



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Prevence rizikového chování ve škole

Vypracovala: Petra Amchová

Vedoucí práce: PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D.

České Budějovice, 2022

Prohlášení

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

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 8. července 2022

Petra Amchová

.....

Poděkování

Děkuji panu PhDr. Miroslavu Procházkovi, Ph.D. za vedení bakalářské práce a za jeho postřehy a rady. Dále děkuji všem informantům, kteří byli ochotni se podílet na rozhovorech při realizaci praktické části bakalářské práce.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá rizikovým chováním u dětí na základních školách, prevencí tohoto chování, a především také prací metodika prevence. Celá práce je rozdělena na dvě části, a sice na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část je věnována obecně rizikovému chování a vybraným druhům rizikového chování. Další kapitoly informují o prevenci rizikového chování, jejích metodách a realizaci na základních školách, případně nižších stupních víceletých gymnázií. Práce se dále zaměřuje na charakteristiku metodika prevence, jak školního, tak například i okresního či krajského metodika nebo metodika v pedagogicko-psychologické poradně. Poslední kapitola se zabývá školskými poradenskými pracovišti a jejich rozdělením. Praktická část bakalářské práce se věnuje analýze rozhovorů s metodiky prevence, jejich zkušenostem s touto prací, pohledu na profesi metodika atd. Cílem bakalářské práce je zaměřit se na problematiku, která se týká především podmínek, za kterých je prevence ve školách realizována.

Klíčová slova: Rizikové chování, prevence, metodik prevence, školská poradenská pracoviště

Annotation

The bachelor's thesis deals with risk behaviour among children in primary schools, prevention of this behaviour, and especially with the role of the school methodist of prevention. The work is divided into two parts, namely the theoretical part and the practical part. The theoretical part is devoted to risk behaviour in general and also to selected types of risk behaviour. Other parts inform about the prevention of risk behaviour, its methods and implementation in primary schools, or lower levels of grammar schools. The bachelor's thesis also focuses on the basic terminology of prevention methodology, both school and, for example, district or regional methodist of prevention or the methodist of prevention in pedagogical-psychological counselling service. The last chapter deals with school counselling workplaces and their division. The practical part of the bachelor's thesis deals with the analysis of interviews with the methodists of prevention, their experience, their subjective point of view at this profession etc. The aim of the work is to focus on issues that relate primarily to conditions under which prevention is implemented in schools.

Keywords: Risk behaviour, prevention, the school methodist of prevention, school counsellors

OBSAH

TEORETICKÁ ČÁST	8
1 RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ	8
1.1 Úvod do problematiky rizikového chování	8
1.2 Vybrané druhy rizikového chování.....	9
1.2.1 Šikana a agrese.....	9
1.2.2 Kyberšikana	11
1.2.3 Závislostní chování	14
1.2.4 Záškoláctví.....	16
1.2.5 Poruchy příjmu potravy.....	17
1.2.6 Sebepoškozování.....	21
2 PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ	23
2.1 Prevence a její metody.....	23
2.2 Realizace prevence na ZŠ	26
3 METODIK PREVENCE	28
3.1 Školní metodik prevence.....	28
3.2 Metodik prevence při PPP (pedagogicko-psychologická poradna).....	29
3.3 Krajský školský koordinátor prevence.....	30
3.4 Výchovný poradce	31
4 ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ PRACOVNÍŠTĚ.....	32
4.1 Rozdělení školských poradenských pracovišť	32
4.1.1 Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)	32
4.1.2 Speciálně pedagogické centrum (SPC)	33
4.1.3 Středisko výchovné péče (SVP)	33
4.1.4 Školní poradenské pracoviště (ŠPP)	34
PRAKTICKÁ ČÁST	35
5 METODIKA	35
5.1 Cíl výzkumu	35
6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	38
6.1 Shrnutí výsledků	43
DISKUSE.....	46
ZÁVĚR	48
SEZNAM LITERATURY A DALŠÍCH ZDROJŮ	49
SEZNAM PŘÍLOH.....	51

ÚVOD

Bakalářská práce se zabývá převážně prevencí rizikového chování ve škole. Dle mého názoru je toto téma zejména v dnešní době velice aktuální, a proto by se měla této problematice klást větší pozornost. Zvýšení rizikového chování v současném světě může být důsledkem většího vlivu moderních technologií a tzv. zrychleným způsobem života, kterého je každý z nás součástí. Ve spoustě případů spojených s rizikovým chováním lze samotnému rizikovému chování včas předejít, pokud proběhne alespoň základní prevence. Důležitost prevence lze vidět v tom, že se nemusí rozvinout u daného člověka rizikové chování, protože zná jeho následky. Nastávají ovšem také případy, ve kterých prevence sice proběhnout mohla či proběhla, avšak k rizikovému chování přesto došlo. Zde je poté otázkou to, jaké vnější faktory na jedince působí a zda jim lze vůbec předcházet či nikoliv.

Práce je mimo jiné zaměřena na metodika prevence a jeho práci. Pozice především školního metodika prevence je v dnešní době velice důležitá a po provedených rozhovorech s informanty, kteří byli ochotni se účastnit praktické části bakalářské práce jsem zjistila, že role metodika prevence je mnohdy neznámá a samotní rodiče se v mnoha případech s touto pozicí nesetkali či neví, jaké pravomoci metodik vůbec má. Dle mého názoru by se toto mělo rozhodně změnit a poskytnout nejen rodičům, ale i samotným žákům či studentům větší možnost přicházet s metodikem prevence do kontaktu, přiblížit jim, čemu se metodik věnuje a nabídnout jim pomoc v případě, kdy si nebudou vědět rady. Zkrátka ukázat, že metodik prevence je tu pro žáky a rodiče v případě potřeby a že není ostuda požádat v jakémkoliv případě o pomoc.

TEORETICKÁ ČÁST

1 RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ

1.1 Úvod do problematiky rizikového chování

Období vývoje člověka, které nazýváme dospívání je charakteristické především tím, že v tomto stadiu vývoje dochází k početným změnám. Dochází nejenom k biologickým a společenským vývojovým změnám, ale také k takovým změnám, které lze spojit s psychikou daného jedince. Charakteristický je především pro toto vývojové období celkový tělesný růst a pohlavní dospívání. Co se psychiky týče, daný jedinec je typický tím, že se snaží nalézt svou identitu a přichází také postupné osamostatnění se od rodiny a směřování k budování rodiny své. (Kabíček, 2014, str. 13–17)

„Dospívající v dnešním světě se musí vyrovnávat nejen s radikálními změnami svého těla a psychiky, danými dospíváním, ale i s bezprecedentně rychle se měnícím okolním světem.“ (Hamanová in Kabíček, 2014)

Co se rizikového chování v kontextu spojeném s historií týče, zejména po skončení 2. světové války přichází velké rozvolnění a s tím i mnohé zkušenosti dospívajících s návykovými látkami. Hlavně v 70. letech 20. století, kdy propukl ve světě vliv hnutí hippies, které bylo známé zejména pro své pokusy s látkami. Jinak lze tyto látky označit také jako psychoaktivní. Zároveň je typické pro toto hnutí uvolnění sexuálního života. K velkým změnám nejen společenským docházelo také i díky vlivu sekularizace společnosti, kdy dochází k tomu, že již svět není tolik svazován s církví a tím také dochází k jistému uvolnění norem ve společnosti. (Kabíček, 2014, str. 13–14)

1.2 Vybrané druhy rizikového chování

Pojem rizikové chování lze vysvětlit jako chování, které se projevuje evidentním nárůstem rizik buď pro samotného jedince nebo i pro celou společnost. Rizika mohou být zdravotní, sociální nebo výchovná. Tento pojem je novým označením pro „sociálně-patologické jevy“. *„Vzorce rizikového chování považujeme za soubor fenoménů, jejichž existenci a důsledky je možné podrobit vědeckému zkoumání a které lze ovlivňovat preventivními a léčebnými intervencemi.“* (Miovský, 2015, str. 28)

Následující druhy rizikového chování jsem vybrala z toho důvodu, že se vyskytují, dle mého názoru, u dětí či dospívajících nejvíce. Také metodici prevence, se kterými jsem realizovala do praktické části rozhovory, zaznamenali ve své praxi následující druhy rizikového chování jako nejčastěji se vyskytující. Co se týče šikany a agrese, tak ta byla zmíněna všemi čtyřmi oslovenými metodiky prevence, s kyberšikanou se setkali dva informanti. Závislostní chování (například i v minimální formě) zmínili také dva metodici. Se záškoláctvím mají opět zkušenosti všichni čtyři informanti. Fenomén poruch příjmu potravy se objevuje stále více častěji také na českých školách. Toto rizikové chování uvedli dva informanti. Ač by se zdálo, že sebepoškozování se nemusí zdát jako velký problém, dva metodici uvedli, že zkušenost s tímto chováním již také mají, a dokonce označili toto chování za situace, které byly pro metodiky velice obtížné a citlivé k řešení.

1.2.1 Šikana a agrese

Dan Olweus (1931-2020), norský badatel, byl historicky první, který zavedl pojem šikana ve vědeckém smyslu. Mezi jeho zájmy patřila zejména agresivita mezi školními dětmi. Nebyla to ovšem jen tato oblast zájmu, jelikož je také autorem metody ke zjišťování výskytu šikany u školních dětí a také dospívajících. Nejen v evropských zemích, ale dokonce i mimo Evropu se jeho jedinečného metodologického přístupu ujali psychologové a tento přístup je doposud využíván nejen k výzkumu, ale také ke snaze o redukci šikany na školách. Toto pojetí norského badatele zavedl do české odborné literatury Pavel Říčan. (Janošová a kol., 2016, str. 17)

Co vlastně samotné slovo šikana znamená? Toto slovo není českého původu, pochází z francouzského slova *chicane*. V překladu se jedná o obtěžování, které je myšleno

zlomyslně a především také úmyslně, týrání, sužování či pronásledování. (Říčan, 1995, str. 25)

Říčan ve své knize dále uvádí definici pojmu šikana, kterou používají zejména přední britští badatelé: „Šikanování říkáme tomu, když jedno dítě nebo skupina dětí říká jinému dítěti ošklivé a nepříjemné věci, bije je, kope, vyhrožuje mu, zamyká je v místnosti a podobně. Tyto incidenty se mohou často opakovat a pro šikanované dítě je obtížné, aby se samo ubránilo. Jako šikanování mohou být označeny také opakované posměšky nebo ošklivé poznámky o rodině. Jako šikanování však obvykle neoznačujeme občasnou rvačku nebo hádku přibližně stejně fyzicky vybavených soupeřů.“ (Říčan, 1995, str. 26)

Dle provedených výzkumů lze zjistit, že na českých školách zažilo šikanu neuvěřitelných 41 % dětí. Toto číslo by mělo být obrovským varováním zejména pro pedagogickou veřejnost, protože pokud bude docházet k ignorování tohoto problému, může nastat taková situace, že množství agresorů se bude neustále zvyšovat a tím bude logicky stoupat i číslo obětí těchto agresorů. V současné době lze stále narazit na přístup ředitelů škol, kdy dochází k tomu, že samotní ředitelé zastávají názor, že u nich na škole k výskytu šikany nemůže dojít a pokud už se objeví, je bráno toto chování jako hra, není tedy bráno vážně. Tímto přístupem tedy dojde k neudělení trestu agresorovi a oběť si odnáší do dalších let pocit křivdy a nespravedlnosti. (Martínek, 2009, str. 109)

Jak bychom se měli jako učitelé správně zachovat při výskytu šikany u nás ve třídě či ve škole? Martínek (2009) uvádí, že i při samotném podezření na šikanující chování by mělo být povinností učitele zkontaktovat rodiče případné oběti, a hlavně velmi citlivě se vyptat na pocity dítěte, co zažívá ve škole, jak se projevuje doma, zda došlo k nějakým změnám, pokládat otázky na kamarády, zda přichází domů ze školy samo či nepřichází domů špinavé nebo například s pohmožděninami či modřinami. Může nastat také situace, kdy si sám pedagog nebude vědět rady co dál, vždy by měl požádat některého z odborníků o pomoc ohledně této problematiky a poradit se o vhodném řešení situace. Nikdy by nemělo dojít k tomu, aby se pedagog snažil vyřešit situaci neodborně sám, jelikož by mohla nastat varianta, při které by se pozice oběti ještě více oslabil.

V případě odhalení a následného náležitého vyšetření šikany musí vždy přijít uměřený trest pro agresora a s tím i jasné postavení učitele, že nejde o postih vůči jeho osobě, nýbrž že jde o postih za jeho chování. (Martínek, 2009, str. 142)

1.2.2 Kyberšikana

Slovo „kyberšikana“ bylo až do nedávna slovem, kterému by většina z nás téměř ani nerozuměla, avšak velký rozvoj a rozmach informačních a komunikačních technologií s sebou přináší i jistá rizika. Jedním z nich může být právě kyberšikana. Význam samotné kyberšikany bychom mohli definovat jako šikana, odehrávající se v online prostředí. (Rogers, 2011, str. 12)

Hulanová (2012) uvádí, že kyberšikana je vedena jako speciální typ šikany, který má za úmysl ublížit či zesměšnit jinou osobu, často prostřednictvím internetu, mobilních telefonů a pomocí dalších nástrojů moderních technologií. Celosvětová organizace s názvem „StopCyberbullying.org“ je organizace, která se zaměřuje především na bezpečnost v internetovém prostředí, uvádí definici kyberšikany jako situaci, ve které buď dítě nebo dospívající opakovaně provádějí trápení, pronásledování, ponižování, zesměšňování nebo jiné negativní zaměřování se na jiné dítě nebo jiného dospívajícího za pomoci SMS zpráv, emailů, tzv. „instant messaging“ neboli rychlých zpráv například na různých sociálních sítích nebo pomocí jakéhokoliv jiného prostředku moderních technologií. (Kabíček, 2014, str. 191-192)

Další důležitý pojem, který Hulanová (2012) zmiňuje a který bývá často vyslovován v souvislosti s kyberšikanou, je tzv. „kybergrooming“. Jedná se o druh chování, které probíhá online a při kterém dochází ke snaze pachatele mít důvěru oběti a postupnými kroky oběť donutit, aby se zapojovala do společných sexuálních aktivit. Za tzv. „groomera“ je označován pachatel, který se snaží oběť připravit na společné reálné setkání, které má za cíl ve většině případů vyústit v sexuální zneužití. Kybergrooming je tedy doba, která předchází závažným trestným činům, kterými jsou například znásilnění, šíření dětské pornografie či ve speciálních případech dokonce vražda oběti. (Kabíček, 2014, str. 193-194)

Jansen (2010) popisuje, jak je oběť pachatelem kybergroomingu naváděna k tomu, aby vždy nesla odpovědnost za zachování jejich vztahu, což může vést k vytvoření obrovských konfliktů uvnitř oběti. Oběť se často sama viní tím, že se nesvěřila rodičům či jiným blízkým osobám o vztahu, který udržuje online. V okamžiku, kdy dojde k odhalení, objevuje se u oběti kromě pocitu, že byla emočně zneužita, také stud kvůli tomu, že byla podvedena, napálena či pronásledována. Zátěž, které je oběť mnohdy vystavena, když jí jsou posílány od pachatele materiály s pornografickou tematikou nebo když je sama přinucena účastnit se sexuálních aktů před webkamerou a následná hrozba, že pachatel tento materiál vyvěsí na internet či pošle rodině oběti, je tak obrovská, že toto všechno může vést k izolaci oběti od všech blízkých a známých a v krajním případě také k sebevraždě. (Kabíček, 2014, str. 194)

Samotná šikana, která se většinou odehrává na živo a oběť a agresor jsou spolu v přímém kontaktu a ve většině případů dochází k fyzickému kontaktu, se v mnoha ohledech od kyberšikany liší. Šikana většinou zanechává na obětech rány fyzické, ale zde je velice důležité si uvědomit, že kyberšikana dokáže napáchat více bolesti, protože po sobě zanechává především emocionální rány, které bývají častokrát mnohem horší a nebezpečnější. Agresoři při páchání kyberšikany zůstávají v anonymitě, což jim přináší jakousi dávku bezpečí, protože mají pocit, že na ně nikdo nemůže přijít a dovolí si z tohoto důvodu více k oběti, než kdyby se pohybovali v reálném světě. Na druhou stranu je více nebezpečná i role oběti. Oběť může důvěřovat nesprávné osobě, která později oběť zklame a může dojít (a také se často stává) ke ztrátě důvěry k neznámým lidem, ale i například k lidem blízkým. (Rogers, 2011, str. 32)

Dalším velice důležitým rozdílem mezi tzv. „normální šikanou“ a kyberšikanou je fakt, že k šikaně dochází v jeden okamžik na určitém místě, avšak zde je důležité si uvědomit, že ke kyberšikaně může docházet kdykoliv po celý den, nonstop a oběti se před agresorem nemohou nikde skrýt, nemohou nikomu důvěřovat a nemohou nalézt žádné místo, kde by byli v bezpečí. (Rogers, 2010, str. 32)

„Kyberšikana stejně jako šikana není v České republice trestným činem. Takovéto chování ale může naplňovat skutkovou podstatu některých trestných činů. V případě kyberšikany může jít například o vydírání, vyhrožování, nebezpečné pronásledování (stalking) nebo útisk.“ (Rogers, 2011, str. 13)

Co se týče školní legislativy, základní informace lze nalézt v Metodickém pokynu MŠMT č.j. 24 246/2008-6, který svým zněním upravuje také zásady pro správnou prevenci a to, jak kyberšikanu řešit. Tento dokument je zásadní pro každou školu, jelikož právě dle tohoto dokumentu musí každá škola vypracovat „Program proti šikanování“, který se stává součástí „Minimálního preventivního programu“ na každé škole. (Rogers, 2011, str. 14)

Tomu, jak předcházet a jak se vyrovnávat s kyberšikanou, se věnují různé celonárodní projekty, které mají za cíl bezpečnější pohyb v online prostoru. Mezi ně patří například projekt „E-Bezpečí“.

