

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Mgr. Marie Legnerová

**Postupy při eliminaci rizikového chování  
ve vazbě na školní neúspěch žáků staršího školního věku**

Olomouc 2023

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

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a uvedla v ní všechny použité zdroje a literaturu.

V Olomouci dne \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Mgr. Marie Legnerová

Děkuji mému vedoucímu práce za odborné rady a postřehy při zpracování této práce. Dále děkuji všem školním psychologům, kteří mi poskytli rozhovor k problematice této práce.

# Obsah

Úvod .....	6
<b>1. Rizikové chování žáků školního věku a školní neúspěch .....</b>	<b>7</b>
<b>1.1. Význam pojmu rizikové chování .....</b>	<b>7</b>
<b>1.2. Typy rizikového chování .....</b>	<b>7</b>
1.2.1. Záškoláctví .....	7
1.2.2. Rizikové sporty a rizikové chování v dopravě .....	7
1.2.3. Rasismus a xenofobie .....	8
1.2.4. Syndrom CAN .....	8
1.2.5. Šikana a extrémní projevy agrese .....	8
1.2.6. Negativní působení sekt .....	8
1.2.7. Sexuální rizikové chování .....	8
1.2.8. Závislostní chování .....	9
1.2.9. Spektrum poruch příjmu potravy .....	9
<b>1.3. Starší školní věk .....</b>	<b>9</b>
<b>1.4. Různá pojetí pojmu školní neúspěch .....</b>	<b>10</b>
<b>2. Školní poradenství .....</b>	<b>12</b>
<b>2.1. Rozsah činností pracovníků školního poradenského pracoviště .....</b>	<b>12</b>
<b>2.2. Souvislost ŠPP se sociální pedagogikou .....</b>	<b>13</b>
<b>3. Školní psycholog a jeho role ve škole .....</b>	<b>14</b>
<b>3.1. Problémy spojené s pozicí psychologa ve škole .....</b>	<b>14</b>
<b>3.2. Jiné oblasti práce psychologa .....</b>	<b>15</b>
<b>4. Analýza dostupných dokumentů .....</b>	<b>16</b>
<b>4.1. Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027 .....</b>	<b>16</b>
<b>4.2. Tematická zpráva ČŠI – Hodnocení rizikového chování žáků základních a středních škol .....</b>	<b>18</b>
<b>4.3. Problematika práce v jiných zdrojích .....</b>	<b>20</b>
<b>5. Praktická část práce .....</b>	<b>23</b>
<b>5.1. Metodika praktické části .....</b>	<b>23</b>
5.1.1. Kvalitativní výzkum .....	23
5.1.2. Výzkumný soubor .....	24
5.1.3. Sběr dat .....	24
5.1.4. Použité metody .....	25
<b>5.2. Otevřené kódování .....</b>	<b>26</b>
5.2.1. Pojetí školního neúspěchu .....	26
5.2.2. Vazba mezi školním neúspěchem a rizikovým chováním .....	27

5.2.3. Reakce dětí na školní neúspěch .....	28
5.2.4. Příčiny rizikového chování.....	30
5.2.5. Postoj psychologů k prevenci rizikového chování a jejich role .....	32
5.2.6. Postavení psychologa v současné škole .....	34
<b>6. Diskuse.....</b>	<b>36</b>
<b>Závěr.....</b>	<b>38</b>
<b>Seznam používaných zkratk .....</b>	<b>40</b>
<b>Literatura a zdroje .....</b>	<b>41</b>

## Úvod

Při pohledu na dnešní mládež si pravděpodobně často klademe otázky: „Jak je možné, že se jedinci chovají tak či onak? Kdo je takto vychoval?“ Nebo soudíme: „Jsou nevychovaní, nemají žádné hranice, nemají úctu ke straším, k životu! Myslí si, že je všechno zadarmo, neváží si toho, co mají!“ apod. Málo kdy se ale zeptáme na otázku: „Proč se takhle chovají? Co je k tomu vede? Je někdo, kdo s nimi příčiny jejich chování probírá? Zajímá se o ně vůbec někdo? Mají komu svěřit své problémy a otázky? Nesnaží se nám tím chováním něco sdělit?“

Veškeré chování všech lidí má své důvody. Ať už jsme na ostatní milí, pomáháme jim, jsme slušní, chodíme včas, pravidelně cvičíme nebo ať už kouříme, chodíme na diskotéky, něco ničíme nebo si nevážíme vlastního těla, přejídáme se nebo naopak vůbec nejíme apod., vždy má naše chování nějakou více nebo méně skrytou příčinu. Některé z těchto příčin jsou okolí známé a chování jedince má tak omluvu. Jiné příčiny nemusí být jasné ani danému jedinci, u kterého se ono chování vyskytuje, a tak ani on, ani jeho okolí neví, proč se tak chová a jestli je nějaká možnost, jak mu pomoci nebo jak dalšímu nežádoucímu chování předejít. Tímto problémem se zabývá vědní obor sociální pedagogika spolu s psychologií, pedagogikou apod.

Cílem této bakalářské práce je snaha o nalezení společných znaků při práci školních psychologů v oblasti řešení rizikového chování u žáků staršího školního věku. Autorka práce provede rozhovory s vybranými školními psychology, bude-li to možné, prostuduje si dostupnou dokumentaci školy, popř. dokumentaci vybraných žáků. Následně autorka práce popíše společné a rozdílné vztahy, postupy prevence, eliminace apod. u rizikového chování žáků staršího školního věku vázaného na školní neúspěch.

Výzkumný problémem, kterým se v této práci budeme zabývat, bude hledání odpovědi na otázku: Jakou roli hraje školní neúspěch při vzniku rizikového chování žáků staršího školního věku? Jaké jsou postupy eliminace rizikového chování?

# 1. Rizikové chování žáků školního věku a školní neúspěch

## 1.1. Význam pojmu rizikové chování

„Pod pojmem rizikové chování rozumíme chování, v jehož důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince nebo společnost. Jedná se o zastřešující pojem, který v sobě zahrnuje značnou škálu různých typů chování od extrémních projevů běžného chování (např. extrémní sporty) po chování na hranici patologie. Oproti pojmu sociálně patologické jevy se zde používá více hledisko jedince, který se rizikově chová, akcentuje se ohrožující aspekt pro jedince (Co je rizikové chování, 2023).“

## 1.2. Typy rizikového chování

Dle NÚV rozeznáváme základní typy rizikového chování: záškoláctví, šikana a extrémní projev agrese, extrémní rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, rasismus a xenofobie, negativní působení sekt, sexuální rizikové chování, adiktologie neboli závislostní chování (Pavlas, Martanová, 2014). NÚV a Milovský se částečně shodují, že do rizikového chování můžeme řadit také spektrum poruch příjmu potravin a okruh poruch a problémů spojených se syndromem CAN (syndrom týraného a zanedbávaného dítěte) (Mioviský et al., 2010). Jednotlivé typy rizikového chování se vymezují následovně:

### 1.2.1. Záškoláctví

„Záškoláctví lze definovat jako neomluvenou absenci žáka základní či střední školy ve škole. Jedná se o přestupek, kterým žák úmyslně zanedbává školní docházku.“ Do kategorie Šikana a extrémní projevy agrese patří „extrémní formy agresivního chování, které jsou namířeny proti druhé osobě, např. fyzické ublížení s následkem ublížení na zdraví atd. proti sobě (sebepoškozování, sebetrýznění, suicidální chování apod.), nebo proti věcem (vandálismus ve smyslu poškozování, např. školního majetku, zařízení při sportovních utkáních, sprejerství atd.) (Vymezení rizikového chování, 2019).

### 1.2.2. Rizikové sporty a rizikové chování v dopravě

Relativně mladá kategorie Rizikové sporty a rizikové chování v dopravě se vymezuje jako „záměrné vystavování sebe nebo druhých nepřiměřeně vysokému riziku újmy na zdraví nebo dokonce přímému ohrožení života v rámci sportovní činnosti nebo v dopravě. (Vymezení rizikového chování, 2019)“

### 1.2.3. Rasismus a xenofobie

Znaky rasismu a xenofobie jsou především potlačování práv menšin a netolerantní přístup k jiným rasám a odlišnostem. Pokud nějaká skupina sdílí a prosazuje svoji ideologii na úkor soukromí jejích členů, ostře se vymezuje vůči okolí a postupně se víc a víc izoluje, můžeme mluvit o sektě. Za sexuální rizikové chování můžeme považovat doprovodné sexuální aktivity, které jsou pro jedince rizikové. Řadíme sem např. nechráněný pohlavní styk s neznámým člověkem, časté střídání partnerů, rizikové sexuální aktivity, ale také zveřejňování intimních záležitostí na internetu apod. (Vymezení rizikového chování, 2019).

### 1.2.4. Syndrom CAN

„Syndrom CAN zahrnuje jakoukoliv formu týrání, zneužívání a zanedbávání dětí, která je pro naši společnost nepřijatelná (Vymezení rizikového chování, 2019).“ Šance dětem s odkazem na Dunovského (1995) dokonce uvádí, že pokud mluvíme o syndromu CAN, mluvíme o vědomém i nevědomém počinání dospělých – rodičů, vychovatelů a jiných osob. Toto chování vede k poškození stavu i vývoje dítěte jak po stránce tělesné i duševní, tak i po stránce společenské. Někdy toto jednání může způsobit i smrt (Presslerová, 2012).

### 1.2.5. Šikana a extrémní projevy agrese

Do této kategorie patří extrémní projevy agrese namířeny proti jiné osobě, proti sobě nebo proti věcem. Můžeme se tem zařadit např. vandalismus a sprejerství, sebevražedné chování, sebepoškozování nebo ublížení na zdraví jiné osobě a fyzické napadení apod. Vzhledem k tomu, je šikana tedy jednou z podob agrese (Vymezení rizikového chování, 2019).

### 1.2.6. Negativní působení sekt

Sektou označujeme sociální skupinu, jejíž členové sdílí ideologický koncept, jehož prostřednictvím se skupina vymezuje vůči svému okolí, přičemž dochází k postupné sociální izolaci, manipulaci a dalším extrémním zásahům do soukromí jejích členů (Miovský et al., 2010, s.76).

### 1.2.7. Sexuální rizikové chování

Mezi projevy rizikového sexuálního chování dle Jonášové (2023) řadíme začátek pohlavního života v nízkém věku, resp. ve věku nižším než 15 let, častý pohlavní styk, více partnerů či partnerek, prostituci, promiskuitu, sadistické sexuální praktiky, nechráněný pohlavní styk. Rizikové sexuální chování je bezpochybně spojeno i s dalšími rizikovými faktory jako je např. asociálnost jedince, nadměrné užívání alkoholu, užívání drog nebo agresivita.



### 1.2.8. Závislostní chování

Závislostní chování se projevuje nadměrným opakováním určitého chování. Toto nutkání jedinec nemá pod kontrolou a pokračuje v něm i přes finanční problémy nebo společenské překážky. Toto chování navíc upřednostňuje nad jiným chováním, a tedy může to pro jedince znamenat např. vztahové problémy, problémy se společností, se zaměstnáním apod. „*Jako behaviorální závislost lze tedy označit patologické způsoby chování, které mají negativní vliv na zdraví člověka v oblasti tělesné, duševní, sociální nebo duchovní.* (Krejčí, 2020)“

Do behaviorální závislosti patří gambling, netolismus, pyromanie, kleptomanie, přehnané až kompulzivní nakupování, workoholismus, sex po internetu a obecně závislost na sexu a závislost na sociálních sítích (Krejčí, 2020). Do závislostního chování nesmíme zapomenout zařadit také užívání návykových látek, jako jsou např. drogy, alkohol apod. Jedná se o látkové závislosti.

