

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Prevence agresivního a násilného chování ve vybraném školním
prostředí ZŠ se zaměřením na děti ohrožené zanedbáváním**

**Prevention of aggressive and violent behavior in the selected school
environment of primary school with a focus on children at risk of neglect**

Bc. Lucie Přehnalová

Vedoucí práce: PhDr. Jaroslava Hanušová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy (N7504)

Studijní obor: N PG (7504T298)

2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Prevence agresivního a násilného chování ve vybraném školním prostředí ZŠ se zaměřením na děti ohrožené zanedbáváním vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 1. 4. 2016

.....
Bc. Lucie Přehnalová

Touto cestou bych chtěla poděkovat mé vedoucí práce, paní doktorce PhDr. Jaroslavě Hanušové, Ph.D. za její ochotu, trpělivost a odborné vedení.

.....
Bc. Lucie Přehnalová

ABSTRAKT:

Záměrem této studie je otevřít problematiku prevence agresivního a násilného chování ve vybraném školním prostředí základní škol se zaměřením na žáky ohrožené zanedbáváním. Hlavním cílem je zmapovat prevenci a vzájemnou spolupráci mezi jednotlivými pracovníky ve škole, a současně vztah školy k dalším odborným institucím v rámci daného tématu. Teoretická část studie se zabývá základními pojmy souvisejícími s danou problematikou, především je zde definován pojem agresivní a násilné chování v kontextu školního prostředí, syndrom zanedbávaného dítěte a pojem prevence. Tato část se opírá o rešerši odborné literatury a poznatky z vlastní praxe. V praktické části je předložen kvalitativní výzkum provedený s využitím instrumentální případové studie. Vybranými výzkumnými nástroji jsou rozhovor a sekundární analýza dat, tj. sociální anamnéza a analýza školního dokumentu, prostřednictvím kterých jsou data zjišťována a následně analyzována. V závěru studie jsou shrnuty významné poznatky, zjištění, je zde také předestřeno doporučení za účelem zlepšení prevence v rámci dané problematiky. Studie tak nabízí možnost otevřít vybrané téma k diskusi.

KLÍČOVÁ SLOVA:

prevence, agresivní chování, násilné chování, školní prostředí, dítě ohrožené zanedbáváním

ABSTRACT:

The intent of this study is to open up the issue of aggressive and violent behavior in the selected school environment of primary school with a focus on pupils at risk of neglect. The main aim is to monitor prevention and cooperation among staff at the school, and simultaneously a relationship of the school to other specialized institutions within a given topic. The theoretical part of the study is concerned with the definition of basic terms related to the issue, above all, how aggressive and violent behavior is defined in the context of the school environment, and how the neglected child syndrome and the term of prevention is defined. This part is based on literature search and the findings from my own experience. In the practical part is presented qualitative research using instrumental case study. The selected research tools are interviews and secondary data analysis, ie. social history and analysis of the school document by which the data are detected and subsequently analyzed. In conclusion, the study summarizes the major findings, observations, it also gives recommendations for improving prevention in the issue. The study thus provides the opportunity to open the selected topic for discussion.

KEYWORDS:

Prevention, Aggressive Behavior, Violent Behavior, School Environment, Child at Risk of Neglect

OBSAH

1	ÚVOD	8
2	AGRESIVNÍ A NÁSILNÉ CHOVÁNÍ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	10
2.1	POJETÍ NORMY A NORMALITY.....	10
2.2	PROBLÉMOVÉ ČI RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ ŽÁKA A DALŠÍ POJMY	11
2.2.1	<i>Problémové chování</i>	12
2.2.2	<i>Rizikové chování</i>	12
2.2.3	<i>Sociálně patologické jevy a další</i>	13
2.3	AGRESIVNÍ A NÁSILNÉ CHOVÁNÍ JAKO JEDNA Z FOREM RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ	14
2.3.1	<i>Vymezení pojmů agresivita, agrese a násilí</i>	14
2.3.2	<i>Rizikové faktory agrese a násilí v chování dětí</i>	15
2.3.3	<i>Některé projevy a motivy agresivního a násilného chování ve školním prostředí</i>	17
3	SYNDROM ZANEDBÁVANÉHO DÍTĚTE	20
3.1	VYMEZENÍ POJMU ZANEDBÁVANÉ DÍTĚ	20
3.2	FORMY ZANEDBÁVANÉHO DÍTĚTE	21
3.3	RIZIKOVÉ FAKTORY ZANEDBÁVANÉHO DÍTĚTE	22
3.3.1	<i>Faktory endogenní</i>	23
3.3.2	<i>Faktory exogenní</i>	23
4	PREVENCE AGRESIVNÍHO A NÁSILNÉHO CHOVÁNÍ	25
4.1	VYMEZENÍ POJMU PREVENCE	25
4.2	KLASIFIKACE PREVENCE	25
4.3	PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ V ČESKÝCH ŠKOLÁCH.....	27
4.3.1	<i>Školní poradenské pracoviště</i>	28
4.3.2	<i>Programy primární prevence</i>	31
5	PRAKTICKÁ ČÁST	33
5.1	CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	33
5.1.1	<i>Cíle</i>	33

5.1.2	<i>Výzkumné otázky</i>	33
5.2	METODIKA A POPIS VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A VZORKU.....	34
5.2.1	<i>Rozhovor</i>	34
5.2.2	<i>Sociální anamnéza</i>	35
5.2.3	<i>Analýza školního dokumentu ZŠ profesora Švejcara v Praze 12</i>	35
5.3	VÝSLEDKY.....	36
5.3.1	<i>Výsledky rozhovorů</i>	36
5.3.2	<i>Výsledky sociálních anamnéz</i>	50
5.3.3	<i>Výsledky analýzy školního dokumentu MPP</i>	60
5.4	DISKUZE, KOMPARACE DAT A DOPORUČENÍ.....	63
5.4.1	<i>Diskuze, komparace dat</i>	63
5.4.2	<i>Doporučení</i>	75
5.5	VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	76
6	ZÁVĚR	79
7	SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	80
	SEZNAM PŘÍLOH	85

1 Úvod

Studie na vybrané téma se zabývá prevencí chování s projevy agrese a násilí u žáků ve vybraném školním prostředí základní školy v ČR. Přitom se zaměřuje na žáky, kteří jsou ohrožení zanedbáváním, jejichž rodinné prostředí tak není ideální a může mít s mnoha dalšími faktory negativní dopad právě na jejich chování a vztahy s ostatními žáky či samotnými pedagogy.

Téma agresivního a násilného chování žáka lze vůbec v dnešní době zaznamenat v četných diskuzích vztahujících se k edukační realitě, ať už se takové jevy vyskytují v České republice či v zahraničí. V poslední době je jim věnována čím dál větší pozornost. Často je o tomto tématu hovořeno a diskutováno v souvislosti se zveřejněním některých případů, které mohou vzbuzovat vlnu emocí ve společnosti a na jejichž základě bývá vyvíjen společenský tlak na veškeré vzdělávací instituce. Paradoxem je, že čím více se o tomto tématu hovoří, tím méně je pronikáno do souvislostí a příčin spjatých s těmito jevy, a ještě o něco méně do jejich rozsahu a hloubky. Otázkou v této věci může být např. právě rodinné prostředí žáků, které může být svými podmínkami rizikové až ohrožující pro život a vývoj žáka. Mezi tato rizika a ohrožení lze mj. nepochybně zařadit zanedbávání dítěte. Znalost těchto souvislostí a příčin je potom zvláště nezbytnou pro vytváření jakýkoliv preventivních opatření.

Výběr tématu studie tak vzešel z výše uvedeného a ze skutečnosti, že s dětmi ohroženými zanedbáváním nyní převážně pracuji v rámci svého zaměstnání na OSPOD.

Hlavním cílem je zmapovat prevenci a vzájemnou spolupráci mezi jednotlivými pracovníky ve škole, a současně vztah školy k dalším odborným institucím v rámci daného tématu.

Práce je členěna na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části je pozornost zaměřena na tři stěžejní okruhy vztahující se k dané problematice. Prvním z nich je agresivní a násilné chování, v rámci kterého je předkládána otázka společenské normy a normality, je zde vymezena základní terminologie, dále je pozornost věnována rizikovým faktorům a projevům samotného jevu agresivního a násilného chování. Druhá oblast se zabývá syndromem zanedbávaného dítěte, konkrétně vymezením samotného pojmu, forem a rizikových faktorů ve vztahu k této oblasti. Ve třetím okruhu zaměřeném na prevenci se

opět objevuje vymezení vlastního pojmu, klasifikace prevence a systém prevence rizikového chování v českých školách za pomoci školního poradenského pracoviště a programů primární prevence. Tato část se opírá o rešerši odborné literatury a případné poznatky z vlastní praxe.

Praktická část předkládá kvalitativní výzkum s využitím instrumentální případové studie. Sběr a analýza dat jsou zajištěny prostřednictvím vybraných výzkumných nástrojů, kterými jsou rozhovor a sekundární analýza dat, tj. sociální anamnéza a analýza školního dokumentu. V této části jsou obsaženy hlavní a dílčí cíle, výzkumné otázky, je zde popsána metodika výzkumu. Dále jsou zde prezentovány výsledky výzkumného šetření a následná komparace a diskuze k již získaným datům. V závěru této části je provedeno vyhodnocení výzkumných otázek a předestřeno doporučení za účelem zlepšení prevence v rámci dané problematiky.

Snahou studie obecně je tedy přiblížit a otevřít problematiku prevence agresivního a násilného chování žáků v kontextu s jejich rodinným prostředím ohrožujícím zanedbáváním k další odborné diskuzi.

2 Agresivní a násilné chování ve školním prostředí

Agresivní a násilné chování je jednou z oblastí rizikového chování vyskytující se ve školním prostředí, které je v dnešní době věnována čím dál větší pozornost. V první řadě je zapotřebí rozlišit, ve kterých případech se již některé lidské chování a jednání nepovažuje za běžné, ale naopak za rizikové či sociálně patologické. Je tedy potřeba zaměřit se na otázku společenské normy a normality. Dále je zde pozornost věnována hledisku, kdy se hovoří o problémovém chování, rizikovém chování a kdy se již jedná o sociálně patologické jevy. Po vymezení výše uvedených pojmů se práce zabývá problematikou daného jevu, tj. problematikou agresivního a násilného chování.

2.1 Pojetí normy a normality

V každé kultuře lze nalézt určité představy o tom, jaké chování a jednání se pokládá za běžné či normální, a co se naopak těmto představám vymyká, tj. co je považováno za abnormální. Vymezuje se tak jednotlivé způsoby a vzorce jednání jedinců či jejich skupin. V různých kulturách, dobách a vývojových obdobích jedince se sice tyto představy a očekávání liší, avšak každá kultura se vždy vyznačuje určitými společenskými požadavky. Stejně tak v naší zemi se uplatňují určité sociální normy. Nicméně i ve stejné době, na téže území a případně i v téže sociálním statusu může docházet k různému pojetí normy a normality s ohledem na různá teoretická východiska (Fischer, 2014; Jedlička, 2015; Miovský, 2012).

Velmi rozšířeným pojetím je statistická norma. Ta je závislá na množství výskytu či intenzitě posuzovaných jevů a užívá se jí v případech, kdy lze daný jev určitým způsobem kvantifikovat. Číselně vyjádřené hodnoty jsou zpravidla zobrazovány pomocí Gaussovy křivky, kdy se časté respektive průměrné hodnoty jevů považují za normu. Pokud se hodnota jevů pohybuje za středem křivky, lépe řečeno za hranicemi dvou směrodatných odchylek, představují abnormalitu, deviaci. Přednost tohoto přístupu spočívá v určité objektivnosti a exaktnosti. Z toho však také vyplývá nevýhoda, kdy je zde možné setkat se nejen s negativní, ale i s pozitivní deviací (např. jedinci zvláště altruističtí), tj. v normě nejsou rovněž promítnuty ani nadprůměrné jevy pro společnost prospěšné (Fischer, 2014; Jedlička, 2015; Miovský, 2012; Průcha, 2013).

Jedním z pohledů je také funkční či funkcionální pojetí normy, kdy se za normální stav považuje to, co optimálně funguje ve společnosti, kdy systém ve společnosti plní svou funkci. Pokud tomu tak některé jevy neodpovídají, považují se za nenormální, dysfunkční či patologické, přestože se v populaci vyskytují v četném množství. Normální „zdravá“ osobnost je v tomto případě poměrně stálá a relativně adaptibilní i při nejrozumnějších změnách. (Fischer, 2014; Jedlička, 2015; Průcha, 2013).

Dále se lze setkat s pojetím normy konvenční či normativní, kdy společnost v rámci normy očekává co nejkonformnější jednání a chování jedince, tj. co je očekávané, přípustné a správné. Jedinec je tak vystavován požadavku přizpůsobit se a poddat se sociálnímu tlaku. Někdy je tento přístup označován také jako sociokulturní pojetí normy, které stejně tak vymezuje normu jako společenská kritéria, avšak k tomu přidává vztah k tradici (Fischer, 2014; Jedlička, 2015; Průcha, 2013).

Opozicí pohledu konvenční či normativní normy je pojetí subjektivní normy, která vychází z jedince a jeho hodnocení výsledků vlastních interakcí ve společnosti na základě zkušenosti v komunitě, ze které pochází. Konkrétně se může jednat o případ, kdy jedinec pocházející ze sociokulturně znevýhodněného prostředí bude mít jiné představy o hodnotách, jednání a chování než jaké očekává samotná společnost. Ve škole to může mít negativní dopad zejména u žáků, kteří s odlišným pohledem na normu naráží na školní systém norem v podobě školního řádu a dalších školních předpisů či pravidel (Jedlička, 2015).

Někteří autoři popisují tzv. ideální normu či normu k ideálnímu stavu, která je charakteristická nejvyššími tedy ideálními hodnotami. Přestože se jedná o představy a očekávání, které jsou v naší společnosti prakticky nedosažitelné, mohou mít povzbudivý a názorně výchovný význam. Tato norma je také někdy označována jako norma utopická (Jedlička, 2015; Miovský, 2012).

2.2 Problémové či rizikové chování žáka a další pojmy

Chování či jednání vyskytující se u jedince za hranicemi normy bývá v literatuře označováno velmi rozmanitě, a to především v závislosti na multidisciplinarity tohoto jevu. Ve vztahu k populaci dětí či žáků a k daným vědním oborům se lze setkat s různými odbornými termíny, které je potřeba rozlišovat.

2.2.1 Problémové chování

Běžným avšak méně přesným označením pro chování, které není v souladu s normou, vyskytující se u dítěte, bývá pojem problémové dítě či problémový žák. Také je možné setkat se s termínem problémové chování žáka, těžko zvladatelný žák či obtížně zvladatelný žák apod. Tyto pojmy spojují takové projevy chování dítěte či žáka, které nekorespondují s očekávanými vzorci chování vzhledem k jeho věku a k dané aktuální životní situaci. Jedná se tedy o opakované projevy v chování, kterými se dítě diferencuje od předpokládané vývojové a sociokulturní normy chování v rámci své věkové skupiny. Vzhledem k variabilitě norem ve společnosti v závislosti např. na globálním pozadí či proměnách v čase aj. může docházet i ke změně náhledu na problémové chování jako takové. Při posuzování problémového chování u žáka a jeho příčin je také důležité věnovat pozornost jednak individuálně osobnostní charakteristice dítěte včetně věku a daného ontogenetického vývojového stádia, jednak rodinnému a širšímu společenskému kontextu. (Presslerová, 2013; Průcha, 2013).

2.2.2 Rizikové chování

Neočekávané projevy chování blíže vystihuje pojem rizikové chování, z angl. risk-taking behavior či problem behavior syndrom. Tento termín v sobě nese veškeré formy chování, které mají negativní dopady na zdravotní, psychický či sociální stav jedince samotného či jeho okolí, ať už v podobě reálného důsledku či předpokládaného ohrožení (Širůčková, 2010). Dále se lze setkat s podobnou rozšířenou definicí, která hovoří o takovém chování, v jehož důsledku přímo či nepřímo dochází k psychosociálnímu nebo zdravotnímu poškození jedince sebe samého, jiných osob, majetku či prostředí. Jedná se tak o ohrožení vlastní osoby či jiných v rovině fyzické, psychické, sociální nebo materiální. Pro veškeré formy rizikového chování je společné kritérium prepatologické úrovně daného jevu, tj. nedochází u nich k přesahu do patologické roviny (Macek, 2003; Nielsen Sobotková, 2014; Širůčková, 2010).

Přestože rizikové chování obsahuje různě členěnou pestrou škálu forem projevů, zpravidla jsou mezi nimi zařazené podobné oblasti. Ať už se jedná o jakoukoliv klasifikaci, vždy jsou v ní zahrnuty projevy chování s prvky agrese. Takové projevy chování bývají v některých členěních označovány jako negativní psychosociální chování (obsahující agresivitu) či interpersonální agresivní chování (zahrnující např. násilné chování, šikanu,

kyberšikanu, týrání apod.) nebo jednoduše jen jako agresivní chování, šikana. Agrese zahrnuje také jednání označováno jako vandalismus, ačkoliv v rámci klasifikace rizikového chování bývá tento projev uváděn zvlášť, kdy je např. obsažen v oblasti delikventní chování ve vztahu k hmotnému majetku nebo je opět uváděn samotný vandalismus (Nielsen Sobotková, 2014; Presslerová, 2013; Procházka, 2012; Průcha, 2013).

Někdy bývá rizikové chování přisuzováno k rizikové populační skupině, v pedagogické oblasti především dospívajícím. Konkrétně World Health Organization určila medicínskou kategorii „dorost“ jako vlastní rizikovou cílovou skupinu se svým preventivním programem (Průcha, 2013). Jedná se tedy o jeden z atributů dospívání, kdy značné množství dospívajících má s tímto chováním určitou zkušenost a kdy se v období adolescence zvyšuje rozsah projevů rizikového chování co do jejich množství, frekvence, intenzity apod. Dle současných poznatků vývojové psychologie toto období počíná přibližně desátým rokem dítěte. V pozdějších stádiích ontogenetického vývoje pak tyto projevy v podstatě ustupují (Jessor, 1991; Presslerová, 2013). Stejně tak míra agresivního chování se v závěru pozdní adolescence snižuje, a to bez ohledu na pohlaví (Bongers, 2004).

2.2.3 Sociálně patologické jevy a další

V některé odborné literatuře se nadále objevuje termín sociálně patologické jevy. Jedná se o sociologický pojem, kterého se užívá k vystižení závažných jevů ve společnosti. Hovoří se o takových poruchách jedince, v důsledku kterých dochází především k porušování vybudovaných tradičních hodnot a sociálních, případně právních norem dané společnosti. Ve starší literatuře jsou za sociálně patologické jevy pokládány sociálně neproblematičtější a svými dopady nejvíce ohrožující jevy. Lze mezi ně zařadit např. různé formy závislostí, kriminalitu, nežádoucí sexuální jednání, sebevraždy apod. (Kraus, 1999; Miovský, 2012; Presslerová, 2013; Procházka, 2012).

S výše uvedenými pojmy také souvisí oblast problematiky dětí se specifickými poruchami chování a pozorností nebo čistě jen s poruchami chování. Jedná se o poruchy psychologicky či psychiatricky diagnostikované a jasně definované prostřednictvím striktních diagnostických kritérií. Pro specifické poruchy chování a pozornosti se v současné době užívá několika různých diagnostických označení jakými jsou syndrom

ADHD (tj. Attention Deficit Hyperactivity Disorder, v překladu porucha pozornosti s hyperaktivitou), syndrom ADD (tj. Attention Deficit Disorder, v překladu porucha pozornosti), příp. hyperkinetický syndrom s odkazem na diagnostiku lékařů. V mezinárodní klasifikaci nemocí MKN-10 se užívá termínu hyperkinetická porucha, pod kterým je zahrnuta porucha aktivity a pozornosti a hyperkinetická porucha chování. Opět zde tedy dochází k terminologické roztržiténosti. Poruchy chování jako takové zahrnují několik typů poruch. Mezi ně lze zařadit např. socializovanou poruchu chování, nesocializovanou poruchu chování, poruchu opozičního vzdoru aj. (Presslerová, 2013; Průcha, 2013).

2.3 Agresivní a násilné chování jako jedna z forem rizikového chování

Přestože je problematika agrese a jejích forem stále častěji diskutována, i zde se nadále v literatuře projevuje nejednotnost terminologie. V důsledku této neucelenosti pak mnohdy dochází k záměně i těch základních pojmů. Především je potřeba vnímat rozdíl mezi pojmy agresivita a agrese.

2.3.1 Vymezení pojmů agresivita, agrese a násilí

Pojem agresivita, z lat. aggressivis, je v pedagogickém a psychologickém pojetí defenován jako tendence k útočnému jednání či sklon projevovat nepřátelství, prosazovat svou osobu, vlastní zájmy a cíle bez ohledu na okolí, ovládnout sociální skupinu a získat v ní určité postavení s možností v ní rozhodovat, reakce na obavu z ohrožení. Jedná se o osobnostní rys jedince a lze ji považovat jako určitou dispozici k agresi, respektive k agresivnímu jednání. Jistá přijatelná míra agresivity je běžnou součástí naší osobnostní výbavy a je nezbytná pro přežití ve společnosti. U jedince s vyšší mírou agresivity je možné potom předpokládat vyšší tendence jednat agresivně (Hartl, 2004; Martínek 2009; Průcha, 2013).

Termínem agrese, z lat. aggressio, je vymezováno nepřátelství či útočné jednání vůči nějaké osobě, předmětu nebo překážce, která brání uspokojení potřeby. Velmi zjednodušeně by se dalo říci, že se jedná o projev agresivity. I zde však dochází k rozdílným pojetím. V některé literatuře se lze setkat s přístupem, dle kterého se může agrese projevit otevřeně, projevit se podrážděností, ale také může být ovládnuta, přesunuta, psychosomatizována, symbolizována či ritualizována. Nejvýrazněji je možné agresivní chování sledovat při obstarávání potravy, obrany teritoria či vlastní obrany nebo při získání

sexuálního partnera. V takových případech se jedná o přirozenou součást chování jedince a za účelem fyzické a psychické ochrany či obrany může plnit i pozitivní funkci (Hartl, 2004; Martínek 2009). Z jiného pohledu je za agresi pokládáno záměrné jednání s úmyslem uškodit jiné osobě nebo ji k něčemu přimět. Takové jednání může zahrnovat fyzické, psychické i emocionální ubližování (Čermák, 1999). Agrese tedy v sobě nese různé podoby, na základě kterých je dále členěna.

Někdy se také uplatňuje pojem násilí. Pro tento termín opět existuje několik různých výkladů. Násilí bývá vymezeno např. jako použití síly ke zdolání překážky, odporu, zpravidla doprovázené nepřátelstvím a hněvem (Hartl, 2004). V užší souvislosti představuje záměrné použití fyzického nátlaku nebo síly, výhrůžného nebo skutečného, vůči vlastní nebo jiné osobě, skupině či společenství osob, které vede nebo má z vysoké pravděpodobnosti za následek zranění, smrt, psychickou újmu, nedostatečný vývoj nebo deprivaci (World Health Organization, 2016).