Projekt E-Bezpečí (<https://www.e-bezpeci.cz/>) se zabývá mapováním a analýzou nebezpečné elektronické komunikace. Jeho náplní je zejména předcházení a následné hledání řešení kyberšikan a dalších nápadných projevů chování v online prostředí. Mimo jiné se také zaměřuje na tvorbu metodik a internetovou poradnu. (Rogers, 2011, str. 16)

Mezi další sdružení, kde hledat pomoc při kyberšikaně, uvádí Rogers (2011) Národní centrum bezpečnějšího internetu. Jde o neziskové sdružení, které má za cíl zvyšovat obecné povědomí o nástrahách komunikace online. Propaguje především zodpovědné chování a snaží se pomoci dětem, které se v rámci komunikace v online prostředí ocitnou v nebezpečí. Toto sdružení nabízí mimo jiné také různé semináře, které vedou ke vzdělávání a školení ohledně této problematiky a pořádá konference v oblasti rizikového chování na internetu a dále také prevenci internetové kriminality. Mezi jeho další aktivity se řadí například:

- Safeinternet.cz (<https://www.saferinternet.cz/>)
- Bezpečně online (<https://bezpecne.online/>)
- Horká linka (<https://www.stoponline.cz/cs/>)
- Linka pomoci (<https://www.linkabezpeci.cz/>)

Čáp (2010) dodává, že i když je kyberšikana poměrně nový fenomén, a především na samém začátku užívání moderních technologií si s ní nikdo neuměl poradit, postupem času došlo ke zlepšení situace, a hlavně ke vzniku preventivních programů a intervencí. Nejdůležitější jsou samozřejmě dostačující znalosti bezpečného chování na internetu.

Takovéto znalosti by především v dnešní době měly předávat dětem jejich rodiče a také vyučující ve škole. Velmi důležitá je také důvěra. Nejlepším způsobem, jak předcházet šikaně a kyberšikaně je nastavení dobrého klimatu v třídním a také školním kolektivu. (Rogers, 2011, str. 18)

1.2.3 Závislostní chování

Slovo závislost by se dalo definovat jako souhrn psychických (mezi které náleží emoční, kognitivní a behaviorální změny) a somatických změn, které vznikají v důsledku častého užívání psychoaktivních látek. Závislost, nebo jinak řečeno návyk, je jakýsi charakteristický životní styl, který je zaměřen na drogovou látku. Návyk může být buďto na úrovni biologické, v druhém případě na úrovni psychické. Každá závislost s sebou přináší symptomy, které by měly přetrvávat po určitou dobu (zhruba 12 měsíců), aby se mohlo hovořit o závislosti. Jednotlivé příznaky se projevují různými způsoby, a sice:

- Velmi silnou potřebou samotnou látku získat a následně tuto látku užívat.
- Dalším příznakem bývá často to, že člověk užívající látku ztrácí schopnost kontroly a sebeovládání, co se týče samotného užívání dané látky. Člověk se stává závislým tehdy, když začne docházet k užívání drogy v nepřiměřeném množství a více častěji, než měl člověk užívající látku původně v úmyslu či více, než by si sám přál.
- Mezi příznaky se dále řadí tzv. „abstinenční syndrom“, který označuje stav, který se dostaví při nedostatečném množství dávky dané látky.
- Dalším nepříznivým jevem je dominantnost potřeby drogy. V této situaci nastává omezení dalších zájmů a důležitých potřeb člověka. Droga se stává největší životní hodnotou užívajícího, a proto závislý člověk věnuje velkou část jak financí, tak i energie a času právě tomu, aby sehnal potřebnou dávku drogy.
- Za závislého člověka je označován ten, u něhož užívání návykové látky přetrvává i přes to, že užívající si sám plně uvědomuje její škodlivé účinky. Sám by závislý člověk chtěl užívání omezit či s užíváním dokonce úplně skončit, avšak to sám bez pomoci někoho dalšího nedokáže. (Vágnerová, 2002, str. 289)

Psychoaktivní látky, na kterých vzniká závislost, jsou takové látky, které po použití (inhalace, injekční aplikace či požití) způsobují změnu psychického stavu. Motivaci k užívání psychoaktivních látek může mít každý jinou, avšak následné uvedené důvody jsou nejčastějšími příčinami. Prvním důvodem může být snaha řešit životní problémy, uniknout před každodenními těžkostmi, stresem a frustrací a uvolnit tzv. zábrany právě pomocí užívání psychoaktivních látek. Druhým důvodem je potřeba dosáhnout uspokojení či slasti, které lze bez užití těchto látek jen těžko dosáhnout, případně není až tak lehce dostupná. Třetím bodem je potřeba vzdálení a úniku od stereotypu, nezažívat nudu a nabýt například novou inspiraci. Posledním důvodem může být snaha získat určitou sociální konformitu. To znamená, že se člověk užívající psychoaktivní látky snaží zařadit do určité skupiny či subkultury a chce být jimi také akceptován. Užívání látek patří ovšem ke standardu dané skupiny, proto se snaží užíváním látek také zapadnout. Důsledky, které s sebou přináší užívání psychoaktivních látek, mohou být různé, patří mezi ně například intoxikace, velmi časté bývají somatické či psychické poruchy, jako jsou například po stavech opilosti deprese a v neposlední řadě závislost na psychoaktivních látkách v důsledku velmi častého užívání. (Vágnerová, 2002, str. 288)

Užívání psychoaktivních látek vyvolává závislosti, které dělíme na dva typy. A sice první – biologická (neboli somatická) závislost a druhým typem je psychická závislost. Jak se uvádí v Merck Manual (1996), pro **biologickou závislost** je charakteristický stav, kdy dochází k adaptaci organismu na psychoaktivní látku, který je doprovázen stále se zvyšující tolerancí na danou látku. Projevem při nedostatku drogy je tzv. abstinenci syndrom. (Vágnerová, 2002, str. 289)

Druhým typem je **psychická závislost**, kterou popsali Halgin a Whitbourne (1994). Psychická závislost označuje nezbytnost užít buď opakovaně nebo trvale látku k navození radostných a klidných momentů nebo v opačném případě ke smazání nepříjemných či zneklidňujících prožitků. (Vágnerová, 2002, str. 289)

Mezi návykové látky, které mohou způsobovat závislostní chování, řadíme: alkohol, kanabinoidy, což jsou konopné látky (marihuana, případně hašiš). Co se týká kanabinoidů, jsou řazeny mezi nejčastější drogu, kterou experimentující vyzkouší. Kabíček (2014) uvádí, že kouření marihuany vyzkoušelo za život alespoň 37,6 % šestnáctiletých žijících v ČR. Další látkou, řadící se mezi návykové, je nikotin. Nikotin je

legální droga, která způsobuje v ČR tisíce úmrtí za rok. Následující látkou jsou tzv. psychostimulancia. Tyto látky jsou často označovány jako „taneční drogy“. Mezi psychostimulancia řadíme například metamfetamin (pervitin), který je označován jako nejčastější droga. Jako další jsou opiáty. Užívání opiátů má za následek vyvolání velmi rychlé závislosti. Dále lze mezi návykové látky zařadit například halucinogeny, těkavé látky, případně také benzodiazepiny. (Kabíček, 2014, str. 73-89)

Co se týká prevence před návykovými látkami a závislostním chováním, je velice důležité nepodcenit prevenci a velmi dobře promyslet způsob, jak prevenci provádět. Nejrizikovější skupinou pro experimenty s návykovými látkami jsou jedinci v období dospívání, tedy zhruba mezi 12 a 20 rokem života. V tomto období je kladen velký důraz na vytvoření vrstevnických vztahů, které dále rozvíjejí osobnostní rysy jedince. Je tedy v zájmu jak rodičů, tak dospívajícího, aby vrstevnické vztahy rozvíjely především ty dobré stránky, nikoliv ty špatné. Velice rizikové jsou právě ty vztahy, které negativně ovlivňují danou osobu například nadměrným užíváním alkoholu či jiných látek. Především rodiče mohou mít vliv na dospívajícího jedince, je tedy důležité, aby byli sami připraveni na diskuzi s dospívajícím jedincem i o velmi osobních tématech, ale na druhou stranu by také měli umět přijmout projevené názory a pocity dospívajícího. (Nešpor, 2001, str. 40)

1.2.4 Záškoláctví

Záškoláctví neboli lidově řečeno „chození za školu“ chápeme jako neúčast žáka základní školy či víceletého gymnázia nebo studenta střední školy ve škole, přičemž tato neúčast je neomluvená. Toto chování lze považovat za přečin, přičemž záměrně daný jedinec zanedbává školní docházku. Při tomto jednání dochází k porušování nejen školního řádu, ale také se jedná o přestupek spojený s porušením školského zákona („zákon č. 561/2004 Sb., v aktuálním znění“), ve kterém se nachází ustanovení ohledně povinné školní docházky. K záškoláctví dochází většinou ve spojení s dalšími druhy rizikového chování, přičemž dochází ke špatnému působení na osobnostní růst jedince. Co se týče prevence záškoláctví, je uvedena přímo ve školním řádu. Školní docházka každého žáka je evidována třídním učitelem a v případě nechození do školy či při velkém počtu neomluvených hodin je nutné, aby se sám třídní učitel obrátil na rodiče daného žáka, tj.

zákonný zástupce nebo se lze v krajním případě obrátit na příslušný správní orgán, který se danou problematikou zabývá. (Miovský, 2015, str. 55)

1.2.5 Poruchy příjmu potravy

Počet osob, kterých se dotklo onemocnění či dokonce zažily následnou hospitalizaci ve spojení s poruchami příjmu potravy neustále přibývá a již nelze tento problém v současné společnosti přehlížet. Čím dál více se onemocnění spojené s poruchou příjmu potravy mezi odbornou veřejností skloňuje a diskutuje. (Marádová, 2007, str. 6)

Onemocnění poruch příjmu potravy bylo označeno v roce 1997 Světovou zdravotnickou organizací jako jeden z hlavních problémů celkové populace. Dle průzkumů a odhadů se tvrdí, že po celém světě má problém s poruchou příjmu potravy (zkušenost s mentální anorexií či mentální bulimií, případně záchvatovým přejídáním) neuvěřitelných osm milionů lidí. Co se týče samotné České republiky, zde data ukazují, že do kontaktu s tímto onemocněním přijde každá dvacátá mladá žena či dívka. Záměrně jsou data uváděna v ženském rodě, jelikož výskyt tohoto typu onemocnění u chlapců a mužů je celkem vzácný, avšak v poslední době se čísla také zvyšují. Dosud zjištěná celková čísla mužů k číslům žen jsou zhruba v poměru 1:10 až 1:20. (Procházková, 2017, str. 7)

Zmínky o poruchách příjmu potravy se objevovaly již v historii, mezi které náleží například přísné dodržování půstu spojené s křesťanskými tradicemi. V pozdější době bylo odmítání jídla spojeno s nadpřirozenými silami či v extrémních případech se mluvilo až o ďábelském vlivu na člověka. V počátcích bylo onemocnění tohoto typu považováno za duševní problémy. V průběhu 20. století, zejména v 60. letech přibyly ke kvalifikaci tohoto závažného onemocnění další dva znaky, a sice nezdravě přehnaná snaha dosáhnout naprosté štíhlosti a za druhé zhoršené vnímání tvaru vlastního těla – zkreslení, nepřesný vjem našeho těla. (Marádová, 2007, str. 6)

Heinberg (1996) uvádí, že každý člověk vnímá své vlastní tělo jinak, než jaké tělo opravdu je. Důsledkem tohoto vnímání je subjektivní zkreslení, které označuje náš souhrnný vztah k sobě samému. Příkladem mohou být třeba případy, kdy někdo vnímá své tělo jako větší, než je skutečnost. V takovýchto situacích však nejde úplně o špatné vnímání,

protože stejní lidé postavu například modelky zhodnotí úplně bez chyb. (Vágnerová, 1999, str. 227)

Onemocnění s poruchou příjmu potravy je spojeno převážně také s postojovými poruchami (které se týkají vztahu emočního a rozumového) k jídlu a tím také vzniká určitý výkyv v chování daného jedince trpícího poruchou příjmu potravy. Takovýto jedinci jsou ve většině případů urputně zaměřeni pouze na své tělo, ke kterému nemají téměř nikdy pozitivní vztah. Dalším znakem je velká přemíra soustředění se na jídlo. Tento vztah bývá někdy vyhodnocován až jako obsedantně – kompulzivní porucha. Lidé s tímto problémem se rádi a pořád zabývají jen jídlem a řečmi či myšlenkami o jídle, rádi hledají různé recepty nebo také velice rádi sami vaří. Zhoršený vztah k jídlu lze rozpoznat tím způsobem, že je většinou charakteristický přesným dávkováním a odměřováním surovin, neustále jsou přepočítávány kalorie, dochází také obvykle k hromadění či naopak skrývání potravin. (Vágnerová, 1999, str. 230)

Poruchy příjmu potravy se většinou objevují v takovou dobu, která je velmi důležitá pro následný psychosomatický vývoj člověka, to je zhruba kolem 14–18 roku. Jeden z druhů poruch příjmu potravy – mentální anorexie, přichází nejčastěji v období pubescentním a adolescentním, mentální bulimie, další druh poruchy příjmu potravy, se objevuje u nemocných většinou v pozdějším věku. (Procházková, 2017, str. 7)

Prvním typem onemocnění poruchy příjmu potravy je tzv. **mentální anorexie**. Mentální anorexie je poruchou, která bývá charakterizována především snižováním hmotnosti těla, přičemž je toto chování prováděno zcela úmyslně. Slovo „anorexie“, které se objevuje v názvu onemocnění, se však může jevit jako nepřesné, jelikož jeho význam nechutenství či nedostatečné chuti k jídlu je většinou až druhou příčinou delšího hladovění, avšak nemusí se, ač by se to zdálo, vyskytovat u všech osob trpících mentální anorexií. Jak už bylo uvedeno, někteří lidé naopak zájem o jídlo zvyšují a v některých případech se dokonce objevuje i zvýšená chuť např. na sladké. Pacienti, kteří trpí mentální anorexií nechtějí jíst pro to, že by snad neměli chuť k jídlu, ale důvod je ten, že jíst nechtějí vůbec. Jejich odpor je dán zejména nezdravě narušeným postojem k jejich hmotnosti, ale i například k tloušťce a tělesným proporcím. (Krch, 1999, str. 14)

U pacientů s mentální anorexií se rozlišují dva specifické typy, a sice nebulimický (restriktivní) typ a druhý, bulimický (neboli purgativní) typ. Nebulimický (restriktivní) typ se u nemocného projevuje tak, že pacient sice trpí mentální anorexií, avšak u něho nedochází k opakovaným záchvatům přejídání. Druhým typem je typ bulimický (purgativní), který je přesným opakem typu prvního, a tudíž se u pacienta s mentální anorexií objevuje opakující se záchvatové přejídání. (Krch, 1999, str. 15)

Při mentální anorexii se objevují tyto tři znaky, které jsou charakteristické pro pacienty trpící tímto onemocněním. Nejvíce typické je činné zachovávání nepřiměřeně nízké tělesné hmotnosti, dalším znakem je strach z přibírání na váze, i přes to, že tělesná hmotnost je podprůměrná a posledním znakem typickým pro ženy trpící mentální anorexií je ztráta menstruace. Co se týče kritérií pro správnou diagnostiku mentální anorexie, Marádová (2007) uvádí těchto 5 základních kritérií.

