vývoj osobnosti dítěte a rodiče jsou nepostradatelnými partnery při výchově a vzdělávání dětí. Pokud chceme posílit působení školy na děti, je třeba budovat a posilovat vztahy mezi rodinou a školou. Spolupráce mezi rodiči a školou by měla být vytvořená na vzájemné důvěře s cílem podporovat hodnotovou orientaci žáků a jejich chuť se aktivně zapojovat do výuky, stejně jako napomáhat dětem při překonávání problémů a pomáhat eliminovat různé sociálně patologické jevy.

4.3 Formy spolupráce

V dnešní době již existuje celá řada forem vzájemné spolupráce a komunikace mezi rodiči a školou. Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 303) uvádí následující formy spolupráce: informační publikace o životě školy, jejích cílech a programu, participace rodičů na rozhodování o škole prostřednictvím zastoupení rodičů ve škol. výborech a radách, systematické rozvíjení kontaktů mezi školou a rodiči, aktivní spoluúčast rodičů na životě školy, umožnění vstupů rodičů do vyučování a návštěvy učitelů v rodinách, společné programy a domácí úkoly pro rodiče a žáky.

Čapek (2013, str. 30-31) shrnuje různé formy spolupráce, které považuje za nejdůležitější a realizované v prostředí českých škol. Jedná se o informační schůzku pro rodiče prvňáčků, která je považována za prvotní službu pro rodiče, za přítomnosti budoucích třídních učitelů, vychovatelek, vedení školy, zástupců Klubu přátel školy, na které jsou předány informace nejen z oblasti organizace školy, ale také z oblasti možnosti zapojení rodičů do života školy a vzájemné spolupráce. Dále Den otevřených dveří,

koncerty a vystoupení pro rodiče, výtvarné dílny, dny rodičů nebo rodičovské dílny. Jak Čapek dále uvádí (2013, s. 81-86) je typickou formou spolupráce školy s rodinou informování rodičů, a to prostřednictvím třídních schůzek nebo konzultace, a také prostřednictvím osobních setkání, žákovských knížek, poznámkových sešitů, informačních nástěnek, webových stránek, e-mailů nebo sms zpráv. K velmi častým, a dalo by se říci i tradičním, způsobům spolupráce školy s rodinou patří třídní schůzky, na kterých učitel vysvětluje rodičům základní pedagogicko-psychologické zákonitosti, způsoby hodnocení, individuální práci se žáky, aj. Mělo by zde docházet k participaci rodičů na životě třídy a školy, např. formou spolurozhodování nebo možností říct svůj názor nebo stížnost, a je také možností, jak budovat třídní společenství, prezentovat činnost školy (Čapek, 2013, s. 89).

Velmi častým způsobem vzájemné spolupráce mezi rodiči a školou je v poslední době setkání s odborníkem, kterého představuje právě rodič nebo rodič jako vedoucí kroužků a volnočasových aktivit. Další možností je vytváření neformálních spolků, klubů rodičů či sdružení přátel. Tyto skupiny se stávají školní platformou rodičů a mohou nejen účinně pomáhat, ale také se domáhat svých práv a zájmů. Rodič může fungovat také jako pomocník při školních výletech či exkurzích (Čapek, 2013, s. 35-37). Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v §167-168 uvádí mimo jiné také, že zákonní zástupci nezletilých žáků, zletilých žáků a studentů mají možnost podílet se na správě školy prostřednictvím školské rady, která funguje jako poradní orgán ředitele školy a je složena ze zástupců z řad rodičů, pedagogů a zřizovatele. Školská rada má právo se vyjadřovat ke vzdělávacímu programu, přednášet návrhy a případné stížnosti či požadavky, schvalovat výroční zprávu a školní řád, může podávat podněty zřizovateli nebo České školní inspekci a v odůvodněných případech i podávat návrh na odvolání ředitele školy.

Čapek (2013, s. 61-65) uvádí také méně obvyklé formy spolupráce, které by mohly přispět ve vzájemné spolupráci rodiny a školy, a to rodičovský koutek (prostor pro rodiče při čekání na své děti, kdy si mohou vyměňovat navzájem zkušenosti nebo může sloužit jako neutrální území pro rozhovor rodiče s učitelem), rodič jako „kuchař dne“ (společná příprava jednoduchého pokrmu ve škole s dětmi), společná četba (zapojení rodiny do projektu společného čtení. Žáci s rodiči v určeném období čtou vybranou knihu a následně ve škole společně o ní diskutují), „Dejte škole tři hodiny“ (rodiče slíbí, že budou škole věnovat tři hodiny svého času za jeden školní rok, kdy se mohou rodiče zapojovat do

činností školy nebo brigád.), pomáhající rodiče – zapojení rodičů do úprav interiéru školy nebo školní zahrady, fundraising (zapojení rodičů, např. při sběru surovin, jarmarcích, burzách oblečení, prodeji vstupenek na školní představení), školní půjčovna (možnost zapůjčení sportovního náčiní, knih, naučných CD nebo výukových programů na víkend), návštěva učitele v rodině (poznání rodiny v jejím přirozeném prostředí, což umožní lépe pochopit vývoj dítěte, jeho chování a reakce ve školním prostředí, škola v éteru (pravidelné vysílání zpráv ze života školy v rádiu ve stanovený den a čas).

Vzájemná spolupráce rodiny a školy je tedy důležitá z hlediska úspěšnosti výchovy a vzdělávání dětí. Školy by se měly snažit o vytvoření co nejlepších předpokladů a podmínek pro navazování kladných partnerských vztahů mezi rodinou a školou.

5 Výzkumné šetření

Pro realizaci výzkumu byla zvolena kvalitativní metoda výzkumu, kdy výzkumník nejprve určí téma výzkumu a určí základní výzkumné otázky, které může obměňovat a doplňovat během výzkumu (Hendl, 2005, s. 50). Jako výzkumná metoda byla použita metoda hloubkového rozhovoru, konkrétně polostrukturovaný rozhovor, který se vyznačuje jasně definovaným účelem, určitou osnovou a velkou pružností získávání informací (Hendl, 2005, s. 164). Podstatou výzkumu bylo zjistit, jak výchovní poradci vnímají spolupráci rodiny se školou.

