

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav sociálních studií

**Možnosti neziskové organizace SEMIRAMIS
při primární prevenci na základních školách**

Bakalářská práce

Autorka:	Lucie Mrázová
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní Obor:	Sociální patologie a prevence
Vedoucí práce:	PhDr. Stanislav Pelcák, Ph.D.
Oponent práce:	Mgr. Lucie Špráchalová



Zadání bakalářské práce

Autor: Lucie Mrázová

Studium: P18P0103

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální patologie a prevence

Název bakalářské práce: **Možnosti neziskové organizace Semiramis při primární prevenci na základních školách**

Název bakalářské práce AJ: Possibilities of non-profit organization Semiramis in primary prevention at primary schools

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se v teoretické části zabývá vývojovými zvláštnostmi v rané a střední adolescenci, rizikovým chováním a prevencí rizikového chování ve školním prostředí. Specifikuje její formy, metody a techniky. Bližší pozornost je věnována metodám práce se skupinou. Empirická část práce ověřuje možný efekt zážitkové skupinové práce v primární prevenci rizikového chování na ZŠ. Pro realizaci smíšeného výzkumného plánu bude využit dotazník vlastní konstrukce a polostrukturovaný rozhovor.

KABÍČEK, Pavel a kol. Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví. Vyd. 1. Praha: Triton, 2014. 343 s. ISBN 978-80-7387-793-4.

MATOUŠEK, Oldřich. Metody a řízení sociální práce. 3., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0213-4.

MIOVSKÝ, M. a kol. Primární prevence rizikového chování ve školství: [monografie. Vyd. 1. Praha: Sdružení SCAN, 2010, 253 s. ISBN 978-80-87258-47-7.

Primární prevence: sborník pro školní metodiky prevence. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita, 2002, 125 s. ISBN 80-7083-677-6.

VÝROST, Jozef, ed., KOMÁRKOVÁ, Růžena, ed. a SLAMĚNÍK, Ivan, ed. Aplikovaná sociální psychologie III: sociálněpsychologický výcvik. Vyd. 1. Praha: Grada, 2001. 224 s. Psyché. ISBN 80-247-0180-4.

VÝROST, Jozef, ed., SLAMĚNÍK, Ivan, ed. a SOLLÁROVÁ, Eva, ed. Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace. Vydání 1. Praha: Grada, 2019. 759 stran. Psyché. ISBN 978-80-247-5775-9.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

Garantující pracoviště: Ústav sociálních studií,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Stanislav Pelcák, Ph.D.

Oponent: Mgr. Lucie Špráchalová

Datum zadání závěrečné práce: 20.2.2020

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucího práce PhDr. Stanislava Pelcáka, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Kostelci nad Orlicí dne 2.5. 2021

Lucie Mrázová

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu mé bakalářské práce panu PhDr. Stanislavovi Pelcákovi, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, a především za trpělivý a vstřícný přístup během tvorby této práce. Dále bych ráda poděkovala vedení organizace SEMIRAMIS, které mi umožnilo provést výzkumné šetření s lektory primární prevence, přičemž bych zde ráda poděkovala i jim za ochotu podílet se na mé práci.

ANOTACE

MRÁZOVÁ, Lucie. *Možnosti neziskové organizace Semiramis při primární prevenci na základních školách*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2021. 71 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá možnostmi neziskové organizace SEMIRAMIS při primární prevenci rizikového chování na základních školách. Práce je rozdělena do čtyř kapitol, přičemž první dvě kapitoly zahrnují poznatky sloužící jako teoretická základna pro následující dvě kapitoly obsahující vlastní výzkumné šetření. Teoretická část charakterizuje prevenci, vývojové zvláštnosti rané adolescence a s nimi spojený syndrom rizikového chování. Dále práce představuje jednotlivé formy rizikového chování. Pozornost je také věnována představení zmíněné organizace. Praktická část popisuje kvalitativní strategii a interpretaci výsledků výzkumného šetření, které odhalují pohled lektorů primární prevence na možnosti neziskové organizace SEMIRAMIS při primární prevenci rizikového chování na základních školách.

Klíčová slova: primární prevence, SEMIRAMIS, rizikové chování, raná adolescence

ANNOTATION

MRÁZOVÁ, Lucie. *Possibilities of non-profit organization Semiramis in primary prevention at primary schools*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2021. 71pp. Bachelor Degree Thesis.

This bachelor thesis deals with the possibilities of non-profit organization Semiramis in primary prevention of risk behavior at primary schools. Thesis is divided into four chapters, first two chapters include pieces of knowledge, which are used as theoretical base for next two chapters which contain research. Theoretical part characterizes prevention developmental peculiarities of early adolescence and syndrom of risk behavior. Furthermore, the thesis introduces forms of risk behavior. Attention is also given to the introduction of the organization. The practical part describes the qualitative strategy and interpretation of the results of the research survey, which reveals the view of lecturers of primary prevention on the possibilities of the non-profit organization SEMIRAMIS in the primary prevention of risk behavior in primary schools.

Keywords: primary prevention, Semiramis, risk behavior, early adolescence

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum: 2.5. 2021

Podpis studenta:

OBSAH

ÚVOD	9
1 PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ U DOSPÍVAJÍCÍCH	10
1.1 Prevence	10
1.2 Vývojové zvláštnosti v rané adolescenci	16
1.3 Formy rizikového chování	19
2 PŘÍKLAD DOBRÉ PRAXE	24
2.1 Historie organizace.....	26
2.2 Prezenční i online programy primární prevence	28
2.3 Lektor primární prevence	31
2.4 Metody a techniky	33
3 MOŽNOSTI NEZISKOVÉ ORGANIZACE SEMIRAMIS V PRIMÁRNÍ PREVENCI RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ	38
3.1 Cíle výzkumného šetření	38
3.2 Zvolená strategie šetření a výzkumná technika	40
3.3 Výzkumný soubor	41
3.4 Organizace a průběh výzkumného šetření	42
3.5 Možné problémy výzkumu	43
4 INTERPRETACE EXPERTNÍCH ROZHOVORŮ	44
4.1 Dílčí výzkumná otázka I.	44
4.2 Dílčí výzkumná otázka II.	47
4.3 Dílčí výzkumná otázka III.....	49
4.4 Dílčí výzkumná otázka IV.	54
4.5 Závěr výzkumného šetření a doporučení pro praxi	59
ZÁVĚR	62
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	63
PŘÍLOHY	68

ÚVOD

Nezisková organizace SEMIRAMIS je jednou z nejstarších a nejzkušenějších organizací pohybujících se na poli prevence v České republice. Zajímá Vás, na jakých principech tato organizace funguje? Co nabízí v době distanční výuky? Odpověď nejen na tyto otázky naleznete právě v této bakalářské práci na téma Možnosti neziskové organizace SEMIRAMIS při primární prevenci na základních školách.

Problematika primární prevence rizikového chování u dospívajících byla i dříve velmi důležitá, avšak nyní je kvůli (vyjma menších rozvolnění) ročnímu odtržení žáků ze školního prostředí ještě aktuálnějším tématem. Z tohoto důvodu je mým prvním cílem popsat teoretickou základnu této problematiky, do které spadá prevence a její specifika, rizikové chování a jeho formy a zároveň i vývojové zvláštnosti u dospívajících, jelikož právě tato skupina je s rizikovým chováním nejčastěji spojována. Tyto okruhy jsou vymezeny v první kapitole této práce.

Druhým cílem je představení možností organizace SEMIRAMIS při primární prevenci na základních školách. Naplnění tohoto cíle se věnuje druhá kapitola teoretické části, kde jsou představeny principy organizace a mimo jiné i její historie, lektoři, metody a techniky. Představením možností organizace z pohledu lektorů primární prevence této organizace se zabývá empirická část této práce, která využívá kvalitativní strategii výzkumu, konkrétně expertních rozhovorů.

Motivací k výběru této konkrétní organizace je má osobní zkušenost, jelikož v ní působím již druhým rokem na pozici lektorky primární prevence. Tato bakalářská práce má tedy pro mě i osobní smysl, který spočívá v nabytí nových teoretických znalostí užitečných pro mojí praxi a zároveň z empirické části plynoucí možnosti zjistit pohledy ostatních lektorů primární prevence na téma možností organizace SEMIRAMIS.

1 PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ U DOSPÍVAJÍCÍCH

V úvodu své práce jsem avizovala, že bych ráda představila možnosti konkrétní neziskové organizace SEMIRAMIS, abych to však mohla provést, je potřeba představit a upevnit obecnou teoretickou základnu. V této kapitole se tedy budu věnovat tématům prevence, rizikovému chování či také vývojovým zvláštnostem cílové skupiny Centra primární prevence organizace, tedy žáků 4.-9. tříd. Díky těmto teoretickým poznatkům bude snazší porozumět přímo práci dále představované organizace.

1.1 Prevence

Na začátek této kapitoly mi přijde nejdůležitější rozklíčovat význam, historii a rozdělení pojmu prevence, jelikož právě prevence, konkrétně primární prevence ve školství, se tato bakalářská práce týká. Definování pojmu *prevence* se ujalo již mnoho odborných autorů, a proto se v následující části pokusím uvést dle mého názoru nejvýstižnější vysvětlení pojmu a také důležité informace, které by o pojmu měly zaznít.

Velmi významným autorem v poli prevence je Čech, jehož definici uvádím tedy na prvním místě. Autor uvádí, že pojem prevence označuje všechna opatření směřující k předcházení a minimalizování jevů spojených s rizikovým chováním a jeho důsledky. Jedná se zejména předcházení a minimalizaci různých souvisejících poruch a poškození, či také samotných projevů různých typů rizikového chování, které ohrožují společnost (Čech in Miovský et al., 2015).

Výstižnou definici uvádí také Kaleja, který zmiňuje, že prevence je důležitou částí výchovy, jež působí nejen na osobnost jedince, ale i na jeho okolí a širokou společnost. Prevence tedy znamená předcházení vzniku různých forem nežádoucího, nebezpečného a nepřijatelného chování, které se vyznačuje porušováním společenských norem a překračováním ustálených pravidel (Kaleja, 2014).

Ze zaměření této práce vychází, že je pro její účely nejdůležitější právě prevence ve školním prostředí. Tu definuje Ciklová jako souhrn aktivit, které podporují pozitivní chování a předcházení negativním jevům v různých oblastech. Dle autorky není základním principem prevence ve školách a školských zařízeních pouze předcházení rizikovému chování, ale i výchova ke zdravému životnímu stylu, zdravému sebevědomí a rozvíjení sociálních kompetencí a dovedností. Preventivní aktivity tedy mají snahu žáky učit, jak efektivně řešit konflikty a zátěžové situace (Ciklová, 2014).

Kabíček dále upřesňuje, že prevence ve školním prostředí se zaměřuje nejen na oblast užívání návykových látek, ale věnuje se celé šíři forem nežádoucího chování. Důležité je například budování mezilidských vztahů a kladného klimatu ve školách (Kabíček, Csémy, Hamanová, 2014). V knize Primární prevence: sborník pro školní metodiky prevence autorka uvádí, že cílem prevence ve školství je zejména zvyšování odolnosti dětí a mládeže proti negativnímu působení nabídky drog, ale také kriminality, xenofobie, rasismu, šikany či gamblerství (Juráková, 2002).

Druhy prevence

Po výše uvedeném definování pojmu prevence je důležité také její rozdělení. Pro tuto práci je prioritní pojmenovat prevenci primární, jelikož právě tou se vyznačuje organizace SEMIRAMIS a díky tomu je stěžejní. I já sama vnímám nutnost problematické chování řešit nejen tam, kde k němu již dochází, ale právě mu předcházet na místech, kde může být prozatím vše v pořádku. V mé bakalářské práci však mají prostor pro představení i neméně důležité prevence sekundární a terciární.

Proto nyní uvádím jejich definice, které lze nalézt v Pedagogickém slovníku. Sekundární prevence se snaží nežádoucí jevy včas odhalit a pracovat s nimi již v rané fázi jejich vzniku. Terciární prevence se snaží zabránit vzniku dalších komplikací u osob, u kterých se již vyskytuje nežádoucí chování a objevují se u nich negativní jevy (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

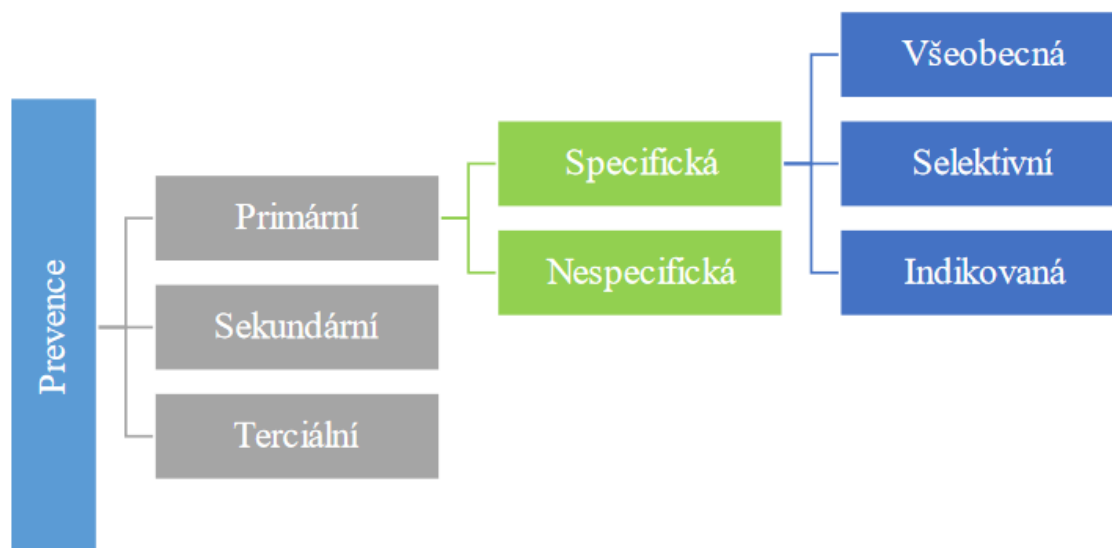
Nyní již budu tedy hovořit o avizovaném a pro tuto práci nejdůležitějším druhu prevence, a to primární prevenci. O té je ve Výkladovém slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování napsáno, že se jedná o prevenci zaměřenou na ochranu jedince a ohrožených skupin před rizikovým chováním. Tento typ prevence má výchovně–preventivní a intervenční působení, které se podílí na formování správných postojů, znalostí a kompetencí. Díky těm může být jedinec schopen v budoucnu rozpoznat negativní jevy a adekvátně na ně reagovat (Čech in Miovský et al., 2015).

Z webových stránek kliniky adiktologie vyplývá, že primární prevence se člení na tzv. nespécifickou a specifickou primární prevenci. Specifická primární prevence se dále rozděluje na všeobecnou, selektivní a indikovanou primární prevenci. Do nespécifické primární prevence řadíme aktivity, které nemají přímou souvislost s rizikovým chováním a aktivity, které napomáhají snižovat riziko vzniku a rozvoje rizikového chování

prostřednictvím lepšího využívání volného času. Patří sem např. zájmové, sportovní a volnočasové aktivity (Rozdělení primární prevence, 2019, online).

Stejný zdroj definuje i specifickou primární prevenci rizikového chování jakožto aktivity a programy, které jsou úzce zaměřeny na některou z konkrétních forem rizikového chování. Specifická prevence se dále dělí na všeobecnou primární prevenci, která je zaměřena na běžnou populaci dětí a mládeže bez rozdělování na méně či více rizikové skupiny. Patří sem programy pro větší počet osob (například třída). Také na selektivní primární prevenci, jež se zaměřuje na skupiny osob, u kterých jsou ve zvýšené míře přítomny rizikové faktory pro vznik a vývoj různých forem rizikového chování. Většinou se zde pracuje s menšími skupinami či jednotlivci. Jako poslední je indikovaná primární prevence. Ta se zaměřuje na jedince, kteří jsou vystaveni působení výrazně rizikových faktorů, případně u kterých se již vyskytly projevy rizikového chování. Snahou je podchytit problém co nejdříve, správně posoudit a vyhodnotit potřebnost specifických intervencí (Rozdělení primární prevence, 2019, online).

Pro větší přehlednost výše uvedeného rozdělení přidávám obrázek, který ve své diplomové práci představila Vosáhlová dle poznatků z knih autorů Miovského a Čecha (Vosáhlová, 2019, online).



Obrázek 1 - Dělení prevence rizikového chování

Limitující faktor primární prevence

Primární prevence rizikového chování má dle Miovského (2015) významné rezervy v tom, že se jedná o nehomogenní soubor různých přístupů a intervencí, přičemž dodnes není zřetelně popsána hranice mezi tím, co považujeme za tzv. školskou prevenci, zdravotnickou prevenci a prevenci kriminality. Všechny tři se podle autora vzájemně doplňují, ale často však i překrývají. Primární prevence rizikového chování má tedy mezioborovou a současně i mezisektorovou povahu, jelikož se v ní setkávají perspektivy z různých oborů a zároveň jsou jednotlivé přístupy a programy koncepčně rozvíjeny v různých resortních liniích – školské, zdravotnické, sociální atd. Kvůli této povaze věci vzniká obrovská názorová a aplikační rozmanitost, přičemž důsledkem bývá horší úroveň komunikace mezi resorty a celková malá meziresortní koordinovanost primární prevence (Miovský, 2015).

Historie primární prevence rizikového chování v České republice

Poté, co jsem uvedla rozdělení prevence jako takové bych se ráda zaměřila na historii konkrétně primární prevence rizikového chování u nás. Výše zmíněný limit s mezioborovostí a mezisektorovou povahou primární prevence se u nás, a dokonce nejen u nás, datuje již k samotným počátkům primární prevence. V knize Prevence rizikového chování ve školství se můžeme dozvědět, že kvůli tomu a také i kvůli vlivu zahraničních trendů a disproporčnosti vývoje jednotlivých oblastí prevence není zmapování vývoje programů primární prevence v naší zemi příliš snadné (Miovský, 2015).

Když se zaměřím na konkrétní historické údaje, tak se v knize Miovského dá dočíst o tom, že před rokem 1989 nelze v primární prevenci hovořit o žádném jednotném systému či koncepčním přístupu. Jediným vládním dokumentem byl Boj proti negativním jevům mládeže, přičemž jeho charakter byl více moralizující a ideologický než odborný. Sporadicky se objevovaly preventivní aktivity, které však měly charakter informačních kampaní s využitím letáků. Ty však zpravidla neadekvátně generalizovali obraz užívání návykových látek, kdy jako ukázky „průměrného“ uživatele byli vyobrazení nejtěžší uživatelé a konceptem prevence byl tedy princip odstrašování. Změna nastala s vydáním základního dokumentu Strategie protidrogové politiky v roce 1993, který odstartoval snahu vytvořit jednotnou koncepci protidrogové politiky v ČR, jejíž součástí je také primární prevence. Objevil se tak pokus definovat, co je třeba systémově změnit, aby mohla fungovat síť efektivních preventivních programů (Miovský a kol., 2015).

Primární prevence se dostala i do vzdělávání, kdy průkopnickou práci odvedlo např. Národní centrum podpory zdraví, které dělalo semináře pro pedagogy základních škol. Do oblasti primární prevence následně začaly vstupovat i nestátní neziskové organizace prováděním preventivních programů, ale i školením pedagogů. Nastartoval se tedy celkový proces profesionalizace přístupu k primární prevenci založený na vědecky ověřitelných znalostech. Začaly vznikat důležité publikace, které pozitivně ovlivnily další směřování prevence. Následně však nastaly problémy způsobené politickými a ekonomickými podvody v rámci programů a organizační změny v MŠMT způsobily destrukci obtížně se rodícího konceptu strategie prevence. V této době vznikly některé dokumenty s chybným obsahem, které nesplňovaly základní odborné požadavky a negativně tak ovlivnily vývoj primární prevence u nás (Miovský a kol., 2015).

Osobně vnímám, že chyby právě z tohoto období ovlivňují i dnešní primární prevenci. Kolem primární prevence se totiž objevuje spousta nepravdivých informací, nebo informace jednoduše ani nejsou. Nejenže poté vzniká malá informovanost u veřejnosti, ale tyto nedostatky se týkají i úředníků na pozicích, kteří ovlivňují preventivní programy. Kdybych měla uvést příklad, který přesně tento problém podtrhuje, tak bych zmínila Revoluční vlak. Tento projekt, i přes nelibost odborné veřejnosti (kam patří i organizace SEMIRAMIS), byl úředníky podpořen a byly vynaloženy nemalé peníze na jeho realizaci, přičemž je jeho efektivita velice sporná a koncept jeho účinku je zpět u zastrasování.