### 1.2.9. Spektrum poruch příjmu potravy

Do této skupiny řadíme mentální anorexii, mentální bulimii a psychogenní přejídání. Mentální anorexie se vyznačuje velmi nízkou tělesnou hmotností z důvodu, že jedinec děsí jakýkoliv nárůst jeho tělesné hmotnosti. Tento jedinec tedy stravu odmítá a často i nadměrně cvičí. Jídla se může zbavit také zvracením, používáním projímadel a držení nejrůznějších diet.

Pokud se pravidelně střídá hladovění, přejídání a zvracení, jedná se o mentální bulimii. Tato porucha příjmu potravy se špatně rozpoznává, a to z toho důvodu, že tělesná hmotnost bývá v normě nebo má člověk mírnou nadváhu.

Na rozdíl od mentální anorexie, psychogenní přejídání vede k obezitě. Příčinou může být stres, nezdravé stravovací návyky, nevládní negativních pocitů apod. Další typy poruch příjmu potravy jsou drunkorexie, ortorexie nebo Adonis komplex (Co jsou poruchy příjmu potravy, 2023).

## 1.3. Starší školní věk

Labusová (2021) označuje starší školní věk též jako období nazývané puberta. Ve fyzickém vývoji vymezuje toto období u dívek věkem 11-13 let, u chlapců pak 13-15 let. Zatímco Ptáček a Kuželová (2013, s. 45) vymezují starší školní věk roky 12 až 15/16 let. Tito autoři považují pubertu za biologický i sociální mezník, kdy dochází k pohlavnímu dospívání a zpravidla bývá ukončena povinná školní docházka. Jedinci se dále rozhodují, jakému povolání se chtějí věnovat.

V tomto věku jsou mezi dětmi výrazné rozdíly jak ve fyzickém vzhledu, tak v psychice a myšlení. Děti mohou vypadat fyzicky mladší a nevyvinuté, ale rozumově mohou být již mnohem dále, než by se čekalo nebo naopak. Do ukončení školní docházky se tělesné rozdíly i psychické rozdíly často zmenšují (Labusová, 2021).

*„V důsledku biologických (hormonálních) změn dochází v tomto období k výrazné emoční nevyváženosti – „hormonálním bouřím“ – pubescent reaguje podrážděně, prožívá věci hlouběji, jeho nálady bývají labilní, nápadně často se mění, převládají však záporné emoce – rozmrzelost, nepokoj, neklid, vzdor. To má následně vliv i na soustředění, snadnou unavitelnost, méně vydatný spánek, úzkost. Pubescent mívá potíže s přijetím sebe sama, jeho tělesná i psychická stránka prodělávají významné změny. Ve svém sebehodnocení se pubescent spoléhá více sám na sebe, zatímco dříve si o sobě vytvářel představu na základě názoru druhých lidí. Často utíká k nereálným fantaziím (Ptáček, 2013, s. 45-46).“* Mezi nepřehlédnutelné znaky pubescence patří bezesporu pohlavní dospívání, doprovázené emoční labilitou a velkou zátěží na psychiku.

#### 1.4. Různá pojetí pojmu školní neúspěch

Školní neúspěch, neboli častěji školní neúspěšnost, je stav, kdy má žák nejčastěji špatný prospěch a problémy s tím spojené. V širším kontextu se školní neúspěch může týkat také obecně nezvládnutí nároků školy, vytváření negativních postojů k učení, vzdělávání i učitelům samotným (Průcha, 2009, s. 303).

OPPP Vyškov uvádí, že školní neúspěšnost i úspěšnost může být důsledkem více faktorů. Stěžejním prvkem úspěšnosti je rozvinutý intelekt na úrovni příslušné danému věku. Naopak neúspěšnost může být podmíněna i faktory, které nesouvisí s intelektem samotným. Do nich řadíme např. pojetí a hodnocení sebe sama, špatná motivace, postoje, hodnoty a v neposlední řadě i zdravotní problémy. „Posouzení mimointelektových faktorů školní neúspěšnosti je důležité pro pochopení příčiny selhávání ve škole a pro stanovení potřebných a efektivních nápravných opatření (Školní neúspěšnost, 2023).“

NPI definuje školní úspěšnost jako soulad. Soulad mezi výkony žáky a jeho vývojem a požadavky, které na něho klade vzdělávací systém. K tomu je potřeba rozvinutí vnitřní motivace a interiorizace těchto požadavků. NPI také oproti tomu vymezuje školní zdatnost, kterou spojuje spíše s dispozicemi dítěte (Školní úspěšnost, 2021). „Školní úspěšnost je pak spíše sociální hodnocení žákovy činnosti podle požadavků školy (Hrabal, 2002).“

Z různých studií vyplývá fakt, že jestli se žák považuje za úspěšného nebo neúspěšného, záleží na tom, s jakou referenční skupinou se porovnává (Marsh a kol., 2007). To se mimo jiné ukázalo i v praktické části této práce, kdy jsme prováděli rozhovory na víceletých gymnáziích a na běžných základních školách. Gymnazisté (nižší stupeň) za školní neúspěch považují už např. hodnocení *dobré*, zatímco pro mnoho žáků základních škol, to neúspěch není.

## 2. Školní poradenství

Školní poradenské pracoviště, dále jen (ŠPP), je poradenská služba na základní, střední nebo vyšší odborné škole. Jeho součástí bývá výchovný poradce, školní metodik prevence a ideálně i školní psycholog a sociální pedagog. Ne každá škola má ale finanční prostředky na zajištění školního psychologa, proto jeho přítomnost ve školách není automatická. Výchovného poradce a metodika prevence ale musí mít povinně každá škola. Další, kdo může být součástí ŠPP je logoped, speciální pedagog a vybraní pedagogové školy (Školní poradenské pracoviště, 2018).

### 2.1. Rozsah činností pracovníků školního poradenského pracoviště

„V programu poradenských služeb ve škole management školy popisuje a vymezuje rozsah činností pedagogických pracovníků školního poradenského pracoviště, preventivní program školy včetně strategie předcházení školní neúspěšnosti, šikaně a dalším projevům rizikového chování.“ Konkrétní služby ŠPP můžeme rozdělit na následující kategorie:

- Poskytování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
- Sledování a vyhodnocování účinnosti zvolených podpůrných opatření
- Prevenci školní neúspěšnosti
- Kariérové poradenství spojující vzdělávací, informační a poradenskou podporu k vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšímu profesnímu uplatnění
- Podporu vzdělávání a sociálního začleňování žáků z odlišného kulturního prostředí a odlišnými životními podmínkami
- Podporu vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných
- Průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s výchovnými nebo vzdělávacími obtížemi a vytváření příznivého sociálního klimatu pro přijímání kulturních a jiných odlišností ve škole a školském zařízení
- Včasnou intervenci při aktuálních problémech u jednotlivých žáků a třídních kolektivů
- Předcházení všem formám rizikového chování včetně různých forem šikany a diskriminace
- Průběžné vyhodnocování účinnosti preventivních programů uskutečňovaných školou
- Metodickou podporu učitelům při použití psychologických a speciálně pedagogických postupů ve vzdělávací činnosti školy
- Spolupráci a komunikaci mezi školou a zákonnými zástupci

- Spolupráci při poskytování poradenských služeb se školskými poradenskými zařízeními (Školní poradenské pracoviště, 2018)

Pro výchovného poradce i školního metodika prevence je nezbytná úzká spolupráce s třídními učiteli (dále jen TU), ředitelem školy případně s dalšími pracovníky školy. ŠPP je tedy propojený celek výchovné oblasti, na které se podílejí především výchovný poradce, TU, ředitel školy a ostatní učitelé školy a preventivní oblasti školy. Jejich služeb mohou často využívat i zaměstnanci školy (Školní poradenské pracoviště, 2018).

## 2.2. Souvislost ŠPP se sociální pedagogikou

Podíváme-li se pozorněji na výše vypsané oblasti, kterým se ŠPP věnuje, uvědomíme si, že velká část těchto činností úzce souvisí se sociální pedagogikou, popř. sociální prací. Profese sociálního pedagoga nebyla dlouhodobě na školách podporována, a tak pouze malý zlomek škol, které měly finanční prostředky, si tohoto pracovníka mohly dovolit. Jiné školy mohly čerpat z dotačních programů. Novela Školského zákona v roce 2021 však zavádí pozici sociálního pedagoga v českém školství. Sociální pedagog by tak mohl být velkou oporou učitelům např. jako odlehčovací a poradenská služba určená rodičům i škole. Celkově tak může působit na lepší klima ve škole. Zásadní roli by mohl hrát také při řešení sociálních situací podobným při distanční výuce apod. (EDUin, 2021).

Za prvního představitele a zakladatele sociální pedagogiky je považován Johann Heinrich Pestalozzi. Ten formuloval základní teze sociální pedagogiky, které mají v pedagogické praxi své opodstatnění dodnes: „teze o výchovné úloze prostředí a teze o potřebě záměrných činností při utváření kladných vývojových podnětů v prostředí, které jsou totožné s cíli záměrných výchovných činností.“ Vznik vědního oboru sociální pedagogika zasazujeme do kontextu druhé poloviny 19. století jako reakci na individualismus a herbartismus. Obor sociální pedagogika dostal svůj název pravděpodobně až v roce 1848 od Karla Magera (Knotová, 2014, s. 12-13). Právě sociální pedagogika spolu s dalšími vědními obory, jako je psychologie, pedagogika apod. se zabývá dnes tak diskutovaným pojmem rizikové chování, jehož problematika je nastíněna výše.

### 3. Školní psycholog a jeho role ve škole

Školní psychologie jako samostatný obor vznikl až v roce 1948. Jednalo se o pozici učitele nebo vychovatele, který současně dělal i školního psychologa. Od roku 1991 působí na školách psychologové v rámci samostatné pracovní pozice (Zapletalová, 2022) (Keřt, 2014).

#### 3.1. Problémy spojené s pozicí psychologa ve škole

Dle zákona 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících je psycholog pedagogický pracovník, který vykonává přímou pedagogickou činnost. Pro výkon činnosti pedagogického pracovníka tedy pro něj platí práva a povinnosti dle §3 tohoto zákona.

Psychologové působí na základních, zvláštních, středních i vyšších odborných školách. Poptávka po nich stále roste. Problém zaměstnání školního psychologa ale tkví v několika ohledech. Jedním z nich je bezesporu financování, konkrétně absence organizačního a legislativního vymezení práce školního psychologa. Ředitelé škol potom sami neví, jaké možnosti mají nebo si mohou dovolit (Zapletalová, 2022).

Dalším problémem je úvazek. Na částečný úvazek na školách často pracují kliničtí nebo poradenští psychologové, zatímco někteří školí psychologové si doplňují úvazek výukou. To pak může vést k rozporu nezávislé pomoci a poradenství vůči výuce a zkušeností z výuky učitele a žáka (Zapletalová, 2022).

