

# Strategie řešení projevů rizikového a problémového chování u dětí v alternativních základních školách

Štěpán Vrtělka

---

Bakalářská práce  
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2023/2024

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Štěpán Vrtělka  
Osobní číslo: H21682  
Studijní program: B0111A190011 Sociální pedagogika  
Forma studia: Kombinovaná  
Téma práce: Strategie řešení projevů rizikového a problémového chování u dětí v alternativních základních školách

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.  
Vymezení terminologie a teoretických východisek v oblasti rizikového a problémového chování, školní kázně a alternativních škol.  
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.  
Realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaného rozhovoru.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.  
Prezentování výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

**Seznam doporučené literatury:**

- BENDL, Stanislav, 2011. Kázeňské problémy ve škole. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-436-0.  
MATULČÍKOVÁ, Mária, 2007. Reformnopedagogické a alternativní školy a ich prínos pre reformu školy. Bratislava: AG Musica Liturgica. ISBN 978-80-969784-0-3.  
MERTIN, Václav, Lenka KREJČOVÁ a kol., 2013. Problémy s chováním ve škole – jak na ně: Individuální výchovný plán. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7478-026-4.  
PRŮCHA, Jan, 2012. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-999-4.  
ŠVAŘÍČEK, Roman, Klára ŠEDO VÁ a kol., 2014. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **10. ledna 2024**  
Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2024**

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



**doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**  
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 10. ledna 2024



## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně ..... 26. 4. 2024

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b  
Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnožení.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udlít svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybného projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložil, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá strategiemi řešení projevů rizikového a problémového chování u dětí na alternativních základních školách. Teoretická část je rozdělena do čtyř kapitol. Jednotlivé kapitoly se věnují definování rizikového a problémového chování, prevenci a postupům při řešení nežádoucích jevů spojených s nevhodným chováním. Praktická část obsahuje realizaci kvalitativního výzkumu, který probíhal formou polostrukturovaného rozhovoru. Cílem tohoto výzkumu bylo popsat, jaké postupy používají pedagogičtí pracovníci v alternativní základní škole při řešení výskytu konkrétního rizikového a problémového chování. Výzkumný soubor tvořilo pět pedagogů konkrétní alternativní základní školy, kteří se během své praxe setkali s rizikovým chováním u svých žáků.

Klíčová slova: rizikové chování, problémové chování, prevence, alternativní škola, respektující přístup, individuální přístup

## ABSTRACT

This Bachelor thesis covers strategies for solving manifestations of risky and problematic behaviour in children in alternative elementary schools. The theoretical part is divided into four chapters which focus on risky and problematic behaviour, prevention of such behaviour, and the methods for solving manifestations of risky and problematic behaviour. The practical part consists of the realization of qualitative research which took the form of a semi-structured interview. The research aimed to describe which methods are implemented by teachers in alternative elementary school while dealing with particular manifestations of risky and problematic behaviour. The research sample was comprised of five teachers of specific alternative elementary school who during their work at these particular school experienced risky or problematic behaviour in their pupils and had to deal with this problem.

Keywords: risky behaviour, problematic behaviour, prevention, alternative school, respectful approach, individual approach

Chtěl bych poděkovat Mgr. Elišce Suchánkové, Ph.D. za cenné připomínky a odborné vedení mé bakalářské práce. Zároveň děkuji manželce za trpělivost a podporu po celou dobu studia.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

**OBSAH**

ÚVOD.....	9
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 RIZIKOVÉ A PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ.....	11
1.1 Příčiny rizikového a problémového chování.....	12
2 KLASIFIKACE RIZIKOVÉHO A PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ.....	14
2.1 Formy rizikového a problémového chování ve školním prostředí.....	16
2.2 Pravidla chování a dodržování kázně ve školách.....	20
3 PREVENCE RIZIKOVÉHO A PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ.....	22
3.1 Typy prevence.....	22
3.2 Prevence ve školách.....	24
4 RIZIKOVÉHO A PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ V TRADIČNÍCH A ALTERNATIVNÍCH ŠKOLÁCH.....	27
4.1 Pojetí tradičních a alternativních škol.....	27
4.2 Řešení rizikového a problémového chování v tradičních a alternativních školách.....	30
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	39
5 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	40
5.1 Výzkumný problém.....	40
5.2 Výzkumné cíle.....	42
5.3 Výzkumná otázka.....	42
5.4 Výzkumný soubor.....	42
5.5 Metoda sběru dat.....	43
5.6 Metoda analýzy dat.....	43
6 ANALÝZA DAT.....	44
6.1 Výsledky otevřeného kódování a kategorizace.....	44
6.2 Interpretace výsledků výzkumu.....	61
ZÁVĚR.....	65
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	67
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	71
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	72
SEZNAM TABULEK.....	73
SEZNAM PŘÍLOH.....	74
PŘÍLOHA P I: PŘEPIS ROZHOVORU S KÓDOVÁNÍM.....	75
PŘÍLOHA P II: OTÁZKY DO ROZHOVORU.....	82
PŘÍLOHA P III: SEZNAM KÓDŮ.....	83



## ÚVOD

Rizikové a problémové chování je tématem, které ve společnosti rezonuje čím dál častěji. Bohužel se týká stále mladších dětí a i formy rizikového chování se stávají brutálnějsími. Je to téma, které se může týkat každého z nás, ať už z pohledu rodiče či pedagoga. Mnoho škol před tímto jevem v minulosti zavíralo oči a očekávalo, že se problém vyřeší sám. Stal se však pravý opak a výskyt rizikového nebo problémového chování je stále častější. Na druhou stranu je třeba zkonstatovat, že ne každé porušení pravidel znamená ihned problémové nebo rizikové chování.

Velmi důležitou roli při řešení výskytu rizikového nebo problémového chování hraje přístup pedagogů. Podle počtu udělených kázeňských opatření uváděných ve výročních zprávách základních škol se školy v České republice přiklání k represivním způsobům a rychlému řešení těchto problémů, aniž by zkoumaly příčinu tohoto chování u žáků a zkoušely zvolit jiné postupy. Kromě obecných doporučení některých autorů jsme nedohledali výzkum, který by se zabýval právě řešením problémů s chováním u žáků základních alternativních škol. Z výše uvedených důvodů je důležité zjistit, jak postupují při řešení rizikového nebo problémového chování pedagogičtí pracovníci alternativních škol.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jaké postupy se uplatňují při řešení rizikového a problémového chování u dětí na základní alternativní škole. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsme definovali pojmy, které souvisí s rizikovým a problémovým chováním. Popsali jsme i přístupy k řešení těchto problémů na běžných školách a nastínili možnosti řešení na školách alternativních.

Výzkumná část bakalářské práce je kvalitativního charakteru. Cílem výzkumu je popsat postupy, které uplatňují pedagogičtí pracovníci při řešení kázeňských problémů na alternativní základní škole. Pro získání dat využijeme polostrukturovaného rozhovoru s pěti pedagogy, kteří působí na alternativní základní škole. Za design výzkumu jsme zvolili zakotvenou teorii.

Jsme si vědomi faktu, že výsledky kvalitativního výzkumu nelze zobecňovat na každou základní alternativní školu. Nicméně věříme, že zjištěné skutečnosti mohou posloužit jako určitý návod, jak řešit rizikové a problémové chování u svých žáků a to nejen pro alternativní školy.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 RIZIKOVÉ A PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ

Problematika školní kázně, resp. otázky nevhodného, deviantního, delikventního či sociálně patologického chování dětí a mládeže ve školách a školských zařízeních spadají v současné době pod zastřešující pojem rizikové chování. Někteří autoři ještě rozlišují pojmy rizikové chování a problémové chování (Bendl et al., 2016).

Rizikové chování lze definovat jako chování, které přináší následky jak pro samotné jedince, tak i pro celou společnost, a to v oblasti zdravotních, sociálních anebo výchovných rizik. Existenci a důsledky rizikového chování je možné vědecky zkoumat a zároveň lze jeho výskyt ovlivňovat prostřednictvím preventivních opatření. Do konceptu rizikového chování se pak řadí veškeré formy negativního chování a jednání od šikany a násilí ve školách až po obecně kriminální jednání. Členění oblastí rizikového chování není vůbec jednoduché, neboť s vývojem společnosti dochází k výskytům nových forem rizikového chování. Kromě zmíněných oblastí rizikového chování existují i samostatné kategorie různých typů chování způsobující výchovné, sociální, trestněprávní či zdravotní následky (Miovský et al., 2010).

Širůčková (2012, s. 127) definuje rizikové chování jako „takové chování, které má negativní dopady na fyzické či psychické fungování člověka a které je nějakým způsobem ohrožujícím i pro jeho okolí“.

Rizikové chování může být také chápáno jako chování, které může mít pro mladé lidi negativní následky v budoucnosti a zároveň se oblasti rizik mohou měnit (Morin, 2022). Rizikovým chováním je třeba se znepokojovat, pokud může mít trvalé následky, což mohou být situace jako užívání omamných látek nebo agresivní chování (Damour, n.d.).

Každý jedinec se v průběhu dětství projevuje takovým chováním, které lze označit za problémové. Může se jednat o celou řadu projevů, jako je lhaní, negativismus, verbální tlak nebo přecitlivělost. Veškeré tyto aspekty jsou rozpoznatelné zvenčí a jsou ovlivněny změnou prostředí (Hutyrová a kol., 2019).

Problémové chování můžeme nejčastěji rozlišit podle míry závažnosti konkrétního jednání. Hovoříme tak o chování disociálním, asociálním a antisociálním. Za **disociální chování** můžeme považovat takové chování, které sice nikoho nepoškozuje, ale je společensky nevhodné a nepřiměřené. Řadíme sem vzdorovitost, negativismus nebo určité zlovyky. Takové chování se obvykle děje po určitou dobu a cílem je získat pozornost. **Asociální chování** je dlouhodobější, porušuje společenské normy, ale není cílené ani proti někomu jinému, ani proti společnosti. Motivací pro toto chování bývá snaha zalíbit se kamarádům.

Můžeme sem zařadit drobné krádeže nebo nerespektování autorit. Za **antisociální chování** je označeno chování, které je namířeno proti ostatním osobám nebo společnosti a zároveň je poškozující. Zde často řadíme násilnou trestnou činnost (Čáp in Mertin et al., 2013).

### 1.1 Příčiny rizikového a problémového chování

Možné příčiny rizikového nebo problémového chování lze hledat v několika oblastech. V žádném případě se nejedná jen o jeden faktor, který by byl iniciátorem rizikového nebo problémového chování. V drtivé většině případů se jedná o kombinaci více faktorů jako je nevhodné rodinné prostředí, nízkopříjmová skupina obyvatelstva a s tím spojené sociální dopady na život dítěte anebo celková situace ve společnosti. Důležitá je také skutečnost, že riziko vzniku problémového nebo rizikového chování roste s počtem rizikových faktorů, kterým je jedinec vystaven (Hutyrová a kol., 2019).

Jedním z významných faktorů, který může hrát klíčovou roli pro vznik rizikového nebo problémového chování, je socioekonomické prostředí. Rodinné prostředí může být narušeno obavami o ztrátu zaměstnání rodičů, kteří jsou nuceni čelit záležitostem, jako jsou nepříznivá finanční situace v rodině, ztráta sebevědomí anebo ztráta důvěry ve vlastní schopnosti. Může tak docházet k celkovému snížení zájmu o aktivity dítěte, což se může projevit např. nesledováním studijních výsledků dětí. Stejnou roli potom mohou hrát i rodinné vztahy. Dnešní vysoká rozvodovost a život dětí v neúplných rodinách může vést k tomu, že děti se stávají jakýmsi „narázníkem“ pro své rodiče. Zároveň je možná i situace, kdy rodič preferuje nového partnera na úkor svého dítěte a ve snaze vyhnout se problémům, nemá dítě žádné úkoly a nejsou na něj kladeny žádné nároky (Auger & Boucharlat, 2005).

Dalším významným aspektem podílejícím se na vzniku rizikového nebo problémového chování je aspekt psychologický. S tímto faktorem je spojeno zejména období dospívání, kdy dochází k přeměně osobnosti jedince a zároveň dochází k zásadním fyzickým změnám, což může mít velký vliv na psychiku jedince. Někteří jedinci by chtěli být dospělí co nejdříve, další by naopak rádi zůstali v dětském světě. V období dospívání také dochází k častým změnám emocí. Důležitá je také role dítěte v rámci vrstevnické skupiny (Auger & Boucharlat, 2005).

Zjištění příčiny rizikového nebo problémového chování hraje klíčovou roli při stanovování preventivních opatření. Chování dítěte je ovlivněno kombinací více faktorů – biologických, sociálních nebo situačních. Při stanovování příčiny rizikového nebo problémového chování

je potřeba počítat s tzv. „kruhovou kauzalitou“, kdy problémové chování v určité oblasti zvyšuje pravděpodobnost výskytu problémového chování v jiné oblasti (Bendl, 2011).

Mezi hlavní příčiny rizikového nebo problémového chování dětí ve školním prostředí můžeme zcela jednoznačně zařadit traumata prožívaná v domácnostech žáků. Konkrétně se jedná o zanedbávání, psychické či fyzické týrání nebo sexuální zneužívání. Zároveň sem můžeme zařadit rodiny, kde se užívají návykové látky, konzumuje alkohol, vyskytuje duševní onemocnění nebo třeba násilí vůči jinému příslušníku rodiny. Také sem patří rodiny s výskytem sebevraždy. Na základě těchto negativních zkušeností se pak dítě ve škole projevuje hlasitě, agresivně a chaoticky. K tomu je nutno dodat, že takové dítě se nachází v neustálém stresu z toho, kdy přijde další nebezpečí, a tudíž se nemůže věnovat vzdělávání (Hronová, 2022).

Výsledky studie ACE (Advers Childhood Experiences) Studie negativních zkušeností z dětství z roku 2017 uvádí, že jen 38% dotázaných nezažilo v rodinném prostředí žádnou traumatizující zkušenost. Každý čtvrtý z dotazovaných má zkušenost se dvěma až třemi výše uvedenými traumatizujícími zkušenostmi. Jak již bylo zmíněno, jedná se o negativní zkušenosti pouze v rámci rodinného prostředí a do těchto negativních zkušeností nejsou zahrnuta traumata způsobená šikanou, přemístěním dítěte či diskriminací (Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, 2018).

I když Bendl (2011) uvádí tři faktory, které mají vliv na problémové chování žáků, tak na základě výše uvedeného můžeme zkonstatovat, že největší vliv má faktor sociální, konkrétně rodinné prostředí.

V následující tabulce uvádíme příklady všech tří zmíněných faktorů.

### **Tabulka 1**

*Schéma faktorů ovlivňující chování žáků ve škole*

<b>Faktory biologické</b>	<b>Faktory sociální</b>	<b>Faktory situační</b>
vrozená agresivita	rodina	momentální nálada
hladina testosteronu a serotoninu	škola	okamžitá atmosféra ve třídě
temperament	kamarádi	nemoc
autismus	širší komunita	nudný výklad
hyperaktivita	kriminalita ve společnosti	momentální školní neúspěch

(Bendl, 2011)



## 2 KLASIFIKACE RIZIKOVÉHO A PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ

Většina autorů uvádí vesměs stejné nebo podobné formy rizikového chování. Pokud nejsou úplně totožné, pak se shodují alespoň částečně a vzájemně se prolínají.

Hutyrová et al. (2013) řadí mezi typy rizikového chování záškoláctví, šikanu a projevy agrese, rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, rasismus a xenofobii, negativní působení sekt a sexuální rizikové chování.

Sobotková in Jedlička (2015) k typům rizikového chování vymezených Hutyrovou et al. ještě přidává lhaní, kyberšikanu, vandalismus, závislostní chování na internetu, hazardní hry, užívání anabolik a steroidů a nezdravé stravovací návyky.

Širůčková in Miovský (2010) jednotlivé typy rizikového chování rozděluje do kategorií, do kterých řadí konkrétní projevy rizikového chování. Násilné chování, šikanu a týrání sjednocuje do kategorie **interpersonální agresivní chování**. Krádeže, vandalismus a sprejství do **delikventního chování ve vztahu k hmotnému majetku**. Kategorie **rizikové zdravotní návyky** zahrnuje užívání alkoholu, kouření, drogy, nezdravé stravovací návyky či nedostatečnou pohybovou aktivitu. Dále uvádí kategorii **sexuální chování**, kam řadí předčasné zahájení pohlavního života, promiskuitu, nechráněný pohlavní styk nebo předčasné mateřství a rodičovství. Záškoláctví, neplnění školních povinností, nedokončení středoškolského studia definuje jako **rizikové chování ve vztahu ke společenským institucím**. Ve své typologii rizikového chování ještě zmiňuje **prepatologické hráčství a rizikové sportovní aktivity**.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydefinovalo sedm typů rizikového chování ve školním prostředí, na které se doporučuje zaměřit a které zveřejnilo v Metodickém doporučení MŠMT k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních (čj. 21291/2010-28).

- a) agrese, šikana, kyberšikana a další rizikové formy komunikace prostřednictvím multimédií, násilí, vandalismus, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus, xenofobie, homofobie;
- b) záškoláctví;
- c) závislostní chování, užívání všech návykových látek, netolismus, gambling;
- d) rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, prevence úrazů;
- e) spektrum poruch příjmu potravy;

f) negativní působení sekt;

g) sexuální rizikové chování (MŠMT, 2010).

Bendl et al. (2016) stejně jako Širůčková ještě zmiňuje osmou kategorii, a to delikventní chování ve vztahu k hmotným statkům, kam řadí krádeže, sprejerství a další trestné činy a přečiny.

Na základě výše uvedeného členění můžeme zkonstatovat, že jednotlivé typy rizikového chování uváděné různými autory se ve většině případů shodují. Zajímavá je skutečnost, že HutYROVÁ et al., v porovnání se zbývající dvěma autory, ve svém členění vůbec nezmiňují nezdravé stravovací návyky. Jak Širůčková, tak i Sobotková do svého členění zahrnují i rizika spojená s hráčstvím a hazardními hrami. Můžeme říct, že členění HutYROVÉ et al. téměř odpovídá členění, které ve svém metodickém pokynu vydalo i MŠMT.

**Problémové chování** žáků je fenomén, se kterým se školství potýká velmi často. Není výjimečným případem situace, kdy rodiče vybírají pro své dítě školu na základě výskytu problémů v chování (Bendl, 2011). Každý z učitelů, který se setkal s problémovým chováním ve své třídě, by definoval toto chování jinak. Co pro jednoho pedagoga již může být problémovým chováním, pro druhého ještě hranice překročena nebyla. V pedagogickém prostředí panuje názor, že existují dva typy problémových žáků. A to ti, co buď vyrušují při hodině, nebo ti, kteří odmítají spolupracovat (HutYROVÁ a kol., 2019).

Pokud bychom chtěli specifikovat konkrétní formy problémového chování, pak můžeme hovořit o nekázní ve výuce, neplnění školních povinností, nevhodnému chování k pracovníkům školy, nepodílení se na výuce, neplnění domácích úkolů, pozdní příchody nebo podvádění při testech (BERANOVÁ in MERTIN et al., 2013; CANGELOSI, 2006)

Podle HutYROVÉ a kol. (2019) můžeme mezi projevy problémového chování také zahrnout hyperaktivitu a hypoaktivitu, impulzivitu nebo narušenou pozornost. Tyto projevy chování jsou však dle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) definovány jako porucha aktivity a pozornosti a neměly by tedy být mezi problémové chování zařazovány.

Na základě uvedených forem můžeme tedy problémové chování charakterizovat jako lehčí formu rizikového chování s tím, že i tyto drobné přestupky je třeba řešit již v zárodku a to z toho důvodu, aby se netransformovaly do chování rizikového. Proto je opravdu nutné věnovat ze strany pedagogů pozornost a nepodceňovat i takové drobné projevy, které uvádí jednotliví autoři výše.

## 2.1 Formy rizikového a problémového chování ve školním prostředí

Podle Výroční zprávy 2022/2023 České školní inspekce (ČŠI) byly nejčastěji vyskytujícími se formami rizikového chování na základních školách ve školním roce 2021/2022 záškoláctví, šikana a kouření. Záškoláctví se objevilo ve více jak polovině základních škol, šikana pak v 44% základních škol a kouření a užívání návykových látek v 41% základních škol (ČŠI: Kvalita vzdělávání v ČR ve školním roce 2022/2023, 2023). Níže se tedy zaměříme na nejčastěji se vyskytující formy rizikového chování na základních školách.

### Záškoláctví

Jednou z nejzávažnějších forem rizikového chování žáků je záškoláctví. Může mít vliv na další životní osud dítěte, a to např. ve formě nedokončeného vzdělávacího procesu a tím následujícího složitějšího uplatnění na trhu práce. Nejčastěji o záškoláctví hovoříme, pokud se žák nedostaví bez omluvy do vyučování. Tato forma záškoláctví je celkem jednoduše odhalitelná. Větším problémem může být tzv. skryté záškoláctví, kdy žák zůstává doma se souhlasem rodičů, kteří poskytnou omluvu ve formě rodinných důvodů, nevolnosti, apod. Existuje však i skupina rodičů, kteří sami mají ke školní docházce negativní vztah a proto nepovažují za důležité, aby jejich dítě do školy pravidelně docházelo. Místo toho zapojují dítě do domácích prací nebo dokonce posílají děti do práce (Čáp & Dosoudil in Mertin et al., 2013).

Záškoláctví bývá spojováno s dalšími formami rizikového chování. Nejčastěji se vyskytuje u dětí, které jsou negativně ovlivněny prostředím, ve kterém se nachází anebo u dětí, které mají nízké sebevědomí a cítí se osamocně (Hutyrová et al., 2013).

Podle toho, zda je záškoláctví plánované nebo je momentálním nápadem, tak hovoříme o „impulzivním“ a „účelovém“ záškoláctví (Čáp & Dosoudil in Mertin et al., 2013, s. 150).

Jak již bylo zmíněno výše, záškoláctví se objevilo ve více jak polovině základních škol. Nicméně i tak se jedná o nárůst oproti školnímu roku 2020/2021, a to o 8,5% (ČŠI: Kvalita vzdělávání v ČR ve školním roce 2022/2023, 2023).

Podle Metodického doporučení MŠMT k prevenci a postihu záškoláctví a omlouvání žáků z vyučování (č.j.MSMT-780/2024-1) se záškoláctví může stupňovat. Navíc, pokud ze strany školy není řešena již první neomluvená absence, může to být signál pro další žáky ke stejnému chování. Při neomluvené absenci do deseti hodin u žáků prvního stupně a dvanácti

hodin u žáků druhého stupně je škola povinna kontaktovat zákonného zástupce dítěte. V případě počtu hodin nad výše uvedené a podle závažnosti situace ředitel školy svolá výchovnou komisi, které se může účastnit ředitel, zákonný zástupce, školní metodik prevence, výchovný poradce, popř. další odborníci. Pokud škola nedokáže situaci vyřešit a řešení nepřinese ani zasedání výchovné komise, může škola k příslušnému orgánu podat podnět k zahájení řízení o přestupku ve smyslu § 42 správního řádu. Jedná se o situaci, kdy žák prvního stupně přesáhne dvacet pět hodin neomluvené absence, žák druhého stupně pak třiceti hodin. Na orgán sociálně-právní ochrany dítěte (dále OSPOD) je škola povinna hlásit vážné případy, v dalších případech situaci hodnotí přestupkový orgán, který se může sám na OSPOD obrátit (MŠMT, 2024).

### **Adiktologie – alkohol, tabákové a nikotinové výrobky**

Příloha č. 13 Tabákové výrobky, výrobky ke kouření a nikotinové sáčky (čj. MSMT-11112/2022-2) Metodické doporučení MŠMT k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních (čj. MŠMT-21291/2010-28) na základě dat WHO hovoří o kouření jako o nejčastější příčině úmrtí ve světové populaci. Kromě zdravotních následků má kouření negativní dopad i na ekonomický status jedince či rodiny (Kulhánek & Šejvl, 2022).

Podle přílohy č. 4 Alkohol (čj. MSMT-36941/2018-1) k výše uvedenému Metodickému doporučení je alkohol v rámci České republiky nejvíce užívanou návykovou látkou. Kromě zdravotních rizik sebou konzumace alkoholu přináší i rizika společenská, zejména pokud se jedná o pravidelnou konzumaci. Jediný možný správný přístup k alkoholu pro děti je naprostá abstinence (MŠMT, 2018).

Studie ESPAD (European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs) z roku 2019, která byla vedena mezi téměř sto tisíci žáky a studenty v 35 evropských zemích, přinesla následující výsledky. V České republice 29% žáků ve věku 13 let a mladší odpovědělo, že alespoň jednou kouřilo cigaretu, 14% má zkušenost s elektronickou cigaretou a 42% alespoň jednou v životě pilo alkohol. Pro porovnání uvádíme výsledky s nejmenším procentuálním podílem respondentů. V oblasti kouření cigaret nejlepšího výsledku dosáhl Island (5,4%), kouření elektronických cigaret Černá Hora (4,3%) a pití alkoholu Island (7,1%) (ESPAD Report 2019: Results from the European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs, 2020).

Světová zdravotnická organizace (WHO) uvádí kouření jako hlavní příčinu předčasných úmrtí. Zároveň způsobuje až čtrnáct typů rakoviny. Česká republika patří mezi země s nejvyšším výskytem kouření tabáku v rámci Evropy. Za alarmující mohou být považovány výsledky výše uvedené studie ESPAD (MŠMT, 2010).