Vrátím se však již naposled zpět k vývoji primární prevence u nás. Miovský zmiňuje, že ke zlepšení situace v prevenci po opravných organizačních změnách v MŠMT, kdy došlo k vytvoření skupiny zástupců všech zodpovědných resortů a zástupců poskytovatelů služeb. Tím byl iniciován důležitý ozdravný proces pro primární prevenci směřující k plné profesionalizaci a zlepšení stavu její koordinace a kontroly. Zaměření se také dočkala evaluace programů, hodnocení kvality a efektivity primární prevence. Tato témata jsou však stále aktuální, a tak i v současné době se u primární prevence rizikového chování stále objevují snahy synchronizovat vývoj zmíněných oblastí a vytvořit tak jednotný koncept. Tento proces integrace je však tak náročným a dlouhodobým úkolem právě kvůli zmíněné obrovské názorové a aplikační rozmanitosti. Proto má jeho realizace těžiště spíše v komunikaci než v obsahu, jelikož v odborné rovině není až tak velký problém najít společná východiska. Je nutné tedy nacházet různá kompromisní řešení mezi resorty a odborníky (Miovský a kol., 2015).

Zásady efektivní primární prevence

Preventivních programů a aktivit je bezpočet a je dost pravděpodobné, že většina z nás si již nějakými vědomě či nevědomě prošla. Zdaleka ne všechny mají však stejnou úroveň, a proto bych v této části práce ráda uvedla faktory kvality a efektivity v prevenci rizikového chování či jinak také principy efektivní primární prevence, které tyto preventivní programy od sebe rozlišují na efektivní a neefektivní.

Nepochybně velmi důležitým a oficiálním dokumentem, ve kterém se zásady efektivní primární prevence objevují, je Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027. Tento dokument vznikl na základě vědecky ověřených postupů v oblasti primární prevence, které vzešly z výzkumných zjištění a praktických zkušeností odborníků této oblasti. Mezi tyto zásady dle zdroje (Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027, 2019, online) patří:

- Zásada **partnerství a společného postupu** předznamenává nutnost koordinovaného postupu všech subjektů v systému prevence, přičemž tento společný přístup zvyšuje pravděpodobnost účinnosti působení a úspěchu při dosahování stanovených cílů.
- Zásada **komplexního řešení problematiky primární prevence rizikového chování** znamená, že preventivní programy je nutné koncipovat komplexně v koordinované spolupráci a propojení různých subjektů.
- Zásada **kontinuity působení a systematickosti plánování** vyzdvihuje, že preventivní působení musí být systematické a dlouhodobé.
- Zásada **uplatňování ověřených dat a hodnocení efektivity** spočívá ve vycházení z vědecky ověřených faktů a stanovování si dosažitelných a měřitelných cílů.
- Zásadou **racionálního financování a garance kvality služeb** se rozumí potřeba splňovat kritéria kvality (certifikace) a finanční efektivity (poměr cena/výkon) preventivních aktivit.
- Zásada **zacílení a adekvátnosti informací i forem působení** ujasňuje důležitost konkrétního zaměření preventivních aktivit, které musí odpovídat cílové skupině a jejím věkovým, demografickým a sociokulturním charakteristikám a potřebám.
- Zásada **včasného začátku preventivních aktivit** apeluje na časný začátek působení programů primární prevence, jelikož osobnost, názory a postoje se formují již od nejranějšího věku.

- Zásada **pozitivní orientace primární prevence** vysvětluje, že nabídka pozitivních alternativ a využívání pozitivních modelů vykazuje větší efektivitu než používání negativních příkladů v preventivních aktivitách.
- Zásada **orientace na kvalitu postojů a změnu chování** považuje za důležité mít pozitivní vliv na změnu postojů a chování daného jedince a předání relevantních sociálních dovedností a znalostí potřebných pro život.

Všechny tyto zásady jsou pro efektivitu preventivního programu stěžejní a objevují se proto i v jiných publikacích. Podobný soupis jsem například objevila i v knize Kvalita a efektivita v prevenci rizikového chování dětí a dospívajících, kde je kromě výše zmíněných ještě navíc **zásada využití peer prvku**, jelikož vrstevníci mají dle autora výrazný vliv na utváření názorů a postojů dětí a dospívajících. Dále je zde také **důraz na interakci a aktivní zapojení**, přičemž realizátoři programů by měli vystupovat spíše v roli iniciátorů a moderátorů než pouze přednášejících. Autor vysvětluje také zásadu **denormalizace**, která spočívá ve zvýšení povědomí o daném rizikovém chování a spoluutváření zdravých postojů vůči takovému chování (Miovský a kol., 2015).

Oproti tomu za neefektivní strategie považují autoři v knize Jak předcházet problémům s návykovými látkami na základních a na středních školách: příručka pro pedagogy například formu přednášek či besed, kde závislý uživatel návykových látek mluví o svých zkušenostech s drogou a často přehání následky užívání. Na tomto způsobu prevence je neefektivní právě odstrašující přístup, který přestože může být dobře míněný, většinou nepřináší žádný pozitivní účinek, a naopak může u posluchačů vzbudit zájem o experimenty s přednášenou drogou. Stejně neefektivně působí zastrašování, citové apely či prosté informování, obzvláště v podobě jednorázových akcí, které nesplňují mimo jiné zásady i princip dlouhodobosti (Nešpor, Csémy, Pernicová, 1996).

1.2 Vývojové zvláštnosti v rané adolescenci

Vzhledem k zaměření této práce mi přijde důležité, aby zazněla i charakteristika cílové skupiny, pro kterou jsou programy prevence rizikového chování organizace SEMIRAMIS zaměřené. Tato cílová skupina je konkrétně definována jako žáci 4.-9. tříd, věkově tedy děti zhruba od 10 do 15 let.

Dle rozdělení Vágnerové v knize *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* toto věkové ohraničení spadá konkrétně do období rané adolescence. Toto období je označováno jako pubescence a zahrnuje prvních pět let dospívání – časově je lokalizováno přibližně mezi 11.-15. rokem. Vágnerová upřesňuje, že nejnápadnější změnou je tělesné dospívání spojené s pohlavním dozráváním, tj. pubertou. Mění se zevnějšek vyvolává i změny v sebepojetí jedinců a také v chování okolí. V rámci vývoje dochází i ke změně způsobu myšlení, jelikož dospívající je schopen uvažovat abstraktně například o různých variantách událostí, které reálně neexistují. K tomuto období samozřejmě patří i změny emočního prožívání, které jsou stimulovány hormonálními proměnami a mají dopady na sebehodnocení dospívajícího (Vágnerová, 2012).

Ze stejného zdroje je také vysvětlené, že se pubescent začíná osamostatňovat od rodičů, významní jsou pro něj v tomto období více vrstevníci, se kterými se ztotožňuje. V rámci těchto vrstevnických vztahů jsou důležitá přátelství, ale i první lásky a experimentace s partnerskými vztahy. Změny spojené s dospíváním vedou i k proměně potřeb, kdy v dětství jde převážně o potřebu jistoty v závislosti na rodině, zatímco v dospívání je hlavní potřeba přijatelné pozice ve světě. S touto potřebou souvisí orientace v nové situaci a potřeba nové stabilizace, přičemž žádoucí je větší svoboda v rozhodování. Důležitým úkolem tohoto období je tedy dosažení nové přijatelné pozice, kterou si musí jedinec vydobýt a zasloužit, přičemž splnění tohoto úkolu vede k potvrzení si nové jistoty. Sociálním mezníkem tohoto období je ukončení povinné školní docházky a diferenciací dalšího profesního směřování, které spoluutváří ukotvení se a také zmíněnou orientaci ve své pozici ve světě (Vágnerová, 2012).

Podobné charakteristiky lze najít i v knize Rizikové a antisociální chování v adolescenci: dětství a dospívání, kde se shrnutím uvádí, že dospívání je obdobím hledání a utváření své osobní identity. Autorka také dodává, že součástí této vývojové etapy člověka je také experimentování a s tím související rizikové chování. Toto chování pramení z potřeby jedince nějak řešit své aktuální záležitosti, kterými může být například potřeba zvýšení sebevědomí a vlastní sebedůvěry či začlenění do kolektivu. Nelze však opomíjet možné následky tohoto chování, které může mít fyzické i psychické dopady. Právě tento zvýšený výskyt potřeby experimentovat vysvětlují autoři jako syndrom rizikového chování v dospívání, který představila Světová zdravotnická organizace (Sobotková, 2014).

Sobotková v knize upřesňuje, že Syndrom rizikového chování v dospívání (SRCH-D) obsahuje tři hlavní oblasti projevů. První ze zmíněných oblastí je zneužívání návykových látek. V rámci tohoto rizikového chování již dlouhodobě trvá nepříznivý trend poklesu věkové hranice prvního experimentování s užíváním návykových látek, přičemž se také postupně smazává rozdíl v tomto ohledu mezi chlapci a dívkami. Další oblastí jsou negativní jevy v oblasti psychosociálního vývoje dospívajících, jakými jsou například agresivní a kriminální chování, sebepoškozování či sebevražednost. Poslední charakteristickou částí zmíněného syndromu je rizikové chování v sexuální oblasti, přičemž do této kategorie lze zařadit počátek sexuálního života před zákonem stanovenou hranicí nebo také promiskuitu a pohlavně přenosné choroby (Sobotková, 2014).

Stejně oblasti projevů rizikového chování v rámci syndromu rizikového chování představuje ve své knize Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví i autor Kabíček. Ten však mimo abúzu návykových látek a závislostí, poruch společenské adaptace a agresivity a rizik v oblasti reprodukčního zdraví přidává i rizikové chování v oblasti stravování či také rizikové chování v oblasti pohybového režimu, u kterého zmiňuje vysoký vliv nejnovějších technologií a preferovaného způsobu trávení volného času s těmito technologiemi (Kabíček, Csémy, Hamanová, 2014). V tomto směru vnímám během uplynulých sedmi let od vydání knihy veliký nárůst a nápomocná tomu je nyní i aktuální epidemiologická situace, která dospívající posadila k těmto technologiím i kvůli distanční výuce a ti tak před počítači tráví více času než kdy dříve.

U této části mám potřebu dodat své osobní shrnutí a pohled na věc. Dle mého názoru jsou totiž v každé době nějaké mezigenerační konflikty a padají věty typu „*my jsme takoví nikdy nebyli*“ či „*za nás bychom si tohle nedovolili*“. Avšak ruku na srdce, syndrom rizikového chování není žádnou novinkou. Experimenty s rizikovým chováním k období dospívání neoddelitelně patří a jediné, co se mění jsou možnosti či dostupnost například právě návykových látek, nebo prostor, ve kterém dospívající mohou své rizikové chování projevovat. Je z logiky věci jasné, že starší generace nemohly zneužívat sociálních sítí, když tyto sítě nebyly, neznamena to však, že se rizikově nechovaly. Sama již pocítuji tyto tendence, jelikož například Tik Tok či jiné nové sociální sítě mě kolikrát udivují v tom, co se na nich dá nalézt, avšak když si vzpomenu, jací jsme v dospívání byli my, tak věřím, že jak představuje i název Syndromu rizikového chování v dospívání, jedná se pouze o dočasnou fázi, ze které většina dospívajících prostě „vyroste“.

1.3 Formy rizikového chování

V předchozí podkapitole byl představen syndrom rizikového chování a také jeho oblasti dle různých autorů. V této podkapitole bych v návaznosti ráda upřesnila definici rizikového chování, jednotlivé formy a projevy. Na závěr této části bych ráda také představila jeden z výzkumů zabývajících se četností výskytu jednotlivých forem rizikového chování na školách.

Do definování pojmu rizikové chování se pustilo hned několik odborných autorů zabývajících se touto problematikou. V knize *Prevence rizikového chování ve školství* můžeme například nalézt definici rizikového chování jakožto: „*chování, v jehož důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince nebo společnost*“ (Mioviský a kol, 2015). Velmi obdobný popis poskytuje i Dolejš, který navíc dodává, že rizikové chování je souhrnem vnějších projevů, aktivit a reakcí adolescenta, který se vystavuje nebo je vystavován určitému riziku. Přičemž toto riziko se vztahuje na samotného jedince, či jeho sociální okolí a jedinec je tak rizikem pro společnost (Dolejš, 2010).

Někteří autoři také vnímají posloupnosti jevů u dospívajících. Například Jedlička vnímá rizikové chování jako předstupeň před sociální patologií. Autor však vyzdvihuje důležitost rozhodnutí každého jedince a jeho vnitřních dispozic, zda zvládne rizikové projevy svého chování řídit nebo se nechá jimi řídit (Jedlička a kol., 2015). Stejně tak v knize *Delikvence mládeže: trendy a souvislosti* je rizikové chování představeno jako předstupeň delikvence mládeže, který se projevuje nežádoucím jednáním, jímž jedinec porušuje zavedené normy společnosti nebo jisté skupiny (Krušichová a kol., 2015).

Od definic bych nyní už přešla ke konkrétním formám rizikového chování. Kategorizace forem se objevuje například v samotném dokumentu Ministerstva školství a tělovýchovy nazvaném *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027*. Zde se uvádí následující základní formy do sedmi skupin: agrese, šikana, kyberšikana – násilí, vandalismus, intolerance či rasismus; záškoláctví; závislostní chování, užívání návykových látek, netolismus, gambling; rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, prevence úrazů; spektrum poruch příjmu potravy; negativní působení sekt, a nakonec také sexuální rizikové chování.

Je zřejmé, že když tyto důležité oficiální dokumenty vycházejí ze zkušeností a práce významných odborníků, budou se jejich dělení velmi podobat. Není tedy překvapením,

že velmi podobné rozdělení rizikového chování představuje i Miovský. Ten uvádí, že školská primární prevence obsahuje devět typů rizikového chování. Níže představím **rozřazení dle Miovského (2015)** a k němu i základní upřesnění daných pojmů z jeho knihy či z poznatků jiných autorů.

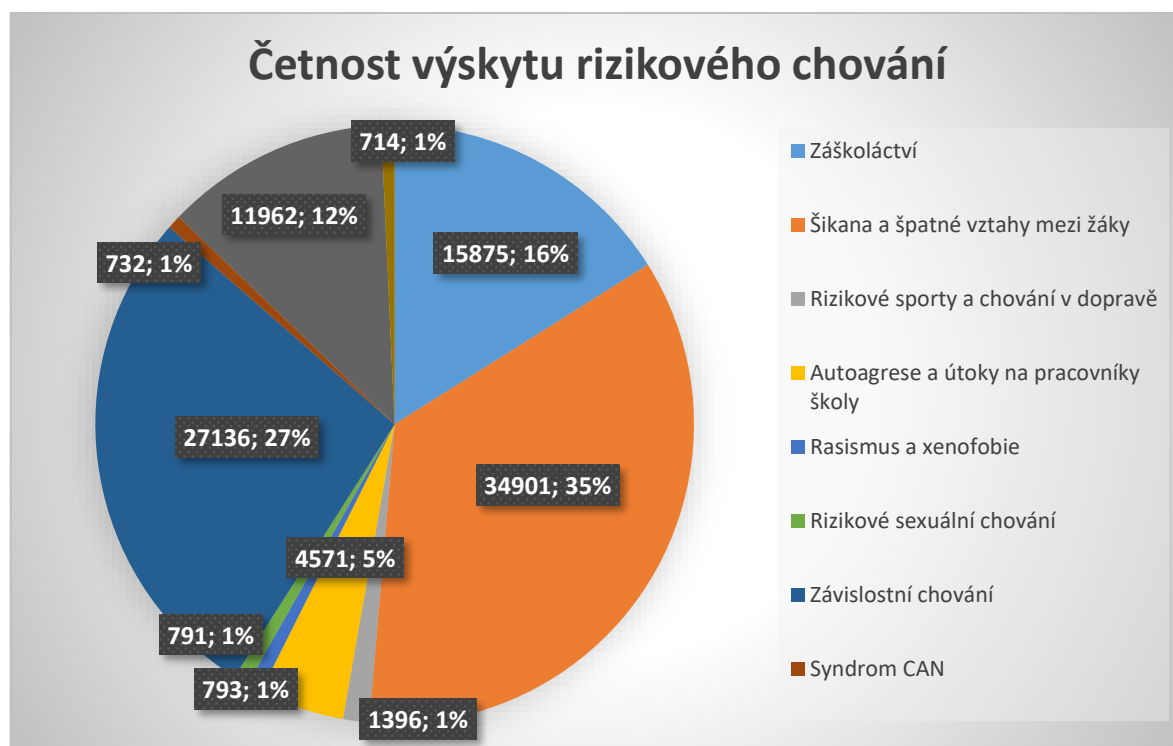
1. **Záškoláctví** autor definuje jako neomluvenou nepřítomnost žáka ve škole, kdy jde o úmyslné zanedbání školní docházky, a tedy o dopouštění se vědomého přestupku ze strany žáka či v některých případech i rodičů. Tímto chováním však žák či rodič porušuje nejen školní řád, ale dopouští se i provinění vůči školským zákonem stanovené povinnosti školní docházky. Záškoláctví zároveň bývá často spojeno s dalšími typy rizikového chování, jako je například užívání návykových látek. V případě podezření na záškoláctví se učitel obrací primárně na zákonného zástupce nezletilého žáka. Jak postupovat při řešení tohoto jevu je ošetřeno v Metodickém pokynu MŠMT.
2. Oblast **šikany a extrémních projevů agrese** zahrnuje projevy autoagresivní (vůči sobě) i heteroagresivní (vůči druhým lidem a věcem). Příkladem agresivního chování vůči sobě je sebepoškozování, vůči jiným lidem fyzické či psychické napadání a vůči věcem se jedná například o vandalismus. Šikana je specifickým projevem agresivního chování, který Bendl definuje jako ubližování, ponižování, ohrožování, obtěžování či pronásledování druhé osoby za účelem získání určité převahy a moci agresora nad slabším jedincem. Autor také zmiňuje, že cílem jednání je uspokojení potřeby ponížení lidské důstojnosti (Bendl, 2003).
3. **Rizikové sporty a rizikové chování v dopravě** jsou formou rizikového chování, kterou autor zmiňuje kvůli jejímu častému výskytu, přestože se jedná o relativně nový typ. Miovský toto chování definuje jako záměrné vystavování sebe nebo druhých nepřiměřeně vysokému riziku, které může mít negativní dopad na zdraví či dokonce ohrožovat přímo život jedince, v rámci sportovní činnosti nebo v dopravě. Do této oblasti rizikového chování řadí tajné závody aut za plného provozu, záměrné ježdění pod vlivem psychoaktivních látek nebo v rámci sportu například extrémní sjezdy horských kol v nebezpečném terénu aj.
4. Další oblastí je **rasismus a xenofobie**, což je dle autora soubor projevů, jejichž cílem je potlačit zájmy a práva určitých menšin. Projevuje se zastáváním rasové nerovnocennosti či podporováním rasové nesnášenlivosti a netoleranci vůči odlišnostem. Tuto problematiku popisují i autoři Hurníková a Szurman (2011)

jako mezilidskou nesnášenlivost a předsudky vůči lidem původem z jiné země pramenící z nedostatečné úcty k jiným tradicím a odlišné kultuře.

5. Následujícím typem rizikového chování je **negativní působení sekt**, kdy sektu zde definuje autor jako ohraničenou sociální skupinu, která se prostřednictvím určitého ideologického konceptu vymezuje vůči okolí. V takové skupině zákonitě dochází k sociální izolaci jednotlivých členů a manipulaci s nimi.
6. **Sexuální rizikové chování** zahrnuje soubor behaviorálních projevů, které je doprovázeno sexuální aktivitou, jež má dopad na nárůst zdravotních a sociálních rizik. Příkladem může být nechráněný pohlavní styk při náhodné známosti, výrazně promiskuitní chování či předčasný počátek sexuálního života. V rámci aktuálních trendů souvisejících se sociálními sítěmi sem patří i zveřejňování a zasílání intimních fotografií či nahrávání videí se sexuálním obsahem, u kterých je následně zvýšené riziko zneužití takových materiálů.
7. Miovský se také zabývá **užíváním návykových látek** a v rámci prevence tohoto jevu vyzdvihuje důležitost nácvičení aktivního posilování odmítavého postoje k nabídnuté návykové látce. Touto problematikou se samozřejmě zabývá mnoho autorů, přičemž například Kraus a Hroncová upřesňují, že největším problémem užívání návykových látek v dospívání jsou ve zvýšené četnosti negativní zdravotní důsledky. Dodává, že v nižším věku se snáze a rychleji buduje závislost, přičemž také často dochází k přechodu z legálních návykových látek k ostatním drogám. Autor uvádí, že užívání těchto látek dospívajícím může dodávat pocit sebevědomí (Hroncová, Kraus, 2006). Toto zvýšené sebevědomí však dle mého názoru vede k návazným rizikovým jevům, jakým je například agresivní chování.
8. Mimo výše uvedených k těmto vzorcům chování autor v širším pojetí přičleňuje i další dvě skupiny. První jsou **poruchy příjmu potravy**, přičemž je chápeme jako poruchy založené většinou na negativním sebehodnocení plynoucího ze zkresleného vnímání vlastního těla. Tyto poruchy vedou k zdravotním, sociálním a také psychologickým komplikacím.
9. Druhou skupinou širšího pojetí a zároveň poslední z výčtu typů rizikového chování je dle Miovského **okruh poruch a problémů spojených se syndromem týraného a zanedbávaného dítěte**. Jedná se tedy o veškeré projevy, které vznikly v důsledku týrání, zanedbávání nebo zneužívání dítěte, přičemž příkladem mohou být výchovné a adaptační problémy, nebo také zdravotní a psychické následky (Miovský a kol, 2015).