2.3.2 Rizikové faktory agrese a násilí v chování dětí

Vývoj rizikového potažmo agresivního a násilného chování je nutné vnímat jako multifaktoriální jev. Podílí se na něm celá řada vlivných činitelů, z nichž podstatnou část tvoří biologické, genetické, osobnostní a sociální či sociokulturní faktory. V některé literatuře se hovoří také o faktorech environmentálních nebo situačních. (Fischer, 2014; Herzog, 2009; Jedlička, 2015; Presslerová, 2013; Procházka 2012).

Biologické, genetické a osobnostní dispozice jsou součástí vrozených faktorů. Biologické předpoklady zahrnují např. rozdíly v pohlaví, kdy je možné zaznamenat vyšší míru sklonů k agresivnímu jednání a chronickému násilí u chlapců a mužů v souvislosti s vysokou hladinou testosteronu a pudovým chováním. Na této bázi byla stavěna teorie agrese dle Sigmunda Freuda (Atkinson, 2003; Fischer, 2014; Herzog, 2009). Svůj význam mají i genetické faktory. Dle některých odborníků je zvýšená agresivita až ze 60% podmíněna hereditou (Martínek, 2009). Biologické předpoklady dále zahrnují změny ve struktuře či funkci CNS, např. v důsledku úrazů či onemocnění. Běžně je možné pozorovat je u žáků se specifickými poruchami chování a pozorností, poruchami chování a poruchami psychického vývoje (Fischer, 2014; Presslerová, 2013).

Tendence k agresivnímu a násilnému chování jsou dále podmíněny působením faktoru sociokulturního prostředí nebo sociálních faktorů, především sociálním učením. Významným činitelem jsou zde sociální skupiny, z nichž jsou stěžejní především rodina, škola a vrstevnické skupiny. Podstatný je také vliv lokálního prostředí (Fischer, 2014; Herzog, 2009; Jedlička, 2015; Kraus, 2008).

Rodina je až na výjimky první skupinou, se kterou se dítě setkává. Je primárním činitelem, neboť již od narození ovlivňuje vývoj jedince a připravuje ho na život ve společnosti. Rozsah funkcí rodiny je velmi široký. V souvislosti s problematikou agresivního a násilného chování je však potřeba zmínit její význam především ve vytváření citových vazeb a v osvojování a interiorizaci citů, hodnot, vzorců chování a jednání, rolí aj. Pokud je rodina v některé své roli dysfunkční, může to mít negativní vliv právě i na vznik či rozvoj agresivního a násilného chování (Jedlička, 2015). Jedním z příkladů dysfunkcí rodiny může být zanedbávání péče o dítě, na které se ve své studii dále zaměřuji.

Stejně tak škola má mnoho funkcí, mezi které patří i funkce výchovná a socializační. Jejich prostřednictvím může na své žáky působit jednak preventivně, avšak současně je také prostředím s příležitostmi k rizikovému chování (Jedlička, 2015, Presslerová, 2013).

Agresivní a násilné chování je v rámci sociokulturního prostředí také záležitostí společnosti jako celku, jejího systému včetně politických vlivů a vlivu různých ideologií. Především se jedná o náhled, jak společnost agresii vnímá, do jaké míry ji přijímá a naopak zcela odmítá. Takovou významnou ilustrací jsou komunikační média, která dle výzkumných zjištění zaplňují čím dál více volného času dětí a mladých lidí. Existují četné studie, které se zabývají sledováním televizních pořadů dětmi, zvláště pak účinky vyskytujícího se násilí v těchto pořadech (Fischer, 2014; Jedlička, 2015; Procházka 2012). Závěry těchto výzkumných studií přinášejí zjištění, že média mají na děti negativní i pozitivní vliv, protože děti prostřednictvím médií přijímají „dobré“ i „zlé“. Mohou tak působit na růst násilí, ale také na osvojení si prosociálního chování (Ahammer, 1979; Eron, 1983; Friedrich, 1975; Wood, 1991).

Některé studie v souvislosti s výskytem a stupňováním agresivních projevů dokládají situační vliv. Velmi dobře ho vystihuje stanfordský experiment, realizovaný roku 1971 americkým profesorem psychologie Philipem Zimbardem a jeho týmem. Přestože se jedná o experiment, jehož účastníky byla skupina dospělých studentů, řadu situačních vlivů je

možné pozorovat i agresivního a násilného chování u žáků základní školy (Zimbardo, 2014).

2.3.3 Některé projevy a motivy agresivního a násilného chování ve školním prostředí

Většina agresivního a násilného chování má své konkrétní projevy doprovázené určitou motivací. Množství klasifikací projevů a motivací takového chování je četné a ne vždy se v nich autoři shodují. Níže jsou tak uvedeny konkrétní projevy agresivního a násilného chování a jejich možné motivace, vyskytující se přímo ve školním prostředí (Procházka, 2012).

Jedním z projevů agresivního a násilného chování je šikana. Toto označení pochází z francouzštiny a je definováno jako fyzické či psychické ponižování až týrání druhých jedinců nebo kombinace obou těchto forem (Hartl, 2004; Procházka, 2012; Průcha, 2013). Dochází k ní zejména na místech, kde se zpravidla nevyskytuje pedagogický dozor. Jsou jimi např. WC, umývárny, tělocvičny, šatny, cesty do školy nebo ze školy apod. Jejimi charakteristickými rysy a znaky jsou především záměrnost, promyšlenost, systematičnost, opakovanost, nerovnováha sil mezi agresivním žákem a žákem v roli oběti a zapotřebí je hlavně zmínit samoučelnost agrese. Touto samoučelností se rozumí, že agrese je vlastním a jediným cílem šikany a nezaměřuje se primárně na dosažení nějakého určitého cíle v podobě materiálního či jiného zisku. Cílem je zde dosažení vnitřního uspokojení a zisku uznání a moci agresora ve skupině, respektive ve školním kolektivu. Šikana může žák či skupina žáků směřovat vůči svému spolužákovi, ale i vůči pedagogovi, který se také snadno může stát obětí. V těchto případech agresivním žákům nahrává skutečnost, že je pedagog ve třídě sám proti většímu počtu žáků a dochází k situacím, kterých agresivní žáci využívají nebo je sami vyvolávají. Šikana prochází až pěti vývojovými stadii, od ostrakismu k totalitě neboli dokonalé šikaně. S každým dalším vývojovým stupněm se šikana prohlubuje a její systém zdokonaluje (Kolář, 1997; Martínek, 2009; Procházka, 2000).

Se šikanou úzce souvisí manipulace, kterou je označována snaha soustavného ovlivňování, působení a usměrňování myšlení jiného jedince či jiných osob. Záměrem manipulátora je přesvědčit manipulovaného o správnosti myšlenek, ačkoliv o ní manipulovaný není vnitřně přesvědčený. Manipulaci je možné užít přímo z pozice autority nebo moci. Také ji lze

provést nepřímým postupným a hůře rozpoznatelným způsobem. Konkrétně se může jednat o pomluvy, úmyslná zkresení, lži, v jejichž důsledku může dojít právě k izolaci spolužáka od zbytku třídy a k získávání těchto ostatních na svou stranu proti oběti, a zavadat tak vznik šikaně (Hartl, 2004; Problémové situace v kolektivu: [materiály pro výchovné poradce a metodiky prevence na ZŠ a SŠ], 2011; Průcha, 2013; Vykopalová, 2001).

Dalším takovým projevem chování může být vandalismus. Tento termín pochází od germánského kmene Vandalů, který je svou historií známý pro velmi kruté zpusťování Říma. V souvislosti se školním prostředím ho lze chápat jako ničení a poškozování školní budovy, školního pozemku a majetku. Vandalismus zahrnuje i sprejerství, pokud na ně nemá škola vyčleněnou plochu nebo ji k tomu žáci nevyužijí. S vývojem technického pokroku lze za vandalismus také označit napadení školního počítačového systému viry či zneužitím jeho dat. Oproti většině ostatním projevům agresivního a násilného chování je identifikace klíčového motivu vandalismu obtížná. Jedná se o jev, který není výrazně motivován a lze ho považovat za iracionální. Je však otázkou, zda tomu tak skutečně je, protože v tomto případě je u žáka možné předpokládat např. potřebu vybití přebytečnou energii nebo odpor k autoritám. Vandalismus lze také pozorovat především u žáků, kteří prochází obdobím dospívání (Fischer, 2014; Jedlička, 1998; Problémové situace v kolektivu: [materiály pro výchovné poradce a metodiky prevence na ZŠ a SŠ], 2011; Procházka, 2012).

Na některých školách již také došlo k situaci, kdy žák ublížil či usmrtil zvíře, kterého zde chovali. Potom záleží, zda se takového jednání žák dopustil jednou nebo opakovaně. Také je zapotřebí zjistit, zda ho k tomu vedl opět nějaký motiv. V některých případech se může jednat o vybití negativních emocí nebo potřeby pomstít se na slabším objektu, tvorovi, protože si takový žák netroufne na spolužáka nebo učitele. Pokud je tato situace neřešena a žák si osvojí poznání, že se zvíře jakožto slabší tvor nemůže bránit, může se toto chování přenést směrem ke slabšímu spolužákovi, který se také nedokáže bránit a tudíž je možné více si k němu dovolit. To ve výsledku může mít dopad na vznik šikany (Martínek, 2009; Problémové situace v kolektivu: [materiály pro výchovné poradce a metodiky prevence na ZŠ a SŠ], 2011).

U starších žáků je někdy možné setkat se s extremistickými projevy, jakými může být např. náboženský fanatismus, nacionalismus, xenofobie, rasismus, intolerance, anisemitismus aj.

Jedná se o souhrn jevů, které jsou vytvářeny různě organizovanými skupinami osob, označovány za extremisty či příznivce těchto skupin. Přestože jsou tyto skupiny vedené různými ideologiemi, jsou jim společné krajně vyhrocené, nepřátelské postoje ke společenskému systému a odmítají konformitu společnosti. Za účelem prosazování svých názorů potom užívají verbálního, fyzického i psychického násilí. Mladiství potom příslušností k extrémistické skupině nacházejí svou identitu, kterou v dnešním světě hledají. Někdy se tak ale děje jen dočasně, než zase z takové skupiny vystoupí, neboť zjistí, že s ideologií dané skupiny zcela neztotožňuje (Procházka, 2012; Vykopalová, 2001).

3 Syndrom zanedbávaného dítěte

Jak je uvedeno v předchozí kapitole, jedním z faktorů, které mohou mít vliv na agresivní a násilné chování dítěte ve škole, je rizikové rodinné prostředí potažmo životní styl rodiny. Jeho součástí nebo i samotným ohrožujícím rizikem může být právě zanedbávání péče o dítě. Pozornost je zde tedy věnována problematice dítěte ohroženého zanedbáváním, především se zde studie zabývá se vymezením vlastního pojmu, dále se zaměřuje na typologii a rizikové faktory ve vztahu k této oblasti.

3.1 Vymezení pojmu zanedbávané dítě

V první řadě je nutné poukázat na to, že o syndromu zanedbávaného dítěte se obvykle hovoří v souvislosti se syndromem CAN, z angl. Child Abuse and Neglect, jehož je součástí. V české terminologii je syndrom CAN překládán jako syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte (Matějček, 1995). V souvislosti s vývojem pojmu syndromu CAN a v případech ohroženého dítěte, kdy se syndrom zanedbávání překrývá nebo se vyskytuje společně se syndromem týraného či zneužívaného dítěte, je toto souhrnné označení dosud zcela na místě.

U širší veřejnosti a v médiích vzbuzují v rámci syndromu CAN pozornost převážně případy dětí, na kterých je páčáno hrubé násilí nebo jsou zanedbané s následky těžkého až fatálního poškození hraničící s týráním. Zpravidla se však jedná o krajní případy, které ve skutečnosti nejsou z hlediska kvantity natolik rozšířené oproti převažujícím případům dětí ohrožených typicky chronickým zanedbáváním (Matoušek, 2010).

Přestože se značné množství zemí zabývá problematikou zanedbávaného dítěte a je jimi prováděna řada výzkumů, mnoho odborníků, včetně těch zahraničních, v této oblasti postrádá obecně uznávané jednotné vymezení. Příkladem může být americký psycholog Howard Dubowitz, který vnímá právní definici dítěte ohroženého zanedbáváním jako nejednoznačnou v porovnání s definicemi ohroženého dítěte v ostatních oblastech syndromu CAN, např. ve srovnání s konkrétní definicí dítěte ohroženého sexuálním zneužíváním (Dubowitz, 1999).

V právním pojetí je zanedbávání chápáno jako zanedbání péče s rizikem nebo případným dopadem na vážné poškození dítěte. Již ale není dále specifikováno, co všechno takové poškození zahrnuje. Přesný a odpovídající výklad těchto termínů je tedy otázkou pro

odborníky, kteří se však ve svých pojetích někdy rozcházejí. Vzhledem k těmto různým pohledům tak může v jejich důsledku docházet i k rozdílnému hodnocení v posuzování ohroženosti zanedbáváním (Bechyňová, 2008).

Za zanedbávání péče o dítě je např. považováno neuspokojování jeho základních potřeb, ať už na základě jakékoli příčiny. Mezi základní potřeby dítěte lze zařadit vhodnou stravu, adekvátní oblečení, bezpečí a ochranu domova, odpovídající zdravotní péči a vzdělání, přiměřený dohled, ochranu před nebezpečím z okolního prostředí, vřelé přijetí a oporu (Dubowitz, 1999). Z jiného pohledu toto označení definuje kterýkoli nedostatek péče způsobující vážnou újmu na vývoji dítěte či jeho ohrožení (Vaníčková, 1995). Podobná rozšířená definice daným pojmem vystihuje jakékoliv nežádoucí formy ne-péče o dítě s veškerými negativními dopady na život dítěte či jeho tělesný, psychický, emocionální či sociální vývoj. Pokaždé přitom dochází k poškozování jeho osobnosti. V nejzávažnějších případech může dojít k trvalým následkům včetně úmrtí. (Matějček, 1995). V mladším pojetí lze tento termín vnímat jako závažnou rodiči opomíjenou péči o dítě, a zároveň jako nejčastější způsob nepříznivého zacházení s dítětem (Langmeier, 2006).

3.2 Formy zanedbáváného dítěte

Neexistující či nedostatečné péče o dítě v sobě nese neuspokojování různých kategorií potřeb.

K tělesnému/fyzickému zanedbávání dochází neuspokojováním tělesných/fyzických potřeb dítěte. V tomto případě se jedná o nezajišťování adekvátní stravy, oblečení, zdravotní péče, přístřeší a ochrany před zlem (Vaníčková, 1995).

Citovým zanedbáváním je pojímáno neuspokojování citových potřeb dítěte, kdy dochází k nedostatku citové vřelosti, tj. dítě postrádá náklonnost nebo pocit, že někam patří (Vaníčková, 1995).

K zanedbávání vzdělání dochází na základě neposkytnutí dítěti příležitosti intelektuálně se rozvíjet a využít svého plného vzdělanostního potenciálu. Toho se dítěti nedostává v důsledku jeho soustavných absencí ve škole, přetěžováním neadekvátní prací v domácnosti i mimo ni, tj. dětskou prací aj. V oblasti zanedbávání výchovy se jedná o nevytváření dostačujících podmínek pro rozvoj dítěte, konkrétně co se týče rozvoje jeho schopností a dovedností, chování a mravního jednání (Vaníčková, 1995).

Za psychické zanedbávání se pokládá nedostatečný rozvoj poznávacích a emočních funkcí. Nejčastěji jej lze pozorovat u celkového opoždění psychomotorického vývoje v útlém věku dítěte, především v oblasti řeči a sociálních dovedností (Vaníčková, 1995).

V souvislosti s problematikou zanedbávaného dítěte se také často hovoří o psychické deprivaci. Tento termín je pojímán jako strádání z určitého nedostatku, jako důsledek situace v životě jedince, v tomto případě dítěte, kdy nejsou v náležité míře a po dostatečně dlouhou dobu uspokojovány jeho základní psychické potřeby, především potřeby lásky, bezpečí, jistoty aj. Vzhledem k terminologii, charakteristice syndromu CAN a zejména k případům, kdy tato nepříznivá životní situace dítěte není dostatečně řešena, se pojmy psychická deprivace a zanedbávané dítě překrývají (Hartl, 2004; Matějček, 1995; Průcha, 2013).

Přestože se u zanedbávaného dítěte obvykle jedná o komplex jednotlivých forem, kdy se navzájem prolínají nebo se i vyskytují společně, jejich rozlišení a uspořádání v rámci daného případu může být prospěšné při vyhodnocování situace dítěte a jeho rodiny, při posuzování do jaké míry je dítě zanedbáváním ohrožené, a může tak napomáhat při hledání optimálního řešení a zajištění vhodné odborné intervence (Bechyňová, 2008).

Každá situace dítěte a jeho rodiny je však velmi individuální a liší se v různých ohledech, např. úrovni socioekonomického statusu. Je tedy potřeba současně sledovat rizikové faktory, které jsou v daných případech určující.

3.3 Rizikové faktory zanedbávaného dítěte

Dítě ohrožené zanedbáváním často pochází z rodiny, kde je potřeba řešit více nepříznivých zaležitostí či situací zároveň a zřídka je ohrožení zanedbáváním jediným problémem, na který je potřeba se při práci s rodinou zaměřit (Matoušek, 2010). Také je nutné podotknout, že se jedná zpravidla o jev dlouholetý a transgenerační. Někteří odborníci vnímají jako podstatné tyto rodiny s přetrvávajícími nesnázemi a riziky vytipovat za účelem včasné intervence a prevence vzniku a rozšíření těchto nepříznivých situací (Bechyňová, 2008). Ten, kdo má možnost nahlédnout např. do činnosti OSPOD, potom zjišťuje, že je to někdy otázka až tří generací, napříč kterými se vine tato pomyslná červená nit. Přestože je s těmito rodinami intenzivně pracováno, je velmi obtížné a ne vždy se také daří jejich situaci zcela vyřešit. Lze to však vnímat jako ideál, ke kterému je možné alespoň směřovat.

K tomu je potřeba zjišťovat rizika, která se zanedbávaným dítětem souvisejí. Jsou tvořeny faktory, které se vyskytují na straně rodičů, prostředí nebo i samotného dítěte. Čím více se rizikových faktorů v rodině vyskytuje, tím více se riziko ohrožení zanedbáváním u dítěte zvyšuje. Dle nejjednoduššího členění je lze rozdělit na faktory endogenní a exogenní (Bechyňová, 2008; Matějček, 1995).

3.3.1 Faktory endogenní

Endogenní, respektive vnitřní faktory spočívají především v celkové osobnosti a psychickém stavu rodičů. Konkrétně lze mezi ně zařadit např. povahovou a citovou nezralost vyskytující se u jednoho nebo u obou rodičů, obvykle v závislosti na jejich mladistvém věku. Také se může jednat o psychické onemocnění či poruchu, na základě které jsou rodiče omezeni či plně zbaveni výchovné funkce. V některých případech však dochází k tomu, že tato onemocnění a poruchy postihují rodiče v důsledku jejich závislosti na návykových látkách, zejména uživatele alkoholu či drog. Dále je možné zařadit zde rodiče s tělesným, mentálním či smyslovým handicapem (Matějček, 1995).

Se zvláštním postavením je možné setkat se u rodičů s rozdílnými životními hodnotami, zásadami, postoji a praktikami, kterými se odlišují od většinové společnosti. Typickým příkladem mohou být rodiny, kde jsou zároveň členy nějaké sekty, náboženské nebo i jiné skupiny. Zpravidla jsou to malá společenství, která se vyznačují společenskou uzavřeností až izolací. Nebo se může jednat o rodiny s určitým alternativním stylem života (Matějček, 1995). Při posuzování situace dítěte a jeho rodiny je však nutné hodnotit každý případ individuálně a komplexně se všemi souvislostmi a rozlišovat mezi ničím ohrožujícím o něco vzdáleným životním stylem a mezi již ohrožujícími jevy.

Vnitřní rizikové faktory však lze shledat i na straně dítěte. V některých případech není snadné porozumět jejich signálům nebo potřebám. Příkladem mohou být děti se specifickými potřebami, kdy se vyznačují určitým handicapem, odlišují se reaktivitou, nebo jsou velmi živé či naopak pasivní. Od rodičů je potom vůči těmto dětem vyžadována rozmanitější náplň výchovy a péče (Bechyňová, 2008).

3.3.2 Faktory exogenní

Exogenní, tedy vnější faktory představuje především složení rodiny, její socioekonomická či sociokulturní úroveň a její celkové společenské postavení (Matějček, 1995).

Co se týče složení rodiny, významnou roli hraje nepřítomnost či ztráta matky, mezi jejíž základní úlohy patří uspokojování základních psychických potřeb dítěte. Tato role matky je významná zejména v prvním roce života dítěte, kdy je s ní provázáno vytvoření rané vazby mezi matkou a dítětem. Jedná se klíčový moment, aby se dítě co nejlépe adaptovalo a socializovalo. Také nepřítomnost či ztráta otce může sehrávat důležitou roli, např. ve vztahu k autoritě v rodině. Neexistence této autority může zapříčinit životní nejistotu dítěte a ovlivnit tak jeho přimknutí k rizikovým partám či problémovému chování (Matějček, 1995; Vágnerová, 2012). Pokud dítě vyrůstá nebo musí vyrůstat v nepřítomnosti obou rodičů, velmi záleží na tom, jaká se mu dostane péče, tedy zda mu bude poskytnuta náhradní rodinná péče v podobě adopce či pěstounské péče nebo bude vychováváno v ústavním zařízení.

Za další vnější faktor může být pokládán nízký socioekonomický status rodiny. Přítom se nejedná vždy jen o rodinné prostředí, kde je zaznamenáno četné množství dětí, finanční tíseň, nevyhovující bydlení, nedostatečné hygienické podmínky aj. Sociálně znevýhodněné prostředí také představuje nežádoucí chování rodičů, vyznačující se např. užíváním návykových látek, promiskuitním sexuálním chováním, trestnou činností aj. Na druhou stranu mohou být rodiče vysokého společenského postavení, disponující majetkem, avšak zatížení časově nebo i psychicky náročným zaměstnáním, v důsledku kterého mohou být jejich děti přehlíženy, a tedy rovněž zanedbávány, zejména v citové oblasti. Vedle toho lze u nich také shledat sklony k vysokým nárokům a očekáváním od svých dětí (Bechyňová, 2008; Matějček, 1995).

Za děti ohrožené zanedbáváním si lze v souvislosti s nízkou kulturní úrovní představit ty, které jsou z rodin utečenců, migrantů či jiných osob žijících např. ve sběrných táborech. Do kategorie rodin ze sociokulturně znevýhodněného prostředí lze však také zařadit rodiny etnických menšin. Při hodnocení situace dítěte je tedy třeba posuzovat rodinu v kontextu s kulturními kořeny, kterými se může rodina lišit, ačkoliv nemusí být pro dítě nijak ohrožující (Bechyňová, 2008; Matějček, 1995).