- *„Tělesná hmotnost je udržována nejméně 15 % pod normální úrovní nebo BMI (tzv. Body Mass Index) je 17,5 a nižší.*
- *Snížení hmotnosti dosahuje nemocný tím, že se vyhýbá pokrmům, „po kterých se tloustne“, nebo že nadměrně cvičí, navozeně zvrací, užívá laxativa (projímadla), anorektika (látky potlačující chuť k jídlu), a diuretika (látky, které jsou močopudné a odvodňují organismus).*
- *Přetrvává u nich strach z tloušťky a zkreslená představa o vlastním těle jako neodbytná, vtíravá obava z dalšího tloustnutí, která vede jedince ke stanovení si velmi nízkého hmotnostního prahu.*
- *Porucha menstruačního cyklu u žen, pokud neužívají náhradní hormonální léčbu.*
- *Jestliže onemocnění začalo před pubertou, jsou pubertální projevy opožděny nebo dokonce zastaveny. Zastavuje se růst, u dívek se nevyvíjejí prsa a dochází k primární amenoree (první menstruace se nedostaví), u hochů zůstávají dětské genitálie. Po uzdravení dochází obvykle k normálnímu dokončení puberty, avšak menarché (první menstruace) je opožděna.“ (Marádová, 2007, str. 7)*

Druhým typem poruch příjmu potravy je onemocnění nesoucí název **mentální bulimie**. Pro mentální bulimii jsou na rozdíl od mentální anorexie charakteristické stavy, které se opakují a které s sebou přinášejí záchvatové přejídání, které je ale spojeno s neustálou

kontrolou hmotnosti. Počátky tohoto onemocnění se objevují již za doby Hippokrata, který jako první uvedl rozdíl v tzv. *boulimos* – nezdravý hlad od hladu zdravého. (Krch, 1999, str. 17)

Krch (1999) ve své knize dále popisuje opět dva specifické typy mentální bulimie. Prvním z nich je tzv. purgativní typ. Pacient tohoto typu trpí na opakující se zvracení a používá k vyvolávání zvracení diuretika či případně také laxativa. Druhým typem je nepurgativní typ, který naopak je charakteristický přísnými dietami, hladověním nebo také například velmi fyzicky náročným cvičením, které má za cíl ještě více snížit tělesnou hmotnost. (Krch, 1999, str. 18)

Mentální anorexie a mentální bulimie jsou dva typy poruchy příjmu potravy, které jsou nejčastější a také velmi nebezpečné. Avšak nejsou to jen tyto dva druhy, poruch příjmu potravy je více druhů. Procházková (2017) popisuje ve své knize další typy. Mezi ně patří záchvatové přejídání, noční přejídání, ortorexie neboli snaha stravovat se co nejzdravější výživou, dále drunkorexie, která je popisována jako nadměrná obava z přibírání, která vede k tomu, že pacient záměrně redukuje energetický příjem tak, aby mohl zvýšit kvantitu alkoholu, který je vysoce kalorický. Dalším typem je bigorexie, typická zejména pro kulturisty, kteří jsou posedlí fyzickou zdatností a co největšími svaly, jako další je zde zařazena diabulimie a pregorexie. Diabulimie se týká především pacientů, kteří trpí onemocněním diabetes mellitus I. typu a dochází ke kombinaci s onemocněním mentální bulimie. Pregorexie je porucha příjmu potravy, která je specifická pro ženy v období těhotenství, které se snaží úmyslně redukovat svou váhu. Důsledky tohoto onemocnění však mohou mít tragické následky nejen pro nenarozené dítě, ale také pro ženu samotnou. (Procházková, 2017, str. 11-13)

Také poruchám příjmu potravy lze předcházet dostatečnou prevencí, která spočívá ve vhodném výchovném působení, zejména v kritickém období puberty. Základní prevence je samozřejmě odkázána na rodinné prostředí, avšak i škola může využít všech svých možností, jak poruchám příjmu potravy předcházet. V oblasti výchovy ke zdravému životnímu stylu má na výběr z několika možností. Prvotní a důležité je zejména poskytnout žákům ověřené informace, data o nemoci a příčiny poruch příjmu potravy. Další možností je ukázat žákům správnou cestu ke zdravým návykům ve stravování, nezbytnou součástí je také mimo jiné podpora přátelského klimatu v třídním kolektivu a

v neposlední řadě je nezbytným krokem ke správné prevenci také umět odhadnout předpoklady pro osobnostní růst každého žáka a tím i posilovat jeho sebedůvěru. (Marádová, 2007, str. 22-23)

1.2.6 Sebepoškozování

Sebepoškozování je v psychiatrické oblasti označováno jako celkové autoagresivní jednání, které se liší od sebevraždy tím, že sebepoškozování nemá tragické následky, jeho uskutečňování nemá za cíl smrt a je většinou odrazem na aktuální nevladatelný stres či nátlak. (Platznerová, 2009, str. 7)

Záměrné poškozování se dělí dle Hawtona (2002) na dvě hlavní skupiny. První skupinou je tzv. „sebetrávení“ / „předávkování“. Tato metoda je charakteristická zejména tím, že dochází k přílišnému užívání léků, ať už předepsaných doktorem či bez předpisu, ale týká se to také nadměrné spotřeby alkoholu, drog nebo například také požívání různých předmětů, které nejsou určeny ke konzumaci, se záměrem poškodit své vlastní tkáně v těle. Druhou skupinou je tzv. „sebezraňování“. Toto jednání spočívá v tom, že jedinec sám sebe zraňuje pomocí řezání, škrábání se, využívá ke zranění například také popálení či vpravuje ostré předměty do kůže či pod ni, trhá si sám vlasy, kouše se, dochází k bití sebe sama a to vše opět za účelem poškodit své vlastní tělo. (Kriegelová, 2008, str. 17)

Co se týče genderových rozdílů ve spojitosti se sebepoškozováním, studie Pattisona a Kahana (1983) zjišťuje, že sebepoškozování je rovnoměrně rozloženo jak mezi ženy, tak mezi muže. Autoři studie Pattison a Kahan uvádějí i přesná čísla, a sice 49 % žen a 51 % mužů. Hawton (2003) však přichází s tvrzeními, která se opírají o další výzkumy a tvrdí, že častější je sebepoškozování sice u žen, avšak ženy nevolí tak fatální způsoby, u kterých by bylo vždy nutné lékařské ošetření, avšak muži volí většinou drsnější způsoby sebepoškozování, které si vyžadují zásahy lékařů. (Kriegelová, 2008, str. 47-48)

Hlavním motivem přiklonění se k sebepoškozování bývá ve většině případů nezvládnutí silného působení stresu a negativních emocí na jedince, a tudíž i prevence vychází z tohoto poznatku. Nejedna studie potvrzuje, že důvod ukončení sebepoškozování byl takový, že postižení jedinci našli způsob, jak si osvojit mechanismy pro lepší zvládnutí stresových situací. Druhým možným způsobem, jak předejít takovému chování je fakt,

že sociální a rodinné vazby, ve kterých se poškozené osoby nacházejí, nejsou pevné ani dokonalé a jedinci se v těchto vazbách mnohdy cítí osamělí, sociální vazba na někoho z rodiny či na blízké osoby je malá a nedostatečná, chybí ve vztazích srdečnost a často i porozumění. To má za následek ztrátu sebedůvěry. Osoby si přijdou často nedoceněné, neviditelné a přichází mnohdy i stud ze strany poškozené osoby. Na základě provedených výzkumů se ukazuje, že nejvhodnějším způsobem je vyvarovat se cílenému ukazování rizikové skupině formy a praktiky sebepoškozování a přinášet jim co nejméně informací o tomto chování. Nejúčinnější způsob prevence je tedy zaměření prevence zejména na techniky zvládající stres a přinášení efektivních řešení, jak stresu či negativnímu nátlaku předcházet. (Platznerová, 2009, str. 115-118)

2 PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ

2.1 Prevence a její metody

Primární prevence, které se tato kapitola věnuje, dosáhla od pádu komunismu, a sice po roce 1989, velice rychlých a výrazných proměn. Následná stabilita a určitý systém prevence byl zajištěn nejvíce mezi lety 2002–2008. Miovský (2006) ve své publikaci „*Primární prevence rizikového chování na rozcestí: specializace versus integrace*“ popisuje, že spojení „rizikové chování“ znamená, že v důsledku takového chování lze počítat s nárůstem několika rizik pro jedince nebo i samotnou společnost a tyto rizika mohou být jak zdravotní, sociální, tak i například výchovná. Miovský (2006) dále uvádí, že termínem rizikové chování je nahrazeno dříve hojně užívané slovní spojení „sociálně-patologické jevy“.

Všechny připravené programy prevence mají vždy přesně určenou skupinu, na kterou je program zaměřen a každá tato skupina je charakteristická jinými znaky, mezi které patří věk žáků, zda se jedná o dívky, o chlapce, či zastupuje skupina obě pohlaví, výši vzdělání a stupeň, ve kterém se cílová skupina nachází, dalším znakem může být mimo jiné také sympatie se sociální skupinou, do které jsou členové ze skupiny řazeni, a v neposlední řadě také to, zda se u skupiny vyskytuje rizikové chování či nikoliv. Vždy, když je preventivní program realizován, musí být před jeho vznikem uveden také počet, kolik osob maximálně či minimálně se ho může účastnit. Dalším důležitým bodem, proč by měly být definovány jednotlivé skupiny, je fakt, že každý preventivní program by měl obsahovat také přesné důvody, proč by ho měla daná skupina využít, či naopak nevyužít. Jaké problematice se daný program věnuje, jaké má stanovené cíle. (Miovský, 2015, str. 32)

Samotné Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen „MŠMT“) klade další požadavky na připravované programy prevence. Tyto požadavky jsou podrobně rozpracovány a konkrétněji uvedeny ve formě obecné a speciální normy. Přehled požadavků dle MŠMT:

- Každý připravený program by měl jasně uznávat jednotlivé problémy, popřípadě také to, co potřebuje daná skupina. Zároveň musí umět nalézt způsob, jak by mohl takovéto zprávy o dané skupině realizátor programu získat.

- Program je dosažitelný pro všechny a respektuje primární práva všech zúčastněných.
- S každým programem jsou zároveň také zajištěny hlavní organizační, personální a ekonomické nároky na toho, kdo je určen jako poskytovatel preventivního programu.
- Důležité je přesně stanovit, co musí být z hlediska materiálního a technického zajištěno, aby proběhl program na co možná nejvyšší úrovni, a především aby byl efektivní.
- Každý uvedený program musí zapadat do širokého pojetí prevence, nesmí být vytržen z kontextu, musí navazovat a současně dochází na konci k jeho hodnocení, zda byl kvalitní či nikoliv a zda byl přínosný. (Miovský, 2015, str. 32)

„Pouze program, který má jasně stanovené cíle, je možné hodnotit. Pokud primárně preventivní program některé z těchto požadavků nespĺňuje, je u něho obvykle vyloučena jakákoliv odborná forma hodnocení kvality a efektivity.“ (Miovský, 2015, str. 33)

Kabíček (2014) ve své publikaci rozlišuje tři typy primární prevence. Prvním typem prevence, která se objevuje nejčastěji ve školách, je **primární prevence všeobecná**. Jelikož se tento typ primární prevence objevuje nejčastěji ve školách, je proto také zaměřen na skupiny především dětské a mládežnické, které nejsou primárně rozdělovány na rizikové či nerizikové. V potaz se bere především věk dané skupiny, někdy také případné zvláštnosti (sociální či jiné) ve skupině. Programy jsou většinou koncipovány tak, aby uspokojily především třídní kolektivy, tudíž skupiny s větším počtem osob. Cíl, ke kterému se směřuje v případě tohoto typu prevence, je zabránění či úplné vymizení užívání látek, které by mohly být pro danou skupinu návykové. Program má zpravidla určený tematický program, ke kterému náleží také zpracování metodiky. (Kabíček, 2014, str. 120-121)

Druhým typem je tzv. **selektivní primární prevence**. Tento druh prevence směřuje svůj zájem především na osoby, které se jeví jako více ohroženy, jsou u nich předpoklady pro větší působení rizikových faktorů. Tyto osoby mají zvýšenou míru přítomnosti faktorů, které mají za následek vznikání a vyvíjení jakýchkoliv forem právě rizikového chování. Takovéto skupiny, které mají charakteristické znaky pro rizikové chování, lze rozeznat

dle několika rizikových faktorů, mezi které řadíme například faktory biologické, psychologické, sociální či environmentální. Dalšími znaky pro rozlišení mohou být například věk, pohlaví, historie rodiny, bydliště či místo, na kterém osoba tráví nejvíce času, případně také znevýhodnění ze sociálního hlediska. Tento typ prevence je zaměřen převážně na skupinky o menším počtu, než tomu bylo u předcházejícího typu či se věnují přímo jednotlivcům. V těchto případech jde o děti, jejichž rodiče mají například problém s alkoholismem či jiným závislostním chováním nebo se daná prevence týká žáků, kterým se ve škole nedaří či nemají tak velký potenciál školu dokončit. Jelikož se jedná o práci s osobami, u kterých je zvýšen výskyt rizikového chování, je kladen logicky i větší důraz na preventistu, především tedy na jeho vzdělání. (Kabíček, 2014, str. 121)

Dalším uvedeným typem je **indikovaná primární prevence**. Tato prevence má za úkol zaměřit svůj zájem na osoby, které čelí působení rizikových faktorů nebo se u takových osob už rizikové chování projevilo. Indikovaná primární prevence se snaží odhalit problémy u těchto osob co nejdříve a co nejdříve zahájit potřebné kroky k tomu, aby k rizikovému chování nadále nedocházelo. Cílem však není pouze zamezit rizikovému chování, ale také v případě již probíhajícího rizikového chování, snížit frekvenci užívání návykových látek či uskutečnit takové kroky, které by pomáhaly k lepšímu zvládnutí v boji proti rizikovému chování. Na této úrovni mohou jako preventisté pracovat lidé, kteří mají potřebnou výši vzdělání v oboru speciální pedagogiky, psychologie, adiktologie nebo v dalším odpovídajícím oboru dané problematiky. (Kabíček, 2014, str. 121)

Finální a nejdůležitější cíl každé prevence je ten, aby docházelo k co nejmenším projevům rizikových faktorů. Prevence se proto pokouší o maximální předejití vzniku rizikového chování, především které se objevuje u dětí a mladistvých a současně usiluje o zabránění samotného průběhu rizikového chování, které se již vyskytlo. Další důležitou roli hraje prevence také v tom směru, že se snaží minimalizovat dopady rizikového chování na dítě či dospívajícího. Ovšem nastávají i takové případy, kdy u některých jedinců nelze s prevencí obstát a nelze s tím do budoucna ani počítat. Tyto jedinci jsou silně ovlivněni buďto ekonomickými rozdíly ve společnosti nebo například rozdíly etnickými, pokud mají dispozice k projevům různých typů poruch či onemocnění nebo záleží také na tom, zda se jedinci nacházejí v dobrém či špatném rodinném zázemí. (Miovský, 2015, str. 33)

2.2 Realizace prevence na ZŠ

Budinská (2014) se v knize zabývá Minimálními preventivními programy (MPP). Školy v České republice tyto programy vytváří již několik let a zabývají se především celoroční spoluprací, která probíhá mezi učiteli a na druhé straně jsou děti, žáci a studenti. Z vydání MŠMT vychází, že minimální preventivní program byl v roce 2000 zaveden pro každou školu jako povinný dokument. Tvorba tohoto programu je pro každou školu (základní, střední, speciální školy) tedy povinná a jeho kontrolu provádí Česká školní inspekce. (Procházka, 2019, str. 82) Minimální preventivní program si klade za cíl přinášet žákům především pravdivé a zcela ověřené informace o užívání návykových látek, dalším cílem je naučit žáky správně se zachovávat v situacích, kdy se ocitnou v konfrontaci s osobami, které jim návykové látky budou nabízet. Vytváření pozitivních hodnot, a především ukázky zdravého životního stylu, to je dalším bodem na seznamu cílů minimálního preventivního programu. Posledním, ale neméně důležitým cílem je snaha, co nejdále odložit dobu, kdy přijdou žáci do kontaktu s návykovou látkou a budou s ní mít osobní zkušenost. (Kabíček, 2014, str. 118)

Podle modelu SMART, který ve své knize zmiňuje Miovský (2015, str. 145), mají být cíle:

„S – specifické, M – měřitelné, A – akceptovatelné, R – realistické, T – termínované (časově ohraničené).“