Výše uvedený výčet typů rizikového chování s jejich charakteristikou se může zdát zdlouhavý, avšak vede k hlubšímu pochopení četnosti možných rizik objevujících se u dospívajících, a tedy i k pochopení potřeby prevence takového chování. Příklad organizace, která se podílí na prevenci rizikového chování představím v následující kapitole, než k ní však přejdu, ráda bych na závěr této kapitoly představila alespoň jeden výzkum zabývající se právě četností výskytu rizikového chování ve školách.

Vzhledem ke kvalitativnímu charakteru praktické části této bakalářské práce její výsledky nebudou v podobě statistického výčtu četnosti výskytu rizikových jevů ve školách. Přijde mi však, že podobný výzkum by v této práci měl být zahrnut a pro tyto účely uvádím celostátní studii s využitím údajů ze Systému evidence preventivních aktivit (SEPA), která představuje informace o stavu prevence rizikového chování ve školách v České republice v průběhu školního roku 2017/18. Z této studie využiji údaje o výskytu rizikového chování zjišťované u celkového počtu 620 614 žáků a studentů, přičemž u tohoto počtu respondentů se objevilo 98 871 jevů. Tyto údaje pro přehlednost převedu do vlastního grafu a rozdělím je do podobných skupin jako u výše uvedeného výčtu typů rizikového chování (Vacek a kol., 2019)



Graf 1- Četnost výskytu rizikového chování

Výsledky studie jsou již i z následujícího roku, ty však nejsou přístupné k veřejnému šíření, a proto zde uvádím studii právě ze školního roku 2017/2018. Trend mezi roky se však nijak výrazně nezměnil a nejčastější rizikové chování zůstává stejné, liší se pouze počet respondentů a zjištěných rizikových jevů, který je nižší. Proto věřím, že i starší verze studie je, co se týče předání důležitých informací, dostatečně aktuální.

Uvedením zmíněného výzkumu jsem dovršila náplň této kapitoly, která má představovat teoretickou základnu pro následující části práce. V těch bude představena nezisková organizace SEMIRAMIS a dále také vlastní výzkum opírající se mimo jiné o poznatky, které se objevily v této kapitole, jimiž jsou informace o prevenci a jejím dělení, o vývojových zvláštностech rané adolescence či také o rizikovém chování a jeho formách.

2 PŘÍKLAD DOBRÉ PRAXE

Cílem druhé kapitoly této práce je představení neziskové organizace SEMIRAMIS, která se díky svému dlouholetému působení a komplexnosti služeb dá považovat za příklad dobré praxe. V této kapitole představím historii organizace a spolupracující subjekty, dále přiblížím preventivní programy této organizace a zaměřím se i na lektory a jejich potřebné kompetence. V této kapitole také samozřejmě nesmí chybět ani představení metod a technik, které jsou využívány u efektivních preventivních programů.

Úvodem bych tedy ráda rovnou charakterizovala organizaci SEMIRAMIS. Přímo na webové stránce organizace je uvedeno, že má organizace dlouholetou tradici v oblasti prevence rizikového chování a vzdělávání. Soustředí se na práci s lidmi a směřuje je k aktivnímu přístupu ke změně. Dále je zde zmíněno, že poskytuje certifikované preventivní a adiktologické služby a registrované sociální služby. Konkrétně sem patří služby pro děti a dospívající, služby pro školy a pedagogy, služby pro rodiny a také služby pro uživatele drog a jejich blízké (O nás, 2021, online).

V přehledu základních informací na zmíněném webu jsou vyjmenovány principy poskytování služeb, mezi které patří například kvalita a profesionalita, přičemž tento princip stojí na odbornosti, kvalifikaci a celoživotním vzdělávání pracovníků. Dále mezi principy řadí individuální přístup ke klientům, přístupnost a transparentnost služeb, a nakonec také poskytování služeb v souladu se zájmy veřejnosti. Mimo principy jsou zde také definovány cíle, do kterých se řadí například zvýšení kompetencí klientů k řešení životních situací, zvýšení odolnosti klientů vůči různým formám rizikového chování či posílení a podpora funkčního rodinného prostředí (Základní informace, 2021, online).

Abych však nedefinovala organizaci pouze podle jejích vlastních stránek, dovoluji si uvést popis organizace ze stránky Pedagogické info, který vychází z dokumentů MŠMT. Ten konkrétně zní „*SEMIRAMIS z. ú. patří mezi nejstarší a nejzkušenější organizace na poli prevence, sociálních a adiktologických služeb. Od roku 2000 realizuje preventivní programy a vzdělává pedagogické sbory, pomáhá utvářet funkční vztahy v rodině, je partnerem dětem a mladým lidem v nepříznivé situaci. Provozuje Kontaktní centrum a terénní programy pro uživatele drog. Věnuje se mnohostranné podpoře zdravého životního stylu ve Středočeském, Pardubickém a Královéhradeckém kraji*“ (Přehled vybraných poskytovatelů programů primární prevence a jejich aktivit, 2021, online).

Organizace tedy existuje již přes dvacet let a za dobu svého dlouhého působení se postupně rozšiřovala až do nynější podoby, kdy disponuje hned několika centry. Konkrétně se jedná o Centrum terénních programů, Centrum vzdělávacích aktivit, Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež, Centrum rodinného poradenství, K-centrum a pro účely mé práce nejdůležitější Centrum primární prevence (Centra, 2021, online).

Centrum primární prevence spadá pod služby primární prevence rizikového chování a poradenství pro děti, dospívající, jejich rodiče a školy. Mimo jiné i z názvu služby vyplývá, že cílovou skupinou jsou žáci základních škol, pedagogové potažmo třídní učitelé či školní metodici prevence, kteří jsou na webové stránce označeni jako primární cílová skupina. Sekundární cílovou skupinou pak jsou ředitelé škol, rodiče žáků a odborná i laická veřejnost. Najít se zde dají i konkrétní principy přímo centra, kterými jsou bezpečí, rovný přístup, dobrovolnost, odbornost a také důležité zásady komplexnosti, kontinuity a systematičnosti práce (Centrum primární prevence, 2021, online).

Na stejné webové stránce jsou představeny i cíle Centra, jako například preventivní působení a zamezení vzniku různých forem rizikového chování. Dále také předávání vhodných znalostí, dovedností a postojů, které napomáhají odstraňovat projevy rizikových jevů ve společnosti a podporují zdravý životní styl. Podstatné je také naučit děti sociálním dovednostem a podporovat u nich zdravé sebevědomí, asertivní jednání a sebestříjetí. Plnění těchto cílů zajišťuje Centrum pomocí různých služeb, mezi které můžeme zařadit poradenství pro děti, dospívající, rodiče a pedagogy, dále preventivní servis anebo programy dlouhodobé primární prevence. Nově také i preventivním programy ON-LINE (Centrum primární prevence, 2021, online).

Poslední dvě zmíněné služby blíže představím v následujících podkapitolách. K obecnému představení si myslím je zmíněno všechno potřebné, takže se postupně můžeme dostat ke konkrétním záležitostem jako je historie organizace, spolupracující organizace a další. Na úplný závěr obecného představení si však ještě dovoluji citovat článek na webové stránce Klinika adiktologie, která vyjadřuje podporující přístup k organizaci a dodává: „*Praxe v oblasti drogových služeb nás naučila, že se vyplatí problémům předcházet a při jejich řešení věnovat pozornost jednotlivcům, rodinám i jejich okolí*“ (SEMIRAMIS z. ú., 2019, online).

2.1 Historie organizace

Přijde mi důležité představit nejen aktuální stav organizace, ale také její historii a přiblížit tak veřejnosti náročnější začátky, které předcházely vybudování profesionální organizace s dlouhodobou tradicí. V této podkapitole vycházím převážně z výročních zpráv samotné organizace, ve kterých je vývoj organizace zaznamenán.

V rámci celkového historického kontextu vývoje školské primární prevence, který byl představen v první kapitole, lze zařadit i rok 2000, kdy vznikla nezisková organizace Semiramis. Jednalo by se o již zmíněné období, kdy do oblasti primární prevence začaly vstupovat i nestátní neziskové organizace prováděním preventivních programů, čímž se nastartoval celkový proces profesionalizace přístupu k primární prevenci založený na vědecky ověřitelných znalostech. V tu dobu začaly vznikat i důležité publikace, které pozitivně ovlivnily další směřování prevence.

Z úplně první výroční zprávy organizace SEMIRAMIS, která zahrnuje časové rozmezí let 2000-2004, lze vyčíst postupný vznik prvních projektů. V červnu 2000 byla organizace SEMIRAMIS zaregistrována na MV ČR jako organizace, jejímž cílem je vytvářet prostředí pro sociální a pracovní rehabilitaci osob ohrožených zdravím škodlivými návyky se zvláštním zaměřením na osoby ohrožené drogou. Ihned nato začaly vznikat terénní programy. V roce 2001 přebrala organizace správu **K-centra Nymburk** a vzniká tak první projekt, na který navazuje ve stejném roce i další s názvem **Terénní programy K-centra Nymburk**. Z důvodu poptávky po aktivitách primární prevence ze strany školských zařízení vzniká v roce 2002 v rámci sdružení **Sekce primární prevence o. s. Semiramis**, která realizuje programy dlouhodobé a jednorázové primární prevence (Výroční zprávy, 2021, online).

V následujících výročních zprávách je uvedeno, že v roce 2005 byla zahájena činnost dalšího centra, a to Centra drogových služeb ve vězení (spolupráce s Věznicí Jiřice). Došlo také k odborné certifikaci K-centra Nymburk. V roce 2006 došlo k otevření K-centra Mladá Boleslav a další centra organizace získala certifikát odborné způsobilosti RVKPP. V roce 2008 došlo k odborné fúzi drogových služeb ve vězení organizací SEMIRAMIS a Laxus. V roce 2009 organizace rozšířila svou působnost na jiná města a věznice a zvýšila tak svůj dosah, čímž se stala nejvytíženější službou pro problémové uživatele drog ve Středočeském kraji. V roce 2010 byly Učiněny poslední kroky ke

sloučení organizací Laxus o. s. a Semiramis o. s. do jednoho celku. Pod Laxus nově spadá K-centrum Nymburk a Centrum drogových služeb ve vězení (tamtéž).

Jak jsem již dříve zmiňovala v podkapitole o historii školské prevence, při vytváření jednotného odborného konceptu primární prevence nastaly i problémy. Ty byly způsobené politickými a ekonomickými podvody v rámci programů a organizačními změnami v MŠMT. Z výroční zprávy 2011 lze vyčíst, že toto období postihlo právě i představovanou organizaci, které v tomto roce kvůli změnám na MŠMT pozastavili recertifikaci programů. Díky zápisu ze semináře: Výměna zkušeností s realizací projektů OP VK (2012, online) je zřejmé, že tento problém trval i v roce 2012, kdy zástupce organizace SEMIRAMIS konstatoval: „*Problémy nám ze začátku dělaly nejasné informace. Často se nám měnili odborní garanti ze strany MŠMT. Důležité informace se k nám dostávaly se zpožděním.*“

Velkým finančně výhodným krokem se v roce 2012 stalo vytvoření vlastní vzdělávací agentury, kterou organizace jednak pokrývá vnitřní vzdělávací potřeby pracovníků, ale také bude toto vzdělávání nabízet i jiným organizacím. Zde se položil i základ pro vlastní vzdělávací kurz pro lektory primární prevence, který je má připravit pro přímou práci na školách. Dalším zásadním rozhodnutím bylo nesloučit kompletně organizace Laxus a SEMIRAMIS, ale ponechat tyto organizace ve velmi úzké spolupráci, ke které se v roce 2016 přidává i Alma, čímž vzniká celek LSA.partners, přičemž však organizace Alma ve spolupráci dlouho nezůstává (Výroční zprávy, 2021, online). O tomto spojení organizací si více povíme v další podkapitole.

Organizace SEMIRAMIS se během svého vývoje často potýkala s překážkami, avšak přes každou se dostala a trend rozrůstání a zkvalitňování svých služeb dovedl organizaci až do nynější pozice, kdy i přes nepředpokládaný vývoj událostí v rámci epidemiologické situace stojí organizace pevně na nohou. Dokonce je schopna pohotově reagovat na zmíněnou situaci a vytvořit zcela nový koncept online programů primární prevence. Tyto schopnosti a dovednosti organizace, respektive jejích členů ji dovedly až k aktuálním obdivuhodným výsledkům. Z webové stránky (O nás, 2021, online) je totiž patrné, že organizace působí ve 3 krajích (Středočeský, Královehradecký, Pardubický), v 57 městech a službami organizace prošlo 12 650 dětí a 493 klientů.

Spolupráce s jinými subjekty

Z výše detailně uvedeného historického vývoje organizace vyplývá, že organizace se nebrání spolupráci s dalšími organizacemi. Již od počátků se objevují tendence k vytváření minimálně odborných spoluprací. Nejčastěji v rámci historie SEMIRAMIS zaznívala především organizace Laxus. S tou je ve velmi úzkém spojení doteď a společně jsou součástí již zmíněného celku LSA.partners.

LSA.partners je zastřešující administrativně technickou centrálou pro nestátní neziskové organizace LAXUS a SEMIRAMIS. Mezi její klíčové úkoly patří zejména zajištění finanční stability a řízení cash-flow partnerských organizací a s tím související vedení účetnictví v souladu se zákonnými normami a souvisejícími předpisy. Dále má také na starosti personální řízení a aplikace personální politiky společné pro partnerské organizace, řízení pracovní personální migrace mezi organizacemi a aplikace zákoníku práce na personální řízení. Mimo již zmíněné je součástí jejich spolupráce i společné PR a propagace služeb (LSA.partners, 2021, online).

Organizace však samozřejmě pracuje i s dalšími subjekty. Například v rámci zápisu ze semináře: Výměna zkušeností s realizací projektů OP VK (2012, online) se také objevuje zmínka o spolupráci organizace s Orgánem sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD) a Pedagogicko-psychologickými poradnami (PPP). Za další významnou spolupráci, možná spíše nepsanou, považují kooperaci organizace s Univerzitou Hradec Králové, která umožňuje organizaci SEMIRAMIS na své půdě „verbovat“ studenty, přičemž ti díky tomu mají možnost získat smysluplnou praxi a mají tak lepší podmínky i pro následné uplatnění na trhu práce, díky čemuž má pak UHK úspěšné absolventy. Zmíněný nábor studentů proběhl i minulý rok v online podobě veletrhu JobStart, na kterém se mimo jiné ukázaly prezentace organizací SEMIRAMIS i LAXUS (Skálová, Vávrová, 2020, online).

2.2 Prezenční i online programy primární prevence

V této podkapitole bych ráda představila konkrétní charakteristiku nejdůležitější ze služeb Centra primární prevence SEMIRAMIS, a to programy dlouhodobé primární prevence jak prezenční, tak i ty, které se realizují v online prostředí. Dříve než však začnu s konkrétním popisem programu zmíněné organizace, tak mi přijde důležité uvést i obecný popis preventivních programů.

Pro tento účel využijí knihy Možnosti prevence rizikového chování dětí, ve které se uvádí, že preventivní programy vycházejí z modelu KAB, který se neorientuje pouze na úroveň informací, ale také i na kvalitu postojů a změnu chování. Podstatou je dle autora předání znalostí, postojů a vzorců chování a samozřejmě i podpora dětí a mladistvých v jejich využívání a uplatňování. Dále uvádí, že tyto programy jsou zaměřené na vybrané formy rizikového chování a jsou určeny pro žáky základních i středních škol, musí jim však být uzpůsobené na základě potřeb účastníků. Cílem takového programu je zamezení vzniku nežádoucího jevu či jeho minimalizace. Dále také zdravý vývoj dětí a výchova k zdravému životnímu stylu. Důraz je kladen na význam pozitivních hodnot (Čech, Zvoníčková, 2017).

Při konkrétním zaměření na programy primární prevence organizace SEMIRAMIS se z jejích webových stránek lze dovědět, že jsou vedeny interaktivní formou s využitím řady psychosociálních her, technik a prvků zážitkové pedagogiky. O všech těchto metodách a technikách se budu blíže zmiňovat v poslední podkapitole této části. Skrze prožité zážitky se žákům předávají pozitivní životní hodnoty a postoje, pravdivé informace o různých formách rizikového chování a v celém průběhu programů se pracuje s tématy jako jsou zdravý životní styl, zdravá komunikace, pozitivní mezilidské vztahy, či práce se stresovými situacemi a např. i s úzkostí (Programy dlouhodobé primární prevence, 2021, online).

V rámci věcného popisu má dle stejného zdroje preventivní program určité dané charakteristiky. Jednou z nich je například cílová skupina, jelikož programy jsou určeny pro žáky 4.-9. tříd základních škol. Z toho vyplývá, že s jednou školní třídou se pracuje až 6 let, avšak může to být i méně, jelikož se nemusí zahajovat spolupráce již ve 4. třídě. Samotné programy jsou určeny vždy jen pro jednu školní třídu, přičemž se při normálním režimu konají dvě tříhodinová setkání za školní rok. Pro běžné základní školy jsou vytvořené dva typy programů: (Programy dlouhodobé primární prevence, 2021, online)

1. Program všeobecné dlouhodobé primární prevence rizikového chování se zaměřením na návykové látky (VDPP1), při kterém se žákům předávají informace o nebezpečí návykových látek tak, aby porozuměli možným zdravotním či společenským škodám. Dále jsou zmíněny i ostatní typy rizikového chování, které se k této problematice buď pojí, nebo jí předcházejí např. práce s agresivitou v kolektivu, intolerancí apod. Struktura programu je pro ročníky pevně daná.

2. Program všeobecné dlouhodobé primární prevence zaměřený na rizikové chování a zdravý životní styl (VDPP2) je zaměřen na práci s kolektivem a budování pozitivních mezilidských vztahů, a tudíž i schopnosti tolerovat odlišnosti či umění spolupráce a komunikace s ostatními. V průběhu celého programu je kladen důraz na posílení životních hodnot a postojů vedoucích ke zdravému životnímu stylu. Tématy jsou například rizikové sexuální či závislostní chování, šikana. První část programu má pevně danou tematickou (do 7. třídy), zatímco v druhé si žáci mohou volně volit témata, která jsou pro ně aktuální či atraktivní (8. a 9. třída).

Preventivní blok On-line

Specifický program primární prevence vznikl pohotově jako reakce na nové podmínky v rámci aktuální situace spojené s onemocněním COVID-19, kdy se muselo přejít k online formě preventivních programů. Také o online preventivním bloku se nachází informace na stránce organizace, kde je také upřesněno, že je tento program realizován jako plnohodnotná náhrada prezenčních setkání na školách pro žáky 4.-9. tříd, avšak setkání je zkráceno na 2 hodiny, protože online prostor má specifickou náročnost, co se týče udržení pozornost žáků i potřebné přípravy programu ze strany lektorů (Preventivní program on-line, 2021, online).

Tamtéž je zmíněno, že tento typ programu je zaměřen na práci s emocemi a jejich prožíváním. Přestože se program koná distančně, snaží se o podporu kolektivu a mezilidských vztahů. V průběhu celého programu je kladen důraz na společný prožitek a vědomí vzájemné podpory. Příklady konkrétních témat jsou zde také představeny a týkají se sebeděče, coopingových strategií, respektu, efektivní komunikace i rizikového trávení volného času. Cílem všech setkání je podpora koheze kolektivů i jednotlivých žáků v nich v nestandardní životní situaci (Preventivní program on-line, 2021, online).