Dítěti, které je v budově školy či mimo školní budovu, ale na akci realizované školou přichyceno při kouření, hrozí sankce v souladu se školním řádem. Zároveň je informován zákonný zástupce. Doporučuje se citlivě informovat žáka a jeho rodiče o rizicích spojených s kouřením tabáku nebo i užívání elektronických cigaret, popř. nabídnout odbornou pomoc (Kulhánek & Šejvl, 2022).

### **Šikana včetně kyberšikany**

Z legislativního hlediska je pojem šikana neznámý. Bývá nahrazován slovním spojením úmyslné jednání, jehož obětí je vždy jiná osoba, která je ponižována. Toto jednání může být slovní nebo fyzické. Nejdůležitějším faktorem je úmysl. Podle právních předpisů může být šikanování klasifikováno jako trestný čin vydírání nebo omezování osobní svobody (Hutyrová et al., 2013).

Oproti minulosti, kdy byla šikana v našich školách přehlížena či zmírňována, se v současné době o šikaně mluví a lze říct, že došlo k detabuizování školní šikany. Negativním jevem tohoto průlomu je skutečnost, že za šikanu bývá často označováno jednání nebo chování, které však ve skutečnosti šikanou není (Zvírotsky et al., 2021).

Můžeme konstatovat, že šikana nastává v případě agresivního nebo manipulativního jednání, které je záměrné, velmi často opakující se a s úmyslem někomu ublížit (Zvírotsky et al., 2021).

„Šikanování je fyzické, psychické či kombinované ponižování až týraní žáků obvykle jinými žáky, vzácněji dospělými. Probíhá buď ve dvojici, nebo ve skupině. Iniciátory šikanování bývají žáci vyšších ročníků, žáci osobnostně či sociálně narušení“ (Průcha et al., 2013, s. 297).



V následující tabulce uvádíme rozdělení šikany i s příklady projevů.

**Tabulka 2**

*Klasifikace typů šikany*

Druh šikanování	Příklady projevů
Fyzické přímé aktivní	Škrčení, kopání, fackování
Fyzické nepřímé aktivní	Oběť zbitá na objednávku; ničení osobních věcí
Fyzické přímé pasivní	Agresor nedovolí oběti, aby si sedla do lavice
Fyzické nepřímé pasivní	Agresor odmítne oběti odchod ze třídy
Verbální přímé aktivní	Nadávání, urážení, zesměšňování
Verbální nepřímé aktivní	Šíření pomluv, tzv. symbolická agrese (kresby, básně)
Verbální přímé pasivní	Neodpovídání na pozdrav, otázku
Verbální nepřímé pasivní	Spolužáci se nezastanou oběti

(Kolář, 2005)

Šikana byla ve školním roce 2021/2022 se 44% druhou nejčastěji vyskytovanou formou rizikového chování na základních školách. Kyberšikana se pak vyskytla v téměř 34% základních školách. Oproti školnímu roku 2020/2021 zejména u šikany k růstu o 16%, u kyberšikany o 5% (ČŠI: Kvalita vzdělávání v ČR ve školním roce 2022/2023, 2023).

Obrovským problémem jsou následky šikany. Bohužel se velmi často stává, že zlo, které šikana způsobí, nebývá nikdy řešeno a vyřešeno. A přitom následky bývají velmi rozsáhlé a zasahují všechny přímé i nepřímé účastníky šikany včetně rodičů nebo pedagogů (Kolář, 2011). Existuje vyšší pravděpodobnost rozvoje duševních poruch v dospělosti u obětí šikany, které se mohou projevit potížemi v sociálním fungování jedince. U pachatelů šikany zase existuje vyšší riziko rozvoje antisociální poruchy osobnosti (MŠMT, 2010).

Rychlý vývoj technologií v posledních dvou dekádách zavedl mezi rizikové chování i již zmiňovaný pojem **kyberšikany**. Jedná se v podstatě o šikanu, která je prováděna prostřednictvím informačních technologií. Odehrává se v online prostředí a následky mohou být ještě horší než u šikany tradiční (Černá et al., 2013).

Ruku v ruce s vývojem v oblasti informačních technologií jde i potřeba mladých lidí být neustále přítomen v online prostředí. Být online je pro ně velmi důležitou součástí života, pokud by tady nebyli, mohlo by to vést k jejich sociálnímu vyloučení. Avšak toto sebou právě přináší zvýšené riziko stát se obětí kyberšikany (Černá et al., 2013).

Podle Martina Kožíška ze sdružení CZ.NIC, který se kyberšikanou zabývá od roku 2006, může mít kyberšikana širokou škálu projevů. Kromě nadávání a sdílení obrázků a videí se nejčastěji jedná o nabourání účtu na sociálních sítích a jeho používání bez vědomí skutečného uživatele. Za největší problém v online prostředí jsou dnes považovány tzv. „králičí nory“. Jedná se o nebezpečí zejména pro nové uživatele sociálních sítí, kdy díky sledování nevinných fotek a videí si o nich daná sociální síť sbírá informace. Na základě času stráveného u těchto videí se uživatelům začnou nabízet již méně virální obrázky a videa, která nabízí nejdrastičtější obsah. Dítě se tak může velmi snadno dostat k násilným videím a obrázkům, na základě čehož může trpět psychickými problémy. Podle Kožíška jsou známy případy, kdy se dítě na základě viděného obsahu pokusilo zabít. Právě tento stav se nazývá králičí nora, ze které se již bez pomoci nelze dostat (Kožíšek, 2023).

Další definici kyberšikany můžeme nalézt u těchto projevů: vyloučení a ostrakizace, flaming, kyberharašení a kyberstalking, pomlouvání, odhalení a podvádění a happy slapping (Černá et al., 2013).

V případě **flamingu** se jedná o ostrou hádku ve virtuálním prostředí, která se vyznačujeme nadávkami, urážením nebo vyhrožováním s cílem někoho poškodit nebo mu ublížit. Termín **happy slapping** pochází z Velké Británie a odtud se rozšířil do celého světa. Jedná se o situaci, která se původně odehrávala v metru, kdy jeden z členů party fyzicky napadl vyhlédnutou oběť a zatímco probíhala šarvátka, tak ostatní členové skupiny toto nahrávali na své telefony. Poté následuje zveřejnění na sociálních sítích. Pro oběť je šířené video velmi dehonestující a může vést až k sebevraždě (Černá et al., 2013).

Mezi způsoby šíření kyberšikany patří sociální sítě, online interaktivní hry, webové stránky, blogy nebo elektronická pošta (Černá et al., 2013).

Podle závažnosti šikany může škola přistoupit k udělení výchovného opatření, což může být napomenutí, třídní důtka či důtka ředitele. Další možností je snížená známka z chování. Vyloučení ze školy nelze uplatnit u žáka, který plní povinnou školní docházku. Dalším postupem včetně legislativního se zabývá materiál MŠMT Využití právních opatření při řešení problémového chování žáků na školách.

## 2.2 Pravidla chování a dodržování kázně ve školách

V demokratických společnostech je běžné, že lidé se mají možnost podílet na utváření zákonů, které jsou pak povinni dodržovat. Stejně by tomu tak mělo být při stanovování

pravidel ve škole. Kromě toho, že škola má být demokratickým místem, tak je prokazatelné, že pokud se žáci na vytváření pravidel podílejí, tak taková pravidla pak více respektují (Auger & Boucharlat, 2005).

Pro stanovování pravidel je důležitá jednotná politika celé školy. Je nutné, aby se jednotlivé třídy vyvarovaly stanovování pravidel navzájem si odporujících. To však může vést k tomu, že v některých třídách jsou vyžadovaná pravidla zbytečná (Cangelosi, 2006).

Stanovování pravidel by mělo hledat základy v **teorii kognitivního základu lidské sociálnosti**, jejíž pomocí „si věci a události vysvětlujeme, předvídáme průběhy dějů a jejich výsledky“ (Bendl, 2011, s. 91). Na utváření pravidel a vymezení hranic by se měli podílet všichni ti, kterých se to týká (Hutyrová et al., 2013).

Pro vývoj kázně ve třídě během školního roku je klíčový začátek školního roku. Právě v tomto období by se učitelé a žáci měli navzájem poznávat a snažit se vystavět základy týmové spolupráce, mezi které patří i utváření pravidel a je jedním z aspektů fungujícího kolektivu (Auger & Boucharlat, 2005).

Kázeň ve škole se řídí dvěma normami. První normou je školní řád anebo jsou vypracována pravidla v jednotlivých třídách. Tou druhou normou jsou pokyny pedagogických pracovníků a dalších zaměstnanců školy. Kázeň by tedy měla znamenat dodržování těchto norem (Bendl, 2011).

Dodržování školní kázně je předpokladem k tomu, aby se žáci ve škole něco naučili. Jedním ze dvou základních požadavků na dodržování kázně v klasických základních školách a při frontální formě výuky je dodržování ticha. Tím druhým je plnění příkazů učitelů, které je o to více vynucováno, o co méně je činnost zmiňovaná v příkaze zajímavější (Hutyrová et al., 2013).

Udržení kázně během výuky je jedním z nejsložitějších úkolů pedagoga (Mertin et al., 2013). Pedagog většinou očekává, že žák se bude chovat podle jeho představ (Hanák a kol., 2017).

### 3 PREVENCE RIZIKOVÉHO A PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ

Již několik let je známa skutečnost, že investice věnovaná do prevence se mnohokrát vyplatí. Věnovat do prevence čas či finanční prostředky je daleko jednodušší a méně nákladné než se následně zabývat intervencí. Proto dnes velkou roli hrají i pracovníci, kteří se prevencí zabývají. Zároveň rostou požadavky na jejich kvalifikační předpoklady a také výsledky jejich práce (Hutyrová et al., 2013).

Pedagogický slovník definuje prevenci jako „soubor opatření zaměřených na předcházení nežádoucím jevům, zejm. onemocnění, poškození a sociálně-patologickým jevům“ (Průcha et al., 2013, s. 219).

Do prevence rizikového chování můžeme zahrnout školskou prevenci, zdravotnickou prevenci i prevenci kriminality. Tato provázanost se promítá i do různých legislativních dokumentů, které se prevencí zabývají. To platí jak pro dokumenty evropské, tak i národní (Miovský in Miovský et al., 2010).

Základní strategický dokument MŠMT Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019 – 2027 popisuje historii prevence rizikového chování v České republice. Podle tohoto dokumentu se prevence rizikového chování začala v České republice objevovat ve druhé polovině devadesátých let a původně byla cílena na uživatele drog. Klíčovým bodem pak byl rok 2005, kdy byly vytvořeny standardy, které specifikovaly programy a certifikace na prevenci užívání návykových látek (MŠMT, 2019).

Není však možné zabránit rizikovému či problémovému chování u všech jedinců. Proto je zapotřebí usilovat o to, aby se případné rizikové chování vyskytlo v co nejpozdějším věku a aby došlo k co nejméně škodám způsobeným tímto chováním. Zároveň je nutné motivovat daného jedince k tomu, aby svého chování zanechal. Pokud však není možné dosáhnout kladného výsledku, pak se musíme pokusit ochránit okolí od následků takového chování (Hutyrová et al., 2013).

#### 3.1 Typy prevence

V současné době existuje několik forem dělení prevence. Podle Světové zdravotnické organizace (WHO) se prevence rozděluje na **primární, sekundární a terciární**. **Primární** prevenci lze také nazvat jako předcházení problémům. Je zaměřena na ty, kteří ještě s rizikovým chováním do kontaktu nepřišli (Hutyrová et al., 2013). **Sekundární** prevence se pak zaměřuje na ty, kteří jsou ohroženi nebo se nějakým způsobem odlišují od většiny. Ve

školním prostředí to mohou být žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. A také žáci, u nichž se některá forma rizikového chování již vyskytuje. Velmi důležité je pak problém včas odhalit a nabídnout řešení. Důležitou součástí sekundární prevence je **depistáž**, což lze charakterizovat jako vyhledávání faktorů, které mohou být znepokojivé ve vztahu k rizikovému chování (Jedlička a kol., 2015). U **terciární prevence** se zaměřujeme na osoby, které jsou již „defektní socializací“ poznamenané (Jedlička a kol., 2015, s. 69). Snaží se také eliminovat škody, které jsou způsobeny nezdravým životním stylem. Jedná se o osoby, které jsou závislé na návykových látkách, lidi bez domova nebo živící se prostitucí. Velmi často se jedná o děti, které mají nízké sebevědomí a pocházejí z dysfunkčních či afunkčních rodin. Klíčovou roli při prevenci s touto skupinou hraje spolupráce s psychoterapeuty a sociálními pracovníky, kteří jsou schopni poskytnout odborné poradenství a terapie (Jedlička a kol., 2015).

Ústav pro lékařství Americké akademie věd (Institute of Medicine) rozděluje od konce devadesátých let minulého století prevenci na **všeobecnou, selektivní a indikovanou**. U **všeobecné prevence** se zaměřujeme na celou populaci v dané lokalitě, ale můžeme zde také hovořit o populaci jako o všech obyvatelích planety. Cílem je předcházet problémům a přesvědčovat děti a mládež o škodlivosti návykových látek. **Selektivní prevence** cílí na ty, kteří už nějaké problémy s užíváním drog mají a zároveň na ty, u kterých panují obavy, že se daný problém bude rozvíjet. **Indikovaná prevence** se soustředí na děti a mládež, u kterých se očekává nárůst závislosti na užívání drog. K tomu slouží speciální preventivní programy, které mají za úkol vyhodnocovat předpoklad užívání drog u účastníků těchto programů (Hutyrová et al., 2013).

MŠMT ČR dělí prevenci na **specifickou a nespecifickou**. U **primární specifické prevence** hovoříme o snaze předejít konkrétní formě rizikového chování. U **primární nespecifické prevence** se pak zaměřujeme na způsob trávení volného času, budování rezistence dětí vůči tlaku a posilování komunikačních a sociálních kompetencí (Jedlička a kol., 2015).

Pro potřeby školství můžeme ještě zmínit inovativní model specifické primární prevence. U tohoto modelu rozlišujeme **všeobecnou primární prevenci, selektivní primární prevenci a indikovanou primární prevenci**. **Všeobecná primární prevence** nedělá rozdíl mezi mírou rizikovosti skupin dětí a mládeže a rozlišuje jen věk, popř. sociální faktory. U **selektivní primární prevence** pracujeme s dětmi, u kterých existuje větší pravděpodobnost výskytu některé z forem rizikového chování. **Indikovaná primární prevence** již řeší jedince s projevy rizikového chování (Hutyrová et al., 2013).



### 3.2 Prevence ve školách

Z výše uvedených typů prevencí je ve školství, v souladu s Metodickým doporučením MŠMT (čj. MSMT-21291/2010-28), nejčastěji využívána primární prevence zaměřená na předcházení rozvoje rizik, které by mohly směřovat k rizikovým projevům v chování žáků. Největší roli hraje specifická primární prevence, která zahrnuje programy a aktivity, které cílí na konkrétní formy rizikového a problémového chování a jejich snahou je takové chování eliminovat (MŠMT, 2010). Většina škol pracuje i s nespécifickou primární prevencí. Kromě pracovníků Školního poradenského pracoviště je hojně využívána i spolupráce s externisty, což mohou být různá výchovně-vzdělávací sdružení, charity, ale i složky integrovaného záchranného systému. V některých školách, zejména alternativních, se můžeme setkat i se sekundární prevencí a s ní spojenou depistáží.

Podle Metodického doporučení MŠMT k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních (čj. MSMT-21291/2010-28) je nejdůležitější předcházet výskytu rizikového chování, dále by pak měla prevence vést ke zdravému životnímu stylu, k rozvoji pozitivního sociálního chování, zvládnání zátěžových situací a rozvoji psychosociálních dovedností (MŠMT, 2010).

Při uplatňování preventivních programů je velmi důležité znát cílovou skupinu, které jsou preventivní opatření určeny. Je zapotřebí, aby byla vybudována vzájemná důvěra mezi pedagogem a žáky, aby pedagog jednal s žáky způsobem odpovídajícím jejich věku, např. jednat s dospívajícími na patřičné úrovni, ne dětinsky. Roli hraje i osobnost pedagoga či vychovatele a jeho schopnost empatie (Jedlička a kol., 2015).

Základním dokumentem, který se zabývá prevencí na školách, je Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019 – 2027. Tato strategie byla zpracována na základě SWOT analýzy systému primární prevence rizikového chování (MŠMT, 2019).

**Tabulka 3**

*SWOT analýza – vyhodnocení situace v oblasti primární prevence rizikového chování za období 2013 – 2018*

<b>Silné stránky</b>	<b>Slabé stránky</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- vyšší financování prevence rizikového chování (PRCH)</li> <li>- povinnost specializačního vzdělávání</li> <li>- existence jednotného systému výkaznictví</li> <li>- spolupráce pracovníků na krajské institucionální úrovni</li> <li>- existence krajských plánů a strategií</li> <li>- metody, doporučení a šablony jako podpora škol</li> <li>- nastolený a evaluovaný certifikační proces</li> <li>- časopis Prevence</li> <li>- finanční podpora z MŠMT i Krajských úřadů</li> <li>- realizace krajských monitoringů ve školách</li> <li>- potenciál proškolených školních metodiků prevence (ŠMP)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nezájem o PRCH ze strany rodičů</li> <li>- nedostatečná mezioborová a meziresortní spolupráce na úrovni měst a obcí v PRCH</li> <li>- nejednotný přístup realizátorů prevence</li> <li>- nedostatečná podpora ze strany ředitelů škol</li> <li>- nedostatek školních psychologů a dětských psychiatrů</li> <li>- bagatelizování rizikového chování ze strany veřejnosti</li> <li>- nejednotný a chybějící výklad zákonů</li> <li>- dosud nesnížená míra přímé pedagogické činnosti u ŠMP</li> <li>- chybějící supervize pro pedagogické pracovníky</li> <li>- nestabilní financování</li> </ul>
<b>Příležitosti</b>	<b>Hrozby</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- cílené zasíťování služeb PRCH do problémových oblastí</li> <li>- vytvoření odpovídajících podmínek pro ŠMP</li> <li>- důrazná podpora certifikovaných služeb a programů</li> <li>- samostatný dotační program pro systémové krajské projekty</li> <li>- zlepšení spolupráce s ostatními resorty</li> <li>- možnost financování PRCH z EU</li> <li>- podpora mentoringu a supervize v oblasti PRCH</li> <li>- přenos potřeb škol a praxe do legislativy</li> <li>- zapojení všech škol do jednotného systému výkaznictví</li> <li>- existence týmů pro mládež</li> <li>- zlepšení vztahů krajů a obcí k prevenci</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- demotivace osob působících v oblasti PRCH</li> <li>- negativní prezentace PRCH v médiích</li> <li>- nejednotnost postupu místních samospráv při realizaci PRCH</li> <li>- nízká nabídka odborníků a programů</li> <li>- nekoncepčnost legislativy</li> <li>- nízký počet ŠMP s absolvovaným specializačním studiem</li> <li>- nedostatek certifikovaných služeb</li> <li>- negativní a laxní přístup některých škol v oblasti PRCH</li> <li>- nízká podpora škol z dotačního řízení MŠMT</li> <li>- přetrvávající liberalizace v konzumaci alkoholu a tabáku</li> </ul>

(MŠMT, 2019)

Na základě vyhodnocení Národní strategie 2013 – 2018 byly stanoveny základní pilíře politiky primární prevence, jež jsou **systém, koordinace, legislativa, vzdělávání, financování, monitoring, hodnocení a výzkum**. Ke každému z těchto pilířů jsou stanoveny i cíle a priority (MŠMT, 2019).

Základním předpokladem pro úspěšný vzdělávací proces a zároveň pro eliminaci výskytu negativních jevů je nastolení pozitivního školního klimatu. Pedagogičtí pracovníci by v rámci školy měli vystupovat jednotně a žáci by v nich měli mít rádce, na které se mohou v případě problému kdykoliv obrátit. Velkou roli hraje i vztah a komunikace rodičů a školy, což bývá mnohdy velmi problematické. V případě, že právě komunikace mezi těmito dvěma stranami nefunguje, dochází tak k mnoha nedorozuměním a konfliktům. (Jedlička a kol., 2015).

Další významnou roli při prevenci rizikového chování hrají politici na všech úrovních. Velmi často dochází ze strany zřizovatele školy pouze k negativní prevenci, což vede ke stejnému přístupu i ředitele škol. Je třeba, aby si zainteresovaní uvědomili, že zastrašováním či vyhrožováním se pozitivní klima ve škole vytvořit nedá. Klíčovým faktorem tak, kromě komunikace, je i vzájemná důvěra mezi žáky a pedagogy. Zejména ze strany učitelů by mělo jít o přístup, který v každém dítěti nevidí potenciální problém (Jedlička a kol., 2015).

Návodem, jak se problémům s výskytem rizikového nebo problémového chování vyhnout, popř. snížit, mohou být **Minimální preventivní programy**, které jsou školy povinny vypracovávat. Při tvorbě programu by se měl brát zřetel na znalost místního prostředí a měl by obsahovat přesné a relevantní nabídky aktivit pro žáky i pedagogy. Měl by také obsahovat informace, čeho má být dosaženo, jakými způsoby toho má být dosaženo a konkrétní činnosti, které budou žáky komplexně rozvíjet. Cílem tohoto programu by mělo být vytvořit bezpečné a důvěryhodné školní prostředí. Důvodem pro vytváření tohoto programu je nutnost existence komplexního a koncepčního přístupu školy k problematice rizikového a problémového chování (Jedlička a kol., 2015).

## 4 RIZIKOVÉHO A PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ V TRADIČNÍCH A ALTERNATIVNÍCH ŠKOLÁCH

Existuje celá řada projevů rizikového nebo problémového chování, které signifikantně nezasahují do vývoje dítěte. Problémem však je, že i tyto „drobnosti“ mají vliv na průběh a výsledky vzdělávacího procesu. Závažnější projevy rizikového nebo problémového chování již negativně ovlivňují nejen život dítěte, ale mají dopad i na rodiče, pedagogy a celou školní třídu. Ve všech zmíněných případech je zapotřebí nějaké reakce. Každý z účastníků vzdělávacího procesu má však na daný problém jiný náhled. Snahou tedy je najít přinejmenším kompromis, na kterém se všichni zainteresovaní shodnou (Mertin et al., 2013).

V současné době mají učitelé celé spektrum výchovných opatření, které mohou na základě legislativy uplatňovat při výskytu rizikového nebo problémového chování. Můžeme zde zmínit domluvu, napomenutí třídního učitele až sníženou známku z chování. V krajních případech může dojít k zapojení orgánu sociálně-právní ochrany dítěte (dále jen OSPOD). Tato opatření však mohou být účinná snad jen na prvním stupni základních škol. Na druhém stupni fungují již podstatně méně a u jedinců, kteří pravidla porušují opakovaně, nezabírají už vůbec. Velmi důležitá je zde role rodiny a přístup rodičů k řešení výchovných problémů ve spolupráci se školou. U těch největších hříšníků však často rodinné prostředí nefunguje správně a děti jsou ve svém chování ze strany rodičů podporovány (Mertin et al., 2013).

Výskyt problémového nebo rizikového chování by neměla žádná vzdělávací instituce podceňovat. Je povinností každé školy takovéto chování řešit a vyřešit. V současné době existují postupy, které jsou ověřené a léta užívané. Zároveň je nutné si uvědomit, že rizikové nebo problémové chování se může řešit na několika úrovních, jak popisujeme v kapitole 4.2. Nicméně je velmi důležité si uvědomit, že tyto standardní postupy nemusí vždy správně fungovat. Každá situace je jiná a každé dítě je individualita, což jsou atributy, které by měly být rozhodující při hledání řešení. Nesmíme opomenout ani fakt, že i každá škola, jako vzdělávací instituce, je jiná.

### 4.1 Pojetí tradičních a alternativních škol

Škola by měla být místem, kde se děti nejen naučí něco nového, získají nové znalosti a zkušenosti, ale naučí se i spolupracovat, fungovat a komunikovat s lidmi, kteří mohou být různí v mnoha směrech. U tradičních škol je však kladen důraz na výkon jedince. Zároveň tradiční školství dostatečně nerozvíjí individuální schopnosti dítěte, snižuje sebevědomí,

vzniká tady závislost na autoritě a v nedostatečné míře rozvíjí komunikační schopnosti a kritické myšlení. Jedním ze základních charakteristických znaků tradičního školství je známkování a představa, že soutěžení je důležitější než vzájemná spolupráce. Tyto výše zmíněné poznatky mívají za následek sníženou motivaci k učení a školní docházku zužuje na pouhý sběr známek (Nováčková, 2012).

Pojem alternativní škola bývá často používán jako synonymum pro označení netradiční, svobodné nebo nezávislé školy. Nicméně jak v českém jazyce, tak i v ostatních jazycích, vládnu v přesném vymezení termínu nejasnosti, což je dost běžným jevem nejen v pedagogice, ale i dalších společenských vědách (Průcha, 2012).

Průcha et al. (2013, s. 16-17) definuje alternativní školy jako „všechny školy, které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních škol vzdělávacího systému.“

Odlišností alternativních škol od těch tradičních je i orientace školy, která je zaměřena na potřeby a zájmy dítěte. Hovoříme tak o **pedocentrickém zaměření**. Důležitým znakem je i zaměření se na rozvoj aktivity a **odpovědnosti žáka**. Kromě intelektuálního rozvoje klade alternativní škola důraz i na **rozvoj emoční a sociální** (Průcha, 2012).