5.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je analyzovat úroveň a charakter spolupráce rodiny a školy při řešení rizikového chování dítěte, a zjistit, jaký je postoj rodičů ke škole z pohledu výchovného poradce. Dále zjištění, jaký je zájem rodičů o spolupráci se školou, jaké jsou nejčastější způsoby spolupráce školy a rodiny, a jaké rizikové chování se objevuje u žáků na základní škole. Na základě těchto cílů je stanovena hlavní výzkumná otázka: Jak vnímají výchovní poradci na dané škole spolupráci mezi rodinou a školou? Z této hlavní výzkumné otázky vyplývají další výzkumné otázky: Spolupracují všichni rodiče a co nejčastěji rodiče řeší se školou/učitelem? Jaký je nejčastější způsob komunikace mezi rodiči a školou? Pořádá škola pro rodiče různé aktivity nebo akce na podporu vzájemné spolupráce a účastní se rodiče těchto akcí? Jaké rizikové chování se na škole vyskytuje nejčastěji a vyskytuje se spíše na 1. nebo 2. stupni?

5.2 Výzkumný vzorek

Pro výzkumné šetření jsem účelově volila výzkumný vzorek, kdy respondenty tvořily 4 výchovné poradkyně 4 různých základních škol v Olomouckém kraji. Jednalo se o plně organizované základní školy s 1. a 2. st., které navzájem odpovídaly výběru dle velikosti a počtu žáků. 3 z uvedených škol mají vždy po jedné třídě v ročníku, 1 škola má 2 třídy v 6. a 8. ročníku. Součástí všech základních škol je také školní družina. Žáci pro výuku využívají nejen kmenových učeben, ale také odborných učeben, jako je učebna informatiky, přírodopisu a chemie nebo angličtiny. Pro sportovní vyžití využívají žáci tělocvičny, které jsou součástí škol nebo také školní hřiště, příp. i venkovní sportoviště. Pro zachování anonymity jsem zvolila označení pomocí písmen (výchovná poradkyně A,

B, C, D). Ve školách působí mimo výchovného poradce také metodik prevence sociálně patologických jevů a speciální pedagog. Dvě školy mají k dispozici také školního psychologa.

5.3 Sběr dat

Rozhovory byly plánované na listopad-prosinec 2021, nicméně s ohledem na stále měnící se epidemiologickou situaci ve školách v souvislosti s onemocněním COVID-19 a karanténami tříd v jednotlivých školách byly rozhovory realizovány v průběhu měsíce ledna 2022. Výchovné poradkyně byly předem prostřednictvím e-mailu požádány o spolupráci při výzkumném šetření a byl společně stanoven termín rozhovoru, který trval přibližně 30 minut. Rozhovory probíhaly ve dvou případech v kabinetech výchovných poradců, v dalších dvou případech ve volných učebnách, v odpoledních hodinách po skončení výuky, kdy byl zajištěn nerušený průběh rozhovoru. Každý respondent byl předem informován o cíli a průběhu výzkumného šetření, stejně jako byl ubezpečen o zachování anonymity a důvěrnosti sdělených informací. Pro zachycení dat jsem použila audiozáznam na diktafon mobilního telefonu se zajištěním souhlasu. Při rozhovorech jsem kladla výchovným poradkyním předem připravené otázky, kdy jsem měla současně připravené také návodné otázky pro případ potřeby dovysvětlení.

5.4 Analýza a vyhodnocení dat

Tato kapitola se věnuje analýze a vyhodnocení dat získaných z polostrukturovaných rozhovorů s výchovnými poradkyněmi čtyř základní škol v Olomouckém kraji. Získaná data se vztahují k cílům výzkumu. Porovnávala jsem subjektivní odpovědi výchovných poradkyň a z nich vyvozovala závěry. Při rozhovorech byl kladen důraz na následující body: zjištění zájmu rodičů o školu, druhu zájmu, způsob kontaktu a komunikace školy s rodiči a opačně, aktivity pořádané školou a druhy a výskyt rizikového chování,

1. Jaký je zájem rodičů o školu a spolupracují všichni rodiče žáků?

Odpovědi výchovných poradkyň se hned v první otázce značně lišily. Výchovná poradkyně C odpověděla, že zájem ze strany rodičů je velký. Výchovná poradkyně B odpověděla, že většina rodičů má zájem o školu a dění v ní, zatímco výchovné poradkyně A a D shodně odpověděly, že zájem o školu mají tak 2/3 rodičů. Odpovědi na druhou část otázky vycházely z její první části. Ve škole (C), kde mají rodiče velký zájem o školu, se

jedná spíše o jednotlivé rodiče, kteří nemají zájem a se školou nespolupracují. Ve druhé škole (B), kde má většina rodičů zájem o školu, jen někteří rodiče nespolupracují a nejeví zájem. Výchovná poradkyně A, kde má o školu zájem 2/3 rodičů, sdělila, že u romských rodin je spolupráce horší, zatímco ochraňující rodiče se zajímají o spolupráci se školou až přespříliš. Všechny výchovné poradkyně se shodly na tom, že vždy záleží na jednotlivých rodinách a na prostředí, odkud dítě pochází, stejně jako na tom, že větší zájem o spolupráci se školou mají rodiče dětí na 1. stupni.

Závěr: Z výše uvedených odpovědí vyplývá, že rodiče mají povětšinou zájem o spolupráci se školou. Velkou roli v tomto případě hraje typ rodiny, rodinné prostředí a zázemí.