Velmi specifické postavení má školní psycholog ve vztahu k řediteli školy. Jelikož práce psychologa spočívá mimo jiné v odkrývání a řešení problémů ve škole, které na děti působí negativním vlivem. Pro ředitele školy se psycholog může stát jakýmsi „nepřítelem“ školy, protože nahlas definuje a popisuje problémy, které nedělají dobré jméno konkrétním učitelům, popř celé škole. „V okamžiku nástupu do školy dochází k prvním korekcím vzájemných očekávání. Ředitel je v tomto vztahu nadřízeným, ale z hlediska profesního je laikem. Psycholog je mu sice podřízen, ale z hlediska profesního je proti němu expertem. Ukazuje se, že je nutné explicitně vzájemně vymezit pole profesního působení psychologa, vymezit jeho kompetence se zvláštním ohledem k etice práce školního psychologa. Ale ani vztah ředitel-psycholog, který je založen na vzájemném respektování a důvěře, nemusí být vždy bez napětí (Zapletalová, 2022).“

Práce školního psychologa se neobejde bez spolupráce s pedagogickým sborem, s jednotlivými učiteli, s TU, s žákovskými kolektivy, s jednotlivými žáky a jejich rodiči. Velmi

častá je také spolupráce s odbornými institucemi jako jsou: PPP, SPC, SVP, lékaři, sociální pracovníci, krizová centra apod. (Zapletalová, 2022).

### 3.2. Jiné oblasti práce psychologa

Školní psycholog se podílí na vytváření *Programu pedagogicko-psychologického poradenství* na školách, které musejí odrážet specifika konkrétní školy, a tím pádem musí také koordinovat spolupráci s jinými poradenskými zařízeními. V práci školního psychologa je důležitá komplexnost a dlouhodobá spolupráce a úsilí s ostatními subjekty. Nejedná se o jednorázovou pomoc jen v případě výskytu daného problému, ale i pomoc lidem s potencionálními problémy. Velkým přínosem je práce školního psychologa přímo ve škole, jelikož se osobě účastní školního života, je jeho součástí, vidí vztahy a prostředí zblízka hned u zrodu souvislostí (Zapletalová, 2022).

Zapletalová (2022) se dále zabývá školním psychologem a jeho vztahy konkrétně s pedagogickým sborem, s jednotlivými učiteli, s třídním kolektivem i s jednotlivými žáky a jejich rodiči.

## 4. Analýza dostupných dokumentů

V této části práce se zaměříme na několik již napsaných prací nebo provedených výzkumů v obdobné problematice. Tato část slouží jako doplnění teoretické části práce.

### 4.1. Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027

Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027 (dále jen NSPP) vychází z usnesení vlády a schválena byla dne 8. 3. 2019. Společně s tím byl schválen i Akční plán realizace Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2021. Zpracováno bylo MŠMT. NSPP je zpracována na základě SWOT analýzy provedené krajskými školními koordinátory prevence a MŠMT. NSPP je a na navazuje na dokument se stejným názvem, ale zpracovaný pro období 2013-2018.

Tento dokument uvádí, že prevence je u dětí a mladistvých efektivnější než prevence u dospělých a tím spíše, pokud je děti a mladistvé oslovujeme v jejich přirozeném prostředí. NSPP klade důraz také na prevenci a podporu prevence MŠMT, krajské a místní samosprávy. „MŠMT hraje klíčovou roli při implementaci politiky primární prevence rizikového chování u dětí a mládeže v České republice, jelikož plní několik klíčových úkolů: stanovuje základní strategie v daných oblastech, stanovuje priority na budoucí období, podporuje vytváření vazeb a struktury subjektů realizujících či spolupodílejících se na vytváření materiálních, personálních a finančních podmínek nezbytných pro vlastní realizaci primární prevence ve školství, včetně nezbytné metodické podpory subjektů působících v primární prevenci. (Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027, s. 2-3)“

NSPP popisuje základní východiska prevence a vymezuje pojmy jako: Primární prevence rizikového chování, Rizikové chování, Politika primární prevence rizikového chování a Formy rizikového chování. Mezi ně řadí: agresí, šikanu, kyberšikanu, násilí různých forem, vandalismus, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus, xenofobie, homofobie, krádeže, loupeže, vydírání, vyhrožování, záškoláctví, závislostní chování, užívání různých typů návykových látek, netolismus, gambling, rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, prevence úrazů, poruchy příjmu potravy, působení sekt a rizikové sexuální chování (NSPP, s. 6).

V další části se dokument zaměřuje na principy strategie. Dělí je na následující oblasti: Partnerství a společný postup, Komplexní řešení problematiky primární prevence rizikového



chování, Kontinuita působení a systematicčnost plánování, Uplatňování ověřených dat a hodnocení efektivity, Racionální financování a garance kvality služeb, Zacílení a adekvátnost informací i forem působení, Včasný začátek preventivních aktivit, Pozitivní orientace primární prevence a Orientace na kvalitu postojů a změnu chování (NSPP, s. 7-8).

Jako hlavní cíl si NSPP klade snížení míry rizikového chování u dětí a mládeže a stejně tak eliminovat i jeho vznik. Toho chce docílit za spolupráce všech na sebe navazujících složek. NSPP se opírá o tyto pilíře politiky primární prevence: systém, koordinace, legislativa, vzdělávání, financování a monitoring, hodnocení, výzkum. Ke každému z těchto pilířů si vymezuje dílčí cíle. Jednotlivé pilíře NSPP podrobně popisuje.

Pro zajímavost se zde zaměříme na pilíř *legislativa*. Sama NSPP uvádí, že prevence je v ČR legislativně zajištěna jen z části. Jde např. o vymezení činnosti škol a kompetencí a povinností zúčastněných.

Ohledně legislativy vychází vše ze školského zákona z §29, kde je školám dána povinnost zajistit vhodné podmínky pro vhodný a bezpečný vývoj a výchovu dětí a současně s tím je dána povinnost předcházení rizikovému chování. Důležitou změnou v roce 2017 jsou také §22a, §22b a §31, ve kterých se zmiňuje i ochrana pedagogických pracovníků před různými formami šikany. Systém školské prevence stojí na vyhlášce č. 72/2005 Sb. Díky této vyhlášce jsou definovány kompetence a povinnosti aktérů, konkrétně škol a metodiků prevence a PPP. Nutno ale zmínit že výklady této vyhlášky se liší a má své obsahové nedostatky. Těmito a dalšími mezerami v legislativě by se mimo jiné měl zabývat Akční plán na období 2019. Důležité vyhlášky jsou pak také vyhláška č. 27/2016 Sb. zabývající se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kam je zahrnuté také nevhodné sociální prostředí, a vyhláška č. 74/2005 Sb., která se zabývá prevencí RCH při zájmovém vzdělávání (NSPP, s. 19-20).

Neměly by se opomenout ani zákony č. 109/2002 Sb. a č. 379/2005 Sb. resp. Jeho nahrazením č.65/2017 Sb. Ty se zaměřují na výchovnou péči a SVP a ochranu zdraví před návykovými látkami.

Akční plány se zaměřují na podrobné rozpracování cest, jakými lze dosáhnout stanovených cílů. Tyto informace jsou termínované a specifikované. Důležitá je tako zmíněná finanční nákladnost. Ačkoliv je NSS jedna, Akční plány jsou tři a navazují na sebe. Každá je zpracován na 3 roky, přičemž každý další je tvořen až po zhodnocení předchozího. Nyní jsme tedy uprostřed období, na který je zpracován druhý akční plán (NSPP, s. 43).

#### 4.2. Tematická zpráva ČŠI – Hodnocení rizikového chování žáků základních a středních škol

V březnu 2023 zveřejnila ČŠI tematickou zprávu o rizikovém chování žáků základních a středních škol. Poslední takové šetření, na které zpráva ČŠI navazuje proběhlo ve šk. roce 2015/2016. ČŠI uvádí, že rizikové chování žáků má nejen přímý dopad na aktuální školní úspěch nebo neúspěch a psychické i fyzické pohodlí, ale i bezesporu na další osobní a profesní život. Zpráva popisuje rizikové chování a jeho prevenci, doporučení školám i jejich zřizovatelům i samotnému MŠMT (Tematická zpráva – Hodnocení rizikového chování žáků základních a středních škol, 2023). Je důležité ale zmínit, že tato zpráva nerozlišuje mladší a starší školní věk. Proto uvedená data nemusí zcela vypovídat o problematice této práce, která je zaměřena na starší školní věk.

V posledních třech letech je na ZŠ vidět nárůst šikany o 10 procentních bodů. Nárůst je ale zapříčiněn i větší dovedností škol šikanu rozpoznat, zabývat se jí a tím pádem i zavést do statistik. Nejčastější varianta šikany je kyberšikana. Šikana se oproti minulému období výzkumu více projevuje i ve vztahu učitel-žák, tedy šikana učitele (Spitzerová, 2023).

Kyberšikanu mohlo v posledních třech letech zažít 21 % ZŠ, kdy největší podíl na této formě šikany mělo ponižování, zesměšňování, pomlouvání, provokování a napadání uživatelů v online prostředí. Jako rizikové hodnotí pedagogové i nadměrné používání digitálních technologií, šíření falešných zpráv a nízká bezpečnost při komunikaci v online prostředí. Jako pozitivní fakt prevence RCH ČŠI uvádí zavedení postupu prevence kyberšikany do strategických dokumentů mnohých škol (Spitzerová, 2023).

Zpráva dále uvádí, že na většině školách je zavedena pozice metodika prevence, ale na druhou stranu, na ZŠ jich je jenom 49 % absolventem kvalifikovaného studia. To zpráva popisuje jako negativum, jelikož nekvalifikovaní metodikové nemusí být schopni adekvátně, rychle, odborně a účinně jednat v primární i sekundární prevenci. Jejich prací by totiž mělo být aplikovat ověřené postupy, analyzovat, reagovat, vyhodnocovat a v případě potřeby okamžitě zasahovat. Nedílnou součástí by mělo být také metodické vedení a směřování školy v oblasti prevence (Spitzerová, 2023).

Problém popisuje ČŠI také v časové náročnosti preventivních řešení metodiků a s tím spojená kvalita prevence a jejich veškeré práce. Zpráva částečně potvrzuje i výše zmíněný názor, že v současné době je malá ochota učitelů spolupracovat na prevenci rizikového

chování. Tato zpráva od ČŠI to uvádí v kontextu s DVPP v dané problematice: „...z šetření vyplývá, že v dané problematice své znalosti prohlubují a aktualizují především metodici prevence a výchovní poradci, již výrazně méně další pedagogičtí pracovníci škol. Vzhledem k výraznému významu třídních učitelů v oblasti prevence a nedávnému období distanční výuky je překvapivě nízký podíl jen přibližně 10 % škol, kde se v oblasti rizikového chování na internetu v posledních třech letech vzdělávala většina pedagogických pracovníků. (Spitzerová, 2023, s. 10).“

I další závěr zprávy koresponduje se zvýše zmíněnou zkušeností z praxe a rozhovorů. ČŠI z výpovědi žáků došla k závěru, že na většině škol jsou třídnické hodiny zřizovány sporadicky, nepravidelně. Učitelé v nich řeší administrativní záležitosti nebo aktuální problémy ve třídě. Na prevenci se zaměřují málo, což dokládají i jednotlivé výroční zprávy ČŠI (Spitzerová, 2023).

Pro účinnou prevenci RCH na školách je vhodné, aby škola svými aktivitami přispívala stejnou měrou, jakou přispívají mimoškolní instituce a externí odborníci. Jako pozitivní zjištění bychom mohli uvést, že asi na 60 % SŠ i ZŠ jsou součástí prevence a řešení individuální rozhovory a intervence s jednotlivci s rizikovým chováním (Spitzerová, 2023).

Dle této tematické zprávy ČŠI by školám měla být poskytnuta větší podpora v oblasti klimatu školy, a to jak v práci s klimatem třídy, tak v práci s klimatem a atmosférou na pracovišti mezi zaměstnanci. Ta se totiž zcela jistě odráží na atmosféře školy a s tím spojeným rizikovým chováním (Spitzerová, 2023).