Alternativní školy vznikaly původně pro žáky druhé stupně a studenty středních škol, kteří vykazovali znaky rizikového nebo problémového chování nebo měli problém se školní docházkou. Původní alternativní školy právě z těchto důvodů nabízeli jiný vztah mezi učitelem a žákem a zároveň se vyznačovali pružným rozvrhem hodin (Matulčíková, 2007).

Průcha (2012) vidí příčinu vzniku alternativních škol v neustálé snaze lidstva něco vylepšovat a zdokonalovat, i když už to funguje. Další příčinu spatřuje v rozvoji vědy, techniky a lidského poznání, čímž docházelo k neúměrnému nárůstu množství učiva. Po změně tradičního vzdělávání volali již od počátku 20. století teoretici reformní pedagogiky.

Mezi funkce alternativních škol patří **funkce kompenzační**, kdy alternativy vznikají proto, aby nahradily nedostatky v tradičních školách. Další funkcí je **funkce diverzifikační**. Tato funkce znamená, že alternativní školy rozšiřují nabídku vzdělávacích institucí. Nejdůležitější funkcí je **funkce inovační**, kdy se inovace týkají obsahu vzdělávacího procesu a také obsahu vzdělávání. V rámci dvou těchto oblastí můžeme hovořit o jiných metodách výuky, jinak nastavených prioritách, jiných typech klimatu ve třídách nebo o kladení důrazu na vzájemnou komunikaci mezi účastníky vzdělávacího procesu (Průcha, 2012).

Při snaze definovat pojem alternativní škola je třeba brát v potaz tři různé aspekty. A to **školsko-politický aspekt, ekonomický aspekt, pedagogický a didaktický aspekt**. Význam školsko-politického aspektu spočívá v rozdělení škol na školy státní a školy nestátní. V rámci České republiky považujeme za **státní školy** takové instituce, které jsou zřízeny obcí, krajským úřadem či ministerstvem. **Nestátní školy** jsou pak zřizovány jinými zřizovateli než státními orgány. Legislativně je zřizování škol vymezeno zákonem č. 561/2004 Sb. (Průcha, 2012).

Ekonomický aspekt rozlišuje způsob financování škol. **Nestátní či soukromé školy** jsou financovány zřizovatelem a téměř vždy se platí školné. Oproti tomu **státní školy** jsou zdarma, rodiče žáků žádné školné neplatí a školy jsou financovány z veřejných zdrojů. Alternativnost škol v tomto případě znamená nabídku určitých služeb za úplatu. Tento aspekt však není pro definici alternativního vzdělání příliš významný (Průcha, 2012).

Nejdůležitějším a rozhodujícím aspektem pro alternativnost škol je aspekt pedagogický a didaktický. Pokud hovoříme při rozdělování škol o tomto aspektu, pak sem můžeme zahrnout všechny školy, které používají nestandardní, inovativní a další metody vzdělávání, uplatňují se didaktické přístupy, které jsou rozdílné od běžných metod a přístupů. V rámci tohoto pedagogického a didaktického významu mohou být jako alternativní školy zařazeny i některé státní školy, které uplatňují jakýkoliv jiný přístup než běžně používaný (Průcha, 2012).

Pro naše potřeby je tedy nejvýznamnější aspekt pedagogický a didaktický. Jako alternativní školy tak můžeme definovat všechny školy, bez rozdílu zřizovatele, pro které je charakteristická odlišnost od běžných škol. Rozdílnost alternativních škol se může projevit ve způsobu výuky, fungování dětí ve škole, odlišné komunikaci mezi dětmi a pedagogy a pedagogy a rodiči nebo jiném způsobu hodnocení žáků (Průcha, 2012).

Všeobecně lze konstatovat, že současné alternativní školy jsou postaveny na týmové spolupráci pedagogů a na budování komunit (Matulčíková, 2007).

**Tabulka 4***Základní rozdíly mezi tradičním a alternativním vzděláváním*

<b>Tradiční forma</b>	<b>Alternativní forma</b>
Výuka probíhá podle pevně daného rozvrhu a jednotné organizace dne	Rozvrh a organizace dne vycházejí ze zájmu dětí a flexibility jejich potřeb
Učitel má monopol na pravdu, kterou předává žákům	Učitel je v roli poradce, partnera a zkušenějšího kamaráda
Žák plní úkoly dle zadání	Žák sám rozhoduje o pořadí a rozsahu zadaných úkolů
Důraz na pamětné učení a vnější motivaci	Důraz na objevování věcí a vnitřní motivaci
Důraz na selektivní výkonovou soutěživost	Důraz na spolupráci ve skupinách
Vzdělávání je omezeno prostorem třídy	Vzdělávání jsou otevřeny i prostory mimo třídu a školu
Menší důraz je kladen na tvořivost a iniciativu učitelů i žáků	Důraz na rozvoj tvořivosti a iniciativy

(Průcha, 2012)

Mezi nejvíce rozšířené typy alternativních škol v České republice patří waldorfské školy. V současné době u nás funguje 19 základních škol waldorfského typu ([www.iwaldorf.cz](http://www.iwaldorf.cz)). Mezi další typy alternativních škol můžeme zařadit Montessori školy, Freinetovské školy nebo Daltonské školy. Dále mezi alternativní školy lze zařadit i školy, které organizují vzdělávání podle programu Začít spolu, Projekt Zdravá škola, Projektové vyučování či Komunitní škola a vzdělávání. Mezi charakteristické znaky, které alternativní školy v České republice spojují, patří úzká spolupráce s rodiči, slovní hodnocení, výuka v blocích, důraz na spolupráci namísto soutěžení, důraz na vzájemnou komunikaci, výuka mimo budovu školy nebo preferování projektové výuky (Průcha, 2012).

## **4.2 Řešení rizikového a problémového chování v tradičních a alternativních školách**

Rizikové a problémové chování bývá obvykle řešeno na několika úrovních. První v řadě stojí školy a její zaměstnanci, dále to jsou instituce v gesci MŠMT, instituce v gesci Ministerstva práce a sociálních věcí (MPSV), instituce v gesci Ministerstva zdravotnictví, Ministerstva vnitra a Ministerstva spravedlnosti (Bendl et al., 2016).

### **Řešení ve školách**

Prvním, kdo obvykle přichází do styku s problémem v chování, je **učitel**. Nejprve se snaží situaci vyřešit vlastními silami nebo může požádat o pomoc někoho z kolegů. Na stejné

úrovni, tedy v první řadě, stojí i **vychovatel ve školní družině**. Tuto pozici zmiňujeme z toho důvodu, že i ve školní družině se objevují téměř totožné projevy nekázně jako ve výuce. Další, kdo může být zapojen do řešení rizikového nebo problémového chování je **třídní učitel**, na kterého se mohou obracet ostatní kolegové se žádostí o pomoc při výskytu nekázně. Oproti učitelům bez třídnictví má třídní učitel dvě možnosti udělení výchovného opatření. Jedná se o napomenutí třídního učitele, jež může udělit bez souhlasu kohokoliv jiného anebo důtku třídního učitele, jejíž udělení musí hlásit řediteli, a která se uděluje ihned po přestupku. Dalším v řadě je **ředitel školy**, který má ve své pravomoci udělení důtky ředitele. Její udělení však musí být projednáno na **pedagogické radě**, což je poradní orgán ředitele školy a jejími členy jsou všichni pedagogičtí pracovníci školy. Pedagogická rada hlasuje od udělení důtky ředitele až po udělení snížené známky z chování. Podle závažnosti problému může ředitel školy svolat **výchovnou komisi**. Podle Bendla et al. (2016) bývá členem výchovné komise třídní učitel, ředitel školy a výchovný poradce. Na jednání jsou dále přizváni zákonní zástupci žáka a žák samotný. Výchovná komise je svolávána ihned po odhalení závažného kázeňského přestupku a jejím cílem je zjistit veškeré informace od všech zúčastněných a snažit se nalézt společné řešení. Jedním z členů výchovné komise je i **výchovný poradce**. Náplní činnosti výchovného poradce je spolupráce s učiteli, žáky, jejich rodiči a také s pedagogicko-psychologickou poradnou. Pozicí, které jsou školy povinny obsazovat, je **školní metodik prevence**. Tento pracovník je zodpovědný za Minimální preventivní program, který je každá škola opět povinna zveřejňovat na svých internetových stránkách. Kromě toho je i koordinátorem preventivních programů dané školy a úzce spolupracuje s externími spolupracovníky v rámci prevence. Školní metodik prevence také spolupracuje s učiteli a nabízí jim dostupné a vhodné preventivní programy. Po své odborné linii kooperuje s okresním metodikem prevence. Dalšími členy Školního poradenského pracoviště, kteří se podílejí na prevenci nebo následném řešení rizikového či problémového chování, jsou školní psycholog a speciální pedagog. **Školní psycholog** je pozice, po které je ze strany ředitelů velká poptávka. Problémem je však jejich nedostatek, který je často řešen tím, že psychologové do škol docházejí jako externí spolupracovníci. Školní psycholog by měl být k dispozici jak žákům, tak i pedagogům a zákonným zástupcům žáků. Do funkční náplně školního psychologa patří práce s klimatem tříd, je k dispozici pro žáky a pedagogy ke konzultacím anebo funguje jako krizový intervenista. **Speciální pedagog** se pak zabývá žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kdy se podílí na jejich integraci do kolektivu, zajišťuje speciální pedagogické poradenství ve škole a spolupracuje na tvorbě individuálních vzdělávacích programů (Bendl et al., 2016).



V rámci procesu řešení rizikového nebo problémového chování je ideální, pokud toto řešení zůstane na úrovni školy a podílí se na něm výše zmínění pracovníci.

### **Řešení s institucemi v gesci MŠMT**

Institucemi, které se na další úrovni podílejí na řešení rizikového a problémového chování, jsou **Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)** a **Speciálně-pedagogické centrum (SPC)**. Tyto dvě instituce patří do poradenského systému ve školství. Úlohou **PPP** je práce s dětmi, žáky nebo studenty škol od tří let až do ukončení středního, popř. vyššího odborného vzdělání včetně práce s jejich rodiči. **PPP** se v rámci problematiky rizikového a problémového chování podílejí na psychologické a speciálně pedagogické diagnostice a také zajišťují pedagogickou intervenci. Mezi poskytované služby tak patří diagnostika poruch chování, konzultace s žáky a rodiči a také úzká spolupráce se školními metodiky prevence a výchovnými poradci. Mezi pracovníky **PPP** patří psychologové a speciální pedagogové, dále pak sociální a administrativní pracovníci. Služby **PPP** jsou poskytovány bezplatně na základě žádosti rodičů, kterým je toto doporučeno ze strany školy (Bendl et al., 2016).

**SPC** jsou zřizována jako poradenská místa pro žáky s různými druhy postižení. **SPC** tak pracují se žáky s mentálním či tělesným postižením, s vadami řeči nebo poruchami autistického spektra. Vykonávají speciálně pedagogickou diagnostiku těchto žáků, zpracovávají návrhy na zařazení do režimu vzdělávání žáků se speciálními potřebami, podílejí se na vzdělávání a intervenci a zároveň poskytují konzultace pro žáky, rodiče i pedagogy (Bendl et al., 2016).

Další institucí, která může být zahrnuta do řešení rizikového nebo problémového chování, je **Středisko výchovné péče (SVP)**. Toto zařízení je určeno pro děti a mládež do 26 let, pokud studují, a nabízí ambulantní, celodenní nebo pobytové služby. Zároveň nabízí i terénní služby přímo ve škole nebo v rodině dítěte. Zabývá se dětmi, které již vykazují projevy rizikového chování, ale i těmi, kteří by rizikovým chováním mohli být ohroženi. Velmi často jsou do těchto zařízení umisťovány děti na základě nařízení soudu. Dalšími zařízeními, které jsou v krajních případech do řešení rizikového a problémového chování zapojovány, jsou zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu a diagnostické ústavy (Bendl et al., 2016).

### **Řešení s dalšími institucemi**

Institucí, se kterou škola spolupracuje v rámci řešení rizikového chování je **orgán sociálně - právní ochrany dítěte (OSPOD)**. Spolupráce by měla zahrnovat sdílení informací ze strany školy o závažných problémech v rodině dítěte, zejména tehdy, pokud se jedná o zdraví

či život dítěte. Dále by se pedagogický pracovník školy měl účastnit výkonu předběžného opatření, protože většinou se jedná o jedinou přítomnou osobu, kterou dítě zná. Zástupce školy by měl zároveň se sociálním pracovníkem OSPOD spolupracovat na tvorbě individuálního plánu na ochranu dítěte nebo se účastnit poradních sborů pro sociálně-právní ochranu dítěte. Mezi další instituce či služby, se kterými může škola spolupracovat v případě výskytu rizikového chování, je telefonická krizová pomoc, kontaktní centra, dětská krizová centra, intervenční centra anebo nízkoprahová zařízení pro děti a mládež (Bendl et al., 2016).

V případě, že dochází k porušování předem nastavených pravidel, měl by následovat trest. Udělit trest žákovi je jednání pedagoga v zájmu zachování spravedlnosti v případě, že školní komunita neschvaluje daný čin. Nicméně je však velmi složité predikovat, jaký účel bude daný trest mít. Je známo, že na každého žáka platí něco jiného. Účinek trestu tak záleží na charakteru žáka, jeho předchozích zkušenostech či stylu výchovy v rodině (Hutyrová a kol., 2019).

Mezi tresty uplatňované v základním školství patří snížené známky z chování, pracovní tresty, hromadné tresty, tresty založené na ironii a zesměšňování, odebrání věci, omezení volného času nebo přirozené tresty (Hutyrová a kol., 2019).

V dobách minulých byly používány také fyzické tresty, které dnes již nejsou povoleny. Vzhledem k názorovým posunům na výchovu a zároveň i vývoji v pedagogice a psychologii je paleta trestů pro dnešní učitele poněkud omezena. Stále se však můžeme setkat s výše zmíněným zesměšňováním nebo hromadnými tresty, snižováním známky z jednotlivých předmětů při výskytu problému s chováním, vyhrožováním nebo udílením dalších domácích úkolů a referátů (Mertin in Mertin et al., 2013).

I bez těchto trestů má učitel i tak možnosti výchovných opatření, která může použít. Jedná se o domluvu, napomenutí, sdělení rodičům, pozvání rodičů do školy, napomenutí třídního učitele či sníženou známku z chování (Mertin in Mertin et al., 2013).

Dalším „výchovným opatřením“, které je na tradičních základních školách využíváno je vyloučení žáka z akce pořádané školou, což může být školní výlet nebo exkurze. Tyto akce jsou školou prezentovány jako akce za odměnu a neumožní se účastnit těm, kteří si to podle školy nezaslouží (Pekárková in Mertin et al., 2013).

Pokud tedy nastane důvod k intervenci, je žádoucí, aby se učitel pokusil nejprve uplatnit „pravidlo minimální akce“ (Mertin in Mertin et al., 2013, s. 74). K razantnějšímu postupu by měl přistoupit až poté, kdy se nejmírnější a nejjednodušší prostředek k nápravě žáka mine

účinkem. Tímto postupem lze eliminovat to, že by se k rušivému chování připojil i zbytek třídy (Mertin in Mertin et al., 2013). Při výskytu méně závažného problémového chování je doporučováno použít metodu přirozených následků Rudolfa Dreikurse, který specifikoval čtyři cíle, které chtějí žáci svým problémovým chováním dosáhnout. Jedná se o **upoutání pozornosti, získání moci, mstu a předvádění vlastní neschopnosti** (Bendl, 2011). Dreikurs preferoval demokratické třídy, kde se žáci podíleli na stanovování pravidel, kde nesli zodpovědnost za své nesprávné chování a kde u žáků existovala vnitřní motivace ke vzdělávacímu procesu (Cangelosi, 2006).

Velmi často tradiční základní školy přistupují ke kázeňským opatřením v podobě napomenutí třídního učitele, třídní důtky nebo důtky ředitele. Snížené známky z chování mezi kázeňská opatření nepatří a neměly by tedy být brány jako další úroveň kázeňských opatření. Pro příklad uvádíme počty udělených kázeňských opatření na dvou tradičních základních školách ve školním roce 2022/2023. První škola, která v minulém školním roce poskytovala vzdělání 388 žákům, udělila za obě pololetí 36 napomenutí třídního učitele, 23 třídních důtek a 15 ředitelských důtek. Druhá škola, která ve školním roce 2022/2023 vzdělávala 168 žáků udělila 8 napomenutí třídního učitele a 1 třídní důtku. Z údajů uvedených ve výročních zprávách jednotlivých základních škol můžeme konstatovat, že ve školním roce 2022/2023 bylo uděleno ve 4 základních školách v okresním městě třicet dvojek z chování a osm trojek z chování. Oproti školnímu roku 2021/2022 se jedná u obou stupňů o nárůst, a to o devět dvojek z chování a o dvě trojky z chování (Výroční zprávy za školní rok 2022/2023 a 2021/2022).

Podle školního psychologa Roberta Čapka velké množství škol řeší rizikové nebo problémové chování represivně, a to právě udělováním výše zmíněných kázeňských opatření a snížených známek z chování. **Podle Čapka by se však měli pedagogové zabývat příčinou takového chování a k problému přistupovat komplexně. V praxi se však setkáváme jen s represí a s neochotou porozumět jednání žáka** (Čapek, 2018).

Většina běžných základních škol přistupuje k řešení rizikového nebo problémového chování podle předem stanovených postupů. Mezi základní pravidlo, které je při stanovování sankcí uplatňováno, patří „zásada jednotných požadavků na chování žáka“ (Bendl, 2011, s. 206). Drtivá většina pedagogů je přesvědčena, že v rámci zachování rovnosti pro všechny, by jednotlivé přestupky měly být sankcionovány u všech žáků stejným způsobem. Takový systém považují za jediný spravedlivý (Bendl, 2011).

V následující tabulce uvádíme příklad sankcí za počet pozdních příchodů v jedné běžné základní škole.

**Tabulka 5**

*Schéma sankcí za pozdní příchody*

Počet pozdních příchodů	Kázeňský postih (v klasifikačním období)
3	Napomenutí třídního učitele
4 - 6	Důtka třídního učitele
7 - 9	Důtka ředitele školy
10 - 20	Druhý stupeň z chování
20 a více	Třetí stupeň z chování

(Bendl, 2011)

I když můžou zmíněné sankce vypadat jasně a spravedlivě, tak skutečnost taková není. Takové přístupy zcela nevyhovují minimálně dvěma výchovným zásadám, a to zásadě spravedlnosti a zásadě individuálního přístupu. Zejména dochází k nerespektování druhé zmíněné zásady. Nelze totiž všechny žáky měřit a srovnávat stejným měřítkem. Může nastat situace, kdy žák dorazí do školy později bez svého vlastního zavinění – zpožděný spoj, péče o mladšího sourozence, rodinné prostředí. Porovnávat takového žáka s dětmi, které mají ideální podmínky pro bezproblémovou školní docházku nelze a jeví se jako nespravedlivé a také kontraproduktivní (Bendl, 2011).

Při řešení kázeňských problémů na tradičních školách jsou velmi často uplatňovány dva přístupy, a to **mocenský** a **nerespektující** přístup. **Mocenský přístup** bývá obvykle založen na přesvědčení některých lidí, že jsou v něčem lepší nebo mají důležitější postavení než ostatní. Toto přesvědčení může být opravdové nebo zdánlivé. Ve školním prostředí je tento přístup aplikován ve vztahu učitel – žák. Učitel je v nadřazené pozici a tuto pozici využívá k dosažení svých cílů. Problémem je to, že na základě tohoto přístupu rozhoduje o svých žácích a jejich záležitostech, aniž oni by do rozhodovacího procesu mohli zasahovat. V případě, že se žáci nepodřídí nebo mají připomínky, tak právě využívá mocenských nástrojů k prosazení svého rozhodnutí. Je důležité zmínit, že ve vztahu učitel – žák existují situace, kdy učitel musí rozhodnout, což „vyplývá z jeho lidské a právní zodpovědnosti za nezletilé“ (Nováčková & Nevolová, 2020, s. 22). Takové situace však učitele neomlouvají v tom, aby se k dětem choval arogantně a nadřazeně. Zároveň je třeba vyhodnotit, zda si to situace skutečně vyžaduje či nikoliv (Nováčková & Nevolová, 2020).

**Nerespektující přístup** v sobě zahrnuje autoritativní výchovu a volnou výchovu. Cílem autoritativní výchovy je naučit dítě poslušnosti bez ohledu na postupy, které se k tomu použijí. Základním znakem tohoto výchovného stylu jsou představy dospělých, co je pro dítě dobré a co ne, aniž by brali ohledy na názory, potřeby, emoce a důstojnost dítěte. Dospělí nepovažují děti za rovnocenné partnery a ponechávají si rozhodovací pravomoc. Volná výchova je záležitostí vztahu rodiče – dítě a ve školním prostředí se nevyskytuje (Nováčková & Nevolová, 2020).

Tyto standardní přístupy jsou často kritizovány právě z těch důvodů, že absolutně nerespektují dítě jako rovnocenného partnera, místo snahy odhalit důvod rizikového nebo problémového chování se přistupuje k represi, uplatňují se principy kolektivní viny anebo se problémům nevěnuje dostatečná pozornost. Zároveň logicky vedou ke vzdoru a neposlušnosti.

V dnešní době, při výskytu výchovných problémů, je však nutné hledat či používat jiné, další postupy. Jedním z takových přístupů, který by mohl být uplatňován na alternativních základních školách, je **respektující přístup**. Abychom správně pochopili celý význam tohoto přístupu, je třeba si definovat, co vlastně znamená respekt (Nováčková & Nevolová, 2020).

Pojem respekt známe a používáme ve významu tom, že si někoho či něčeho vážíme. Můžeme tak hovořit o osobách, ale také o respektování jiného názoru či postoje. Zároveň je potřeba brát také ohled na vlastní potřeby, respektovat sám sebe. Tuto dovednost získáváme již od narození a to tím, že se k nám blízké osoby chovají jako rovný k rovnému (Nováčková & Nevolová, 2020).

Mnoho dospělých má však stále problém jednat s dětmi jako s rovnocennými partnery. Nejčastěji se opírají o názory, že dítě musí být tlačeno k tomu, co je důležité pro jeho rozvoj. Dále převládá přesvědčení, že děti neumí být samostatné a zodpovědné. A poslední zažité klišé je to, že děti schválně zlobí a dospělým dělají naschvály. Všechna tato tvrzení lze vyvrátit. Víme, že děti jsou od narození nastaveny k nějakému vývojovému programu, který rozvíjejí na základě vlastních potřeb. Zodpovědnost a samostatnost mohou děti získat tím, že jim dána najevo důvěra v jejich schopnosti. To vše v závislosti na věku dítěte. Pokud se dítě chová pro nás nežádoucím způsobem, může se tak díť i z toho důvodu, že dítě není schopno určit souvislosti a důsledky svého chování. Dalším důvodem může být to, že jen zkouší hranice, kam až může zajít. I takové chování je možné korigovat respektujícím přístupem. **Respektující přístup** je založen na principu rovnosti, což se odráží v našem

chování i vzájemné komunikaci. Využívá zcela jiné komunikační dovednosti než oba dva výše zmíněné přístupy. Také zcela opomíjí prvky nadřazenosti, jako jsou křik nebo ponižování. U tohoto přístupu dospělý respektuje názory a pocity dítěte, vnímá jeho emoce a neshazuje jeho důstojnost. Tímto postojem vyjadřuje důvěru k dítěti a zároveň po něm požaduje zodpovědnost. Pokud dojde k porušení pravidel, tak se dospělý nachází v roli toho, kdo pravidla hlídá, ale netvoří. Velkou devízou respektujícího přístupu je zodpovědnost, kterou děti získávají účastí na rozhodujících procesech. V neposlední řadě se také u dětí posilují demokratické hodnoty (Nováčková & Nevolová, 2020).

S respektujícím přístupem jsou úzce spojeny i **respektující komunikační dovednosti**. Prostřednictvím těchto technik prokazujeme dítěti respekt a zároveň jejich pomocí rozvíjíme spolupráci s dítětem. Jednou z těchto dovedností je **pozorování a nevměšování se**. Pozorování dítěte v tomto případě znamená trávit s ním čas a věnovat mu svoji pozornost. U toho by však mělo zůstat a tato fáze by neměla přejít k upozorňování, usměrňování nebo učení. Na pozorování pak navazují další respektující komunikační dovednosti. Pokud si na základě pozorování něčeho všimneme, může to být pozitivní i negativní, je ideální formou našeho vyjádření **popis** té konkrétní situace, **nikoliv hodnocení**. Hovoříme tak o tom, co jsme vyzorovali, aniž bychom k tomu přikládali zhodnocení situace. Jako pomoc můžeme použít slovíčka vidím, slyším nebo cítím. Další metodou může být **sdělování informací**. Stejně jako u popisu nedochází k hodnocení, ale pouze předání informace. Charakteristikou respektujícího přístupu je to, že necháme na druhé osobě rozhodnutí, zda informaci využije nebo ne. Oproti tomu u pokynu nebo rady očekáváme, že se tak stane podle nás. Ke komunikačním dovednostem patří i **stručnost**. Namísto dlouhých přednášek na téma prohřešku, který dítě spáchalo, je daleko účinnější použít pouze dvě slova, z nichž první je oslovení. Tím druhým je pak upozornění, že něco nebylo uděláno (Nováčková & Nevolová, 2020).