4 Prevence agresivního a násilného chování

Se studií je podstatným způsobem provázána problematika prevence rizikového chování, konkrétně agresivního a násilného chování. Pozornost je zde zaměřena na vymezení samotného pojmu prevence, dále se zde studie ve vztahu k rizikovému chování zabývá klasifikací prevence a systémem prevence ve školách a školních zařízeních v ČR.

4.1 Vymezení pojmu prevence

Termín prevence obecně pochází z lat. *praeventus*, v překladu zákrok předem. V nejširím slova smyslu představuje předcházení jistým vlivům, zpravidla škodlivým, nežádoucím, dále předcházení nehodám, nemocem, úrazům (Hartl, 2004; Velký sociologický slovník, 1996). Jinými slovy ho lze definovat jako soubor opatření učiněných předem a včas na obranu či ochranu před nějakými vlivy (Pavlas Martanová, 2013).

V kontextu s rizikovým chováním a v sociologickém pojetí je termínem prevence označován soubor činností za účelem zabránění vzniku a šíření jevu sociálního typu a jeho negativních důsledků (Velký sociologický slovník, 1996). V pedagogických vědách je pojem prevence definován podobně, tj. jako komplex opatření směřující k předcházení nežádoucím jevům, především poškození či sociálně patologickým jevům (Průcha, 2013). S cílem předejít výskytu rizikového chování, zamezit jeho dalšímu vývoji, zmírnit již jeho existující formy a projevy, nebo pomáhat řešit jeho dopady, se můžeme setkat s jakýmkoliv typem intervence, ať už výchovné, vzdělávací, zdravotní, sociální či jiné povahy (Miovský, 2012).

V souvislosti se sociální problematikou je také používán pojem sociální prevence, definován jako předcházení potencionálnímu ohrožení sociálně patologickými jevy a ochranu před nimi. Preventivní opatření je jedním z přístupů, kterými lze reagovat na rizikové chování. Takové jevy a jednání se organicky vyskytují v každé společnosti. Je však nutné si přiznat, že výskytu těchto jevů nelze absolutně předejít i tou nejlépe organizovanou a efektivní prevencí (Kraus, 2008).

4.2 Klasifikace prevence

Prevenci lze klasifikovat dle různých kritérií. Dle míry a intenzity výskytu rizikového chování je k těmto jevům směřována prevence primární, sekundární či terciární. V případě primární prevence se jedná o snahu předejít rizikovému chování či oddálit jeho první

výskyt v prostředí, v situaci a u jedince, kdy daný jev zatím nenastal. Sekundární prevence je zaměřena na jedince, které jsou vystaveni a následně ohroženi rizikovým chováním nebo se již těchto jevů dopustili a je zde cílem zabránit vzniku či rozvinutí. Terciární prevence pak pomáhá zabránit recidivě a zmírnit dopady rizikového chování. Zpravidla se vyznačuje mj. léčbou, resocializací a reedukací (Kraus, 2008; Miovský, 2012; Pavlas Martanová, 2013).

Na základě rozsahu cílové skupiny lze rozlišit prevenci plošnou, skupinou či individuální. Jak tomu napovídají jednotlivé termíny, plošná prevence působí na celou danou společnost, skupinová prevence se zaměřuje na jednotlivé vybrané skupiny a individuální prevence směřuje k určitému konkrétnímu jedinci (Kraus, 2008).

Také se můžeme setkat s prevencí situační, kdy se určitá situace „nabízí“ a lze ji využít pro samotné rizikové chování (Kraus, 2008).

V rámci primární prevence lze dále považovat za podstatnou diferenciaci, dle spektra a charakteru preventivních opatření prevenci specifickou a nespecifickou. Specifická prevence se týká jednotlivých jevů rizikového chování a jejím záměrem je cíleně a s jasně definovanou cílovou skupinou předcházet nebo omezovat nárůst těchto jevů. Oproti tomu nespecifická prevence obsahuje celkové formování osobnosti ke zdravému životnímu stylu prostřednictvím veškerých výchovných přístupů potažmo aktivit a programů, především těch volnočasových. Rozdíl spočívá v tom, že není cíleně zaměřená. Snahou je zde snižovat riziko vzniku a dalšího progresu rizikového chování a podporovat žádoucí formy chování obecně (Kraus, 2008; Miovský, 2012; Pavlas Martanová, 2013).

Specifickou primární prevenci lze dle cílové skupiny dále členit na prevenci všeobecnou, selektivní a indikovanou. Cílem všeobecné prevence je působit na skupiny jedinců univerzálně bez zaměření na specifické rizikové skupiny. Příkladem takové skupiny, na kterou se všeobecná prevence soustředí, je běžná školní třída. Selektivní prevence pak směřuje svou pozornost na skupiny jedinců vyznačující se rizikovými faktory a tím i zvýšenou mírou rizika rozvoje rizikového chování. Zde je možnost se mj. setkat právě s dětmi ohroženými zanedbáváním. Indikovaná prevence je určena samotným jedincům či skupinám jedinců, kteří již vykazují známky rizikového chování. V tomto případě se může jednat právě o děti či kolektiv dětí, u nichž se vyskytují prvky agresivního a násilného

chování. Indikovaná primární prevence tak svou povahou hraničí s prevencí sekundární (Mioviský, 2012; Pavlas Martanová, 2013).

V zahraniční literatuře se můžeme setkat s podobnou či zčásti odlišnou klasifikací, někdy se může jednat pouze o rozdílnou terminologii. Příkladem je rozlišení prevence dle závislosti na čase intervence procesu vzniku určité poruchy, nápadnosti nebo poškození, a to na ochrannou, preventivní intervenci, na podporující, supportivní nebo léčebnou intervenci, a na kompenzační nebo rehabilitační intervenci. Tyto tři stupně intervence pak analogicky odpovídají primární, sekundární a terciární prevenci (Röhm, 2002).

4.3 Prevence rizikového chování v českých školách

Jak již bylo zmíněno výše, prevence spočívá v řadě výchovně-preventivních opatřeních a intervenční práci. Ochranu před rizikovým chováním tak nelze řešit izolací jedince a zamezením jeho kontaktu s tímto jevem. Je tedy třeba působit na jedince tak, aby u něj docházelo k formování správných hodnot a postojů, aby získal takové znalosti a kompetence, kterých je potřeba pro život ve společnosti, kde se rizikové chování a jevy vyskytují a jistě se budou vyskytovat i nadále. Nejzákladnějším cílem je zde, aby byl jedinec tyto jevy schopen rozpoznat a nenechal se jimi ovlivnit, případně ohrozit (Mioviský 2012).

Z hlediska efektivity je tedy více než zřejmý význam primární prevence, která může mít úsporu časovou, personální i finanční. Zejména se tak minimalizují investice státu, které se v případě výskytu a rozvoje rizikového chování u jedince musí dříve či později vynakládat na sociální a zdravotní služby (Pavlas Martanová, 2013).

Prvořadou a klíčovou roli zde hraje rodina a škola. Problematiku primární prevence v českých školách a školních zařízeních (dále jen školách) aktuálně upravuje tzv. Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013 – 2018 (MŠMT, 2013), dále vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a tzv. Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže (MŠMT, 2010).

4.3.1 Školní poradenské pracoviště

Ve školách v České republice jsou zajišťovány poradenské služby zaměřené mimo jiné na primární prevenci rizikového chování. Poskytování těchto poradenských služeb je zabezpečováno zpravidla výchovným poradcem a školním metodikem prevence, kteří komunikují zejména s třídními učiteli, učiteli výchov, případně s dalšími pedagogickými pracovníky školy. Tyto poradenské služby mohou být dále poskytovány školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem. Jedná se tak o tým vybraných pedagogických pracovníků, mezi nimiž mohou být rovněž zařazeni asistenti pedagoga či sociální pedagogové. Role jednotlivých členů školního poradenského pracoviště (dále jen ŠPP) jsou popsány níže (Miovský 2012; vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů).

Přímou zodpovědnost za prevenci a za řešení již zjištěných projevů forem rizikového chování nese v českém školním prostředí ředitel školy a školského zařízení. V souvislosti s tím se od něj očekává zabezpečení poskytování poradenských služeb ve škole, určení školního metodika prevence, který splňuje odborné předpoklady, a zajištění jeho dalšího systematického vzdělávání v oblasti prevence rizikového chování. Dále se od ředitele školy a školského zařízení předpokládá podpora týmové spolupráce mezi členy školního poradenského pracoviště, třídními učiteli a dalšími pedagogickými pracovníky při přípravě realizaci a vyhodnocování Minimálního preventivního programu školy (dále jen MPP), zajištění spolupráce s dalšími vnějšími institucemi (jako např. s metodikem prevence v Pedagogicko-psychologické poradně, s krajským školským koordinátorem prevence, příslušným obecním úřadem aj.) a podpora jejich aktivit. Zároveň se od něj požaduje monitoring činností spojených s MPP a implementace výstupů z řešení aktuálních problémů souvisejících s výskytem projevů rizikového chování a výstupů z MPP do školního řádu a vnitřního řádu školy (MŠMT, 2010).

Náplní školního metodika prevence je především garance MPP, tj. zapracování preventivních aktivit do MPP, koordinace vytváření a monitoring realizace MPP. Škola však může využít nabídky programů primární prevence jiných školských zařízení či různých nevládních organizací, a tak má školní metodik prevence na starosti další metodické, koordinační, informační a poradenské činnosti. Mezi ně mimo jiné patří

metodické vedení aktivit a koordinace rozvoje a vzdělávání pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence rizikového chování (tj. organizace odborných školení, seminářů a kurzů) nebo zástita spolupráce školy s orgány státní správy a samosprávy (zejm. odbory školství a odbory sociálních věcí při městských úřadech či úřadech městských částí) a s dalšími odbornými institucemi či organizacemi (např. Policie ČR, Pedagogicko-psychologické poradny, Střediska výchovné péče, kliničtí pedopsychologové, psychoterapeutové, pedopsychiatri aj.), které mají zároveň oproti škole dostatečné mechanismy a kompetence k dalšímu řešení v případě progresu rizikového chování, a mohou tak poskytnout širší odbornou péči a pomoc. Nedílnou součástí jeho činností je také zajišťování a předávání odborných informací a zkušeností, předkládání výsledků preventivních aktivit školy, vedení a aktualizace přehledu odborných spolupracovníků školy. Jeho poradenská činnost pak spočívá především ve vyhledávání a orientačním průzkumu žáku s rizikem či projevy rizikového chování, v poskytování poradenských služeb těmto žákům a jejich zákonným zástupcům, případně ve zprostředkování jiné odborné péče. V souvislosti s výše uvedeným se od něj rovněž předpokládá spolupráce s třídními učiteli, participace na monitoringu úrovně faktorů rizikového chování a příprava podmínek pro integraci žáků, u kterých byly diagnostikovány specifické poruchy chování (Příloha č. 3/II vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů; Šrahůlková, 2013).

Primární úlohou výchovného poradce je řešit problematiku kariérového poradenství a integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami potažmo integrace žáků pocházejících ze sociálně a kulturně znevýhodněného prostředí. Nadto se také zaměřuje na vyhledávání a orientační průzkum žáků s takovým vývojem a vzděláváním, díky nimž je jim potřeba věnovat zvláštní pozornost a následnou péči. Vedle těchto poradenských činností jeho působení zároveň spočívá v metodických a informačních aktivitách. Ty se mohou týkat např. zprostředkování aktuálních metod pedagogické diagnostiky a intervence, poskytování informací o činnosti, zaměření, kompetencích a možnostech využití poradenských služeb školy a dalších odborných institucí či nevládních organizací žákům a jejich zákonným zástupcům, aj. (Miovský, 2012; Příloha č. 3/I vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů).

Významnou roli ve vztahu k primární prevenci má také třídní učitel, který komunikuje se školním metodikem prevence při zachycování varovných signálů, podílí se na pedagogické diagnostice ve třídě a na realizaci MPP. Motivuje třídní kolektiv k vytvoření svých vnitřních pravidel a podporuje rozvoj pozitivního a bezpečného vzájemného sociálního působení mezi jednotlivými žáky, tj. pozitivního sociálního klimatu ve třídě. S tím také souvisí požadavek na jeho přehled o osobnostních zvláštностech a rodinném zázemí těchto žáků. Jeho úlohou je dále zprostředkovávat komunikaci s ostatními pedagogickými pracovníky a zaštitovat spolupráci školy se zákonnými zástupci (MŠMT, 2010).

Školní psycholog svou odborností rozšiřuje možnosti diagnostiky a depistáže, kdy přispívá k systému včasné identifikace a následnému monitoringu rizik ve vzdělávání a v chování žáků, dále rozšiřuje možnosti konzultační, poradenské, intervenční práce a metodické a vzdělávací činnosti. Jeho významným přínosem je z hlediska problematiky prevence rizikového chování mj. zjišťování a posilování sociálního klimatu třídy, skupinová a komunitní práce s žáky, podpora spolupráce třídy a třídního učitele, koordinace preventivní práce ve třídě a programů pro třídy, odborné konzultace pro pedagogické pracovníky (včetně metodické pomoci) a zákonné zástupce žáků (Miovský, 2012; Příloha č. 3/III vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů).

Význam školního speciálního pedagoga spočívá především v depistážní, diagnostické, intervenční, metodické a koordinační činnosti se zaměřením na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, z oblasti prevence rizikového chování se konkrétně jedná o žáky s poruchami chování. Obsahem jeho činnosti je např. vyhledávání a diagnostika těchto žáků, následné podílení se na vytvoření individuálního plánu pro daného žáka, provádění či zajištění speciálně pedagogické vzdělávací činnosti, činnosti reedukační, kompenzační, stimulační s danými žáky individuálně či skupinou žáků, apod. Stejně jako u výše uvedených členů školního poradenského pracoviště školní speciální pedagog komunikuje s pedagogickými pracovníky, s dalšími odbornými poradenskými zařízeními a zákonnými zástupci žáků (Příloha č. 3/IV vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů).

4.3.2 Programy primární prevence

Dle výše uvedeného se v českých školách využívá především specifické a nespecifické primární prevence. V tomto kontextu se nespecifická primární prevence opírá o sociálněvýchovné činnosti, o osobnostně sociální rozvoj a specifická prevence se zakládá na preventivních programech specifického charakteru v podobě konkrétních cílených aktivit (Kraus, 2008).

Podstatným programem pro realizaci primární prevence rizikového chování ve školách v České republice je tzv. Školní preventivní program či strategie (dále jen ŠPP). Je součástí školního vzdělávacího programu potažmo rámcového vzdělávacího programu. ŠPP je dlouhodobým programem a je vytvářen s ohledem na charakteristické kulturní, sociální či politické zvláštnosti školy, její strukturu a specifika populace ve škole či v jejím okolí, a koresponduje tak s profilem dané školy. Přestože obsahuje i krátkodobé cíle, zásadní součástí jsou zde dlouhodobé cíle spíše obecnějšího charakteru na regionální úrovni s důrazem na co nejefektivnější realizaci. ŠPP je východiskem pro vznik, tj. zpracování a realizaci, tzv. Minimálního preventivního programu (Miovský, 2012; MŠMT, 2010; Skácelová, 2010).

Stěžejním nástrojem preventivních aktivit rizikového chování v českých školách je tzv. Minimální preventivní program (dále jen MPP). Tento konkrétní dokument školy obsahuje především krátkodobé cíle, které by měly navazovat na dlouhodobé cíle ŠPP, který je nad úrovní MPP. Krátkodobé cíle by též měly být konkrétně formulované pro specifické cílové skupiny dle stanovených priorit školy. MPP se především zaměřuje na vzdělávání a výchovu žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní rozvoj, emočně sociální rozvoj a komunikační dovednosti (Miovský, 2012; MŠMT, 2010; Skácelová, 2010).

Konkrétně by měl být nedílnou součástí MPP komplex pravidel za účelem zvýšení ochrany a bezpečnosti žáků ve škole a na školních akcích prostřednictvím zpracovaných a doplněných pravidel školy nad rámec povinností vyplývajících z platné legislativy. Může se jednat o předpisy na úrovni školního řádu, ale také o doporučení nebo dobrovolně zvolená pravidla vytvořená a včleněná do určitého dokumentu v rámci jednotlivých školních tříd nebo vztahujícího se k jednotlivým školním aktivitám či akcím. Dalším faktickým komponentem MPP by měly být programy se zaměřením na rozvoj dovedností

pro život, tzv. „life-skills“, jejichž součástí jsou programy se zaměřením na rozvoj sociálních dovedností, tzv. „social skills“, a dovedností sebeovlivnění, tzv. „self management“. Dovednosti pro život zahrnují schopnosti usnadňující adaptivní chování jedince a zvládnání požadavků a výzev každodenního života, které tak umožňují chovat se zdravým způsobem na základě svých přání a potřeb na intrapersonální úrovni, a současně umožňují přijmout sociální odpovědnost včetně požadavků, očekávání a problémů vyplývajících z interpersonálních vztahů (Taromian, 1999). Jejich součástí jsou sociální dovednosti, které lze označit za schopnosti naučeného, adaptivního a společensky akceptovatelného chování (Gresham, 2011). Zde se můžeme např. setkat s odolností vůči sociálnímu tlaku, asertivitou, empatií, konstruktivní komunikací, zvládnání konfliktních a zátěžových situací a v neposlední řadě také se schopností předávat důsledky svého jednání apod. Další složkou dovedností pro život jsou dovednosti sebeovlivnění, pro které je charakteristická osobní a systematická snaha o dosahování změny vlastního chování. MPP by měl být jistě také tvořen specificky zaměřenými programy na jednotlivé formy rizikového chování, které jsou význačné typickými projevy, které však nemusí být pro všechny společné a vždy totožné (Miovský, 2012; Skácelová, 2010).

MPP je zpracováván pravidelně, vždy na jeden školní rok. K jeho hodnocení dochází průběžně, v závěru školního roku je pak písemnou formou prováděno hodnocení kvality a efektivity jeho realizace, které je součástí výroční zprávy školy o její činnosti. Garantem MPP je školní metodik prevence, který je zodpovědný za koordinaci jeho tvorby a kontrolu jeho realizace. Na tvorbě a realizaci MPP se však podílejí všichni pedagogičtí pracovníci a vychází se přitom z vlastní aktivity žáků, z pestrosti forem preventivní práce s žáky a ze spolupráce se zákonnými zástupci žáků školy. MPP podléhá kontrole České školní inspekce (MŠMT, 2010).

5 Praktická část

Tato část je věnována výzkumnému šetření, jehož podstatou je naplnit cíle studie.

5.1 Cíle a výzkumné otázky

Níže jsou uvedeny konkrétní cíle a otázky, stanovené v souvislosti s výzkumným šetřením.

5.1.1 Cíle

Hlavním cílem této části je zmapovat prevenci a vzájemnou spolupráci mezi jednotlivými pracovníky uvnitř vybrané školy a mezi vybranou školou a dalšími odbornými institucemi, a to v oblasti agresivních a násilných projevů v chování žáků ohrožených zanedbáváním v kontextu s životním stylem jejich rodiny.

Prvním dílčím cílem je zjistit, zda má škola poznatky o rodinném prostředí těchto dětí. V rámci druhého dílčího cíle je sledováno, zda a jakým způsobem škola tyto informace získává, a zda je vůbec v možnostech školy tyto poznatky získat. Třetím dílčím cílem je zjistit, zda a na jaké odborné instituce se škola nejčastěji obrací a jak hodnotí spolupráci s nimi při práci s těmito žáky.

5.1.2 Výzkumné otázky

Pro stanovení výzkumných otázek byly základním východiskem cíle zkoumání a teoretické poznatky k dané problematice.

Výzkumná otázka č. 1: Má škola vždy nebo alespoň obvykle k dispozici poznatky o rodinném prostředí žáků, u nichž se vyskytují a stupňují prvky agresivního a násilného chování, případně v dostatečném rozsahu pro práci s nimi?

Výzkumná otázka č. 2: Zda a jakým způsobem škola získává poznatky o rodinném prostředí žáků, u nichž se vyskytují a stupňují prvky agresivního a násilného chování, a je vždy nebo alespoň obvykle v možnostech školy tyto poznatky získat?

Výzkumná otázka č. 3: Na jaké odborné instituce se škola nejčastěji obrací a jak hodnotí spolupráci s nimi při práci s žáky, u nichž se vyskytují a stupňují prvky agresivního a násilného chování?

5.2 Metodika a popis výzkumného šetření a vzorku

S výše uvedenými stanovenými cíli a celkovým profilem studie je výzkum orientován kvalitativně. Konkrétně je zde uplatněn výzkumný design instrumentální případová studie. V rámci tohoto výzkumného designu jsou vybranými výzkumnými nástroji rozhovor a sekundární analýza dat, konkrétně sociální anamnéza a analýza školního dokumentu.

5.2.1 Rozhovor

Pro účely studie je dalším výzkumným nástrojem polostrukturovaný rozhovor. Je tvořen otázkami členěnými do dvou okruhů. První okruh zahrnuje 5 identifikačních otázek ke zjištění základních údajů o respondentech, tj. ke zjištění jejich hlavní profesní pozice ve škole, funkce v rámci ŠPP, počet let praxe obecně a praxe na dané škole, a doby zastoupení funkce ve vztahu ke ŠPP. Hlavní část rozhovoru je tvořena druhým okruhem, jehož součástí je 14 otázek týkající se přímo dané problematiky, která je předmětem studie. Otázky tohoto okruhu jsou rozděleny do 4 oblastí. První oblast zahrnuje otázky (č. 1-3) zjišťující provázanost MPP s výskytem žáků, kteří vykazují rizikové chování včetně projevů agrese a násilí v chování, v dané škole. Druhá oblast otázek (č. 4-6) se zaměřuje na výskyt žáků vykazující projevy agresivního a násilného chování ve vybrané škole, jeho příčiny a formy. Prostřednictvím třetí oblasti otázek (č. 7-8) jsou zjišťovány informace o získávání poznatků ze strany školy o rodinném prostředí žáků. Čtvrtá oblast otázek (č. 9-13) se zajímá o způsob postupu práce respondentů s žáky vykazujícími prvky agresivního a násilného chování, případné využití externích odborných zařízení a představu respondentů o potřebných změnách v primární prevenci na školách v ČR obecně. Závěr rozhovoru (otázka č. 14) je vyčleněn pro případné doplnění o připomínky respondentů.

Výzkumný vzorek představují členové školního poradenského pracoviště ZŠ profesora Švejcara v Praze 12. Výběr této cílové skupiny byl zvolen v závislosti na cílech a výzkumných otázkách studie a na skutečnosti, že tito pracovníci primárně zajišťují prevenci rizikového chování ve škole, mj. zaměřenou na problematiku, která je předmětem studie.