Doporučení školám, jak postupovat v prevenci rizikového chování, se dělí na následující oblasti nebo hesla: lidé, strategie, systém, tým, žáci, nečekejte, společně, individualizujte, otevřete dveře, neobjevujte objevené. Shrňme jejich obsah následovně v několika bodech:

- Důležitá je role a podpora vedení školy a DVPP.
- Nepodceňovat prevenci RCH ve strategických dokumentech školy.
- Vybrat si jeden systém prevence RCH a tím se řídit. Být trpěliví.
- Zapojení všech pedagogů. Podpora třídních učitelů. Využít kompetence metodika prevence a umožňovat profesní rozvoj.
- Nezapomínat na žáky a jejich zákonné zástupce.
- Být proaktivní, nečekat, předcházet problémům.
- Rozvoj klíčových kompetencí.
- Spolupráce s experty. Využívat online dostupné nástroje prevence.

- Sledovat a analyzovat rizika.
- Stanovit hranice.
- Nechat si poradit. Sledovat klima třídy.

Zřizovatelům škol ČŠI doporučuje především podporu škol, a to metodickou a finanční. Zřizovatel by neměl opomíjet ráz regionu. MŠMT je doporučeno nepolevovat v nabídce vzdělávacích možností pedagogů, systémově podpořit třídní učitele a třídnické hodiny a nabídnout školám nástroje pro měření školního klimatu a efektivity preventivních programů. Dále by MŠMT mělo více podporovat metodiky prevence, a to jak odborně, tak i finančně a zajistit metodikům lepší pracovní možnosti, např. upravit jim úvazky apod. (Špitzerovi, 2023).

#### 4.3. Problematika práce v jiných zdrojích

Hrbáčková (2018) ve své práci s názvem *Autoregulace žáků v závislosti na vnímaných projevech rizikového chování* s odkazem na jiné výzkumy uvádí: „Nízká úroveň autoregulace bývá často spojována s rizikovými projevy chování a se školním neúspěchem. Selhání v seberegulačních mechanismech (autoregulaci chování nebo autoregulaci emocí) se následně projevuje vyšším rizikem výskytem problémů ve škole. Domníváme se, že v této souvislosti hraje klíčovou roli mnohdy nepozorovaná proměnná, která ne této vztah působí nepřímo, a tou je sociální prostředí (škola, rodina, vrstevníci nebo širší sociální kontext).

Musil (2009, s. 128) ve své disertační práci s názvem *Některé determinanty školní aktivity a úspěšnosti žáka* došel k závěru, že „školní aktivita a úspěšnost dítěte závisí hlavně na schopnostech, zájmu a předpokladech. ... Žáci mají problémy většinou s těmi úlohami, které se neztotožňují s jejich představami, stylem práce, přístupem, motivací, schopnostmi, možnostmi apod.“ Musil dále uvádí důležité potvrzení předpokládaných teorií, že každý žák pracuje jinak a má jiné potřeby ke splnění povinností. Musil (2009) se v této práci zabýval mj. učebními aspekty v matematice. Uvádí závěr, že žákův postoj k učení je spjat s individualizovaným přístupem učitele k žákovi a se vztahem, jaký má žák s učitelem, rodiči atd. Proto by se neměla opomenout analýza žákova sociálního prostředí, postavení v mikro-klimatu třídy i v mimoškolních skupinách a učitel by měl znát žáka jako celek, včetně jeho osobnosti. Tuto skutečnost několikrát potvrdili i psychologové, s kterými jsme dělali rozhovor k této práci. K tomu Musil (2009) ale dodává: „Je jasné, že k rozdílům se musí přihlížet, ale žádný člověk se nesmí pouze pasivně přizpůsobovat. Snahou spíše musí být, úsilí o všestranný rozvoj v novodobě utvářených podmínkách.“

Dle našeho názoru by k rozvoji těchto kompetencí mimo jiné mohly pomoci např. i klíčové kompetence zavedené v RVP ZV, kde je např. kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální, kompetence občanské aj. Je ale jasné, že dosažení všech klíčových kompetencí v plné míře na konci povinné školní docházky je ale ideální stav. Ale i přesto by se měli učitelé snažit, aby tohoto stavu v co nejvyšší možné míře dosáhli všichni žáci v závislosti na individuálních možnostech každého z nich. K tomu mohou učitelům pomoci výchovné vzdělávací strategie ukotvené v ŠVP společně s *Manuálem pro tvorbu ŠVP* (Hučinová, 2005).

V závislosti na osobní zkušenosti z učitelské praxe i ze zkušeností školních psychologů, o které se podělili v rozhovorech s nimi provedenými, ale vyplývá, že velká část pedagogů je těmito „novodobým“ přístupům uzavřena a nepovažuje je za důležité. Vedou tedy potom velmi často klasickou frontální výuku, ve které se snaží všechny děti naučit všechno a nepřikládají váhu např. právě již zmíněným osobním možnostem a dispozicím žáků a některé děti potom považují spíše za problémové a neúspěšné. V rámci provedených rozhovorů jsme se i několikrát setkali s faktem, že pedagogové, především staršího věku s delší praxí, mají názor, že vést třídnické hodiny, pracovat s kolektivem a zaměřovat se na rozvoj něčeho jiného, než jsou vědomosti, není jejich práce a kategoricky tyto aktivity odmítají a neuskutečňují je.

Přitom každá škola má povinnost zavést a řídit se tzv. *Strategií předcházení školní neúspěšnosti, šikaně a dalším projevům rizikového chování*. Jedná se po povinnou dokumentaci školy s povinně stanoveným obsahem. Mimo jiné, jsou v § 7 odst. 1 vyhlášky č. 72/2005 Sb. Zavedeny např. tyto povinnosti: c) *prevence školní neúspěšnosti*, e) *sociální začleňování žáků s odlišnými životními podmínkami*, g) *péče o žáky s výchovnými problémy*, i) *předcházení všem formám rizikového chování atd.* (Puškinová, Musilová 2018). Na důležitou roli třídních učitelů se odvolává také Blížkovský (1996, s. 11-13) „*Třídní učitel se bezesporu stává – vedle ředitele školy – jedním z rozhodujících činitelů ve škole, právě pro své koordinující a jednotící poslání. ... Třídní učitel má být především dobrým vedoucím vychovatelem svých žáků. ... Třídní učitel má být jistě informován o všem důležitém, co se ve třídě děje, má se o to sám zajímat. ... Řízení výchovy ve třídě zahrnuje úsilí o pedagogickou optimalizaci užších sociálních podmínek nezbytných k harmonickému rozvíjení všech žáků. ... Pro funkci třídního učitele je charakteristický komplexní zřetel k harmonickému vývoji jednotlivých žáků i třídy jako celku.*“ I pedagogický slovník neopomíjí slovo výchova ve své definici TU. Dle Pedagogického slovníku TU řídí, koor-

dinuje a výchovně vede kolektiv žáků ve třídě a činnost ostatních učitelů ve třídě působících (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Musil (2009) dále ve své práci v odkaze na několik publikací od Průchy také uvádí, že účinnost výchovně-vzdělávacího procesu, kde je požadováno, aby všechny děti zvládly všechno a nerespektují se individuální potřeby, je nízká. Důležitá je v tomto procesu motivace a ta může být jiná u dětí ze zanedbaného sociálního prostředí. Proto i na tuto neoddelitelnou část výchovně-vzdělávacího procesu konkrétního dítěte je třeba dbát. I v rozhovorech, které jsme provedli na školách v rámci této práce, tento aspekt psychologové často zmiňovali. Sociální prostředí neodmyslitelně patří k příčinám rizikového chování žáků, a to nejen žáků staršího školního věku ale i jiných věkových kategorií.

## 5. Praktická část práce

V této části práce se zaměříme na praktickou část. Tou je vyhodnocení rozhovorů se školními psychology a následné nalezení společných znaků. Výzkumný problémem, je hledání odpovědi na otázku: Jakou roli hraje školní neúspěch při vzniku rizikového chování žáků staršího školního věku? Jaké jsou postupy eliminace rizikového chování?

Jako výzkumné otázky jsme si položili těchto pět otázek:

- 1) Jak nahlízejí školní psychologové na vazbu mezi školním neúspěchem žáků a následným výskytem rizikového chování?
- 2) Jak reagují žáci školní neúspěch a odráží se to např. v jejich následném rizikovém chování?
- 3) Jaké jsou další příčiny rizikového chování žáků staršího školního věku?
- 4) Jaké postupy se uplatňují a osvědčují pro odstranění nebo eliminaci výskytu rizikového chování v závislosti na školním neúspěchu?
- 5) Jak nahlízejí školní psychologové na prevenci výskytu rizikového chování vázané na školní neúspěch?

### 5.1. Metodika praktické části

Připomeňme, že rozhovory byly provedeny se školními psychology na 3 ostravských základních školách, z nichž jedna je zřízena podle § 16 odst. 9 školského zákona. Dále k rozhovorům byly přizvány školní psychologové ze dvou ostravských gymnázií, přičemž jsme se zaměřili na nižší stupeň víceletých gymnázií.

#### 5.1.1. Kvalitativní výzkum

Pro zpracování této práce byl použit kvalitativní výzkum. Kvalitativní výzkum se nezaobývá kvantitou a nehodnotí četnost jevů, nýbrž se kvalitativní výzkum zaměřuje na pocity, vjemy, prožitky, názory, postupy, hodnoty apod. „Práce kvalitativního výzkumníka je přirovnávána k činnosti detektiva. Výzkumník vyhledává a analyzuje jakékoliv informace, které přispívají k osvětlení výzkumných otázek, provádí deduktivní a induktivní závěry“ (Hendl, 2005, s. 48).

Kvalitativní výzkum se tedy zaměřuje na hloubku, podstatu a princip věci. Data do výzkumu se mohou pořizovat různými způsoby, jako je např. rozhovor, pozorování, analýza dokumentů, analýzou fotografií, obrázků, videí, určitý typ dotazníků apod. Kvalitativní výzkum

má za úkol objasnit, jak se lidé v dané situaci v daném prostředí chovají právě tak, jak se chovají a co je k tomu vede (Hendl, 2005).

### 5.1.2. Výzkumný soubor

Jako výzkumný soubor jsme si zvolili školní psychology základních škol a víceletých gymnázií. Jak se později během rozhovorů ukázalo, bylo by vhodné přizvat k rozhovorům i metodiky prevence. Konkrétně to jsou školy: ZŠ a MŠ Ostrava-Zábřeh, Volgogradská 6b; ZŠ a MŠ Ostrava-Dubina, V. Košaře 6 + Františka Formana; Základní škola, Ostrava-Výškovice (Pohodová škola EU); Gymnázium Olgy Havlové; Gymnázium, Ostrava-Hrabůvka.

Mezi psychology byli 2 muži a 3 ženy. Jejich zkušenosti a praxe v oboru byly úměrné jejich věku. Nejmladší z této skupiny psychologů je v praxi 1,5 roku, nejdelší praxi má paní psycholožka s 16 lety praxe na různých školách. I kvůli těmto skutečnostem byly odpovědi někdy docela rozmanité, zvláště, co se týče vyprávění o konkrétních případech dětí se školním neúspěchem a rizikovým chováním. Jedna psycholožka se nám i předem omluvila, že by rozhovor ráda udělala, ale po zveřejnění otázek napsala, že k jejich zodpovězení nemá dost zkušeností a nemá na dané otázky ani odpovědi. Rozhovor s ní se tedy neuskutečnil.