Jedním z průkopníků, který propagoval a požadoval úctu a respekt k dítěti byl Alexander Sutherland Neill. Tento zakladatel první svobodné a demokratické školy Summerhill, která byla původně založena pro děti s rizikovým chováním, byl od založení školy v roce 1921 zastáncem antiautoritativní výchovy. Tento styl výchovy definoval jako výchovu, která se zbavuje vedení dětí, spoléhá se na jejich inteligenci a racionalitu a dítě staví na úroveň dospělého. Zároveň by tato výchova měla dětem poskytovat svobodu a zajistit „zdravý emocionální vývin“ (Matulčíková, 2007, s. 134). Neill zamýšlel vychovávat děti tak, aby k negativním zážitkům vůbec nedocházelo. Stejně jako J. J. Rousseau a L. N. Tolstoj byl

přesvědčen, že dítě se jako zlé nerodí. Mezi základní principy, na kterých škola existovala a stále existuje, je svoboda dítěte. Žáci školy se podílejí na tvorbě pravidel, a to bez rozdílu věku. Nejdůležitějším nástrojem vedení a řízení školy je generální shromáždění, kde se řeší veškerá porušení nastavených pravidel a celá škola tak rozhoduje o podobě trestů (Matulčíková, 2007).

Dalším způsobem, jak předcházet, popř. jak řešit výchovné problémy, je zapojení rodičů a samotných žáků do preventivních programů. Žáci se podílejí na programech, které jsou zaměřeny na toleranci a podporu odlišnosti. Kromě toho funguje v těchto školách také žákovská samospráva, která se schází několikrát měsíčně a společně řeší případné problémy (Matulčíková, 2007).

V rámci alternativních škol můžeme hovořit o změně v přístupu ke vzdělávání a výchově. Nemáme však na mysli změny ve vybavení učeben nebo pořízení nových pomůcek. V tomto případě hovoříme o změně v uvažování ze strany pedagogů, a to nejen o sobě samých, ale také ve vztahu k žákům a ke společným interakcím (Krejčová in Mertin et al., 2013).

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**



## 5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část této bakalářské práce navazuje na první teoretickou část práce. V předchozích kapitolách byly popsány teoretické teze, které bylo třeba vymezit vzhledem k realizovanému výzkumu. Ve čtvrté kapitole teoretické části byly zmíněny možné postupy práce s žáky na alternativních základních školách, kteří vykazují známky rizikového nebo problémového chování. Právě na tuto kapitolu navazuje výzkum v praktické části, který má kvalitativní design a byl veden formou polostrukturovaných rozhovorů.

V této kapitole je popsán výzkumný problém, cíl výzkumu, výzkumné otázky, výzkumný soubor a metoda sběru a zpracování dat.

### 5.1 Výzkumný problém

Rizikové nebo problémové chování žáků ve škole je téma, které se může týkat každého z nás, ať už jako žáka nebo později rodiče. Některých z nás se může týkat i jako pedagogického pracovníka. Zároveň je to téma, které polarizuje společnost a staví proti sobě rodiče, pedagogy a laickou i odbornou veřejnost. Bendl (2011) konstatuje, že pod vlivem velmi dynamického společenského vývoje dochází k destrukci mnoha, a to i tradičních hodnot. Problematika týkající se chování dětí je stále vágnější. Praktické obtíže, které způsobuje nekázeň ve školním životě, kdy často brání samotnému vyučování, jsou důvodem, proč se dnes jeví otázka kázně jako vysoce aktuální.

Tematická zpráva České školní inspekce (ČŠI) „Hodnocení rizikového chování žáků základních a středních škol se zaměřením na oblast kyberšikany“ uvádí výskyt šikany mezi žáky základních škol alespoň jednou v 57% základních škol v České republice v posledních třech letech (Česká školní inspekce, 2023).

Výzkum výskytu rizikového chování dětí v Praze, který se konal mezi léty 2016 až 2022 a zúčastnilo se ho 13 286 respondentů, zjistil alarmující hodnoty v oblasti excesivního používání internetu a technologií. 45% žáků opakovaně vynechalo kvůli internetu či online aktivitě spánek nebo jídlo a 54% žáků přiznalo, že se někdy rozčílí, pokud nemají přístup k internetu (Petrenko et al., 2023).

Necelá třetina žáků uvedla, že je v roce 2022 v kyberprostoru někdo cizí kontaktoval s nevyžádanou erotickou nabídkou (nevyžádaným hovorem o sexu, nabídkou peněz za intimní fotografie). Více než 40% dotazovaných také uvedlo, že je v roce 2022 na internetu někdo

pomluvil, nadával jim či jinak ubližoval, což je největší hodnota od začátku měření v roce 2016 (Petrenko et al., 2023).

V oblasti šikany 25,5% žáků uvedlo, že za rok 2022 opakovaně či pravidelně zažívali slovní napadení ze strany spolužáků. Opakované nebo pravidelné fyzické napadení ze strany spolužáků pak přiznalo 6,5% žáků. Ponížení nebo zesměšňování ze strany pedagogů uvedlo 14% respondentů (Petrenko et al., 2023).

V problematice užívání návykových látek roste užívání nikotinových sáčků a kratomu. Roste také užívání elektronických cigaret (tzv. vapování). Užívání alkoholu a marihuany dlouhodobě mírně klesá (Petrenko et al., 2023).

U dalších oblastí rizikového chování můžeme zmínit poruchu příjmu potravy, kdy podle Ústavu zdravotnických informací a statistiky se s touto diagnózou léčilo v roce 2021 přes 3 500 mladistvých, což znamená nárůst o 62 % oproti roku 2017. (Irová, 2023)

Šetření Mapa školy 2022/2023, které bylo zaměřeno na žáky základních škol a bylo realizované společností Scio, odhalilo mezi 15 700 žáky prvního stupně a 13 800 žáky druhého stupně, že 12% z dotazovaných žáků druhého stupně se stalo obětí šikany a 2% žáků se přiznalo k tomu, že šikanovali druhé (Bohuněk, 2023).

Vzhledem k tomu, že téměř ve všech sledovaných oblastech dochází k nárůstu žáků zasažených rizikovým nebo problémovým chováním, je potřeba uvedené problémy řešit hned na začátku. Ne vždy je jednoduché daný problém odhalit. K tomu by mohly posloužit postupy, které se od těch tradičních liší a jsou spíše využívány na alternativních školách.

Vzhledem k rostoucímu počtu alternativních základních škol a s odkazem na respektující přístup, který říká, že učitel a žák jsou rovnocenní partneři, se výzkum zabývá postupy, které byly na alternativní základní škole použity jednotlivými pedagogickými pracovníky při řešení projevů konkrétního rizikového nebo problémového chování. Z výše uvedených důvodů se dá očekávat, že postupy řešení rizikového nebo problémového chování jsou v těchto vzdělávacích institucích specifické. Výzkum se tedy snaží zjistit a odhalit, jaké metody a postupy jsou používány při výskytu rizikového a problémového chování u žáků alternativní základní školy.

I když jsme si vědomi skutečnosti, že výsledky kvalitativního výzkumu nelze zobecňovat na každou alternativní základní školu, věříme, že tento výzkum může být přínosný nejen pro rodiče a pedagogické a ostatní pracovníky této konkrétní školy. Zároveň také může sloužit i pro širší veřejnost jako zdroj informací, jak tato škola řeší kázeňské problémy.

## 5.2 Výzkumné cíle

Hlavním cílem výzkumu je popsat, jaké postupy používají pedagogičtí pracovníci na alternativní základní škole při řešení výskytu konkrétního rizikového a problémového chování.

## 5.3 Výzkumná otázka

Jaké postupy uplatňují pedagogičtí pracovníci na alternativní základní škole při řešení výskytu konkrétního rizikového nebo problémového chování?

## 5.4 Výzkumný soubor

Výzkumným souborem jsou pedagogičtí pracovníci alternativní základní školy. Vzhledem k tomu, že koncepce této školy je postavena na projektu Začít spolu a dále pak obsahuje prvky Montessori nebo Projektové výuky, můžeme ji podle Průchy zařadit mezi školy alternativní (Průcha, 2012). Pro výběr výzkumného souboru byla zvolena metoda sněhové koule (Miovský, 2006), kdy v tzv. nulté fázi (Miovský, 2006) byl ve spolupráci s ředitelkou konkrétní základní alternativní školy proveden prostý záměrný (účelový) výběr. Poté byl každý z účastníků výzkumu osloven emailem s otázkou, zda je ochoten se výzkumu účastnit. Každý z účastníků výzkumu se během své praxe na této škole setkal s výskytem rizikového nebo problémového chování. Podmínkami pro účast ve výzkumu byl souhlas s účastí ve výzkumu a praxe v této škole minimálně tři roky. Mezi účastníky výzkumu jsou i výchovná poradkyně a vychovatelka ve školní družině. Pro zachování anonymity je škola v tomto výzkumu označována jako Základní škola Na Výsluní a účastníci výzkumu jsou označeni smyšlenými iniciály.

### Účastníci výzkumu

**Účastník 1, iniciály AB** – žena, 44 let, učitelka, praxe v alternativní škole 8 let

**Účastník 2, iniciály CD** – žena, 36 let, učitelka, praxe v alternativní škole 4 roky

**Účastník 3, iniciály EF** – žena, 30 let, vychovatelka ve školní družině, praxe v alternativní škole 4 roky

**Účastník 4, iniciály GH** – žena, 32 let, učitelka, praxe v alternativní základní škole 4 roky

**Účastník 5, iniciály IJ** – žena, 55 let, učitelka a výchovná poradkyně, praxe v alternativní škole 8 let

## 5.5 Metoda sběru dat

Jako metoda sběru dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, jehož základ tvoří předem připravené otázky (Příloha II). Všechny otázky byly položeny všem pěti účastníkům výzkumu. Na základě průběhu rozhovorů a vzhledem k získaným informacím byly kladeny další doplňující otázky.

Švaříček & Šed'ová (2014) uvádí hloubkový rozhovor, jehož typem je polostrukturovaný rozhovor, jako nejideálnější metodu sběru dat v kvalitativním výzkumu. Prostřednictvím otevřených otázek můžeme pochopit postoje respondentů v jejich přirozeném prostředí. Cílem polostrukturovaného rozhovoru je získat celkový pohled na zkoumaný jev.

Samotné rozhovory se uskutečnily během ledna a února 2024 v prostředí zaměstnání účastníků výzkumu. Rozhovory trvaly od 55 do 90 minut. Před zahájením rozhovoru každý z účastníků výzkumu podepsal Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu. Na úvod každého rozhovoru došlo k představení výzkumníka a jeho výzkumu. Zároveň byli účastníci výzkumu dotázáni, zda s účastí ve výzkumu souhlasí a jestli souhlasí s tím, že rozhovor bude nahráván. Také byli ujištěni o anonymitě.

## 5.6 Metoda analýzy dat

Jako metodu analýzy dat, která vyplynula z rozhovorů s jednotlivými účastníky výzkumu, jsme vybrali otevřené kódování a jako nadstavbu Techniku vyložení karet. Tento způsob analýzy jsme zvolili, protože se soustředíme na konkrétní přístupy při řešení rizikového nebo problémového chování na alternativní základní škole a cílem je tedy zjistit, zda a jak prostředí alternativní školy ovlivňuje řešení rizikového nebo problémového chování.

Otevřené kódování je jednoduchý, ale velmi účinný nástroj analýzy mnoha kvalitativních projektů. V rámci otevřeného kódování dochází k rozdělení textu na jednotlivé fragmenty, kterým jsou následně přiřazeny kódy. Každý kód může označovat jinou délku textu. Může se jednat o slovo, slovní spojení, větu či odstavec. Zvolený kód by měl charakterizovat danou část textu, pro kterou byl vytvořen. Kódy lze následně seřadit do kategorií. Nejjednodušší nadstavbou nad otevřené kódování je Technika vyložení karet. V tomto případě jsou jednotlivé kategorie seřazeny do schématu, na základě kterého dochází k převyprávění jednotlivých kapitol. Je důležité, aby mezi jednotlivými kapitolami existovaly souvislosti (Švaříček & Šed'ová, 2014).

## 6 ANALÝZA DAT

Tato kapitola se zabývá zpracováním dat, která vyplynula z rozhovorů a jejich následnou analýzou. Analýza probíhala formou otevřeného kódování jednotlivých transkripcí všech rozhovorů. Jako první byly vytvořeny Seznamy kódů (Příloha III), které obsahují i očíslování řádků v samotném přepisu. Následně byly vzniklé kódy seskupeny do uceleného seznamu kódů, kde jsou jednotlivé kódy označeny smyšlenými iniciálami respondentů a číslem řádků, kde se v přepisu rozhovorů, nacházejí. Poté byly jednotlivé kódy seskupeny do kategorií a pomocí Techniky vyložení karet byly tyto kategorie uspořádány do souvislého obrazce a popsány.

### 6.1 Výsledky otevřeného kódování a kategorizace

Níže uvádíme ucelený seznam klíčových kódů, vždy s označením účastníka výzkumu pomocí smyšlených iniciálů a čísla řádků, kde se kód nachází. Uvedené pasáže je pak možné dohledat v daném rozhovoru. Na základě seskupení jednotlivých kódů vzniklo šest kategorií, jejichž přehled spolu s obsaženými kódy uvádíme v tabulce č. 6. Během kategorizace docházelo k manipulaci s kódy z důvodu, že byly příliš obecné nebo naopak příliš konkrétní.

#### Ucelený seznam klíčových kódů

##### Škola

AB24-28, AB29-33, AB52, AB55, AB64, AB91, AB198-206, AB134-135, EEF15-21, EF38, F65-66, GH12-15, GH17-19, GH19-20, GH26-28, GH31-33, GH36-39, GH42-44, GH47-49, GH50-53, GH175-179, GH202, GH217-221, GH238, GH260, CD9-10, CD120-126, IJ14, IJ32, IJ48-53, IJ102-103,

##### Komunikace

AB30, AB47, AB53, AB70, AB73-74, AB77, AB85, AB93-94, AB112-115, AB144-147, AB170-176, AB201-202, EF23-24, EF35-36, EF39-40, EF44-46, EF53-55, EF58-60, EF68-70, GH44-46, GH60-62, GH64-65, GH79-82, GH83-84, GH134-136, GH148-149, GH157, GH164-166, GH169-174, GH180-182, GH188, GH205-207, GH208-210, GH214-215, GH221-222, GH227, GH236-237, CD11-13, CD35-36, CD50-52, CD56, CD77, CD95-96, CD97-105, CD106-108, CD130-131, IJ11, IJ16-17, IJ22, IJ36, IJ46-47, IJ57-58, IJ63-64, IJ74-77, IJ79-82, IJ86-92, IJ105-107, IJ110-111, IJ147-148, IJ172, IJ206-208, IJ211, IJ231-233

**Rizikové a problémové chování**

AB39-42, AB45-47, AB48-52, AB57-52, AB65-71, AB79-83, AB108-110, AB121-126, AB140-141, AB 162-163, AB207-210, EF10, EF12-13, EF23-24, EF25-30, EF48-51, GH69, GH71-74, GH84-89, GH91-93, GH98-99, GH110-111, GH115-127, GH139-140, GH141-143, GH203, GH258-259, CD14-16, CD26-27, CD37-44, CD55, CD68-70, CD84-86, CD86-87, CD112-113, CD132-134, IJ22-24, IJ37, IJ42, IJ45, IJ61-62, IJ69-72, IJ84-85, IJ115-120, IJ121-123, IJ128-131, IJ142-143, IJ173-175, IJ181-183

**Prevence**

AB35-37, AB117-118, AB142-150, AB149-150, GH180-183, GH184-187, GH188-201, CD49, CD79-80, CD116, IJ10, IJ19-21, IJ23, IJ67-68, IJ185-202, IJ209-210, IJ215-227, IJ235-236, IJ237-242

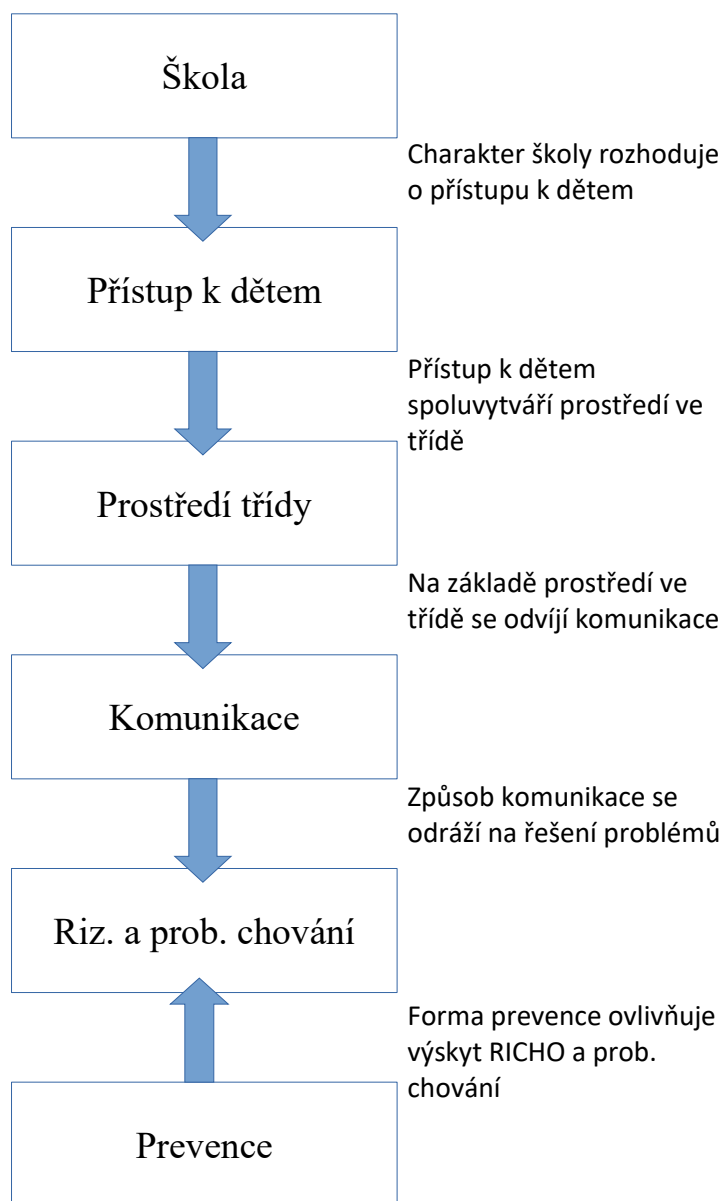
**Přístup k dětem**

AB69-70, AB73-77, AB118-119, AB136-139, AB155-156, AB159-160, EF22-23, EF63-64, EF75, GH60-62, GH77-81, GH100-106, GH109-110, GH131-132, GH151-152, GH204-205, GH211-213, CD50, CD61, CD67, CD81-83, CD107-108, CD117-119, CD148-152, IJ12-13, IJ66-68, IJ72-73, IJ104-105, IJ114-115, IJ123-124, IJ166-169, IJ179-180, IJ197-198

**Tabulka 6***Seznam kategorií s jednotlivými kódy*

<b>Kategorie</b>	<b>Kódy</b>
Škola	Alternativa, hodnoty a principy, zaměstnanci, forma výuky, požadavky na pedagogy, spokojenost v zaměstnání, hrdost na školu
Přístup k dětem	Individuální přístup, respektující přístup, důvěra, důvěra k pedagogům, respekt k dítěti, rovnocennost, zájem o dítě
Prostředí třídy	Klima třídy, pravidla chování, ranní kruh, věkově smíšená třída, benefity ranního kruhu, nastavení pravidel
Komunikace	Komunikace s dětmi, komunikace s rodiči, spolupráce s rodiči, vysvětlování, otevřenost, otevřené dveře, tripartita, ranní kruh
Rizikové a problémové chování	Formy rizikového a problémového chování, identifikace problému, pozorování, postup řešení, spolupráce s externisty, spolupráce školního týmu, obavy, příčina rizikového a problémového chování, dotazování, nabídka pomoci, snaha pomoc
Prevence	Důraz na prevenci, koncepce v prevenci, spolupráce s externisty, primární prevence, výběr preventivních programů, nástroj primární prevence, odborná příprava, forma prevence, prevence – flexibilita, pravidelnost

(vlastní zpracování)

**Obrázek 1***Schéma jednotlivých kategorií pomocí techniky výkladu karet*

(vlastní zpracování)



### Kategorie Škola

Škola je místem, kde se dětem dostává vzdělání a výchovy. Měla by být místem, kde se děti cítí bezpečně a šťastně. V žádném případě by neměla vzbuzovat stres a odpor. Realita je však mnohdy jiná. Děti do školy chodí nerady, nebaví je a školu navštěvují pouze z povinnosti. Velmi často je na vině i způsob vzdělávání a přístup pedagogů k dětem. Na druhou stranu existují i školy, kam se děti těší a dochází tam bez jakéhokoliv stresu. Důležitou roli hraje i složení a myšlení zaměstnanců školy. O tom, jak se na tuto školu dostali a jak svou školu vidí a charakterizují její zaměstnanci pojednává tato kategorie. Na závěr je zmíněn i postoj žáků ke škole.

AB k tomu, jak se dostala do školy Na Výsluní uvádí: „*Po gymplu jsem začala studovat pajdák a měla jsem možnost studovat v Rakousku, kde jsem viděla vlastně běžné školství, ale hodně tam uplatňovali jiné přístupy a prvky výuky než co jsem byla zvyklá a začala jsem se více zajímat o alternativní školství*“. IJ za sebou měla téměř dvacet let praxe na vesnické základní škole, kdy „*.....a nakonec jsem se rozhodla, že ten krok do neznáma udělám a stanu se ředitelkou nově založené školy.*“

K tomu, jak by svoji školu charakterizovaly vysvětlují: „*....a vlastně, když jsme už vymýšleli koncepci této školy, tak jsme ji chtěli mít hodně založenou na komunikaci a na tom, aby ty děti mohly projevovat svoje pocity, emoce, mluvit o nich.....*“(IJ). AB dodává: *Původní myšlenka byla koncept Začít spolu, ale protože první třídu, kterou jsme otevírali, tak měla jen sedm žáků, kde vlastně ten koncept neměl žádný smysl.....takže něco z toho jsme vytvořili nebo použili, něco jsme vzali z Montessori, něco z Projektové výuky.....a kdyby se mě někdo měl zeptat na čem je ta škola postavena, tak si myslím, že na komunikaci, a to jak na komunikaci s rodiči, tak komunikaci s žáky a vzájemné komunikaci mezi žáky*“.

Způsob výuky na této škole probíhá v souladu s výše uvedenými koncepty a programy, GH říká: „*.....jsem moc ráda, že zrovna tady je ta možnost ty poznatky kombinovat.....že vlastně můžu volně přeskakovat, že ty děti vlastně ani neví, jestli je chemie, fyzika nebo jestli jsme zrovna v zeměpise, přírodopise.....sice je to náročné, ale já jsem moc ráda, že tady mi to bylo umožněno*“. CD konstatuje: „*Není to tak rigidní všechno, máme velkou volnost...učitelé, asistenti...a v té složce výukové, je to všechno kreativnější, volnější...a hlavně mám pocit, že když je v zaměstnanci kladena důvěra, tak oni sami mají pocit, že musí vydat maximum, než když ti někdo řekne tohle musíš dělat a tohle musíš dělat....*“

To jak je škola nastavena hovoří IJ „*V koncepci naší školy si stojíme za tím, že škola by měla odrážet reálný život...a vlastně děti při řešení těch problémů vidí, že i my dospělí často třeba nevíme...nebo jim říkáme, děcka toto opravdu nevyřešíme nebo toto není v našich silách...*“

Je zřejmé, že taková organizace školy nemusí vyhovovat úplně každému a je tedy velmi důležité, aby i zaměstnanci školy byli nastaveni na stejnou vlnu „*.....já to vnímám tak, že většina učitelek na této škole je brutálně intuitivních bytostí, které jsou schopny vnímat někdy až za hranu reálu co vidí na vlastní oči*“ (GH).

O tom jak jsou i žáci ztotožněni s principy a hodnotami školy svědčí reakce spolužáků, když dva chlapci z jejich třídy porušili pravidla chování „*Velice mě překvapila reakce dětí, kteří za mnou přišli, že oni k nám přestoupili z jiné školy, mají tu možnost sem k nám chodit a ti spolužáci tak pohaní jméno školy...*“ (AB).