Svou významnou roli hrají v realizaci primární prevence také organizace, které mají svou úlohu jakožto nestátní a neziskové. Pod samotným pojmem nestátní nezisková organizace (v odborné literatuře označování zkratkou „NNO“) si lze představit organizaci, která je považována za instituci, není součástí státní správy, nedochází k rozdělování zisku, dále je charakteristická svou samosprávou, a především také dobrovolností. Nynější činnost nestátních neziskových organizací v oboru primární prevence je velmi podstatná a nenahraditelná. Některé školy, ač mají svého školního metodika prevence, využívají především právě nestátní neziskové organizace, které v podstatě zastupují práci učitelů v oblasti prevence. Aby byla zajištěna hodnotná primární prevence obecného charakteru ve vzdělávání pro všechny a současně, že reakce na problémy a potřeby bude včasná a adekvátní, je v tomto případě nevyhnutelná spolupráce školy a nestátních neziskových organizací. V ideálním případě se bude jednat o kontinuální a kvalitní spolupráci, při které jsou určeny jasné role a také

to, na čem má svou zodpovědnost škola a na čem NNO. Při této spolupráci by měly být hodnoceny úspěchy, ale také neúspěchy obou institucí. Na základě výsledků hodnocení by poté měly být formy spolupráce upravovány do co nejideálnějšího stavu. Ovšem aktuální situace přináší jednu určitou problematiku, spojenou především s financemi. Programy primární prevence jsou financovány buďto z řady centrální správy, mezi které se řadí především Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a také Rada vlády pro koordinaci politiky v oblasti závislostí (MŠMT a RVKPP) a zároveň jsou financovány krajskou nebo místní samosprávou. V ojedinělých případech získávají peníze na své programy přímo samotné NNO. V takovém případě mohou nestátní neziskové organizace nabízet své programy pro žáky zcela zdarma. Někdy také obdrží finance školy, a tudíž je sama škola zodpovědná za výběr NNO, která preventivní program v dané škole zrealizuje. Tento systém přerozdělování financí směřuje k velké nestabilitě, co se týče kvalitní úrovně primární prevence. (Miovský, 2015, str. 137-138)

3 METODIK PREVENCE

„Páteř vlastní realizace systému školní prevence je tvořena těmito subjekty: odborný pracovník MŠMT, krajský školní koordinátor, okresní metodik prevence a školní metodik prevence.“ (Procházka, 2019, str. 71)

3.1 Školní metodik prevence

Školní metodik prevence je vybraný pedagog školy, případně školského zařízení. Klasické povinnosti metodika prevence se řídí vyhláškou č. 72/2005 Sb., která se zabývá poskytováním služeb informačního rázu ve školách a školských poradenských zařízeních. Tato vyhláška určuje tři základní skupiny povinností každého metodika, a sice mezi jeho povinnosti náleží metodické a koordinační, informační a poradenské činnosti. (Procházka, 2019, str. 74)

O každé z těchto činností má školní metodik za úkol vést písemnou dokumentaci. Oblast **metodické a koordinační činnosti** obsahuje následující body:

- Koordinace a kontrola vytváření preventivního programu dané školy.
- Koordinace a účast na provádění aktivit školy, které jsou v rámci prevence záškoláctví, závislostního chování, násilného chování, vandalismu, zneužívání v oblasti sexuální, zneužívání sektami, chování kriminálního charakteru, projevy sebepoškozování a dalších projevů rizikového chování.
- Informovanost dalších pedagogů školy o metodické činnosti v oblasti prevence (včasné rozpoznání a následné zacházení s rizikovým chováním, práce s třídní skupinou) a vzdělávání pedagogů.
- Zvládání začleňování žáků, cizinců do kolektivu, současně probíhá jako preventivní program prevence před rasismem, xenofobií a případně dalším výskytem otázek spojených s respektováním odlišných etnických a kulturních prvků.
- Spolupráce s orgány Policie ČR či dalšími institucemi samosprávy, s metodikem prevence v pedagogicko-psychologické poradně, odbornými zařízeními, zaměřenými na prevenci a v případě objevení mimořádného rizikového chování kontaktování příslušných orgánů.

- Uchovávání písemností, které dokládají informace o činnosti metodika prevence.

Oblast **informační činnosti** metodika prevence ve škole obsahuje následující:

- Informování ostatních kolegů o rizikovém chování a jeho projevech, o nabízených preventivních programech a projektech, o účinných způsobech primární prevence.
- Prezentace výsledků prevence dané školy.
- Vedení spolupráce se samosprávnými orgány, zařízeními, s pedagogicko-psychologickými poradnami, institucemi, odborníky, to vše v rámci specifické primární prevence.
- Činnost v oblasti poradenské.
- Poskytnutí služeb žákům s projevy rizikového chování a jejich rodičům.

(Miovský, 2015, str. 121-123)

Školní metodik prevence má především za úkol zajistit příznivé psychosociální prostředí v třídním kolektivu a zároveň v celé výchovně-vzdělávací instituci. Současně by měl podporovat zdravý a přirozený růst a vývoj každého žáka. (Jedlička, 2018, str. 371)

3.2 Metodik prevence při PPP (pedagogicko-psychologická poradna)

Metodik prevence, pracovník pedagogicko-psychologické poradny, má určené činnosti, které jsou obsaženy ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. (Kabíček, 2014, str. 133)

Jak uvádí MŠMT, pozice školního metodika prevence v pedagogicko-psychologických poradnách prošla v minulých letech řadou změn, které si vyžádaly bohužel také ne příliš velkou koncepčnost v oblasti prevence. V prvním kroku byla vytvořena pozice okresních koordinátorů či metodiků, jako kompromisní řešení krajských metodiků a spolupráce s PPP. Společná činnost byla charakteristická spíše jako poradensko-metodická. Později přišla další změna a s ní byla pozice okresního metodika přeformulována a dochází ke vzniku nové pozice – pozice metodika prevence v pedagogicko-psychologické poradně. (Procházka, 2019, str. 73)

Školní metodik prevence pedagogicko-psychologické poradny je určen pro oblast celého okresu, a tudíž pomáhá metodikům prevence či jiným pedagogickým pracovníkům s řešením v situacích, ve kterých si sami neumí poradit. Zabývá se tak například řešením, jak postupovat v oblasti specifické primární prevence, která bývá připravována v rámci PPP. Metodici mohou požádat okresního metodika o osobní konzultace a rady, mohou projednávat také obsah minimálního preventivního programu školy. Dále nabízí školním metodikům informace o konání pravidelně se opakujících seminářů a porad v daném okrese či kraji. Další činností, se kterou se lze setkat u okresního metodika je to, že podává informace o současných novinkách v oblasti prevence, orientuje se, kdo a jaké programy pro školy nabízí, informuje o nejnovějších kontaktech na preventivní a poradenská zařízení v regionu. V neposlední řadě mohou metodici či ředitelé škol požádat o osobní setkání ve škole. (Procházka, 2019, str. 73-74)

3.3 Krajský školský koordinátor prevence

Koordinace činností uskutečňovaných v krajích je hlavní podstatou krajského koordinátora prevence. Krajský koordinátor provádí svou práci zejména ve spolupráci s krajským protidrogovým koordinátorem, dále manažerem prevence kriminality v daném kraji, s koordinátorem, který se zabývá záležitostmi romskými a popřípadě s dalšími koordinátory v tomto oboru. Nabízí svou podporu zejména školním metodikům prevence a metodikům pracujícím v pedagogicko-psychologických poradnách v kraji. Mezi jeho další spolupráce se řadí spolupráce s odbornou preventivní skupinou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. (Kabíček, 2014, str. 132)

Jsou rozlišovány čtyři zásadní okruhy náplně práce, kterými se krajský koordinátor musí zabývat. První oblastí je koncepční činnost, další je metodická činnost, třetí náplní je práce s daty a konečně poslední je nezařazená činnost, ve které lze uvést například organizační a operativní činnost. Krajský koordinátor prevence se snaží pomáhat zejména s hledáním informací o důležitých okruzích prevence v kraji a v určeném období. Dále přináší metodikům zprávy a nabídky ohledně konferencí krajských, různých tematických seminářích či kurzech připravených pro metodiky. Dále může také informovat o získávání finančních prostředků ze zdrojů státu na realizaci minimálních

preventivních programů či jiných podobných preventivních činností. (Procházka, 2019, str. 72-73)

3.4 Výchovní poradce

Funkce výchovního poradce (někdy též označovaná jako výchovní – kariérový poradce) je pozice, která se zabývá převážně problémy spojenými s kariérním poradenstvím a probíhající integrací žáků, kteří jsou zařazeni mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. (Miovský, 2015, str. 117)

Mezi další činnosti výchovního poradce je zařazeno zpracovávání individuálních vzdělávacích plánů pro takové žáky, kterými jsou nezvykle nadaní nebo v opačném případě žáci s postižením či jinak znevýhodnění s nutností podpůrných prostředků. Výchovní poradce dále uskutečňuje orientační šetření, pořádá různé nápravy v poruchách učení, ale mezi jeho kompetence je také zařazena podpora rozvíjení žákovských nadání a schopností. Při přesahu možností a kompetencí školy v rámci odborných služeb, výchovní poradce nejčastěji spolupracuje s pedagogicko-psychologickými poradnami, se speciálními pedagogickými centry nebo například s informačně poradenskými centry zřizovaných při úřadech práce. Svým kolegům z řad pedagogického sboru pomáhá s metodikou pedagogické diagnostiky. (Jedlička, 2018, str. 370-371)

4 ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ PRACOVISŤE

Poradenské služby ve škole jsou ve většině případů zajišťovány školním metodikem prevence či výchovným poradcem. Školská poradenská pracoviště mají ale svou úlohu, která spočívá především ve zkvalitňování školních poradenských služeb v oblasti prevence, ale také v lepší kvalitě vzdělávání školních poradenských odborníků. Mezi školská poradenská pracoviště se řadí tyto specializované poradenské instituce: pedagogicko-psychologické poradny (PPP), speciálně pedagogická centra (SPC), střediska výchovné péče (SVP), školní poradenská pracoviště (ŠPP) a někdy se také zařazují neškolní informačně-poradenská střediska vedená u úřadů práce. (Miovský, 2015, str. 117)

4.1 Rozdělení školských poradenských pracovišť

4.1.1 Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)

„Posláním pedagogicko-psychologické poradny je vytvářet vhodné podmínky pro zdravý tělesný a duševní vývoj dětí a mládeže i pro jejich řádný sociální rozvoj. PPP poskytuje pedagogicko-psychologické a speciálně pedagogické služby dětem předškolního věku, žákům základních a středních škol, podle potřeby i studentům vyšších odborných škol. Obstarává rovněž informační podporu a psychologickou pomoc při výchově a vzdělávání rodičům, případně též metodickou a pedagogicko-psychologickou oporu učitelům či dalším pedagogickým pracovníkům.“ (Jedlička, 2018, str. 364)

Poradna mimo jiné zajišťuje pomocí osobních konzultací a individuálního přístupu žákům, kteří mají vysoké předpoklady být ve svém životě velmi úspěšní a dokazují určitý talent, další rozvoj jejich vrozených předpokladů a zároveň se zabývá žáky, u kterých se objevují speciální vzdělávací potřeby a pomáhá jim s kvalitní a celkovou edukací a v případě problémů napomáhá také se začleněním do vzdělávacího procesu. Každá poradna má svého metodika prevence, který má za úkol pomoc v oblasti metodiky prevence a koordinaci metodiků ze škol v okrese. Současně se věnuje také průběžnému vzdělávání metodiků. (Jedlička, 2018, str. 364-365)

4.1.2 Speciálně pedagogické centrum (SPC)

Speciálně pedagogická centra jsou poradenská pracoviště, která poskytují svou pomoc především žákům, kteří mají zdravotní postižení či jiné znevýhodnění. Své služby nabízejí centra také rodičům těchto dětí, pedagogům a dalším vychovatelům, starajíc se o tyto žáky. Speciálně pedagogická centra lze rozdělit dle jejich odborného zaměření a problematiky jejich klientů do osmi skupin, a sice, SPC pro žáky s autismem, SPC poskytující služby žákům s tělesným postižením, SPC pro žáky, kteří trpí mentálním postižením, SPC poskytující služby žákům s vadou řeči, SPC pro sluchově postižené žáky, SPC pro zrakově postižené žáky, SPC pro žáky hluchoslepé a SPC určené pro žáky, kteří trpí více vadami. Tato centra dříve vznikala především jako součást škol speciálních, kde probíhalo vzdělávání právě těchto zdravotně postižených či jinak znevýhodněných dětí. Spolupráce center probíhá také s praktickými lékaři pro děti a dorost, kteří mají příslušnou kvalifikaci na daný typ postižení a v některých případech spolupracují s centry také advokáti s profesním zaměřením právě na sociálně-právní ochranu osob, které trpí nějakým zdravotním postižením. (Jedlička, 2018, str. 365-366)

4.1.3 Středisko výchovné péče (SVP)

Středisko výchovné péče se řadí mezi instituce, které poskytují svým klientům zejména preventivně výchovné či výchovně vzdělávací služby ambulantně, rezidenčně nebo stacionárně. Jejich hlavním úkolem je předcházet rizikovým projevům u dítěte, dále pokud se již vyskytly poruchy chování, tak se snaží důsledky a příčiny zmírnit, či úplně odstranit. Střediska výchovné péče mají navázané také spolupráce, a to zejména s rodinami, s orgány sociálně-právní ochrany dětí, se školami, s dalšími institucemi v oblasti poradenské a informační a dále také spolupracují s nestátními neziskovými organizacemi. Střediska výchovné péče zajišťují také ústřední služby pro klienty na ambulantní a poradenské úrovni v obecním a regionálním měřítku. (Miovský, 2015, str. 131)

4.1.4 Školní poradenské pracoviště (ŠPP)

Školní poradenské pracoviště poskytuje poradenskou pomoc přímo ve škole a tato pomoc je zajišťována poradenskými pracovníky školy, a sice školním metodikem prevence, výchovným poradcem a případně školním psychologem či školním speciálním pedagogem. Metodik prevence se zaměřuje na žáky s rizikovým chováním a na jeho prevenci, výchovný poradce má za úkol podporu žáků a pedagogických pracovníků, kteří se účastní vzdělávání žáků s podpůrnými opatřeními. Školní psycholog či speciální pedagog dále poskytují poradenské služby. Všichni poradenští pracovníci školy udržují spolupráci s dalšími pedagogy, hlavně tedy s třídními učiteli, a zajišťují komunikaci se zákonnými zástupci žáků, na středních školách případně se zletilými žáky. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných)

PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODIKA

5.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu této bakalářské práce bylo především zaměřením se na práci metodiků prevence. Zároveň byla zkoumána problematika, která se týká podmínek realizace primární prevence na základních školách. K naplnění cíle byl použit kvalitativní výzkum, s metodou polostrukturovaného rozhovoru/interview s vybranými informanty.

Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum se nezabývá kvantifikací, jako druhý metodický způsob sběru dat – kvantitativní výzkum, ale soustřeďuje se zejména na hloubkový průnik do zkoumaných jevů, které jsou často nazývány jako fenomény. Strauss a Corbinová (1999) uvádějí, že kvalitativní metoda výzkumu se užívá především k odhalování a pro správné porozumění toho, co je základní podstatou zkoumaných jevů, o kterých nemáme zatím mnoho informací. Kvalitativní výzkum nám dále pomáhá zjišťovat, jak určité věci, které jsou předmětem výzkumu, prožívají a klasifikují sami aktéři. V případě, že se výzkumník rozhodne pro formu kvalitativního výzkumu, měl by mít předem jasně definovaný problém, který bude hlavním bodem samotného výzkumu, dále připravené výzkumné otázky a měl by si být také jistý výběrem výzkumné metody. (Hladío, 2011, str. 82)

„Díky metodám sběru dat, dokáže kvalitativní výzkum přinášet (kulturně) specifická a (kontextově) bohatá data. /.../ Při uvažování o metodách sběru dat nelze opomenout specifický vztah mezi výzkumníkem a účastníkem zkoumání.“ (Švaříček, 2007, str. 142)

Metody sběru dat, které se řadí do kvalitativního výzkumu, jsou například zúčastněné pozorování, dále hloubkový rozhovor, ohnisková skupina (pomocí této metody lze získat data ze skupinových interakcí), další metodou je skupinový rozhovor, kterého se účastní tři a více osob ve stejnou chvíli a výzkumník se drží stále modelu otázka-odpověď. Pátou metodou sběru dat kvalitativního výzkumu je pořizování videozáznamu a poslední uvedenou metodou je metoda triangulace, která obsahuje především proces objevování v daném výzkumu. (Švaříček, 2007, str. 142-202)

Hendl (2005) ve své publikaci o kvalitativním výzkumu uvádí čtyři základní metody kvalitativního sběru dat, ke kterým jednotlivě přisuzuje také vlastnosti, a především také výhody dané metody. Metoda pozorování je charakteristická především tím, že výzkumník a účastník výzkumu jsou v kontaktu delší dobu, protože samotná tato metoda je velmi časově náročná. Výhodu však přináší tato metoda v tom, že dochází k velmi dobrému poznání a pochopení dané kultury či subkultury, ve které se účastník výzkumu nachází. Jako další metodu zmiňuje texty a dokumenty, které přinášejí rozbor významu a výhodou u této metody je zejména teoretické porozumění. Metoda videozáznamu se vyznačuje přesným přepisem všech přirozených interakcí, která nám pomáhá hlavně těmto interakcím dobře porozumět. Poslední uvedenou metodou je rozhovor, který se dělí na několik typů dle záměru a přináší s sebou hlavně porozumění zkušenostem zúčastněných osob. (Hendl, 2005, str. 50)

Metoda rozhovoru/interview

Metoda rozhovoru je používána nejčastěji a využívá se především ke sběru dat ve výzkumu kvalitativním. Někdy se lze setkat také s označením hloubkový rozhovor, který je charakteristický zejména kladením otevřených otázek, přičemž se výzkumník provádějící rozhovor snaží získat odpovědi co nejvíce hloubkové. (Švaříček, 2007, str. 159)

Výhoda, která tkví v metodě rozhovoru na rozdíl od jiných výzkumných metod je ta, že při rozhovoru je navázán osobní kontakt mezi osobami, a tak lze dosáhnout lepšího proniknutí k odpovědím účastníka rozhovoru. Při kladení otázek lze sledovat bezprostřední reakce informanta, což může pomoci výzkumníkovi v dalším směřování rozhovoru. (Chráška, 2016, str. 176)

Rozhovory se obecně dělí na strukturované, nestrukturované, polostrukturované a skupinové.