Vzhledem k možnosti přímého kontaktu byli o rozhovor osobně požádáni všichni členové školního poradenského pracoviště vybrané ZŠ, tj. výchovný poradce, školní metodik

prevence, speciální pedagog a školní psycholog. Dále byl na této ZŠ o poskytnutí rozhovoru osobně požádán třídní učitel, neboť má významnou roli v primární prevenci zejména při zachycování varovných signálů ve třídě, pedagogické diagnostice ve třídě a participaci na realizaci MPP, jak již zde bylo výše uvedeno. Jeho výběr byl proveden náhodně.

5.2.2 Sociální anamnéza

Výzkumný vzorek představují dva vybrané případy rodin s nezletilými dětmi, u kterých se vyskytují a stupňují prvky agresivního a násilného chování ve školním prostředí, které jsou vedeny OSPOD a nad jejichž výchovou je stanoven dohled z důvodu ohrožení zanedbáváním. Data jsou zjišťována prostřednictvím jednání s rodiči, sociálních šetření, rozhovorů s nezletilými, jednání se zúčastněnými odbornými institucemi apod. společně s využitím spisového materiálu.

S rodinami, které představují výzkumný vzorek, v rámci výkonu svého zaměstnání dlouhodobě pracuji, tedy opakovaně osobně jednám s rodiči nezletilých, pravidelně docházím do rodiny na sociální šetření, hovořím s nezletilými dětmi, účastním se jednání a výchovných komisí v ZŠ, jednám s potřebnými odborníky, vyžaduji od nich zprávy apod.

5.2.3 Analýza školního dokumentu ZŠ profesora Švejcara v Praze 12

Pro tuto část výzkumného šetření byl vybrán dokument Minimální preventivní program (dále jen MPP) vybrané ZŠ v Praze, který je stěžejním školním dokumentem z hlediska realizace primární prevence rizikového chování. Vedle toho se také věnuje i oblasti prevence sekundární. Je určen nejen pro pedagogy, ale také pro samotné žáky a jejich rodiče.

Dokument MPP je na vybrané ZŠ v souladu s Metodickým doporučením k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže zpracováván vždy na jeden školní rok. Až do školního roku 2013/2014 byla této ZŠ partnerem při tvorbě a realizaci MPP organizace Prospe o.s., jak je tomu umožněno výše uvedeným metodickým doporučením MŠMT (MŠMT, 2010). Od školního roku 2014/2015 se na tvorbě a realizaci MPP daná ZŠ podílí samostatně.

5.3 Výsledky

5.3.1 Výsledky rozhovorů

Za účelem rozhovoru bylo osloveno celkem 5 respondentů, z toho 4 ženy a 1 muž. Konkrétně byli o poskytnutí rozhovoru požádáni: výchovný poradce, školní metodik prevence, speciální pedagog, školní psycholog a třídní učitel. Všichni respondenti byli osloveni osobní formou. S poskytnutím rozhovoru souhlasili školní metodik prevence, školní psycholog a třídní učitel. Výchovný poradce a speciální pedagog odmítli rozhovor poskytnout.

Rozhovory byly provedeny v prvním pololetí školního roku 2015/2016 v budově vybrané ZŠ. S ohledem na žádost respondentů nebyly pořízeny jejich zvukové záznamy. Důvodem této žádosti byla citlivost tématu a přání o navození přirozeného a bezpečného prostředí. Odpovědi byly zaznamenávány písemně do připravené elektronické šablony.

Výsledky rozhovoru jsou uvedeny dle pořadí kladených otázek u každého respondenta zvlášť. Z důvodu minimalizace rizika identifikace jsou jména respondentů pozměněna.

Respondent č. 1: metodička prevence a třídní učitelka Elena

Průběh rozhovoru

S tímto respondentem byl rozhovor realizován v budově školy, konkrétně v kabinetě respondenta, a to na jeho žádost. Místnost na mě působila dojmem tradiční školy. Rozhovor probíhal 30 minut. Během rozhovoru byla navozena pozitivně laděná atmosféra. V jeho průběhu jsme byli dvakrát krátce vyrušeni kolegy respondenta, nicméně poté bylo vždy navázáno na poslední myšlenku v rámci našeho rozhovoru.

Identifikační údaje

Otázka č. 1: V jaké hlavní profesi ve škole aktuálně působíte? (pedagog jakého stupně a jaké oborové předměty vyučujete, či současně působíte jako třídní učitel, případně působíte jako školní psycholog? „*Jsem učitelkou na 2. stupni. Vyučuji zeměpis, výchovu k občanství a výchovu ke zdraví. Současně jsem třídním učitelem na 2. stupni*“.

Otázka č. 2: Jakou funkci v rámci školního poradenského pracoviště ve škole zastupujete? (metodik prevence, výchovný poradce a na jakém stupni, třídní učitel, speciální pedagog či školní psycholog apod.? „*Metodik prevence*“.

Otázka č. 3: Jak dlouho působíte ve své profesi? „5 let“

Otázka č. 4: Jak dlouho působíte ve své profesi na této škole? „5 let“

Otázka č. 5: Jak dlouho zastupujete danou funkci v rámci školního poradenského pracoviště na této škole? „3 roky“

Předmětné otázky

Otázka č. 1: Jsou pokaždé všichni pedagogičtí pracovníci seznámeni s MPP pro daný školní rok? Pokud ano, jakým způsobem?

„Ano. Na naší škole si vytváříme preventivní program sami, respektive já formálně sepiši vytvořený program, který už tady funguje“. Na vytváření preventivního programu se podílí metodický tým, jehož členy jsou všichni členové školního poradenského pracoviště a někteří další učitelé. Po sepsání „byl preventivní program předložen na naší pedagogické radě, kde s ním byli všichni seznámeni a kde ho všichni odsouhlasili. Navíc visí na našem webu, kde ho mají všichni k dispozici“.

Otázka č. 2: Ve stručné analýze MPP vaší školy pro školní rok 2014/2015 a 2015/2016 je uvedeno, že školní poradenské pracoviště vnímá jako největší problém mj. nekázeň, vandalismus a problematické vztahy mezi žáky s prvky šikany. Je tomu tak?

Nejedná se o „žádné závažné jevy“, dochází třeba jen k „takovému tomu pošťuchování“. Nebo co se týče vandalismu, „tak jde spíš jen o rozbití nějaké věci“, nikoliv o úmyslné poškozování školního majetku.

Otázka č. 3: Ne/znamená to tedy, že se při tvorbě a realizaci MPP vaší školy s ohledem na tyto uvedené rizikové jevy zaměřujete na žáky, kteří vykazovali či vykazují prvky agresivního a násilného chování (třeba jen v nízké intenzitě)?

„I kdybychom měli nějakou zkušenost“ se závažnějšími projevy agresivního chování u některého z žáků nebo i kdybychom zde řešili šikanu, „přesto bychom to nemohli zohlednit v tom preventivním programu, protože ten je zaměřen vyloženě na primární prevenci, nikoliv na prevenci sekundární. Musí se v něm promítnout primární prevence všech rizikových jevů stejně. A hlavně ten program se sestavuje rok dopředu a to my nemůžeme vědět, co se v tom následujícím roce přihodí, co se bude řešit“.

Otázka č. 4: Ne/vnímal/a jste či ne/vnímáte tedy v rámci vaší školy po tuto dobu problematické chování u žáků směrem k předmětům (vandalismus), ostatním žákům (problematické vztahy mezi žáky s prvky šikany) či k dospělým, tj. pedagogům?

„Ne“

Otázka č. 5: Čím si vysvětľujete, že se na Vaší škole výše uvedené rizikové chování žáků (ve zvýšené míře) v této době vyskytovalo či stále vyskytuje?

„Jedná se o běžné situace, které vyplývají z každodenních vztahů v kolektivu žáků“.

Otázka č. 6: V jaké konkrétní formě se na Vaší škole v této době vyskytly či se aktuálně vyskytují problematické vztahy mezi žáky s prvky šikany a chování s agresivními a násilnými prvky?

„Maximálně dochází opravdu jenom k nějakému tomu pošťuchování“.

Otázka č. 7: Znáte rodinné prostředí těchto žáků i žáků obecně? Jakým způsobem zjišťujete poznatky o rodinném zázemí žáků? Zjišťujete poznatky uvnitř vaší školy nebo využíváte pomoc odborných institucí či organizací, na jaké z nich se obracíte? Využíváte např. možnosti informovat se na OSPOD či u kurátorů pro děti a mládež?

O rodinném prostředí žáků mají informace zejména třídní učitelé, ale v jakém rozsahu, to už je individuální. „Záleží na tom třídním učiteli, kolik tomu věnuje času a prostoru, i když si myslím, že to má u nás většina učitelů dobře nastavené“. Obecně v případě, že je u žáka potřeba řešit nějakou situaci, „vždy v první řadě kontaktujeme rodiče a řešíme to s nimi. Záleží tedy i na nich, zda a jaké informace nám poskytnou. Jsou rodiče, kteří přijdou i sami od sebe a řeknou, že je v rodině nějaký problém, např. že se rozvádí. Pak jsou rodiče, kteří nechtějí příliš spolupracovat“.

„V první řadě se ale obracíme vždy na rodiče. Na OSPOD se obracíme až v případě, že nespolupracují a jedná se o závažnou situaci“.

Otázka č. 8: Je ve Vašich možnostech zajímat se o rodinné prostředí žáků? Máte na to dle Vašeho názoru dostatečný prostor a prostředky? Je jednoduché takové poznatky získat,

případně s jakými potížemi se během získávání těchto poznatků potýkáte? Jsou tyto poznatky v takovém rozsahu, aby Vám rozšířili pohled na danou situaci a její řešení?

„Myslím si, že jde hlavně o to, zda má ten třídní učitel zájem, že potom si ten čas a prostor najde, že s tím by problém být neměl“.

„Jak jsem uvedla před chvílí, je to vždy individuální. Tam, kde jsou dobré vztahy a úzká spolupráce s rodiči, to funguje jinak, než třeba tam, kde rodiče chrání své soukromí“.

Otázky č. 9: Jakým způsobem jste problémové žáky s prvky šikany a chování s agresivními a násilnými prvky v uvedenou dobu v rámci vaší školy řešil/a nebo jakým způsobem by jste je řešila v případě, že by se u vás takoví žáci vyskytovali? Využil/a jste při tom nějakého metodického doporučení MŠMT?

„Já jsem zatím na této škole takové žáky nezažila, takže jsem je ani neřešila“. Ale i v případě, že by se takové problémy u nějakého žáka vyskytly, zase by bylo třeba nejdřív se spojit s rodiči, protože bez nich a bez jejich souhlasu nemůže škola dělat nic. „Navíc existuje hranice našich kompetencí. My můžeme rodičům doporučit spolupráci s odbornými zařízeními nebo se případně můžeme obrátit na OSPOD, ale už není v našich možnostech zajišťovat sekundární prevenci“.

„Ta metodická doporučení se týkají spíš už těch závažnějších jevů“, které se u žáků vyskytují a které je potřeba řešit. „My jsme u našich žáků nemuseli závažnější rizikové chování řešit, takže jsme neměli důvod je využít“.

Otázka č. 10: Bylo potřeba při řešení výše uvedeného nebo jiného rizikového chování využít intervence prostřednictvím externí odborné organizace nebo instituce či intenzivní práce školního psychologa? Případně po jak dlouhou dobu a v jakých intervalech bylo této práce potřeba?

Jednou došlo k situaci, kdy bylo potřeba řešit vztahy mezi žáky v jedné třídě, „kdy ty vztahy mezi nimi nebyly úplně ideální“. Za účelem konzultace jsme si „asi dvakrát pozvali návštěvu zvenčí, jednalo se o jednu mou kolegyni, která se zabývá prevencí“.

Služby naší školní psycholožky „využívám často“, především její konzultace.

Otázka č. 11: Jak jste s nimi v takové situaci v rámci vaší školy spolupracoval/a, jak a s čím konkrétně vám pomohli? Jak hodnotíte spolupráci s nimi, co je dle Vašeho názoru potřeba změnit?

Školní psychologka se na řešení té zmíněné situace podílela tím, že docházela do té třídy a pracovala s žáky na urovnání vztahů mezi nimi. „Prostřednictvím konzultací té kolegyně zvenčí jsme si chtěli ověřit, že naše postupy řešení a práce se třídou, které jsme vymyslely, jsou správné. A ona nám to ve výsledku potvrdila“.

„Spolupráci s naší psychologkou i s touto kolegyní hodnotím hodně pozitivně. Myslím si, že i mí kolegové chodí za naší psychologkou často a rádi. Proto je také někdy vytížená a musíme si na její konzultace někdy počkat nebo si i domluvit termín“.

Otázka č. 12: Pokud je Vám známo, že se jedná o problémového žáka, který je v rodině výchovně nebo i jinak zanedbávaný, jaký je Váš postoj a jak na něj nahlížíte při řešení situace?

Zejména je zde snaha zaměřit se na situaci komplexně a řešit ji společně s rodiči, „ale i s tím žákem, aby věděl, že je plným účastníkem a že se ho to také týká“.

Otázka č. 13: Je dle Vašeho názoru potřeba v rámci primární prevence obecně na školách v ČR něco změnit? Pokud ano, jakou máte konkrétní představu o těchto změnách?

„K tomu se nemůžu vyjádřit, protože třeba ani nevím a nemám zkušenost, jak to mají s primární prevencí na ostatních školách, jak je zajišťována jinde“.

„Jediné, co mě napadá, je zlepšit efektivitu té primární prevence, zapojit do ní všechny pedagogické pracovníky školy“.

Otázka č. 14: Je něco, co byste chtěl/a na závěr našeho rozhovoru doplnit?

„V tuto chvíli mě už nic nenapadá“.

Repondent č. 2: školní psycholožka Jana

Průběh rozhovoru

S tímto respondentem byl rozhovor realizován v budově školy, konkrétně v kanceláři respondenta, a to na jeho žádost. Místnost na mě působila útulně. Rozhovor probíhal 25 minut. Během rozhovoru byla navozena příjemná a bezpečná atmosféra, v jeho průběhu jsme nebyli nikým rušeni.

Identifikační údaje

Otázka č. 1: V jaké hlavní profesi ve škole aktuálně působíte? (pedagog jakého stupně a jaké oborové předměty vyučujete, či současně působíte jako třídní učitel, případně působíte jako školní psycholog? *„Jsem tady jako školní psycholožka“.*

Otázka č. 2: Jakou funkci v rámci školního poradenského pracoviště ve škole zastupujete? (metodik prevence, výchovný poradce a na jakém stupni, třídní učitel, speciální pedagog či školní psycholog apod.? *„Školního psychologa“.*

Otázka č. 3: Jak dlouho působíte ve své profesi? *„Dlouho, od ukončení studia na vysoké. Nechci sdělovat konkrétní počet let“.*

Otázka č. 4: Jak dlouho působíte ve své profesi na této škole? *„5 let“*

Otázka č. 5: Jak dlouho zastupujete danou funkci v rámci školního poradenského pracoviště na této škole? *„5 let“*

Předmětné otázky

Otázka č. 1: Jsou pokaždé všichni pedagogičtí pracovníci seznámeni s MPP pro daný školní rok? Pokud ano, jakým způsobem?

„Ano“. Vytvořený preventivní program, který zaštiťuje metodik prevence, „byl předložen pedagogickému sboru na pedagogické radě“, kde s ním byli všichni seznámeni, neboť bylo potřeba, aby s ním všichni souhlasili. „Také byla potřeba jeho schválení vedením naší školy, aby nám veškeré aktivity uvedené v tom minimálním preventivním programu posvětili, aby s těmi aktivitami také souhlasili“.

Otázka č. 2: Ve stručné analýze MPP vaší školy pro školní rok 2014/2015 a 2015/2016 je uvedeno, že školní poradenské pracoviště vnímá jako největší problém mj. nekázeň, vandalismus a problematické vztahy mezi žáky s prvky šikany. Je tomu tak?

„Myslím si, že na naší škole nemáme nikoho z žáků, kdo by vykazoval jakékoliv závažnější rizikové jevy. Spíš šlo o to nějaké uvést do toho preventivního programu, které by se u nás případně mohly objevit, abychom mohli při sestavování těch aktivit z něčeho vycházet“.

Otázka č. 3: Ne/znamená to tedy, že se při tvorbě a realizaci MPP vaší školy s ohledem na tyto uvedené rizikové jevy zaměřujete na žáky, kteří vykazovali či vykazují prvky agresivního a násilného chování (třeba jen v nízké intenzitě)?

„Nemáme žáky s takovými projevy, abychom se na ně museli přímo cíleně zaměřit“.

Otázka č. 4: Ne/vnímal/a jste či ne/vnímate tedy v rámci vaší školy po tuto dobu problematické chování u žáků směrem k předmětům (vandalismus), ostatním žákům (problematické vztahy mezi žáky s prvky šikany) či k dospělým, tj. pedagogům?

„Kdepak. Měli jsme tady sice potíže se sprejery, kteří nám posprejovali část zdi budovy, ale vyšetřováním se zjistilo, že nešlo o naše žáky. Šlo o starší děti“.

Otázka č. 5: Čím si vysvětľujete, že se na Vaší škole výše uvedené rizikové chování žáků (ve zvýšené míře) v této době vyskytovalo či stále vyskytuje?

„Tak jak už jsem říkala před chvílí, u nás se neseťkáváme s nějakým závažnějším rizikovým chováním. Zatím nebyl důvod se přímo něčím takovým u našich žáků zabývat“.

Otázka č. 6: V jaké konkrétní formě se na Vaší škole v této době vyskytly či se aktuálně vyskytují problematické vztahy mezi žáky s prvky šikany a chování s agresivními a násilnými prvky?

„To spektrum rizikových situací na naší škole je podobné jako na jiných základních školách. Nic nejde do extrému, nic nepřevažuje. Jestli se děti pohádají a strčí do sebe, ale to je asi všechno.“

Otázka č. 7: Znáte rodinné prostředí těchto žáků i žáků obecně? Jakým způsobem zjišťujete poznatky o rodinném zázemí žáků? Zjišťujete poznatky uvnitř vaší školy nebo využíváte pomoc odborných institucí či organizací, na jaké z nich se obracíte? Využíváte např. možnosti informovat se na OSPOD či u kurátorů pro děti a mládež?

„Myslím si, že ano. Tak já jako psychologka docházím do těch tříd v rámci programu. Potom za mnou můžou přijít jak učitelé, tak rodiče, nebo i děti samy“. Závisí to na nich. S OSPOD komunikujeme jenom tehdy, pokud je k tomu nějaký vážný důvod. Ty odborné organizace spíše jen doporučujeme rodičům u těch žáků, kteří to potřebují. „Ale to už je pak jejich záležitost“.

Otázka č. 8: Je ve Vašich možnostech zajímat se o rodinné prostředí žáků? Máte na to dle Vašeho názoru dostatečný prostor a prostředky? Je jednoduché takové poznatky získat, případně s jakými potížemi se během získávání těchto poznatků potýkáte? Jsou tyto poznatky v takovém rozsahu, aby Vám rozšířili pohled na danou situaci a její řešení?

To je hodně individuální. Záleží na spolupráci s rodiči, záleží ale i na učitelích a samotných žácích. „Ne vždycky se třeba chtějí ty děti ve třídě otevřít, protože se třeba i stydí. Hodně záleží na rozvrstvení skupiny, dynamice třídy, důvěře mezi žáky. Nebo to prostě mají v sobě a nechtějí se svěřit, i když vědí, že můžou přijít za mnou nebo za učiteli“.

„Jinak já jsem tady jako školní psycholog na plný úvazek, takže jsem tu vlastně od toho najít si prostor a věnovat se těm, kteří za mnou přijdou“.

Otázky č. 9: Jakým způsobem jste problémové žáky s prvky šikany a chování s agresivními a násilnými prvky v uvedenou dobu v rámci vaší školy řešil/a nebo jakým způsobem by jste je řešila v případě, že by se u vás taková žáci vyskytovali? Využil/a jste při tom nějakého metodického doporučení MŠMT?

„Já jsem zatím takové žáky neřešila. Jinak bych to určitě nejprve řešila s rodiči“. Těm můžeme také předat kontakty a doporučit jim i odborná pracoviště jako středisko výchovné péče, pedagogicko-psychologickou poradnu, klinické psychology nebo i speciálně pedagogické centrum, a vlastně i pediatry. A v krajním případě, kdyby se jednalo o nějaký vážný problém a rodiče by nechtěli spolupracovat, pak bychom se museli obrátit na OSPOD.

Otázka č. 10: Bylo potřeba při řešení výše uvedeného nebo jiného rizikového chování využít intervence prostřednictvím externí odborné organizace nebo instituce či intenzivní práce školního psychologa? Případně po jak dlouhou dobu a v jakých intervalech bylo této práce potřeba?

„Myslím, že asi jednou jsem takhle častěji docházela do jedné třídy, kdy byly nějaké neurovnané vztahy mezi žáky. Nepamatuju si už ale jak dlouho nebo jak často přesně. Myslím, že jsme kvůli tomu asi jednou nebo dvakrát svolali setkání rodičů nebo to řešili s rodiči na třídních schůzkách. Ta situace se tam po čase zklidnila“.

Otázka č. 11: Jak jste s nimi v takové situaci v rámci vaší školy spolupracoval/a, jak a s čím konkrétně vám pomohli? Jak hodnotíte spolupráci s nimi, co je dle Vašeho názoru potřeba změnit?

„Tak třeba s tím OSPOD máme pozitivní i negativní zkušenosti. Asi i záleží na tom konkrétním pracovníkovi. Tím, že tam je vysoká fluktuace pracovníků, tak se stává to, že pokaždé jednáme s někým jiným“.

Otázka č. 12: Pokud je Vám známo, že se jedná o problémového žáka, který je v rodině výchovně nebo i jinak zanedbávaný, jaký je Váš postoj a jak na něj nahlížíte při řešení situace?

Tady je hlavní spolupráce s rodiči, „působit na ně tak, aby změnili svůj výchovný přístup“. Je i možnost smlouvy mezi rodinou a školou, kde se sepíší pravidla a postup. Nebo se to řeší společnou schůzkou u ředitele školy. „Pokud jde o nás, tak je zapotřebí individualizovaný přístup, zaměřený přímo na to dítě“.

Otázka č. 13: Je dle Vašeho názoru potřeba v rámci primární prevence obecně na školách v ČR něco změnit? Pokud ano, jakou máte konkrétní představu o těchto změnách?

„Nevím sice, jak to úplně přesně chodí na jiných školách, ale co vím, tak třeba ten MPP si nechávají většinou dělat od nějaké organizace. My jsme to taky tak měli. Ale dělá to hodně, když si ho teď vytváříme sami. Protože známe ty žáky a kolegy, a snažíme se vytvářet ty preventivní aktivity tak, aby byly stavěny přímo pro ně. Když nám dělala MPP jiná organizace, bylo to jen o zajištění předání peněz a toho programu. Takhle se na tom můžou všichni účastnit a říct si k tomu své. Funguje to jinak, když se na tom chtějí podílet, než když to berou jako povinnost“.