GH ještě popisuje školu takto „*Chtěla bych říct, že jak jsou tady ty děti nastavené, a jak ty vztahy jsou tady jiné a když sem přijde někdo cizí, tak musí vidět, že to není klasický vztah žák – učitel...a taky ty děti mezi sebou, samozřejmě mají nějaké třecí plochy, ale tím, že se spolu hodně bavíme, tak se nám to daří podchytit hned na začátku...*“

### **Kategorie přístup k dětem**

To, jak se pedagogové chovají k dětem má klíčový dopad na řešení jakéhokoliv problému. Jak je důležité se k dětem chovat s respektem, mít v nich důvěru a brát je jako individuality řeší tato kategorie. „*...každá ta situace je pro nás jiná v tom smyslu, že každé to dítě je jiné...*“ (AB). AB ještě dodává: „*...je strašně důležité, a vždycky k tomu i učitele vedu, že když dítě přijde s nějakou informací, tak každá ta informace může být cenná a nechci, aby to někdo podceňoval nebo shazoval...a je potřeba se tomu pověřovat a zjistit, co za tím je*“. Pokud se už nějaký problém vyskytne, tak AB vysvětluje: „*...ten rozhovor probíhá formou otevřených otázek, nehodnotícím způsobem, jako třeba...nikdo mu neříká: tohle je fakt špatně...tak tohleto se snažíme nedělat, aby to dítě bylo otevřené a mělo v nás důvěru*“. EF zase říká: „*V první moment jdu za tím dítětem, mluvím s ním o tom...*“. Respekt vůči dětem GH vyjadřuje takto: „*...a často ti starší pomáhají v argumentaci i mně, jakoby s mým názorem, a naopak ti mladší nás vrací do situace, že ne všichni takto můžou uvažovat*“. GH také vysvětluje, co pomáhá při budování vztahu se svými žáky: „*...je super, že s nima trávíme i přestávky, protože aspoň mně, to hodně pomáhá...*“. To, jak k dítěti přistupuje individuálně i v rámci výuky GH vysvětluje: „*Já už jsem jí xkrát říkala, že pokud si bude kreslit to, co jí říkám, tak je to vlastně forma zápisu, která jí může dost výrazně pomoci*“. GH potvrzuje i zájem o žáky

„...a já jsem si ty její obrázky schovávala, říkala jsem jí, že je to fakt pěkně provedené, zajímavé a jestli by jí nevadilo, že bych si je schovala...já jsem jí i donesla knížku Tima Burtona...a ona z toho byla úplně nadšená...“ Celkově svůj přístup k dětem GH hodnotí takto: „A je to o tom, že nasloucháte těm dětem, sledujete je o přestávkách...“

Někdy však nezabírá ani individuální přístup „...anebo jsme se snažili, trpělivým přístupem, si říct co a jak, ale u něho to nezabíralo...“ (CD). A dále popisuje individuální přístup při snaze o vyřešení problému: „...umožňovali jsme mu třeba chodit pracovat na chodbu...takto to máme zařízený, když se děcka potřebují soustředit a klid, tak můžou jít pracovat na chodbu...a buď chodí s asistentkou nebo samostatně“ (CD). Celkově CD charakterizuje přístup k žákům následovně: „...ale vždycky se snažíme s tím dítětem udržet partnerský vztah, tak aby to nebylo: budeš dělat to a to..., tak to prostě není, my se fakt většinou řídíme konkrétní situací a citem pro individualitu toho dítěte“.

IJ nabízí další pohled na individuální přístup, v tomto případě už při řešení problému: „Takže jsem jí nabídla, že okamžitě můžu vzít telefon a zavolat na Modrou linku, s čímž ona souhlasila“. IJ zároveň zmiňuje i pomoc asistentů, kteří podle ní mají velký podíl na tom, že se v této škole dá uplatňovat individuální přístup „...pomohli té paní učitelce nebo když to dítě má nějaký problém, tak ho vyvedli ven a mohli to s ním řešit individuálně“. Jednou z nesporných výhod respektu k dětem a individuálního přístupu je vybudovaná vzájemná důvěra. Důvěru dětí k pedagogům u nich ve škole IJ popisuje takto: „A v tom vidím zase pozitiva naší školy, a to je to, že většina těch vzkazů ve schránce důvěry byla podepsaných...a pokud tam nebyl podpis, tak to dítě za mnou došlo a řeklo, že se mám podívat do schránky důvěry...takže jsem se vlastně pak mohla za ním zastavit a zeptat se, jestli se toto děje jemu a ono mi to pak řeklo“. O tom, jak individuální přístup může vypadat v praxi popisuje IJ situaci při hledání řešení problému: „...ten kluk sám řekl, že chce pomoc, že mu pomáhají rozhovory s otcem, jenomže ten otec řekl, že se na to necítí...tak jsme v okolí toho kluka našli jeho trenéra šermu, kterému by se chtěl svěřit, tak jsme se domluvili, že i on by mu toto mohl poskytnout...já jsem se s tím trenérem setkala, o tom chlapci jsme se bavili a dopadlo...“ nebo „Ale nakonec se mi podařilo přesvědčit maminku, aby přišla...a seděla jsem s ní celé dopoledne a hledali jsme řešení“. I v rámci prevence lze uplatňovat individuální přístup „...máme tady totiž některé hodně citlivé dušičky, a proto k tomu přistupujeme takto, hodně individuálně, a dáváme jim možnost vybrat“ (IJ).

### Kategorie Prostředí třídy

Prostředí jednotlivých tříd se odvíjí od celkového nastavení školy, od atmosféry, jaká ve škole panuje. Právě to, jaké klima je ve třídách nastaveno, hraje důležitou roli při řešení problémů, které se mohou vyskytnout. Třídní klima je tvořeno účastníky vzdělávacího procesu, mezi které můžeme zahrnout žáky, pedagogy a rodiče. Důležitou součástí jsou i pravidla chování a proces jejich nastavování a následně i vymáhání. Roli pak hraje i skladba třídy a vzájemná komunikace ve třídě. Tato kategorie pojednává o tom, jak se pracuje s klimatem třídy ve škole Na Výsluní, jak se tvoří pravidla a jak jsou třídy složeny.

K celkovému fungování tříd AB říká: „*Na tomto se snažíme fakt hodně pracovat, na tom, aby i vztahy ve třídách byly fajn a z toho, jakou máme zpětnou vazbu po těch osmi letech fungování, tak myslím si, že to je v těch třídách vidět*“. IJ dodává: „*Takže se snažíme hodně pracovat s klimatem třídy s tím, že každé to dítě tam má svůj hlas*“. Při řešení problémů pak můžeme slyšet i takovou reakci žáků „... a většinou se podaří, že v té třídě se fakt najde minimálně jedno, často i více dětí, které se na to podívají i očima té druhé strany....“ (IJ).

Velkou roli při řešení případných problémů hrají i pravidla třídy. Jejich porušení je často prvním signálem o výskytu problémového či rizikového chování. Neméně důležitý je systém nastavování pravidel. „*Každá třída má svoje pravidla, ty pravidla si tvoří většinou během září, ale nikdy to není nic neměnného....pravidla opravdu tvoří děčka, není to tak, že paní učitelka najde krásné piktogramy a vytvoří pravidla pro celou třídu, tady to máte....snažíme se, aby si to ty děčka uvědomovaly, co to skutečně znamená*“ (AB). EF přidává: „...*pravidla nastavujeme s dětma, zasahujeme do toho, ale vždycky je to se zapojením dětí....u těch mladších je to složitější, právě proto jim pomáháme....děti si ty pravidla odsouhlasí, pokud se někomu něco nelíbí, tak to zkusíme udělat tak, aby to fungovalo pro všechny....základní pravidla nastavujeme hned v září, samozřejmě v průběhu roku to měníme podle aktuální situace*“. Také CD říká: „*Pravidla si nastavujeme v kruhu a děti si je nastavují samy....samozřejmě jim v tom můžeme radit...ale děti si to sepisují samy, kreslí si k tomu obrázky....a snažíme se to nastavit hned během prvního týdne v září*“. Jak konkrétně tento proces probíhá vysvětluje CD: „...*třeba si řeknou, že se budeme chovat kamarádsky a my se ptáme, co to znamená chovat se kamarádsky? Takže děti to začnou rozvíjet....*“.

Kromě pravidel má vliv na třídní klima i složení třídy a vzájemná komunikace, která v rámci dané třídy probíhá. Někdo vidí jako výhodu nižší počet žáků ve škole „...*v těch třídách máme všude maximálně šestnáct dětí a v každé třídě na prvním stupni jsou vždycky dvě dospělé osoby*“ (IJ). Někdo může spatřovat výhodu ve věkovém složení třídy „...*je to třída*

*kombinovaná, jsou tam dvě deváťáčky, sedm osmáků a sedm sedmáků.....ale je super, jak je ta třída namíchaná, tak jde hrozně vidět, jak ti starší řeší už jiné problémy a už se na to dívají z jiného pohledu než z toho dětského, tak tím hrozně táhnou ty mladší.....je to fakt úžasné, když se podívám, jakým způsobem pracují ti mladší, díky tomu, že je táhnou ti starší, tak je to super, jsou v mnoha ohledech samostatnější, více se snaží, aby se dorovnali těm starším (GH).*

Nedílnou součástí každého dne je v rámci každé třídy ranní kruh. Právě komunikace v rámci tohoto kruhu může předejít potencionálním problémům nebo, pokud už problém existuje, tak tu může být pojmenován a může být řešen. *„Tam opravdu ty děti mohou přijít s jakýmkoliv svým problémem.....a přichází i s úplně drobnými problémy, např. nespal jsem, budil mě brácha, ale může se vyskytnout i problém...nespal jsem, protože naši se hádají...a troufám si říct, že i s tímto umíme pracovat“ (IJ). K benefitům ranního kruhu IJ ještě dodává“* *„...tak tam děti přináší i pozitivní věci, takže tam řešíme i pozitivní záležitosti“.* CD k tomu dodává: *„...když někoho něco trápí, tak to může začít probírat v tom kruhu...“.*

### **Kategorie Komunikace**

Jedním ze základních pilířů, na kterých je škola Na Výsluní vystavěna je komunikace. Nastavení komunikace mezi všemi zainteresovanými ve vzdělávacím procesu dítěte je jedním z klíčových faktorů, které jsou rozhodující nejen v situacích při řešení problémů s chováním dítěte. AB uvádí situaci, kdy došlo k porušení pravidel *„...nevím, jestli to je tím, že jsme tak malí anebo tím, že jsme otevření v komunikaci....ale ti kluci dostali zpětnou vazbu hlavně od svých spolužáků“.* Důležitou stránkou je i objasňování konkrétních kroků žákům *„...my jsme jim vysvětlovali, že my jako škola jim za to žádný postih ani nechceme dát...ale pokud by se to vyskytovalo ve škole, tak že jim ten postih musíme dát...ale nicméně tím, že to nebylo ve škole, tak jsme jim jenom řekli, že cítíme naši morální povinnost o tom informovat rodiče“.* O tom, že pedagogové ve škole Na Výsluní jsou v komunikaci otevření svědčí i svolávání tripartit *„...a domluvili jsme si schůzku s rodiči a přizvali jsme i to dítě“ (AB).* IJ taková setkávání popisuje takto: *„...máme je jednou za čtvrt roku...tam se řeší různé věci a když se narazí na nějaký problém, tak se baví co s tím dál...“*

Ne vždy však jednání s rodiči probíhá ideálně *„...trochu nás teda překvapil přístup těch rodičů...tak tam nebyla důvěra od začátku těch rodičů v nás, ale naštěstí v obou dvou případech se ti žáci za nás postavili...“* popisuje AB a zdůrazňuje význam tripartity s tím, že pokud by se ta schůzka odehrávala jen s rodiči, tak by se situace vyřešit nemusela. Anebo CD zmiňuje další situaci: *„...vůbec neviděla (maminka) závažnost toho, že on v podstatě*

*něco ukradl...nebo další případ...po cestě z oběda začal chlapec vulgárně pokřikovat na popeláře – toto měla maminka napsané v tom deníčku a zase reagovala tak, že situaci úplně otočila“.* CD zmiňuje ještě jednu situaci „*A když tedy budu mluvit o konkrétním chlapci a maminka měla pořád pocit, že ho za něco obviňujeme, nebo že ty věci, které dělá, tak dělá kvůli ADHD...“* Jinou zkušenost popisuje EF „*Taky hodně komunikujeme s maminkou, dává nám zpětnou vazbu...zároveň já informuju maminku...takže se fakt hodně snažíme komunikovat...“* Také GH přidává vlastní zkušenost „*...ale je tam problém s tou maminkou, ona se zmobilizuje třeba na čtrnáct dní, kdy je s ní možný řešit nějaké záležitosti a pak to zase opadává“* a zároveň poukazuje i na skutečnost, kdy rodiče spolu nežijí a je potřeba komunikovat s oběma „*...ale táta funguje spíše stylem, že vyzvedává holky ze školy, ale na tripartitách jsem ho nikdy neviděla, ačkoliv informace o konání dostává...zpočátku, hlavně v době, kdy se to dělo (sebepoškozování), tak o ty holky zájem nejevil...“* (GH).

Kromě tripartit probíhá komunikace s rodiči i jiným způsobem „*Takže kromě deníčku je to i telefonování nebo email nebo vždycky upozorňujeme, že rodiče můžou kdykoliv přijít si popovídat“* (CD). Dále popisuje i konkrétní situaci „*V tomto případě jsme informovali maminku...bylo to formou zprávy do deníčku, třeba roztrhl jsem si sešit...to bylo, když si ničil pracovní pomůcky, trhal pracovní listy...“* (CD).

Jak probíhá komunikace mezi dětmi a jak je důležitá vysvětluje IJ: „*A tady u nás každá třída ráno začíná komunikačním kruhem, kde padne otázka, jestli chce někdo něco řešit...a protože ty děti takto vedeme od první třídy, tak zůstávají i déle otevřeni, že se opravdu, pokud jsou problémy, tak se o tom dozvídáme dříve, pokud můžu srovnat se státní školou“.* Důraz na komunikaci zmiňuje i GH „*Myslím si, že je to vzájemná komunikace a respekt k těm dětem...nedovedu si představit, že bych na běžné základní škole komunikovala s dětmi tak, jak tady“.* I při výskytu problému je komunikace důležitá „*...takže jsem s ní začala mluvit a sázela jsem na to, že jsem schopna intuitivně vycítit, kde je ta hranice...“* (GH).

### **Kategorie Rizikové a problémové chování**

Jedná se o nejobsáhlejší kategorii, která zachycuje výskyt rizikového a problémového chování ve škole Na Výsluní. Zahrnuje vše od prvotní identifikace problému, přes zjišťování informací, řešení problému s žáky a následně s rodiči, návrh vyřešení celé situace až po nabídku odborné pomoci, pokud je potřebná. Také se tato kategorie zabývá i spoluprací s externisty při řešení problémů a spoluprací školního týmu.

K situaci v oblasti výskytu rizikové a problémového chování ve škole Na Výsluní AB uvádí „*Tak nejvíc čeho jsem se já bála byla šikana, protože je to téma teď, které je hodně aktuální pro spoustu škol...a řešili jsme teda podezření na záškoláctví, kouření a vapování mimo školu, pak jsem řešili agresivní chování dítěte...řešíme vyčleňování z kolektivu, to bývá průběžně...*“ GH, která je třídní učitelkou v nejstarší třídě říká „*Tady u těch dětí jsou to spíše problémy, které mají v kolektivu...takže úplně patologie tady nemáme, vesměs jsou to vztahové věci...ale...když jsem sem nastoupila, tak jsem tam měla nebo dotedka mám holčinu, která měla sklony k sebepoškozování...*“ CD zase zmiňuje výskyt problémového chování u své třídy „*U nás ve třídě se toho řešilo hodně, protože je tady velice zajímavá sestava dětí...byl tam chlapec s diagnostikovaným ADHD, pak další chlapec, který měl velké problémy se soustředěním...pak tu byla holčička, které se zabil tatínek těsně před začátkem školního roku...a pak holčička, která má velmi liberální výchovu, takže když řekne, že nebude dělat, tak nebude*“. IJ přiznává „*Problémy se nám nevyhýbají, někteří rodiče třeba mají i pocit, že moc řešíme, třeba i na úkor vyučování...ale my si za tím stojíme, protože to jsou fakt důležité věci...a i u nás jsem si nemyslela, že budeme řešit tolik problémů, dokonce závažnějších*“. Za alarmující IJ, která ve škole působí i jako výchovná poradkyně a metodik prevence, považuje „*...těchto případů fakt hodně přibývá a těch dětí s psychickými problémy je napříč všemi ročníky a je jich hodně*“.

AB, která řešila případ vapování mimo školu vysvětluje, jak se o této situaci dozvěděli „*My jsme tu informaci, že se toto děje, tak jsme dostali od spolužáků...týkalo se to dvou kluků...se na nás ti spolužáci obrátili, že je jim to nepříjemné, že prostě smrdí...že když oni kouří a nabídnou jim to, takže vlastně je pro ně těžké říct ne*“. GH, která ve své třídě řeší vesměs vztahové věci, tak říká „*Obvykle to poznám tak, že dojdu do třídy a skupinky, které se mezi sebou bavily, tak najednou nekomunikují...takže vidím, kdo na koho zahlíží nebo někdo sedí osamoceně...*“ Jako přínosné hodnotí i způsob práce s dětmi „*...a oni, jak se s nima od první třídy pracuje, tak jsou otevření a řeknou, my tady máme takový problém...*“ (GH). GH však řešila i případ sebepoškozování, který byl identifikován následovně „*...bylo to tak, že první měla takové ošklivé obrázky...ona si stále kreslí, ale ty obrázky byly takové, že v nich bylo hodně krve, byly hodně temné, nebarevné...s velmi pochmurnou tematikou...až taková zarážející*“. Také CD zmiňuje pozorování, jako velmi účinnou metodu pro identifikaci případného problému „*Takže jsme pořád ve střehu, abychom zachytili hned na začátku, že se něco děje...*“ Sama měla zkušenost s chlapcem, který neustále porušoval nastavená pravidla. O tom, jak tuto věc zjistila, říká „*My jsme už dostali nějaké informace od jeho*

*předchozí učitelky...a vlastně to ani nemuselo zaznívat, to jsme viděli, jak se chová...a když někomu něco vadilo, tak to řekli i děti...“ (CD). IJ zase uvádí příklad, kdy se o agresivním chování dozvěděla v rámci ranního kruhu „Dětem jsem dala otázku, kdo je v té třídě tvůj kamarád...a pak tam byl jeden chlapec, který, i když byla takto položená otázka, tak řekl...já nenávidím...a řekl jméno toho chlapce, který jim ubližuje“. Kromě výše zmíněných nástrojů, kterými lze rizikové nebo problémové chování odhalit, zmiňuje IJ ještě jeden „Další způsob, jak s námi děti můžou komunikovat, jsou schránky důvěry...jsou paní učitelky, které jsou pověřeny, že ty schránky kontrolují“.*

O tom, jak bylo řešeno vapování, které se sice dělo mimo školu, ale mělo dopad i na atmosféru ve třídě, vypráví AB „Když jsme se to dozvěděli, tak jsme nějakým způsobem sbírali informace, kdo o tom ví, co ví, jestli je to pravda...chvilinku jsme měli podezření, jestli se to neděje i ve škole, ale to se nám nepotvrdilo...“ AB i vysvětluje, proč tento případ řešili, i když se to stalo mimo školu „...za prvé i z nějakého lidského hlediska...já jako rodič bych to ráda věděla, kdyby se něco takového dělo i z toho důvodu, že už to řešil ten kolektiv a začínala být nějakým způsobem napjatá atmosféra“. Po zjištění prvotních informací a jejich ověření byl další postup následující „...potom jsme si s kolegyněmi daly nějaký čas, týden, na to, abychom fakt sledovaly, jestli se to neděje ve škole, což se teda nepotvrdilo...další krok byl, že jsme oslovily přímo ty kluky...tak vesměs byli otevření a řekli, že je to pravda...“ V rámci dalšího postupu bylo chlapcům vysvětleno, že škola o tomto bude informovat rodiče, o čemž se zmiňujeme v popisu kategorie Komunikace. AB oceňuje i přístup obou chlapců k problému, zvláště poté, co jim bylo sděleno, že rodiče budou informováni „...byli z toho jakoby zaražení, ale přišli s tím, jestli bychom jim nedaly čas a jestli oni by si to mohli doma říct sami...což mi přijde fajn, že je to takové dospělé“. Další krokem byla tripartita za účasti rodičů, výchovné poradkyně a ředitelky a samotného žáka. AB byla překvapena tím, že rodiče negovali rozhodnutí školy tuto záležitost řešit, ačkoliv dostali informaci, co to způsobuje v kolektivu třídy „Názor rodičů byl, že máme vést ostatní děti k toleranci, že přeci musí tolerovat, když někdo kouří...“ K tomu AB ještě dodává „...to i to dítě samo řeklo, že překračuje, že dělá něco nezákonného...“ AB také poukazuje na složitost jednání s rodiči „...vlastně rodiče měli pocit, že to strašně hrotíme...že to strašně pitváme...“ Podle AB byla i úžasná sebereflexe obou chlapců „...to dítě samo odpovědělo, že bylo na jiné škole, kde se problémy neřešily...že to vedlo k šikaně...a že to byla jeho volba to říct rodičům“. K vyřešení celé záležitosti AB dodává „...uzavřený to bylo tak, že jsme řekli rodičům i děckám, že když se to děje mimo školu, tak je trestat nemůžeme...a upozornili



*jsme je, že pokud se to vyskytne ve škole, tak nastanou nějaká opatření...“ AB zmiňuje i příčinu vapování u obou žáků „...jeden to dělá, protože má psychické problémy, ten druhý se svezl s partou...“ Na základě informací, které AB dostala, tak jeden z žáků partu opustil a tomu druhému byla nabídnuta pomoc „...nabízeli jsme mu i nějaká centra, které tady jsou, tak vím, že si domluvil schůzku...“ K tomu, jaký vliv mělo řešení situace na kolektiv třídy AB říká „...co to tady proběhlo, tak jsme se dostali i do třídy...oni už to měli uzavřené, protože jak jsou komunikativní, tak si to mezi sebou řekli...a ti, kterým to vadilo, tak byli spokojeni, že se to řešilo...třídní učitelka potom sledovala, jak je to vztahově mezi dětma...a ono se to fakt změnilo jako mávnutím kouzelného proutku k lepšímu“.*

Další případ, který se ve škole Na Výsluní řešil bylo sebepoškozování, které bylo řešeno u žákyně v šesté třídě. Jak již bylo napsáno, tak problém byl odhalen pozorováním GH, která se zaměřila na tematiku kreseb u této žákyně. Následující postup popisuje takto „*První jsem se teda s ní snažila bavit, proč to tam, na těch obrázcích je...a zjistila jsem, že ona ten svět takto vnímá, že má nějaké představy, že se něco děje...tak jsem tam tu pozornost věnovala více“ (GH)*. Následovala spousta dalších rozhovorů, o nichž GH říká „*Začaly jsme se bavit o tom, co by jí pomohlo, jestli tu pomoc vůbec chce...ona si neuvědomovala, že to je špatně, protože v tom světě vlastně jakoby žila a pro ni to bylo v pořádku“*. Další postup byl konzultován s výchovnou poradkyní a školní psycholožkou „*Tak to téma jsem otevřela s výchovnou poradkyní, jestli je to takto nebo není v pořádku...začaly jsme ji více pozorovat, obrázky jsem začala schovávat a ukázaly jsme je školní psycholožce, která s ní měla několik schůzek“ (GH)*. Po rozhovorech s psycholožkou bylo konstatováno, že „*vlastně ona potřebuje pozornost, že je to o tom, že otec s matkou žijí odděleně, nefungují spolu...má ještě mladší sestru...na víkendy obě chodí k tatínkovi, ten pro ně nemá žádný program...maminka je zaměstnaná, nemá na ty holky čas...a tím pádem tady ta starší holčina převzala roli takové vůdčí osobnosti v té rodině“ (GH)*. GH i popisuje, jak se tato forma rizikového chování projevovala „*Nezačala se jakože úplně řezat, ale byla schopná si dát facku, zhmoždit zápěstí nebo si píchala do rukou kružítko“*. Projevy tohoto chování tedy byly odhaleny na základě pozorování „*...a když jsem pak viděla její ruce a občas i další části těla, protože občas se fakt uhodila do obličeje, že to bylo viditelné...tak jsme se o tom začaly bavit, ani ne tak o tom, co se stalo, ale jak z toho ven“ (GH)*. A situace se dále vyvíjela i ve spolupráci s výchovnou poradkyní „*...a čím více jsme si s ní o tom povídaly, čím více do toho vstupovala výchovná poradkyně a s tou holkou pracovala...měla jsem ten pocit, že získala tu pozornost, kterou ona potřebovala“ (GH)*. Zlepšení se projevilo takto „*...a úplně z těch temných*

obrázků to začalo přecházet do takové sci-fi tématiky a takového toho fantasy světa a dneska ta holka kreslí famózní komiksy, které dělá v angličtině“(GH). Vzhledem k závažnosti problému je spolupráce s touto žákyní dlouhodobější, ale „...ona fakt za dva roky udělala velký pokrok...ještě dneska s ní výchovná poradkyně pracuje tím, že si s ní dává schůzky, pokud ta holka chce a má zájem“(GH). Do řešení problému byli zapojeni i rodiče „Maminku jsme zapojily, jenže s maminkou je v tomto velmi zvláštní práce...ona sama by si některé věci v životě měla asi přehodnotit...je tam totiž ještě vliv hodně striktní babičky...informovaly jsme i otce, ale v době, kdy se toto dělo, tak nejevila zájem...“(GH). Součástí řešení rizikového nebo problémového chování je i přístup pedagogů k dětem během výuky. GH tak popisuje, jakým způsobem s dívkou dnes pracuje „Já třeba v rámci přírodovědných předmětů dodneška tak trošku tápu, jakým způsobem ji klasifikovat, pokud ji musím hodnotit...je velmi inteligentní, nemusí se vůbec učit, ale v momentě, kdy před ní dám test, tak není schopná nic vyplnit a odevzdá to prázdné...tak v posledním pololetí jsem začala využívat těch jejich výtvarných schopností a opakování jsem jí začala zadávat formou projektů, které ona kreslí...“ a uvádí i názorný příklad „...ted’ jsme měli opakování na skupinu paryb...řekla jsem jí, že mi vytvoří komiks, který bude obsahovat potřebné informace...ona sedla, na nic se nedívala, na žádnou přípravu a během 15 minut mi načrtla na A4 komiks, kde všechny ty informace byly a byly všechny správně...navíc jsem jí už xkrát říkala, že pokud si bude kreslit to, co já říkám, tak je to vlastně forma zápisu, která jí může dost výrazně pomoci“. Tato situace měla určitě i vliv na její spolužáky. K tomu GH dodává „...ono je to tak, že ona se ve třídě nechce moc s nikým bavit, je taková uzavřená, je to hodně introvertní člověk...ostatní ji berou tak, že jiná – má super referáty a když se zapojí, tak je to taky super...“.