Strukturovaný rozhovor se vyznačuje tím, že otázky, které pokládá výzkumník, jsou přesně dány a předpřipraveny, zůstávají ve stejném pořadí a nedochází k jejich změnám. V případě, že má výzkumník více respondentů, každému z nich klade otázky stejné a nemění tedy ani jejich pořadí. Podobnost by se dala najít například s dotazníkem, který obsahuje otevřené otázky, avšak liší se pouze v tom, že rozhovor je veden v ústní podobě

na rozdíl od dotazníku. Kladnými body u strukturovaného rozhovoru může být to, že z časového hlediska není strukturovaný rozhovor až tak náročný. Nevýhoda se ovšem objevuje u jasně daných pravidel, například že nelze otázky měnit.

Dalším typem rozhovoru je **nestrukturovaný rozhovor**. Tento typ je především koncipován tak, že velká snaha je kladena převážně na to, aby rozhovor probíhal přirozeně, jako normální konverzace. Výzkumník má připravené otázky, ale pouze co se týče obsahu. Vše probíhá dle aktuální situace, tazatel může v případě více respondentů otázky pozměňovat, přeskakovat a reagovat na aktuální odpovědi informantů.

Polostrukturovaný rozhovor je typem, ve kterém má tazatel připravené otázky, na které se chce respondentů ptát, ale většinou je nepokládá v přesně daném pořadí, ale určuje si je tak, aby navazovaly na odpovědi respondenta a především tak, aby byl rozhovor přirozený. Výzkumník má připravenou hlavní osnovu rozhovoru, která obsahuje hlavní výzkumné otázky. Tazatel směřuje dále k tomu, aby informant projevil své názory, city, dojmy atd. Odpovědi jsou dále rozvity dalšími otázkami, které navazují na ty hlavní. (Hladío, 2016, str. 41)

Posledním typem rozhovoru je tzv. **skupinový rozhovor**. Tento typ se využívá především když probíhá výzkum jakéhosi „ožehavého“ tématu. Při těchto výzkumech je vhodnější využít právě skupinového rozhovoru, neboť respondenti při kladení těchto „choulostivých otázek“ nepociťují takový stud. V případě skupiny lze hovořit o šesti až deseti lidech. Nevýhodou skupinového rozhovoru však je, že intenzita účasti na odpovědích je rozdílná. Toto chování je dané hlavně aktivním a pasivním přístupem zúčastněných. (Chráska, 2016, str. 177)

6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Výzkumné otázky

1: Jaká je úloha metodika prevence na základních školách/případně nižších stupních gymnázia?

2: Na čem a s kým spolupracuje školní metodik prevence?

3: Jaké je rizikové chování, s nímž metodik prevence na základní škole pracuje?

4: Jak řeší metodici prevence obtížné situace ve své práci? Jak se s obtížnými situacemi vyrovnávají?

Ke každé výzkumné otázce náležely ještě další podotázky, které dále rozvíjely výpovědi informantů na výzkumné otázky.

Informanti, se kterými jsem rozhovor provedla, jsou pedagogové ze škol nacházejících se na Prachaticku a Českobudějovicku v jižních Čechách. Rozhovorů se účastnili čtyři participanti, z toho tři ženy a jeden muž. Všichni se věnují, nad rámec svých běžných pedagogických povinností, výkonu specializační funkce metodika, jedna z informantek dokonce dříve zastávala funkci výchovné poradkyně. První z participantů je má bývalá učitelka z gymnázia, kterou jsem oslovila s rozhovorem jako první. Rozhovor byl veden na gymnáziu, kde jsem ji osobně navštívila. Druhý účastník rozhovoru byl učitel ze základní školy, na kterého jsem dostala kontakt od svých přátel, kteří školu navštěvovali. Informant byl velice milý a ochotný se rozhovoru účastnit. Rozhovor probíhal taktéž na půdě školy. Třetí informantkou byla učitelka, která je příbuznou mé kamarádky. Z časových důvodů rozhovor proběhl v domácím prostředí. Poslední, čtvrtou informantkou, byla má dlouholetá kamarádka, která mimo funkci metodika vykonávala dříve také funkci výchovné poradkyně. Rozhovor probíhal kvůli časovým možnostem nás obou taktéž u ní doma.

Informantka A – 53 let, učitelka na nižším stupni víceletého gymnázia, aprobace matematika, informatika a základy techniky, praxe ve školství 32 let, praxe metodika prevence 2 roky

Informant B – 29 let, učitel na základní škole, aprobace zeměpis a tělocvik, praxe ve školství 4 roky, praxe metodika prevence 1 rok

Informantka C – 36 let, učitelka na základní škole, aprobace první stupeň, praxe ve školství 13 let, praxe metodika prevence 8 let

Informantka D – 39 let, učitelka na základní škole, aprobace matematika a tělocvik, praxe ve školství 15 let, praxe metodika prevence 4 roky (dříve výchovný poradce 7 let)

1. Jaká je úloha metodika prevence na základních školách/případně nižších stupních gymnázia?

Informantka A uvádí, že co se týče úlohy metodika prevence, tak jasně stanovené povinnosti lze najít ve vyhlášce Ministerstva školství. Tím, že informantka A vyučuje na osmiletém gymnáziu, tak uvádí, že v podstatě do styku s rizikovým chováním nepřijde tolik. Výskyt záškoláctví se objeví jednou za dva až tři roky. Školní interní postup při řešení rizikového chování není stanoven, avšak při výskytu se řídí metodikami uvedenými ve vyhlášce MŠMT. Případy, které by byly mimo kompetence metodika na gymnáziu se zatím také nevyskytly, takže informantka A se s žádnými takovými případy zatím nesešla.

Co se týče **informanta B** a jeho úloh pro metodika prevence, zde popisuje jakési dvě roviny, přičemž první spočívá převážně v té primární, všeobecné prevenci, kdy pomáhá zajišťovat různé preventivní programy pro všechny třídy. Druhou rovinu vidí v samostatné práci se žáky. Popisuje, že se i žáci sami naučili nebát se, přijít a požádat o radu. Co se postupu řešení rizikového chování týká, informant B uvádí, že jeho škola má pro rizikové jevy vytvořené krizové plány, které mohou pomoci i ostatním pedagogům. Pokud se jedná o závažnější problémy, dochází k jejich řešení na školním poradenském zařízení.

V rozhovoru s **informantkou C** jsem se dozvěděla, že náplní její práce jakožto metodičky prevence je zejména tvorba minimálního preventivního programu, vedení základní dokumentace, především o preventivních věcech. Každý rok také vytváří hodnocení, které následně posílá okresnímu metodikovi prevence. Dále mezi její kompetence patří realizace preventivních programů pro třídy a samotné řešení problémů, které se vyskytnou ve škole. Postup při řešení krizových situací má škola vytvořený svůj a probíhá spolupráce mezi členy školního poradenského systému.

Informantka D uvedla, že mezi její hlavní úkoly spadá především představení minimálního preventivního programu, dále hlídání a předejití šikany na škole a samozřejmě spolupráce s výchovným poradcem. Kladen důraz je také na přátelské klima třídy a fungování skupinových vazeb v třídním kolektivu.

2. Na čem a s kým spolupracuje školní metodik prevence?

Na otázky ohledně spolupráce školního metodika prevence **informantka A** uvedla, že s organizacemi nabízející preventivní programy příliš dobré zkušenosti nemají. V minulosti využívali dvě místní organizace, avšak podle účastníků nebyl program vhodný, ani dostačující. Informantka A dále uvedla, že spolupracují převážně se školní psycholožkou, která navštěvuje gymnázium každé pondělí a sama vytváří pro žáky preventivní programy. Vychází z minimálního preventivního programu a pro každou třídu připravuje sama programy na aktuální či předepsaná témata.

Informant B v otázce spolupráce uvedl, že u nich na škole spolupráce s organizacemi funguje dlouhodobě a úspěšně. Rozsáhlou spoluprací mají s jedinou organizací, a to s organizací „Theia“, nahodile spolupracují také s jednotlivci či dalšími organizacemi.

Informantka C ohledně spolupráce přispěla s tím, že spolupráce probíhá s pedagogicko-psychologickou poradnou, následně také s okresním metodikem prevence, s Policií ČR, která také do školy přijíždí na preventivní program a dále uvedla dvě organizace, „Portus“ a „Do světa“, se kterými také spolupracují.

Informantka D se shoduje ve výpovědích s informantkou C, a sice že také využívají organizaci „Portus“. Dále také využívají organizaci „Rodinka“, se kterou mají také dobré zkušenosti. Využívají i programy od Policie ČR, Hasičského záchranného sboru a také od Záchrané služby. Dále spolupracují s kriminalistou z Českých Budějovic. Velice spokojená byla také s organizací „Etické dílny“.

3. Jaké je rizikové chování, s nímž metodik prevence na základní škole pracuje?

Dle slov **informantky A** se u nich na gymnáziu s rizikovým chováním příliš neseťkávají. Občasný výskyt záškoláctví či návykových látek, ovšem jejich užívání se ve škole nijak neprojevuje, tudíž tyto situace jako metodik neřeší. Na otázku, zda je gymnázium charakteristické nějakým typem rizikového chování informantka A odpověděla takto: „*Tím, jak jsme na gymnáziu, tak tady nic extra za rizikové chování není a pokud se tady*

objeví záškoláctví, tak daný žák začne být neúspěšný a je to na odchod ze školy. Jak tady někdo má problémy, tak tady v podstatě už není, protože nemá šanci a je tady jen ten, kdo tu chce být.“

Na druhou stranu **informant B** za svou rok a půl dlouhou dobu působení jako metodik prevence přišel do kontaktu s poměrně více rizikovým chováním. Nejčastěji přichází do kontaktu s tzv. „vapováním“, tj. užívání elektronických cigaret, objevují se náznaky šikany a vandalismu, kyberšikana. Za současný trend považuje informant B sebepoškozování. *„Přijde mi, že to je spíše takový trend než nějaký problém v dnešní době. Ale vždycky z toho vyleze, že se vlastně vůbec nic neděje, nic vážného. Tímto to nechci zlehčovat, zároveň někteří to mají i tak, že jsou rádi v té pozici chudáčka, vždycky tam za tím bylo něco schovaného, že to dítě si procházelo něčím složitým a většinou opravdu psychické problémy, kterým zkusili uniknout tímto způsobem, ale vždycky sami říkali, že jim to vlastně vůbec nic nepřineslo...“*. To, že by byla jeho škola specifická nějakým typem rizikového chování, také nepocituje.

Informantka C uvedla mezi nejčastější rizikové chování záškoláctví, kouření, občasnou kyberšikanu nebo něco s tím spojeného a dále náznaky šikany. Na otázku, zda je škola typická pro nějaký druh rizikového chování uvedla, že u nich se rizikového chování vyskytuje poměrně málo, takže si nemyslí, že by nějaký druh rizikového chování převažoval.

Informantka D na stejnou otázku uvedla jako nejčastější také záškoláctví, projevy šikany, ostrakismus, kdy jsou situace, že si žáci navzájem ubližují, ve spolupráci s výchovným poradcem uvedla také školní neúspěšnost a jako časté také poruchy příjmu potravy. *„Jenom za ty tři roky, co dělám tuhle práci, tak tady řešíme třetí dítě s poruchou příjmu potravy, což je dost. Myslím si, že je to také dané dobou. Covid to mohl zapříčinit, že ty děti na sebe koukají trošičku jinak.“* Ani informantka D si nemyslí, že by byla jejich škola specifická rizikovým chováním. Žádná anomálie ani pravidelnost se na škole nevyskytují.

4. Jak řeší metodici prevence obtížné situace ve své práci? Jak se s obtížnými situacemi vyrovnávají?

Informantka A se sama s žádnou obtížnou situací nesešla, tudíž nebyly pokládány ani žádné další navazující otázky.

Informant B za obtížnou situaci uvedl případ, kdy přišel do kontaktu se sebepoškozováním dítěte. Uvedl, že v první moment sám hodně zbystřil a poctivě rozmýšlel další kroky, jak naložit s touto informací, aby daného žáka skutečně ochránil a nedošlo ke zhoršení situace. Konzultoval proto tento případ s kolegyní výchovnou poradkyní nebo i s bývalou metodičkou prevence, v záloze měl také případně okresního nebo krajského metodika či OSPOD. Nakonec problém vyřešili interně ve škole a vše dobře dopadlo. Na otázku, jaký postup by doporučil jiným metodikům v podobné situaci, přišla odpověď, že je určitě důležité informaci prvotně zpracovat, promyslet všechny své kroky a jejich následky a vymyslet strategii, která povede úspěšně ke zvládnutí problému.

Informantka C uvedla situaci jako obtížnou, ve které přišla maminka žáka do školy s tím, že jejímu synovi nabízí odpoledne jiní žáci marihuanu. I když tuto situaci škola řešit nemusela, jelikož problém nenastával na půdě školy, došlo k řešení této situace a informantka uvedla, že pro ni bylo velice nepříjemné jednání s otcem dítěte, které marihuanu nabízelo. *„Tatínek byl velice neústupný, arogantní a nedokázal vidět dopředu, co by se všechno mohlo stát. Bylo to pro mě hrozně těžké řešit, zatím asi nejhorší, co jsem zažila.“*

Jako doporučení dalším metodikům v podobné situaci dává, aby si především oni sami nastavili dopředu v hlavě, jak a co chtějí řešit a když si nebudou jistí, aby si nechali čas na promyšlení a případně si zavolali o radu, například okresní metodičce, která vždycky umí poradit.

Informantka D popisuje obtížnou situaci, podobnou jako u informanta B. *„Bylo to v covidu, když skrze sociální síť přes aplikaci Messenger se žáci dozvěděli, že může dojít k sebepoškozování dítěte a hrozila tam dokonce i sebevražda. Tak to byla chvíle, kdy jsem si řekla, tak teď fakt nevím, co mám dělat. Ve škole nejsme, ale to je přesně ten přesah kompetencí, protože my jsme tam nedosáhli jako škola a v tu chvíli jsme to řešili.“* Skrze okresního metodika dokázala informantka najít lékaře, v jehož péči dítě bylo. Následně probíhala i spolupráce s OSPOD a byla tam také hlídka Policie ČR. Vše bylo pohlídnáno a ve výsledku nedošlo ani z lékařského pohledu k žádnému sebepoškozování a ani nadále nehrozilo. Ostatním metodikům prevence doporučuje vždy jít o kousíček výš. K okresnímu metodikovi či krajskému. Od věci není také „Asociace školních metodiků

prevence“. *„Někdy se třeba podívám i na Českou školní inspekci, jestli tam není něco v kazuistice, jestli tam nemají něco v řešení, co se dělo, takže to je další tip kam sáhnout, když člověk úplně neví, jak dál.“*

6.1 Shrnutí výsledků

Metodici prevence, kteří se účastnili rozhovorů, realizují předepsané povinnosti metodika, které se od nich očekávají. Mnohdy nemají srovnání, zda je jejich práce v rámci předepsaných kompetencí, ale myslím si, že se náplň všech oslovených informantů nijak zásadně neliší od náplně předepsané. Co se týče postupu při řešení rizikového chování, všichni informanti se shodli na tom, že postupují podle předepsaných pravidel, ať už se jedná o materiály obsažené v příručce vydané MŠMT nebo o materiály, které si vytvořila škola sama na svém poradenském pracovišti. Je velmi důležité, že praktikují stejný postup řešení na všechny případy. Ví, jak v krizových situacích postupovat a případně mohou sáhnout do připravených materiálů či se poradit s dalším odborným pracovníkem.