Jak je už výše zmíněno, rozhovory probíhaly na dvou ostravských víceletých gymnáziích. Jedno z těchto gymnázií se řadí mezi nejlepší v Ostravě. Dále byly do rozhovorů zahrnuti 3 psychologové ze základních škol. Jedná se o dvě klasické základní školy a jednu školu zřízenou dle par. 16, odst. 9 Školského zákona. Psycholog na jedné z těchto dvou klasických ZŠ působí i na jiné škole, tedy do rozhovorů zahrnoval odpovědi z obou škol, resp. Z celé jeho praxe.

### 5.1.3. Sběr dat

Všechny rozhovory proběhly přímo v prostředí dané školy. Všichni zúčastnění aktivně a ochotně spolupracovali. Vzhledem k jejich časové vytíženosti byla ale znát časová tíseň a rychlejší tempo komunikace, někdy i ve formě strohých odpovědí. Naopak ale u některých z psychologů byla ochota taková, že se nemusely ani klást doplňující otázky.

Před každým rozhovorem byly psychologům zaslány otázky i podotázky. Mohli se na ně tedy připravit. Takto bylo učiněno z toho důvodu, abychom mohli porovnat odpovědi jednotlivých psychologů. Rozhovory byly nahrávány a následně přepisovány. „Vytváříme si určité schéma, které je pro tazatele závazné. Toto schéma obvykle specifikuje okruhy otázek, na které se budeme účastníků ptát. Obvykle je možné zaměřovat pořadí, v jakém se okruhům



věnujeme, a dle potřeby a možností tedy toto pořadí upravujeme, abychom tím maximalizovali výtěžnost interview (Mioviský, 2006, s. 159).“

Je ale nutno podotknout, že rozhovory se často stáčely i jiným směrem, a ne všem psychologům tedy ve výsledku byly položeny stejné otázky. Z toho důvody také ne všechny odpovědi byly přepsány a nepracovali jsme s nimi.

Otázky byly následující:

- 1) Co považujete za školní neúspěch?
- 2) Jaký typ rizikového chování se u Vás na škole nejvíce objevuje?
- 3) Máte případy na Vaší škole, kdy žák ohrožen školním neúspěchem má problémy s chováním a vyskytuje se u něho rizikové chování? Jaké?
- 4) Můžeme tuto skutečnost obecně aplikovat na vztah mezi školním neúspěchem a následným rizikovým chováním?
- 5) Je to typické pro oblast Vaší školy, pro spádovou oblast vaší školy?
- 6) Jaké pozorujete nejčastěji projevy prožívání školního neúspěchu u dětí?
- 7) Vyskytují se u Vás na škole i další příčiny rizikového chování? Mají souvislost se školním neúspěchem?
- 8) Jak Vy jako psycholog a ostatní pracovníci pracujete a postupujete ve výše zmíněných případech? Jaká je Vaše role v těchto situacích?
- 9) Jaký máte názor na prevenci rizikového chování? Co je podle Vás účinné na Vaší škole?
- 10) Spolupracuje vaše škola s nějakými institucemi?
- 11) Jak se u Vás na škole řeší prevence rizikového chování?
- 12) Jak vnímáte postavení psychologa v současném školství?

#### 5.1.4. Použité metody

Před samotným začátkem rozhovorů jsme provedli jako předvýzkum rozbor dokumentů Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027 a Tematická zpráva ČŠI – Hodnocení rizikového chování žáků základních a středních škol. Z časových důvodů psychologů nebyla uskutečněná plánovaná část analýza školních dokumentů, zápisů, dokumentů dětí apod. Dále byly v práci zmíněny jiné odborné práce, které se zabývají podobnými tématy. Z nich byly použity a zmíněny nejzajímavější a nejdůležitější poznatky, závěry a srovnání.

K našemu šetření jsme si zvolili metodu rozhovoru se školními psychology. Rozhovor byl polostrukturovaný. Tuto metodu jsme si zvolili proto, že k danému tématu se vyskytuje mnoho doplňujících otázek, které nám pomohly objasnit kontext problému. Tedy i proto jsme nevolili dotazník ani strukturovaný rozhovor.

## 5.2. Otevřené kódování

„Otevřené kódování se váže k prvnímu průchodu textem. Cílem této fáze je tematické rozkrytí analyzovaného textu. Výzkumník si všímá témat a přiřazuje jim kódy, může kódovat jednotlivá slova, věty nebo odstavce. Kódy volí tak, aby zahrnovaly konkrétní jevy v textu do obecnějších konceptů (např. mytí nádobí může být zakódováno jako pracovní činnost) nebo kategorií (Kódování (sociologie), 2001).“

K analýze dat jsme použili metodu otevřeného kódování. Po provedení otevřeného kódování, kdy jsme v textu hledali společná témata a třídili jsme je do jednotlivých kategorií dle kódů, jsme se zaměřili na následující kategorie:

- 1) Pojetí školního neúspěchu
- 2) Vazba mezi školním neúspěchem a rizikovým chováním
- 3) Reakce dětí na školní neúspěch
- 4) Příčiny rizikového chování
- 5) Postoj psychologů k prevenci rizikového chování a jejich role
- 6) Postavení psychologa v současné škole.

### 5.2.1. Pojetí školního neúspěchu

Na začátku všech rozhovorů bylo nutné si ujasnit, jaký pohled má který psycholog nebo psycholožka na pojem *školní neúspěch*.

Z výpovědí všech psychologů vyplývá, že pojetí pojmu *školní neúspěch* není jednoznačné. Skoro všech typech klasických škol se psychologové shodli na tom, že je to nejčastěji špatný prospěch dítěte, a to i proto, že dítě se špatným prospěchem má o sobě často špatné mínění, nevěří si a chce na sebe upozornit jinou formou než studijními výsledky. Tou jinou formou může být nevhodné chování nejrůznějšího typu, rizikové chování nevyjímaje. V jednom rozhovoru zaznělo: „*Rušivým chováním pak na sebe upozorňují v hodinách třeba. Nebo se ve třídě chtějí prosadit tak, že nad jinými mají moc, může tam začínat šikana.*“

Na škole zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona paní psycholožka považuje ze své praxe za školní neúspěch nepřijetí dítěte kolektivem a vztahové problémy v kolektivu. Uvedla: „Pro naše děti je školní neúspěch svázaný právě s tou sociální stránkou, zapadnutí do kolektivu.“ Tento problém řeší na víceletých gymnáziích také, ale pojmenovávají to spíš jako adaptaci na nové školní prostředí. Obě psycholožky na gymnáziích se shodly na tom, že přijetí, resp. nepřijetí dítěte kolektivem by nepovažovaly za školní neúspěch. Na jejich působišti to samozřejmě řeší také, ale pojmenovávají to spíš jako *adaptaci na školní prostředí*. Pokud se při přechodu dítěte ze základní školy na gymnázium povede, považují to za úspěch.

Zajímavý je také postoj, kdy dotázaný psycholog uvedl, že do pojmu školní neúspěch by zahrnul i okolnosti, které k němu vedou a jestli si dítě a rodiny uvědomuje, že jde o neúspěch. Podle něho nelze opomenout příčiny špatného prospěchu: „*Já jako psycholog nevidím školní neúspěch jen v hodnocení, ve známkách. Pro mě osobně je dost důležité i emoční vnímání a jiné komponenty, okolnosti a kontext, jak funguje rodina a jestli žák vůbec přemýšlí nad tím, co znamená úspěch a co znamená neúspěch. Je to pro mě komplexnější. U známek to asi začíná, potom bych pátral po okolnostech.*“

Na tomto místě je také vhodné zmínit, že rozdíl mezi školním neúspěchem, ve smyslu špatného prospěchu, je patrný také mezi víceletými gymnázii a základními školami. U víceletých gymnáziích se za špatný prospěch považuje už trojka nebo čtyřka, zatímco na druhém stupni základních škol to může být třeba až 4 nebo 5: „*U nás za školní neúspěch považují nejčastěji to, když má žák špatné známky, což už na tom nižším gymnáziu musí být víc trojek nebo čtyřky*“

Z výpovědí některých dotázaných psychologů víme také, že v současnosti patří mezi nejčastější typy rizikového chování šikana, záškoláctví, agrese, a především problémy spojené s kyberprostorem, např. kyberšikana.

### 5.2.2. Vazba mezi školním neúspěchem a rizikovým chováním

V této tématice měli psychologové vcelku jasno. Vidíme společné znaky odpovědí, na druhou stranu ale nejsou nijak rozebírány do hloubky. Odpovědi k tomuto tématu byly jasné, jednoznačné a stručné.

Na základě provedených rozhovorů můžeme nalézt společný názor, že mezi školním neúspěchem a následným rizikovým chováním je vazba, ale není to jediná příčina problémů dítěte. Mezi odpověďmi při rozhovorech se takto vyjádřili 3/5 psychologů. Jedna z psycholožek

uvedla: *„Rozumím tomu, že je to jedna z variant, jak dítě může reagovat na školní neúspěch. Je to jedna z možných reakcí, která může být způsobem, jak se najednou to dítě cítí být důležité. Všichni se potřebujeme cítit důležití a pokud to nefunguje ve škole, tak jedna z variant je, že je to rizikové chování.“*

Zvláště k staršímu školnímu věku patří potřeba cítit se důležitý a vymanit se z područí dospělých. Dítě má vlastní názor, chce dělat vše po svém, chce ukázat, že to či ono zvládne samo, že má pravdu a snaží na sebe upozornit, je podrážděné, mění nálady apod. To všechno je do určité míry v pořádku. *„Všechny tyto projevy k dospívání patří a jsou výrazem toho, že se váš potomek vyvíjí správným směrem k osamostatňování, přebírání zodpovědnosti za svůj život, budování vlastní identity, sebepoznávání a vytváření svého vlastního, samostatného místa ve světě (Nováková, 2023).“* Je ale potřeba včas najít hranici toho, kdy už se jedná např. o zvýšenou agresi apod. Nováková (2023) uvádí, že u dětí, u kterých v rodině je agrese jako norma nebo mají hyperprotektivní výchovu, se agresivní chování objevuje častěji.

Školní neúspěch může často dítě a jeho rizikové chování ovlivnit, ale ani jeden z psychologů neuvedl, že je to nejčastější stěžejní důvod. Jeden z nich uvedl: *„Netroufám si odhadovat, jak velký podíl na tom má rizikové chování. Vždy je to provázané s mnoha jinými faktory.“* Z výpovědí můžeme vyčíst, že školní neúspěch je spíše doprovodným jevem a příčinou rizikového chování se většinou stává jiný faktor. Někdy může školní neúspěch rizikovému chování i předcházet, nikoliv ho bezprostředně následovat, jak uvedl jeden z dotázaných: *„Vidím tam souvislost s tím, že rizikové chování spíše předchází školní neúspěch nebo výskyt může být současný.“*

### 5.2.3. Reakce dětí na školní neúspěch

Tuto kategorii jsme utvořili z toho důvodu, že jednou z reakcí by mohl být právě školní neúspěch. Resp. tato práce si klade za cíl zjistit, zda je tam přímá vazba. Jak zmíněno již v předchozí části v kapitole 5.2.2., je patrné, že přímá vazba a souvislost tam není. Podívejme se tedy na to, jak jinak děti mohou reagovat na školní neúspěch.

I v této oblasti můžeme nalézt několik společných znaků reakcí dětí na školní neúspěch. Heslovitě bychom je mohli vypsát následovně: psychosomatika a sebepojetí, nevhodné až rizikové chování a přístup k řešení situace.