2. O co se nejčastěji rodiče zajímají při jednání se školou?

Všechny výchovné poradkyně se jednomyslně shodly na tom, že na prvním místě se rodiče zajímají o prospěch svého dítěte a jeho hodnocení a chování v jednotlivých předmětech. Jako druhý nejčastější důvod jednání rodiči se školou výchovné poradkyně opět shodně uvedly výchovné potíže spočívající nejčastěji v nevhodném chování dítěte, především ke spolužákům a také vyučujícím. Ve třech dotazovaných školách (A, C, D) se v takovém případě vždy svolává výchovná komise (ve složení třídní učitel, výchovný poradce, metodik prevence a zástupce vedení školy), ve zbývajícím případě situaci nejprve řeší třídní učitel s rodičem a teprve pokud nedojde k nápravě, je svolána výchovná komise. Dvě z dotázaných výchovných poradkyň (B, C) uvedly, že rodiče se také často zajímají o zhoršené vztahy ve třídě mezi dětmi a o řešení vzniklé situace. Z odpovědí výchovných poradkyň A, C a D také vyplynulo, že se rodiče často obracejí na školu, potažmo právě na výchovné poradce, se žádostí o pomoc při řešení vztahů v rodině, kdy si rodiče se svým dítětem nevědí rady, což se mnohdy projevuje i na přístupu dítěte ke škole a školní a domácí práci. Pouze výchovná poradkyně B odpověděla, že rodiče mají prostřednictvím třídních důvěrníků snahu o získání informací o mimoškolních aktivitách.

Závěr: Na prvním místě se rodiče zajímají o prospěch svých dětí a o jejich chování ve škole. Dále pak mají zájem o řešení vztahových potíží ve třídě svého dítěte. Jen velmi málo rodičů se zajímá o mimoškolní aktivity.

3. Kontaktují rodiče školu z vlastní iniciativy nebo spíše kontaktuje škola rodiče?

Při odpovědi na tuto otázku se všechny čtyři výchovné poradkyně shodly na tom, že záleží na tom, zda se jedná o dítě na 1. nebo 2. stupni. V případě dětí na 1. stupni častěji kontaktují sami rodiče školu, potažmo třídního učitele, zatímco na 2. stupni kontaktují jako první učitelé nebo vedení školy rodiče. Opačný kontakt, tedy ze strany rodiče dítěte na 2. stupni, je dle vyjádření výchovných poradkyň spíše minimální.

Závěr: Školu sami častěji kontaktují rodiče dětí na 1. stupni než rodiče dětí na 2. stupni.

4. Jaké aktivity/akce škola pořádá pro rodiče?

Jelikož jednotlivé školy pořádají mnohé aktivity pro rodiče a žáky, uvedu u každé školy jednotlivé odpovědi výchovných poradkyň. Výchovná poradkyně A uvedla, že pro rodiče pořádají akce Škola na zkoušku (pro budoucí prvňáky a jejich rodiče), rozloučení se školním rokem, sportovní odpoledne, vánoční jarmark a besídky ke Dni matek/otců. Škola, v níž působí výchovná poradkyně B pořádá Den otevřených dveří, vánoční a velikonoční jarmarky, projektové dny, zahradní slavnost, školní ples, dílničky ve třídách, kavárnu devátáků, školní akademii. V této škole je zřízena třída pro mimořádně nadané děti, jejich rodiče vytvořili klub, tráví společně více času, pořádají vlastní aktivity a udržují bližší vztahy. Výchovná poradkyně C sdělila, že škola pořádá pro rodiče akce jako vánoční nebo velikonoční jarmark, různé zájezdy (např. do Vídně nebo Wroclawi, na Karlštejn, aj.). Na začátku školního roku mají slavnostní zahájení nového školního roku s pasováním prvňáčků, nad nimiž v průběhu prvního školního roku převezmou patronaci žáci 9. ročníku. Pořádají také různé sportovní a projektové dny. Ve škole, kde působí výchovná poradkyně D, pořádají pro rodiče sportovní den pro rodiny, den se zvířátky, různá sportovní utkání, vánoční jarmark a adventní koncert.

Závěr: Jednotlivé školy, na kterých působí dotazované výchovné poradkyně, se snaží dle možností pořádat pro rodiče různé aktivity a akce, které mají za cíl přispět ke zlepšení spolupráce rodiny se školou.

5. Účastní se rodiče akcí pořádaných školou? A je větší účast na pořádaných akcích ze strany rodičů 1. nebo 2. stupně?

Všechny čtyři výchovné poradkyně na tuto otázku odpověděly kladně s tím, že záleží na typu pořádané akce. Výchovná poradkyně B uvedla, že v případě školního plesu, na kterém vystupují žáci 9. tříd, je větší účast rodičů právě těchto žáků, zatímco akce

Školní akademie se účastí spíše rodiče dětí 1. stupně. Výchovné poradkyně A, C i D se shodly na tom, že vždy je větší účast na akcích a aktivitách pořádaných školou ze strany rodičů dětí 1. stupně a účast rodičů dětí 2. stupně je vždy menší. Výchovná poradkyně B také sdělila, že pořádaných akcí se v jejich škole účastní rodiče dětí 1. i 2. stupně téměř stejně, nicméně na 2. stupni se jedná především o rodiče dětí, kteří mají mladšího sourozence na 1. stupni, a z dosavadních zkušeností jí vyplývá, že záleží také na osobnosti třídního učitele a vzájemném vytvořeném vztahu mezi ním a rodiči.

Závěr: Častěji se akcí a aktivit pořádaných školou účastní rodiče dětí 1. stupně, ovšem není výjimkou, že se často účastní také rodiče dětí 2. stupně.