Na otázky o spolupráci odpovídali informanti v zásadě také podobně. Od první informantky jsem se dozvěděla, že udržují spolupráci především se školním psychologem, s organizacemi nemají tak dobré zkušenosti. Avšak jedná se o situaci na víceletém gymnáziu, kde, jak sama informantka uvádí, rizikové chování není tak časté a pokud se v ojedinělém případě objeví, žák vysoké nároky přestane zvládat a školu po nějakém čase opouští. U všech dalších informantů probíhá spolupráce s organizacemi a spolupráci si také chválí. Je důležité preventivní programy žákům poskytovat, a především reagovat také na třídní kolektiv, na jeho aktuální problémy a potřeby. Otázky padly také na spolupráci mezi metodikem a ostatními členy pedagogického sboru. Zda mohou metodici prevence očekávat spolupráci s kolegy nebo zda ostatní pedagogové nechávají řešení problémů pouze na nich. Všechny výpovědi byly shodné a sice, že se spoluprací s ostatními kolegy mohou rozhodně počítat. V některých případech je sice menší, než by se očekávalo, ale je tam.

Při rozhovoru jsem také kladla otázky zabývající se především vztahem metodik-rodíč a komunikací či přímou konfrontací s rodiči žáků. Co se týče přímé konfrontace s rodiči či zákonnými zástupci, na základě rozhovorů jsem se dozvěděla, že probíhají výchovné

komise, které se realizují při potřebě řešení rizikového chování. Těchto schůzek s rodiči se účastní zpravidla metodik prevence či výchovný poradce, dále třídní učitel a žák, kterého se problém týká.

Co bylo velmi zajímavým poznatkem a myslím si, že by se do budoucna mělo určitě změnit, je zmíněný vztah metodik a rodič. Výpovědi metodiků obsahovaly názory, že pohled rodičů na metodika prevence není v podstatě žádný. Rodiče tuto funkci ve většině případů neznají, neví, čím se přesně metodik zabývá. Metodici uvedli, že je rodiče v případě problému nekontaktují a je to dáno zřejmě tím, že ani neví, že takovéto možnosti mají a že je k dispozici odborník z řad pedagogického sboru, který může nabídnout svou odbornou pomoc.

Na výskytu rizikového chování se metodici téměř také shodli. Typy rizikového chování, které se objevují v této bakalářské práci, byly nejčastěji zmiňovány, a proto jsem si je také do své práce vybrala. Na otázku, zda je jejich škola specifická některým druhem rizikového chování, odpověděli všichni, že specifická určitě ne. Výskyt rizikového chování se samozřejmě objevuje, ale není jeden druh, který by převažoval.

Ohledně obtížných situací informanti doporučují, že je především důležité rozmyslet své kroky a nebát se poradit s dalšími odbornými pracovníky, které se danými tématy zabývají. Každý se za dobu své praxe dostane do situace, se kterou si nebude umět třeba hned poradit, avšak lepší je požádat o radu než spáchat více problémů nevhodným postupem při řešení.

Poslední otázky se týkaly především sebevzdělávání a školení, kterých se metodici účastní. Zda jim ředitel/ka školy poskytuje možnost účastnit se kurzů, seminářů, či prohlubování kvalifikace. Všichni oslovení metodici se jednohlasně shodli na tom, že ředitel/ka školení sám/sama nenabízí, avšak nebrání metodikům ve vzdělávání a navštěvování školení a kurzů určených pro metodiky prevence. Metodici dále uvedli, že tyto možnosti samozřejmě využívají a sami se vzdělávají, protože v této oblasti je sebevzdělávání velice potřebné a důležité. Každoročně navštěvují kurzy, semináře a přednášky zaměřené na toto téma. V posledních třech letech, kdy byl svět zasažen epidemií koronaviru (COVID-19), se prezenční kurzy a semináře přesunuly do online

prostředí. Někteří metodici uvedli, že jim tento způsob vyhovuje, někteří naopak byli proti této formě a raději dále využívají nabídky prezenční.

DISKUSE

Cílem této bakalářské práce bylo zaměřit se na problematiku týkající se podmínek realizace primární prevence ve školách. Výzkum byl realizován prostřednictvím kvalitativního výzkumu, který probíhal pomocí metody rozhovoru. Jak sami oslovení metodici popsali, podmínky pro realizaci prevence sami vytvářejí a napomáhají tak k menšímu výskytu či někdy úplnému vymizení znaků rizikového chování. Miovský ve své publikaci taktéž uvádí, že finálním a důležitým cílem prevence je především předcházení vzniku rizika a zároveň redukce dopadů, které jsou spojeny právě s rizikovým chováním. (Mioviský, 2015, str. 33)

Také to, o jakou cílovou skupinu při vytváření programu se jedná, pro jakou věkovou skupinu se program realizuje, na jakém typu školy je program připravován, zda se jedná o jednotlivce či větší skupinu žáků, to vše patří mezi další podmínky při tvorbě primární prevence na škole. (Mioviský, 2015, str. 32) S tímto výrokem lze ztotožnit také vybrané metodiky, kteří uváděli v rozhovorech podobné názory. Každý metodik má za úkol každý rok vytvořit minimální preventivní program pro každou třídu. Program by měl být proměnlivý, tzn. neměla by se stejná témata opakovat ve stejném třídním kolektivu pořád dokola.

Jedna z informantek na podobné téma uvedla: „*Myslím si, že by témata preventivních programů měli nadhazovat i třídní učitelé, ve chvíli, kdy znají skupinu, a to je třeba to, na co se ptám vždycky v září ... řeknu, mám tyhle a tyhle preventivní programy, kdo z vás by chtěl co? Zvažte, jakou máte skupinu dětí, takže na základě toho, jakou oni mají skupinu, tak mi řeknou. Když mi nic neřeknou, tak jim tam prostě něco připravím já sama, ale samozřejmě jsem radši, když za mnou přijdou. Letos se mi tedy stalo, že přišly jenom dvě třídní učitelky, ale v tu chvíli vím, že je to super, že je to člověk, který ví, co ve třídě chce a který ví, co má ve třídě případně za problém. Ti, kteří ti nepřijdou říct vůbec nic, tak je jasné, že si toho třeba nevšímají nebo jsou to ty samo řešitelé, kteří kolikrát udělají větší zlo...*“

Co se samotných podmínek k realizaci primární prevence na základních školách týče, myslím si, že dle získaných podkladů od samotných metodiků prevence probíhá realizace programů na dobré úrovni a především kvalitně. I v případě organizací, které preventivní

programy pro školy vytváří. Troufnu si říct, že v této oblasti nemají organizace, připravující nekvalitní programy, místo. Organizace s úderným, a především kvalitně a odborně zpracovaným tématem jsou školami vyhledávány a sami metodici mi toto tvrzení potvrdili, když uváděli, že za nimi jezdí organizace například i z jiného kraje. Ale chtějí je, jelikož mají dobře zpracovaný program a žákům přináší přesně to, co by preventivní programy přinášet měly.

ZÁVĚR

Tato práce se zabývá realizací prevence rizikového chování u žáků na základních školách. Práce je rozdělena do dvou částí, a sice na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části jsem se zaměřila na základní pojmy, týkající se této problematiky. Typy rizikového chování, které jsem si do teoretické části vybrala, jsou dle výzkumu provedeném s metodiky prevence označovány jako nejčastěji se vyskytující typy rizikového chování, a tudíž jsem je ve své práci chtěla představit. Důležité je taky zmínit pozici metodika v oblasti prevence. Dle výsledků rozhovoru s metodiky prevence jsem přišla na to, že obecná veřejnost, zejména rodiče žáků o této pozici nevědí mnoho a mělo by dle mého názoru probíhat více možností, jak by se veřejnost o této pozici mohla dozvědět. Spíše než metodik prevence, je ve společnosti diskutovaný výchovný poradce, který spolupracuje mimo jiné také s metodikem prevence. Dnešní doba je z pohledu rizikového chování pro dospívající velice nebezpečná, a proto by prevence měla probíhat dostatečně a kvalitně. Dalším okruhem, kterému se věnuji, je okruh školských poradenských pracovišť. Tyto zařízení jsou součástí odborného poradenství nejen pro samotné metodiky prevence, ale také pro jednotlivce z řad veřejnosti.

Praktická část byla zaměřena především na práci vykonávanou metodiky prevence. Vše, co se týče tvorby preventivních programů, jejich spoluprací, jak s organizacemi, jednotlivci nebo také s pedagogy mezi sebou. Rozhovor zahrnoval i otázky ohledně komunikace s rodiči. Metodici vyjadřovali své poznatky, připomínky, ale svěřili se anonymně i s případy, které pro ně byly náročné nebo naopak zajímavé. Na základě provedených rozhovorů jsem poznala důležitost této profese a obdivuji všechny metodiky prevence, jak dobře svou práci zvládají a jak se jí ochotně věnují. Finančně není dle informací od metodiků tato práce ohodnocena zrovna nejlépe, avšak si myslím, že v budoucnu mohou být velké prostory pro změnu. Práce metodika prevence je rozhodně náročná, nelze ji brát na lehkou váhu a mnohdy dokáže být i psychicky náročná. Kdybychom tyto osoby ve školství neměli, situace ohledně rizikového chování by vypadala jistě jinak, než jak vypadá v dnešní době.

SEZNAM LITERATURY A DALŠÍCH ZDROJŮ

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HLAĐO, P. *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol* [online]. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2011. 134 s. Dostupný z WWW: <<http://www.vychovavzdelavani.cz/pedagogickyvyzkum.pdf>>. ISBN 978-80-7375-544-7.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

JANOŠOVÁ, Pavlína, Lenka KOLLEROVÁ, Kateřina ZÁBRODSKÁ, Jiří KRESSA a Mária DĚDOVÁ. *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada, 2016. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2992-3.

JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1.

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.

KRCH, František David. *Poruchy příjmu potravy: vymezení a terapie*. Praha: Grada, 1999. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-627-7.

KRIEGELOVÁ, Marie. *Záměrné sebepoškozování v dětství a adolescenci*. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2333-4.

MARÁDOVÁ, Eva. *Poruchy příjmu potravy*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2007. ISBN 978-80-86991-09-2.

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

MIOVSKÝ, Michal, Anna AUJEZKÁ, Iva BUREŠOVÁ, et al. *Programy a intervence školské prevence rizikového chování v praxi*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 978-80-7422-394-5.

MIOVSKÝ, Michal, Lenka SKÁCELOVÁ, Jana ZAPLETALOVÁ, et al. *Prevence rizikového chování ve školství*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 978-80-7422-392-1.

NEŠPOR, Karel. *Vaše děti a návykové látky*. Praha: Portál, 2001. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-515-6.

PLATZNEROVÁ, Andrea. *Sebepoškozování: aktuální přehled diagnostiky, prevence a léčby*. Praha: Galén, 2009. ISBN 978-80-7262-606-9.

PROCHÁZKA, Miroslav. *Metodik prevence a jeho role na základní škole*. V Praze: Pasparta, 2019. ISBN 978-80-88290-28-5.

PROCHÁZKOVÁ, Lenka a Jana SLADKÁ-ŠEVČÍKOVÁ. *Poruchy příjmu potravy: odpovědi na otázky, na které jste se báli zeptat*. [Praha]: Pasparta, [2017]. ISBN 978-80-88163-46-6.

ROGERS, Vanessa. *Cyberbullying: activities to help children and teens to stay safe in a texting, twittering, social networking world*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2010. ISBN 9781849051057.

ROGERS, Vanessa. *Kyberšikana: pracovní materiály pro učitele a žáky i studenty*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-984-2.

ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál, 1995. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-049-9.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-678-0.

VYHLÁŠKA č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

SEZNAM PŘÍLOH

1. Rozhovor – informantka A

T = tazatel

I = informant

T: Zeptám se tedy na otázky o vás, takže věk, kolik je vám let?

I: 53 let.

T: Aprobaci máte?

I: Matematika, informatika a základy techniky.

T: Kolik let už působíte ve škole?

I: 32 let.

T: A kolik dětí je zhruba na vaší škole, jestli tak nějak odhadem řeknete?

I: Asi něco kolem 200 dětí.

T: Takže teď bych tedy přešla k první otázce, a sice jaká je úloha metodika prevence na nižším stupni gymnázia? Takže co je takovým základním úkolem metodika prevence tady na gymnáziu, jestli byste to mohla nějak specifikovat?

I: Ta náplň vychází z vyhlášky 116/2011Sb., která řeší metodiky prevence a tam je v podstatě ta náplň specifikovaná, takže se shoduje s tou vyhláškou.

T: A myslíte si, že Vaše činnost je nějaká jiná nebo se může lišit tady na škole, že kdybyste byla třeba jinde, tak byste dělala třeba něco jiného?

I: No já si myslím, že tady máme míň problémů, které řešíme, my tady v podstatě nic neřešíme, výjimečně je tady nějaké záškoláctví, ale to je třeba jeden případ za dva roky nebo za tři roky a já vím, že tady, už je to možná asi pět let, že se řešil nějaký žvýkáci tabák v tercii a od té doby vlastně se nic neřešilo a až teď se řešil jeden student, který nechci říct, že je to záškoláctví, protože na vyšším gymnáziu, na střední škole, už to neřešíme, tam už se to řeší jako neomluvené hodiny a na tom nižším gymplu jsme řešili

jednu holčinu, která se neúčastnila distanční výuky a jak říkám, jinak tady nemáme žádné extra problémy.

T: Máte nastavený nějaké interní postup, například třeba od ředitelky školy, jak tedy s takovými případy zacházet?

I: Interní postup od ředitelky školy ani tak stanovený není, oni to ukládají právě ty vyhlášky, že musí být zpracované metodiky pro řešení jednotlivých případů, například toho rizikového chování.

T: A setkáváte se s případy, které jsou mimo tradiční kompetence metodika prevence?

I: Já jsem se tady zatím s ničím takovým nesečkala.

T: Mohla byste mi říct, s jakými organizacemi jste spolupracovala nebo škola spolupracuje v posledních letech?

I: My máme školní psycholožku, takže my teďka ty organizace příliš nevyužíváme, protože nám preventivní programy dělá naše školní psycholožka a ona je tady vždycky v pondělí a každé pondělí dělá pro dvě třídy preventivní program. My máme minimální preventivní program, to je vypsáný, ta témata, která ty třídy mají mít a ona to pravidelně prochází, takže my žádné organizace nevyužíváme.

T: A chtěla byste třeba využít nějakou spolupráci s organizací?

I: Neměli jsme s tím zkušenosti a ti kteří tady byli, to byly organizace „Do světa“ a „Krebul“ a ti účastníci s tím nebyli příliš spokojení, nebylo to prostě ono. Ta naše psycholožka se nám velmi osvědčila, daleko líp a děti to s ní baví.

T: Takže ta paní psycholožka to dělá sama?

I: Ano, ona to dělá sama, dělá sama ty programy.

T: Jak často řešíte nějakou přímou práci s rodiči žáků? Chodí sem třeba za Vámi rodiče?

I: Rodiče jsou zváni na výchovné komise, když se vyskytne nějaký problém, jinak je to v rámci třídních schůzek, ale při těch výchovných komisích, tam pak se účastní většinou třídní učitel, pak případně ten, kdo má nějaký problém a pak tam spíš bývá výchovný poradce než metodik prevence, protože tam se řeší takové věci, které jsou spíše výchovné, než že to jsou rizikové jevy. Takže já u toho často ani nebývám. Byla jsem akorát

u nějakého toho záškoláctví, jak se jedna holčička neúčastnila distanční výuky, ale jinak je to spíše pro výchovného poradce.

T: Jak vnímáte pohled rodičů na profesi metodika prevence?

I: Nějak jsem se s ohlasy nesešla, ani s kladnými, ani se zápornými.

T: Jak řešíte situace, když není ani jeden z rodičů ochoten spolupracovat, třeba i v rámci tady toho výchovného jednání?

I: My jsme se s tím tady asi zatím nesešli, rodiče vždycky spolupracují, akorát nejsou schopní většinou ty svoje děti nějak zvládnout, když to řeknu takhle, ale jako rodiče spolupracují.

T: Myslíte si, že můžete od svých kolegů očekávat spolupráci?