Psychosomatické potíže a nízké sebepojetí mohou ze školního neúspěchu vyplývat podle všech dotázaných psychologů. Nejčastěji se jedná o pocity úzkosti, psychické obtíže, ponížení, smutek, bezmoc a frustrace a strach. *„Často děti také mají pocit bezmoci, pocit frustrace. Žáci mají pocit, že i když dělají vše, co mohou, pořád to nevede k úspěchu.“* Paní psycholožka uvedla: *„Často to má dopad také na jejich sebepojetí. Děti si přestávají věřit, mají strach ze situací ve škole. Když jsou zkoušeni, chybí jim zdravá jistota v sebe sama, ve svoje schopnosti. Tohle je právě moment, kdy do té situace můžu vstoupit já, protože to je to, co vím, jak posilovat. U někoho se objevuje i strach z opětovného selhání.“*

Velmi často, zvláště na základních školách, se v souvislosti se školním neúspěchem objevuje nevhodné chování a nevhodný postoj k řešení situace. Souvisí to bezesporu i s předchozím typem reakce – špatným sebepojetím. Psychologové uvedli, že žáci na školní neúspěch velmi často reaguje rezignací, lhostejností nebo agresí. A to jak agresí k ostatním žákům, tak k učitelům, rodičům a jiným dospělým. Děti často svalují vinu na ostatní a sami za svoje výsledky nechtějí přijmout zodpovědnost. Z osobní zkušenosti mohu uvést příklad, kdy žák po nepovedené písemné práci prohlásil, že za to může paní asistentka, která mu špatně vypracovala zápisky.

Naopak i výraznou pasivitu uvedli 4 psychologové jako nevhodný postoj k řešení situace. *„Reakce jsou různé. U některých je lhostejnost, u někoho je výrazná pasivita.“*

Speciální zkušenost ze své praxe uvádí p. psycholožka ze ZŠ zřízené dle paragrafu 16, školského zákona: *„U nás se snaží být všichni dominantní a snaží se vést ostatní, ale když se jim to nedaří jsou na všechny zlé, říkají, že nemají rády školu, nemusí sem chodit a jsou našťvané, že ostatní to nedělají podle nich atd.“*

Rizikové chování jako bezprostřední důsledek školního neúspěchu neuvedl ani jeden z dotázaných psychologů. Naopak: *„Myslím, že se to odráží spíš v jejich úzkostech, v pocitu selhání, v sebekritice a v psychických obtížích. V rizikovém chování málokdy.“* Jiný uvedl: *„Někdy se horší známky projeví třeba žárlivostí nebo pocitem méněcennosti, ale ne vyloženě rizikovým chováním. U děvčat spíš psychosomatickými potížemi. Neúspěch prožívají různě.“*

Vidíme, že postoje žáků ke školnímu neúspěchu jsou různorodé. Na základě výpovědí všech psychologů ale nelze opomenout, že jedním neméně častým projevem jsou psychické potíže, úzkostné stavy apod. Zároveň ale nemůžeme konstatovat, že školní neúspěch je přímou příčinou rizikového chování. Z uvedených výpovědí tedy můžeme heslovitě vypsát tyto

reakce na školní neúspěch: úzkost, nízké sebehodnocení, agrese, lhostejnost, výrazná pasivita a svalování viny na jiné osoby. Obecně můžeme říct, že reakce dětí záleží na jejich povaze, na tom, k jakým hodnotám tíhnout, jak je nastavená jejich rodina a výchova nebo v jaké socioekonomické situaci se nacházejí.

#### 5.2.4. Příčiny rizikového chování

Stejně jako je mnoho reakcí na školní neúspěch je i mnoho příčin rizikového chování. I v zde se odpovědi psychologů v principu shodují na několika příčinách: sociální prostředí a rodinné zázemí, způsob trávení volného času a vrstevníci, zdravotní předpoklady, stres a třídní kolektiv. Jeden z psychologů uvedl, že příčinou může být i nedostatečný počet a časové kapacity školních psychologů na školách, což způsobuje to, že pokud má dítě problém a zrovna ho nemá s kým řešit, může ho ventilovat mimo jiné právě skrz rizikové chování.

Všichni psychologové se shodli na tom, velkou a nezanedbatelnou roli hraje právě rodinné prostředí, výchova a hodnoty rodiny nejen ke vzdělání. Psycholožka ze ZŠ zřízena dle paragrafu 16 uvedla: *„Myslím, že hraje rol domácí zázemí, výchova a celkový přístup. My jsme na něco zvyklí, ale děti to tak nemají. Často děti nemají školu na prvním místě a doma i slýchají: „K čemu ti to bude...?“ Poznámka jim a ni rodičům nevadí.“* I ze své zkušenosti mohu toto tvrzení potvrdit. Tento faktor je velmi patrný i na běžných základních školách, někdy dokonce i gymnáziích. Pokud nejsou děti motivováni a podporováni ze strany rodičů, chybí jim povinnosti, ale mají jen práva, pak učitel sám o sobě neudělá skoro nic. Nejen k dobrému prospěchu je důležitá spolupráce rodiny se školou. Stejně je to i s rizikovým a nevhodným chováním. Pokud chce škola nebo jakákoliv instituce žákovi ukázat určité hodnoty a chce, aby je i dítě dodržovalo, je potřeba spolupráce s rodiči. O to víc je třeba úzká spolupráce, právě ve chvíli, pokud se jedná o žáka s rizikovým chováním.

Za zmínku stojí také názor psychologa, který uvádí: *„Řekl bych, že děti jsou agresivní také z velké části kvůli tomu, co se děje u nich doma.“* Následně dotyčný psycholog uvedl, že děti jsou často „oběťmi“ situace v jejich rodině, kterou ale řeší dospělí mezi s sebou. Např., že rodiče žáka A se neshodnou s rodiči žáka B a tento názor pak doma ventilují dítěti. Žák ve škole tedy přejímá názor a postoj rodičů a vůči druhému je agresivní a nevlídný.

Mezi výpověďmi se objevil i názor, že za rizikové chování může mít svůj původ i ve stresu. *Žáci mohou vnímat stres téměř z čehokoliv: náročnost učení, nezapadají do kolektivu, šikanování, pozorování šikany apod. A všechno toto může zapříčinit, že děti mají vyhybavé*

*strategie, snaží se odfiltrovat realitu a zapřít se v něčem, co je pro ně známé, co znají. Tedy to jsou např. sociální sítě, intenzivní hraní počítačových her apod. zde mají pocit bezpečí. To je ale rizikové, protože do budoucna je to může podstatně omezovat ať už v mezilidských vztazích, tak v pracovních vztazích apod.“*

Nezanedbatelný je i vliv vrstevníků a způsobu trávení volného času. Velkou roli hraje i spádovost a okolí školy. Psychologové z obou klasických základních škol se uvedli, že se jedná o sídlištní školu a že na jejich škole jsou děti často s nízkým socioekonomickým statusem. Rodiče nebo jiné osoby, které o dítě pečují, tráví tedy hodně času v zaměstnání, aby měli dostatek peněz na zajištění rodiny. Nebo oni sami nemají často dostatečné vzdělání a dělají „jednodušší“ profese, které jsou často na směnný provoz. To je ale oboje důvod k tomu, že netráví dostatek času se svými dětmi a děti jsou celý den bezprizorní bez dohledu dospělých osob. Ve svém okolí, v našem případě na sídlišti, si tedy najdou často podobné typy dětí, připojí se k nejrůznějším partám a skupinám a nekontrolovaně s nimi tráví svůj volný čas. Pochopitelně, pokud se dítě připojí k „závadné“ skupině jiných dětí, často straších, ono samo převezme jejich návyky. Tento způsob trávení volného času nemá dopad jen na samotné chování žáků, ale nepochybně i na školní prospěch. Děti, kteří nemají dostatečnou kontrolu rodičů se málokdy doma sami učí nebo chodí na doučování apod. Často z časové vytíženosti těchto typů rodičů je mezi nimi i školou často špatná domluva mezi nimi a třeba právě školou a tedy špatná spolupráce se školou. Jeden z dotázaných uvedl: *„Určitě má u nás velký vliv spádovost školy. Jsme sídlištní škola, takže tu je hodně dětí z rodin s nižším socioekonomickým statusem. Rodiče musí více pracovat, nemají tolik času na děti. My ve škole bychom je měli aspoň trochu provázet a hledat strategie, jak se učit.“* Druhý z dotázaných řekl jinými slovy totéž.

Do kontrastu a současně jako potvrzení výše uvedené je zajímavé zmínit i následující názor p. psycholožky z gymnázia: *„Poruba celkově patří mezi nejlepší lokality. Máme tu děti nejen z Poruby, ale z celé Ostravy a z celého kraje, takže jsme druhé nejlepší gymnázium v Ostravě, a i to o něčem svědčí. Takže takové o „klasické rizikové chování“ tu nemáme.“*

Neopomenutelné, ale „omluvitelné“ jsou i příčiny rizikového chování ze zdravotních důvodů. *„Další příčiny mohou být z hlediska diagnózy: ADHD, poruchy pozornosti, poruchy chování atd. Takže s tím souvisí i to, že ne vždycky se děti ovládnou. Potom je to často i mrzí. V tu chvíli se ale nedokážou zadržet, něco udělat, naučit se na test apod.“*

Z výpovědí psychologů základních škol je zřejmé, že se shodnou v názoru, že důležitým činitelem při vzniku rizikového chování je sociální zázemí a rodina. Každý z nich to uvádí akorát v jiném kontextu. Gymnázia toto nepotvrdila, resp. ani nevyvrátila. Vycházíme z toho názoru, že pokud je dítě na gymnáziu, pravděpodobně má i podnětné a kvalitní sociální a rodinné zázemí, tedy se to může stát faktorem rizikového chování pouze v omezené míře. Myslíme si však, že i v tomto případě by na dítě mohla neblaze dolehnout nepříznivá rodinná situace a projevit se např. v dočasném školním neúspěchu nebo i rizikovém chování. Takovou situací by mohl být např. rozvod rodičů, úmrtí blízké osoby, stěhování, přestup z jiné školy nebo dlouhodobá nemocnost. V tom případě by ale nebylo na místě mluvit o tom, že je zde vztah mezi školním neúspěchem a rizikovým chováním.

### 5.2.5. Postoj psychologů k prevenci rizikového chování a jejich role

V této kategorii nenajdeme tolik společných znaků jako v jiných. Společný názor je ale určitě ten, že pro prevenci i eliminaci výskytu rizikového chování je nezbytná spolupráce školního psychologa, metodika prevence a jiných pedagogických pracovníků, třídní i netřídní učitele nevyjímaje.

K postupům prevence i eliminace RCH se už staví jednotliví psychologové i celé školy z části rozdílně. Co mají společného je to, že všichni dotázaní spolupracují s odbornými institucemi a zvou si do školy externisty na pořádání besed se žáky nebo docházejí mimo školu do jejich center. Bohužel u většiny ze zapojených škol je toto jediná preventivní část ve škole.