6. Jaký je nejčastější způsob komunikace a spolupráce mezi rodiči a školou?

Všechny dotazované výchovné poradkyně se shodly na tom, že v současné době je již nejčastějším způsobem komunikace rodičů se školou školní informační systém, pomocí kterého mají rodiče ihned přehled o prospěchu svého dítěte, o plánovaných písemných pracích, o hodnocení chování dítěte, stejně jako o udělení kázeňského opatření. V těchto informačních systémech mohou rodiče sledovat změny v rozvrhu dítěte, stejně jako plánované akce a aktivity školy, a mohou jednoduše komunikovat s třídním učitelem, vyučujícími daných předmětů nebo vedením školy pomocí zasílání zpráv. Školy, na kterých působí výchovné poradkyně A, C a D, využívají komunikační systém Bakaláři, na škole B je využíván informační systém Edookit. Všechny výchovné poradkyně také uvedly, že druhým nejčastějším způsobem komunikace mezi rodinou a školou je pomocí e-mailu, kdy na všech čtyřech školách mají vyučující zřízen svůj pracovní e-mail. E-mailové kontakty jsou v případě všech čtyř škol zveřejněny na webových stránkách školy. Distanční výuka přispěla k tomu, že vyučující škol začaly také používat komunikační platformy. Školy B a C i nyní, po skončení distanční výuky, využívají platformu Teams, škola A platformu Google Classroom a škola D platformu Zoom. Tyto platformy využívá škola B také pro pořádání třídních schůzek online. Na zbývajících třech školách A, C a D probíhají třídní schůzky prezenčně, za přítomnosti všech rodičů dětí dané třídy. Rodiče také využívají individuální konzultace s vyučujícími. Výchovná poradkyně C uvedla, že mimo výše uvedené hromadné třídní schůzky s rodiči mají již několik let osvědčený způsob vedený třídních schůzek také ve složení rodič – žák – učitel. Tyto schůzky probíhají 2x ročně nebo v případě nutnosti řešení jiného problému. Všechny výchovné poradkyně shodně uvedly, že mají vyhrazený den pro potřeby rodičů, což je

uvedeno na webových stránkách škol, nicméně všechny poskytují individuální konzultace také mimo stanovený den, na základě předchozí domluvy s rodiči. Vyučující jednotlivých škol také dle sdělení výchovných poradkyň často komunikují s rodiči prostřednictvím telefonu, kdy ve škole A mají vyučující k dispozici jeden telefon napojený na pevnou linku. Jelikož se jedná o rozlehlou budovu, používají vyučující často svůj soukromý mobilní telefon. Obdobné je to také na škole, kde působí výchovná poradkyně C. V případě školy B mají vyučující k dispozici telefony připojené na pevnou linku v jednotlivých kabinetech, kdy telefonní čísla na dané vyučující jsou zveřejněny na webových stránkách školy. Soukromá telefonní čísla na mobilní telefon dávají vyučující jen ve zcela výjimečných případech. Výchovná poradkyně D uvedla, že v jejich škole mají vyučující k dispozici mobilní telefon zvlášť pro 1. a zvlášť pro 2. stupeň, telefonní čísla jsou uvedena opět na webových stránkách školy. Sdělila také, že je ale obvyklou praxí, že vyučující na 1. stupni dávají rodičům k dispozici telefonní číslo svého mobilního telefonu pro rychlejší komunikaci. Na můj dotaz ohledně toho, zda nedochází ke zneužívání ze strany rodičů, mi výchovné poradkyně A i D shodně odpověděly, že spíše ne. Ve škole B, C a D vyučující 2. stupně používají ke komunikaci také různé aplikace, např. Messenger. Mnohdy mají se žáky své třídy nebo vyučovaného předmětu vytvořenou také tzv. třídní skupinu, kde dochází k rychlému předávání informací. Všechny uvedené školy využívají pro sdělování informací také své webové stránky, v případě školy A a B také vývěsní nástěnky školy.

Závěr: Rodiče mají k dispozici mnoho způsobů, jak mohou se školou komunikovat. Nejčastější způsob je pomocí školních informačních systémů. Dále pak prostřednictvím e-mailu, telefonu a také na třídních schůzkách nebo individuálních konzultacích.

7. Má škola dostatečné informace o rodičích a rodinné situaci?

Na tuto otázku všechny výchovné poradkyně odpověděly kladně. Výchovná poradkyně A uvedla, že jelikož se jedná v podstatě o malou školu na vesnici, část vyučujících je místních nebo z blízkého okolí a často znají rodiče žáků a jejich rodinnou situaci blíže. Výchovná poradkyně C, která působí na škole v centru města, uvedla, že díky poloze školy nemá škola příliš přehled o rodinné situaci a dle jejího sdělení ani tato škola příliš nezjišťuje, pokud se nejedná o problém, kdy je nutné tuto informaci znát. Výchovná poradkyně B uvedla, že rodiče jsou ochotní svěřit se se situací v rodině, zvláště pokud se

vyskytne nějaký problém, na který může mít toto vliv. Setkává se ale také s rodinami, které vesměs chrání své dítě, a ne vždy jsou ochotní sdělit bližší informace. Výchovná poradkyně D zhodnotila situaci ve škole tak, že většina rodičů je ochotná sdělit osobní informace, asi 10 % ale nic neřekne nebo lže, případně není možné uvedené informace ověřit. Všechny výchovné poradkyně uvedly, že se škola snaží mít potřebné a nezbytně nutné informace o rodinném zázemí a že v případě běžných rodin bez potíží není ani vlastně potřeba blíže znát rodinnou situaci. V případě výskytu potíží všechny výchovné poradkyně uvedly, že se snaží získat informace o rodinném zázemí a mít možnost dle toho pomoci.

Závěr: Všechny dotazované školy mají základní potřebné informace o rodině žáků a rodinném zázemí a v případě potřeby při řešení potíží jsou většinou rodiče ochotni poskytnout další bližší informace.

8. Jaké je nejčastější rizikové chování, se kterým se na škole setkáváte?

U této otázky se odpovědi výchovných poradkyň značně lišily, proto uvedu jednotlivé odpovědi. Výchovná poradkyně A na tuto otázku odpověděla, že nejčastěji se setkává se záškoláctvím a v době distanční výuky také s nepřipojováním se do online hodin. Celkově dle ní vzrostl nezájem žáků o školu, nevhodné chování žáků ke spolužákům a také k vyučujícím, což mnohdy souvisí s rodinnými problémy. V 90. letech často výchovná poradkyně řešila kouření cigaret a marihuany, což v současné době řeší jen zcela výjimečně (kouření na WC). V souvislosti s covidovou situací a distanční výukou také řešila několik případů sebepoškozování se. Vždy se ale prokázalo, že se jednalo o pokus upoutat na sebe pozornost.