Otázka č. 14: Je něco, co byste chtěl/a na závěr našeho rozhovoru doplnit?

„Možná jen, že je také důležitá podpora vedení. Protože když je dobrá spolupráce s vedením a je tam vidět ten zájem, je potom snadnější vytvářet ty aktivity“.

Respondent č. 3: třídní učitel Miroslav

Průběh rozhovoru

S tímto respondentem byl rozhovor realizován v budově školy, konkrétně v nahrávacím studiu, a to na žádost respondenta. Místnost na mě působila příjemně. Rozhovor probíhal 1 hodinu a 15 minut. Během rozhovoru byla klidná a uvolněná atmosféra, v jeho průběhu jsme nebyli nikým rušeni.

Identifikační údaje

Otázka č. 1: V jaké hlavní profesi ve škole aktuálně působíte? (pedagog jakého stupně a jaké oborové předměty vyučujete, či současně působíte jako třídní učitel, případně působíte jako školní psycholog? *„Jako učitel českého jazyka, dějepisu a mediální výchovy a také jsem třídním učitelem na 2. stupni, 8. třídy“.*

Otázka č. 2: Jakou funkci v rámci školního poradenského pracoviště ve škole zastupujete? (metodik prevence, výchovný poradce a na jakém stupni, třídní učitel, speciální pedagog či školní psycholog apod.? *„V rámci poradenského pracoviště žádnou, ale jsem členem metodického týmu sestaveného v rámci preventivního programu naší školy. V metodickém týmu mám konkrétně na starosti úsek náboženství, sekty a multikulturalita, s ohledem na vazby s českým jazykem a dějepisem, tedy na předměty, které vyučuji“.*

Otázka č. 3: Jak dlouho působíte ve své profesi? *„18 let“*

Otázka č. 4: Jak dlouho působíte ve své profesi na této škole? *„13 let“*

Otázka č. 5: Jak dlouho zastupujete danou funkci v rámci školního poradenského pracoviště na této škole? *„V rámci ŠVP žádnou funkci nezastávám, ani jsem nikdy nezastával. Co se týče metodického týmu, ten funguje nyní druhým rokem, protože předtím nám vytvářel program minimální prevence jiná, externí organizace, jeho členem jsem od začátku“.*

Předmětné otázky

Otázka č. 1: Jsou pokaždé všichni pedagogičtí pracovníci seznámeni s MPP pro daný školní rok? Pokud ano, jakým způsobem?

Ano. Minimální program prevence je vlastně vypracovaný metodikem prevence, který zastiťuje a koordinuje veškerou prevenci na naší škole. Pak je zde metodický tým, který se

podílí na vytváření programu, těch konkrétních aktivit. „Do programu se snažíme zařadit pestré netradiční aktivity“. Ostatní pedagogové se ve výsledku podílejí na realizaci těchto konkrétních vymyšlených aktivit, kdy je třeba, aby se jich účastnili, „např. to je vidět u projektových dnů“. Vlastně i z toho důvodu s ním museli být všichni seznámeni, což proběhlo na poradě pedagogického sboru. „Navíc ho musel schválit zřizovatel naší školy, což je radnice Prahy 4“.

Otázka č. 2: Ve stručné analýze MPP vaší školy pro školní rok 2014/2015 a 2015/2016 je uvedeno, že školní poradenské pracoviště vnímá jako největší problém mj. nekázeň, vandalismus a problematické vztahy mezi žáky s prvky šikany. Je tomu tak?

„Je to asi 3 nebo 4 roky, kdy jsme museli řešit agresivitu, která přerostla v šikanu“, a to nejen ve slovní, ale i fyzickou. „Šlo o šikanu skupiny dětí ve složení 3 chlapců a 1 dívky vůči jejich jednomu konkrétnímu spolužákovi v rámci třídy“.

„Také máme zkušenost se sprejery, někteří z nich byli i žáky naší školy“.

Otázka č. 3: Ne/znamená to tedy, že se při tvorbě a realizaci MPP vaší školy s ohledem na tyto uvedené rizikové jevy zaměřujete na žáky, kteří vykazovali či vykazují prvky agresivního a násilného chování (třeba jen v nízké intenzitě)?

„Myslím si, že to má souvislost. Naším cílem bylo propojit 1. a 2. stupeň ve spojení s reorganizací ve škole, ke které došlo po rozkrytí té šikany. S tím že si ten program vytváříme nyní sami, tak se to do toho hezky promítlo. Že vlastně některé ty aktivity na 1. stupni dělají učitelé z 2. stupně a i obrácené učitelé z 1. stupně chodí na 2. stupeň“

Otázka č. 4: Ne/vnímal/a jste či ne/vnímate tedy v rámci vaší školy po tuto dobu problematické chování u žáků směrem k předmětům (vandalismus), ostatním žákům (problematické vztahy mezi žáky s prvky šikany) či k dospělým, tj. pedagogům?

S agresivitou žáků vůči pedagogům „nemáme naštěstí žádnou“.

Otázka č. 5: Čím si vysvětlujete, že se na Vaší škole výše uvedené rizikové chování žáků (ve zvýšené míře) v této době vyskytovalo či stále vyskytuje?

Žák, který byl tou obětí, byl zároveň „problémovým žákem, s nízkým sebevědomím, z rizikového prostředí, neuměl se zařadit“ a ta skupina agresorů využila té jeho pověsti problémového žáka. Např. když došlo ve třídě k nějakému problému, „svalili na něj vinu

i za to, co neudělal“. To šlo pak dál natolik, až se to prohloubilo. „Nikdo o tom nevěděl, protože se jednalo o situace, k nimž docházelo ve školních šatnách nebo i v prostorách mimo školu. O tom jsme se dozvěděli až ve chvíli, kdy přišli další spolužáci a oznámili svému třídnímu učiteli, že s tím konkrétním žákem, obětí, není úplně něco v pořádku. Do té doby jsme neměli žádné informace ani od toho žáka, který byl šikanován. Nestěžoval si, protože přijal tu roli oběti“.

Jednalo se o problém, který měl „hlubokou historii z 1. stupně“. Dalo by se říci, že to byla propracovaná šikana „zakořeněná v chybném systému, zejména na 1. stupni. Proto pak došlo k reorganizaci ve škole, díky které se začali mísit učitelé 1. stupně s učiteli z 2. stupně“, např. prostřednictvím suplování a preventivních aktivit, začali spolu více komunikovat, děti na 1. stupni začaly navazovat vztahy a mít vazby s učiteli z 2. stupně a naopak.

Otázka č. 6: V jaké konkrétní formě se na Vaší škole v této době vyskytly či se aktuálně vyskytují problematické vztahy mezi žáky s prvky šikany a chování s agresivními a násilnými prvky?

Jednalo se o fyzickou a psychickou formu, kdy docházelo „nejprve k posměchu“ vůči tomu žákovi v roli té oběti a poté začalo docházet i k tomu, že ho „opakovaně zbili, a to určitě minimálně dvakrát, kdy víme, že jednou k tomu došlo v šatně a jednou venku“. Mělo to i viditelné fyzické následky „jako monokl, tekoucí krev“. Docházelo třeba i k tomu, že „ty děti naoko hrály, že se s ním kamarádí a pak se mu následně vysmály“.

Otázka č. 7: Znáte rodinné prostředí těchto žáků i žáků obecně? Jakým způsobem zjišťujete poznatky o rodinném zázemí žáků? Zjišťujete poznatky uvnitř vaší školy nebo využíváte pomoc odborných institucí či organizací, na jaké z nich se obracíte? Využíváte např. možnosti informovat se na OSPOD či u kurátorů pro děti a mládež?

Zejména třídní učitelé znají rodinné prostředí svých žáků. „Myslím, že u nás mají děti ve své třídní učitele důvěru, chodí za nimi, povídají si s nimi“. V první řadě jsou tedy informace od nich. Také při přechodu žáků z 1. stupně na 2. stupeň dochází k tzv. „přebírání třídy“, kdy původní třídní učitel na 1. stupni předává informace novému třídnímu učiteli na 2. stupni. „Při tomto přebírání se já konkrétně zajímám především o informace o rodinném prostředí žáků. Myslím si, že takové ty informace o osobnostních

charakteristikách žáků by si měl zjistit každý učitel sám, aby získal vlastní náhled,“ nedocházelo tak ke stereotypům.

„V souvislosti s případem té šikany, ke které u nás docházelo, jsme věděli, o jaké žáky se jedná, znali jsme rodinné poměry žáků v roli agresorů i žáka v roli oběti“.

„S OSPOD mám já sám velmi dobrou zkušenost, za svou praxi na této škole jsem komunikoval přímo se dvěma sociálními pracovníci. Vždy s nimi byla dobrá spolupráce, i v té úzké neformální rovině, kdy jsme si v případě potřeby vzájemně předávali veškeré informace, domlouvali se na koordinaci jednotlivých kroků“.

Otázka č. 8: Je ve Vašich možnostech zajímat se o rodinné prostředí žáků? Máte na to dle Vašeho názoru dostatečný prostor a prostředky? Je jednoduché takové poznatky získat, případně s jakými potížemi se během získávání těchto poznatků potýkáte? Jsou tyto poznatky v takovém rozsahu, aby Vám rozšířili pohled na danou situaci a její řešení?

„Myslím si, že třeba u všech to není vůbec možné. Ale my to hlavně ani nepotřebujeme vědět u všech žáků, jako třeba u těch, kteří jsou bezproblémoví“. Spíše naopak to u nich vnímám jako „etické dilema“. „Není důvod odkrývat jejich soukromí. Navíc bych tím mohl nějaké problémy naopak způsobit“. O rodinné zázemí žáků se zajímáme „sami aktivně jen v případě, když máme podezření, něco se nám nezdá, nebo máme nějakou informaci přímo od dětí, které za námi sami chodí, pokud chtějí“. „To už je potom případ od případů, kolik toho zjistíme a jak se ta spolupráce bude odvíjet dál“.

Otázky č. 9: Jakým způsobem jste problémové žáky s prvky šikany a chování s agresivními a násilnými prvky v uvedenou dobu v rámci vaší školy řešil/a nebo jakým způsobem by jste je řešila v případě, že by se u vás taková žáci vyskytovali? Využil/a jste při tom nějakého metodického doporučení MŠMT?

Poté, co se kolega vlastně od svých žáků dozvěděl, že v jeho třídě dochází k projevům agresivního chování, šikany, „přišel za mnou a vzápětí jsme začali situaci řešit. Vzali jsme skupinku těch dětí (agresorů) a posadili je každého zvlášť do třídy, aby se nemohli domlouvat, a s jedním po druhém jsme hovořili a vyšetřovali to“. Po rozkrytí jsme to následně řešili s rodiči.

Otázka č. 10: Bylo potřeba při řešení výše uvedeného nebo jiného rizikového chování využít intervence prostřednictvím externí odborné organizace nebo instituce či intenzivní

práce školního psychologa? Případně po jak dlouhou dobu a v jakých intervalech bylo této práce potřeba?

„V té době tu ještě nebyla školní psycholožka. Pozvali jsme tedy jistou externí společnost, která po dobu asi jednoho měsíce prováděla v té třídě intervence. Jednalo se asi o čtyři nebo pět intervencí, které zabraly dost značnou část odpoledne“.

Otázka č. 11: Jak jste s nimi v takové situaci v rámci vaší školy spolupracoval/a, jak a s čím konkrétně vám pomohli? Jak hodnotíte spolupráci s nimi, co je dle Vašeho názoru potřeba změnit?

„Ta společnost nám moc nepomohla, ale spíš naopak uškodila. Máme s ní negativní zkušenost. Spíš vztahy v té třídě rozvrátila, než aby působila podpůrně“. Měla špatný vliv na vztahy ve třídě. „Ona se i totiž pokusila přiblížit dětem manipulací, když jim třeba říkali, že my jsme ti špatní. Chtěla si je získat na svou stranu. Jenže ty děti to pak vnímaly jako proti nám jako učitelům, chodily za námi, nelíbilo se jim to“.

Nakonec to dopadlo tak, že „děti dostaly nějaká opatření“ a kolega, jejich třídní učitel, pro ně založil filmový kroužek, prostřednictvím kterého s nimi trávil volný čas, věnoval se jim, podporoval tím vztahy ve své třídě a postupem času se to o něco zlepšilo, šikana ustala. „Obětoval tomu opravdu hodně času. Nejsem si však jistý, že se to spravilo“ takovým způsobem, že by se dalo říci, že mezi těmi dětmi někdy ještě byly narovnané optimální vztahy. „Nemůžu říct, že ty děti odcházely z devítky jako dobrá parta.“

Otázka č. 12: Pokud je Vám známo, že se jedná o problémového žáka, který je v rodině výchovně nebo i jinak zanedbávaný, jaký je Váš postoj a jak na něj nahlížíte při řešení situace?

„Myslím si, že v tomto případě je hlavní požádat o pomoc stát“, konkrétně kontaktovat OSPOD a začít s ním spolupracovat.

„Dokonce mám už i takovou zkušenost, že jsem se musel u jednoho svého žáka obrátit na OSPOD“, i když se nejednalo o projevy agresivního a násilného chování, ale o záškoláctví. Nicméně dopadlo to tak, že byl „tento žák nakonec svěřen do ústavní péče“.

Otázka č. 13: Je dle Vašeho názoru potřeba v rámci primární prevence obecně na školách v ČR něco změnit? Pokud ano, jakou máte konkrétní představu o těchto změnách?

„Jako ideál, ke kterému bychom měli u nás v České republice směřovat, vidím větší zapojení rodiny, vytváření skutečné komunity. Rodiče spoléhají na to, že škola jejich děti naučí, vychová, ale sami se angažovat nechtějí. Líbilo by se mi, kdyby rodiče sami iniciativně přicházeli nebo sami se zapojovali, alespoň do těch aktivit, které pro ně vytváříme a připravujeme. Aby to sami brali jako dobrovolnou povinnost, nikoliv zákonnou, ale morální“.

Že tomu tak aktuálně není, vnímám jako „systémovou chybu a stálé doznívání komunistického režimu. Dnešní generace si teprve uvědomuje svá práva, ještě nedospěla k uvědomování si a plnění povinností, především těch morálních. Je to otázka výchovy, atmosféry ve společnosti“.

V rámci třídnictví vnímám potřebu navýšení platů a nebo snížení úvazků učitelství třídním učitelům a v závislosti na tom navýšení počtu „netřídních“ učitelů ve školách. „Jednak dochází ke ztrátě motivace, když třídní učitel má téměř stejný plat jako netřídní učitel a jednak je to otázka prostoru, času a energie, aby se mohl třídní učitel věnovat svým žákům tak, jak potřebuje. Všechno to chce čas“. Protože třídní učitel navazuje s žáky vazby až takové ty „svým způsobem rodinné“.

Otázka č. 14: Je něco, co byste chtěl/a na závěr našeho rozhovoru doplnit?

„Myslím, že ani ne“.

5.3.2 Výsledky sociálních anamnéz

S ohledem na minimalizaci rizika identifikace byla jména nezletilých dětí a jejich rodiny, uvedená v sociální anamnéze, pozměněna. Z toho důvodu nejsou zveřejněny ani informace o lokalitě, kde se zdržují, ani o OSPOD, kde jsou evidováni. Pro orientaci jsou uvedena pouze jejich pohlaví a rok narození.

Případ č. 1: Marek

Uvedení případu

Nezletilý, chlapec Marek, narozený roku 2005, byl veden v evidenci OSPOD na základě projednávání stížnosti dětského lékaře pro nespolupráci matky, rovněž od roku 2005.

Společně s nezl. chalpcem Markem je veden v evidenci i jeho polorodý bratr nezl. chlapec Daniel, narozený v roce 2012. Od roku 2014 je nezl. Marek v rámci OSPOD veden kurátorem pro děti a mládež, a to z důvodu výchovných problémů, vyskytujících se ve škole. Oba chlapci mají jiného otce, avšak ani k jednomu není uznáno otcovství, tudíž nemají své otce uvedené v rodném listě. Matka nezl. žije s dětmi sama, tzv. jako „samoživitelka.“ Podrobný chronologický popis případu je uveden níže.

Popis případu

V roce 2007 byl předběžným opatřením nezl. Marek umístěn do dětského centra, neboť se ocitl v noci bez jakékoliv péče na ulici u metra. Matka nezl. se mezitím připlétla do roztržky v blízkém okolí. Policie ČR následně zjistila, že matka nezl. byla ve velmi silném podnapilém stavu. Nechtěla s nimi spolupracovat a odmítala sdělit jakékoliv informace, tudíž nebylo možné zajistit předání nezl. Marka jiné osobě. Vzhledem k bolestivosti nohy byl nezl. Marek následujícího dne ošetřen na dětské chirurgii, kde bylo zjištěno, že se jedná o zlomeninu. Na základě těchto skutečností byl následně podán podnět na nařízení ústavní výchovy nad nezl. Markem a současně bylo podáno oznámení na Policii ČR. Nezl. Marek byl nakonec ještě v roce 2007 propuštěn do péče matky, neboť předběžné opatření pozbylo platnosti. Řízení ve věci nařízení ústavní výchovy bylo zastaveno a nad výchovou nezl. Marka byl soudem stanoven dohled. Policie ČR věc odložila.

Matce bylo doporučeno, aby začala spolupracovat s odbornými pracovníky zaměřenými na problematiku závislosti na alkoholu, aby sama prokázala, že s alkoholem nemá problémy. Matka však toto neučinila. Zahájila spolupráci s organizací STŘEP, střediskem pomoci dětem a rodinám, zde konkrétně za účelem podpory rodičovských kompetencí matky nezl. Marka, pomoci při obstarávání osobních záležitostí a podpory kontaktu s dalšími institucemi. Pracovníci organizace STŘEP se s matkou domluvili, že ji budou navštěvovat 1x týdně v domácím prostředí. Spolupráce s touto organizací byla v roce 2008 ukončena. Poté až do roku 2009 byly rodinné poměry nezl. Marka a jeho matky stabilizovány, rodina byla monitorována.

Roku 2010 dle sdělení Policie ČR ponechala matka nezl. Marka necelé dvě hodiny doma samotného za uzamčenými dveřmi s otevřeným přístupem na balkon, kde neoblečený plakal. Zároveň byl po tuto dobu bez přístupu k tekoucí vodě, WC a uloženému jídlu a pití. Toho samého roku začal nezl. Marek navštěvovat MŠ. Matka syna opakovaně vyzvedávala

z MŠ pozdě, často až po skončení jejího provozu, aniž by o tom její pracovníky předem informovala. Pokud se tak stalo, nezl. Marek seděl v šatně, byl smutný a plakal, byl úzkostný a měl obavu, že jeho matka nepřijde. Matka ho tak vystavovala stresujícím a traumatizujícím situacím. Po příchodu matky ani nedocházelo k pozdravu či láskyplnému objetí se synem. Dle sdělení MŠ se matka se při řešení této situace chovala vždy laxe, jevila se tím způsobem, že necítila žádné závazky vůči synovi, neprojevovala žádné mateřské city. Když jí bylo sděleno, že při další takovéto situaci bude muset být informován sociální odbor nebo policie, matka na tuto informaci reagovala chladně a situace, že dítě bude předáno policii nebo sociální pracovníci jí nepřišlo závažné. Naopak se dotazovala, jak by si poté syna na jiném místě vyzvedla. Na počátku byly v MŠ u nezl. Marka v průběhu adaptace zaznamenány problémy v jeho chování, např. se obtížně přizpůsoboval režimu, ubližoval ostatním dětem, mluvil vulgárně. Postupem času se jeho chování zlepšilo, ale i přesto míval kázeňské problémy. Někdy byl roztěkaný, snadno výbušný, bez nálady cokoli dělat, uzavřený a nekomunikativní. V některých situacích se projevoval k dětem agresivně, bil je, bral jim hračky, plakal. Dle názoru MŠ potřeboval více pozornosti a péče ze strany matky.

V roce 2012 se nezl. M. narodil polorodý bratr D. Toho samého roku nastoupil nezl. Marek do 1. třídy ZŠ. Jeho adaptace ve škole proběhla bez problémů. Začal docházet i do školní družiny, kde se adaptoval také dobře. Chování nezl. Marka se však po prvním měsíci adaptace zhoršilo, a to jak ve škole, tak ve školní družině. V prvním pololetí mu bylo uděleno napomenutí třídního učitele za nevhodné chování a ubližování spolužákům. Ke konci druhého pololetí bylo chování nezl. Marka opět horší, často provokoval a napadal spolužáky (např. jim shazoval věci ze stolu, vyhrožoval...), na drobné podněty měl mnohdy tendenci přehnaně reagovat a s tím rovněž souvisely jeho šarvátky s ostatními dětmi. Z těchto důvodů bylo nezl. Markovi opět uděleno napomenutí třídního učitele.

Ve druhé třídě se nezl. Marek dostal do nového kolektivu, neboť jeho kmenová třída byla rozdělena. Nezl. Marek nastoupil školní docházku s devítidenním zpožděním bez řádné omluvy a po nástupu již nebyl z kapacitních důvodů přijat do školní družiny. To se projevilo problématickým vyzvedáváním nezl. Marka po vyučování, kdy čekal na vyzvednutí i několik hodin. Z toho důvodu byla svolána výchovná komise. Nezl. Marek byl následně přijat do školní družiny, neboť se v ní uvolnilo místo. V prvním pololetí byl nezl. Marek hodně vzrušivý a některé problémy řešil v afektu. Ve třídě mnoho kamarádů

neměl, ačkoliv do kolektivu se zapojoval dobře. V této době došlo k situaci, kdy matka v pozdně odpoledních hodinách kontaktovala Policii ČR a oznámila jí, že pohřešuje svého syna, který se nevrátil ze školy domů. Během přítomnosti policie nakonec matku telefonicky kontaktovala jiná matka (spolužáka nezl. Marka) se sdělením, že je nezl. Marek v pořádku a nachází se u nich na návštěvě. Ve druhém pololetí se chování nezl. Marka lehce zhoršilo, zvláště v chování k dospělým.

Matce bylo po dobu docházky nezl. Marka v první a druhé třídě ZŠ opakovaně doporučeno, aby navázala spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou či dětským psychologem. Byly jí předány veškeré kontakty na tyto odborníky. Matka však s žádným z doporučených odborníků spolupráci nenavázala se sdělením, že to její syn nepotřebuje.

V roce 2014 byla matka v odpoledních hodinách zadržena Policií ČR při napomáhání krádeže zboží v jedné z prodejen. Matka u sebe neměla doklad totožnosti a byl z ní cítit alkohol, kdy později sama sdělila, že před touto událostí požila půl lahve šampaňského. Matka následně podstoupila dechovou zkoušku s pozitivním výsledkem. Matka rovněž neměla zajištěný dohled nad svými dětmi, kdy nezl. Daniela přenechala na hlídání svému opilému kamarádovi a nezl. Marek se měl vracet ze školy domů. Obě děti byly zajištěny a předány matce a současně domnělému otci nezl. Daniela, který se dostavil na místo. Matce bylo následně doporučeno kontaktovat alkoholicko-toxickou poradnu (dále jen AT poradna) a navázat s ní spolupráci. Matka však takto neučinila.