Kontrastem k tomu jsou obě gymnázia, kde paní psycholožky společně s týmem všech učitelů se snaží školní neúspěch podchytit už v zárodku a předcházet mu. Obě paní psycholožky vyzdvihují jako velmi důležitou roli třídní učitele ale i netřídní. Ti totiž se žáky tráví nejvíce času a mohou si tak školního neúspěchu i rizikového chování všimnout rychleji. Stejně tak je na gymnáziích i výrazná role právě školní psycholožky, kdy psycholožka a ostatní pracovníci ŠPP jsou v případě potřeby v úzkém kontaktu s rodinou žáka, poradnami, institucemi apod. Jedna z nich dokonce jezdí pravidelně i na adaptační pobyt prvních ročníků, kde je sama poznává. V průběhu roku děti a jejich postup (k lepšímu i horšímu) hodnotí na základě dotazníkového šetření, který dělá cca třikrát za rok. *„Mám i takovou malou anketu, kterou jim dávám první měsíc, která je o tom: jak se cítí, jak se těšily, jak jim to jde, jestli jsou potěšené, jestli jsou zklamané apod. Pak se dělá anketa za půl roku a na konci školního roku:*



*kolik hodin věnuje škole, jestli jsou výsledky horší nebo lepší, než předpokládaly apod.“ Stejně tak se tato paní psychologka pravidelně účastní i třídních schůzek.*

Z druhého gymnázia si paní psychologka zakládá hlavně na tom, že pokud se řeší nějaký problém s dítětem, svolá poradou všech učitelů, které dítě učí, a ŠPP a společně hledají, kde by mohla být příčina školního neúspěchu nebo rizikového chování. Uvádí: *„Vždycky se k řešení snažím přizvat všechny kantory, kteří daného žáky učí. A to je moc fajn, protože jeden a ten samý student, který třeba v matematice je vnímám jako problémový, může excelovat v biologii. Že má zvidavé otázky, že je aktivní, že je tam něco, co ho zajímá. Toto se mi osvědčilo. Pozvat všechny, a od všech si něco vyslechnout. A ještě nikdy se mi nestalo, že bychom se shodli na tom, že je to ztracený případ.“*

Obecně lze ale říci, že role školního psychologa je ve škole nepostradatelná a je nutná spolupráce i s jinými osobami. Školní psychologové uvedli, že jejich práce spočívá mimo jiné v tom, že kontaktují rodiče, zjišťují, jestli dítě bylo vyšetřeno v PPP, jak se k dítěti a jeho prospěchu a chování staví rodiče nebo jiní zákonní zástupci, jak to vnímá dítě a jak na něj celá situace dopadá. V důsledku toho se pak ptají PROČ? *„Primárně by se mělo jít po příčinách PROČ? Je tam nepodporující rodina, nízký potenciál, opoziční chování, nízký intelekt, poruchy učení...? Následně třeba doporučují specializované organizace, mají žáka v péči, monitorují ho, pracují s ním apod. „Pokud nevím, jestli je to porucha učení nebo nízký potenciál, automaticky posílám na poradnu. Dá mi to velmi důležitou informaci třeba o tom, jestli to dítě nebude třeba přetěžovat apod.“*

Práce se žákem může spočívat např. i v tom, že žák ví, že tam je někdo, za kým může v případě potřeby jít. Z zkušenosti i vím, že psycholog si děti bere ze třídy na celou hodinu a pracuje s ním, věnuje se mu, zjišťuje postupy a pokroky.

Velkou roli vidí školní psychologové i ve zmíněné práci třídních i netřídních učitelů. *„Na druhý stupeň už často z prvního stupně přicházejí žáci bez motivace. Předem nechtějí, vědí, že budou selhávat a bude to tak i dál. Pak je na učiteli, který je s dítětem 5 dní v týdnu, jak k tomu bude přistupovat. Já sám, když vidím dítě jednu hodinu týdně, toho moc nezvládnou. Větší práci vidím tedy i v tom, jak namotivovat dítě, aby něco dělalo: oceňovat jinak, snažit se v dětech vidět to lepší, věřit jim apod. Navázat mezi dětmi a učiteli dobrý vztah. Takže v tomhle vidím velkou roli v práci učitelů.“*

Zajímavého postup prevence rizikového chování si lze všimnout i na škole zřízené dle paragrafu 16. *„U nás pracujeme tak, že vůbec nejsme zaměřeni na výkon. Jsme zaměřeni na „minimální výstupy“. Ze špatné známky se tu nikdo nehroučí, nikdo nevolá domu. My tu spíš dbáme na chování.*

Všichni psychologové uvedli, že důležitá je i práce metodika prevence. Především jeden z dotázaných uvádí, že nestačí mít jen tu osobu, tu roli ve škole, zanesenou v papírech, ale že i u něj je důležité nadšení pro věc. Nestačí, aby preventivní program byl jen na papíře, protože to vyžaduje MŠMT nebo vedení školy. Uvádí: *„Podstatu vidím ale v tom, že se nad tím metodik prevence opravdu zamýšlí a nedělá to jen proto, aby to bylo jen na papíře. To vidím jako základ. Pak je to samozřejmě o práci jeho a mé ve smyslu nějakého metodického vedení kolegů. Jednak, aby vnímali důležitost prevence jako takové a jednak, aby ji opravdu realizovali.“*

#### 5.2.6. Postavení psychologa v současné škole

V průběhu rozhovorů se naskytlo zajímavé téma a tím je *Postavení psychologů v současné škole*. Samozřejmě, že každý z dotázaných má jiné zkušenosti a má jinak dlouhou praxi, nicméně minimálně dva z dotázaných se shodli na tom, že postavení psychologa ve škole není tak lukrativní, jak by se mohlo zdát. Už v teoretické části této práce je zmíněno, že postavení psychologa v hierarchii školy je nejednoznačné, a tedy je těžké vymezit jeho kompetence a pro něj samotného je těžké po ostatních pracovnících školy něco vyžadovat.

Zaměstnání psychologa ve škole má několik úskalí: financování škol, časová náročnost práce a vytíženost psychologů, malá osvěta pedagogů a jejich nevstřícnost a samotná role psychologa.

Jeden z dotázaných uvedl jako problém role psychologa stigmatizaci této role: *„Téma psychologa je ale stále stigmatizované a děti se bojí na psychologem, učitelem nebo rodičem bojít jít, stydí se nebo už někdy byly odbyté apod. Z toho plyne třeba i averze vyhledat znovu dospělou osobu a zeptat se.“*

Velkým problémem je financování a s tím spojená časová náročnost škol. Málokterá škola má psychologa u sebe na plný úvazek. Často psychologové působí na více školách současně a na každé z nich na částečný úvazek. Z toho důvodu ani na jedné škole nemají dostatek času na preventivní práci. *„Pracuji v podstatě jen s kritickými případy, jednou za čas třídnická hodina v kolektivech, které už jsou ale hodně narušené.“*

V neposlední řadě je problém v osvětě učitelů. Zvláště v případech, kdy je na škole vysoký věkový průměr učitelů se školní psychologové setkávají s negativním postojem vůči nim. Tito straší učitelé totiž vnímají školního psychologa jako kontrolora, který jim akorát zadává práci, i když na to nemá kompetence. *„Pokud já jako psycholog přijdu s nějakou prosbou nebo nápadem, naši pedagogové to často berou jako kontrolu a odmítají ji.“* Nebo naopak ho vnímají jako někoho, komu dají *„rozbité dítě, ať ho opraví.“*

Nízká osvěta učitelů se ukazuje i tehdy, přijde-li řeč na třídnické hodiny. V průběhu našich rozhovorů jsme se setkali s těmito zkušenostmi. *„U nás na škole vnímám jako problém třeba i malou osvětu, vstřícnost a všímavost pedagogů a vedení, stejně tak jako neochota třídních učitelů dělat pravidelnou intervenci ve třídě. Bohužel na této škole se s tím málo setkávám a spousta učitelů má názor, že třídnické hodiny apod. není jejich práce.“* Jiný psycholog uvádí: *„Třídnické hodiny třeba vykazují, ale ve skutečnosti se jim nevěnují. U nás se většinou řeší až problém nebo jeho zárodek.“*

Jako pozitivní výsledek rozhovorů můžeme opět zmínit jedno z gymnázií, kdy paní psycholožka vyzdvihuje pozornost a všímavost všech pracovníků školy a empatický přístup vedení školy. To je sice bráno jako autorita, ale díky přístupu paní ředitelky se nikdo nebojí řešit jakýkoliv problém. *„Naše škola je naštěstí velmi vnímavá na vztahové a psychologické problémy. Řeší se všechno v rámci ŠPP a s vedením. Vedení je velmi empatické, naslouchající a komunikativní i s rodiči a s dětmi, spravedlivé a pořád se zájmem o děti, rodiče i personál.“*

## 6. Diskuse

Cílem této bakalářské práce bylo najít odpovědi na výzkumný problém a výzkumné otázky. Výzkumný problém i výzkumné otázky se zabývají vztahem mezi rizikovým chováním a školním neúspěchem. Jako výzkumný problém jsme si položili následující dvě otázky:

- Jakou roli hraje školní neúspěch při vzniku rizikového chování žáků staršího školního věku?
- Jaké jsou postupy eliminace rizikového chování?

K jejich zodpovězení nám pomohli následující výzkumné otázky. Pomocí polostrukturovaných rozhovorů a následného otevřeného kódování jsme dospěli k těmto názorům.

- 1) Jak nahlízejí školní psychologové na vazbu mezi školním neúspěchem žáků a následným výskytem rizikového chování?

Na základě provedených rozhovorů můžeme nalézt podobnou odpověď na tuto otázku a tou je názor, že mezi školním neúspěchem a následným rizikovým chováním je vazba, ale není to jediná příčina problémů dítěte. Mezi odpověďmi při rozhovorech se takto vyjádřili 3/5 psychologů. Další příčiny, které byly při rozhovorech zmíněny, probereme v jiné výzkumné otázce.

- 2) Jak prožívají žáci školní neúspěch a odráží se to např. v jejich následném rizikovém chování?

Vidíme, že postoje žáků ke školnímu neúspěchu jsou různorodé. Na základě výpovědí všech psychologů ale nelze opomenout, že jedním neméně častým projevem jsou psychické potíže, úzkostné stavy apod. Zároveň ale nemůžeme konstatovat, že školní neúspěch je přímou příčinou rizikového chování. Z uvedených výpovědí tedy můžeme heslovitě vypsát tyto reakce na školní neúspěch: úzkost, nízké sebehodnocení, agrese, lhostejnost, výrazná pasivita a svalování viny na jiné osoby. Obecně můžeme říct, že reakce dětí záleží na jejich povaze, na tom, k jakým hodnotám tíhnout, jak je nastavená jejich rodina a výchova nebo v jaké socioekonomické situaci se nacházejí.

- 3) Jaké jsou další příčiny rizikového chování žáků staršího školního věku?

Z výpovědí psychologů základních škol je zřejmé, že se shodnou v názoru, že důležitým činitelem při vzniku rizikového chování je sociální zázemí a rodina. Každý z nich to uvádí akorát

v jiném kontextu. Gymnázia toto nepotvrdila, resp. Ani nevyvrátila. Vycházíme z toho názoru, že pokud je dítě na gymnáziu, pravděpodobně má i podnětné a kvalitní sociální a rodinné zázemí, tedy se to může stát faktorem rizikového chování pouze v omezené míře. Myslíme si však, že i v tomto případě by na dítě mohla neblaze dolehnout nepříznivá rodinná situace a projevit se např. v dočasném školním neúspěchu nebo i rizikovém chování. Takovou situací by mohl být např. rozvod rodičů, úmrtí blízké osoby, stěhování, přestup z jiné školy nebo dlouhodobá nemocnost. V tom případě by ale nebylo na místě mluvit o tom, že je zde vztah mezi školním neúspěchem a rizikovým chováním.

- 4) Jaké postupy se uplatňují a osvědčují pro odstranění nebo eliminaci výskytu rizikového chování v závislosti na školním neúspěchu?