Výchovná poradkyně B uvedla, že nejčastěji řeší přestupky proti školnímu řádu, jako nenošení pomůcek a neplnění školních povinností, případně používání mobilních telefonů žáky v době výuky a o přestávce. Zhruba asi 1x za půl roku řeší používání elektronických cigaret, vaporizérů, v poslední době také používání žvýkacího tabáku a nikotinových sáčků Lyft. Občas je nutné řešit záškoláctví a také počátky šikany ve třídě.

Ve škole, kde působí výchovná poradkyně C, v souvislosti s covidovou situací řešili horší návyk žáků chodit do školy, často podporované i rodiči. Užívání alkoholu, drog nebo jiných návykových látek řeší jen zcela výjimečně. Občas musí výchovná poradkyně řešit kouření a zhoršené vztahy ve třídě. Covidová situace a distanční výuka zvýšily nárůst případů kyberšikany, nyní mají vše vyřešeno. Výchovná poradkyně také sdělila, že občas

řeší přestupky proti školnímu řádu v podobě zakázaného používání mobilních telefonů, což prý žáci vnímají jako každodenní součást jejich života a používají jej např. pro sledování hodin.

Výchovná poradkyně D uvedla, že nejčastěji řeší kázeňské problémy, jako poškozování majetku školy, např. poničené záchody, prokopnuté dveře, ucpané toaletní mísy, mokré ubrousky na stěnách, odpadky za skříněmi, aj. Kyberšikana se objevuje na škole především na 2. stupni, stejně jako používání žvýkacího tabáku a občas také užívání alkoholu. Problémem je také záškoláctví u „notorických nechodičů do školy“. Obdobně jako v ostatních školách řeší také psychické trauma v souvislosti s covidovou situací a distanční výukou. Za posledních 10 let nemusela výchovná poradkyně řešit problém sebepoškozování se nebo poruchy s příjmem potravy.

Přestože jsou rozdíly v problémech, které jednotlivé školy řeší, shodly se všechny výchovné poradkyně na tom, že věková hranice delikventů se každým rokem stále více snižuje a postupně se rizikové chování stále více objevuje již na 1. stupni.

Závěr: V každé škole se vyskytuje nějaká forma rizikového chování dětí, nejčastěji psychická traumata a nechuť chodit do školy, vzniklé covidovou situací a distanční výukou. V menší míře se pak objevuje záškoláctví a přestupky proti školního řádu. Vandalismus a ničení majetku je spíše ojedinělé, obdobně jako požívání alkoholu nebo užívání návykových látek. V současné době je mezi žáky oblíbené žvýkání tabáku nebo užívání nikotinových sáčků.

9. Mají rodiče povědomí o možném rizikovém chování? A jakým způsobem je škola informuje o možném rizikovém chování?

Možností, jak informovat rodiče o rizikovém chování, se kterým se mohou setkat u svého dítěte, je informování rodičů na třídních schůzkách nebo formou letáků, případně besed s odborníky, jak uvedla výchovná poradkyně B. Obdobně odpověděla také výchovná poradkyně A, která navíc doplnila, že rodičům škola nabízí možnost spolupráce se školním psychologem nebo poskytnutí kontaktů na další odborníky. Škola má na svých webových stránkách uvedené potřebné odkazy. Výchovná poradkyně C uvedla, že před covidovou dobou škola navázala spolupráci s Univerzitou Palackého v Olomouci, v rámci které byly pro rodiče pořádány besedy na téma kyberšikany. Účast rodičů hodnotí výchovná poradkyně jako velkou. Na všech školách působí mimo výchovného poradce také metodik prevence a speciální pedagog, škola A a B má k dispozici také školního psychologa.

Závěr: Rodiče v dnešní době mají i díky informacím dostupným v médiích (televize, internet) vcelku povědomí o možném rizikovém chování, které se může dotýkat jejich dítěte, jak shodně uvedly výchovné poradkyně.

10. Vyskytuje rizikové chování spíše na 1. nebo 2. stupni?

Výchovná poradkyně B na tuto otázku odpověděla jednoznačně, a to, že pozoruje výskyt rizikového chování především u žáků 2. stupně, zatímco u žáků 1. stupně (4.-5. třída) se jedná o prohřešky proti školnímu řádu, jako je zapomínání školních pomůcek nebo domácích úkolů, zatímco na 2. stupni se již jedná o rizikové chování v podobě záškoláctví nebo užívání tabákových výrobků.

Výchovné poradkyně C a D se shodly na tom, že rizikové chování se objevuje zatím stále spíše na 2. stupni, ale již ne v 8. a 9. ročníku, jak tomu bývalo dříve, ale snižuje se věková hranice, kdy se rizikové chování objevuje především u žáků 6. a 7. ročníku.

Výchovná poradkyně A na otázku odpověděla, že vnímá výskyt rizikového chování na obou stupních stejně, neboť již i ve 3. ročníku řeší výskyt rizikového chování. Potvrdila také vyjádření výchovných poradkyň C a D, že se neustále snižuje věková hranice, kdy je nutné řešit projevy rizikového chování žáků.

Závěr: Z odpovědí výchovných poradkyň vyplývá, že stále se více objevuje rizikové chování u žáků 2. stupně, nicméně postupně se objevuje rizikové chování také na 1. stupni.