Ve třetí třídě se od začátku školního roku chování nezl. Marka velmi zhoršilo, bylo nevhodné. Jednalo se o slovní napadání spolužáků, vulgární chování k pedagogům, agresí, ubližování a posměch slabším spolužákům. Již několik rodičů si bylo na chování nezl. Marka stěžovat. Matka byla na tuto skutečnost několikrát upozorněna prostřednictvím žákovské knížky, na výzvy však nijak nereagovala. V souladu se školním řádem byla nezl. Markovi udělena důtka třídního učitele za nevhodné chování ke spolužákům a pedagogům. Na základě těchto skutečností byla také svolána výchovná komise. Matka během ní uvedla, že nezl. Marek doma žádné výchovné problémy nemá, k bratrovi nezl. Danielovi se chová hezky, neubližuje mu, má ho rád. V závěru výchovné komise bylo domluveno, že nezl. Markovi bude zavedeno slovní hodnocení dne prostřednictvím notýsku, ve kterém bude matka pravidelně informována o prospěchu a chování nezl. Marka a zároveň v něm bude matka zpětně reagovat na tyto zápisy. Matce nezl. byla dále nabídnuta konzultace se školní

psycholožkou. Matka nezl. však této možnosti nevyužila a spolupráci se školní psycholožkou nenavázala.

Nyní je nezl. Marek žákem čtvrté třídy ZŠ. Na vyučování se připravuje údajně sám, matka o jeho vzdělávání nejeví zájem. Příprava na vyučování je zanedbávaná, nezl. Marek vypracovává domácí úkoly sám doma, případně je nevypracovává vůbec. Matka domácí úkoly ani nepodepisuje. Prospěch nezl. Marka je průměrný, v některých předmětech slabý. Matce bylo doporučeno zahájit spolupráci a domluvit doučování v komunitním centru s podporou rodiny a nízkoprahovým klubem.

Dle posledního sdělení nezl. Marka a současně dle sdělení matky, se nezl. Marek budí, vstává a vypravuje se do školy každé ráno sám, poté také sám odchází do školy. Zde dochází i na obědy. Po skončení školního vyučování navštěvuje každý den školní družinu, ze které již odchází rovněž sám domů. Doma se poté nají a jde ven, buď sám nebo s kamarády. Nemá určeno, v kolik se má vrátit domů. S matkou mají domluvu, že se bude vracet se stmíváním. Matka nemá přehled a neví, s jakými kamarády se její syn stýká, co venku dělá nebo jak daleko se zdržuje od domova. Poté, co se nezl. Marek vrátí domů, vypracuje sám bez pomoci matky úkoly, připraví se ke spánku a jde spát. Víkendy tráví rovněž venku s kamarády nebo sám, občas jdou s matkou na procházku do parku, na návštěvu k matčiným kamarádům apod.

Bytová situace a ekonomické poměry rodiny nezl. Marka

V místě posledního bydliště matka s dětmi obývala byt 3+1, který jim pronajímal majitel, jenž má tento byt ve svém osobním vlastnictví. Zde se nacházel obývací pokoj propojený s kuchyní a dvě ložnice. V jedné z ložnic měl původně nezl. Marek dětský pokoj. Tuto místnost však matka později pronajala, přestože tuto informaci zamlčovala. Nezl. Marek poté přespával na dvojlůžku se svým bratrem v druhé ložnici, kterou dříve obývala matka. Domácnost byla vybavena standardním nábytkem. Nebyla však udržovaná v čistotě ani v pořádku. Nezl. Marek zde neměl mnoho hraček, knih apod. Pokud trávil volný čas doma, zabavil se především sledováním TV a DVD. Z tohoto místa bydliště byla rodina nucena se odstěhovat, neboť jim uplynula doba určitá a majitel jim nechtěl dobu bydlení prodloužit.

V roce 2015 se matka s dětmi v místě posledního bydliště již nezdržovala. Z důvodu její nespolupráce s OSPOD není jejich nové bydliště známo. Poté, co byla matka na adresu

bydliště dotazována během výchovné komise, uvedla, že se s dětmi dočasně zdržuje u své kamarádky a jejího přítele v bytě 3+1 na určitém sídlišti. Konkrétní adresu však matka nechtěla uvést s tím, že stejně pro sebe a syny hledá nové bydlení.

Matka má pouze základní vzdělání. Po narození nezl. Marka byla na rodičovské dovolené. Poté, co nezl. Marek nastoupil do MŠ, byla v evidenci ÚP. V současné době je matka opět na rodičovské dovolené s nezl. Danielem. Od doby narození nezl. Marka dosud pobírá od ÚP dávky státní sociální podpory. Matka dále uvedla, že má nějaké příjmy z nárazových brigád. Matka však nikdy své příjmy z těchto brigád nedoložila.

Zdravotní stav nezl. Marka

Dle vyjádření praktického lékaře pro děti a dorost je v současné době nezl. Marek zdravý, preventivní prohlídky i očkování má kompletní. Matka však nespolupracuje při zajištění vyšetření u odborných lékařů a následným donesením lékařských zpráv z těchto vyšetření.

Závislosti u nezl. Marka

Neshledáno.

Kriminální kariéra nezl. Marka

Neshledáno.

Destruktivní stav nezl. Marka

V současné době matka neplní povinnosti vyplývající z rodičovské odpovědnosti, má problém se zajištěním výchovy a vzdělávání nezl. Marka. Konkrétně matka nedohlíží na jeho přípravu na vyučování, nevěnuje se mu v rámci vzdělávání ani v rámci výchovy, nevěnuje mu pozornost ve volném čase a nemá přehled, jakým způsobem tráví volný čas. Není rovněž známo, kde se matka s nezl. dětmi zdržuje, jsou ohroženi ztrátou bydlení.

Matka nespolupracuje s OSPOD, nedostavuje se k osobním jednáním a nechce uvést adresu současného bydliště, kde se s dětmi zdržuje, ačkoliv je nad výchovou nezl. Marka stanoven dohled. Rovněž nenavázala spolupráci ani s doporučenými neziskovými organizacemi, tj. pedagogicko-psychologickou poradnou, školním psychologem, komunitním centrem s podporou rodiny a nízkoprahovým klubem, AT poradnou, azylovými domy apod.

Nezl. Marek je tudíž ohrožen zanedbáváním.

Prognóza u nezl. Marka

S matkou bylo opakovaně osobně jednáno na OSPOD, ve škole i během šetření. Matka byla neustále poučována o důležitosti zahájení spolupráce s výše uvedenými institucemi a organizacemi. Matka však daných doporučení nedbá a neplní podmínky stanovené soudním dohledem. Je tedy na místě podat oznámení na Policii ČR vzhledem k ohrožení zanedbávání nezl. Marka či návrh k soudu na napomenutí matky. Aby se jeho situace zlepšila a nedocházelo ke stupňování jeho agresivity, je důležité, aby matka urychleně začala dbát pokynů OSPOD, zejm. aby začala spolupracovat s doporučenými organizacemi, příp. jednotlivými odborníky a začala se synovi věnovat. Především je nezbytně nutné, aby nezl. Marek začal docházet ke školní psycholožce a do arte skupiny. Dále je důležité, aby se matka nezl. začala synovi věnovat, aby mu zajistila soustavnou každodenní řádnou péči, přípravu na vyučování, začala nad ním dodržovat dohled ve volném čase, případně mu zajistila vhodné trávení volného času v neziskových organizacích.

Případ č. 2: Jan

Uvedení případu

Nezl. chlapec Jan, narozený roku 2005, je veden v evidenci OSPOD od roku 2014, na základě podnětu ZŠ a její žádosti o účast na jednání s rodiči nezl. Chlapec Jan nemá žádné sourozence a jeho rodiče jsou manželé žijící ve společné domácnosti. Podrobný chronologický popis případu je uveden níže.

Popis případu

V roce 2014 docházel nezl. Jan ještě do 3. třídy ZŠ. Téhož roku obdrželo OSPOD od ZŠ informace o problematickém chování nezl. Jana ve škole, kdy často odmítal pracovat, upoznoval na sebe, ubližoval dětem, rušil je, bez stálého dozoru nebyl schopen respektovat běžná pravidla. Nezl. Jan ve škole nedocházel na obědy, stravoval se doma. Tam mu zřejmě nebyla věnována pozornost. Jeho matka byla spíše agresivní. Z těchto důvodů zrealizovala ZŠ společné jednání s rodiči nezl. a OSPOD. Vzájemně si zde předali informace, např. o tom, že nezl. Jan neumí kontrolovat své chování, respektovat autoritu pedagogů, komunikovat s nimi přiměřeným způsobem a podřídit se jejich pokynům. V hodinách často odmítá pracovat, nezvládá dodržovat nejběžnější školní ani jiná domluvená pravidla. Nemá zafixované některé základní sociální a hygienické návyky.

Nedokáže komunikovat s vrstevníky a začlenit se tak do kolektivu. Jeho chování bylo rizikové jak z hlediska jeho vlastní bezpečnosti, tak i z hlediska bezpečnosti ostatních dětí. O přestávkách byl nad nezl. Janem neustálý dohled z řad pedagogů. Škola výše uvedené problematické chování u nezl. Jana spatřovala již v předchozích ročnících, nicméně se neobjevovaly v takové míře, aby byli nuceni řešit je prostřednictvím OSPOD.

Rodiče dle jejich sdělení nechápali, proč se jejich syn ve škole chová způsobem, který popisovali pedagogové. Matka nezl. opakovaně telefonicky kontaktovala školu, hrubě ji napadla a osočila ji ze zaujatosti proti nezl. Janovi s tím, že je mu zde ubližováno, že je zde šikanován a do školy pošle policii. Následně školu telefonicky kontaktoval školu otec, aby předal informaci, že vše předá právnímu zástupci.

Na základě informací ZŠ měl nezl. Jan v roce 2014 problémy i s učivem, přestože v této záležitosti s nimi rodiče spolupracovali, navíc chlapec měl zajištěné intenzivní doučování. Přesto však učivo dané třídy nezvládal. Domácí úkoly i školní pomůcky měl v pořádku.

Matka se dle svého sdělení se synem snažila učit, úkoly většinou dělali dlouho do večera. Ve volném čase se nezl. Jan rád díval v TV na pohádky, hrál si s plastelínou, stavěl puzzle. Po skončení školního vyučování chodil s kamarády ven na hřiště před domem, kde hráli fotbal. Domů přišel hned, jakmile mu s otcem zavolali na mobil.

Zaměstnanci ZŠ však vídali, jak se nezl. Jan pohyboval venku sám i za tmy a neměl žádné kamarády, s kterými by trávil čas. Nezl. Jan jim sdělil, že doma nikdo není, nikdo ho tam nečeká. Ze školy odcházel domů sám. Do školy chodil čistě oblečen a nosil si svačiny.

Rodičům v té době bylo doporučeno, aby zahájili spolupráci s vybranou pedagogicko psychologickou poradnou (dále jen PPP) a ambulancí oddělením střediska výchovné péče (dále jen SVP Klíčov), kdy takto učinili. Dle vyjádření PPP nebyla prokázána žádná porucha chování včetně ADHD. Dle informací ambulancí oddělení SVP byl nezl. Jan po výchovné stránce velmi zanedbané a nevedené dítě. Nadále přetrvávaly problémy ve vztahu k ostatním dětem, neuměl se k nim chovat, měl s nimi konflikty. Kontakt s nezl. Janem během konzultací se nedařilo navázat v plné míře, verbálně se neprojevoval, na otázky odpovídal jednoslovně či vůbec, příliš neprojevoval zájem ani o spolupráci při neverbálních technikách. S matkou byla také problematická spolupráce vzhledem k její svérázné nenastavenosti, kdy projevovala antipatie k celému systému školství. Odmítala do syna investovat čas a finance, vše negovala. Byly s ní diskutovány jiné možné přístupy

k výchově syna, matka však výchovné metody směrem k synovi měnit nechtěla, své dosavadní výchovné působení pokládala za vyhovující. K diskusi o potřebách chlapce směrem k smysluplnému trávení volného času matka uvedla, že na tyto věci není čas.

Poté, co začal nezl. Jan docházet do 4. třídy, byl OSPOD ještě v roce 2014 informován ZŠ o tom, že chlapec má v kolektivu třídy větší problémy než v předchozím školním roce 2013/2014. Měl potíže v chování i mimo třídu a mimo školu, provokoval starší chlapce. Např. došlo k incidentu se starším spolužákem, kdy se napadli klacky. V rámci ZŠ byla rodičům nabídnuta možnost zařazení nezl. Jana do arte skupiny, kterou vede školní psychologka, s čímž rodina souhlasila.

Téhož roku během jednoho školního dne oznámila ZŠ, že se nezl. Jan při vyučování zhroutil, plakal, bál se jít domů, a to poté, co chtěla třídní učitelka telefonicky obeznámit otce nezl. s tím, že chlapec spadl ze židle. Nezl. Jan nato dále sděloval, že ho doma rodiče bijí, a to i řemenem, po celém těle, a že na něj často také křičí. Nezl. Jan měl také okousané ruce, zápěstí, až do krve. Během pohovoru na OSPOD nezl. Jan znovu sděloval výše uvedené skutečnosti, přitom se opakovaně úzkostlivě ujišťoval, že se jeho rodiče nedozví, co zde řekl. Byl úzkostný a bál se setkání s matkou i otcem, ze strachu si okusoval ruce. Rodiče během jednání zcela odmítali připustit, že by v rodině bylo něco v nepořádku, jednání s nimi bylo značně problematické.

S ohledem na výše uvedené skutečnosti byl ještě toho samého roku nezl. Jan předběžným opatřením umístěn do zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc (dále jen ZDVOP), které v blízké době podávalo informace o tom, že nezl. Jan stále pláče a chce domů. Dále zde bylo zpozorováno, že nezl. Jan si nadměrně vybírá v jídlu, což má podobu až diganostiky Malý tyran – ovládání okolí jídlu. Také zde bylo zjištěno, že chlapec doma neměl žádné povinnosti a veškerý volný čas trávil u PC a tabletu. Rodiče byli se synem v intenzivním kontaktu, pravidelně ho navštěvovali a nosili mu jídlo, neboť chlapec odmítal jídlo ze zařízení, a chovali se zde k němu hezky. U nezl. Jana zde bylo provedeno psychologické vyšetření, kdy bylo zjištěno, že se nejedná o týrané dítě, ale o dítě s naprostým výchovným deficitem. Dle informací ze ZDVOP matka neuměla svého syna v rámci psychologického vyšetření povahově popsat. Rovněž nenahlížela na jeho zvláštnosti hraničící s těžkou nevyhovitelností, neboť syn jí připadal výchovně perfektně zvladatelný a ona s ním problém neměla. K jeho přestupkům se stavěla hyperprotektivně

a ochranně. Dle jejich názoru se v rodině nezl. Jana jedná spíše o protektivní výchovu. Dle závěru psychologického vyšetření by tedy měl být nad bezhraničním výchovným působením rodiny nezbytný dohled poté, co chlapec opustí jejich zařízení. Vhodný se také jevil pobyt ve skupinové terapii (regrese sociálního vývoje až sociopatie). Dále na rozdíl od pobytu v ZDVOP by byl vhodnější pobyt v SVP Klíčov s etopedickým působením. Z psychologického i pedagogického hlediska se jim jako vhodná jevila změna ZŠ na mikrokolektiv. Zároveň u nezl. Jana doporučili pedopsychiatrické vyšetření.

Po uplynutí předběžného opatření byl nezl. Jan ještě v roce 2014 navrácen zpět do péče rodičů a nad jeho výchovou byl na počátku roku 2015 soudem stanoven dohled. Rodičům byla předána všechna doporučení a také instrukce k vhodnému výchovnému působení směrem k synovi.

Následně k 2. pololetí školního roku 2014/2015 rodiče zajistili přestup syna na vybranou ZŠ, přihlásili ho na šachový a keramický kroužek, a absolvovali s ním psychiatrické vyšetření. Na základě tohoto vyšetření bylo zjištěno, že se u nezl. Jana jedná o sociální nezralost a dále je to otázkou výchovy.

Bytová situace a ekonomické poměry rodiny nezl. Jana

V roce 2014 žil nezl. Jan se svými rodiči v bytě, kde měli pronajatý jeden pokoj, druhý pokoj měli pronajati další nájemci, manželský pár bez dětí. Kuchyň a koupelnu užívali všichni nájemníci společně. V pronajatém pokoji měl nezl. Jan k dispozici postel a psací stůl, byla zde také TV. Nebyly zde viděny žádné hračky. Pokoj byl zařízen starším nábytkem, byl zde pořádek. Z tohoto místa bydliště byla rodina nucena se odstěhovat, neboť majitelka byt prodala. Stejně tak rodiče vnímali potřebu vyhledat nový byt, kde by měli více prostoru.

Od roku 2015 obývají rodiče s nezl. Janem byt 3+kk, kde dále žije bratr otce s manželkou. Rodiče s nezl. mají jednu ložnici, a společně s dalšími příbuznými obývají obývací pokoj s kuchyní. Nezl. Jan zde má svůj psací stůl, dostatek hraček a další potřeby. Byt byl dostatečně zařízen a vybaven nábytkem, byl shledán v pořádku a čistotě. V současné době je však rodina nucena hledat si nové bydlení z důvodu ukončení nájemní smlouvy.

Otec má základní vzdělání, podniká na živnostenský list v oblasti stavební práce. Matka má středoškolské vzdělání (SOU), je vedena v evidenci ÚP, pracuje brigádně v oblasti zboží a prodej.

Zdravotní stav nezl. Jana

Dle vyjádření praktického lékaře pro děti a dorost měl nezl. Jan v roce 2014 zápal plic, nemohl být tedy očkovaný. Na očkování v náhradním termínu se však rodiče se synem nedostavili.

Od roku 2015 s nimi matka spolupracuje, vše dodržuje. Zdravotní stav nezl. Jana je dobrý, v normě jsou růstová i vývojová data.

Závislosti u nezl. Jana

U nezl. Jana byla v roce 2014 zjištěna závislost na PC a tabletu.

Kriminální kariéra nezl. Jana

Neshledáno.

Destruktivní stav nezl. Jana

U nezl. Jana bylo podezření na týrání, které se následně neprokázalo. Bylo však ze strany ZŠ, ambulantního oddělení SVP, psychologa z vybraného ZDVOP a dětského a dorostového psychiatra konstatováno nedostatečné výchovné vedení. Na základě jejich poznatků bylo vyhodnoceno, že se jedná o zanedbávané dítě, a to v oblasti výchovy.

Prognóza u nezl. Jana

S rodiči byla zpočátku problematická spolupráce, neboť neměli náhled na problematické chování syna a nedbali doporučení jednotlivých odborníků. Teprve až poté, co byl nezl. Jan umístěn do ZDVOP, projeví jeho rodiče zájem spolupracovat s potřebnými odborníky a dbát jejich doporučení, zejména v otázce výchovy nezl. Jana. Tato spolupráce je stěžejní pro zlepšení a stabilizaci situace nezl. Jana.

5.3.3 Výsledky analýzy školního dokumentu MPP

Obecně dokument MPP dané ZŠ obsahuje stručnou analýzu situace, cíle prevence, skladbu činností (určené pedagogům, žákům a rodičům) a jeho kvalitativní a kvantitativní evaluaci.

Analýza č. 1: situace a cíle prevence MPP

Cíle prevence uvedené v MPP vychází ze stručné analýzy situace školy, tj. problematiky rizikového chování žáků ve škole. Ze zjištění aktuálního stavu vyplývá, že vybraná ZŠ vnímá jako největší problém mj. nekázeň, vandalismus a problematické vztahy mezi žáky s prvky šikany.

V závislosti na této analýze vybraná ZŠ stanovila 7 cílů, z nichž 4 cíle mají návaznost na posílení pozitivního sociálního klimatu ve třídě a 2 cíle mají návaznost na minimalizaci negativních vlivů působících na rozvoj osobnosti žáků, jakožto na dlouhodobé cíle. Všechny stanovené cíle jsou alespoň nepřímo zaměřené na školní klima, potažmo chování žáků. Tomuto jevu je nejbližší cíl zlepšení psychosociálního klimatu ve třídě, cíl zvýšení informovanosti žáků v oblasti jevů rizikového chování a cíl zvýšení informovanosti pedagogů v problematice prevence.

Analýza č. 2: aktivity MPP

Aktivity uvedené v MPP vybrané ZŠ jsou členěny dle cílové skupiny, pro koho jsou určeny, tj. pro pedagogy, žáky a rodiče žáků.

Aktivity zajištěné pro pedagogy jsou realizovány zejména prostřednictvím kurzů a seminářů. Daný MPP vybrané ZŠ uvádí 4 takové konkrétní programy, z nichž 3 jsou přímo zaměřené na rizikové chování žáků ve školním prostředí. K realizaci těchto konkrétních programů jsou využívány externí organizace, tj. Centrum sociálních služeb Praha, sdružení Eduwork nebo Klinika adiktologie 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Dále se mohou pedagogové účastnit vzdělávání dle nabídky poskytovatelů školení a seminářů zaměřených na prevenci rizikového chování a finančních možností školy.

Aktivity upravené pro žáky v rámci primární prevence jsou zaměřeny jednak specificky, na předcházení a omezování výskytu jednotlivých forem rizikového chování žáků, a jednak nespecificky, na podporu zdravého životního stylu a osvojování pozitivního sociálního chování prostřednictvím smysluplného využívání a organizace volného času.

Pro specifickou primární prevenci daná ZŠ využívá ve shodě s RVP pro základní vzdělávání tematické bloky ve výuce, které jsou na prevenci rizikového chování žáků zaměřené, zejména prostřednictvím vzdělávacích oblastí a předmětů člověk a jeho svět, výchova k občanství a výchova ke zdraví, kde se vyskytují témata jako osobní bezpečí,

krizové situace (šikana, týrání), komunikace, pravidla chování, vztahy mezi lidmi, sexuální násilí apod. Dále jsou zde uvedena témata jako např. kyberšikana v rámci předmětu informatika či slovní šikana v rámci předmětu český jazyk. Pro každý ročník je určeno nejméně 6 takovýchto tematických bloků.

Vybraná ZŠ dále připravila 14 specifických programů, z nichž 8 zahrnuje primární prevenci týkající se dané problematiky, tj. agresivního a násilného chování u žáků ve školním prostředí. Z těchto programů jsou 2 určené pro žáky všech tříd, tedy pro žáky 1. – 9. třídy. Jejich cílem je zlepšit psychosociální klima ve třídě a škole. Konkrétně se jedná o Program zaměřený na zlepšení vztahů mezi jednotlivými žáky a Projektové dny prevence. V obou případech je realizátorem školní psycholog, prvnímu programu je věnována 1 hodina v každé třídě, u druhého programu je dále realizátorem metodik prevence a učitelé a je zde kapacita 18 hodin pro všechny žáky.