I: To určitě, jednoznačně.

T: Teď bych teda přešla na rizikové chování, se kterým se metodik prevence setkává. Mohla byste jmenovat rizikové chování podle četnosti, které se tady u vás ve škole vyskytuje?

I: Tady asi nejčastější je to záškoláctví, potom návykové látky, ale to je v uvozovkách, občas se někdo takhle objeví, neřešili jsme ale téměř nic, pokud někdo užívá nějaké návykové látky, tak se to neprojevuje ve škole, takže my tam na tom nemáme, vlastně ani nemůžeme nic řešit a jinak občas se vyskytne nějaká anorexie, ale teď momentálně tady nikdo takový není.

T: Myslíte si, že se třeba nějak to rizikové chování taky změnilo v čase? Že třeba i vliv těch všech technologií teď třeba působí víc a může přinášet i více rizikového chování, než tomu bylo dříve?

I: Těžko říct, já si myslím, že obecně ano, ale tady ty děti mají trošku jiné životní priority. Kdybychom byli na nějakém učilišti, tak bychom tam určitě řešili mobily a takové věci a závislosti na mobilech, ale že by až tak někdo byl přilepený k mobilu, možná jednotky případů, ale tady to není nic, co bychom museli řešit.

T: Je vaše škola specifická nějakým určitým výskytem rizikového chování?

I: Tím, jak jsme na gymnáziu, tak tady nic extra není a v podstatě, pokud se tady objeví záškoláctví, tak ten žák začne být neúspěšný a je to na odchod, že tady v podstatě nezvládne nároky a odchází pak někam jinam a tam odtud už žádné zprávy nemáme.

T: Jak řeší metodici prevence obtížné situace? Můžete vyjmenovat, s jakými obtížnými situacemi jste se setkala ve své praxi?

I: Já jsem se sama asi s nějakou úplně obtížnou situací nesečkala, jako obtížná situace je jedině jeden případ, je pravda, že jsme teď řešili, ale to skončilo podmínkou, kdy je podezření, že žák žvýká tabák při hodině, ale to se nedá dokázat. Obtížné to nijak není, to v podstatě nejsme schopný nějak mu dokázat, že to dělá, takže si myslím, že tam na obtížnou situaci nedojde, protože ten žák už tady stejně asi dlouho nebude, on má totiž i další jiné problémy. A jinak něco extra obtížného, s tím jsem se nesečkala.

T: Poskytuje Vám ředitelka školy třeba nějaké školení, které by prohlubovalo kvalifikaci metodika prevence?

I: Školení, když bych já sama chtěla, tak nebudu mít problém se ho účastnit.

T: Měla byste nějaké náměty pro lepší prevenci, které by měla třeba škola zajistit?

I: Myslím, že asi ne. Tam se nic moc jiného, než ty preventivní programy pro děti dělat nedá.

T: A měla by třeba ty náměty zajistit škola nebo si myslíte, že je to tedy jenom na tom samotném metodikovi prevence?

I: Na metodikovi jenom to není, ale i ta škola má nějaké klima, které se snaží udržovat a má také nějaké tradice a v těch nějak funguje. Spíš řešíme situace, když nastane nějaký problém, ale tady ty problémy obecně moc nejsou, to jsou prostě opravdu jednotky případů anebo se stále řeší stejné dítě, jedno problémové z celé školy. Jak tady někdo má problémy, tak tady v podstatě není, protože nemá šanci a je tady jen ten, kdo tu chce být.

2. Rozhovor – informant B

T = tazatel

I = informant

T: Nejdříve bych tedy začala nějakými informacemi o vás, takže váš věk?

I: 29 let.

T: Vaše aprobaci?

I: Zeměpis a tělocvik.

T: Kolik let již působíte ve škole, jak dlouho jste už učitelem?

I: Tohle je můj čtvrtý rok.

T: A metodika prevence tedy děláte jak dlouho?

I: První rok.

T: Kolik dětí zhruba navštěvuje tuto základní školu?

I: Kolem 450 až 500 dětí.

T: Co je vaším takovým hlavním úkolem v roli metodika prevence nebo co je úkolem metodika prevence obecně u vás na škole? Čím se nejvíce zabýváte nebo byste se měl zabývat?

I: Myslím si, že to má takové dvě roviny. První je ta prevence jako taková, ta primární, všeobecná, kdy pomáhám zajišťovat různé programy pro všechny třídy tady na škole, tak nějak zaměřené tomu věku a měli jsme vlastně tady od organizace „Theia“ vytvořené programy opravdu od 1. do 9. třídy, kdy jsem byl v létě právě za jednou paní z té organizace a tak nějak jsme to nastavili, co pro jaký ročník, takže vlastně každé dítě, pokud tedy projde od jedničky do devítky, tak se to každý rok opakuje, takže by měli projít všemi těmi tématy, které jsou pro ně připravené.

T: Takže každá třída má jiné téma?

I: Každý ročník má svoje téma, vzhledem k aktuální situaci ve společnosti, ve světě a také odpovídající věku. A pak postupně během roku jsou třeba nárazové programy konkrétně pro nějakou třídu, co je zrovna aktuální. A to co zabere nejvíc času je potom ta samotná práce v praxi s těmi žáky, kdy někdy se to hasí až ve chvíli, kdy vypluje nějaký průšvih, takže nějaké prošetření, rozhovory se žáky, s rodiči, ale zároveň čím dál víc chodí žáci i sami, že si přijdou pro radu, že si přijdou povídat, když mají nějaký problém, spousta z nich teď čím dál častěji přichází s osobními problémy, což je pro mě někdy složité v tom, že můžu být opravdu jenom posluchač a někdo, kdo je potom i třeba nasměruje kam dál, ale nemůžu jim vlastně, pokud to jde do jejich osobní roviny mimo školu, tak v tom já jsem krátký, že moje pravomoci končí tady s dveřmi našeho areálu, takže v tom je to někdy složité, že jsou to věci, které jsou samozřejmě jako třeba vážnější, než třeba nějaké věci tady ve škole, ale člověk je na to krátký, takže je to potom hodně složité i při kooperaci s rodiči nebo třeba s odborníky.

T: Ale zase je dobré tedy, že se děti nebojí za Vámi přijít a zeptat se, říct si o tu radu.

I: Ano, za to jsem rád, že z pozice metodika prevence zatím snad někde nedojde k nějaké chybě, že by se zbořila ta důvěra mezi námi, takže to je hodně důležité.

T: Myslíte si, že se liší ta Vaše činnost metodika prevence třeba tady na té škole od činnosti na škole jiné? Že tady děláte třeba něco navíc nebo si myslíte?

I: To asi nejsem schopný úplně objektivně posoudit, protože sice už nějaké setkání s ostatními metodiky jsem absolvoval, ale nevidím tu jejich přímou práci v té škole, takže to asi nedokážu posoudit. Nemyslím si, že dělám něco extra navíc, ale nedokážu posoudit, jestli to, co dělám, je vlastně norma, nemám to srovnání.

T: Máte nastavený tady ve škole nějaký interní postup, například třeba od ředitele školy, jak funkci metodika vykonávat nebo jak se chovat v situacích nebo je to pouze na vás?

I: To nemáme ani tak od ředitele, ale máme vytvořené krizové plány pro určité jevy, které se můžou vyskytnout nebo vyskytují ve škole, takže tam máme úplně jednoduchá schémata a postupy, spíše i pro ostatní učitele anebo když na něco narazí, tak postup, co dělat, krůček po krůčku, vlastně jak s tím naložit, takže to máme krizové plány vypracované, které jsou dostupné pro kohokoliv. A nakonec to stejně vždycky skončí buď u mě nebo kolegyně výchovné poradkyně a případně u ředitele a společně to nakonec řešíme dál, takže pak už záleží na jednotlivé situaci. Máme docela i volnou ruku od vedení, že spoustu toho projednáváme tady na našem poradenském zařízení. Pokud nejde o něco vážného, tak vlastně tím ani vedení nezatěžujeme, protože v nás má důvěru a dává nám prostor pracovat.

T: Teď bych se tedy zaměřila na spolupráci metodiků. Vy jste říkal, že spolupracujete s nějakou organizací. Mohl byste mi říct tedy něco o té samotné organizaci, jak dlouho spolupracujete?

I: Víím, že tady na tu školu už je navázaná spolupráce dlouhodobě, protože to jsem převzal vlastně od kolegyně, bývalé metodičky a rok předtím se mě tady do toho snažila tak trošku zamíchat a nechala mě okouknout, jak to všechno funguje, protože ten výcvik na metodika je dvouletý, takže jsem měl vlastně dost času postupně do té praxe něco okoukat aspoň. A víím, že tam je to dlouhodobá spolupráce a myslím si, že i tím, jak jsem to už letos zajišťoval já sám, tak jak komunikace, tak i samotné programy jsou vyhovující. Neviděl jsem tedy všechny programy, to bohužel nejsem schopný, to je zase nevýhoda toho, že opravdu jak máme do toho plný úvazek...

T: A je tam tedy spolupráce jenom s jednou organizací nebo i s více organizacemi?

I: Takhle rozsáhlá, to je víceméně s jednou a pak jsou to třeba nahodilý, že někde se podaří nějaký kontakt sehnat nebo si pozveme někdo někoho

T: A tedy můžete říct to jméno organizace?

I: „Theia“.

T: Setkal jste se třeba i s nějakou zkušeností nebo takhle s něčím, co by třeba nebylo plně vyhovující, co bylo třeba úplně mimo, co nebylo zcela vhodné pro žáky nebo nějaký program, který nebyl správný?

I: Já osobně, co jsem viděl, viděl jsem už asi čtyři programy a snažím se vždycky oběhnout i kolegy a zjistit si, co a jak, a nikdo zatím neříkal že by jim přišlo něco úplně mimo nebo za hranou, tak to jsem taky neshledal, mám pocit tedy jako že všechno v pořádku.

T: Řešíte nebo řešil jste už i někdy přímou práci s rodiči v nějaké situaci, kdy se jednalo o nějaký případ, že by do toho museli fakt rodiče zasahovat?

I: Ano, určitě.

T: A mohl byste říct i v jakých situacích to třeba bylo? Mohl byste popsat tu přímou práci s rodiči? Jaké to bylo to setkání? Zda rodiče spolupracovali?

I: Vždycky záleží od rodiče k rodiči. Dvakrát to bylo, kdy jsem to měl víceméně jako sám, to za mnou přišli žáci s konkrétním problémem, který zase přesahoval mé pravomoci a kompetence, že jsem nemohl zasahovat do osobní roviny a nebylo to nic úplně jednoduchého, takže tam samozřejmě, ač ti žáci z toho nejsou nadšení, se vám přijdou svěřit a vy jim řeknete, no děkuji, ale to je informace, kterou já musím předat rodičům, takže vždycky jsme se to snažili nějak ty hrany obrousit, aby to pro ně bylo co nejsnazší. A ty rodiče bylo potřeba informovat, takže to bylo dvakrát oznámení nějakého takového rizikového chování dítěte rodičům, což samozřejmě v první chvíli je vždycky šok pro ty rodiče, ale vždycky nebo v obou případech, byly to dva případy, to nakonec dopadlo dobře. Podařilo se to podchytit myslím včas, že se to nezvrtlo v nic hodně závažného, takže se to podařilo uhasit, a i ty rodiče to vzali dobře. Z mojí strany jsem se jim to snažil vysvětlit a spíše je uklidnit a aby podpořili to svoje dítě. Co jsem si pak oťukal ty žáky zpětně, tak říkali, jako že jo, že nakonec za to byli rádi, jak se toho báli, takže opravdu jsem rád, že ty rodiče k tomu přistoupili tak, že ty děti v nich nakonec měli oporu. Takže tam si trůfám říct, že tam se to podařilo nějak zastavit a jednou to bylo že už jsme byli

celé poradenské pracoviště v řešení s jedněmi rodiči, kde to bylo takové jako půl na půl. Jednak z jejich strany stěžování si na druhou stranu, z druhé strany stěžování si na jejich dítě, takže tam se to jako mlelo ze všech stran a tam to vždycky bylo dost náročné, udržet si ty emoce na uzdě a udržet si tak nějak tu neutralitu, takže tam to bylo takové hodně náročné až když vlastně po třech hodinách se vlastně shodnete, že se neshodnete, tak je to těžké.

T: Jak vnímáte třeba pohled rodičů na profesi metodika prevence? Myslíte si, že tuto pozici vnímají třeba jinak než normálního učitele?

I: Myslím si, že asi taky záleží na situaci. Do jaké se třeba dostane to jejich dítě v souvislosti s metodikem prevence, protože tady vlastně to složitě jednání nakonec vyvrcholilo tím, že jsme dostali zákaz pracovat s dítětem jako poradenské zařízení, protože prostě to dítě jsme tady několikrát měli a řešili, ale i tak, jako že ho chceme ochránit a zároveň tam to fakt bylo na obě strany a ty rodiče to viděli jenom z jedné strany, takže nechápali to, že když člověk potřebuje objektivní informace, tak to musí zkoumat ze všech stran. Takže tam jsme dostali třeba zákaz, takže tam to asi nebylo vnímané úplně dobře, ale jinak v jiných situacích zase naopak, i když byly rodičovské schůzky, tak rodiče za mnou přišli znova se optat a i třeba poděkovat za tu práci, že jsou rádi, že taky někdo takhle nad rámec učení se zajímá, že si s těmi dětmi občas popovídá, že si je vyslechne a to kolikrát zjišťuji, že možná nejefektivnější je to jenom se zeptat a poslouchat a já vím, že když oni se vypovídají, že to je to, co jim pomůže nejvíc.

T: Takže nějaká situace, kdy třeba ani jeden z rodičů nechtěl spolupracovat, omlouval své dítě, že za to nemůže, nic takového se zatím nestalo?

I: To je ten jeden případ. To je takový jeden, dost připomínající...

T: Stalo se, že třeba odmítali i samotné rizikové chování toho dítěte?

I: Ano nebo ho jako banalizují. Že u toho dítěte o nic nejde, ale ve finále, když se to samé děje tomu dítěti, tak je to obrovský problém, takže opravdu takový jednostranný pohled na tu samotnou situaci.

T: Můžete od svých kolegů očekávat spolupráci nebo většinou nechávají řešení rizikové situace jenom na vás nebo se i třeba kolegové nějakým způsobem zapojují nebo pouze řeknou, že je to vaše práce a nechávají to řešit vás samotného?

I: Spíše je to tak, že když něco postřehnou, tak mají si myslím důvěru. Ať už ke mně jako k metodikovi, tak i ke kolegyni výchovné poradkyni, takže jednoho z nás o tom informují a spíš jsou rádi, protože mají pocit i z té jejich pozice, že přeci jenom jsme asi odborníci na to nebo alespoň odborněji vzdělaní, víme prostě jak na to, takže to předají, ale zase na druhou stranu my, když přijdeme s něčím, že bychom od nich potřebovali pomoci, tak jsou rádi a nápomocní. Spíš jsou rádi, že to nejsou oni, kdo to vede, kdo to řídí, kdo vymýšlí, co s tím, ale rádi potom pomůžou. To, musím říct, že sbor kolegů je tady úžasný.

T: Mohl byste vyjmenovat rizikové chování podle četnosti, které se tady u vás objevuje?

I: Za ten víceméně rok a půl, co do toho vidím, tak sem tam se objeví nějaké třeba elektronické cigarety, „vapování“, sem tam i když mi přijde že to je spíše takový trend, než nějaký problém v dnešní době, je sebepoškozování, ale vždycky z toho vyleze, že se vlastně vůbec nic neděje, nic vážného, tímto to nechci zlehčovat, zároveň někteří to mají i tak, že jsou rádi v té pozici toho chudáčka, vždycky tam za tím bylo něco schovaného, že to dítě si procházelo něčím složitým a většinou opravdu psychické problémy, kterým zkusili uniknout tímto způsobem, ale vždycky sami říkali, že jim to vlastně vůbec nic nepřineslo, ale to chování bylo také úplně jiné než typické pro člověka, který je v tom nebo třeba i závislý na tom sebepoškozování, takže opravdu jen takové naťuknutí a pryč, takže to bylo občas takhle, že by jako typická šikana, přemýšlím takový náznak ano, ale říkám, tam to bylo takové jako hodně to bylo úplně černobílé, že tam to bylo jako z obou stran, nebylo to opravdu, fakt vyloženě ta typická šikana, to zatím ne. Takže sem tam nějaké potyčky samozřejmě, rozbití tady nějakého majetku, házení po sobě nevím čím, spíše jako bordel po zdech a tak dále, než že by byly potyčky mezi sebou,

to úplně tolik ne, tak trošku vandalismus, kdybychom to tak trochu navlékli na to, ale takový ten dětský, že prostě rozmáznou mandarinku o zeď a tamhle vystříknout mléko a tak podobně, jako nic extra vážného.