Jednou z forem problémového chování byl výskyt nevhodného chování u chlapce v první třídě. Jak se o případu dozvěděla vysvětluje IJ, která působí na pozici výchovné poradkyně „...když jsem suplovala v první třídě, tak děti začali mluvit o chlapci, který má nevhodné chování...ono už to tam padlo v rámci kruhu, proč jim ubližuje, proč jim to dělá...a jeho odpověď byla, že je pořád vzteklý, protože mu ubližuje brácha“. Řešení bylo okamžité „Přerušila jsem veškerou činnost a věnovali jsme se tady tomuto...vysvětlovala jsem jim, že já nemám moc změnit chování toho jejich bratra, ale řekla jsem jim, co jsme v tom problému už udělali, že jsme už informovali rodiče, že nám řekl, co se doma děje a že už to bude muset pořešit jejich maminka“. Zároveň se snažíme do řešení zapojit i ostatní děti „...učíme ty děti, aby vlastně vymýšleli, jak tomu chlapci můžou pomoci oni...my nezměníme sourozence, rodiče, rodinné prostředí, ale bavíme se o tom, jak mu pomoci, aby se cítil líp s tím, že potom

*se to odrazí na jeho chování a v celé třídě bude lepší klima...“(IJ). O různých reakcích dětí IJ vypráví „...a opravdu se tam najdou děti, kteří to řeknou...pojdme se k němu chovat hezky, ale taky se tam najdou takoví, kteří řeknou, že on se k nám hezky nechová...“ I s takovou situací se však dá pracovat „A my se to snažíme rozebírat dál, i s tím, že vidí, že nemáme kouzelný proutek, aby se naráz všechno změnilo“. A určitě nenecháváme situaci vyplynout do ztracena „A i s tím, že se rozcházíme v tom okamžiku, že jsme si tom popovídali a příjdu třeba za týden se zeptat, jak se vám daří, jestli se vám daří to, co jsme si říkali...“(IJ).*

Zapojování dětí do řešení problému popisuje IJ následovně „Řešíme třeba i používání nevhodných slov...my říkáme ano, víme, že to uslyšíte...a řešíme to tak, že si řekneme, zda tady taková slova chceme, aby ta odpověď byla i z jejich strany...a takto se snažíme ty děti vtahovat do řešení takových drobnějších problémů“. Žáci školy Na Výsluní mají několik možností, jak o svém problému informovat učitele nebo výchovnou poradkyni „Tak může se stát, že je nějaké dítě introvertní a v tom kruhu mluvit nechce...tak pak má možnost si promluvit tady u mě v kanceláři...můžou přijít kdykoliv, já se zeptám jejich paní učitelky, jaký mají program, a pokud to jde, tak si se mnou můžou promluvit i během vyučování“(IJ).

IJ ještě zmiňuje další možnosti řešení „...my tady nemáme žákovské knížky, nemáme poznámky, ale scházíme se a komunikujeme nebo sepisujeme dohody...“ a vysvětluje, jak dohody fungují „ta první dohoda může být ústní, že se tady na tripartitě za čtvrt roku sejdou a vyhodnotí, jestli došlo ke zlepšení...takže další krok může být ten, že do pedagogického deníku se zapíše např. nebudu během kruhu skákat ostatním do řeči, všechny strany to odsouhlasí...prostě úplně jednoduchou formou“. „Já s těmi dohodami mám velmi dobrou zkušenost a když opravdu ústní nefungovala, tak se mi osvědčila ta písemná...samozřejmě, nesmí se to nadužívat“(IJ).

V rámci řešení problémů s chováním dětí každý z pedagogů školy Na Výsluní zmiňuje i důležitost spolupráce školního týmu „V momentě, když si nevím rady, tak si pro ni jdu za výchovnou poradkyní nebo za ředitelkou“(EF). GH se přidává „...a pod vedením výchovné poradkyně, se kterou jsem to konzultovala hned od začátku“. A GH ještě doplňuje „A to jsou vždycky ty první impulsy, které nás dovedou k té centrále, kterou je výchovná poradkyně a jdeme se poradit co s tím“. CD spolupráci popisuje „Tady máme každý týden porady, pořád se setkáváme, všechno řešíme...nejenom na těch poradách...je to prostě o komunikaci“. CD také dodává „...protože to takto fakt máme zažité, že se svěřujeme a radíme si navzájem“. IJ slova svých kolegyně potvrzuje „...scházíme se na pravidelných poradách...samozřejmě nikdy kolegyně nečekají do dne porady, ale vidáme se denně...takže někdy je to tady

*průchodák, ale já jsem za to velmi ráda, protože si nikdo nehraje na vlastním písečku“.* Zároveň zdůrazňuje i spolupráci učitelů s asistenty „...snažíme se najít na tyto pozice kvalifikované lidi...nejen, že by měli kurz, ale aby měli bakalářské vzdělání třeba ve speciální nebo sociální pedagogice“(IJ).

Kromě spolupráce školního týmu došlo v některých případech i ke spolupráci s externími odborníky. GH uvádí příklad spolupráce „...když sem ta psycholožka docházela, tak to fungovalo tak, že ona s dětma udělala nějakou společnou aktivitu a pak zůstala ve vedlejší místnosti, kdyby měl někdo zájem s ní mluvit“. CD říká „...měli jsme tady etopedku a přišla nám pomoc na začátku školního roku nastavit klima třídy...anebo jsme tu měli i psycholožku ze Střediska výchovné péče, protože on (žák) byl jejich klientem...“ Ke spolupráci s externími odborníky při řešení problémů IJ dodává „...je to další nástroj, kterým řešíme tyto problémy...měli jsme tu speciální pedagožku a dokonce jsme sehnali i dotaci z kraje na malý úvazek na psychologa, jenomže je problém sehnat ty lidi“. Jak fungovala spolupráce se speciální pedagožkou IJ vysvětluje „...účastnila se výuky, zároveň dělala diagnostiku té třídy a pak si sedla s paní učitelkou a se mnou a opravdu nám velmi praktickými věcmi hodně pomáhala“. V souladu s legislativou IJ zmiňuje „...pokud bysme viděli, že to pro dítě je zdraví ohrožující nebo by hrozilo, že by se ve škole nic nenaučilo, tak máme povinnost to hlásit na OSPOD“. A ještě jeden příklad „Když jsme řešili to vapování, tak jsem kontaktovala okresní metodičku prevence...“(IJ).

Všeobecně o přístupu k řešení rizikového nebo problémového chování hovoří AB „Já jsem i přemýšlela, jestli máme nějaký jasný postup a on úplně až tak jasný není, protože fakt jako intuitivně tam dáváme některé věci, ale vždycky do toho bereme toho žáka, kterého se to týká“.

Oblast udělování kázeňských opatření komentuje výchovná poradkyně IJ takto „Po čtyřech letech fungování školy jsme udělili první napomenutí třídního učitele...myslela jsem si, že to nebudeme muset použít, ale stalo se...celkem za dobu fungování školy jsme udělili takováto opatření dvě a taky ještě jednu ředitelskou důtku“. AB dodává „Ve všech případech šlo o opakované problémy...“

### **Kategorie Prevence**

Ve školách není možné úplně zabránit výskytu rizikového nebo problémového chování. K tomu, aby se výskyt tohoto jevu alespoň minimalizoval, je určena prevence. Jak k prevenci přistupuje škola Na Výsluní popisuje výchovná poradkyně IJ „My, jako škola, si klademe za

*cíl v co největší míře předcházet tady těmto jevům...“ a vysvětluje přístup školy k prevenci „A my se opravdu zabýváme třeba i těmi drobnějšími problémy a na nich se děti učí, že se mohou podílet na řešení toho problému“. K tomu, jakým způsobem vytváří preventivní programy pro celou školu IJ říká „Já si to vybírám, domlouvám si, který ročník co...“ a jako příklad uvádí část preventivního plánu v letošním školním roce „...kouření, drogy, alkohol, šikana – to mají letos pátáci, šestá třída budou mít psychické problémy, finanční gramotnost a sedmáci tím vším už prošli a teď mají partnerství, sexualita a pohlavní choroby“.*

Ve škole Na Výsluní mají nastavenou fungující spolupráci s místní Charitou „*Oslovujeme, spolupracujeme tady s Charitou...oni mají vyloženě výukové programy na prevenci, akorát se snažíme, aby nám chodili do nižších ročníků*“(AB). Výchovná poradkyně IJ k tomu přidává „*Takže my si můžeme objednat preventivní programy na různá témata, můžeme si zavolat odborníky..snažíme se vyhledávat programy na základě doporučení tak, aby byly interaktivní a aby tam byly zahrnuty aktuální informace*“. K obsahu preventivních programů dodává „*Bohužel někdy jsou ty programy koncipovány tak, že jsou určeny pro dvanáctileté děti, ale ta hranice, kdy s tím ty děti začínají je deset let...a navíc, pro první stupeň je toho velmi málo...fakt si myslím, že je potřeba, aby se to dostalo i do nižších ročníků*“. Jak funguje spolupráce s Charitou říká „*Já se jim ozvu hned první týden v září a můžu si tak vybrat podle našich časových možností různá témata a nasmlouvám to na celý školní rok...a záleží to vlastně na naší vzájemné domluvě*“.

A GH k tomu říká „*...samozřejmě, pokud je v té třídě nějaký problém, tak je možné domluvené téma změnit na to, které potřebujeme aktuálně*“.

Kromě spolupráce s externími odborníky má i samotná škola vlastní prevenci „*...potom taky děláme prevenci, když se něco vyskytne...nebo témata, se kterými přijdou ty děcka...a když přijdou, tak my reagujeme*“(AB). IJ dodává „*Jako škola máme vypracovaný minimální preventivní program...“ a přidává další příklady „...zároveň v rámci prevence bereme děti do kina, naposledy jsme byli letos v lednu na filmu Anna is missing a na pohádce, kde se narodilo dítě, které bylo jiné a bylo to zaměřené na toleranci*“. K tomu ještě přidává „*...ten film byl pro 7. - 9. třídu, pohádka pro 1. - 5. třídu a šestáci si mohli vybrat, protože věkově už spadali do cílové skupiny toho filmu, ale víme, že některé holky by to nezvládly*“. Podle IJ lze v rámci prevence působit i takto „*...vodíme děti k rodičům do zaměstnání, využíváme programů, které jsou nachystané – ekocentrum, muzeum, galerie...to všechno taky pomáhá a patří do prevence...ty děti se učí, jak se chovat na jiných místech, stmeluje to kolektiv...a fakt máme takových akcí hodně...a ještě taky zveme hodně lidí z venku na besedy*“.

*Další z nástrojů prevence zmiňuje IJ „...a troufnu si říct, že to je taková moje parketa, že je to takový nadstandard, co tady máme...je to něco, jak se vyhnout psychickým problémům...“ a popisuje fungování v praxi „...děcka přijdou a řeknou, že si jdou vytáhnout kartu...ty karty se jmenují Cesta životem a jsou to inspirační obrázky pro malé i velké...já si s nimi o těch kartách, obrázcích povídám, jsou tam témata jako přijetí, dobro a zlo v nás...a to je vlastně prevence psychických poruch“.*

Na závěr IJ ještě zmiňuje odbornou přípravu svoji a kolegyně v rámci prevence rizikového a problémového chování „...tak všechny naše učitelky něco mají, třeba během posledních velikonočních prázdnin jsme se všemi kolegyněmi absolvovaly školení...anebo v srpnu o velkých prázdninách u nás byla organizována Letní škola...“

## **6.2 Interpretace výsledků výzkumu**

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké postupy používají pedagogičtí pracovníci na alternativní základní škole při řešení výskytu rizikového a problémového chování. Na základě uskutečněných rozhovorů můžeme konstatovat, že rozhodující roli hraje přístup a chování pedagogů k dětem.

Ani alternativní základní škole se nevyhýbají různé formy rizikového nebo problémového chování. Zásadním faktorem je skutečnost, jakým způsobem se škola rozhodne tyto problémy řešit. S tím je úzce spjato i to, jak je nastaveno celkové fungování školy. Účastníci výzkumu vidí svoji školu jako místo, které si zakládá na vzájemné komunikaci, otevřenosti a vzájemném respektu.

Důležitým aspektem, na který tato škola klade veliký důraz, je nastavení třídního klimatu. Během rozhovorů vyplynulo, že této záležitosti se věnuje množství času napříč všemi třídami. Základem je ranní kruh, který probíhá od první třídy, a žáci jsou na takový způsob komunikace zvyklí. Z odpovědí během rozhovorů vyplynulo, že děti nemají vůbec žádný problém takto navzájem komunikovat a nemají problém vyjádřit pozitiva i negativa. Zároveň můžeme konstatovat, že díky fungování ranního kruhu se mnoho potenciálních problémů dokáže vyřešit již v zárodku a nedochází tak k jejich dalšímu rozvoji.

V oblasti přístupu k dětem jednoznačně převažuje respektující přístup a individuální přístup. Žáci jsou bráni jako rovnocenní partneři. Zároveň jsou zapojováni do řešení menších výchovných problémů, zejména těch, které se týkají celé třídy. Při výskytu rizikového nebo problémového chování se pedagogům této školy oba dva zmíněné přístupy osvědčují v praxi.

Díky tomu, že k žákům přistupují s respektem, neodsuzují, ale vysvětlují, nepoužívají represivní metody, jsou k nim děti velmi otevřené. Na základě získaných odpovědí můžeme říct, že vztah mezi žákem a učitelem je v této škole na velmi důvěrné úrovni. Ve všech zmíněných případech rizikového nebo problémového chování můžeme potvrdit, že přístup pedagogů k žákům a jejich rodičům byl upřímný a otevřený, s enormní snahou o vyřešení problému. Za zmínku stojí i snaha školy poskytnout pomoc, třebaže jen zprostředkováním kontaktu nebo schůzky. Výzkum také odhalil skutečnost, že na prvním místě je vždy dítě a konstruktivní řešení případných konfliktů.

Pokud už byla řešena závažnější forma rizikového chování, tak převažoval citlivý přístup s velkou dávkou důvěry. Velkou roli při odhalení těchto problémů hrála již zmiňovaná důvěra žáků v pedagogy a také pozorování. Podle odpovědí v rozhovorech je pozorování klíčovým nástrojem při odhalování většiny problémů. Při větších problémech se s žáky pracuje dlouhodobě. Do řešení většiny problémů jsou zapojováni i rodiče. Udělování kázeňských opatření není na této škole běžnou praxí. Spíše převažuje snaha o vysvětlování nebo uzavírání dohod. Nicméně v krajních případech je i tato škola připravena udělit kázeňské opatření.

Obrovský důraz je v této škole kladen na prevenci. Kromě vypracovaného minimálního preventivního programu má škola své vlastní preventivní aktivity a také spolupracuje s externími institucemi. Každý z pedagogů prošel odborná školení, nicméně v daný moment řeší situaci spíše intuitivně, mnohdy nad rámec běžných povinností. Výzkum také odhalil, že stěžejní roli při řešení problémů s chováním a při prevenci hraje výchovná poradkyně. Její přínos pro tuto školu je zřejmý, nejen při řešení problémů, ale také při preventivních aktivitách a práci s dětmi.

Na základě výše uvedených zjištění můžeme zkonstatovat, že v případě řešení problémů s chováním, začíná proces řešení vždy komunikací. Pedagogové začínají komunikovat s žákem nebo žáky, kteří daný problém mají. Komunikace probíhá formou rozhovoru, jehož cílem je zjistit veškeré dostupné informace. V žádném případě během tohoto rozhovoru nedochází k odsuzování žáka nebo vynášení závěrů. Jak bylo popsáno u případu s vapováním, tak viníkům byl postup školy vysvětlován. Stejně tak byla komunikace důležitá u případu sebepoškozování. Jen díky trpělivosti a opravdu individuálnímu přístupu se podařilo zjistit veškeré možné informace a s žačkou se mohlo dále pracovat. Pokud je situace vážnější, tak se zástupci školy obrací na rodiče. Během komunikace jsou děti otevřené a nemají problém se svěřit.

To všechno je možné díky tomu, že prostředí ve třídě a ve škole je takovéto otevřené komunikaci nakloněno a děti jsou na to zvyklé od počátku školní docházky. Jsou zvyklé na otevřenost a důvěru, zároveň nemají obavy se v rámci ranního kruhu svěřit se svými problémy, ale i radostmi. Na oplátku mohou očekávat podporu a důvěru ze strany pedagogů. Můžeme zmínit povídání výchovné poradkyně, která zmínila, že k ní mohou děti přijít kdykoliv, i během vyučování. Nebo situaci, kdy učitelka díky tomu, že tráví s dětmi čas i během přestávky, tak je následně schopna odhalit potenciální problém v kolektivu třídy hned v jeho začátcích. O snaze řešit problémy a o skutečně individuálním přístupu svědčí popsání situace. První, kdy výchovná poradkyně, si domluví schůzku s trenérem zájmového kroužku žáka, jen z toho důvodu, aby se žák mohl někomu svěřovat a tím si pomohl vyřešit svůj problém. Druhá situace se týkala sebepoškozování a momentu, kdy učitelka po delším pozorování a sbírání kreseb žáčky, z domu donesla vlastní materiály, které ten daný problém pomohly posunout dál. Další situace třeba nastala, kdy učitelka okamžitě přerušila činnost, zorganizovala kruh a problém s dětmi začala diskutovat. V ani jednom z případů nedošlo k okamžitému odsuzování, moralizování či trestání. Vždy tady byla komunikace, hledání příčiny a snaha o to, aby si žák sám uvědomil, že to co se děje, není dobře. Významným faktorem je i fakt, že ačkoliv někteří z rodičů žáků školy Na Výsluní mají pocit, že prevenci a řešení problémů s chováním věnuje škola až příliš času na úkor výuky, tak pedagogové si za svými postupy stojí. Tato skutečnost se pak pozitivně projevuje i závažnosti řešených problémů a zejména také ve výsledcích řešených situací. Tady můžeme poukázat na počet udělených výchovných opatření.

Veškeré tyto postupy se odvíjí od toho, jakým způsobem, na jakých hodnotách a principech je škola nastavena. Tyto vstupní podmínky pak mají vliv na celé další fungování školy včetně řešení problému. Na základě těchto aspektů se pak odvíjí i přístup pedagogů k dětem. Ve škole Na Výsluní je to přístup respektující a individuální. Chování pedagogů k dětem, k jejich rodičům pak napomáhá utvářet klima třídy, které je taky velmi důležitým faktorem při řešení kázeňských problémů. Na výskytu rizikového nebo problémového chování ve škole Na Výsluní má vliv i prevence a preventivní programy. I když i tato škola řeší problémy s chováním, tak můžeme říct, že problémy závažného charakteru typu šikany, se tam zatím nevyskytly. Důvodem může být právě i propracovaná prevence a v případě této školy, kromě všech pedagogů, i osoba výchovné poradkyně. Na základě zjištěných skutečností můžeme říct, že všechny kategorie, které jsme definovali v kapitole 6.1, se



navzájem ovlivňují a všechny mohou ovlivnit řešení rizikového nebo problémového chování.

Kdybychom měli vydefinovat jeden výstižný pojem, který z výzkumu vyplynul, pak to bude pojem Respekt. Pokud budeme k dětem ve školách přistupovat s respektem a jako k rovnocenným partnerům, pak daleko snáze dosáhneme konstruktivního řešení problému.

Získané výsledky by v praxi mohly posloužit jako návod, jak postupovat při výskytu rizikového nebo problémového chování. Neplatí to jen pro alternativní školy, ale i pro školy standardní. Tento výzkum prezentuje zkušenosti, které vedou ke konstruktivním řešením s největším možným ohledem na dítě a jeho budoucnost.

## ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala postupy při řešení rizikového a problémového chování u žáků základní školy. Cílem bylo zjistit a následně popsat, jaké přístupy uplatňují pedagogové na alternativní základní škole při řešení rizikového či problémového chování.

V teoretické části definujeme pojmy rizikové chování a problémové chování. Zabýváme se také příčinami vzniku takového chování. Za nejčastější důvod nevhodného chování ve škole je označeno rodinné prostředí dětí. Dále jsme popsali nejčastěji vyskytující se formy rizikového a problémového chování na základních školách v rámci České republiky. Třetí kapitolu jsme věnovali prevenci rizikového a problémového chování, jejímu členění a popisu uplatňování prevence ve školách. Na závěr teoretické části jsme vymezili rozdíl mezi tradiční a alternativní školou. Zároveň jsme popsali způsoby řešení problémů s chováním na běžných školách a nastínili jsme možné postupy na školách alternativních.

Praktická část bakalářské práce se zabývá kvalitativním výzkumem. Cílem výzkumu bylo popsat postupy řešení rizikového nebo problémového chování u dětí na základní alternativní škole. Prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů jsme získali od pěti účastníků výzkumu potřebná data. Pomocí otevřeného kódování jsme získaná data analyzovali, následně roztřídili do kategorií a pomocí Techniky výkladu karet jsme jednotlivé kategorie popsali.

Na základě získaných informací a analýzy těchto informací vyplynulo, že zkoumaná alternativní základní škola při řešení rizikového či problémového chování klade důraz na respektující přístup a komunikaci a zároveň při řešení daných problémů zohledňuje individuální přístup. Většina problémů je identifikována na základě pozorování pedagogů nebo informací ze schránky důvěry. Následující postup je vůči dítěti velmi citlivý, převládá naslouchání a vysvětlování. Nicméně už i tato alternativní škola za dobu své existence sáhla ke kázeňským opatřením v podobě napomenutí třídního učitele a ředitelské důtky, i když ve velmi omezeném počtu. Obecně je škola založena na vzájemné komunikaci všech účastníků a na vzájemné důvěře. Velký důraz je kladen i na prevenci. V rámci primární prevence škola spolupracuje s externími odborníky a prostřednictvím nich zabezpečuje svým žákům preventivní programy. Kromě výše uvedeného má škola i své vlastní preventivní programy a aktivity, v rámci kterých navštěvuje různá místa jako galerie, muzea, kina nebo zaměstnání rodičů svých žáků.

Věříme, že tato práce by mohla posloužit jako možný návod pro všechny pedagogické pracovníky, a to jak v běžných, tak i alternativních školách při řešení kázeňských problémů.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Auger, M.-T., & Boucharlat, C. (2005). *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Portál.
- Bendl, S. (2011). *Kázeňské problémy ve škole* (aktualizované a doplněné vydání). Triton.
- Bendl, S., Hanušová, J., & Linková, M. (2016). *Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci*. Stanislav Juhaňák - Triton.
- Bohuněk, B. (2023). Mnoho žáků postrádá ve škole pocit bezpečí. *Perpetuum - vzdělávání bez hranic*. <https://perpetuum.cz/2023/11/mnoho-zaku-postrada-ve-skole-pocit-bezpeci/>
- Cangelosi, J. S. (2006). *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Portál.
- Čáp, D., & (Eds.). (2013). Tradiční pohled na problematické chování. In V. Mertin & L. Krejčová, *Problémy s chováním ve škole - jak na ně: individuální výchovný plán* (pp. 34 - 37). Wolters Kluwer Česká republika.
- Čapek, R. (2018). Zastaralé důtky děti ignorují, trestejme i rodiče, navrhuje učitelé. [https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/reditelska-dutka-kazenske-opatreni-zakladni-skola.A180504\\_161959\\_domaci\\_nub](https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/reditelska-dutka-kazenske-opatreni-zakladni-skola.A180504_161959_domaci_nub)
- Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání. (2018). *Studie negativních zkušeností z dětství*. Retrieved March 21, 2024, from <https://cosiv.cz/cs/2021/10/14/ace-study-jak-negativni-zkusenosti-v-detstvi-ovlivnuji-nas-dalsi-zivot/>
- Česká školní inspekce. (2023). *Hodnocení rizikového chování žáků základních a středních škola se zaměřením na oblast kyberšikany*. [https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023\\_p%0c5%99%0c3%adlohy/Dokumenty/TZ-Hodnoceni-rizikoveho-chovani\\_FINAL.pdf](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_p%0c5%99%0c3%adlohy/Dokumenty/TZ-Hodnoceni-rizikoveho-chovani_FINAL.pdf)
- Česká školní inspekce: *Kvalita vzdělávání v ČR ve školním roce 2022/2023*. (2023). [https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023\\_p%0c5%99%0c3%adlohy/Dokumenty/VZ\\_2023\\_e-verze\\_final.pdf](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_p%0c5%99%0c3%adlohy/Dokumenty/VZ_2023_e-verze_final.pdf)
- Damour, L. (n.d.). *Teens and risky behaviour*. <https://www.unicef.org/parenting/mental-health/teens-risky-behaviours>
- Dědková, L., Macháčková, H., Ševčíková, A., & Šmahel, D., Černá, A. (Ed.). (2013). *Kyberšikana: průvodce novým fenoménem*. Grada.