Lze vidět, že každá škola a každý psycholog má jiný přístup a každý psycholog má jinou roli a jiné úkoly. Některé školy a jejich psychologové mají více proaktivní přístup, jiné školy pasivnější a tradiční přístup. Tam by se mohly pravděpodobně zařadit přístupy jako preventivní programy ve škole organizované metodikem prevence za pomoci odborných institucí ve formě přednášek a besed. Jako velmi zajímavý, proaktivní a pravděpodobně i účinnější přístup by se mohl považovat fakt, že psycholožka jezdí na adaptační pobyty, kde se seznamuje se dětmi a následně i jejich rodiči. Pomáhá jim najít způsoby, jak se učit, aby právě přecházela školnímu neúspěchu. Za zmínku stojí určitě i činnost této psycholožky, kdy se věnuje dětem v podobě průběžného dotazníkového šetření. Stejně tak pozitivně bychom mohli hodnotit i aktivní přístup se zájmem metodika prevence ze základní školy. Stejně tak ho ocenil i jeho kolega, školní psycholog (uvedeno výše). Bohužel je ale pravděpodobné, že takto proaktivní přístupy k problematice i k dětem samotným má menšina škol a jejich zaměstnanců.

- 5) Jak nahlíží školní psychologové na prevenci výskytu rizikového chování vázané na školní neúspěch

Psychologové společně zmiňují jako důležitou práci se třídním kolektivem a roli třídních i netřídních učitelů. Obecně je důležitá všímavost okolí dětí, tedy nejen psychologa, ale právě i všech učitelů, zaměstnanců a dětí školy a nedílnou součástí je jejich spolupráce. Několikrát je tu dán důraz i na primární prevenci nebo předcházení neúspěchu v různých podobách. Nezastupitelná je také práce školního metodika prevence a odborných institucí jako jsou poradny, preventivní programy apod.

## Závěr

Tato práce se zabývá školním neúspěchem, rizikovým chováním a rolí školních psychologů v této problematice. Je zřejmé, že každá škola má jiné podmínky pro vznik školního neúspěchu a vzniku rizikového chování. Je to například rozdílná spádovost škola s tím spojené složení dětí dané školy.

Stejně tak je zřejmé, že každý psycholog má jiné zkušenosti s výskytem nejrůznějších problémů, a tedy i s jejich řešením.

Ukázalo se, že školní psychologové nevidí přímou vazbu mezi školním neúspěchem a následným výskytem rizikového chování. Považují to jako jednu z možných příčin. Ale všichni se shodli na tom, že příčin rizikového chování je více a některé i staví na vyšší pozici v jejich závažnosti než školní neúspěch. Takovými příčinami je např. sociální a rodinné zázemí, způsob trávení volného času, vrstevníci nebo zdravotní předpoklady.

Psychologové ve svých výpovědích také uvedli, že na školní neúspěch reagují různé děti různým způsobem. Výjimkou nejsou psychosomatické potíže, úzkosti, strach, frustrace, pasivita, agresivita, svalování viny na jiné osoby apod.

Není asi překvapením, že na víceletých gymnáziích je výskyt rizikového chování oproti klasickým základním školám minimální. Je to způsobeno složením dětí i jejich rodičů. Z výše uvedených výpovědí a závěrů je vidět i spojitost s přístupem školy, školního psychologa, školního metodika prevence i jiných pracovníků. Pokud tyto osoby přistupují ke své práci svědomitě, s nadšením, zájmem a nedělají to jen pro peníze a jako povinnost, jsou patrné i výsledky jejich práce. Stejně tak se osvědčil i jejich přístup k prevenci v tom smyslu, že negativním jevům se snaží předcházet. Toho docílí např. i kvalitní spoluprací s rodiči dětí.

Zde je ale důležité zmínit, že na obou gymnáziích pracují paní psycholožky na plný úvazek a mají tak více času i na preventivní práci. Zatímco na obou klasických základních školách pracují školní psychologové na částečný úvazek a zmínili, že často mají čas jen na to, aby pracovali s kritickými případy dětí nebo už s rozloženými třídními kolektivy. Na klasickou preventivní práci, práci se třídním kolektivem apod. nemají moc času.

Další problém je i v nedostatku školních psychologů obecně nebo Keřt (2014) ve své práci uvádí, že velkým současným problémem je nízký věk školních psychologů a s tím spojená délka jejich praxe.

Tato práce může posloužit jako vodítko k zamyšlení nad prací školních psychologů, jejich postavení v současném školství, jejich financování, jejich podpoře, a především jejich nepostradatelnosti.

Stejně tak můžou pro své úvahy použít i sociální pedagogové a použít je při intervencích v rodinách apod.

## Seznam používaných zkratek

CAN	Syndrom týraného a zanedbávaného dítěte
ČŠI	Česká školní inspekce
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
NSPP	Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027
NÚV	Národní pedagogický institut ČR
OPPP	Oblastní pedagogicko-psychologická poradna
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
RCH	rizikové chování
RVP ZVR	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SPC	speciálně-pedagogické centrum
SVP	středisko výchovné péče
SŠ	střední škola
ŠN	školní neúspěch
ŠPP	školní poradenské pracoviště
TU	třídní učitel
ZŠ	základní škola



## Literatura a zdroje

- BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. a kol., 1966. *Příručka třídního učitele*. Praha: SPN Praha.
- Co je rizikové chování, 2023. *Pražské centrum primární prevence* [online]. 2023 [cit. 2023-06-15]. Dostupné z: <http://www.prevence-praha.cz/index.php/rizikove-chovani.html>
- Co jsou poruchy příjmu potravy, 2023. *Pražské centrum primární prevence* [online]. 2023 [cit. 2023-06-15]. Dostupné z: <http://www.prevence-praha.cz/index.php/poruchy-prijmu-potravy.html>
- DUNOVSKÝ, J. DYTRICH, Z. MATĚJČEK, Z., 1995. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Praha: Grada.
- EDUin: Co přináší novela zákona o pedagogických pracovnících, 2021. *EDUin: Informační centrum o vzdělávání* [online], [cit. 2022-02-07]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/tisko-ve-zpravy/co-prinasi-novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-komentare-eduin/>
- HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- HUČÍNOVÁ, Lucie, 2005. Klíčové kompetence v RVP ZV. *Metodický portál RVP.CZ* [online], [cit. 2023-05-06]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/335/klicove-kompetence-v-rvp-zv.html>
- HRABAL, V., & HRABAL, V., 2002. *Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. (2. vyd.) Praha: Karolinum.
- HRBÁČKOVÁ, Karla a Jakub HLADÍK, 2018. Autoregulace žáků v závislosti na vnímaných projevech rizikového chování: Students' self-regulation in relation to perceived risk behavior. *Studia paedagogica*. 23(1), 81-104. ISSN 1803-7437.
- JONÁŠOVÁ, Iveta, 2023. Rizikové sexuální chování. *Šance dětem* [online]. 27. 02. 2023 [cit. 2023-06-15]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/rizikove-sexualni-chovani>
- KĚŘT, Radim, 2014. *Kritická místa profese školních psychologů*. Olomouc. Bakalářská diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci.
- KNOTOVÁ, Dana, 2014. *Úvod do sociální pedagogiky: studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kódování (sociologie): Otevřené kódování, 2001. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 9. 10. 2022 [cit. 2023-06-12]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/K%C3%B3dov%C3%A1n%C3%AD\\_\(sociologie\)#cite\\_note-:1-6](https://cs.wikipedia.org/wiki/K%C3%B3dov%C3%A1n%C3%AD_(sociologie)#cite_note-:1-6)

- KREJČÍ, Matěj, 2020. Závislostní chování aneb Behaviorální závislost. *DigiDetox* [online]. 2020 [cit. 2023-06-15]. Dostupné z: <https://digidetox.me/blog/behavioralni-zavislost/>
- LABUSOVÁ, Eva, 2021. Starší školní věk (puberta). *Šance dětem* [online], [cit. 2022-01-28]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/starsi-skolni-vek-puberta>
- MARSH, H., TRAUTWEIN, W., LÜDKE, O., BAUMERT, J. & KÖLLER, O., 2007. *The Big-Fish-Little-Pond effect: Persistent negative effects of selective high schools on self-concept after graduation. American Education Research Journal*, 44 (3), 631-669 DOI: 10.3102/000283127306728
- MIOVSKÝ, M., 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, ISBN 80-247-1362-4.
- MIOVSKÝ, M., SKÁCELOVÁ, L., ZAPLETALOVÁ, J., & NOVÁK, P., 2010. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Tišnov: Sdružení SCAN.
- MUSIL, Jiří, 2009. *Některé determinanty školní aktivity a úspěšnosti žáka*. Brno. Disertační práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce: Jan Chvalina,
- *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027*.
- NOVÁKOVÁ, Milena, 2023. Nejčastější psychické problémy v dospívání. *Šance dětem* [online]. 02. 05. 2023 [cit. 2023-06-15]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/nejcastejsi-psyhicke-problemy-v-dospivani>
- PAVLAS MARTANOVÁ, Veronika, 2014. Typologie rizikového chování. *Národní ústav pro vzdělávání* [online], [cit. 2022-01-25]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/co-je-skolska-primarni-prevence-rizikoveho-chovani/typologie-rizikoveho-chovani>
- PRESSLEROVÁ, Pavla, 2012. Syndrom CAN. *Šance dětem* [online], [cit. 2023-05-02]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/syndrom-can>
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- PTÁČEK, Radek a Hana KUŽELOVÁ, 2013. *Vývojová psychologie pro sociální práci* [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí [cit. 2020-12-05]. ISBN 978-80-7421-060-0. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/documents/20142/954010/psychologie.pdf/-91da3174-0856-99ce-5c24-2704a0cc7d55>

- PUŠKINOVÁ, Monika, MUSILOVÁ Jitka, 2018. Strategie předcházení školní neúspěšnosti, šikaně a dalším projevům rizikového chování (otevřený článek). *Řízení školy online* [online], [cit. 2023-05-06]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/strategie-predchazeni-skolni-neuspesnosti-sikane-a-dalsim-projevum-rizikoveho-chovani-otevreny-clanek.a-5322.html>
- SPITZEROVÁ, Markéta, Tomáš PAVLAS, Ondřej ANDRYS, Tomáš ZATLOUKAL, Petr SUCHOMEL, Dana PRAŽÁKOVÁ a Tomáš HAMBERGER, [2023]. *Hodnocení rizikového chování žáků základních a středních škol se zaměřením na oblast kyberšikany: tematická zpráva*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88492-22-1.
- *Školní neúspěšnost* [online], 2023. Oblastní pedagogicko-psychologická poradna Vyškov [cit. 2023-05-02]. Dostupné z: <https://www.oppvyskov.cz/index.php/pracoviste/vyskov/80-rodic/191-skolni-neuspesnost>
- Školní poradenské pracoviště, 2018. *Národní pedagogický institut: Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi* [online]. 2018 [cit. 2022-02-07]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-reditel/1149-povinnosti-skolniho-poradenskeho-pracoviste>
- Školní úspěšnost. *Národní pedagogický institut České republiky* [online]. 2021 [cit. 2023-05-02]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/landing-pages/detail/vliv-nadani-tremy-a-stylu-uceni-na-skolni-uspesnost#hrab3>
- Vymezení rizikového chování, 2019. *Klinika adiktologie* [online]. 1. lékařská fakulta UK [cit. 2022-01-28]. Dostupné z: <https://www.adiktologie.cz/vymezeni-rizikoveho-chovani>
- Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících
- ZAPLETALOVÁ, Jana, 2022. Školní poradenské pracoviště (ŠPP). *NUV: Národní ústav pro vzdělávání* [online], [cit. 2022-02-07]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>