Za online primární prevenci se postavilo i MŠMT, které v jejich dokumentu Primární prevence v období uzavření škol vyjadřuje pochopení s nynější náročnou situací, v rámci které doporučuje nadále podporovat programy primární prevence, jež mohou mírnit dopady současné situace nejen na žáky, ale i na pedagogy a rodiče. Mimo doporučení také uvádí přehled vybraných poskytovatelů programů primární prevence, mezi které se řadí i organizace SEMIRAMIS. K jednotlivým organizacím uvádí také jejich aktuální aktivity a nabídky programů pomoci školám, u této organizace se jedná o: (Primární prevence v období uzavření škol, 2021, online)

- programy on-line prevence pro základní školy;
- on-line setkání školních metodiků prevence;
- poradenství pro školy, děti, pedagogy a rodiče (telefonicky, emailem);
- on-line podpůrné skupiny pro pedagogy;
- preventivní videa #BÝTSPOLUJINAK dostupná na YouTube;
- podpůrné materiály pro pedagogy;
- podpůrné supervize pro pedagogické sbory, individuální podpůrné supervize podpora ředitelů v manažerském řízení;
- on-line vzdělávání pro pedagogické sbory.

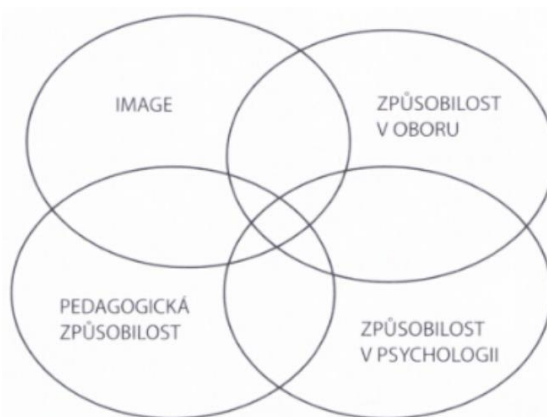
Ať už se jedná o programy dlouhodobé primární prevence osobní, či v online podobě, objevují se zde snahy co nejvíce zachovat zásady a principy již nastavené spolupráce, díky které může organizace naplňovat své stanovené cíle. Hodnocení učitelů i žáků bývá vesměs kladné, a přestože by se možná dalo polemizovat o efektivnosti online primární prevence, mým názorem zůstává, že ač je pravda jakákoliv, stále vnímám realizování alespoň nějakého programu, i když třeba méně efektivního za lepší než nerealizování žádného. Touto myšlenkou bych opustila podkapitulu o programech primární prevence a přesunula se k další, velmi důležité součásti organizace, a to právě k lektorům, kteří programy vykonávají.

2.3 Lektor primární prevence

Velice důležitým článkem pro správný a efektivní chod preventivních programů je samotný lektor primární prevence, který pro příkladné vykonávání své práce potřebuje samozřejmě nějaké osobní předpoklady, ale také i určité znalosti a dovednosti. A právě tím, co lektor ke své práci potřebuje a jaké kompetence by měl splňovat, bych se ráda zabývala v této podkapitole.

Dle Medlíkové se obecně dá popsat lektor jako vzdělavatel, který učí a předává teoretické znalosti, ale zároveň popřípadě i praktické dovednosti v závislosti na domluvené zakázce. Autorka také zmiňuje, že se od něj očekává vysokoškolské vzdělání (v případě SEMIRAMIS stačí započaté) a také všeobecný přehled. Mimo výše zmíněné by se také mělo jednat o kompetentní a ideálně i zkušenou osobu, která má schopnost zaujmout lidi a naučit je potřebné znalosti a dovednosti a má tedy silné charisma, díky kterému pozitivně působí a zanechá v posluchačích silnou stopu (Medlíková, 2010).

V knize *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora* se také lze souhrnně dočíst, jaké čtyři způsobilosti by měl lektor mít, přičemž je autorka konkrétně představuje a z níže přiloženého obrázku z této knihy je i patrné, že se vzájemně prolínají. Jedná se tedy o potřebu dobré image, přičemž tu zajišťuje například dobrá připravenost, spolehlivost a také vhodný vzhled a vystupování, kdy zásadní je i neverbální komunikace. Lektor dále potřebuje věcnou znalost problematiky a schopnost učit, aby mohl tyto znalosti také řádně předat. Jako poslední, ale neméně důležitá, je způsobilost v psychologii, tak aby lektor ovládal práci s dynamikou skupiny (Medlíková, 2010).



Obrázek 2 - Způsobilosti lektora

Když se vrátím znovu přímo ke konkrétní organizaci SEMIRAMIS, tak ta při svém výběrovém řízení vyžaduje, aby lektori splňovali následující vyjmenované podmínky. Lektor musí mít věk minimálně 20 let a alespoň započaté vysokoškolské studium humanitního zaměření, přičemž nutností je morální a trestní bezúhonnost. Pro organizaci je také důležitý zájem o práci s dětmi, o práci v týmu a samozřejmě i zájem o další vzdělávání. Lektor by měl mít jasný postoj k rizikovému chování a být komunikativní, flexibilní, spolehlivý, samostatný, zodpovědný a mimo jiné schopný co se týče práce na počítači (Zaměstnání a praxe, 2021, online).

Tyto kompetence lektora primární prevence jsou potřebné k řádnému a efektivnímu plnění jeho pracovních povinností. K těm se řadí v rámci přímé práce realizace již představených programů primární prevence ve 4.-9. třídách základních škol a celkově přímá práce s dětmi, která může obsahovat například i poradenství. Do nepřímé práce patří domlouvání termínů se školami, zpracovávání zápisů pro školu a také interních zápisů, které slouží mimo jiné k předávání informací o spolupráci se třídou novým lektorům při změně lektorské dvojice. Další složkou nepřímé práce je účast na

supervizích, intervizích, poradách a také vzdělávacích akcích, které organizace lektorům zařizuje a poskytuje zdarma, jelikož je pro organizaci důležité kontinuální vzdělávání svých lektorů, kteří tak mohou stále kvalitněji poskytovat nabízené služby.

Ačkoliv se mohou zdát tato očekávání na kompetence lektorů velmi vysoká, je pochopitelné proč tomu tak je. Lektor primární prevence má díky své pozici možnost ovlivňovat postoje a znalosti v tomto případě žáků základních škol ohledně problematiky rizikového chování. Tato pozice sebou přináší velmi zodpovědný úděl, a proto je tedy nutné snažit se o výběr co možná nejkompetentnějších lektorů, kteří disponují výše zmíněnými způsobilostmi k úspěšnému zvládnání popsané pracovní náplně.

2.4 Metody a techniky

Posledním tématem, které mi přijde důležité zmínit v rámci teoretické části práce, jsou metody a techniky využívané při realizaci programů primární prevence rizikového chování. Výše v této kapitole zaznělo, že programy organizace SEMIRAMIS jsou vedeny interaktivní formou s využitím řady psychosociálních her, technik a prvků zážitkové pedagogiky. Proto se nyní zaměřím na rozebrání jednotlivých pojmů z předešlé věty, popřípadě jim podobným, což umožní hlubší pochopení nastavení přímé práce ve třídách zmíněné organizace. Zároveň bych chtěla zmínit, že v rámci zachování know-how organizace samozřejmě nemohou zaznít konkrétní techniky, a proto je zde vše zachované v obecné rovině.

Metoda zážitkové pedagogiky

Z názvu zážitková pedagogika je zřejmé, že pro metody s ní související je stěžejní právě zážitek, který si žáci z programů odnášejí a ze kterého si následně i vytvářejí zkušenost, kterou mohou použít v budoucnu. Tento proces blíže popisuje Jirásek, který vysvětluje, že na počátku je aktuální a intenzivní **prožitek**, který se odlišuje od běžného žití. Když tento prožitek uplyne do minulosti, stává se z něj ucelený **zážitek**, ke kterému se můžeme vracet, analyzovat ho a vzpomínat na něj. A posléze až ze zpracovaného zážitku se stává životní **zkušenost**. Právě tato zkušenost plynoucí z intenzivního prožitku, zažitého například na preventivních programech, je cílem zážitkové pedagogiky. Aby byl však cíl završen, nelze jen navozovat prožitkové situace, ale také je potřeba prožitek zakotvit do širších souvislostí, ujasnit cíle a reflektovat, což vede k následnému převedení do zkušeností (Jirásek, 2005).

Charakteristické rysy zážitkové pedagogiky představuje autorka Dlouhá ve své knize Vědění a participace: teoretická východiska environmentálního vzdělání. Zde popisuje důležitost předem do menší či větší míry připravených aktivit proto, aby bylo možné dosáhnout určených cílů. Dále je také charakteristická aktivním zapojením účastníků, tak aby mohli prožitek zažít a následně ho interpretovat. Míra aktivity je u účastníků různá, avšak v rámci metod zážitkové pedagogiky je obecně charakteristická zvýšená motivace k provádění činnosti a vzrušení z ní. Autorka také udává, že v průběhu prožitku máme optimální podmínky pro mozkovou činnost, což zvyšuje efektivitu učení (Dlouhá, 2009).

Autorka dále uvádí, že význam metody zážitkové pedagogiky je zejména v rozvoji kompetencí studentů, jako je například schopnost spolupracovat (při průběhu aktivity) a (při její reflexi) naslouchat ostatním a vyhodnotit i svoji práci. Příkladem aktivit využívající prožitkové metody jsou simulační hry, pro které je typický vysoký stupeň ponoření účastníků do aktivity. V tomto případě je v aktivitách využit na obrázku z knihy vyobrazený model, který umožňuje zpracovat prožitkovou rovinu aktivity, bez toho, aby se odvracela pozornost od hlavního tématu aktivity (Dlouhá, 2009).



Obrázek 3 - Model pro práci se simulačními hrami

Interaktivní metody práce

Programy prevence rizikového chování mají interaktivní charakter, a tudíž si zakládají na vzájemné komunikaci a spolupráci lektorů a žáků. Nejedná se o pouhý přednes informací, ale lektoři se žáků ptají na jejich vlastní chápání tématu a pomocí zážitkových aktivit je tak vedou k vlastnímu pochopení tematiky, které má větší efekt než pouze předaná informace. Tento fakt byl zmíněn již u zásad efektivní prevence, kde byla vysvětlena důležitost interakce a aktivního zapojení účastníků preventivního programu.

Velmi podobnou definici lze najít v dokumentu Interaktivní metody výuky, která zní: „*Interaktivní výuka vyžaduje aktivní spoluúčasť studentů při plnění vzdělávacích a výchovných cílů. Z učitele a studentů se stávají partneři, které spojuje úsilí o dosažení společného cíle. Učitelova úloha je facilitovat – usnadňovat, umožňovat, napomáhat či podporovat. Učitel usměrňuje diskuse, zdůvodňuje vhodná řešení (nevnucuje!), provází studenty při skupinové i individuální práci. Student je chápán jako zdroj nápadů,*

myšlenek a komunikovatelných návrhů a výrazně spoluutváří výukový proces“ (Interaktivní metody výuky, 2021, online). Tuto definici pro naše účely samozřejmě chápeme ve vztahu lektor – žák při preventivním programu.

Ve stejném dokumentu jsou představeny i obecné zásady interaktivní výuky. Těmi je například podpora tvůrčí atmosféry ve třídě a podněcování k vyjadřování vlastních názorů. Dále také nutnost dávat pozitivní zpětnou vazbu a vytvářet pocit zodpovědnosti za společný úkol, do kterého by se měli všichni zapojit. Důležité je začínat tím, co je všem důvěrně známo, zároveň stručně, jasně a konkrétně formulovat úkoly a k tomu se v každé fázi doptávat, zda všichni vědí, co mají dělat. Doporučuje se formulovat aktuální a přitažlivá témata a uvádět příklady ze známého prostředí. Samozřejmostí je věnovat dostatek času reflexi dokončených aktivit (Interaktivní metody výuky, 2021, online).

V knize Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry představují autoři interaktivní hry. Ty pomocí svých specifických pravidel strukturují na vymezenou dobu aktivity všech členů skupiny, kteří tak spolu musí interagovat a spolupracovat, což vede k dosažení určitého cíle. Účastníci se takto mohou účinně a poměrně bez rizika naučit novým způsobům chování a ověřit si své postoje či jejich správnost. I zde platí, že lektor pouze vede účastníky do interaktivní hry, přičemž je jeho úkolem podat jasné instrukce k průběhu hry (Belz, 2001).

Dle mého názoru je interaktivní forma programu jednou z jeho největších výhod a předností nejen v rámci efektivnosti práce, ale také v rámci obohacujícího faktoru pro žáky i lektory. Jelikož právě díky vzájemné komunikaci a nastavení programu mají žáci možnost slyšet názory ostatních spolužáků, lektorů, ale také i třídního učitele na řešenou problematiku. Toto nastavení také z mého pohledu zajišťuje příjemné pracovní prostředí pro lektory, jelikož pro mě osobně je při práci ve třídách nejhorší scénář takový, že nikdo z žáků ani po výzvě nemluví a nezapojuje se do diskusí a reflexí proběhlých technik a program tak opravdu působí pouze jako přednáška, což je v rámci dané struktury bloku velmi vysilující.

Práce se skupinou

Skupinová práce je neoddelitelnou součástí preventivních programů organizace SEMIRAMIS a už z podstaty realizace programů s primární cílovou skupinou žáků vyplývá, že skupinou se v tomto případě rozumí třídní kolektiv. Skupinové aktivity v programech jsou koncipovány interakčně a zážitkově, přičemž tyto metody byly již

výše uvedeny. V této části bude tedy upřesněn přínos práce se skupinou, skupinová dynamika a skupinové činnosti

V rámci třídních kolektivů se žáci většinou (kromě nově vzniklých tříd) mezi sebou dobře znají a jsou schopni před sebou otevřeně mluvit, což je výhodou při probírání například více osobních věcí nebo témat, která se aktuálně dotýkají dané třídy. Stejně to vnímá i Havránková, která zmiňuje, že nesporným **přínosem skupin** je možnost sdílení s lidmi, kteří mají podobné zkušenosti, zájmy nebo cíle. Dalším přínosem je síla skupiny, jelikož skupina ovlivňuje způsob individuálního myšlení, a tak může účinně podporovat dosahování individuálních změn. Skupiny také nabízejí příležitosti poskytnout a přijímat pomoc a zároveň mnohdy poskytují prostor k vyjádření pocitů, které by si jinak jedinec sám vyjádřit netroufnul (Havránková in Matoušek, 2013).

Práci se skupinou osobně vnímám jako důležitou, protože pozitivní působení na skupinu jako celek může postupně ovlivnit i jednotlivé členy a dosah naší práce je tak větší. Další výhodou vidím v podpoře empatického myšlení, kdy si při skupinových aktivitách mají žáci možnost vzájemně pomáhat. V praxi si také všímám, že když se jeden žák svěří s něčím nepříjemným, ostatní poté snáze navazují a jsou otevřenější, což vyvolává pocit bezpečného prostoru pro sdílení i ostatních a dle mého názoru to třídu jistým způsobem i stmeluje a ta je pak více soudržná i v následujících náročných situacích.

Při práci se skupinou je nadmíru důležité všimnout si **skupinové dynamiky**. Havránková ji popisuje jako souhrn všeho skupinového dění a skupinových interakcí. Patří do ní například mezilidské vztahy jednotlivých členů skupiny, normy skupiny, vůdcovství ve skupině, koheze a tenze. Autorka zmiňuje důležitost znalosti skupinového klimatu, jelikož to výrazně ovlivňuje výsledky skupinové práce. Když skupinové síly nejsou brány v potaz a není s nimi pracováno, mohou vyústit v negativní efekty. Aby tedy skupina držela pohromadě a byla schopna dosahovat cílů, musí se společně účastnit skupinových činností. Mezi tyto důležité **skupinové činnosti** patří činnosti udržující, které jsou využívány k podpoře skupiny, dále cílové činnosti, které se vztahují k aktivitám podporujícím dosažení cílů a poslední skupinou jsou hraniční činnosti související se vztahy s lidmi vně skupiny (Havránková in Matoušek, 2013).

Psychosociální hry

V této části se blíže zaměřím na vysvětlení pojmu psychosociální hra, jež spadá pod techniky preventivních programů. Dle webové stránky Active Class se jedná o aktivity, které podporují osobnostní a sociální rozvoj žáků a zároveň rozvíjí osobnostní kompetence člověka. Také přispívají ke zlepšení vztahů žáků ve třídách a primárně předcházejí vzniku sociálně patologických jevů. Důležitou součástí všech aktivit je reflexe, při které dostává každý žák prostor mluvit o svých pocitech, vyjádřit svůj názor (Psychosociální hry, 2021, online).

Šimanovský a Šimanovská se kladně vyjadřují s psychosociálním hrám a zmiňují, že rozvíjet osobnost znamená rovněž dávat dětem možnost být sami sebou a stát se více vyrovnanými a jistějšími jedinci. Hry také rozvíjí vztahy ve skupině a zvyšují vzájemné pochopení. Účastníci preventivních programů, ve kterých jsou zařazeny psychosociální hry zároveň získávají nové informace a objevují vlastní schopnosti, které mohou přispět ke zvýšení sebevědomí a sebedůvěry. Tyto hry působí tedy jako prevence rizikového chování týkajících se mezilidských vztahů ve třídách (Šimanovský, Šimanovská, 2010).

Tyto hry jsou využívány organizací SEMIRAMIS v jejích programech právě díky pozitivnímu vlivu na jednotlivé žáky i celé kolektivy. Tyto aktivity zároveň sdílí většinu zásad a principů s již zmíněnými metodami, a proto mám dojem, že aktuální výpis metod a technik, který tu vznikl je dostačující a tuto podkapitolu mohu uzavřít.

Celkově v této kapitole, jejímž hlavním cílem bylo přiblížit práci organizace SEMIRAMIS, zaznělo spoustu důležitých informací, které přiblížili nejen přímo práci organizace ale také právě její možnosti, kterých se celá tato práce týká. Byla představena historie organizace, ze které si nelze nevšimnout ambicióznosti a tvrdé práce jejich členů, vzhledem k tomu, kde je organizace v současnosti. Dále také koncept programů prevence a nabízené služby, bližší představení kompetencí a pracovní náplně lektorů primární prevence a jako poslední, ale neméně důležité bylo nastínění metod a technik práce organizace, které však kvůli pochopitelné nutnosti zachovat know-how organizace byly představeny pouze v obecné rovině.

3 MOŽNOSTI NEZISKOVÉ ORGANIZACE SEMIRAMIS V PRIMÁRNÍ PREVENCI RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ

V této kapitole bych se ráda věnovala tomu, s jakým cílem jsem šetření započala, jakou strategii šetření a výzkumnou techniku jsem si zvolila a také jak průzkum probíhal. Dále do této části patří i představení výzkumného souboru a odhalení možných problémů průzkumného šetření.

Ve výzkumném šetření se oproti zadání musela udělat změna. V plánu byl výzkum zaměřený na učitele a žáky, kteří se účastnili preventivních programů. Původní plán nebylo vzhledem k neočekávanému vývoji epidemiologické situace možné dodržet. Z tohoto důvodu se věnuji možnostem organizace SEMIRAMIS v primární prevenci z pohledu lektorů primární prevence. Jako výzkumnou metodu jsem zvolila problémově zaměřený (expertní) rozhovor.

Výzkumné šetření navazuje na teoretickou část, kdy první kapitola poskytuje pro praktickou část bakalářské práce znalostní základ, o který se bude také při zjišťování možností organizace opírat a druhá kapitola přibližuje a představuje organizaci SEMIRAMIS jako takovou, a pomáhá tak utvořit obraz o ní a o jejích možnostech.

3.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit dosavadní možnosti organizace SEMIRAMIS v primární prevenci rizikového chování. Kromě toho jsem položila za cíl zmapovat zkušenostní a vzdělanostní připravenost lektorů pro preventivní aktivity, zjistit poutavost dílčích témat rizikového chování pro žáky a četnost témat poskytnutých této cílové skupině, zjistit přednosti i možnosti zlepšení v práci organizace SEMIRAMIS a zmapovat aktuální zkušenosti s online prevencí s akcentem na její efektivitu a přínos pro žáky a učitele. Níže uvádím konkrétně stanovené dílčí cíle (DC) výzkumného šetření:

- **DC1:** Zjistit, jaké jsou zkušenosti a vzdělání lektorů primární prevence a jak hodnotí svou připravenost pro práci.
- **DC2:** Vyzkoumat, jaká témata programů jsou podle lektorů pro žáky zajímavá a jaké zkušenosti mají tito lektoři s výskytem rizikových jevů u žáků?
- **DC3:** Odhalit, jaké nedostatky či naopak přednosti vidí lektoři na práci organizace Semiramis v rámci primární prevence a kde vidí možnosti zlepšení.