11. Jak celkově vnímáte spolupráci rodičů se školou?

Výchovné poradkyně se ve svých odpovědích shodly na tom, že většina rodičů má zájem o spolupráci se školou, zajímají se nejen o prospěch svých dětí, ale také o celkové dění ve škole, kontaktují pravidelně třídního učitele nebo vyučující daného předmětu, případně vedení školy. V případě výchovných obtíží kontaktují výchovné poradkyně nebo metodiky prevence a mají snahu o řešení vzniklé situace. Výchovná poradkyně B uvedla, že mnozí rodiče sami iniciativně nabízejí škole svou pomoc, např. při realizaci zkvalitňování prostředí školy nebo materiální vybavení pro žáky (formou sponzorského daru). Všechny se také shodly na tom, že velkou roli hraje rodinné prostředí, výchova a výchovné styly, které si současní rodiče přenášejí ze svých rodin a dětství. Výchovná poradkyně C doplnila, že pokud rodiče stávajících rodičů neměli příliš zájem o spolupráci se školou, odráží se toto i do chování a postojů rodičů dětí. Výchovná poradkyně A uvedla,

že se často snaží ve spolupráci s vedením školy a ostatními učiteli pomoci dětem, kteří mají potenciál k učení, nicméně díky vlivu rodinného prostředí a komunity bývá snaha těchto dětí ze strany rodičů utlumena. Výchovná poradkyně D mimo jiné také odpověděla, že pokud rodič chce, vždy si najde čas a prostor k tomu řešit potřebné záležitosti nebo spolupracovat se školou. Pokud ale nechce, neexistuje žádný prostředek, jak toho dosáhnout.

Závěr: Rodiče, kteří mají zájem o spolupráci se školou, se zajímají o dění ve škole, pravidelně komunikují s třídními učiteli nebo vedením školy. S rodiči, kteří nemají zájem, je velmi těžká spolupráce.

12. Chtěla byste uvést ještě něco dalšího, co v předchozích otázkách a odpovědích nezaznělo?

Odpověď výchovné poradkyně A: *„Ve školství se pohybuji přes 30 let a v posledních letech jsem popravdě značně roztrpčelá z toho, jak rodiče vnímají školu. V předchozích letech nikdy nebrali školu jako službu, zatímco nyní je to ve stylu Vy jste tady od toho, abyste... .. Dříve činil podíl školy na výchově žáků tak 20 %, dnes je to více než 50 %. Rodiče si stěžují na to, že jsou zaměstnání a obecně nemají na své děti příliš čas. To ale byli i rodiče dříve, a přesto dokázali svým dětem pomoci a věnovat se jim. Tak v čem je ta změna? Asi v té naší době. Ale samozřejmě ne všichni rodiče to tak mají, jsou i mnozí, kteří přijdou a poděkují vám za to, že to s tím jejich dítětem vydržíme (smích). Chtěla bych, aby žáci i rodiče měli ke škole a učitelům větší úctu a respekt, a více s námi spolupracovali. Aby nás nebrali často jako nepřítel, ale někoho, kdo se snaží pomoci nejen jejich dítěti.*

Odpověď výchovné poradkyně B: *„Někdy se pozastavuji nad tím, jak dokáží být i menší děti zákeřné. Složení tříd je občas takové, že ať se snažíme sebevíc, nejde nastavit optimální klima třídy. Žáci mnohdy neumí respektovat názory a postoje druhých, a snaží se za každou cenu prosadit sami sebe. Každý si dnes myslí, že svět se točí jen kolem něj. Nejhorší je, když vidíte žáky od 1. třídy, když nastoupili a byli to takoví malí nezkušení bojácní tvorečkové, kteří pak na druhém stupni jsou schopni vás poslat do patřičných míst. Ale to je asi ten úděl naší profese... Určitě je ale potřeba, aby se rodiče více zajímali o své děti, nejen v ohledu prospěchu, ale také o jeho prožívání. Stále více zjišťujeme, že rodiny o víkendech netráví čas společně, nepovídají si, nesdílejí si své prožitky, pocity a dojmy, což je dle mého názoru špatně. Je potřeba, aby rodiče věnovali svému dítěti maximum*

svého času, poslouchali jej. A aby se nebáli obrátit se na nás nebo na odborníky, pokud si sami neví rady. “

Odpověď výchovné poradkyně C: „Když pozoruji tu neustále narůstající byrokracii a papírování, přála bych si mít sekretářku, která by za mě všechno to nenáviděné papírování vyřídila. A samozřejmě by nám moc pomohlo, kdybychom mohli mít ve škole další pracovní pozice, a to speciálního pedagoga, a hlavně školního psychologa. Někdy bychom ho totiž mimo žáků využili také sami (smích).“

Odpověď výchovné poradkyně D: „Rodiče jsou v poslední době stále více kritičtější a také ochranářštější. Když dojde na oprávněnou kritiku ze strany školy, nejsou příliš ochotni přijmout stanovisko školy. Jakmile se ale jedná o kritiku z jejich strany na adresu učitelů, vždy to považují za oprávněné, a je velmi náročné mnohým rodičům ukázat a vysvětlit, že děláme pro jejich dítě maximum. A že pokud dítě nechce samo spolupracovat, nezmůžeme nic, že odpovědnost mimo školu leží také právě na rodičích. 90 % rodičů je skvělých, jsou spokojení, vědí, proč byl kdo za co potrestán a mají snahu i o pomoc při nápravě. Spolupráci rodiny a školy považují za velmi důležitou, protože je potřeba přistupovat k dítěti jednotně. Jen to má pak vliv na jeho (nejen) školní úspěch. Co nám velmi chybí, je školní psycholog, ale to je kámen úrazu celého školství. Chybí potřební lidé. Na blbosti peníze jsou, ale na potřebné pozice se peníze těžko hledají. “

5.5 Shrnutí výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo provedeno za pomoci polostrukturovaného rozhovoru se čtyřmi výchovnými poradkyněmi čtyř různých základních škol v Olomouckém kraji. Jednalo se o plně organizované základní školy s 1. a 2. st., které navzájem odpovídaly výběru dle velikosti a počtu žáků. Cílem výzkumného šetření bylo analyzovat úroveň a charakter spolupráce rodiny a školy při řešení rizikového chování dítěte a zjistit, jaký je postoj rodičů ke škole z pohledu výchovného poradce. Dále pak zjistit, jaký je zájem rodičů o spolupráci se školou, jaké jsou nejčastější způsoby spolupráce školy a rodiny a jaké rizikové chování se objevuje u žáků na základní škole.