European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction. *ESPAD Report 2019: Results from the European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs*. (2020).

[https://www.emcdda.europa.eu/publications/joint-publications/espada-report-2019\\_en](https://www.emcdda.europa.eu/publications/joint-publications/espada-report-2019_en)

Hanák, J., Konšandová, I., Kudrová, I., Straková, H., & Uhlíková, K. (2017). *Hodnocení chování žáků ve školní praxi*. ZŠ a MŠ Ratíškovice.

Hronová, Z. (2022). Jak se to chováš?! rozčilují se učitelé. Za nekázní žáka se může skrývat trauma. *Denik.cz*. [https://www.denik.cz/z\\_domova/deti-vychova-trauma-20230826.html](https://www.denik.cz/z_domova/deti-vychova-trauma-20230826.html)

Hutyrová, M. (2019). *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Portál.

Hutyrová, M., Růžička, M., & Spěváček, J. (2013). *Prevence rizikového a problémového chování*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Irová, M. (2023). Věty, které mohou napomáhat k poruchám příjmu potravy. *Prozeny.cz*. <https://www.prozeny.cz/clanek/zdravi-mudr-ovani-nerikejte-dceri-ty-saty-ti-slusi-aneb-vety-ktere-mohou-napomahat-k-porucham-prijmu-potravy-90817>

Jedlička, R., Franclová, M., Komzáková, M., Kořa, J., Pilař, J., Počtová, L., Podzimek, M., Slavík, J., & Valenta, J. (2015). *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Grada.

Kolář, M. (2005). *Bolest šikanování* (Vyd. 2). Portál.

Kolář, M. (2011). *Nová cesta k léčbě šikany*. Portál.

Kožíšek, M. (2023). Pozor na králičí nory. *Blog: Digitální rodičovství*. <https://www.vodafone.cz/digitalni-rodicovstvi/blog/digikouc/kralici-nory/>

Kulhánek, A., & Šejvl, J. (2022). *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních: Příloha č. 13 Tabákové výrobky, výrobky určené ke kouření a nikotinové sáčky*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny?highlightWords=METODICK%C3%89+DOPORU%C4%8CEN%C3%8D+PRIM%C3%81RN%C3%8D+PREVENCI>

Matulčíková, M. (2007). *Reformno/pedagogické a alternativne školy a ich prinos pre reformu*. AG MUSICA LITURGICA.

Mertin, V., & Krejčová, L. (Eds.). (2013). *Problémy s chováním ve škole - jak na ně: Individuální výchovný plán*. Wolters Kluwer ČR.

*Mezinárodní klasifikace nemocí -10.* (2024). <https://www.uzis.cz/res/f/008444/mkn-10-tabelarni-cast-20240101.pdf>

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada.

Miovský, M., Skácelová, L., Zapletalová, J., & Novák, P. (Eds.). (2010). *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Togga.

Miovský, M. (2012). *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze ve vydavatelství Togga.

Morin, A. (2022). *Overview of Youth At - Risk Behaviour*. <https://www.verywellmind.com/what-is-youth-at-risk-behavior-2610455>

MŠMT. (2010). *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních* (word). <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny?highlightWords=METODICK%C3%89+DOPORU%C4%8CEN%C3%8D+PRIM%C3%81RN%C3%8D+PREVENCI>

MŠMT. (2019). *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže 2019 - 2027*. [https://www.msmt.cz/uploads/narodni\\_strategie\\_primarni\\_prevence\\_2019\\_27.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf)

MŠMT. (2024). *Metodické doporučení MŠMT k prevenci a postihu záškoláctví a omlouvání žáků z vyučování*. <https://www.msmt.cz/file/62011/>

Nováčková, J. (2008). *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat* (4. vyd). Spirála.

Nováčková, J., & Nevolová, D. (2020). *Respektovat a být respektován: cesta k sebeúctě a zodpovědnosti* (Přepřacované vydání). PeopleComm.

Petrenko, R., Líbal, M., Matějovcová, D., & Mertlík, A. (2023). *Komparace dat z šetření rizikového chování a duševního zdraví žáků druhého stupně ZŠ a SŠ v Praze za roky 2016 - 2022*. [http://www.prevence-praha.cz/images/vyzkumy/Komparace\\_dat\\_Praha\\_Rizikove\\_chovani\\_zaku.pdf](http://www.prevence-praha.cz/images/vyzkumy/Komparace_dat_Praha_Rizikove_chovani_zaku.pdf)

Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání* (3., aktualiz. vyd). Portál.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Portál.

Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 2). Portál.

www.iwaldorf.cz. Retrieved March 26, 2024, from <https://www.iwaldorf.cz/>

Zvírotsky, M., Bendl, S., & Richterová, M. (2021). *Příběh školní šikany: učebnice pro pedagogické pracovníky*. Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

resp.	respektive
tzv.	takzvaně
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí
ČŠI	Česká školní inspekce
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dítěte
WHO	Světová zdravotnická organizace
ESPAD	European School Survey Project On Alcohol And Other Drugs
ČR	Česká republika
popř.	popřípadě
č.	číslo
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
SPC	Speciálně-pedagogické centrum
SVP	Středisko výchovné péče



## SEZNAM OBRÁZKŮ

<b>Obrázek 1</b> <i>Schéma jednotlivých kategorií pomocí techniky výkladu karet .....</i>	<b>47</b>
---	-----------

**SEZNAM TABULEK**

<b>Tabulka 1</b> <i>Schéma faktorů ovlivňující chování žáků ve škole</i> .....	13
<b>Tabulka 2</b> <i>Klasifikace typů šikany</i> .....	19
<b>Tabulka 3</b> <i>SWOT analýza – vyhodnocení situace v oblasti primární prevence rizikového chování za období 2013 – 2018</i> .....	25
<b>Tabulka 4</b> <i>Základní rozdíly mezi tradičním a alternativním vzděláváním</i> .....	30
<b>Tabulka 5</b> <i>Schéma sankcí za pozdní příchody</i> .....	35
<b>Tabulka 6</b> <i>Seznam kategorií s jednotlivými kódy</i> .....	46

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Přepis rozhovoru s kódováním

Příloha P II: Otázky do rozhovoru

Příloha P III: Seznam kódů

# PŘÍLOHA P I: PŘEPIS ROZHOVORU S KÓDOVÁNÍM

Přepis

Já  
Dobrý den, já se jmenuju Štěpán Vrtělka a studuju 3. rokem sociální pedagogiku na UTB ve Zlíně a v současné době bakalářskou práci na téma Strategie řešení projevů rizikového a problémového chování u dětí na základních alternativních školách. A součástí bakalářky je i výzkum, kdy je mým cílem zjistit, jak se na základních alternativních školách postupuje při výskytu výchovného problému. Na úvod bych Vás chtěl informovat, že celý rozhovor je anonymní a slouží pouze pro účely mojí bakalářské práce. Souhlasíte tedy s účastí ve výzkumu?

Učitelka  
Ano, ráda

Já:  
..... a jestli souhlasíte tím, že rozhovor budeme nahrávat?

Učitelka  
Souhlasím.

Já  
Děkuju a zároveň bych Vás chtěl ubezpečit o tom, že všechno je anonymní, nikde se neobjeví žádný jméno žáka, žádný jméno pedagoga a ani název školy.  
Na úvod bych Vás požádal, jestli byste mi něco řekla o Vaší kariéře, jak jste se dostala na tuto školu a proč jste sem nastoupila.

Učitelka  
1 Začala jsem učit v jedné vesnici v roce 1991 na prvním stupni základní školy, po dvou mateřských a  
2 přestěhování do jiné vesnice, kde jsem nastoupila na základní škole a učila jsem tam na prvním  
3 stupni 17 let. V té době byla u mě ve třídě na praxi XY, od které jsem dostala nabídku podílet na  
4 projektu vytváření soukromé školy. Téměř dva roky trvalo všechno vyřizování a zároveň jsem i  
5 učila na tehdy stávající škole. Nakonec jsem rozhodla, že ten krok do neznáma udělám a stanu se  
6 ředitelkou nově založené školy. Začínali jsme se sedmi dětmi, fungujeme osmý rok. Po šesti letech  
7 šla do vedení školy XY a já jsem tady na pozici zástupkyně ředitelky, metodik prevence a výchovná  
8 poradkyně.  
9

Já  
Dobře...můžeme tedy přejít přímo k vašim současným pozicím a s tím souvisejícím výskytem rizikového nebo problémového chování u vás ve škole. Setkáváte se tady s těmito jevy?

Učitelka  
10 My, jako škola, si klademe za cíl v co největší míře předcházet tady těmto jevům a vlastně, když  
11 jsme už vymýšleli koncepci této školy, tak jsme ji chtěli mít hodně založenou na komunikaci a na  
12 tom, aby ty děti mohly projevovat svoje pocity, emoce, mluvit o nich a pokud se vyskytnou nějaké  
13 problémy, aby ty děti byly vtaženy do řešení těch problémů. A to si myslím, že je to odlišnost od  
14 státních škol, hlavně v tom, že mu tomu dáváme větší prostor. Samozřejmě ne že by se ty problémy  
15 neřešily na státních školách, ale tam ti učitelé mají většinou jednu třídnickou hodinu týdně, takže  
16 jsou omezeni i časově. A tady u nás každá třída ráno začíná komunikačním kruhem, kde padne  
17 otázka, jestli chce někdo něco řešit. A protože ty děti takto vedeme od první třídy, tak zůstávají i  
18 déle otevření, že se opravdu, pokud jsou problémy, tak se o tom dozvídáme dříve nebo ve větší  
19 míře, pokud můžu porovnat se státní školou. A my se opravdu zabýváme třeba i těmi drobnějšími  
20 problémy a na nich se děti učí, že se mohou podílet na řešení toho problému. A pak si myslím, že se  
21 nám dost ve velké míře daří řešit i ty problémy vážnější.

*loose*



nezměníme sourozence, rodiče, rodinné prostředí, ale bavíme se o tom, jak mu pomoci, aby se cítil líp s tím, že potom se to odrazí na jeho chování a v celé třídě bude lepší klima. Takže se snažíme hodně pracovat s klimatem třídy s tím, že každé to dítě tam má svůj hlas. A to byla první třída a i v té první třídě se našla holčička, která začne ostatním děčkám vysvětlovat, že on to má těžké. Pojďme se k němu chovat hezky, zkusme to. Takže to nemusí ani zaznít a většinou se podaří, že v té třídě se fakt najde minimálně jedno, často i více dětí, které se na to podívají i očima té druhé strany. A dokonce si dokáží říct, ať se zkusí vcítit do kůže toho druhého, jak by se cítili oni, kdyby se na ně sesypalo deset lidí, že jim vadí to a to. A nám se to daří od začátku bavit se s těma dětma, aby se oni snažili pochopit, proč se ten dotyčný takto chová. Když se vrátím k tomu zmíněnému případu, tak jsme se bavili, jak bychom mu mohli v tomto pomoci. A opravdu se tam najdou děti, kteří to řeknou... "pojd'me se k němu chovat hezky", ale taky se tam najdou takoví, kteří řeknou, že on se k nám ale hezky nechová! A my se to snažíme rozebírat dál, i s tím, že oni vidí, že nemáme kouzelný proutek, aby se naráz všechno změnilo. A i s tím, že se rozcházíme v tom okamžiku, že jsme si o tom popovídali a přijdu třeba za týden se zeptat vás, jak se vám daří, jestli se vám daří to, co jsme si říkali. A i oni vidí, že se to nemusí podařit hned. To také bývá tématem v tom kruhu. A my řešíme třeba i používání nevhodných slov ve škole. To také bývá tématem v tom kruhu. Ale my jako škola se k tomu říkáme ano, víme, že to uslyšíte, v autobuse, v rádiu nebo televizi. Ale my jako škola se k tomu musíme nějak postavit. A to řešíme třeba tak, že si řekneme, zda tady taková slova chceme, aby ta odpověď byla i z jejich strany a většinou se tak dopracujeme, že nechceme. A takto se snažíme ty děti vtahovat do řešení i takovýchto „drobnějších“ problémů.

Já  
Kromě ranního kruhu, jaké další formy řešení těchto problémů používáte?

Učitelka  
Tak může se stát, že nějaké dítě je introvertní a v tom kruhu nechce mluvit. Tak pak má možnost si promluvit tady u mě v kanceláři. Můžou kdykoliv přijít, já se zeptám jejich paní učitelky jaký mají program, a pokud to jde, tak si můžou se mnou i během vyučování promluvit. Nabízím jim třeba nějaké řešení. Ale s tím, že už i u nás se vyskytnou velké problémy, které nejsme schopni vyřešit tady u nás. Zrovna minulý týden jedna slečna (8. třída), která se se mnou schází pravidelně, tak mi řekla tak závažné věci, že jsem jí řekla, že na toto si opravdu netroufám. Řekla mi vlastně, že už neví co se sebou. A potřebovali bychom se poradit s někým dalším. Takže jsem jí nabídla, že okamžitě můžu vzít telefon a zavolat na Modrou linku, s čímž ona souhlasila. Já jsem si vzala poznámky z těch našich schůzek, které si s jejím svolením dělám a přesně jsem jim na té lince citovala, co mi řekla. Souhlasili s tím, že je to závažný, že by to chtělo rychlý zásah odborníka a poradili nám jednu organizaci, se kterou jsem ten den ještě spojila. Paní psychologka uznala, že to opravdu vážný a do týdne nám dali termín. Vzali by ji i intervenčně bez rodičů, ale ta slečna si měla rozmyslet, jestli to můžu říct její mamě. Většinou totiž věci, které tady zazní, tak jsou důvěrné. Samozřejmě, pokud je to závažné, tak s rodiči komunikuju. Ale v tomto případě jsme získali souhlas té holky, takže jsem zavolala mamince a předal jsem jim kontakt a termín domluvené schůzky. Maminka řekla, že je moc ráda a dokonce maminka už tu informaci věděla od té slečny, která jí to sama řekla. A doufám, že je to na dobré cestě, i když jim říkám, že to není vyřešené, ale že jsme udělali krůček ze startovní čáry. A děláme si velké naděje, protože hledáme někoho, kdo by nám v tomto ve škole pomohl, protože těchto případů fakt hodně přibývá a těch dětí s psychickými problémy je napříč všemi ročníky a je jich hodně.



Já  
A spolupracujete tedy i s nějakými dalšími institucemi nebo odborníky?

Učitelka *Alchopis & Učitelka*  
8 Ano, a to je další nástroj, kterým řešíme tyto problémy, to že si vlastně zavoláme odborníka. Měli  
9 jsme tu speciální pedagožku, a dokonce jsme sehnali i dotaci z kraje na malý úvazek na psychologa.  
10 jenomže je prostě problém sehnat ty lidi. Nicméně se nám podařilo navázat spolupráci se speciální  
11 pedagožkou tady od nás z města, která pracovala v PPP a byla ochotná k nám docházet. To  
12 fungovalo tak, že se účastnila té výuky, zároveň si dělala diagnostiku té třídy a pak si sedla s paní  
13 učitelkou a se mnou. A ona radila, co bychom třeba mohli změnit v komunikaci paní učitelky  
14 směrem k tomu dítěti a opravdu nám velmi praktickými věcmi hodně pomáhala.

Já *John Alchopis*  
A ta spolupráce pořád pokračuje?

Učitelka  
15 Bohužel už ne, protože už měla nějaký věk, byla už v důchodu, tak se na to už necítila. Sama  
16 přiznávala, že ji to už i fyzicky vyčerpává. Třeba při použití metody Pevného objetí, která použila  
17 při práci s jedním naším žákem, tak tady sama přiznala, že kdyby v mládí neveslovala, takže by to  
18 nedokázala.  
19 Takže, když se vrátím, tak spolupráce s odborníky. Problémem jsou ale vysoké částky za takovéto  
20 programy anebo jejich časová vytíženost. Ale měli jsme tu třeba chlapce, který potřeboval pomoc,  
21 tak jsme oslovili jednu PPP v Brně, která se nemusí platit a oni ochotně přijeli, podívali se na něho,  
22 napsali asistenta, přišly peníze, takže se to podařilo. Tím chci říct, že pomoc existuje, jen je třeba  
23 vědět, kam se obrátit.

Já  
A myslíte, že vám, jako škole, pomáhá přítomnost asistentů?

Učitelka *asistenti* *skolní třídy*  
24 Ano, je to velká pomoc. A taky to, že v těch třídách máme všude maximálně 16 dětí a v každé třídě.  
25 na prvním stupni jsou vždycky dvě dospělé osoby. Takže i na to, aby zjistili, co se tam děje, — *malý počet*  
26 pomohli té paní učitelce nebo když to dítě má nějaký problém, tak ho vyvedli ven a mohli to s ním *Alchopis & Učitelka*  
27 řešit individuálně. Navíc tu mám některé asistentky, z nichž jedna je speciální pedagožka, další dělá *Alchopis*  
28 v PPP. Takže když s tím dítětem něco potřebuju řešit, tak si ji zavolám a osvědčilo se nám pracovat *Učitelka*  
29 ve dvojici. Také mám od ní informaci, jak ta třída funguje po tom, co jsme tam něco řešili. Takže *Učitelka*  
30 kromě pomoci zvenčí, se snažíme najít na tyto pozice kvalifikované lidi. Nejen, že by měli kurz *Učitelka*  
31 asistenta pedagoga, ale aby měli bakalářské vzdělání třeba ve speciální nebo sociální pedagogice. *odborní kvalifikace*  
32 Další způsob, jak s námi děti můžou komunikovat, jsou schránky důvěry. Na každé budově máme *Učitelka*  
33 schránku důvěry. Jsou paní učitelky, které jsou pověřeny, že ty schránky kontrolují. A např. minulý *nejména Alchopis*  
34 školní rok bylo těch vzkazů hodně. A v tom vidím zase pozitiva naší školy, a to je to, že většina těch *Učitelka*  
35 vzkazů byla podepsaných. A pokud tam nebyl podpis, tak to dítě za mnou došlo a řeklo, že se mám *Učitelka*  
36 podívat do schránky důvěry. Takže jsem se vlastně pak mohla za ním zastavit, a zeptat se, jestli se *Učitelka*  
37 toto děje jemu a ono mi to pak řeklo. Takže když máme nějaký takový podnět, tak začínám *Učitelka*  
38 zjišťovat další věci, a vždycky se našel někdo, kdo o tom byl ochotný mluvit. Zmíním třeba případ, *Učitelka*  
39 kdy paní vychovatelka přišla v tělocvičně do šatny a viděla chlapce, jak chytřýma hodinkama *Učitelka*  
40 bouchá o stůl. A zjistila, že ty hodinky něčí jsou, tak se jich zeptala a oni tvrdili, že tam ležely, ale *Učitelka*  
41 věděli, či ty hodinky jsou a záměrně je ničili. Myslela jsem si, že u nás ve škole takový případ *Učitelka*  
42 nebudu muset řešit, ale stalo se.

*John Alchopis & Učitelka*

Já  
Jakým způsobem jste toto řešili?

Učitelka  
121 To jsme řešili tak, že jsem tam měla tu speciální pedagožku, a po jednom jsme si ty děti volali a  
122 ptali se, kdo ty hodinky našel, co s nimi dělaly, jestli věděly koho byly a fakt jsme se dozvěděly a  
123 všechno přiznaly. A řešila jsem to tak, že osobně jsem volala každému rodiči těch dětí, vysvětlovala  
124 jsem jim situaci, i s maminkou toho poškozeného kluka jsem mluvila. S tou jsme mluvila i tom, zda  
125 je nutné, aby tak malé dítě takové hodinky mělo, ale to nebyla zásadní věc. Spíše jsme tam  
126 potřebovali vyčíslit nějakou cenu těch hodinek. A opravdu se pak ti rodiče domluvili a hodinky  
127 zaplatili.

Já  
A pro ty viníky byl nějaký postih?

Učitelka  
128 Ano, sešli jsme se tady na pedagogické radě a poprvé jsme se rozhodli, že udělíme výchovné  
129 opatření. A ten hlavní iniciátor dostal napomenutí třídního učitele. V tomto případě jsme zvolili  
130 řešení, které by bylo asi stejné i na klasických školách. Takže kromě té komunikace s dětmi, rodiči  
131 a vyřešení problému jsme přistoupili i k tomu výchovnému opatření.

Já  
Jak často používáte ta výchovná opatření?

Učitelka  
132 Po čtyřech letech fungování školy to bylo poprvé, co jsme to použili. Myslela jsem si, že to  
133 nebudeme muset použít, ale stalo se. Celkem za dobu fungování školy jsme udělili ta výchovná  
134 opatření dvě. Ten druhý případ byl takový, že jsme se snažili i se Střediskem výchovné péče  
135 spolupracovat. Kdy se nám podařilo maminku přesvědčit, aby tam docházeli se synem. A určitou  
136 dobu tam docházeli, ale na tom chování se to neodráželo a dokonce paní psychologka sem byla  
137 ochotná přijít, komunikovala s námi, několikrát jsme měli schůzku ve složení maminka, já a  
138 psychologka, ale nikam se to neposunulo. Tak ten kluk měl taky napomenutí, pak došlo ještě k  
139 dalšímu incidentu na školním výletě, takže nakonec měl i ředitelskou důtku. Nakonec i psychologka  
140 řekla mamince, že je ztráta času, aby tam dál docházeli, protože pokud oni dají mamince nějaké  
141 návrhy a ty se neplní, tak ona jim pak může nabídnout jen dvě věci – medikaci u psychiatra nebo  
142 diagnostický pobyt. Obojí maminka kategoricky odmítla, když jsme se s ní sešli několikrát,  
143 vysvětlovali jí, že ta situace je neúnosná pro všechny strany, tak nakonec to dopadlo tak, že chlapec  
144 odešel na jinou školu. Jako metodik prevence si vedu záznamy, co s těmi dětmi dělám. Jedním z  
145 důvodů je i to, že inspekce se může ptát, proč jsem tyto opatření (výchovná opatření) nepoužila.  
146 Když jsme měli třeba nějaké dohody s rodiči a nikam se to neposunovalo, tak proč jsme to  
147 nepoužili. Protože mi tady nemáme žákovské knížky, nemáme poznámky, ale scházíme se,  
148 komunikujeme, máme nebo sepisujeme dohody, a ty dohody se neplní, tak i ty naše možnosti jsou  
149 pak už omezené. Anebo ještě nabídneme pomoc zvenčí.

Já  
Zmínila jste dohody, které podepisujete. Jakou to má formu, jak to u vás funguje?

Učitelka  
150 Tak paní učitelky si na děti vedou pedagogické deníky, kam by si měly stručně psát, jak je na tom to  
151 dítě s učením nebo chováním. A je to takový podklad pro tripartity, které máme 1x za čtvrt roku.  
152 Tam se řeší různé věci a když se narazí na nějaký problém, třeba dodržování pravidel, tak se baví co  
153 s tím dál. A můžou se domluvit, ta první dohoda může být ústní, že se tady za čtvrt roku sejdou a



15 vyhodnotí, jestli došlo ke zlepšení. Takže uplyne čtvrtrok, je další tripartita a paní učitelka musí  
155 zkonstatovat, že ta ústní dohoda nefungovala. Takže se řeší co dál. Takže další krok může být ten,  
156 že do toho pedagogického deníku se zapíše datum tripartity, kdo je přítomen a se souhlasem dítěte a  
157 rodiče se napíše znění dohody... třeba „, teď si budeš měsíc dávat pozor a nebudeš během kruhu  
158 být vyžádáná schůzka, což jsme takto řešili na začátku školního roku při řešení vapování. To jsme  
159 se sešli s rodiči i s těmi chlapeci a bavili jsme o tom, co by pro ně i pro to dítě bylo přijatelné. Tehdy  
160 jsme věděli, že se to děje mimo školu, tím pádem škola není povinna to řešit. Ale my jsme cítili -  
161 povinnost to řešit, proto jsme se s těmi rodiči sešli. A tam jsme právě řešili co dál a tam právě jsme  
162 sepsali dohodu, podepsali. Třeba jsme tam odsouhlasili, všechny strany, že rodiče toho jednoho -  
163 chlapce ho doma otestují a dají nám zpětnou vazbu. A opravdu maminka ten test udělala a poslala -  
164 mi fotku toho testu a byl negativní. Ten kluk sám řekl, že chce pomoc, že mu pomáhají rozhovory s  
165 otcem, jenomže ten otec řekl, že se na to necítí. Tak jsme v okolí toho kluka našli jeho trenéra  
166 šermu, kterému by se chtěl svěřit, tak jsme se domluvili, že i on by mu toto mohl poskytnout. Já  
167 jsem se s tím trenérem setkala, o tom chlapci jsme se bavili a dopadlo to. Takže i toto bylo součástí  
168 té dohody.

kolida  
4  
Přesně  
několik

Přítel Měsíční Přítel

číslovka

retroaktivně

řekl

řekl

individuálně řešit

Já  
Jaké máte zkušenosti s těmito písemnými dohodami, zjistili jste třeba, že ty písemné jsou pro ty děti  
více zavazující než dohody ústní?

dobrá zkušenost

Učitelka  
170 Já s těmi dohodami mám velmi dobrou zkušenost z minula a když opravdu ta ústní nefungovala, tak  
171 se mi osvědčila ta písemná. Opravdu jednoduchou volnou formou. Samozřejmě nesmí se to  
172 nadužívat. Takže toto radím i paní učitelkám a je to jedna z dalších možností, jak s těmi dětmi -  
173 pracovat. A měli jsme dítě, kde ani ta písemná dohoda nefungovala, tak středisko výchovné péče  
174 navrhlo radikální řešení - diagnostický pobyt nebo návštěvu psychiatra. My to rodičům nabízíme  
175 ale záleží na nich. Pokud bysme ale viděli, že to pro to dítě je zdraví ohrožující nebo by hrozilo, že  
176 by se ve škole nic naučil, tak máme povinnost to hlásit na OSPOD.

podle dle legislativy (pobyt sociální péče)

Spolu s dítětem

řekl

u škol. a inženýr

Já  
A měli jste už tady takovou zkušenost?