- **DC4:** Zjistit, jak lektori hodnoti efektivitu prace organizace Semiramis pri vykonavani primarni prevence v online prostredi?

Tabulka 1 uvadi formulaci dilcich vyzkumnych otazek, indikatoru a tazatelskych otazek.

Tabulka 1: Transformace dilcich cilu do vyzkumnych otazek

Dilci vyzkumne otázky (DVO)	Indikatory	Tazatelske otázky (TO)
DVO I: Jaké jsou zkušenosti a vzdělání lektorů primární prevence a jak hodnotí svou připravenost pro práci?	Dosavadní a aktuální vzdělání	TO 1. Jaké máte dosavadní vzdělání a popřípadě jakou školu nyní studujete?
	Předešlé zkušenosti s prací s dětmi	TO 2. Měl/a jste zkušenosti s prací s dětmi již v minulosti. Pokud ano, jaké?
	Hodnocení vlastní připravenosti na práci lektora	TO 3. Jak jste vnímal/a svou připravenost na práci jako lektor/ka primární prevence na začátku a jak to vnímáte nyní?
DVO II: Jaká témata programů jsou podle lektorů pro žáky atraktivní a jaké zkušenosti mají tito lektori s výskytem rizikových jevů u žáků?	Atraktivita témat pro žáky očima lektorů	TO 4. Vnímáte souvislost tématu programu se zájmem žáků o daný program? Popřípadě jaká témata jsou podle Vás pro žáky atraktivní?
	Vlastní zkušenosti získaná při práci	TO 5. Všimáte si nějakého trendu v posunu zájmu o některá témata rizikového chování – změny oproti minulým rokům?
	Převaha jednotlivých forem RCH	TO 6. S jakou formou rizikového chování se při programech primární prevence u žáků setkáváte nejčastěji?
DVO III: Jaké nedostatky či naopak přednosti vidí lektori na práci organizace SEMIRAMIS v rámci primární prevence a kde vidí možnosti zlepšení.	Nedostatky a případný prostor pro zlepšení	TO 7. Myslíte si, že má Centrum primární prevence SEMIRAMIS někde rezervy? Pokud ano, kde vidíte prostor pro zlepšení?
	Hodnocení rozvoje spolupráce s dalšími poskytovateli prevence rizikového chování	TO 8. Co podle vás brání v rozvoji spolupráce s dalšími odborníky či organizacemi, která by způsobila větší komplexnost péče o děti?
	Přednosti centra primární prevence	TO 9. Jaké přednosti Centra byste naopak vyzdvihl/a? Popřípadě je něco, co Vám jako lektorovi/ce pomohlo ze strany organizace?

Dílčí výzkumné otázky (DVO)	Indikátory	Tazatelské otázky (TO)
DVO IV: Jak lektori hodnoti efektivitu práce organizace SEMIRAMIS při vykonávání primární prevence v online prostředí?	Přínos online preventivních programů	TO 10. Organizace přenesla své programy i do online prostředí. Jaký nyní vnímáte přínos preventivních programů pro žáky a učitele?
	Efektivita online preventivních programů	TO 11. Jakým způsobem ovlivňuje tato nová online forma programu jeho efektivitu? Popřípadě jaké metody či zásady práce podle Vás efektivitu zajišťují?
	Posun spolupráce žáků a učitelů v online prostředí	TO 12. Vnímáte posun ve spolupráci žáků či učitelů v online prostředí oproti osobnímu setkání? Pokud ano, jakým směrem?

3.2 Zvolená strategie šetření a výzkumná technika

Pro průzkumné šetření jsem zvolila kvalitativní výzkumnou strategii. Tuto strategii jsem společně se svým vedoucím práce vybrala na základě změny způsobené nečekanou epidemiologickou situací, která způsobila mimo jiné zavření škol, a proto také omezení a změnu působení organizace SEMIRAMIS. Upustilo se tedy od smíšené strategie pomocí dotazníků a rozhovorů.

Zvolená strategie kvalitativního výzkumu je vzhledem k tématu a cílové skupině adekvátní. Informanty jsou lektori primární prevence a cílem je proniknout detailně do problematiky tématu, což by kvantitativní výzkum nemohl poskytnout. Otázky jsou zaměřené na zjištění vlastních zkušeností lektorů, přičemž tyto informace se nedají objektivně vyčíslit do statistik. Jak potvrzují Strauss a Corbin jedná se o „výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace“ (Strauss, Corbin, 1999).

Výzkumnou technikou pro můj výzkum je polostrukturovaný rozhovor, konkrétně expertní rozhovor, který jsem vybrala zejména kvůli úzké profilaci výzkumného souboru. Výhody expertního rozhovoru lze najít na webových stránkách 100metod.cz, kde je napsáno, že: „*Díky rozhovoru s expertem máte jedinečnou možnost získat informace i jinde nepsané (tzv. tacitní) znalosti. Tyto poznatky vycházejí často z osobní praxe konkrétního*

odborníka a mohou vám pomoci ujasnit si kontext i pochopit souvislosti, které by vás jinak nenapadly.“ (Expertní rozhovor, 2017, online)

Expertní rozhovor jsem prováděla s pomocí předpřipravených otázek, které byly vytvořeny podle jednotlivých cílů (viz tabulka Transformace dílčích cílů do výzkumných otázek). Otázky byly informantům předem poskytnuty, čímž jsem předcházela riziku zpětného uvědomění si některých informací ze strany informantů až po skončení rozhovoru. Zároveň je při rozhovoru stále zachován prvek improvizace, jelikož díky flexibilitě polostrukturovaného rozhovoru je možné se informantů doptávat i mimo předem připravené otázky.

3.3 Výzkumný soubor

Pro účely výzkumného šetření jsem zvolila záměrný výběr informantů. Nutnost záměrného výběru informantů vyplývá z tématu a cíle práce, ale především z úzkého zaměření potřebných informantů, kteří by měli takové zkušenosti, aby se výzkumného šetření mohli účastnit. Do výzkumného souboru byli vybráni lektoři primární prevence působící v neziskové organizaci SEMIRAMIS, kterou tato bakalářská práce představuje. Samotná kritéria pro výběr jednotlivých informantů zahrnovala nutnost aktuálního zaměstnání u této organizace a délka praxe v ní alespoň 2 roky. Dalším kritériem bylo, abych oslovila informanty ze všech tří Center primární prevence, kde organizace působí, což je ve Středočeském, Královehradeckém a Pardubickém kraji. Každému z šesti informantů jsem pro přehlednost v následné analýze výsledků přiřadila číslo a pro snadnou orientaci přikládám i tabulku s demografickými daty informantů (tabulka 2).

Důvodem výběru konkrétní organizace SEMIRAMIS a souboru lektorů byla má osobní zkušenost s prací jakožto lektorka primární prevence u zmíněné organizace, a tudíž i hlubší znalost prostředí.

Tabulka 2 - Popis výzkumného souboru

Označení informanta	Pohlaví	Věk	Místo působnosti	Délka výkonu praxe
I1	Žena	23	Centrum primární prevence Pardubického kraje	2 roky
I2	Muž	25	Centrum primární prevence Královéhradeckého kraje	5 let
I3	Žena	32	Centrum primární prevence Královéhradeckého kraje	3 roky
I4	Žena	22	Centrum primární prevence Královéhradeckého kraje	3 roky
I5	Žena	23	Centrum primární prevence Středočeského kraje	2 roky
I6	Žena	25	Centrum primární prevence Královéhradeckého kraje	3 roky

3.4 Organizace a průběh výzkumného šetření

Pro výzkumné šetření jsem zvolila expertní rozhovor. Pro tento typ rozhovoru je na webové stránce 100metod.cz k dispozici postup. Tímto postupem jsem se řídila, a proto jsem si nejdříve vytypovala a oslovila odborníky, kterým jsem následně dala předem okruhy, kterých se rozhovor dotýká. Záměrně byli osloveni odborníci, kteří zastávají různé názory, abych tak získala lepší představu o dané problematice. Na samotný rozhovor jsem se připravila a vytvořila jeho scénář. Byla jsem také připravena klást dodatečné otázky a rozhovory jsem si se souhlasem informantů nahrávala. Nakonec jsem nejdůležitější poznatky vyzdvihla v analýze rozhovorů, která se vyskytuje níže v mé práci (Expertní rozhovor, 2021, online). Považuji však za důležité zmínit, že tyto výsledky nelze generalizovat, jelikož jsou účelně zaměřeny pouze na konkrétní neziskovou organizaci SEMIRAMIS.

Všechny rozhovory v rámci výzkumného šetření probíhaly v časovém rozmezí března a dubna 2021 a kvůli nepříznivé pandemické situaci v České republice formou telefonických rozhovorů. Věřím, že osobní setkání by mohlo být jak pro mě, tak pro informanty, příjemnější a také přínosnější díky možnosti pozorovat i neverbální projevy informantů. Zároveň však shledávám výhodu v tom, že si informanti mohli projít rozhovorem v jim příjemném a zvoleném prostředí – stačilo mít u sebe mobilní telefon.

Všichni oslovení informanti se výzkumu zúčastnili a pomohli získat potřebná data k poodhalení možností organizace SEMIRAMIS při primární prevenci. Přes nutnost rozhovor provést telefonickou formou jsem se snažila navodit s informanty příjemnou atmosféru, což bylo usnadněno faktem, že se již známe, jelikož také pracuji jako lektorka primární prevence v organizaci SEMIRAMIS a informanti jsou tedy mými kolegy. Mimo navození příjemné atmosféry jsem se také řídila radami Joela Klettke, který na webové stránce Iacquire.com radí, jak se chovat při vedení expertního rozhovoru. Doporučuje například klást otevřené otázky a doptávat se, aktivně poslouchat, a ne pouze čekat na možnost položit další otázku, a především přijmout možné ticho a nesnažit se ho hned vyplnit (Klettke, 2014, online).

Rozhovory byly uskutečněny v domluveném termínu prostřednictvím smluveného telefonátu, přičemž při těchto rozhovorech nedošlo k žádným technickým ani jiným komplikacím. Trvaly průměrně 35 minut a z jednoho rozhovoru je pro představu ukázaný přepis v příloze této bakalářské práce. K přepisům jsem využívala techniku doslovné transkripce, kterou Hendl ve své knize *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace* popisuje jako proces převodu mluveného projevu z rozhovoru do písemné podoby. Podle autora se jedná o časově velmi náročnou proceduru, avšak pro podrobné vyhodnocení je nutnou podmínkou (Hendl, 2005).

3.5 Možné problémy výzkumu

Předtím než představím analýzu výsledky rozhovorů, bych se ráda pozastavila nad možnými problémy a riziky výzkumu. Mezi ty patří z čistě věcné stránky možný výskyt technických komplikací, vzhledem k nutnosti rozhovory uskutečňovat prostřednictvím mobilních telefonů. Další problém, tentokrát již etický, by mohl vzniknout při chybné formulaci otázek, která by vedla k manipulaci s informantem. Pokud by otázky vedly informanta k tomu, aby odpovídal způsobem, jaký si představuji, mohly by být výsledky zkreslené mým názorem a postojem k problematice. V tomto případě by nebylo možné výsledky považovat za validní.

Problémem, který souvisí s mou osobou v roli výzkumníka, by mohla být také neochota zmínit některé negativní interní informace mé osobě, jelikož pracuji ve stejné organizaci a samozřejmě znám totožnost informanta, který je jinak pro účely práce anonymizován. Vzhledem k otevřenosti, se kterou problémy v rámci organizace řešíme, však tento problém nevnímám jako ohrožující a věřím, že informanti budou odpovídat otevřeně.

4 INTERPRETACE EXPERTNÍCH ROZHovorŮ

V této části bakalářské práce bych ráda představila analýzu rozhovorů a vyhodnocení získaných informací. Údaje jsem pro zpřehlednění analýzy uspořádala do čtyř podkapitol, které jsem dle struktury rozhovorů rozdělila na dílčí výzkumné otázky. Tyto otázky jsou společně s tazatelskými otázkami pro větší přehlednost zaznamenané v Tabulce 1, níže budou už pouze postupně vypsány a analyzovány.

V následné analýze jsem použila popisky jednotlivých informantek a informanta (I1, I2, I3, I4, I5, I6), přičemž číslo pouze odkazuje na pořadí, v jakém s nimi byl rozhovor veden. Analýza zahrnuje konkrétní odpovědi v takovém znění, jak byly vyřčeny, přičemž v citacích jsou pouze vynechány odmlky a bezobsažná slova. Pro zpřehlednění budu tyto citace uvádět kurzívou a oddělovat je od ostatního textu uvozovkami. Na konci jednotlivých podkapitol je shrnutí zjištěných dat dané dílčí výzkumné otázky a závěr této kapitoly tvoří celková interpretace výsledků a návrhy, jak s výsledky naložit.

4.1 Dílčí výzkumná otázka I.

Cílem dílčí výzkumné otázky je zjistit, jaké jsou zkušenosti a vzdělání lektorů primární prevence a jak hodnotí svou připravenost pro práci. Tato část obsahuje i tři tazatelské otázky, díky kterým jsem postupně od informantů získávala informace o jejich dosavadním a aktuálním vzdělání, o jejich předešlých zkušenostech s prací s dětmi a také jsem se zajímala o jejich vnímání své připravenosti na práci lektora primární prevence na začátku praxe a jak to vnímají nyní.

TO 1. Jaké máte dosavadní vzdělání a popřípadě jakou školu nyní studujete?

Tři z dotázaných informantů mají dosavadní nejvyšší vzdělání maturitu, avšak všechny tři informantky tento rok mají v plánu dokončit bakalářské studium – I1 a I4 konkrétně Sociální patologii a prevenci na Univerzitě Hradec Králové a I5 Studium humanitní vzdělanosti na Karlově univerzitě. Tyto informantky nadále plánují pokračovat v magisterském studiu. Dále je zde I2, který je bakalářem filozofie a nyní studuje dva magisterské obory, oba prezenčně – Sociální práci a Učitelství pro SŠ občanská výchova a dějepis. I6 má bakaláře ze Sociální patologie a prevence a tento rok končí magisterské studium Sociální práce. Informantka také zmínila, že do budoucna plánuje psychoterapeutické výcviky. Poslední I3, má vystudovanou Sociální pedagogiku se zaměřením na etopedii a studuje navazující magisterské studium Sociální pedagogiky.

TO 2. Měl/a jste zkušenosti s prací s dětmi již v minulosti. Pokud ano, jaké?

Zkušenosti s prací s dětmi již v minulosti mělo pět ze šesti informantů. Většina těchto zkušeností byla získána ze zájmových kroužků či hlídání – I2 byl instruktorem lyžování, I3 vedoucí táborek a vedoucí tanečního kroužku, I5 jezdila na tábory s dětmi z problematických rodin a stejně jako I6 hlídala děti, přičemž I6 k tomu ještě aktuálně dělá i vedoucí v atletickém kroužku a trenérku na dětských táborech. I4 uvedla, že své zkušenosti z minulosti získala v rámci praxí na střední škole, přičemž upřesnila, že: „*Praxe byla především v mateřských školách, zároveň jsme docházeli i do školních družin nebo se účastnili letního tábora. Velkou zkušeností pro mě byla praxe v mateřské škole speciální, ve kterých je práce trochu specifická.*“ Specifické odpovědi se mi dostalo od I1 a I3, které zmínily, že právě až po nastoupení k organizaci SEMIRAMIS začaly souběžně s prací zde získávat zkušenosti i jinde – I1 konkrétně při práci s pěstounskými rodinami a I3 jako terénní pracovníce v rodinách s malými dětmi do 6 let. Přičemž I1 zmínila, že právě práce u SEMIRAMIS jí otevřela dveře do další práce.

TO 3. Jak jste vnímal/a svou připravenost na práci jako lektor/ka primární prevence na začátku a jak to vnímáte nyní?

Všichni lektoři primární prevence se shodují, že jim k jejich připravenosti velmi pomohl vzdělávací kurz pro lektory, který organizace SEMIRAMIS pro své lektory před nástupem do přímé práce zajišťuje. Tento kurz trvá 15 dní, je velmi intenzivní a lektorům poskytuje přípravu na přímou práci – představuje metody a techniky, připravuje na náročné situace a je také první možností pro vybudování přátelských vztahů mezi lektory. Pouze I2 se k vyzdvižení lektorskému kurzu nepřidal, ten však měl při nástupu specifickou situaci a kurzu se nezúčastnil – zaučila ho přímo tehdejší vedoucí a díky intenzivní práci s ní i v přímé práci se naučil hodně.

Všichni informanti se také shodují, že přes prvotní připravenost vnímají rozdíl oproti současnému stavu. I4 zmínila: „*Samozřejmě vnímám rozdíl od prvních měsíců práce, kdy se člověk seznamuje s novým prostředím, rozkoukává se, ujišťuje se, pročítá techniky a metodiky. Po třech letech vnímám především jistotu, a propojování více teorie s praxí.*“ Podobně to vnímá i I3: „*Ted' jsem si určitě jistější v práci, nemusím se tolik soustředit na jednotlivé techniky a co v nich mám říct a mohu se více soustředit na ty děti a na dynamiku té dané třídy.*“ I6 vnímala, že je pro práci dobře vybavena ze strany organizace, avšak cítila osobní nejistoty, zda to sama za sebe zvládne.

Dále se u I4 objevila myšlenka, že k její připravenosti jí pomohly praxe s dětmi z minulých let, a proto se cítila klidnější. Další faktor, který vedl k uklidnění a pocitu připravenosti uvedla I3: „*Byla jsem klidná, jelikož jsem věděla, že v tom nejsem sama, jelikož lektorujeme ve dvojicích.*“ Nakonec bych ráda vyzdvihla dle mého názoru výstižnou myšlenku, kterou řekla I5: „*Přijde mi, že na tuhle práci se člověk nemůže nikdy předem úplně dokonale připravit, i kdyby chtěl. Ale myslím si, že jsem do začátku byla dobře vybavená, ale samozřejmě postupem času jsem se v té práci cítila jistější a jistější.*“

Shrnutí dílčí výzkumné otázky I.

Z výše uvedených odpovědí informantů a získaných poznatků vyplývá, že pro organizaci SEMIRAMIS je důležité vzdělání jejich pracovníků, jelikož mají všichni započaté vysokoškolské studium s humanitním zaměřením, někteří dokonce i dva obory. Dále lze z odpovědí vyzorovat i ambice lektorů, kteří mají plány do budoucna ve vzdělávání pokračovat nejen v rámci školního prostředí, ale také v rámci psychoterapeutických výcviků. Mimo vzdělanosti jsou také informanti zkušení v rámci práce s dětmi, které se buď věnovali již dříve, nebo i během práce u organizace a rozšiřovali tak své schopnosti a znalosti. Z respondentů je patrný osobní vztah k práci s dětmi.

Odpovědi informantů také odhalily vnímání jejich připravenosti pro práci, přičemž nejdůležitější roli u lektorů v jejich připravenosti hrál právě zaváděcí kurz. Mimo ten zazněla důležitost praxe z minulosti či vědomí, že v tom není lektor sám, ale má po boku druhého z lektorské dvojice. Z těchto odpovědí vyplývá, že se organizace velmi angažuje v připravenosti svých lektorů a že tyto přípravy jsou také efektivní.

Z tohoto hlediska se dají jako jedna z možností organizace SEMIRAMIS považovat samotný vzdělání a zkušenosti lektorů se vztahem k práci s dětmi, kteří mají ambice nadále se vzdělávat a zlepšovat ve své práci a zajišťovat tak její kvalitu. Dalším výsledkem, který mi z rozhovorů vyplývá je, že možností organizace SEMIRAMIS je i nabídka smysluplné praxe pro studenty, která jim může zajistit zvýšení obzorů a také nastartovat jejich kariéru, což je příjemný rozdíl oproti pracovním pozicím, kde chtějí, řečeno s nadsázkou, deset let praxe od dvacetiletého člověka.

4.2 Dílčí výzkumná otázka II.

Další dílčí výzkumná otázka měla za cíl vyzkoumat, jaká témata programů jsou podle lektorů pro žáky atraktivní a jaké zkušenosti mají tito lektori s výskytem rizikových jevů u žáků. K objasnění tohoto cíle jsem se informantů tázala, zda vnímají souvislost tématu programu se zájmem žáků o daný program a jaká témata jsou podle nich pro žáky atraktivní. Dále také na trend v posunu zájmu o některá témata a na to, s jakou formou rizikového chování se při programech primární prevence u žáků setkávají nejčastěji.