Další programy jsou určené pro vybrané třídy. Pro 1. a 2. třídu je pak již připraven pouze 1 program s názvem Kočičí zahrada, jedná se o příběh kočiček o 12 lekcích tematicky zaměřené na šikany, přátelství, fair play, ztráta blízkého člověka atd. Jeho realizátorem jsou třídní učitelé a kapacita je 35 hodin., rovněž je zde cílem zlepšit psychosociální klima ve třídě a podpořit spolupráci mezi žáky a kolektivu třídy. Pro 3. a 4. třídu je také určen program Kočičí zahrada, a dále 2. program Jeden za všechny, všichni za jednoho – šikana není hra s cílem zvýšit informovanost žáků v oblasti šikany a jejich projevů, posílit prosociální chování v kolektivu a kapacitou 2 hodin. Jedná se o divadelní představení zaměřené na šikany a její projevy, kdy realizátorem je Muzeum Policie ČR. Pro 5. třídu je opět vytvořený pouze 1 program Šikana, Kyberšikana, kdy se jedná o zprostředkování a poskytnutí informací žákům. Cílem tohoto programu je zvýšit informovanost žáků v oblasti jevů rizikového chování, s kapacitou 1 vyučovací hodiny, realizátorem je zde Policie ČR. Tento program je také určený 6. třídám. Pro žáky 6. třídy je však k dispozici také 2. program Respektujeme se, kdy se jedná o adaptační výlet s kapacitou 8 hodin, jehož cílem je poznání a spolupráce v týmu a stmelení kolektivu s přechodem na 2. stupeň, realizátorem je metodik prevence. Pro 7. třídy jsou zpracovány 2 programy, SAMIS (podrobněji rozepsáno níže) a Kriminalita dětí a mladistvých – trestní odpovědnost. Cílem 2. programu je zvýšit informovanost žáků v oblasti jevů rizikového chování, jedná se tedy o besedu s cílem zprostředkování a poskytnutí dostatek informací o trestní odpovědnosti, trestné činnosti dětí a mládeže vybraným žákům, o kapacitě 1 vyučovací hodiny.

Realizátorem je Policie ČR. Tento program, a rovněž pouze jako jediný, je určený i pro žáky 8. tříd. Stejně tak pro žáky 9. tříd je vytvořený pouze jediný program SAMIS (podrobněji rozepsáno níže).

Vybraná ZŠ dále vytvořila dlouhodobý program primární prevence SAMIS, neboli Společně Aktivně Mráčkovsky Inovativně S humorem, formou 2 hodinových interaktivních bloků, které jsou určeny pro 4. – 9. třídy s celkovou kapacitou 56 hodin. Jeho cílem je zvýšit informovanost žáků v oblasti rizikového chování, jak již bylo uvedeno v některém z výše uvedených programů. Poblematika agresivního a násilného chování u žáků ve školním prostředí, se dotýká tematických bloků určených pro 7. a 9. třídy. Pro 7. ročník je připravené téma šikana, kyberšikana, pro 9. třídy je připravené téma sekty, rasismus, xenofobie. Realizátorem tohoto programu jsou metodik prevence a učitelé.

Nespecifickou primární prevenci uskutečňuje vybraná ZŠ především pestrou nabídkou zájmových kroužků.

Aktivity připravené pro rodiče žáků tvoří 5 spíše společenských akcí. Ve všech případech jsou realizátorem pedagogové, ve 3 případech je za tyto akce odpovědné vedení školy a ve 2 případech jsou za ně odpovědní třídní učitelé. Pod záštitou vedení školy se jedná o Závěrečný koncert a opékání buřtů, Dny otevřených dveří a Ples školy. Pod záštitou třídních učitelů jsou zajištěné Školní akademie a Velikonoční dílny. Všem akcím, vyjma Plesu školy, je věnována časová dotace ve výši 4 hodin. Plesu školy je věnován celý večer. Ten je zároveň jedinou akcí, na které se neúčastní žáci školy, ale pouze jejich rodiče a pedagogové školy.

5.4 Diskuze, komparace dat a doporučení

5.4.1 Diskuze, komparace dat

Zde je předložena diskuze a komparace dat zjištěných z rozhovorů a sekundární analýzy dat, tj. sociálních anamnéz a analýzy školního dokumentu MPP.

První část diskuze a komparace dat se týká zjištění z rozhovorů s jednotlivými respondenty z vybrané ZŠ profesora Švejcara v Praze 12. V níže uvedených tabulkách jsou pro přehlednost data stručně zaznamenána a seřazena dle jednotlivých sestavených kategorií.

První okruh otázek zjišťoval základní údaje o respondentech. Druhá část otázek je tvořena čtyřmi oblastmi s údaji, týkajícími se problematiky, která je předmětem studie.

Tabulka 1 – Identifikační údaje

	Respondent č.1 - metodička prevence a třídní učitelka Elena	Respondent č.2 - školní psycholožka Jana	Respondent č. 3 - třídní učitel Marek
Hlavní profesní pozice ve škole	učitelka na 2. stupni ZŠ třídní učitelka na 2. stupni ZŠ	školní psycholožka	učitel na 2. stupni ZŠ třídní učitel na 2. stupni ZŠ
Funkce v rámci ŠPP	metodik prevence	školní psycholožka	Žádná člen metodického týmu prevence
Počet let praxe obecně	5	bez konkrétní odpovědi, „dlouho“	18
Počet let praxe na dané škole	5	5	13
Doba zastoupení funkce v rámci ŠPP	3	5	v rámci ŠPP – 0 jako člen metodického týmu prevence – 2

Rozhovor byl realizován se třemi respondenty, z nichž dva respondenti zastupují stejnou profesní pozici učitele na 2. stupni ZŠ a třídního učitele na 2. stupni ZŠ. Jeden z respondentů zastupuje pozici školního psychologa. Respondenti mají na dané ZŠ praxi od pěti do třinácti let. Funkci v rámci ŠPP zde zastupují přímo pouze dva respondenti, působí zde jako metodik prevence po dobu 3 let a školní psycholog po dobu 5 let. Třetí respondent je zatím po dobu dvou let pouze členem metodického týmu prevence, není však součástí ŠPP.

Tabulka 2 - Provázanost MPP s výskytem žáků, kteří vykazují projevy agresivního a násilného chování

	Respondent č.1 - metodička prevence a třídní učitelka Elena	Respondent č.2 - školní psycholožka Jana	Respondent č. 3 - třídní učitel Marek
Seznámení a způsob seznámení pedag. pracovníků s MPP	ano na pedagogické radě, webových stránkách školy	ano na pedagogické radě	ano na poradě pedagogického sboru
Provázanost stručné analýzy situace v MPP se školní realitou se zaměřením na agresivní a násilné chování	ne	ne	ano, ale jedná se o projevy takového chování z delšího časového úseku
Specifické zaměření na žáky při tvorbě a realizace MPP	ne	ne	ano

V první oblasti otázek je zajímavé sledovat rozdíl odpovědí prvních dvou respondentů a odpovědi třetího respondenta, týkající se provázanosti stručné analýzy uvedené v MPP se školní realitou. Pouze třídní učitel (respondent č. 3) zaznamenává ve skutečnosti zkušenosti s agresivním a násilným chováním, konkrétně se šikanou, avšak dle odpovědi se jedná o záležitost, která se udála před 3 až 4 lety. V další odpovědi však hovoří o době, kdy ještě neměli k dispozici školní psycholožku (respondent č. 2), která na této ZŠ působí 5 let. Stejný počet let na této ZŠ působí metodik prevence (respondent č. 1). Lze tedy předpokládat, že se metodička prevence a školní psycholožka oproti třídnímu učiteli s výskytem agresivního a násilného chování potažmo s výskytem šikany na této ZŠ již nesetkali, a tudíž je nezahrnují do stručné analýzy MPP a nevnímají, že by se na tento jev při tvorbě a realizaci MPP přímo zaměřovali. Školní metodička (respondent č. 1) však navíc uvedla, že i v případě výskytu takového jevu by ho při tvorbě a realizaci MPP nemohla zohlednit se zdůvodněním uvedeným ve výsledcích rozhovoru.

Tabulka 3 - Výskyt žáků s projevy agrese a násilí v chování, jejich příčiny a formy

	Respondent č.1 – metodička prevence a třídní učitelka Elena	Respondent č.2 – školní psycholožka Jana	Respondent č. 3 - třídní učitel Marek
Výskyt žáků s projevy agrese a násilí v chování	ne	ne	ano, ale jedná se o projevy takového chování v delším časovém horizontu
Vysvětlení a příčiny výskytu žáků s projevy agrese a násilí v chování	žádné vysvětlení k výskytu přímo takových projevů chování	žádné vysvětlení k výskytu přímo takových projevů chování	rizikové faktory na straně oběti a jejich využití agresory chybný systém prevence, zejména na 1. stupni dané ZŠ
Formy a konkrétní projevy agresivního a násilného chování u žáků	žádné formy týkající se přímo agresivního a násilného chování u žáků	žádné formy týkající se přímo agresivního a násilného chování u žáků	psychická forma – posměch, svalování viny, předstírané kamarádství fyzická forma – zbití s viditelnými fyzickými následky sprejerství

Co se týče druhé oblasti otázek, stejně tak jako v předchozí oblasti se metodička prevence (respondent č. 1) a školní psycholožka (respondent č. 2) shodují na tom, že se na jejich škole nevyskytovali ani nevyskytují žáci s projevy agresivního a násilného chování, a ani tedy není žádné vysvětlení nebo možné popsání konkrétních forem či projevů k takovému chování žáků. Přestože školní psycholožka ve své odpovědi uvedla potíže se sprejerstvím, nakonec dodala, že se nejedná o jejich žáky. Metodička prevence (respondent č. 1) a školní psycholožka (respondent č. 2) vnímají veškeré nevhodné chování žáků jako běžné projevy vyplývající z každodenních vztahů, které se ničím neliší od chování žáků na jiných školách. Oproti tomu třídní učitel (respondent č. 3) má již dle výše uvedeného na vybrané ZŠ zkušenost přímo se šikanou, ačkoliv se jedná o záležitost delšího časového horizontu. Výskyt tohoto jevu si vysvětluje rizikovými faktory na straně žáka v roli oběti, kterých

využila skupina žáků v roli agresorů, dále vnímal tento problém v chybném systému prevence, především na 1. stupni jejich školy. Takové chování žáků mělo fyzické a psychické formy konkrétně uvedné v tabulce. Také ve své odpovědi zmínil sprejerství. Je zajímavé, že na rozdíl od školní psycholožky (respondent č. 2) uvedl, že někteří ze sprejerů byli žáky jejich školy. Opět by tato rozdílná tvrzení mohla být případně ovlivněna dobou praxe jednotlivých respondentů na dané škole.

Tabulka 4 - Získávání poznatků o rodinném prostředí žáků

	Respondent č. 1 - metodička prevence a třídní učitelka Elena	Respondent č. 2 - školní psycholožka Jana	Respondent č. 3 - třídní učitel Marek
Znalost rodinného prostředí žáků	ano	ano	ano
Způsob získávání poznatků o rodinném prostředí žáků	zjišťují třídní učitelé v případě řešení závažné situace primárně z kontaktu s rodiči	prostřednictvím programu ve třídách od učitelů, rodičů, žáků	mají třídní učitelé od žáků, třídních učitelů z 1. stupně
Možnosti získávání poznatků o rodinném prostředí žáků	ano	v případě potřeby ano	v případě potřeby ano
Informace od OSPOD	v případě řešení závažné situace	v případě vážného důvodu	v případě potřeby
Obtížnost získání a dostatečný rozsah poznatků o rodinném prostředí žáků	individuální	individuální	individuální

Ve třetí oblasti otázek se svými odpověďmi všichni respondenti téměř shodují. Všichni respondenti mají za to, že znají rodinné prostředí žáků, a to od rodičů, žáků či učitelů. Metodička prevence (respondent č. 1) a třídní učitel (respondent č. 3) navíc shodně

odpověděli, že tyto poznatky zjišťují nebo je mají především třídní učitelé. Zde lze vidět možnou souvislost s tím, že jsou oba tito respondenti třídními učiteli. Školní psychologka (respondent č. 2) potom odpověděla, že tyto poznatky přímo ona získává mj. v rámci své práce s třídou prostřednictvím preventivního programu. Dle odpovědí všech respondentů získávají informace od OSPOD především tehdy, pokud se na toto oddělení v případě potřeby či řešení vážné záležitosti obrátí. Obtížnost získávání poznatků o rodinném prostředí žáků a jejich dostatečný rozsah všichni respondenti rovněž jednotně vnímají jako individuální.

Stejně tak v otázce možnosti získávání poznatků o rodinném prostředí žáků lze zaznamenat podobné odpovědi respondentů, které se jen nepatrně liší v jejich následném rozvedení. Školní metodička prevence (respondent č. 1) se domnívá, že by mělo být v jejich možnostech především takové poznatky získat, neboť to závisí především na zájmu třídních učitelů. Na druhé straně školní psychologka (respondent č. 2) a třídní učitel (respondent č. 3) v souvislosti s možnostmi se získáváním takových poznatků odkazují především na potřebu tyto informace získávat. Dle těchto dvou respondentů tyto poznatky mají nebo je sami zjišťují především v případě, že je někdo požádá o pomoc nebo je potřeba nějakou situaci řešit.

Tabulka 5 - Způsob postupu práce respondentů s žáky vykazujícími prvky agresivního a násilného chování

	Respondent č. 1 - metodička prevence a třídní učitelka Elena	Respondent č. 2 - školní psycholožka Jana	Respondent č. 3 - třídní učitel Marek
Způsob postupu řešení chování žáků vykazující prvky agrese a násilí	kontaktování rodičů doporučení rodičům spolupracovat s odbornými poradenskými zařízeními případně kontaktovat OSPOD	kontaktování rodičů předání kontaktů a doporučení rodičům spolupracovat s odbornými poradenskými zařízeními případně kontaktovat OSPOD	zjišťování informací od žáků řešení situace s rodiči
Využití intervence školního psychologa nebo externí odborné instituce či organizace	ano	ano	ano
Postoj a náhled při řešení situace problémového a současně zanedbávaného žáka	zaměřit se na situaci komplexně a řešit ji společně s rodiči a žákem	působit na změnu výchovného přístupu u rodičů individualizovaný přístup, orientovaný na žáka	kontaktovat a spolupracovat s OSPOD
Představa změny primární prevence na školách v ČR	zlepšit efektivitu primární prevence zapojit v rámci primární prevence všechny pedagogické pracovníky školy	tvorba MPP samotnou školou	větší zapojení rodiny, vytváření komunity navýšení platů a nebo snížení úvazků učitelství třídním učitelům navýšení počtu „netřídních“ učitelů

V páté oblasti otázek všichni respondenti shodně uvedli, že již bylo potřeba využít intervence prostřednictvím externího odborného zařízení či intenzivní práce školního psychologa. Ostatní odpovědi respondentů v této oblasti se alespoň mírně liší. Co se týče způsobu postupu řešení chování žáků vykazující prvky agrese a násilí pouze třídní učitel (respondent č. 3) uvedl jako jeden z kroků zjišťování informací od žáků, kdy lze předpokládat, že vycházel z vlastní zkušenosti při řešení šikany v dané škole. V dalším kroku, tj. řešení situace s rodiči, se shoduje s metodičkou prevence (respondent č.1) a školní psycholožkou (respondent č.2). Jako jediný respondent potom neuvádí kontaktovat v případě potřeby OSPOD. Na druhé straně však rovněž jako jediný respondent uvádí kontakt a spolupráci s OSPOD v případě řešení situace problémového a současně zanedbávaného žáka. V této situaci metodička prevence (respondent č. 1) navrhuje zaměřit se na ni komplexně a řešit ji společně s rodiči a žákem, zatímco školní psycholožka (respondent č. 2) zmínila působení na rodiče, konkrétně na změnu jejich výchovného přístupu k žákovi, a individuální přístup orientovaný na žáka. Stejně tak se všichni respondenti odlišují svými představami o změně primární prevence na českých školách obecně. Zde se metodička prevence (respondent č. 1) zaměřuje na zapojení všech pedagogických pracovníků do primární prevence ve škole, oproti tomu se školní psycholožka (respondent č. 2) zaměřuje na MPP a jeho vytváření samotnou školou, a třídní učitel (respondent č.3) vnímá jako potřebnou změnu jednak ve větším zapojení rodiny, vytváření skutečné komunity a jednak v navýšení platů a nebo snížení úvazků učitelství třídním učitelům a v navýšení počtu „netřídních“ učitelů.

Na možnost doplnění rozhovoru v jeho závěru reagovala pouze školní psycholožka (respondent č. 2), která také vnímá jako důležitou podporu vedení školy při tvorbě jejich preventivních aktivit.

Druhá část diskuze a komparace dat vychází ze zjištění ze dvou sociálních anamnéz. V obou případech představuje výzkumný vzorek rodina s jedním nezletilým dítětem, u kterého se vyskytují a stupňují prvky agresivního a násilného chování ve školním prostředí, které jsou vedeny OSPOD či kurátory pro děti a mládež a nad jejichž výchovou je soudem stanoven dohled z důvodu ohrožení zanedbáváním.

V níže uvedené tabulce jsou pro přehlednost data stručně zaznamenána a seřazena dle jednotlivých sestavených kategorií.

Tabulka 6 Komparace sociálních anamnéz - případ Jana a Marka

	Případ č.1 - Marek	Případ č.2 – Jan
Typ rodiny	- neúplná	- úplná
Složení rodiny	- matka a dvě děti - nezl. Marek - starší	- matka, otec a jedno dítě - nezl. Jan – jedináčkem
Chování nezl. ve školním prostředí	- postupně zhoršené nevhodné chování nezl. - slovní napadání spolužáků, vulgární chování k pedagogům, agrese, ubližování a posměch slabším spolužákům	- postupně zhoršené rizikové chování jak z hlediska vlastní bezpečnosti, tak i z hlediska bezpečnosti ostatních dětí - ubližování dětem, nerespektování běžných pravidel
Vzdělávání nezl.	- zanedbávaná příprava na vyučování včetně vypracování domácích úkolů nezl. M. - prospěch průměrný, v některých předmětech slabý	- před přestupem na jinou ZŠ problémy s učivem - domácí příprava, úkoly a pomůcky v pořádku - zajištěno intenzivní doučování
Výchovné působení	- neplnění povinnosti vyplývající z rodičovské odpovědnosti - soustavně nezajišťován dohled nad nezl. - nezl. není v oblasti výchovy věnována dostatečná pozornost	- zjištěna spíše protektivní výchova - bez vedení k povinnostem - zjištěno nedostatečné výchovné vedení
Vzdělání rodičů	- matka - základní vzdělání	- matka - středoškolské (SOU) - otec – základní vzdělání

Ekonomické poměry	<ul style="list-style-type: none"> - matka - aktuálně na rodičovské dovolené, předtím v evidenci ÚP - příjmy z dávek ÚP a příležitostných brigád 	<ul style="list-style-type: none"> - matka - v evidenci ÚP, pracuje brigádně v oblasti zboží a prodej - otec - podniká na živnostenský list v oblasti stavební práce
Bytová situace	<ul style="list-style-type: none"> - v předchozím bydlišti - méně podnětné prostředí - aktuálně – není známa, rodina se opět přestěhovala 	<ul style="list-style-type: none"> - v předchozím bydlišti – méně podnětné prostředí - aktuálně – vhodné prostředí pro nezl., rodina je však nucena se opět přestěhovat
Zdravotní péče nezl.	<ul style="list-style-type: none"> - preventivní prohlídky i očkování zajištěny - nespolupráce matky při zajištění vyšetření u odborných lékařů a následným donesením lékařských zpráv 	<ul style="list-style-type: none"> - dříve nezajištěno očkování - aktuálně zcela zajištěna
Závislosti u nezl.	<ul style="list-style-type: none"> - neshledáno 	<ul style="list-style-type: none"> - zjištěna závislost na PC a tabletu
Kriminální kariéra nezl.	<ul style="list-style-type: none"> - neshledáno 	<ul style="list-style-type: none"> - neshledáno
Náhled rodičů na situaci	<ul style="list-style-type: none"> - dlouhodobě zcela bez náhledu 	<ul style="list-style-type: none"> - zejména zpočátku spíše bez náhledu
Zájem rodičů na řešení situace	<ul style="list-style-type: none"> - dlouhodobě zcela neproječován - laxní přístup 	<ul style="list-style-type: none"> - zpočátku spíše povrchní, formální - po umístění nezl. do ZDVOP intenzivní
Spolupráce s OSPOD	<ul style="list-style-type: none"> - nedostačující 	<ul style="list-style-type: none"> - vyhovující
Navázání spolupráce s dalšími odborníky	<ul style="list-style-type: none"> - pouze zpočátku (organizace STŘEP) - dále již nenavázána 	<ul style="list-style-type: none"> - navázána se všemi doporučenými zařízeními

Tyto případy mají dále společné umístění nezl. dítěte mimo rodinu v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, následný návrat nezl. dítěte zpět do péče rodiny a stanovení dohledu nad jeho výchovou. Co se týče samotného klíčového jevu, tj. chování ve školním prostředí, u obou bylo shledáno postupné zhoršení, ať už nevhodného či rizikového, chování. Stejně tak u každého z těchto případů zahrnovalo toto chování ubližování svým spolužákům. Ani u jednoho z případů nebyla shledána kriminální kariéra u nezl. dítěte.

U těchto vybraných případů však lze konstatovat více atributů rozdílných než shodných. Nachází se již ve složení a typu rodiny, kdy v případě č. 1 se vyskytuje pouze jeden rodič, matka jakožto samoživitelka, a mladší sourozenec, zatímco v případě č. 2 se vyskytují oba dva rodiče, matka a otec, a není zde žádný sourozenec. V případě č. 1 se tedy objevil ukazatel nepřítomnosti rodičovské postavy v rodině, a to nepřítomnost otce, který s rodinou nikdy nežil a nevyskytoval se v ní ani jiným způsobem. Nezl. dítě tak postrádá vzor, s kterým by se mohl identifikovat, další zdroj opory a druhou specifickou autoritu. Dle Matouška má nepřítomnost otce rovněž vliv na zátěž matky o nároky výchovného působení, oproti případu č. 2, kde se oba rodiče mohou společně na výchově podílet. (Matoušek, 2010).

Významnou a zajímavou diferencí lze spatřit ve vzdělávání a výchovném působení vůči nezl. dětem. Přestože v prospěchu byly zřejmě méně výrazné odchylky, v případě č. 1 je příprava na vyučování včetně vypracování domácích úkolů hodnocena jako zanedbávaná, v případě č. 2 je domácí příprava včetně intenzivního doučování, vypracování domácích úkolů a přichystání školních pomůcek zcela zajištěna. Co se týče výchovného působení, v obou případech se sice jedná o zanedbávání, avšak u každého z případů jiným způsobem. V případě č. 1 rodič neplní povinnosti vyplývající z rodičovské odpovědnosti, soustavně nezajišťuje dohled nad nezl. dítětem a zejména v oblasti výchovy mu nevěnuje dostatečnou pozornost. V případě č. 2 bylo zjištěno, že rodiče k nezl. dítěti naopak přistupují protektivně, bez vedení k povinnostem. Dále byl v tomto případě u nezl. dítěte zpozorován nadměrný výběr v jídle, což mělo podobu až diganostiky Malý tyran – ovládnutí okolí jídlím. Vzhledem k tomu, že mu také bylo umožňováno trávit veškerý volný čas u PC a tabletu, tento zájem se prouhloubil v závislost. V případě č.1 nebyla u nezl. dítěte žádná závislost shledána.