Učitelka  
177 V této škole mám jednu zkušenost s OSPOD a dobrou. Dívčenko, kde tatínek odjel do zahraničí a už  
178 se nevrátil, maminka psychiatrický pacient, takže ta holka to měla těžké. Už to vypadalo, že se to  
179 bude muset řešit s OSPOD. Ale nakonec se mi podařilo přesvědčit maminku, aby přišla. Seděla -  
180 jsem s ní celé dopoledne a hledali řešení. A opravdu potom ta holka začala fungovat lépe, i  
181 maminka se zlepšila. Nikdy ale neřikám, že máme vyhráno. Podařilo se nám to vyřešit s tím, že  
182 OSPOD byl informovaný, komunikovala jsem s nima a nakonec se rozhodli do toho nevstupovat a  
183 dali mamince šanci. Takže pokud tyto jevy přetrvávají, rodiče by nereagovali a my si s tím nevěděli  
184 rady, tak jsme povinni to předat na OSPOD.

retroaktivně

řekl OSPOD

řekl

řekl

spojky to souvisí s legislativou

Já  
Dobře..a pokud budete souhlasit, já bych se teď zeptal na preventivní programy, které u vás na škole  
máte a jakým způsobem s nimi pracujete.

Učitelka  
185 Takže my si můžeme objednat preventivní programy na různá témata, můžeme si zavolat odborníky.  
186 Snažíme se vyhledávat programy na základě doporučení, tak, aby byly interaktivní a aby tam byly  
187 zahrnuty aktuální informace. Dokonce jako metodik prevence jsem se účastnila školení, kde byly  
188 promítány reálné záběry ze zásahu při výskytu drog. Jsou to záběry z Nizozemska, které si

ovšem prošlo

období preventivní



219 vyměňuje záběry s ČR, a tam opravdu bylo, že to dítě pod vlivem drog vyskočilo z okna. Takže i toto se už začalo používat do těch preventivních programů. A já jsem za to ráda. Je pravda, že v jedné třídě takové video sotva začalo, tak jedna holčička utekla ze třídy, bylo to v šesté třídě. Zároveň v rámci prevence bereme děti do kina. Naposledy jsme byli letos v lednu. Domluvili jsme se s kinem na filmu Anna is missing a na pohádce, kde se narodilo dítě, které bylo jiné a bylo zaměřené na toleranci. Ten film Anna is missing byl pro 7. až 9. třídu, pohádka pro 1. - 5., a šestáci si mohli vybrat, protože věkově už spadali do cílové skupiny toho filmu, ale víme, že některé holky by to nezvládly. Já sama si myslím, že by to měly vědět, protože se s tím velice snadno můžou setkat a můžou se stát snadným soustem pro tady tyto lidi. Máme tady totiž některé hodně citlivé dušičky, a proto k tomu přistupujeme takto, hodně individuálně, a dáváme jim možnost vybrat. Prostě k tomu budou muset dozrát. Bohužel někdy jsou ty programy koncipovány tak, že jsou určeny pro dvanáctileté, ale ta hranice, kdy s tím ty děti začínají je deset let, tak to je celkem k ničemu. A navíc třeba pro první stupeň je toho velmi málo. Spolupracovali jsme s Charitou a ti na první stupeň vůbec nechťeli. Fakt si myslím, že je potřeba, aby se to dostalo i do nižších ročníků.

Já  
A máte možnost zasahovat do těch témat, se kterými oni k vám chodí?

Učitelka  
203 Já si to vybírám, domlouvám si, který ročník co... já jsme v tom měla systém, kdy jsem začínala na těchto základech - kouření, drogy, alkohol, šikana - to mají letos pátáci, a šestá třída budou mít psychické problémy, finanční gramotnost a sedmáci tím vším už prošli a ti teď mají partnerství, sexualita, pohlavní choroby. Takže já se jim ozvu hned první týden v září a můžu si tak vybrat podle našich časových možností různá témata a nasmlouvám to na celý školní rok. A záleží to vlastně na naší vzájemné domluvě.

Já  
Na základě čeho ty témata vybíráte?

Učitelka  
207 Tak třeba to kouření, drogy, alkohol, s čím si myslím, že se setkají jakoby nejdříve, podle vlastní intuice nebo zkušenosti.

Já  
A řešíte i nějaké programy v momentě po odhalení toho problému?

Učitelka  
211 když jsme třeba řešili to vapování, tak jsem kontaktovala okresní metodičku prevence, co s tím, když se to stalo mimo školu. Ona má právé jezdit do těch škol a dělat intervenci. Bohužel z jejich časových důvodů a i kvůli menší závažnosti přijet nemohla. A co mám informace, tak těch vážných problémů je opravdu hodně a hodně je i dětí, které mají psychické problémy.

Já  
I ve vaší škole?

Učitelka  
215 Ano, a troufnu si říct, že to je taková moje parketa a že je to takový nadstandard, co tady máme. Je to něco, jak si tu psychiku „ošéfovat“, aby se člověk těmto problémům vyhnul. Děcka přijdou třeba jen na přestávku, na chvíli, a řeknou, že si jdou vytáhnout kartu. Ty karty se jmenují Cesta životem a jsou to inspirační obrázky pro malé i velké. Anebo tu mám hudební nástroje, na které umí hrát každý, a které dělají příjemně naší psychice, našemu tělu. Anebo si každý zazvoní zvonkem a může vyslovit nějaké přání. S těma kartama pracuju hlavně u malých dětí, kdy oni se podívají na

221 ten obrázek, ty obrázky jsou všechny pozitivní, a mají tam něco i málo ke čtení, takže zároveň si  
222 procvičují čtení. Tak třeba je tam karta, kde je napsáno, že džbán, který představuje náš život,  
223 bychom neměli zaplňovat nepodstatnými věcmi. No a nedávno jsme s dětma dělali takový pohár  
224 utěšení, kdy si kreslili a psaly, co by si do toho džbánu dají, aby jim bylo dobře. A to je vlastně ta  
225 prevence ta prevence psychických poruch. Ohledně těch karet...já si s nimi o těch obrázcích  
226 povídám, jsou tam témata jako přijetí, dobro a zlo v nás...a postupně, malými kroky se můžou  
227 dostat tam, kam potřebují. A to jsou nástroje, se kterými se mi dobře pracuje. Dětem je to blízké,  
jsou tam barvy.

Já

Účastníte se Vy a Vaši kolegové nějakých školeních ohledně řešení rizikového problému nebo třeba prevence?

Učitelka

228 Tak všechny naše učitelky něco mají. Třeba během posledních velikonočních prázdnin jsme se  
229 všemi kolegyni absolvovali školení. Anebo o velkých prázdninách v srpnu jsme u nás organizovali  
230 Letní školu. Jako škola pak máme vypracovaný minimální preventivní program, dává se scházíme  
231 na pravidelných poradách, kde v případě problému to tam probíráme. Samozřejmě nikdy kolegyně  
232 nečekají do dne porady, ale vidáme se denně, takže mě informují hned. Takže někdy to je tady  
233 průchodák, ale já jsem za to velmi ráda, protože si nikdo nehraje na vlastním písečku. A já hodně  
234 často chodím po třídách, třeba jen na ranní kruh nebo jen tak pozorovat a mám tu možnost to vidět  
235 všechno. Je pro nás nepříjemné, že by paní učitelka v kruhu řekla, že teď nemáme čas, že teď to  
236 řešit nebudeme.

Já

Zmínila jste, že máte i nějaké vypracované postupy na řešení problémů....

Učitelka

237 Ano, to máme a ještě máme další věc...myslím si totiž, že na prevenci hodně působí, kam s těmi  
238 dětmi chodíme, takže už jsem zmiňovala to kino, kdy ten film nevybíráme náhodně, vodíme děti k  
239 rodičům do zaměstnání, využíváme programů, které jsou nachystané - ekocentrum, muzeum, -  
240 galerie, to všechno taky pomáhá a patří to do prevence. Ty děti se učí jak se chovat na jiných  
241 místech, stmeluje to kolektiv. A fakt máme takových akcí hodně. Taky zveme hodně lidí zvenku na  
242 besedy.

Já

Super...myslíte, že ještě něco jste neřekla nebo chcete něco dodat k celému tomu tématu?

Učitelka

243 myslím, že jsem už povídala dost (smích), ale celkově bych řekla, že jsem zmínila ty principy, jak  
244 tady pracujeme, jak problémy řešíme a bohužel, nejen u nás ve škole, ale i celkově ve společnosti je  
245 v dnešní době spousta dětí a i dospělých, kteří řeší např. psychické problémy a potřebují pomoc.

Já

To máte pravdu, tak snad se i situace ve společnosti bude zlepšovat. Děkuju moc za Váš čas a hlavně informace.

Učitelka

Není vůbec zač. Mějte se krásně.

## **PŘÍLOHA P II: OTÁZKY DO ROZHOVORU**

- 1) Můžete mi, prosím, popsat Vaši dosavadní praxi a co Vás vedlo k práci na této škole?
- 2) Můžete mi popsat, s jakými formami rizikového nebo problémového chování jste se na Vaší škole setkal/a?
- 3) Můžete mi, prosím, popsat, jak jste jako pedagogický pracovní řešil/a s dítětem rizikové nebo problémové chování?
- 4) Můžete mi tu situaci popsat konkrétně? Jak jste postupoval/a, jak jste se o tom dozvěděl/a, jaký byl průběh řešení?
- 5) Účastnil se řešení této situace ještě někdo další?
- 6) Jakou roli hrají rodiče při řešení problémů s chováním?
- 7) Kdo další se obvykle podílí na řešení situace, s kým spolupracujete?
- 8) Jakým způsobem nastavujete ve Vaší třídě pravidla chování?
- 9) Při řešení situací postupujete podle nějakých dokumentů?
- 10) Jakým způsobem řešíte ve Vaší škole prevenci?
- 11) Je ještě něco, na co jsme během rozhovoru zapomněli?
- 12) Chtěl/a byste zdůraznit nějakou oblast, kterou jsme zmínili?

## **PŘÍLOHA P III: SEZNAM KÓDŮ**

Seznam kódů – účastník AB

Seznam kódů – účastník EF

Seznam kódů – účastník GH

Seznam kódů – účastník CD

Seznam kódů – účastník IJ

## Seznam kódů – účastník AB

<b>Ř</b>	<b>Kód</b>	<b>Ř</b>	<b>Kód</b>
5	Forma výuky	70	Komunikace, respektující přístup
10	Alternativa	71	Přiznání prohřešku
21	Komunikace	72	Respekt
24	Alternativa	74	Vysvětlování, komunikace
29	Hodnoty a principy	75	Příčina
30	Komunikace	76	Přístup školy
31	Klima třídy	77	Komunikace s rodiči
32	Pozitivní ohlasy	78	Aktivní přístup viníků
34	Obavy	79	Uznání, respekt
35	Prevence	80	Splnění slibu
36	Způsob řešení	81	Tripartita
39	Formy rizikového a problémového chování	82	Zapojení žáků do řešení
43	Příčina problémů	83	Komunikace, sdílení
45	Způsob řešení	85	Jednání s rodiči
46	Způsob řešení	86	Tolerance
47	Spolupráce s rodiči	87	Negativní zkušenost
48	Odhalení problému	88	Nedůvěra rodičů
49	Důvěra	89	Sebereflexe
50	Porušování pravidel	90	Následky na zdraví
51	Reakce třídy	91	Následky na klima třídy
52	Prostředí školy	92	Pokora, sebereflexe
53	Vzájemná komunikace, důvěra	93	Nesouhlas rodičů
55	Věkově smíšená třída	94	Vysvětlování pro rodiče, komunikace
56	Nastavení zrcadla	98	Negativní zkušenost žáků
57	Sběr informací	103	Otevřenost, férovost
59	Sběr informací, komunikace	104	Varování
60	Místo výskytu problému	108	Odhalení příčiny
61	Zapojení školy do řešení	109	Zpětná vazba
62	Zodpovědnost	110	Nabídka pomoci
63	Vlastní pocit	112	Komunikace s třídou
64	Klima třídy, zapojení třídy	114	Vzájemná komunikace dětí
65	Postup při řešení	117	Prevence
66	Ověřování informací	118	Individuální přístup
67	Sběr informací	119	Nová zkušenost
68	Pozorování	120	Sběr informací
69	Individuální přístup	121	Postup řešení

<b>Ř</b>	<b>Kód</b>	<b>Ř</b>	<b>Kód</b>
122	Pozorování	180	Zpětné vyhodnocování - sebereflexe
123	Sebereflexe pedagogů	189	Hrdost na školu
124	Intuice	192	Nepodceňování situace
125	Spokojenost s řešením	193	Budování odpovědnosti
128	Osoby řešící problém	196	Vlastní postoj k legislativě
130	Citlivý přístup, ohleduplnost	198	Tvorba pravidel
134	Pozorování	201	Vysvětlování
135	Klima třídy	202	Názorná ukázka
136	Priorita	203	Flexibilita
137	Nepodceňování	205	Práce s pravidly
138	Přístup k dětem	207	Hledání postupů
140	Uzavření problému	211	Vyřešení problému
142	Prevence		
144	Spolupráce s externisty		
145	Včasná prevence		
149	Naslouchání žákům		
151	Emoce		
154	Intuice		
155	Individuální přístup		
156	Práce s emocemi		
159	Respektující přístup		
160	Budování důvěry		
162	Způsob řešení		
163	Vzájemná spolupráce pedagogů		
165	Oboustranná domluva, způsob řešení		
167	Sebereflexe - spokojenost		
168	Nezkušenost		
169	Hledání řešení		
170	Nespolupracující rodič		
172	Spolupráce s externisty		
176	Negativní zkušenost		
177	Sebereflexe		



### Seznam kódů – účastník EF

<b>Ř</b>	<b>Kód</b>	<b>Ř</b>	<b>Kód</b>
1	Práce s dětmi	41	Dotazování
5	Pochopení pro děti	42	Nedorozumění
10	Četnost problémů s chováním	44	Zapojení (komunikace) s rodiči
11	Složení pracovního týmu	46	Nabídka pomoci
12	Příčina problému s chováním	48	Intuice, spolupráce
13	Agresivní chování	49	Předvídaní problému
15	Pravidla chování	51	Snaha pomoc
17	Práce s pravidly	52	Spolupráce školního týmu
18	Tvorba pravidel	53	Pozorování
19	Vzájemná domluva	54	Komunikace s dětmi + týmová spolupráce
20	Termín tvorby pravidel	55	Komunikace s rodiči
21	Flexibilita	59	Vzájemná komunikace
22	Individuální přístup	63	Individuální přístup
23	Zapojování dětí do řešení	65	Benefity smíšené skupiny
23	Spolupráce s rodiči	68	Vysvětlování
24	Komunikace mezi pedagogy	71	Intuice/Spolupráce školního týmu
24	Zapojení dětí do řešení	74	Pozorování
25	Rozlišování formy riz. chování	75	Individuální přístup
26	Příčina vzniku vých. problému	77	Vzájemný respekt
27	Příčina vzniku riz. chování		
28	Zapojení dětí do řešení		
30	Forma riz. nebo problémového chování		
31	Nezkušenost		
32	Oplácení (agrese)		
33	Forma projevu rizikového chování		
35	Komunikace s rodiči		
36	Zapojení dětí do řešení		
37	Vyjádření názoru		
38	Aplikace pravidel		
39	Vzájemná komunikace		
40	Vysvětlování		

## Seznam kódů – účastník GH

<b>Ř</b>	<b>Kód</b>	<b>Ř</b>	<b>Kód</b>
1	Nepedagogické vzdělání	73	Nezkušenost
4	Práce s dětmi	73	Způsob identifikace problému
5	Vzdělávání	75	Projev chování
12	Forma výuky	77	Dotazování, zjišťování
13	Požadavky na pedagogy	77	Všímavost, zájem = indiv. přístup
17	Alternativa (forma výuky)	79	Komunikace
19	Spokojenost v zaměstnání	81	Spolupráce
22	Sebereflexe	82	Pozorování
26	Věkově smíšená skupina	83	Spolupráce s externisty
31	Alternativa	84	Příčina rizikového nebo probl. chování
32	Věkově smíšená skupina (benefity)	85	Rodinné zázemí
36	Věkově smíšená skupina (benefity)	91	Identifikace problému
40	Výskyt rizikového nebo probl. chování	94	Sebereflexe žačky
42	Klima třídy	98	Projevy rizikového chování
44	Vzájemná komunikace (mezi dětmi)	100	Individuální přístup (snaha pomoc)
47	Věkově smíšená skupina (benefity)	105	Individuální přístup
47	Vzájemný respekt	109	Dlouhodobá spolupráce
50	Klima třídy	109	Individuální přístup
55	Znalost třídy (pozorování)	110	Metody práce
56	Přístup k dětem	113	Respekt k dítěti
57	Zájem o děti	115	Způsob řešení rizikového nebo probl. chování
59	Pozorování	128	Pozorování
60	Vzájemná komunikace (indiv. přístup)	131	Individuální přístup
62	Důvěra v pedagogy	134	Způsob komunikace
64	Důvěra v děti	138	Zájem o dítě
64	Komunikační nástroj	139	Způsob identifikace problému
65	Získávání informací	141	Příčina problému
67	Ostych; vzájemný respekt	146	Pozorování
69	Forma rizikového nebo probl. chování	148	Vzájemná komunikace, hledání řešení
71	Způsob řešení	151	Individuální přístup
71	Forma rizikového nebo probl. chování	151	Získání důvěry



<b>Ř</b>	<b>Kód</b>	<b>Ř</b>	<b>Kód</b>
152	Náděj; nalezení řešení	233	Důvěra k učitelce
157	Komunikace s rodiči	235	Forma rizikového chování (vyčleňování)
159	Vztah dítěte a matky	236	Komunikace s rodiči
164	Komunikace s rodiči	237	Pozorování
169	Spolupráce s externisty	238	Klima třídy
171	Pozorování	240	Řešení problému
175	Klima třídy	245	Vlastní zkušenost
180	Prevence	258	Způsob řešení problému
180	Spolupráce s externisty	260	Klima třídy
184	Prevence (sekundární)		
188	Spolupráce s externisty		
188	Prevence		
190	Náplň prevence		
195	Prevence – koncepce		
196	Prevence - flexibilita		
198	Cílená prevence		
199	Prevence - pravidelnost		
202	Klima třídy		
203	Forma rizikového chování		
204	Individuální přístup		
205	Spolupráce s rodiči (problémová)		
208	Komunikace; intuice		
210	Spolupráce školního týmu		
211	Individuální přístup		
214	Spolupráce školního týmu		
217	Charakter pedagogů (předpoklady)		
218	Práce s klimatem třídy		
221	Spolupráce školního týmu		
227	Vzájemná komunikace; důvěra		
228	Vzájemná důvěra (děti - pedagogové)		
232	Pozorování		

## Seznam kódů – účastník CD

<b>Ř</b>	<b>Kód</b>	<b>Ř</b>	<b>Kód</b>
9	Alternativa	77	Komunikace s rodiči
11	Spolupráce školního týmu	79	Prevence
14	Formy problémového chování	81	Individuální přístup
26	Forma problémového chování	84	Projevy problémového chování
30	Školní poradenské pracoviště	86	Možnost řešení
33	Spolupráce s externisty	91	Pozorování
33	Pozorování	95	Způsob komunikace s rodiči
34	Respektující přístup	97	Spolupráce s rodiči
35	Komunikace s rodiči	98	Spolupráce s externisty
37	Projevy problémového chování	100	Komunikace s rodiči
41	Projevy problémového chování	102	Problém s rodiči
45	Respekt	106	Spolupráce s externisty
49	Preventivní minimum	107	Individuální přístup, snaha pomoc
49	Flexibilita	109	Návrh řešení
50	Individuální přístup	113	Popis problému
51	Vzájemná komunikace	116	Prevence
52	Respekt, rovné postavení všech	117	Respektující přístup
53	Benefity ranního kruhu	120	Pravidla
55	Možnost řešení	120	Systém nastavování pravidel
56	Spolupráce školního týmu	121	Termín nastavování pravidel
58	Pozorování	122	Systém nastavování pravidel
59	Neostýchavost	125	Systém nastavování pravidel
61	Důvěra v děti, individuální přístup	127	Rodinné prostředí
63	Důraz na sebereflexi	130	Spolupráce školního týmu
64	Nepodceňování situace	132	Postupy řešení rizikového a problémového chování
65	Sebereflexe	135	Tradiční výchovná opatření
67	Individuální přístup	138	Udělená výchovná opatření
68	Projevy problémového chování	148	Individuální přístup, snaha pomoc
70	Chybějící sebereflexe		
71	Důvěra v dítě		
75	Postup řešení		

## Seznam kódů – účastník IJ

<b>Ř</b>	<b>Kód</b>	<b>Ř</b>	<b>Kód</b>
10	Důraz na prevenci	50	Pochopení pro druhé (empatie)
11	Důraz na komunikaci	51	Empatie
12	Respekt k dětem	53	Vysvětlování
13	Přístup k řešení	54	Přístup
14	Alternativa	57	Vysvětlování
16	Vzájemná komunikace (kruh)	58	Zájem, respekt
17	Koncepce	60	Realita
18	Důvěra v pedagogy	61	Forma problémového chování
19	prevence	62	Popis reality
21	Koncepce v prevenci	63	Vzájemná komunikace
22	Výskyt rizikového a problémového chování	65	Způsob řešení
22	Spolupráce s rodiči	66	Respektování dítěte
23	Důraz na prevenci	67	Nabídka řešení
24	Výskyt rizikového a problémového chování	68	Otevřené dveře
25	Ranní kruh - benefity	69	Formy rizikového chování
26	Komunikace v kruhu	70	Sebereflexe
28	Zkušenost	72	Individuální přístup
29	Zkušenost	74	Spolupráce s odborníky
30	Důležitost ranního kruhu	78	Důvěra
32	Přístup ke vzdělávání	79	Komunikace s rodiči
33	Otevřenost	82	Povzbuzení, naděje
35	Komunikace, otevřenost	84	Forma rizikového chování
36	Vzájemná komunikace – mezi dětmi	86	Spolupráce s odborníky
37	Příčina problémového chování	90	Forma spolupráce s odborníkem
38	Identifikování problému	97	Překážky
42	Okamžité řešení	99	Ochota pomoc, zájem pedagoga
43	Vysvětlování	102	Složení třídy
44	Přístup k řešení problému	104	Individuální přístup
46	Vysvětlování	105	Spolupráce
48	Klima třídy	107	Zpětná vazba
48	Rovnocennost	108	Odborná kvalifikace

<b>Ř</b>	<b>Kód</b>	<b>Ř</b>	<b>Kód</b>
110	Způsob komunikace	175	Povinnost (z legislativy)
112	Vzájemná důvěra	177	Instituce (OSPOD)
114	Individuální přístup	177	Rodinné prostředí
115	Zjišťování informací	179	Individuální přístup
116	Projev problematického chování	181	Řešení situace
121	Získávání informací	183	Povinnost (z legislativy)
123	Osobní přístup	185	Primární prevence
126	Vyřešení problému	187	Odborné vzdělávání
128	Postup při řešení	190	Prevence
129	Kázeňské opatření	192	Forma prevence
130	Způsob řešení	194	Cílená prevence
132	Kázeňská opatření (Četnost)	196	Varování (předvídaní)
134	Spolupráce s externisty	197	Individuální přístup
135	Komunikace s rodiči	199	Nedostatky preventivních programů
136	Snaha o vyřešení	203	Koncepce v prevenci
139	Kázeňské opatření	206	Spolupráce s externisty - prevence
140	Neochota ke spolupráci	209	Výběr preventivních programů
142	Snaha o řešení	211	Spolupráce s externisty
144	Způsob práce s dětmi	215	Nástroj primární prevence
147	Forma komunikace	217	Forma prevence
150	Informace o žácích	228	Odborná příprava
151	Tripartita	230	Legislativní povinnost
154	Způsob řešení problému	231	Vzájemná komunikace
159	Tripartita	232	Spolupráce školního týmu
161	Zodpovědnost	234	Pozorování
163	Spolupráce s rodiči	235	Nepodceňování
165	Sebereflexe žáka	237	Forma prevence
166	Individuální přístup		
170	Vysvětlování		
172	Spolupráce školního týmu		
173	Řešení ve spolupráci s institucemi		