TO 4. Vnímáte souvislost tématu programu se zájmem žáků o daný program? Popřípadě jaká témata jsou podle Vás pro žáky atraktivní?

Všichni informanti se shodli na tom, že do jisté míry ovlivňuje zájem o program fakt, zda se jedná o výběrové téma, kdy mají možnost žáci rozhodnout o tom, čeho se bude blok týkat, nebo je téma bloku předem dané. Shodují se, že jsou pro žáky atraktivní právě možnosti volby, přičemž informanti vnímají, že se na tyto bloky pak více těší. Dá se říct, že se jednohlasně shodli i na konkrétních tématech z těchto výběrových bloků, která si žáci nejvíce vybírají, přičemž informanti zmínili vždy minimálně tři ze čtyř dále uvedených: návykové látky, kyberprostor, partnerství a sexualita.

Zároveň však některé informantky zmiňují, že i nevýběrová témata žáky baví a že jsou programy dobře postaveny. Konkrétně I3 zmiňuje: *„Přijde mi, že obecně to děti opravdu baví, málokdy se mi stane, že se tématem opravdu netrefíme a že by to děti vyloženě nebavilo. Celkově mám dojem, že nejde jen o téma, ale hlavně o dané aktivity v bloku, pohybovější věci je většinou baví více.“* Souhlasí i I6: *„Myslím si že i nevýběrová témata žáky zajímají, velmi dobře jsou postavené například bloky zaměřené na šikanu.“* K tomuto I4 dodává: *„Mám pocit, že tato témata jsou vytvořena tak, aby pro ty žáky byla zážitková a nějakým způsobem poutavá.“*

TO 5. Všímáte si nějakého trendu v posunu zájmu o některá témata rizikového chování – změny oproti minulým rokům?

Někteří informanti sdíleli, že je těžké v této době hodnotit posun zájmu o témata, jelikož epidemiologická situace značně zasáhla do realizace programů a dříve běžná výběrová témata si žáci nyní vybírat nemohou a v online prostředí je počet bloků výrazně omezený, přestože neustále narůstá. Přesto se některá témata objevila. Například I1 a I4 zmínily, že je v této době zájem o téma sociálních sítí, přičemž I1 dodala, že si tohoto posunu všimla po vydání dokumentu V síti, o který žáci projevíli velký zájem. Informantky I3, I4, I5 si

také všimly nárustu zájmu o tematiku psychického zdraví a psychohygieny – to, jak se cítím, co se mi děje a co s tím můžu dělat. Tento nárůst přišel po vytvoření tematického bloku Uvolněte se prosím, který se zaměřuje na zvládání stresových situací.

Vyvstalo také zajímavé téma, u kterého mezi informanty panuje neshoda. I2 tvrdí: *„Myslím si, že změnu způsobilo jen nabídnutí jiných témat programů a že je stále prostor pro tvorbu nových témat, jelikož za mě je to hrozně uzavřený.“* Podobně odpovídala i I1: *„Že by se to měnilo mi úplně nepřipadá, ale přijde mi, že je to i tím, že SEMIRAMIS má pořád stejná témata, takže mi přijde že není ani kam by se to vyvíjelo.“* Oproti nim má však I3 opačný názor a říká: *„Nepřijde mi, že by více témat na výběr situaci změnilo, teď jich je asi 11, takže na výběr určitě je, jen některá výběrová témata jsou pro žáky asi prostě více aktuální a atraktivní.“*

TO 6. S jakou formou rizikového chování se při programech primární prevence u žáků setkáváte nejčastěji?

Všichni informanti se shodli, že nejčastějším jevem rizikového chování, který sami mohou odhalit a pozorovat je šikana, potažmo jakékoli vztahové problémy třídního kolektivu – pomluvy, posmívání se či vyčleňování některých jedinců. I2 upřesnil, proč si myslí, že právě s tímto rizikovým chováním se setkávají nejčastěji: *„Nejčastěji se setkáváme se šikanou, protože se programy odehrávají ve školním prostředí, kde jsme schopni toto chování sami při práci vyzorovat. Například na závislosti jen tak v tomto smyslu ve třídě nenarazíme – možná kromě netolismu.“*

Kromě chování, které mohou informanti při práci sami pozorovat, existují dle odpovědí informantů i jiné zdroje, od kterých se o rizikovém chování dozvídají. Na jedné straně jsou to paní třídní učitelky a školní metodičky prevence, na straně druhé sami žáci, kteří se mohou přijít svěřit osobně, či využít krabičky Anonymních dotazů. Další poznatek o rizikovém chování, právě z krabičky Anonymních dotazů, má I5, která zmiňuje: *„Žáci se také často „chlubí“ do AD že už měli sex před 15 – takže nějaké sexuální rizikové chování, to si však nemůžeme nijak ověřit.“* Nebo také I3: *„V anonymních dotazech se čas od času objeví i věci související se sebepoškozováním – to se mi dokonce stalo v 5. třídě.“* O poznatky z toho, co předávají učitelé se podělila I6: *„V rámci toho, co posloucháme od učitelů a školních metodiků prevence, tak se jedná o záškoláctví, užívání návykových látek, nějaké lhaní a agresivita všeho typu.“*

Shrnutí dílčí výzkumné otázky II.

Dle odpovědí informantů jsou bloky primární prevence celkově dobře vystavěné, mají žákům co nabídnout a snaží se být pro ně atraktivní a aktuální. Přesto je dle většiny z nich jedna část programů, konkrétně výběrová témata, pro žáky více lákavá. Výsledkem rozhovorů vyloučena čtyři témata, která si žáci nejčastěji vybírají – návykové látky, kyberprostor, partnerství a sexualita. V rámci posunu zájmu o některá témata rizikového chování nedošlo k výrazným změnám, zazněla pouze témata sociálních sítí a tematika psychického zdraví, o které začalo být zájem po vytvoření bloku na toto téma. Tento fakt vybízí k zamyšlení, zda je výběrových témat dostatek a poodkrývá to možnou rezervu organizace. Přehlédnout se však nedá, že ty tematické bloky, které již organizace SEMIRAMIS vytvořené má, jsou dle lektorů dobře koncipované a mají co předat.

Kromě poznatků, jaká témata jsou pro žáky atraktivní vyvstala z rozhovorů také rizikové chování, se kterými se informanti při práci setkávají nejčastěji. Jednoznačně vyloučeno, že co se týká vlastního pozorování, tak je nejčastějším jevem šikana a celkově problémy v mezilidských vztazích žáků. Dalšími tématy, o kterých se informanti dozvídají například od učitelů, školních metodiků prevence či přímo od žáků pomocí krabičky anonymních dotazů, jsou závislostní chování, sebepoškozování, záškoláctví či sexuální rizikové chování.

4.3 Dílčí výzkumná otázka III.

V této části jsem si dala za úkol pokusit se odhalit, jaké nedostatky či naopak přednosti vidí lektori na práci organizace Semiramis v rámci primární prevence a kde vidí možnosti zlepšení. Právě tato podotázka se zřejmě nejvíce zaměřuje na představení možností organizace SEMIRAMIS, a proto je obzvláště důležitá pro tuto práci. Ptala jsem se tedy na rezervy Centra primární prevence a prostor pro zlepšení, doptávala jsem se také na rozvoj spolupráce s dalšími odborníky či organizacemi, který by způsobil větší komplexnost péče o děti. A samozřejmě jsem se neopomenula zeptat i pozitivní stránky, které na práci lektorů vidí nebo něco, co jim ze strany organizace pomohlo.

TO 7. Myslíte si, že má Centrum primární prevence SEMIRAMIS někde rezervy? Pokud ano, kde vidíte prostor pro zlepšení?

Pro některé z informantek bylo obtížné přijít na nějaké rezervy organizace, přičemž zaznívaly věty typu: „*Bude to asi znít, že nám hrozně fandím, ale opravdu žádnou takovou mezeru nepociťuji. Přijde mi, že jako lektori máme opravdu neskutečné možnosti, a když*

to porovnám třeba se svými kamarády a jejich pracovními možnostmi, tak mi přijde, že je o nás opravdu dobře postaráno,“ kterou vyřkla I5. Přidala se i I4: *„Neshledávám žádné rezervy, nebo něco co by mi v centru chybělo. Tak, jak je celý systém nastavený vnímám jako promyšlený, dává smysl a má jasný cíl.“* Podobná odpověď zazněla i od I3, která řekla: *„Myslím si že ne, opravdu se mi líbí nastavení takové, jaké je.“*

Přesto se nakonec každému z informantů podařilo vymyslet alespoň jednu rezervu, kterou na Centru primární prevence SEMIRAMIS vnímá. Některé odpovědi upozorňují na drobnosti, jiné na závažnější problémy, níže je postupně dle respondentů vyjmenuji. První I1 uvádí více připomínek, první z nich je podle ní rezerva v častém střídání lektorů, dokonce se s námi podělila o konkrétní situaci, která u nich v centru nastala: *„Teď se nám třeba stalo to, že v týmu skončila lektorka i v půlce roku (což není zvykem), takže vlastně po pololetí se těm dětem zase mění lektorka, kterou měly jen jednou a zase tam jede někdo jiný – konkrétně já. Já ale také budu končit příští rok což znamená, že za jeden rok tyhle konkrétní děti vystřídají dvě lektorky a příští rok tam pojede ještě někdo úplně jiný.“* Stejný nedostatek vnímají i I2 a I4.

Dalším poznatkem o rezervě Centra, se kterým přišla I1 je dle jejího názoru nedostatečně vyřešené poradenství. Říká, že: *„My vlastně ten problém předáme jen dál a pak už o tom dítěti nemáme žádný zprávy, vlastně nevíme, co s tím dítětem je a jestli se ten problém pak nějak více řešil, nebo ne.“* K poradenství I1 ještě dodává: *„Další rezervu vidím v poradenství přes emaily, protože v momentě, kdy nám na email dítě napíše, tak očekává pravděpodobně okamžitou odpověď, jenomže odpověď na ten email trvá třeba i 3 dny, než se to prokonzultuje s vedoucí. Celkově rady v poradenství, které poskytujeme mi přijdou často dost povrchové, například promluv si o tom s rodiči.“*

Na následujícím nedostatku se shodují I1, I2 a také I5. Tímto nedostatkem jsou finance. I2 vnímá problém s financemi i jako možnou příčinu právě výše zmíněné fluktuace lektorů a tvrdí, že: *„Největší problém organizace jsou finance – kdyby si organizace mohla udržet ty zaměstnance, které si za ty roky vyškolí, tak by podle mě měla neskutečnou úroveň.“* Také I5 vnímá nedostatek ve financích, konkrétně ve smyslu platového ohodnocení, tento nedostatek však nevnímá pouze u této konkrétní organizace: *„Co by se tedy dalo zmínit jalo rezerva jsou peníze, ale to je holt obecně problém sociálního sektoru, který mi přijde výrazně nedocenený.“*

Jako poslední přináší dvě informantky také rezervy ze soudku technického, dá se říct nedostatky, které ovlivňují přímou práci lektorů. I3 konkrétně zmiňuje: „*Možná jsou teď trochu rezervy v souvislosti s online programy, ale to je dáno rychlostí, s jakou se musely vytvářet, a i na těch se stále pracuje a vylepšují se.*“ Díky I6 vyvstává i velmi konkrétní problém, a to: „*Rezervu vnímám v tom, že za ty tři roky, co v organizaci pracuji, tak nebyl půl roku vkuse funkční systém, se kterým by mohli lektori pracovat a orientovat se v něm, a byl by na něj spoleh. Myslím tím ucelený systém, na kterém by byly všechny potřebné informace k práci. Vždycky vlastně funguje nějaký systém, který se však po ne příliš dlouhé době z nějakého důvodu zhroutí, poté fungujeme na nějaké přechodné platformě, než se vymyslí jiný systém, který však po vzoru předchozího také klekne a takto se situace opakuje. Tato skutečnost mě opravdu mrzí a nerozumím, proč tomu tak je.*“

Prostor pro zlepšení navrhuji informanti výlučně v problematice fluktuace lektorů, kde například od I1 zaznívá rada: „*...dávat spíše větší úvazky lidem po škole s tím, že by tam ti pracovníci zůstali po delší dobu – než teď, že je to vlastně „brigáda“ pro studenty na dohodu o provedení práce.*“ S tímto souhlasí i I4, která sdílí: „*Bylo by určitě fajn zkusit zajistit větší stálost lektorů, kteří dělají přímou práci ve školách. Myslím si tedy, že je opravdu dobré, když do třídy jezdí stejná dvojice, protože si s žáky vytváří nějaký vztah a budují důvěru, a to jde s častým střídáním nových lektorů poměrně těžko. Zároveň musím zmínit, že v tom vidím i pozitiva, protože každá dvojice do té třídy přináší zase něco nového ze sebe.*“

TO 8. Co podle vás brání v rozvoji spolupráce s dalšími odborníky či organizacemi, která by způsobila větší komplexnost péče o děti?

Tato otázka vyvolala rozporuplné odpovědi, na jednu stranu se objevil názor, že rozvoji spolupráce nic nebrání, jelikož tato spolupráce funguje. Konkrétně I4 zmínila: „*Nemyslím si, že by rozvoji spolupráce s jinými organizacemi něco bránilo, protože mi přijde že spolupráce organizace s jinými subjekty tady je a funguje. Centrum komunikuje s dalšími organizacemi, komunikuje s krajskými metodiky prevence, účastní se různých schůzek, různých pracovních skupin, co se týká pole prevence a rizikového chování.*“

Naopak I2 vnímá, že tu jistá zábrana je, a svou úvahu rozvádí: „*Přijde mi, že se tam objevuje taková myšlenka – chci být trochu lepší než ostatní. Jako jasný, jde mi o děti, o všechno ostatní, jsem hodný a milující člověk, ALE je tam prostě oproti ostatním organizacím trochu skrytá soutěživost, že to chtějí dělat lépe a ten smysl v tu chvíli jde*

trochu stranou – to je můj pocit.“ Podobné myšlenky, že spolupráci brání možné nastavení či filozofie organizace sdílí i I5. I3 sděluje že si této skutečnosti všimá i ve své druhé práci a že nedokáže přímo popsat proč, ale myslí si, že je to prostě o lidech a domluvě mezi nimi. Dodává, že: „...když naše vedení chce s někým spolupracovat, tak si myslím, že to dělají, například odkazujeme na jiná následná zařízení jako Mozaiku. Takže pokud to nejde věřím, že to má nějaký důvod – například neochotu, nepotřebu atd.“

Poslední možný důvod uvádí I6, která za příčinu považuje již nastavený systém. Uvádí příklad i možný prostor pro zlepšení: *„Když řešíme nějaké mimořádné situace, tak dítěti dáme nějaké obecné rady, odkážeme ho na jiné organizace, ale vlastně je pravda, že nevíme, kdo tam třeba zrovna pracuje, jestli dítěti byla poskytnuta další pomoc. Přijde mi, že je to škoda, ta mezioborová péče by možná mohla fungovat lépe anebo by se alespoň mohla více prověřit a rozšířit síť kontaktů, na které při práci odkazujeme.“*

TO 9. Jaké přednosti Centra byste naopak vyzdvihl/a? Popřípadě je něco, co Vám jako lektorovi/ce pomohlo ze strany organizace?

Přednosti organizace SEMIRAMIS nemuseli informanti příliš dlouho vymýšlet, jelikož je napadaly ve velkém množství a ve spoustě z nich se i shodovali. Postupně budu v této části od informantů zjištěné přednosti uvádět. Za velikou výhodu považují všichni informanti pozitivní přístup a lidskost organizace, respektive jejích členů, mezi kterými panuje přátelská atmosféra a zároveň vzájemný respekt. Každý zmínil, že cítí podporu od vedení, která se projevuje například možností „pohotovosti“ – tedy že lektor může volat kdykoliv, pokud se vyskytl nějaký problém při přímé práci. Informanti zmínili, že jejich vedení je optimistické a nápomocné, zároveň velmi profesionální a schopné vést tým tak, aby byl funkční a dobrý. Dále mají informanti pocit, že za nimi centrum stojí a mohou se spolehnout na oporu pracovníků Centra. I2 s vtipem dodává: *„...je pak obtížné pracovat jinde, jelikož takový kolektiv, jaký je v SEMIRAMIS, jen tak někde není a ostatní organizace pak vlastně stojí za nic.“*

Další přednost přináší I4 a I6, které vyzdvihují výbornou schopnost organizace při výběru lektorů. I6 konkrétně uvádí schopnost: *„...zajištění schopných, inteligentních lidí, kteří se na pozice hodí a je na ně spoleh.“* S lektory přímo souvisí i výcvikový kurz pro lektory, jehož schopnost dobře připravit pomocí interaktivních a zážitkových technik vyzdvihly hned tři informantky – I1, I3, I4. Informanti dále oceňují celkovou možnost dál se vzdělávat díky vzdělávacím dnům, kontinuálním metodickým vedením a mnoho dalším

možnostem, které rozvádí I4: „*Centrum navíc zajišťuje pro nás lektory další vzdělávání, realizuje kurzy, poskytuje odkazy a tipy na nějaké další kurzy/webináře/semináře a další, podává informace, co se týče rizikového chování nebo oblasti prevence.*“ I1 k tomuto dodává, že: „*Tyto kurzy jsou dobré i pro další rozšíření životopisu.*“

Co informantům ze strany organizace pomáhá jsou, jak zmiňují I1 a I5, supervize a intervize, které považují za dobrou zkušenost a možnost pomoci v rámci psychohygieny, když potřebují vyřešit něco náročného z práce. Dále také informanti sdíleli, že jim pomohl dobře vytvořený koncept práce – nastavení bloků, které jsou interaktivní, celkově styl práce a zásady platící při programu primární prevence. I3 vyzdvihla: „*...možnost vybrat si jako lektor z více technik na dané téma a mít v tom volnost.*“ Informanti se také shodli, že jim organizace díky všem přednostem udělala pozitivní přesah do osobního života a pomohla jim vyřešit i některá jejich osobní témata.

Shrnutí dílčí výzkumné otázky III.

Jak jsem již zmiňovala v úvodu této podkapitoly, právě tato část má za úkol nejvíce odhalit možnosti organizace SEMIRAMIS, ale také její prostory ke zlepšení. Těch se z rozhovorů s informanty objevilo hned několik. Za nejvíce zmiňované téma v rámci rezerv organizace považují právě fluktuaci lektorů, přičemž dle informantů by stálo za to si lektory spíše držet a umožnit jim vyšší úvazky. S tím souvisí i druhý nedostatek centra a to finance, které by podle některých informantů vyřešily i první problém. Dále zazněla také poptávka po uceleném funkčním systému, se kterým by mohli lektori pracovat a orientovat se v něm.

V rámci nějakých zábran v rozvoji komplexnější spolupráce s jinými organizacemi a odborníky vyvstal za hlavní důvod filozofie organizace, která si spolupráci třeba ani nemusí z jakýchkoliv důvodů přát. To, jestli se organizace domluví či ne je přeci jen stále o vedení, o lidech. Dále to může být nějaká již dlouhodobě nastavená práce, systém, který je třeba v tuto chvíli rigidní, ale dal by se vylepšit například prověřením a rozšířením sítě kontaktů. Objevil se však i názor, že této spolupráci nic nebrání, jelikož existuje, a dokonce dobře funguje.

V této části bylo představeno opravdu hodně předností organizace, které potažmo odhalují právě možnosti neziskové organizace SEMIRAMIS. Ať už se jedná o pozitiva týkající se přímé práce, jako je dobře koncipovaný a vystavěný program, ve kterém informantům vyhovuje nastavený styl práce a její zásady, nebo pozitiva týkající se

pracovního kolektivu, který informanti hodnotí velmi kladně. Vyzdvihují přátelské prostředí, podporu a oporu ze strany organizace a také její schopnost vybírat mezi sebe další takové lidi, kteří jsou optimisticky naladěni a zároveň profesionální. V neposlední řadě to jsou také možnosti organizace, které pomáhají lektorům v jejich práci, jako například možnosti následného vzdělávání, poskytování kurzů a celkově rozvoj znalostí a dovedností lektorů, který je v neustálém pohybu. Jako výhodu vnímají informanti i možnost intervizí a supervizí, které jim pomáhají vypořádat se s některými nepříjemnými věcmi. Všechny tyto věci také vedou k osobnostnímu rozvoji lektorů.