Z rozhovorů s výchovnými poradkyněmi lze vyvodit odpověď na hlavní výzkumnou otázku *Jak vnímají výchovní poradci na dané škole spolupráci mezi rodinou a školou?* a to, že rodiče mají povětšinou zájem o spolupráci se školou a zajímají se o dění ve škole. Úroveň spolupráce rodiny a školy vnímají výchovné poradkyně jako dobrou. To byl

také můj předpoklad při stanovování hlavní výzkumné otázky. S hlavní výzkumnou otázkou souvisela i dílčí otázka, *zda Spolupracují všichni rodiče a co nejčastěji rodiče řeší se školou/učitelem?* Výchovné poradkyně shodně odpověděly, že ne všichni rodiče spolupracují se školou a velkou roli hraje typ rodiny, rodinné prostředí a zázemí. Shodly se také na tom, že nejčastěji rodiče řeší hodnocení svých dětí, jejich prospěch a chování v hodinách a ve škole. Dalším velmi častým tématem je řešení zhoršení vzájemných vztahů mezi žáky ve třídě. Na další dílčí otázku související s hlavní otázkou a cílem výzkumu *Jaký je nejčastější způsob komunikace mezi rodiči a školou?* jsem předpokládala odpověď, že nejčastěji budou rodiče se školou komunikovat prostřednictvím třídních schůzek nebo individuálních konzultací. Výchovné poradkyně uvedly jako nejčastější způsob komunikaci prostřednictvím školních informačních systémů, jako jsou Bakaláři nebo Edookit. Jako další, velmi častý způsob komunikace, využívají rodiče e-mailovou korespondenci nebo telefonický kontakt. Méně častým způsobem komunikace v současné době jsou třídní schůzky nebo individuální konzultace. Vyučující v poslední době často nabízejí rodičům také možnost komunikace pomocí různých komunikačních aplikací. V rámci této dílčí otázky jsem se zjišťovala také to, zda více spolupracují se školou rodiče žáků 1. stupně nebo 2. stupně. Na základě svých vlastních zkušeností jsem předpokládala, že odpovědi výchovných poradkyň budou jednotné a potvrdí mi mou domněnku o tom, že více spolupracují se školou rodiče dětí 1. stupně, což také výchovné poradkyně ve svých odpovědích potvrdily. Spolupráce mezi rodinou a školou lze rozvíjet nejen v souvislosti s přímým vzděláváním, ale také s pořádáním různých školních akcí a aktivit, na což se zaměřovala další dílčí otázka, *zda Pořádá škola pro rodiče různé aktivity nebo akce na podporu vzájemné spolupráce a zda se rodiče účastní těchto akcí?* Z výzkumného šetření vyplynulo, že školy pořádají různé akce na podporu vzájemné spolupráce, jako např. slavnostní zahájení a ukončení školního roku, Školu na zkoušku, sportovní dny, vánoční nebo velikonoční jarmarky, besídky ke Dni matek nebo otců, školní ples, dílničky nebo zájezdy pro rodiče s dětmi. V závěrečné části výzkumného šetření jsem zjišťovala, jaká riziková chování se na škole vyskytují nejčastěji a zda se vyskytují spíše na 1. nebo 2. stupni. Každá výchovná poradkyně uvedla na 1. místě jiné rizikové chování, nicméně celkově lze z odpovědí vyvodit, že na školách se objevuje záškoláctví, nevhodné chování k vyučujícím i spolužákům a přestupky proti školnímu řádu, jako je nenošení pomůcek a neplnění školních povinností. V malé míře se objevuje také vandalství, jako je poškozování školního majetku, a používání mobilních telefonů. V poslední době se

výchovné poradkyně stále častěji setkávají s užíváním tabákových výrobků v podobě žvýkacího tabáku nebo používání elektronických cigaret. Výchovné poradkyně také potvrdily mou domněnku, že zatím stále převládá výskyt rizikového chování u žáků 2. stupně. Nicméně se stále více snižuje věková hranice a rizikové chování se postupně přesouvá i na 1. stupeň, kdy se již nejedná jen o neplnění školních povinností či nenošení školních pomůcek, ale také např. o užívání tabákových výrobků.

6 Závěr

Bakalářská práce se zabývala tématem spolupráce rodiny a školy při řešení rizikového chování dítěte. Cílem výzkumného šetření bylo analyzovat úroveň a charakter spolupráce rodiny a školy při řešení rizikového chování dítěte a zjistit, jaký je postoj rodičů ke škole z pohledu výchovného poradce. Dílčím cílem bylo zjištění, jaký je zájem rodičů o spolupráci se školou, jaké jsou nejčastější způsoby spolupráce školy a rodiny a jaké rizikové chování se objevuje u žáků na základní škole. Pro výzkum byla použita kvalitativní metoda polostrukturovaného rozhovoru se čtyřmi výchovnými poradkyněmi základních škol v Olomouckém kraji. Z rozhovorů vyplynulo, že většina rodičů se školou aktivně spolupracuje, zajímá se pravidelně o výsledky vzdělávání i o dění ve škole, účastní se mimoškolních aktivit pořádaných školou. Dále z rozhovorů vyplynulo, že významnou roli při spolupráci rodiny a školy hraje rodinné prostředí a zázemí. Z pohledu výchovných poradkyň nejčastěji se školou spolupracují rodiče žáků 1. stupně, kteří se účastní také mimoškolních akcí. Rodiče žáků 2. stupně spolupracují se školou v rámci řešení výchovných problémů a hodnocení výsledků vzdělávání žáků. Nejčastějším způsobem komunikace je využívání školních informačních systémů (Bakaláři nebo Edookit), dále mobilních telefonů a e-mailové korespondence. Rodiče využívají také osobního setkání s pedagogickými pracovníky při třídních schůzkách nebo individuálních konzultacích. Ve většině případů jako první kontaktuje škola rodinu a vybízí ke vzájemné spolupráci. Z pohledu výchovných poradkyň se vyskytuje rizikové chování spíše u žáků 2. stupně, kdy nejčastěji se řeší záškoláctví, užívání tabákových výrobků a přestupky proti školnímu řádu, jako vandalismus nebo neplnění školních povinností. Z odpovědí výchovných poradkyň vyplynulo, že spolupráci rodiny se školou považují za velmi důležitý pilíř při vzdělávání a je nutné stále pracovat na rozvoji a prohlubování vzájemné spolupráce.