Co se týče materiálního zabezpečení nezl. dítěte, v obou případech bylo v přechodném bydlišti zaznamenáno méně podnětné prostředí pro nezl. dítě. Aktuálně však v případě č. 1 nelze podnětnost prostředí posoudit, neboť není známo bydliště rodiny. V případě č. 2 se nyní prostředí pro nezl. dítě jeví jako vhodné, nicméně rodina se opět chystá přestěhovat. Po finanční stránce je v prvním případě rodina odkázaná na systém sociální podpory v podobě dávek od ÚP, neboť matka nezl. je na rodičovské dovolené s mladším synem a nevyskytuje se zde otec dětí, který má v jiných případech vyživovací povinnost k nezl. dítěti. Matka nezl. však projevuje snahu zvýšit ekonomický příjem rodiny příležitostnými brigádami. Ve druhém případě jsou výdělečně činní oba rodiče, ačkoliv matka nezl. pracuje pouze brigádně, současně je vedena v evidenci ÚP.

Z pohledu řešení samotného klíčového jevu, tj. chování ve školním prostředí, lze v případě č. 1 konstatovat, že matka nezl. dlouhodobě postrádá náhled na situaci a zájem na jejím řešení. Zpočátku to bylo podobné i v případě č. 2, avšak po umístění nezl. do ZDVOP byl zájem rodičů na řešení situace intenzivní. Z hlediska spolupráce rodičů nezl. s OSPOD a dalšími odborníky je to v případě č. 1 stejné jako u předchozích dvou kritérií, matka nezl. navázala pouze zpočátku spolupráci s organizací STŘEP, jinak neprojevuje o jakoukoliv spolupráci zájem. Naopak v případě č. 2 rodiče nezl. spolupracovali s OSPOD i s dalšími všemi doporučenými zařízeními.

Třetí část diskuze a komparace dat vzešla ze zjištění z analýzy školního dokumentu MPP ZŠ profesora Švejcara v Praze 12. Přestože dle analýzy aktuální situace vnímá vybraná ZŠ jako největší problém mj. nekázeň, vandalismus a problematické vztahy mezi žáky s prvky šikany, dva respondenti ze tří uvedli, že se s výskytem agresivního a násilného chování na této ZŠ ve skutečnosti nesetkali a v MPP se tedy vyloženě nezaměřují na tuto formu rizikového chování jako takovou. K tomu jeden z respondentů sdělil, že i v případě výskytu takového jevu by ho při tvorbě a realizaci MPP nemohli zohlednit, neboť mj. „ten je zaměřen vyloženě na primární prevenci, nikoliv na prevenci sekundární a musí se v něm promítnout primární prevence všech rizikových jevů stejně“. Pouze jeden respondent uvedl, že má zde zkušenost se šikanou, která dle jeho názoru měla vliv na reorganizaci školy a na tvorbu a realizaci MPP.

Dle skladby preventivních aktivit pro žáky a současně dle odpovědí všech respondentů lze zaznamenat snahu v zaměření se na prevenci přímo konkrétních forem rizikového chování

potazmo jevu agresivního a násilného chování a vztahů mezi žáky. Jedná se jednak o specifické programy cílené např. na zlepšení psychosociálního klimatu ve třídě a škole, jednak o nespécificky zaměřené aktivity, kterými může být podle MPP pestrá nabídka zájmových kroužků, ale také samotná práce a povídání s žáky, jak uváděli někteří respondenti v rozhovoru. V těchto aktivitách uvedených v MPP pak není přímo zahrnuto zjišťování podmínek žáků, např. rodinného prostředí žáků. Dle tvrzení všech respondentů však mají poznatky o rodinném prostředí žáků k dispozici, je však individuální, v jakém rozsahu a s jakými případnými obtížemi tyto poznatky získávají. Jeden z respondentů odpověděl, že tyto poznatky získává přímo mj. v rámci své práce se třídou právě prostřednictvím preventivního programu. Další z respondentů ale také uvedl, že zajímat se o rodinné prostředí není třeba u všech vůbec možné a ani to u všech žáků, zejména u těch bezproblémových, zjišťovat nepotřebují. Navíc to u takových žáků vnímá jako „etické dilema“, kdy „není důvod odkrývat jejich soukromí“ a ještě by tím mohl „způsobit nějaké problémy“.

Ze skladby aktivit pro žáky uvedených v MPP dále vyplývá, že škola v rámci primární prevence spolupracuje i s externími odbornými organizacemi či institucemi, zejména s Policií ČR. Dle sdělení některých respondentů však také v některých případech spolupracovali či spolupracují s externími preventisty či OSPOD.

Co se týče aktivit připravených pro rodiče žáků za účelem navázání hlubších vztahů a spolupráce s nimi, které jsou tvořeny pěti spíše společenskými akcemi, jeden z respondentů uvedl, že vidí potřebu ve „větším zapojení rodiny, vytváření skutečné komunity“, v zapojení se „alespoň do těch aktivit, které pro ně vytváří a připravují“, aby to rodiče sami považovali za dobrovolnou morální povinnost. Dle jeho tvrzení se totiž rodiče sami angažovat nechtějí, jen „spoléhají na to, že škola jejich děti naučí, vychová“.

5.4.2 Doporučení

Ve výsledcích rozhovoru a sekundární analýzy dat, zejména sociální anamnézy, lze spatřovat významný faktor prevence agresivního a násilného chování žáků a zdárného řešení situace žáků, které jsou ohroženi zanedbáváním, ve spolupráci rodiny a školy. Tato spolupráce se školou je však u jednotlivé rodiny každého žáka velmi individuální, neboť ne každá rodina má o to zájem. Úkolem školy je potom nabízet rodině žáka, tedy především

rodičům, takové aktivity a motivovat je prostřednictvím nich k navázání hlubšího vztahu se školou. Někdy však ani to nestačí.

Škola se tedy musí v takové situaci spoléhat sama na sebe ve spolupráci s případnými externími odbornými pracovišti, a vytvářet preventivní aktivity pro žáky, aby i v případě, že někteří z nich pochází z ne zcela vhodného rodinného prostředí, nedocházelo k narušování vztahů ve třídě a následným projevům agrese a násilí v projevech žáků.

Doporučením pro všechny české školy může být v každém případě zajištění psychologické péče a speciální pedagogické péče, neboť zajištění služeb těchto poradenských pracovníků není povinné a závisí především na vedení školy. Je tedy na zvážení jednotlivých škol, zda za účelem co nejúčinnější prevence lze zajistit alespoň na částečný úvazek tyto poradenské služby a v případě potřeby tak v co nejkratším čase poskytnout diagnostiku, intervenci a podpůrné opatření.

Dále lze doporučit všem českým školám vytvářet a realizovat vlastní aktivity a programy za účelem prevence se znalostí o svých žácích, pedagogických pracovnících, třídního a školního klimatu, i s případným využitím konzultací a metodické pomoci externích institucí či zařízení. Je však zapotřebí, aby se pedagogičtí pracovníci skutečně na vytváření preventivních aktivit sami podíleli a nepovažovali to pouze za naplnění formálních náležitostí.

Za možné východisko lze také považovat zavedení třídnických hodin, aby měli třídní učitelé dostatek času pro zjišťování vzájemných vztahů ve třídě, zvyšování vzájemné důvěry a spolupráce mezi nimi a žáky a mezi žáky navzájem, vytváření pozitivního klimatu ve třídě.

Výše uvedená doporučení předkládám všem českým školám k diskuzi a k rozvíjení dalších případných myšlenek s cílem zvýšit, prohloubit a zefektivnit prevenci agresivního a násilného chování žáků.

5.5 Vyhodnocení výzkumných otázek

Výzkumná otázka č. 1: Má škola vždy nebo alespoň obvykle k dispozici poznatky o rodinném prostředí žáků, u nichž se vyskytují a stupňují prvky agresivního a násilného chování, případně v dostatečném rozsahu pro práci s nimi?

S touto výzkumnou otázkou souvisely části otázek rozhovoru, č. 7 a 8.

Všichni respondenti mají za to, že znají rodinné prostředí žáků, a to od rodičů, žáků či učitelů. Stejně tak všichni respondenti jednotně vnímají, že rozsah těchto poznatků je vždy individuální. Dva respondenti uvedli, že v případě, že s nimi rodiče žáků při řešení závažné situace nespolupracují, obrací se na OSPOD.

V MPP není žádná z aktivit přímo zaměřená na zjišťování podmínek žáků, např. na zjišťování rodinného prostředí žáků.

Ze sociální anamnézy vyplývá, že v obou případech měla škola k dispozici informace prostřednictvím společného jednání s rodiči a OSPOD.

Výzkumná otázka č. 2: Zda a jakým způsobem škola získává poznatky o rodinném prostředí žáků, u nichž se vyskytují a stupňují prvky agresivního a násilného chování, a je vždy nebo alespoň obvykle v možnostech školy tyto poznatky získat?

K této výzkumné otázce vztahovaly části otázek rozhovoru, č. 7 a 8.

Dva respondenti shodně odpověděli, že tyto poznatky o rodinném prostředí žáků zjišťují nebo je mají především třídní učitelé. Třetí respondent odpověděl, že tyto poznatky získává i přímo on mj. v rámci své práce se třídou prostřednictvím preventivního programu. Dle odpovědí všech respondentů získávají informace od OSPOD především tehdy, pokud se na toto oddělení v případě potřeby či řešení vážné záležitosti obrátí. Obtížnost získávání poznatků o rodinném prostředí žáků je dle mínění všech respondentů opět individuální.

V otázce možnosti získávání poznatků o rodinném prostředí žáků lze zaznamenat u všech respondentů podobné odpovědi, které se jen nepatrně liší v jejich následném rozvedení. Jeden z respondentů se domnívá, že by mělo být v jejich možnostech především takové poznatky získat, neboť to závisí především na zájmu třídních učitelů. Další dva respondenti poukazují především na potřebu tyto informace získávat. Dle těchto dvou respondentů tyto poznatky mají nebo je sami zjišťují především v případě, že je někdo požádá o pomoc nebo je potřeba řešit nějakou situaci. Jeden z těchto respondentů konkrétně uvedl, že zajímat se o rodinné prostředí není třeba u všech vůbec možné a ani to u všech žáků, zejména u těch bezproblémových, zjišťovat nepotřebují. K tomu dodal, že to u takových žáků vnímá jako „etické dilema“ s ohledem na bezdůvodné odkrývání jejich soukromí a případné způsobování problémů.

V návaznosti na předchozí výzkumnou otázku nejsou v MPP přímo uvedeny možnosti ani způsob školy získávat informace o rodinném prostředí žáků.

Ze sociální anamnézy vyplývá, že v obou případech škola využila možnosti společného jednání či výchovné komise s rodiči a OSPOD, během kterých měla škola možnost zjišťovat rodinné poměry žáka.

Výzkumná otázka č. 3: Na jaké odborné instituce se škola nejčastěji obrací a jak hodnotí spolupráci s nimi při práci s žáky, u nichž se vyskytují a stupňují prvky agresivního a násilného chování?

S touto výzkumnou otázkou souvisely otázky rozhovoru, č. 10 a 11.

Co se týče způsobu postupu řešení chování žáků vykazující prvky agrese a násilí, dva respondenti uvedli, že s takovou situací zatím nesetkali a že by v takovém případě nejprve kontaktovali rodiče, doporučili jim navázat spolupráci s odbornými poradenskými zařízeními, na které by jim předali kontakty. Jeden z těchto respondentů uvedl, předání kontaktů na odborná pracoviště, konkrétně na středisko výchovné péče, pedagogicko-psychologickou poradnu, speciálně pedagogické centrum, klinické psychology či pediatry. Dále tito dva respondenti uvedli, že v případě nespolupráce rodičů a řešení vážné situace se se obrací a komunikují s OSPOD.

Jeden z těchto respondentů má však zkušenost s případem, kdy bylo v jedné třídě potřeba řešit vztahy mezi žáky. Za účelem konzultace a ověření postupu řešení a práce se třídou byl byl pozván externí preventista, kdy spolupráci s ním hodnotí velmi pozitivně.

Třetí respondent uvedl, že asi před třemi nebo čtyřmi lety museli řešit šikanu v jedné třídě, kdy za účelem jejího řešení pozvali „jistou externí společnost“, která v té třídě prováděla intervence. Nemají s ní však dobré zkušenosti a ve výsledku byla tato situace řešena určitými opatřeními pro žáky.

Dle MPP škola v rámci primární prevence spolupracuje i s externími odbornými organizacemi či institucemi, zejména s Policií ČR.

Ze sociální anamnézy vyplývá, že v obou případech škola využila možnosti spolupráce s OSPOD. V jednom případě bylo také využito služeb PPP a SVP.

6 Závěr

Studie se věnovala prevenci agresivního a násilného chování žáků ve vybraném školním prostředí české základní školy se zaměřením na žáky, ohrožené zanedbáváním. Cílem bylo poukázat na souvislosti ve vztahu k dané problematice a zmapovat prevenci a vzájemnou spolupráci mezi jednotlivými pracovníky ve škole, a současně vztah školy k dalším odborným institucím v rámci daného tématu.

Ve studii lze zaznamenat rozdělení teoretické a praktické části. V teoretické části byla věnována pozornost základním pojmům vztahující se k dané problematice. Na základě rešerše odborné literatury a případných poznatků z vlastní praxe zde byla předložena otázka společenské normy a normality, popsána základní terminologie v souvislosti s rizikovým chováním, potažmo s agresivním a násilným chováním, představeny možné rizikové faktory a projevy samotného jevu agresivního a násilného chování. Následně zde byl definován pojem syndrom zanedbávaného dítěte, vymezeny jeho formy a rizikové faktory. Dále zde byla v této části uvedena definice pojmu prevence, její klasifikace a popsán systém prevence rizikového chování ve školách v ČR.

V praktické části byl realizován kvalitativní výzkum s využitím designu instrumentální případové studie. Sběr a analýza dat byly zajištěny vybranými výzkumnými nástroji, konkrétně rozhovorem a sekundární analýzou dat, tj. sociální anamnézou a analýzou školního dokumentu. V této části byly prezentovány hlavní a dílčí cíle a výzkumné otázky. Také zde byla popsána metodika jednotlivých výzkumných šetření a výzkumných vzorků. Na základě realizovaného výzkumného šetření zde byla uvedena získaná data a jejich následná komparace a diskuze k těmto datům. V samotném závěru této části bylo provedeno vyhodnocení výzkumných otázek a předloženo doporučení českým školám, které vychází z výsledků výzkumného šetření.

Záměrem studie tak byla prezentace teoretických poznatků, výsledků z výzkumného šetření a doporučení školám k otevření dané problematiky k další diskuzi a k formování dalších myšlenek, úvah a idejí pro zvýšení a zefektivnění prevence agresivního a násilného chování žáků v českém školním prostředí se zaměřením na žáky, které jsou ohrožené zanedbáváním.

7 Seznam použitých informačních zdrojů

AHAMMER, Inge M. a John P. MURRAY. 1979. Kindness in the kindergarten: The relative influence of role playing and prosocial television in facilitating altruism. *International Journal of Behavioral Development*. 2 (2), s. 133-157. DOI: 10.1177/016502547900200203. Dostupné z: <http://jbd.sagepub.com/content/2/2/133.full.pdf+html>

ATKINSON, Rita L. 2003. *Psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-640-3.

BECHYŇOVÁ, Věra a Marta KONVIČKOVÁ. 2008. *Sanace rodiny: [sociální práce s dysfunkčními rodinami]*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-392-5.

BONGERS, I. L., H. M. KOOT, J. van der ENDE a F. C. VERHULST. 2004. Developmental Trajectories of Externalizing Behaviors in Childhood and Adolescence. *Child Development*. 75 (5), s. 1523–1537. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2004.00755.x. Dostupné z: http://www.readcube.com/articles/10.1111%2Fj.1467-8624.2004.00755.x?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referre=online_library.wiley.com&purchase_site_license=LICENSE_DENIED_NO_CUSTOMER

ČERMÁK, Ivo. 1999. *Lidská agrese a její souvislosti*. Vyd. 1. Žďár nad Sázavou: Fakta. ISBN 80-902614-1-8.

DUBOWITZ, Howard. 1999. *Neglected children: research, practice, and policy*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications. ISBN 0-7619-1842-6.

ERON, Leonard D. et al. 1983. Age trends in the development of aggression, sex typing, and related television habits. *Developmental psychology*. 19 (1), s. 71-77. DOI: 10.1037/0012-1649.19.1.71. Dostupné z: http://www.rcgd.isr.umich.edu/aggr/articles/Huesmann/1983.Eron_etal.AgeTrendsInTheDevelopmentofAggre%26Assoc.DevelopPsych.pdf

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

FRIEDRICH, Lynette K. a Aletha H. STEIN. 1975. Prosocial television and young children: The effects of verbal labeling and role playing on learning and behavior. *Child Development*, 46 (1), s. 27-38. DOI: 10.2307/1128830. Dostupné z: http://www.jstor.org/stable/1128830?seq=1#page_scan_tab_contents

GRESHAM, Frank M. et al. 2011. Comparability of the Social Skills Rating System to the Social Skills Improvement System: Content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels. *School Psychology Quarterly*. 26 (1), s. 27-44.

HARTL, Pavel. 2004. *Stručný psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-803-1.

HERZOG, Rupert. 2009. *Násilí není řešení: prevence násilí a management konfliktu ve školách*. 1. vyd. v českém jazyce. Plzeň: Fraus. Moderní pedagogika v teorii a praxi. ISBN 978-80-7238-850-9.

JEDLIČKA, Richard et al. 2015. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Vydání 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5447-5.

JEDLIČKA, Richard a Jaroslav KOŤA. 1998. *Aktuální problémy výchovy: analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-555-8.

JESSOR, R., J. E. DONOVAN a F. M. COSTA. 1991. *Beyond adolescence: problem behavior and young adult development*. Cambridge [England]; New York: Cambridge University Press. ISBN 0-521-46758-6.

KOLÁŘ, Michal. 2000. *Skrytý svět šikanování ve školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. Vyd. 2. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-409-5.

KRAUS, Blahoslav. 1999. *Sociální aspekty výchovy*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-135-X.

KRAUS, Blahoslav. 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.

MACEK, Petr. Identita jako proces: vývojový přístup a styly sebedefinování. In: HŘEBÍČKOVÁ, M., P. MACEK a I. ČERMÁK, eds. 2003. *Agrese, identita, osobnost*. Vyd. 1. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR. ISBN 80-86620-06-9.

MARTÍNEK, Zdeněk. 2009. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2310-5.

MATĚJČEK, Z., J. DUNOVSKÝ a Z. DYTRYCH. 1995. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-7169-192-5.

MATOUŠEK, Oldřich. 2010. *Slovník sociální práce*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-549-0.

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

MŠMT. 2010. *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládež* (Č.j. 21291/2010-28). Praha: MŠMT.0

MŠMT. 2013. *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013 – 2018*. Praha: MŠMT.

NIELSEN SOBOTKOVÁ, Veronika et al. 2014. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4042-3.

PAVLAS MARTANOVÁ, Veronika. Primární prevence rizikového chování v podmínkách školy. In: VALENTOVÁ, Lidmila et al. 2013. *Školní poradenství II*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, s. 42-66. ISBN 978-80-7290-629-1.

PRESSLEROVÁ, Pavla. Problémové chování žáků ve škole. In: VALENTOVÁ, Lidmila et al. 2013. *Školní poradenství II*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, s. 67-91. ISBN 978-80-7290-629-1.

Problémové situace v kolektivu: [materiály pro výchovné poradce a metodiky prevence na ZŠ a SŠ]. Praha: Raabe, 2011. ISBN 978-80-87553-24-4.

PROCHÁZKA, Miroslav. 2012. *Sociální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3470-5.

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

RÖHM, Anne. Präventionsebenen und Handlungsstrategien. In: ARNOLD, Helmut a Hans-Joachim SCHILLE. 2002. *Praxishandbuch Drogen und Drogenprävention: Handlungsfelder, Handlungskonzepte, Praxisschritte*. Weinheim: Juventa Verlag, Handbuch, s. 265-281. ISBN 3-7799-0783-6.

SKÁCELOVÁ, Lenka. Minimální preventivní program školy. In: MIOVSKÝ, Michal et al. 2010. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Vyd. 1. Praha: Sdružení SCAN, Centrum adiktologie, Psychiatrická klinika, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze, s. 101-114. ISBN 978-80-87258-47-7.

ŠIRŮČKOVÁ, Michaela. Rizikové chování a jeho psychosociální souvislosti. In: MIOVSKÝ, Michal et al. 2010. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Vyd. 1. Praha: Sdružení SCAN, Centrum adiktologie, Psychiatrická klinika, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze, s. 30-39. ISBN 978-80-87258-47-7.

ŠRAHŮLKOVÁ, Kateřina. Ohrožená mládež. In: VALENTOVÁ, Lidmila et al. 2013. *Školní poradenství II*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, s. 93-113. ISBN 978-80-7290-629-1.

TAROMIAN, F. 1999. Life skills; definitions and theoretical basics. *Journal Zharfaye Tarbiat*. 4, s. 32-35.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

VANÍČKOVÁ, E., Z. HADJ-MOUSSOVÁ a H. PROVAZNÍKOVÁ. 1995. *Násilí v rodině: syndrom zneužívaného a zanedbávaného dítěte: skripta pro posluchače 3. lékařské fakulty Univerzity Karlovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-008-4.

Velký sociologický slovník. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-164-1.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, včetně příloh, ve znění pozdějších předpisů.

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

WOOD, W., F. Y. WONG a J. G. CHACHERE. 1991. Effects of media violence on viewers' aggression in unconstrained social interaction. *Psychological bulletin*. 109 (3), s. 371-383. DOI: 10.1037/0033-2909.109.3.371. Dostupné z: http://static1.wikia.nocookie.net/__cb20131106201510/the-kings-hand/images/5/53/Effects_of_media_violence_on_viewers'_aggression_in_unconstrained_social_interaction.pdf

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Violence. *WHO.int* [online]. ©2016 [cit. 2016-03-11]. Dostupné z: <http://www.who.int/topics/violence/en/>

ZIMBARDO, Philip G. 2014. *Luciferův efekt: jak se z dobrých lidí stávají lidé zlí*. Vyd. 1. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2346-9.

Seznam příloh

Příloha č. 1: MPP ZŠ profesora Švejcara