4.4 Dílčí výzkumná otázka IV.

I v poslední dílčí výzkumné otázce jsou obsaženy tři tazatelské otázky, které mají napomoci k dílčímu cíli, kterým je zjistit, jak lektori hodnotí efektivitu práce organizace SEMIRAMIS při vykonávání primární prevence v online prostředí. V této části tedy od informantů zjišťuji, jaký vnímají nynější přínos programů primární prevence, jak online prostředí ovlivňuje efektivitu programu a jaké metody či zásady tuto efektivitu, popřípadě zajišťují. Důležitou součástí je i zjišťování posunu ve spolupráci žáků či učitelů oproti osobnímu setkání a popřípadě jakým směrem tento posun vnímají.

TO 10. Organizace přenesla své programy i do online prostředí. Jaký nyní vnímáte přínos preventivních programů pro žáky a učitele?

Odpověď pěti informantů ukazuje, že vidí největší klad nynějších programů právě v jakémsi „terapeutickém“ přínosu pro žáky. Ti mají díky našim programům možnost zastavit se od běhu distanční výuky a získají i prostor pro sdílení a popovídání si mezi sebou, který v této době jinde příliš nemají. Například I1 shrnuje: *„Přijde mi fajn, že se vlastně všichni vidí a třeba si řeknou i něco nového a pobaví se i o něčem jiném, než jen co všechno se mají naučit. Těm třídám tedy nabízíme úplně jiný program a myslím si, že jim to pomáhá jako kolektivu vzpomenout si na to, že jsou vlastně opravdu pořád jedna třída, i když fungují přes online.“* Tento terapeutický přínos vnímá i I2, který říká: *„Podle mě to má úžasný význam, jelikož ty děti trochu upustí a odfiltrují se od negativních pocitů.“* I3 také souhlasí: *„Žáci mají možnost se zastavit a popovídat si i o normálních věcech, a protože v distanční výuce mají méně hodin, tak k tomu není pořádně prostor.“*

S dalším přínosem přicházejí I4 a I5, které zmiňují, že je důležité setrvání ve spolupráci a zachování nastavené práce s dětmi a školami. I4 konkrétně zmiňuje: *„Vnímám jako důležité, že můžeme pokračovat v nastavené spolupráci se třídami, pokračovat ve vztahu,*

který máme vytvořený nebo se na něm pracuje, zachovávat dlouhodobost a pravidelnost setkání.“ Tyto informantky se také shodují na důležitosti zachování preventivního působení, protože jak zmiňuje I4: „...i když děti nejsou společně ve třídě, tak se i přesto objevují témata, o kterých je potřeba se žáky mluvit. V on-line prostoru se často objevuje téma nadměrný stres, konflikty v rodině, únava z distanční výuky a jiné, a je potřeba to nenechat být, ale věnovat tomu čas.“ S potřebou zachování vyjadřování podpory centra směrem k dětem a školám přicházejí i I2 a I6.

Přínos pro učitele vnímají I3, I4 a I6 v možnosti pozorovat žáky v jiných situacích a rolích a také v budování vztahu, na který možná pro některé nezbyvá tolik času. I3 vnímá, že: *„Učitelé mají prostor po dlouhé době třeba slyšet některé žáky, kteří se běžně nezapojují a chvíli s nimi pobýt a neřešit přitom jen školu.“* I6 zmiňuje, že *„Učitelé mají možnost vidět třídu pracovat i jinak, než při běžné výuce a všimnout si třeba i rozdílů v jejich chování. Také se mohou dozvědět nové informace z osobních životů žáků.“* I4 také vyzdvihuje přínos pro učitele v tom, že jim je vždy zaslaná návazná práce, kterou mohou využít během svých hodin nebo v rámci třídnických hodin.

TO 11. Jakým způsobem ovlivňuje tato nová online forma programu jeho efektivitu? Popřípadě jaké metody či zásady práce podle Vás efektivitu zajišťují?

Většina informantů se shodla, že je těžké posoudit efektivitu programů osobního versus online, jelikož ty programy jsou prostě jiné. Z preventivního hlediska je efektivita dle informantů možná nižší, zároveň ten přínos programů je nyní jinde – v terapeutickém přesahu, který například zase v osobním setkávání neměl takový prostor. Pěkně to shrnuje I5: *„Dosah je určitě jiný, protože situace je jiná. Přesto je prevence důležitá a přijde mi, že v téhle době hodně chybí, takže je dobře, že alespoň nějak, i když možná trochu méně efektivně, tyto programy probíhají.“* I6 k tomuto dodala zajímavou myšlenku: *„Myslím si, že rozdíl efektivit zde je, ale je asi zhruba stejný jako rozdíl běžné výuky od této distanční – víme, že to prostě v online prostředí není a ani nemůže být stejně efektivní, jelikož je to úplně jiné, ale přesto je to rozhodně lepší než nic. Takže si myslím, že na tom nemají vliv lektori, ani to, jak to máme připravené, ale prostě to online prostředí.“*

Samozřejmě však i přes vnímanou důležitost uskutečňování těchto programů informanti vnímají i nevýhody právě tohoto online prostředí. I3 zmiňuje: *„Co mi přijde, že snižuje efektivitu je fakt, že ty žáky často prostě vůbec nevidíme, nevíme tedy ani jestli reálně na bloku jsou. Nemůžeme ani kontrolovat, jestli s námi něco dělají, nebo jestli tam prostě*

jen třeba jsou a alespoň poslouchají.“ Stejný názor zastává i I1 a dodává: *„Když sedí žáci s námi osobně v kroužku, tak je přeci jen máme všechny na očích a můžeme je třeba i zaktivizovat, když vidíme, že to není ono.“* S touto nemožností žáky vidět souvisí i ztráta možnosti pozorovat neverbální projevy žáků. I5 dodává: *„...já ty děti nevidím, a i kdyby měly kamery zapnuté úplně všichni, tak to stejně nejsem prostě schopná pojmut ze strany možností mého vnímání a kognice.“* Přitakává I2 s poznatkem, že: *„Když jsem třeba zpozoroval, že si děti dělají z někoho srandu, a tak jsem za ním mohl třeba o přestávce jít a zeptat se na situaci a dozvěděl jsem se klidně, že to je jen fakt sranda a že to vůbec nebere vážně. Zatímco online tohle všechno prostě nejsem schopný odhalit.“*

S online prostředím souvisí i snížená schopnost soustředění, kterou zmiňují I1 a I5, a také tuto skutečnost podtrhující nemožnost využití aktivizačních pohybových aktivit. Online prostředí tedy nedovoluje pracovat se stejnými typy aktivit, na jaké jsou informanti a žáci zvyklí z osobního setkávání, a proto I5 vyzdvihuje jako nevýhodu absenci skupinových aktivit, které vyžadují osobní kontakt. K tomuto se přidává i I6: *„Naše programy jsou dělané na bázi nějaké zážitkové pedagogiky a přenést dětem nějaký zážitek v rámci online prostoru, aby to v nich opravdu vyvolalo nějaké pocity a emoce, je extrémně náročné.“* Absence osobního kontaktu však ovlivňuje situaci oboustranně, přičemž I5 upřesňuje: *„mám dojem, že lektor nedokáže tolik zapůsobit nějakým svým osobním šarmem, takže se hůře vytváří vztah s dětmi, když se jedná o nového lektora pro tu danou třídu.“*

Co zajišťuje efektivitu je podle I2, I3 a I4 snaha co nejvíce zachovat nastavenou práci a její metody a zásady tak, jak byly i dříve. I4 sdílí, že: *„Programy se snaží být interaktivní, aby se ti žáci mohli do programu co nejvíce zapojit a nebyla to jen přednáška. Do online prostředí jsou převedené i pravidla a zásady programu jako důvěra, možnost žáků říci STOP či respekt.“* Se snahou zachovat stejné nastavení práce souvisí i snaha zachovat stejné lektorské dvojice, které již do tříd jezdily, což za efektivní považuje například I3, která dodává: *„V mém případě je určitě funkční to, že mám všechny třídy, které znám a které znají mě – už s nimi mám vybudovaný ten vztah – takže tato zásada snahy udržovat stejné dvojice u tříd určitě funguje.“* S tímto souhlasí i I4.

V rámci technických věcí a konkrétních metod přímé práce, které zajišťují efektivitu vyplynuly od I6 například: *„Dobře zpracovaný vizuální materiál, který pomáhá udržet pozornost dětí a zároveň předchází i některým technickým obtížím“* či *„snaha využívat líbivé aplikace, aby to děti více zajímalo a program byl interaktivní,“* kterou zmiňuje I5.

Dále se také I1 a I3 shodují, že efektivní metodou je také žáky přímo oslovovat či se ptát po „kolečku“, díky čemuž jsou lektori schopni i zjistit, zda na bloku dané dítě vůbec je.

TO 12. Vnímáte posun ve spolupráci žáků či učitelů v online prostředí oproti osobnímu setkání? Pokud ano, jakým směrem?

I u této otázky se objevil rozkol v odpovědích informantů. Na jednu stranu I3, I4 a I5 říkají, že je těžké posoudit nějaký posun ve spolupráci žáků či učitelů, jelikož je to hrozně individuální. I3 konkrétně zmínila: *„Přijde mi, že žáci mluví obecně vzato méně než při osobním setkání, ale určitě to neplatí u všech. Všimám si, že některé třídy, které třeba byly v osobním hodně aktivní, tak v online bloku tolik nebyly, ale třeba naopak třídy, které byly tišší, tak se v online prostředí zapojovaly více. Nebo se stává, že mluví jiné děti, které třeba dříve nemluvily – možná se cítí v domácím prostředí více pohodlně.“* Také I4 souhlasí, že je to individuální a dodává: *„Jedna třída může být při online programu aktivnější a jiná zase pasivnější, přičemž tohle se děje i během normálního prezenčního setkávání, že jedno setkání jsou žáci třeba více komunikativní a druhé setkání jsou méně.“* Na závěr ještě I3 dodává, že je to celkově ale prostě na žácích a na tom, jak oni chtějí, protože teoreticky nic nemusí, jelikož je nikdo nenutí a nevidí a spolupráce je tedy ještě více na jejich zodpovědnosti.

Oproti tomu panuje však i názor, že se spolupráce žáků výrazně snížila. Například I1 zmiňuje, že: *„Žáci mají vůči učitelům menší respekt. Příkladem je takové to, když děti lžou že nemají kamery či mikrofony a učitel vlastně nemá ani na ně žádnou páku, jak to změnit, a tak prostě nekomunikují.“* Podobné zkušenosti má i I6: *„Žáci s námi komunikují méně v online prostředí a jsou už mi přijde takový apatičtí, což souvisí s aktuální dobou, a dokonce mi přijde, že se to postupem času i prohlubuje. Žáci si často nezapínají ani kamery, což nám tu práci hrozně ztěžuje. Přijde mi, že s tím souvisí i to, že nás žáci obecně prostě víc ignorují a nereagují ani moc na výzvy a apely, aby byli třeba víc komunikativní či byli na těch kamerách a tak.“* Zároveň informantky vyjádřily k tomuto i pochopení, jelikož je také online už někdy unavuje a nebaví a samy v tomto online prostředí vykazují menší aktivitu než při osobním setkání.

Co však příjemně překvapilo některé informantky je spolupráce učitelů. Tento pocit sdílela například I6: *„Myslela jsem si, že nám budou více dávat najevo že je to pro ně práce navíc, ale všichni s námi aktivně komunikují, jsou nám vstřícní a snaží se do programů zapojovat.“* Pěkně se k tomuto vyjádřila i I5: *„Stává se mi například něco, co*

se mi dříve nestávalo, a to že nás učitelé opravdu chápou a chválí, jelikož oni sami si zažívají náročnost online výuky/prostředí, takže mi přijde že jsme s učiteli tak nějak na stejné lodi – vnímám nějaké souznění a podporu z jejich strany.“ A na závěr to shrnula I4: „...u některých se naše spolupráce ještě více prohloubila, jelikož jsme nikdy dříve se školami tak intenzivně nekomunikovali, jako právě teď v tomto období.“

Shrnutí dílčí výzkumné otázky IV.

Poslední část výzkumných rozhovorů nám představila nově vzniklou možnost organizace SEMIRAMIS, která vznikla na popud aktuální potřeby zapříčiněné epidemiologickou situací. Cílem bylo zjistit, jak lektori vnímají přínos a efektivitu těchto nově vzniklých online programů primární prevence. Z rozhovorů vyvstalo mnoho myšlenek a názorů, jejichž shrnutí níže představím.

Důležitým poznatkem, který lze interpretovat z odpovědí informantů je, že přínos programů organizace SEMIRAMIS je dle informantů stále veliký, pouze se trochu změnil od toho původního primárně preventivního přínosu ke spíše „terapeutickému“. Jako velmi pozitivní informanti totiž vnímají vytvoření specifického prostoru a možnosti žáků se vidět, popovídat si a svěřovat se. Za důležité považují informanti i pokračování v nastavené spolupráci s žáky i se školami, kterou organizace ukazuje svůj zájem a stále platící podporu. Nechybělo ani vnímání přínosu pro učitele, který dle informantů spočívá v tom, že mají možnost žáky vidět v jiném prostředí a dozvědět se o nich třeba i nové osobní informace. Tento společný čas také mohou využít k utužení jejich vztahů.

Přestože informanti vnímají realizaci těchto bloků za nezbytnou, všímají si i úskalí, která sebou online prostředí přináší. Velmi často zmiňovanou nevýhodou byla skutečnost, že informanti žáky často ani nevidí, nemohou si tedy být ani jisti, zda žáci na programu jsou. Nemají potažmo tedy ani možnost sledovat jejich neverbální projevy a jen omezeně dynamiku třídy a chování žáků mezi sebou. Informanti také reflektují že žáci mají v online prostředí sníženou schopnost soustředění a že oproti osobnímu setkání v takových případech nemohou využít aktivizačních pohybových her. Program prevence tak přichází o některé své zásadní možnosti a ubývá tak na jeho zážitkovém charakteru.

Jsou však i metody, které naopak dle informantů efektivitu programů zajišťují. Jedná se například o pokračování v nastavené spolupráci, přičemž se jedná o zachování zásad a pravidel spolupráce či také snaha o zachování stejných lektorských dvojic, které již žáci znají. Dále se jedná například o dobře zpracovaný vizuální podklad pro online programy,

využívání líbivých a interaktivních aplikací či o prosté oslovování jednotlivých žáků tak, aby měli lektori jistotu, že na bloku daní žáci jsou.

Co se týče spolupráce žáků a učitelů, objevují se názory, že se posun nedá objektivně hodnotit v rámci vlivu online prostředí, jelikož k posunům spolupráce, ať už k lepšímu či horšímu, dochází stejně tak i při osobních setkání a je to velmi individuální. Přesto někteří informanti vnímají situaci tak, že celkově se spolupráce žáků snížila, jsou při programech méně komunikativní, často si ani nezapínají kamery a působí pasivně až apaticky. Oproti tomu však informanti také sdílejí překvapení z prohlubující se spolupráce s učiteli, kteří s informanty aktivně komunikují, vychází vstřícně a také vůči nim projevují pochopení a podporu, jelikož sami zažívají úskalí online prostředí.

4.5 Závěr výzkumného šetření a doporučení pro praxi

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit a potažmo představit možnosti neziskové organizace SEMIRAMIS při primární prevenci rizikového chování. Abych tento cíl naplnila, uskutečnila jsem rozhovory s celkem šesti odborníky, které jsem následně důkladně rozebrala a interpretované výsledky popsala.

Jedna z nejdůležitějších předností organizace, která vyplynula z odpovědí informantů, je schopnost organizace SEMIRAMIS vybrat do svých řad vzdělané, popřípadě i zkušené, lektory se vztahem k práci s dětmi, kteří mají ambice nadále se vzdělávat a zlepšovat ve své práci a zajišťovat tak její kvalitu. Těmto lektorům podle odpovědí informantů organizace zajišťuje velmi příjemné a přátelské pracovní prostředí, které jim mimo jiné poskytuje oporu při zátěžových situacích a možnost supervizí a intervizí. Práce v organizaci umožňuje získat i smysluplnou praxi vedoucí k dalším možným kariérním úspěchům. Z odpovědí informantů také vyplývá, že se tato organizace velmi angažuje v připravenosti svých lektorů pro přímou práci ve školách. Jejich připravenost, a dokonce i informanty zmíněný osobnostní rozvoj, zajišťuje uskutečňováním kurzů pro lektory, umožňováním následného vzdělávání či předáváním informací z pole prevence.

Další velmi důležitou předností organizace SEMIRAMIS jsou právě dobře koncipované a vystavěné zážitkové programy, které tito lektori realizují. Dle odpovědí informantům vyhovuje nastavený styl práce organizace a její zásady, přičemž právě o tomto efektivním stylu práce pojednávám i v teoretické části své práce – konkrétně v podkapitolách o zážitkové pedagogice a interakčním učení. Dále se také prokázalo, že díky svému

nastavení, jako je například dlouhodobost spolupráce, splňuje organizace SEMIRAMIS principy efektivní primární prevence blíže popsané v teoretické části práce.

Kromě konceptu programů jsme se s informanty dostali také k tématům programů a jejich atraktivnosti. Z odpovědí vyplynulo, že jsou pro žáky více atraktivní ta témata, které si žáci mohou sami vybrat, přičemž když mají tuto volbu jednoznačně je zajímají témata návykových látek, kyberprostoru, partnerství a sexuality. Avšak dle některých informantů nezáleží až tolik na jednotlivých tématech, ale na aktivitách, které jsou zařazené, a proto je zajímají i skvěle vymyšlené bloky se zaměřením na šikanu. I tématům rizikového chování jsem věnovala podkapitolu ve své teoretické práci a pro žáky atraktivní témata se s mými popsány setkávají.

Mimo vyzdvihnutí kladů organizace SEMIRAMIS bylo cílem odhalit i rezervy Center primární prevence, a tudíž i možnosti a prostor ke zlepšení. Za nejvíce zmiňované téma v rámci rezerv organizace považuji fluktuaci lektorů, přičemž dle informantů by stálo za to si lektory spíše držet a umožnit jim vyšší úvazky. S tím souvisí i druhý nedostatek centra a to finance, které by podle některých informantů vyřešily i první problém. Dále zazněla také poptávka po uceleném funkčním systému, se kterým by mohli lektori pracovat a orientovat se v něm. Vystalo také téma rozvoje spolupráce s dalšími organizacemi či odborníky, kterému dle většiny lektorů něco brání. Co přesně si lektori nejsou jisti, napadali je však důvody typu nastavená filozofie organizace, jistá soutěživost mezi subjekty či také neochota nebo nepotřeba této spolupráce.

Nejvyšší možnou ambici v rámci následné práce s výsledky vidím v předání právě této zpětné vazby o rezervách center primární prevence přímo vedení těchto center. Vedení již předem projevilo zájem o výsledky praktické části mé bakalářské práce, v čemž shledávám také potvrzení zájmu organizace na sobě pracovat a pokud je vylepšení rezerv v jejích možnostech, tak to také spravit. Mám však potřebu zmínit, že si nemyslím, že by z rozhovorů vyplynula nějaká nová skutečnost, která by byla překvapující. Pokud se v organizaci děje něco negativního, její členové si to zpravidla vzájemně předají a problémy rázem mizí. Druhou variantou je, že některé z rezerv nemůže ovlivnit samotná organizace, a proto nedostatky přetrvávají.

Díky nečekané pandemické situaci se projevila i další přednost organizace SEMIRAMIS, a to pohotová reakce na aktuální situace, konkrétně myslím právě tvorbu a realizaci online bloků primární prevence. Jako první v České republice se organizace pustila do těchto

vod a své programy převedla i do online prostředí. Díky dlouholeté spolupráci a důvěře mezi organizací a klienty se do online prostředí vydali společně s naprostou většinou spolupracujících škol, a dokonce program zaujal i nové, prozatím s organizací nespolupracující školy. Informanti v rámci rozhovorů hodnotili také posun ve spolupráci žáků a učitelů přímo v realizovaných blocích primární prevence. Z odpovědí jsem došla k závěru, že si informanti myslí, že je to velmi individuální a spolupráce probíhá v každé třídě jinak. Přesto mají někteří pocit, že celkově se žáci do programů zapojují méně, nekomunikují a jsou apatičtí. Oproti tomu vnímají prohlubující se spolupráci s učiteli, která je díky pochopení a podpoře na lepší úrovni než kdy dříve, takže se nabízí použít lidové rčení všechno zlé je k něčemu dobré.