Seznam použité literatury

BAJEROVÁ, M. a kol. *Minimalizace šikany*. Praha: Portál, 2009. 152 s. ISBN 978-80-7367-912-5.

ČÁP, J.: *Psychologie výchovy a vyučování*. 1.vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1993. 415 s. ISBN 80-7066-534-3

ČÁP, J., MAREŠ J.: *Psychologie pro učitele*. 1.vyd. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X

ČAPEK, R. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. 1. vydání. Praha: Grada, 2013, 184 s. ISBN 978-80-247-4640-1.

FILIPEC, J., DANĚŠ F. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. 1. vydání. Praha: Academia, 1978, 800 s.

HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. 184 s. ISBN 80-7178-635-7

HAVLÍK, R., HALÁSZOVÁ, V., PROKOP, J. *Kapitoly ze sociologie výchovy*. Praha: Ped. fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1996. ISBN 80-86039-10-2.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. PORTÁL, Praha, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2. vyd. Praha: Grada, 2015. 400 s. ISBN 978-80-247-4674-6.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2

JANIŠ, K., B. KRAUS a P. VACEK. *Kapitoly ze základů pedagogiky*. 6. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. 163 s. ISBN 978-80-7435-223-2

JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*, 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-269-0.

KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. *Člověk-prostředí-výchova*. Brno: Paido-edice pedagogické literatury, 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-2

MATEJČEK, Z. *Rodiče a děti*. 1. vydání. Praha: Avicenum, 1986. 336 s. ISBN 08-011-86.

MIOVSKÝ, M., SKÁCELOVÁ, L., ZAPLETALOVÁ, J., NOVÁK, P. a kol. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN, 2010. 260 s. ISBN 978-80-87258-47-7.

MOŽNÝ, I. *Sociologie rodiny*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002. 250 s. ISBN 80-864-2905-9.

OTTO, J. *Ottův slovník naučný*. Praha: Ottovo nakladatelství, 1906. svazek 24. s. 901.

PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis, 1995. 234 s. ISBN 80-85498-27-8.

PETRÁČKOVÁ, V., KRAUS, J. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 1998, s. 836. ISBN 80-200-0607-9.

PETRUSEK, M. a kol. *Velký sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996. I. svazek. 876 s. ISBN 80-7184-164-1

PETRUSEK, M. a kol. *Velký sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996. II. svazek. 876 s. ISBN 80-7184-310-5

PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. 203 s. ISBN 978-802-4734-705.

PROKOP, J. *Školní socializace*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001. 80 s. ISBN 80-708-3536-2.

PROKOP, J. *Sociologie výchovy a školy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001. 96 s. ISBN 80-7083-535-4

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 496 s. ISBN 80-7178-170-3

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha:Portál, 2003. 324 s. ISBN 80-717-8772-8.

PŘADKA, M., KNOTOVÁ, D. a FALTÝSKOVÁ, J. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004. ISBN 80-210-3469-6.

RABUŠICOVÁ, M. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 176 s. ISBN 80-210-3598-6.

ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.

ŠIRŮČKOVÁ, M. *Rizikové chování*. In MIOVSKÝ, M. a kol. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Praha: Togga, 2012. 232 s. ISBN 978-80-87258-89-7

ŠTĚCH, S. *Vztahy rodiny a školy – hledání dialogu*. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2010. 455 s. ISBN 978-80-7367-828-9.

TRPIŠOVSKÁ, D. *Kapitoly ze sociální psychologie*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2000, 124 s. ISBN 80-7044-304-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vyd. Praha: Portál, 2002. 871 s. ISBN 80-7178-678-0

VÁGNEROVÁ, K. a kol. *Minimalizace šikany: Praktické rady pro rodiče*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. 152 s. ISBN 978-80-7367-912-5

Internetové zdroje

AMBROŽOVÁ, K. a kol. *Rizikové chování dětí a mladistvých* [online] Praha: 2014. [cit. 2021-10-30]. Dostupné z: https://detstvibezurazu.cz/wp-content/uploads/2014/04/DBU_rizikove_chovani.pdf

EURYDICE CZECH REPUBLIC [online]. 2021 [cit. 2021-12-17]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/czech-republic_cs

Digitální knihovna Kramerius. Digitální knihovna Kramerius [online]. Dostupné z: <https://www.digitalniknihovna.cz/nkp/view/uuid:04d2a750-eb9b-11e4-a511-5ef3fc9ae867?page=uuid:247716a0-1084-11e5-ae7e-001018b5eb5c>

HOŠTIČKA, Jan. Komunikace mezi školou a rodiči žáků. [online]. 26. 6. 2006 [cit. 08. 02. 2022] Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/620/KOMUNIKACE-MEZI-SKOLOU-A-RODICI-ZAKU.html>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2010. [cit. 10. 12. 2021]. Dostupný z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Informace o postupu při založení nové školy. [online]. Praha: Ministerstvo, školství, mládeže a tělovýchovy, 2016. [cit. 10. 12. 2021]. Dostupný z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/informace-o-postupu-pri-zalozeni-nove-skoly>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013-2018. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013. [cit. 10. 12. 2021]. Dostupné z: <https://www.projektzdravidetem.cz/uploads/3bada7a14f6b2392ef76ee937cb966ae.pdf>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2019. [cit. 10. 12. 2021]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016. [cit. 10. 12. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38988/>

Zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. [online]. 2013-2022. [cit. 11. 12. 2021]. Dostupný z: https://www.msmt.cz/uploads/skolsky_zakon.pdf