Jak se z odpovědí informantů ukázalo, tak na těchto online programech vidí několik nevýhod, jako je například velmi často nemožnost žáky vidět a tím ochuzení o pozorování neverbálních projevů žáků, snížená schopnost udržení pozornosti a absence možnosti využití všech typů aktivit, se kterými v případě osobního setkání organizace disponuje. Přesto však informanti vnímají důležitost realizace těchto programů a její přínos pro žáky i učitele, který se sice posunul od původního, stále je ale velmi potřebný. Informanti také prozradili metody a zásady, kterými efektivitu online programů zajišťují, což je v první řadě snaha zachovat co nejvíce původní nastavení práce a jejích zásad a také snaha zajistit stejné lektory do tříd, kde už lektori realizovali bloky dříve.

Závěrem bych ráda i ze své zkušenosti vyjádřila souhlas s informanty v tom, že má organizace SEMIRAMIS opravdu unikátní a podporující pracovní zázemí a tím pomáhá dovytvářet takové lektory, kteří v přímé práci zvládají odvádět skvělé výkony a předávat tak dětem důležité informace o rizikovém chování. A právě proto, že jsou programy organizace SEMIRAMIS tak dobře vystavěné, poskytují žákům možnost zážitkovým a zábavným způsobem získat kompetence, které možná budou ve svých životech potřebovat a využívat.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala možnostmi neziskové organizace SEMIRAMIS při primární prevenci na základních školách. Jedním z cílů práce bylo popsat teoretickou základnu problematiky primární prevence rizikového chování u dospívajících, přičemž k naplnění tohoto cíle došlo v první kapitole práce. V té byla postupně představena prevence a její rozdělení se zaměřením převážně na primární prevenci ve školství a její historii. Dále zde bylo otevřeno téma vývojových zvláštností u dospívajících, mezi které se řadí i syndrom rizikového chování u dospívajících, přičemž po jeho představení byly charakterizovány i jednotlivé formy rizikového chování.

K zodpovězení otázek položených v úvodu přispěla druhá kapitola této práce, která blíže představila organizaci SEMIRAMIS. Významný podíl na naplnění druhého cíle, kterým bylo představení možností organizace SEMIRAMIS při primární prevenci na základních školách patří výzkumnému šetření. To mělo kvalitativní charakter s konkrétní technikou expertního rozhovoru. Pomocí realizovaných rozhovorů jsem od informantů zjišťovala jejich vzdělanostní a zkušenostní připravenost na práci, pohled na aktuálnost a atraktivitu témat programů primární prevence, taky jaké vnímají nedostatky a přednosti na práci organizace a na závěr šetření se vyjadřovali k nové online formě preventivních programů.

Z výsledků vyplývá, že předností neziskové organizace SEMIRAMIS je hned několik. Jako první vyplynula schopnost organizace SEMIRAMIS vybrat do svých řad vzdělané, popřípadě i zkušené, lektory se vztahem k práci s dětmi, kterým organizace následně zajišťuje velmi příjemné pracovní prostředí, oporu, možnost supervizí, intervizí a také následného vzdělávání. Další z kladů organizace jsou dobře koncipované a vystavěné zážitkové programy, se kterými souvisí i nastavený styl práce organizace a její zásady. V rámci aktuální doby se projevila také schopnost pohotově reagovat a adaptovat se na náročné situace. Nedostatků organizace se neobjevilo moc a patří mezi ně například fluktuace lektorů, finanční ohodnocení či absence dlouhodobě funkčního systému databáze potřebných materiálů.

Využitelnost zjištění vnímám v předání zpětné vazby o rezervách vedení center primární prevence. Dalším přínosem by mohlo být využití výsledků jako inspirace pro ostatní organizace zabývající se tematikou a zvýšení tak dosahu efektivních programů prevence. Za přínos práce pro mou osobu považuji naplnění zmíněného osobního smyslu práce.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BELZ, Horst. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8479-6.

BENDL, Stanislav. *Prevence a řešení šikany ve škole: prevence životních selhání a krizová intervence*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: ISV, 2003. ISBN 80-866-4208-9.

Centra. *SEMIRAMIS* [online]. SEMIRAMIS z.ú., 2021 [cit. 2021-4-15]. Dostupné z: <http://www.os-semiramis.cz/os-site/centra/>

Centrum primární prevence. *SEMIRAMIS* [online]. SEMIRAMIS z.ú., 2021 [cit. 2021-4-15]. Dostupné z: <http://www.os-semiramis.cz/os-site/centra/centrum-primarni-prevence-kralovehradeckeho-kraje/>

CIKLOVÁ, Kateřina. *Rizikové chování ve škole s vazbou na legislativní úpravu: rádce školního metodika prevence*. Ostrava: EconomPress, 2014. ISBN 978-80-90-5065-6-5.

ČECH, Ondřej a Nicole ZVONÍČKOVÁ. *Možnosti prevence rizikového chování dětí*. České Budějovice: Theia - krizové centrum, 2017. ISBN 978-80-904854-5-7.

ČECH, Tomáš. Prevence. In: MIOVSKÝ, Michal a kol. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. 2. akt. vyd. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 978-80-7422-393-8.

DLOUHÁ, Jana. *Vědění a participace: teoretická východiska environmentálního vzdělání*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1656-8.

DOLEJŠ, Martin. *Efektivní včasná diagnostika rizikového chování u adolescentů: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2642-6.

Expertní rozhovor. *100 metod* [online]. 2017 [cit. 2021-4-5]. Dostupné z: <https://100metod.cz/post/156757100324/14-expertn%C3%AD-rozhovor>

HAVRÁNKOVÁ, Olga. Práce se skupinou. In: MATOUŠEK, Oldřich. *Metody a řízení sociální práce*. 3., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0213-4.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-736-7040-2.

HRONCOVÁ, Jolana a Blahoslav KRAUS. *Sociální patologie pro sociálních pracovníků a pedagogů*. Vyd. 1. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2006. ISBN 80-8083-223-4.

HURNÍKOVÁ, Květa a Petr SZURMAN. *Filozofie a etika: studijní opora pro kombinovanou formu studia*. Ostrava: Obchodní akademie a Vyšší odborná škola sociální Ostrava-Mariánské Hory, 2011. ISBN 978-80-87540-00-8.

Interaktivní metody výuky. *ZŠ Tábořská* [online]. 2021 [cit. 2021-4-22]. Dostupné z: http://www.zstaborska.cz/koordinator/neptun_soubory/GrvB.pdf

JEDLIČKA, Richard a kol. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5447-5.

JIRÁSEK, Ivo. *Filosofická kinantropologie: setkání filosofie, těla a pohybu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1176-8.

JURÁKOVÁ, Marcela. *Primární prevence: sborník pro školní metodiky prevence*. Liberec: Technická univerzita, 2002. ISBN 80-708-3677-6.

KABÍČEK, Pavel, Ladislav CSÉMY a Jana HAMANOVÁ. *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-793-4.

KALEJA, Martin. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7464-544-0

KLETTKE, Joel. How to interview an Expert without looking like an Idiot. *Iacquire* [online]. 2014 [cit. 2021-4-5]. Dostupné z: <http://www.iacquire.com/blog/how-to-interview-an-expert-without-looking-like-an-idiot>

KRULICHOVÁ, Eva a kol. *Delikvence mládeže: trendy a souvislosti*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Triton, 2015. ISBN 978-80-7387-860-3.

LSA.partners. *LSA.partners* [online]. 2021 [cit. 2021-4-16]. Dostupné z: <http://www.lsa.partners/#about>

LUCIE, Vosáhlová. *Zhodnocení přínosu programů selektivní primární prevence*. Brno, 2019. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra fyziky, chemie a odborného vzdělávání. Vedoucí práce RNDr. Barbora Javorová.

MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3236-7.

MIOVSKÝ, Michal a kol. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. 2. akt. vyd. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 978-80-7422-393-8.

Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR* [online]. 2019 [cit. 2021-4-10]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/strategie-a-koncepce-ap-msmt>

NEŠPOR, Karel, CSÉMY, Ladislav a PERNICOVÁ, Hana. *Jak předcházet problémům s návykovými látkami na základních a na středních školách: příručka pro pedagogy*. Praha: Sportpropag pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 1996. ISBN 80-260-3877-0.

O nás. *SEMIRAMIS* [online]. SEMIRAMIS z.ú., 2021 [cit. 2021-4-15]. Dostupné z: <http://www.os-semiramis.cz/os-site/>

Preventivní program on-line. *SEMIRAMIS* [online]. SEMIRAMIS z.ú., 2021 [cit. 2021-4-18]. Dostupné z: <http://www.os-semiramis.cz/os-site/preventivni-setkani-programu-vseobecne-dlouhodobu-primarni-prevence-on-line/>

Primární prevence v období uzavření škol. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR* [online]. 2021 [cit. 2021-4-18]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/54348_1_1/

Programy dlouhodobé primární prevence. *SEMIRAMIS* [online]. SEMIRAMIS z.ú., 2021 [cit. 2021-4-18]. Dostupné z: <http://www.os-semiramis.cz/os-site/centra/centrum-primarni-prevence-stredoceskeho-kraje/programy-dlouhodobu-primarni-prevence/>

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník: sborník pro školní metodiky prevence*. 7., akt. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

Přehled vybraných poskytovatelů programů primární prevence a jejich aktivit. *Pedagogické info* [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2021 [cit. 2021-4-15]. Dostupné z: <http://www.pedagogicke.info/2020/11/msmt-primarni-prevence-v-obdobi.html>

Psychosociální hry. *Active Class* [online]. Praha, 2021 [cit. 2021-4-23]. Dostupné z: <http://activeclass.cz/psychosocialni-hry-2/>

Rozdělení primární prevence. *Klinika adiktologie* [online]. 2019 [cit. 2021-4-8]. Dostupné z: <https://www.adiktologie.cz/rozdeleni-primarni-prevence>

SEMIRAMIS z.ú. *Klinika adiktologie* [online]. 2019 [cit. 2021-4-15]. Dostupné z: <https://www.adiktologie.cz/semiramis-zu>

SKÁLOVÁ, Gabriela a Kristýna VÁVROVÁ. Studenty a firmy i letos propojil veletrh JobStart. *Univerzita Hradec Králové* [online]. Hradec Králové, 2020 [cit. 2021-4-16]. Dostupné z: <https://www.uhk.cz/cs/univerzita-hradec-kralove/uhk/aktualne/studenty-a-firmy-i-letos-propojil-veletrh-jobstart.-motivaci-jim-byli-absolventi-uhk>

SOBOTKOVÁ, Veronika. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4042-3.

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-858-3460-X.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk a Barbara ŠIMANOVSKÁ. *Hry pro rozvoj zdravé osobnosti*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-801-2.

VACEK, Jaroslav a kol. Prevence rizikového chování ve školách. *Adiktologie v preventivní a léčebné praxi* [online]. 2019 [cit. 2021-4-14]. Dostupné z: <https://www.aplp.cz/uzivani-alkoholu-mezivysokoskolskymi-studenty-telovychovy-a-sportu-2/>

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

Výměna zkušeností s realizací projektů OP VK. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR* [online]. 2012 [cit. 2021-4-18]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/22918/download/>

Výroční zprávy. *SEMIRAMIS* [online]. SEMIRAMIS z.ú., 2021 [cit. 2021-4-16]. Dostupné z: <http://www.os-semiramis.cz/os-site/o-nas/vyrocní-spravy/>

Základní informace. *SEMIRAMIS* [online]. SEMIRAMIS z.ú., 2021 [cit. 2021-4-15]. Dostupné z: <http://www.os-semiramis.cz/os-site/o-nas/zakladni-informace/>

Zaměstnání a praxe. *SEMIRAMIS* [online]. SEMIRAMIS z.ú., 2021 [cit. 2021-4-20]. Dostupné z: <http://www.os-semiramis.cz/os-site/o-nas/zamestnani-a-praxe/>

PŘÍLOHY

Rozhovor – Informantka 03

TO 1. Jaké máte dosavadní vzdělání a popřípadě jakou školu nyní studujete?

Jsem absolventka střední odborné školy s maturitou, obor Předškolní a mimoškolní pedagogika, a letos se chystám dokončit bakalářský obor Sociální patologie a prevence a zároveň jsem ve 2. ročníku oboru Výchovná práce ve speciálních zařízeních, který studuji již dálkově.

TO 2. Měl/a jste zkušenosti s prací s dětmi již v minulosti. Pokud ano, jaké?

V rámci střední školy jsme si museli plnit praxe v každém ročníku. Praxe byla především v mateřských školách, zároveň jsme docházeli i do školních družin nebo se účastnili letního tábora. Velkou zkušeností pro mě byla praxe v mateřské škole speciální, ve kterých je práce trochu specifická. Takže to jsou takové okruhy mých praxí, v rámci kterých docházelo k práci s dětmi nebo žáky.

TO 3. Jak jste vnímal/a svou připravenost na práci jako lektor/ka primární prevence na začátku a jak to vnímáte nyní?

Vnímám to tak, že jsem díky minulým praxím, a určitě i díky zaváděcímu kurzu pro lektory, byla vybavená pro práci dobře, že tam ta připravenost byla. Zároveň samozřejmě vnímám rozdíl od prvních měsíců práce, kdy se člověk seznamuje s novým prostředím, rozkoukává se, ujišťuje se, pročítá techniky a metodiky. Po třech letech vnímám především jistotu, a propojování více teorie s praxí.

TO 4. Vnímáte souvislost tématu programu se zájmem žáků o daný program? Popřípadě jaká témata jsou podle Vás pro žáky atraktivní?

Vnímám to individuálně, máme několik výběrových témat, ze kterých si žáci vybírají, a velmi se to liší. Nejvíce jsou oblíbená témata on-line svět, kyberprostor, partnerství a sexualita. Celkově si myslím, že tím, že děláme primární prevenci rizikového chování, tak ty témata se budou muset prostě nějak toho rizikového chování týkat. Takže v tomhle ohledu mám pocit, že tato témata, která jsou důležitá tam obsáhnout, jsou vytvořena tak, aby pro ty žáky byly zážitková a nějakým způsobem poutavá.

TO 5. Všímáte si nějakého trendu v posunu zájmu o některá témata rizikového chování – změny oproti minulým rokům?

Myslím, že s dnešní dobou jsou spojená hlavně témata nových sociálních sítí. Také je podle mě možná i častější zájem o řešení tématu stresu a psychohygieny. Tato potřeba souvisí podle mě i s aktuální náročnou dobou.

TO 6. S jakou formou rizikového chování se při programech primární prevence u žáků setkáváte nejčastěji?

Snažíme se předcházet rizikovému chování. Zároveň když už se ve třídě s takovým chováním setkáme, tak mi přijde, že se často v kolektivech objevuje, že je nějaký jedinec více stranou a že možná je trošku vyčleňovaný, a v rámci prevence šikany je dobré toto pozorovat a snažit se ho třeba i nějak více začlenit. Setkávám se hlavně s projevy, které se týkají třídního kolektivu, zároveň se často setkávám, že nás třídní učitelé informují i o výskytu kyberšikany, sebepoškozování. V tuto chvíli mě asi nic dalšího nenapadá.

TO 7. Myslíte si, že má Centrum primární prevence Semiramis někde rezervy? Pokud ano, kde vidíte prostor pro zlepšení?

Neshledávám žádné rezervy nebo něco, co by mi v centru chybělo. Tak, jak je celý systém nastavený vnímám jako promyšlený, dává smysl a má jasný cíl. Jediné, co mě napadá je, že by bylo určitě fajn zkusit zajistit větší stálost lektorů, kteří dělají přímou práci ve školách. Ve smyslu, že opravdu do jedné třídy budou dlouhodobě jezdit ti stále stejní lektoři. Myslím si tedy, že je opravdu dobré, když do třídy jezdí stejná dvojice, protože si s žáky vytváří nějaký vztah a budují důvěru, a to jde s častým střídáním nových lektorů poměrně těžko. Zároveň musím zmínit, že v tom vidím i pozitiva, protože každá dvojice do té třídy přináší zase něco nového ze sebe, přičemž styl vedení a nastavená pravidla jsou stejná.

TO 8. Co podle vás brání v rozvoji spolupráce s dalšími odborníky či organizacemi, která by způsobila větší komplexnost péče o děti?

Nemyslím si, že by rozvoji spolupráce s jinými organizacemi něco bránilo, protože mi přijde že spolupráce organizace s jinými subjekty tady je a funguje. Centrum komunikuje s dalšími organizacemi, komunikuje s krajskými metodiky prevence, účastní se různých schůzek, různých pracovních skupin, co se týká pole prevence a rizikového chování.

Takže mám pocit, že ta spolupráce je, a že je dokonce na velmi dobré úrovni. Protože v momentě, kdy se vyskytne potřeba, na kterou již my nejsme kompetentní, tak jsme schopný odkazovat na další a jiné služby, které mohou potřebu školy/třídy zajistit.

TO 9. Jaké přednosti Centra byste naopak vyzdvihl/a? Popřípadě je něco, co Vám jako lektorovi/ce pomohlo ze strany organizace?

Výběr lektorů a styl přípravy na výkon této pozice. Tím myslím zaváděcí kurz, který je opravdu časově i obsahově náročný, zároveň je zážitkový a interaktivní. Přijde mi také pozitivní, že je tato práce osobnostně rozvíjející a sama vnímám přesah do osobního života. Z této práce čerpám tedy profesně i osobnostně. Centrum navíc zajišťuje pro nás lektory další vzdělávání, realizuje kurzy, poskytuje odkazy a tipy na nějaké další kurzy/webináře/semináře a další, podává informace, co se týče rizikového chování nebo oblasti prevence. Dále bych určitě vyzdvihla styl práce, zásady, které organizace má nastavené. Vnímám toto prostředí velmi férové a laskavě nastavené, co se týče od vedení směrem k týmu a myslím si že i obráceně. Vyzdvihla bych i pohotovost, reakce na aktuální situaci, např. tvorba a realizace on-line bloků primární prevence.

TO 10. Organizace přenesla své programy i do online prostředí. Jaký nyní vnímáte přínos preventivních programů pro žáky a učitele?

Je skvělé a vnímám jako důležité, že můžeme pokračovat v nastavené spolupráci se třídami, pokračovat ve vztahu, který máme vytvořený nebo se na něm pracuje, zachovávat dlouhodobost a pravidelnost setkání. Přijde mi důležité toto on-line setkávání ve vztahu k prevenci, protože i když děti nejsou společně ve třídě, tak se i přesto objevují témata, o kterých je potřeba se žáky mluvit. V on-line prostoru se často objevuje téma nadměrný stres, konflikty v rodině, únava z distanční výuky a jiné, a je potřeba to nenechat být, ale věnovat tomu čas. Myslím si, že jsme i vhodným zpestřením, vytrhnutím z nějakého stereotypu v distanční výuce, a to vlastně i pro učitele, kteří tak mají možnost pozorovat žáky a mohou je vidět v jiné roli, v jiných situacích. Učitelům je vždy zaslaná návazná práce, kterou mohou využít během svých hodin nebo v rámci třídnických hodin.

TO 11. Jakým způsobem ovlivňuje tato nová online forma programu jeho efektivitu? Popřípadě jaké metody či zásady práce podle Vás efektivitu zajišťují?

Myslím si, že efektivitu online formy programu zajišťuje snaha zachovat co nejvíce prvků stejně jako v osobním setkání. S žáky se nadále pokračuje v nastavené pravidelné spolupráci, se stejnými lektory, kteří u nich už byli, což vnímám jako efektivní. Programy se snaží být interaktivní, aby se ti žáci mohli do programu co nejvíce zapojit a nebyla to jen přednáška. Do online prostředí jsou převedené i pravidla a zásady programu jako důvěra, možnost žáků říci STOP či respekt.

TO 12. Vnímáte posun ve spolupráci žáků či učitelů v online prostředí oproti osobnímu setkání? Pokud ano, jakým směrem?

Mám pocit, že se to hrozně těžko posuzuje, jelikož někdy je spolupráce snazší, jinde je taková náročnější, a to jak během prezenční realizace, tak i během on-line. Podle mě se tohle nedá úplně hodnotit. Je to individuální, jelikož vlastně jedna třída může být při online programu aktivnější a jiná zase pasivnější, přičemž tohle se děje i během normálního prezenčního setkávání, že jedno setkání jsou žáci třeba více komunikativní a druhý setkání jsou méně. Vnímám to tedy velmi individuálně, kdy u některých žáků a učitelů třeba jde vidět již únava z téhle náročné doby, zároveň u některých se naše spolupráce ještě více prohloubila, jelikož jsme nikdy dříve se školami tak intenzivně nekomunikovali, jako právě teď v tomto období.