T: Takže bychom teda nemuseli mluvit o tom, že škola je něčím specifická? Nějakým konkrétním rizikovým chováním?

I: Nemám ten pocit, zatím vždycky sem tam něco.

T: Setkal jste se s nějakou konkrétní obtížnou situací, ve které jste si nevěděl rady, jak dále postupovat?

I: Možná asi poprvé, to bylo dvakrát s tím sebepoškozováním, to samozřejmě na první pohled je věc, která je vážná, ale jak říkám, nechci to vůbec nějak zlehčovat, že to vážné nebylo, dopadlo to dobře. Ale v ten první moment samozřejmě člověk hodně zbystří a hodně rozmýšlí další krok, jak s tím naložit s tou informací, kdy jednou jsem si toho všiml přímo a jednou se to ke mně dostalo informací okolo, takže tak aby opravdu toho člověka jsme ochránili a nedošlo tam k tomu, že ho naopak dostaneme do ještě hlubších problémů, zároveň jak informovat rodiče, jak prostě udělat všechno krok po kroku, aby to proto dítě bylo co nejsnazší, takže tam jsem to opravdu konzultoval s kolegyní výchovnou poradkyní, která už je spousta let v praxi, takže to je opravdu skvělý parťák, ta mi hodně v tom pomáhá a i třeba s bývalou metodičkou, případně vím, že i kdykoliv mohu zavolat na krajského metodika nebo okresního metodika, můžeme také zavolat na OSPOD (Orgán sociálně právní ochrany dětí), můžeme zavolat vlastně na kteroukoliv takovouto instituci, která by pro nás byla poradenská, takže nakonec jsme to zvládli takhle interně, ale jako vím, že kdykoliv můžu a rozhodně se radši poradím, než se do něčeho pustím, protože to pak člověk může udělat více pohromy než užitku.

T: A jaký postup řešení nějakých takovýchto obtížných situací byste třeba doporučil jiným metodikům v podobné situaci, jak to s přehledem vyřešit?

I: Já to mám tedy i ze své povahy, ale myslím si, že celkově asi tu informaci nejprve zpracovat, než rovnou něco řešit, že každé to rizikové chování za sebou má něco ukrytého a tu informace si vyslechnout a dát si čas na to si to promyslet, klidně opravdu požádat o radu, klidně si zkusit i sondovat tu situaci okolo, co všechno tam hraje roli, z více úhlů pohledu, nejenom z toho jednoho úhlu, protože tam může být schované něco, co na první pohled není vidět a většinou když se šťourne, tak se může rozjet třeba něco více závažnějšího, takže asi opravdu s tou prvotní informací si dát chvíličku na čas, na promyšlenou, co vlastně s tím a najít nějakou strategii.

T: Poskytuje Vám ředitel školy možnost školení, která by prohlubovala vaši kvalifikaci nebo je to čistě na vás a na Vaší ochotě se dále vzdělávat?

I: Ono to spíš funguje tak, že to zajišťuje i krajská i okresní poradna, takže nám posílá krajský metodik nebo okresní metodik na mailly všechno, prostě mají nás v adresáři, takže nám to chodí přímo a kdykoliv bych potřeboval nebo chtěl, ale zatím se mi nestalo, že by mi bylo nějaké školení odepřeno, i když je to třeba placené ale často to bývá třeba i zadarmo...

T: A využíváte tato školení?

I: Zatím jsem letos ani ne tak na školení, ale byla velká konference plná přednášek, takže svým způsobem trošku jako školení by se to dalo říct, každý rok je velká krajská konference dvoudenní, takže to jsem byl, jinak zatím to co mi chodilo, mi nepřišlo až tak, jako nechci říct potřebné, ale takové, že bych necítil potřebu na to školení jít, takže jinak tím, že jsem letos poprvé v praxi, tak zatím ne, ale chodí mi to pravidelně, vždycky to zvážím, teď mám čerstvě dokončený kurz metodika, takže zatím mám dost materiálů, mám kam sáhnout když potřebuji, takže to nebylo nic navíc, co bych neměl už jinde. Takže zatím jsem tu potřebu neměl.

T: Měla by další náměty pro lepší prevenci zajistit škola nebo si myslíte, že to závisí čistě na samotném metodikovi?

I: Já si myslím, že tohle úplně o škole není, asi na to nemá ani kapacitu nebo nemyslím si, že by to mělo být v její kompetenci. Spíš si myslím, že by byla fajn od vedení potom ta podpora, když metodik nebo výchovný poradce najde něco, ať už třeba pro tu školu cokoliv navíc. A když usoudí, že je to potřeba, tak aby tam byla ta podpora, aby se to zrealizovalo a aby se to neshodilo ze stolu.

3. Rozhovor – informantka C

T = tazatel

I = informant

T: Takže náš rozhovor bych začala nejdříve informacemi o vás. Poprosím Vás, zda byste mi mohla říct váš věk?

I: 36 let mi je.

T: Vaši aprobaci?

I: První stupeň.

T: Kolik let již působíte ve škole?

I: 13 let.

T: A metodika prevence děláte tedy jak dlouho?

I: Metodika dělám 8 let a mám na starost celou školu, tedy první stupeň, kde neřeším téměř nic a potom celý druhý stupeň.

T: Kolik dětí zhruba navštěvuje vaši školu?

I: Necelých 400 dětí.

T: Děkuji za informace o Vás a teď bych tedy přešla přímo k rozhovoru a sice co je úkolem metodika prevence u vás ve škole, co je takovým hlavním, nejdůležitějším úkolem?

I: Takže vést nějakou základní dokumentaci, mám takový šanon, do kterého si zakládám všechny věci, které se týkají prevence. To je taková jakoby povinná dokumentace, na začátku roku musím napsat nebo udělat minimální preventivní program a na konci roku zase zhodnotit, poslat okresnímu metodikovi a snažím se to mít každý rok prostě tak nějak podobné, stejné. Objednávat programy pro všechny třídy, já nevím, třeba v prosinci píšu krajský projekt vždycky, abychom dostali nějaké peníze, a naopak řeším tedy i veškeré problémy, které nastanou ve škole.

T: Myslíte si, že se nějak ta vaše práce liší například třeba od jiného metodika prevence? Řekla byste, že je vaše práce stejná jako například na jiné škole, jestli děláte něco navíc, co by bylo mimo vaše kompetence?

I: Myslím, že ne.

T: Máte nastavený nějaký interní postup činnosti, jak se chovat v různých situacích, třeba od ředitele nebo to máte podle těch příruček?

I: Ano, máme, je to podle těch příruček a sestavila jsem to potom jakoby sama a domluvili jsme si to s celým školským poradenským našim systémem, jak to bude, jak budeme postupovat, od třídního učitele přese mě, speciálního pedagoga, přes paní ředitelku, následně pak voláme dál policii, metodik a tak dále.

T: Mohla byste mi říct, s jakými organizacemi spolupracujete?

I: Pedagogicko-psychologická poradna, když potom potřebuji dál, tak volám okresního metodika prevence, Policie ČR, „Portus“ Prachatice, hodně organizaci „Do světa“ ze Strakonice. To jsou asi takové ty, co využíváme nejvíce.

T: A máte třeba nějaké ty organizace, se kterými se spolupracuje dobře a nějaké, které byste třeba nedoporučila?

I: Já bych asi doporučila všechny, ten „Portus“ a „Do světa“, s těmi spolupracujeme jako nejvíce.

T: A jaké třeba dělají programy, které využíváte?

I: My jsme využívali hodně tu primární prevenci a občas se třeba využijí i na tu selektivní.

T: Jak často řešíte přímou práci s rodiči žáků? Dochází k přímým konfrontacím s rodiči u vás ve škole?

I: Ano, když si mě třídní učitelka vyžádá anebo když vidím sama, že to je třeba, tak ano a bývám i na výchovných komisích taky, se střídáme s výchovným poradcem. Takže já bych řekla tak jednou za dva měsíce třeba.

T: Jaký mají pohled rodiče na profesi metodika prevence, myslíte si, že mají třeba rodiče k metodikovi větší respekt?

I: Rodiče to hodně často ani neznají tohle, vůbec neví, co to je, takže se třeba kolikrát diví, co tam dělám, když nejsem třídní, protože mě znají ze školy, ale neví, co dělám, takže jim to vysvětluji a jako že by mi někdo úplně vyloženě volal, protože ví, že jsem metodik, tak to jsem ještě nezažila.

T: Jak řešíte třeba situace, kdy vlastně není ani jeden z rodičů ochotný spolupracovat, omlouvá své dítě, stalo se vám to někdy, že třeba takováto situace nastala?

I: Ano, a to pak voláme přímo OSPOD anebo policii.

T: A máte třeba hodně takovýchto situací ve škole?

I: Ne, to ne. Mně se to stalo jednou za těch osm let, že jsem musela volat fakt OSPOD, že tam rodiče nefungovali vůbec.

T: Můžete čekat od svých kolegů spolupráci nebo třeba většinou řeknou, že jste metodik vy, tak to nechají na vás?

I: Ne, spolupracují hodně a naučili se i říkat. Ze začátku to bylo tak, že si to řešili sami a teď už se naučili chodit za mnou a říkat si o tu pomoc. Takže třeba přijdou, zeptají se, co mají dělat a jestli bych jim pomohla s tím daným problémem. Nebo jestli bych byla třeba u toho setkání, když se chtějí setkat třeba nějak neformálně s rodiči, tak jestli bych byla u toho, že nechtějí být u toho sami, takže si mě tam berou jako toho druhého a ve finále pak většinou ten rozhovor vedu já, ale o tu pomoc už se naučili říkat.

T: Mohla byste vyjmenovat rizikové chování podle četnosti, které se vyskytuje u vás na škole?

I: Tak asi nejčastěji záškoláctví, kouření, kyberšikana občas nebo něco s tím spojeného, pak nějaké takové náznaky šikany, ale většinou se to jako šikana neprojeví, že jsme to neodhalili, a to je asi všechno.

T: Řekla byste, že je vaše škola specifická, co se týče určitého druhu rizikového chování?

I: Ne, to bych neřekla. U nás se toho vyskytuje relativně málo, to není u nás nějak rozšířené hodně, když to slyším třeba v jiných školách, tak to máme docela hodně dětí teda.

T: S jakými obtížnými situacemi jste se setkala, kdy jste si řekla, že opravdu nevíte, jak postupovat dále?

I: To jsme řešili, že přišla maminka a řekla, že nabízí jejímu synovi marihuanu odpoledne někde, a i když jsme to teda nemuseli řešit jako škola, když to neprobíhalo ve škole, tak díky té informaci, kterou teda sdělila třídní učitelce, tak jsme to řešili a bylo to hrozně

nepříjemné řešení s rodiči toho chlapečka, co to nabízel, protože ten tatínek byl neústupný a asi to nedokázal vidět dopředu, co by se mohlo stát, byl hrozně arogantní. Takže pro mě to bylo hrozně těžké řešit, asi nejhorší zatím, co jsem zažila.

T: Takže to bylo teda spíše o té komunikaci s těmi rodiči?

I: Ano, s kluky to bylo dobré, to jsme si vypovídali dobře, ale s tím tatínkem, ten byl tedy nepříjemný, to vůbec nešlo.

T: Co byste třeba doporučila dalším metodikům prevence, jak řešit takovéto situace, třeba metodikům, kteří začínají, jak zvládat situace, kdy někdo ze zúčastněných nespolupracuje?

I: Asi aby si to nastavili oni sami v hlavě, jak to chtějí řešit, dopředu aby když si nebudou jistí, tak neříkali radši nic než nějakou hloupost, aby si nechali třeba čas na rozmyšlenou a když nevím, tak já volám, opravdu to jsem se já sama naučila, že když nevím, tak volám okresní metodičce, že když už to dostanu opravdu do takové fáze, že nevím, tak radši volám.

T: A umí okresní metodička vždycky poradit?

I: Ano, vždycky umí poradit.

T: Poskytuje Vám ředitelka školy nějaké možnosti školení pro prohloubení vaší kvalifikace?

I: Ano a nechává to na mně. Vybírám si sama a ona vždycky zaplatí nebo mě tam vyšle.

T: Jak často využíváte tyto školení?

I: Minimálně dvakrát za rok.

T: A střídáte to teda z různých programů?

I: Ano i webináře třeba nebo jezdím do Prahy.

T: I třeba online něco teď využíváte?

I: Taky ano, hodně teď v posledních dvou letech jenom online.

T: A kdybyste to měla zhodnotit, řekla byste, že online semináře jsou lepší než třeba klasické semináře či osobní setkání?

I: Já jsem radši pro ty osobní setkání, jako neříkám, že mi nic nedali ty online, ale ty osobní jsou lepší, víc si z toho vezmu, víc si z toho pamatuji.

T: Měla by případné další náměty pro lepší prevenci zajistit škola nebo to podle vás záleží na metodikovi?

I: Já si myslím, že ta spolupráce tam musí být, že i škola samozřejmě musí chtít, a i ty peníze. Jako je to všechno o penězích a je pravda, že ani rodiče to nechtějí platit. Takže když se podaří sehnat nějaké peníze třeba v rámci těch krajských projektů, tak je to hrozně fajn. Nám se to skoro každý rok daří ty peníze nějak na tohle to získat a je to fajn, že to nemusíme chtít po těch rodičích, protože to je vlastně povinné, měli by si tím ty děti projít a pak když ty peníze nemáme, tak třeba sahám po Policii České republiky, která nám taky dělá docela pěkné programy a ty přijdou a nechtějí za to nic.

4. Rozhovor – informantka D

T = tazatel

I = informant

T: Zeptám se na tvůj věk?

I: 39 let.

T: Jakou máš aprobaci?

I: Matematika, tělocvik.

T: Kolik let jsi už ve školní praxi?

I: Praxi mám 15 let.

T: A jak dlouho z toho se věnuješ metodikovi prevence?

I: Metodika dělám tři a půl roku, ale dříve jsem dělala také výchovného poradce 7 let.

T: Kolik dětí navštěvuje zhruba školu, ve které působíš?

I: Kolem 200 žáků, přesně asi 204.

T: Takže bych přešla k první otázce, a sice co je hlavním úkolem metodika prevence u vás na škole?

I: Tak v první řadě představení minimálního preventivního programu, hlídat šikanu na škole a spadá tam také spolupráce s výchovným poradcem. Hodně konzultujeme taky na školním poradenském pracovišti a vlastně tam také spadá schvalování preventivních programů a také především klima třídy. Berme to tak, že metodik prevence je na skupinu, to znamená to třídní klima a fungování skupinových vazeb a vlastně výchovný poradce jde do těch individuálních problémů.

T: Máš nastavený nějaký interní postup od ředitelky?

I: Náplň práce je daná normálně zákoníkem nebo tedy příručkou od ministerstva.

T: Setkáváš se také s nějakými případy, které jsou mimo tradiční kompetence metodika prevence?

I: I mimo samozřejmě, to už pak záleží, jak se rozhodneme na poradenském pracovišti, že třeba pokud je to individuální případ, ale už to zasahuje ke mně do toho rizikového, že třeba holka jde s prospěchem dolů, tak to řeší nejprve výchovný poradce, ale pak zjistíme, že důvodem je něco jiného, tak to hodně spolupracujeme a pak už se jenom rozhodujeme, jestli si to nechá výchovný poradce nebo já, takže kolikrát ty přesahy tam jsou oboustranné, třeba teď v péči výchovného poradce je holčina, která má anorexii, ale bere si ji výchovný poradce s tím, že je třídní, takže ta komunikace s rodiči je jednodušší. Ale jinak takhle co přebírám, tak třeba to záškoláctví a takové věci, které může i ten výchovný poradce i já zároveň řešit, ale neřeknu přímo mimo kompetence. Jediné, co řešíme mimo kompetence, tak jsou vztahy mimo prostory školy. Že za námi někdo přijde, že se děje tohle a tohle, takže to musíme trošku vymezovat, což zatím ne všichni dobře chápou, že co je na půdě školy, tak to opravdu řešíme a co už je mimo, tak už opravdu škola neřeší. Že my už do toho nezasahujeme, že už je to opravdu soukromá věc. Takže jde spíše o uvědomění si rodičů, že ty kompetence máme jenom v tomhle směru, ale jinak mimo už potom vždy říkám, že nedělám v tu chvíli metodika prevence, ale pouze radím a říkám postup, jaký by mohl dotyčný dělat. A to je v případě například kyberšikany a takovýchto věcí, které probíhají na telefonu, mimo třeba rámec té výuky a mimo čas, kdy je škola. Že si píšou děti mezi sebou hnusně a takové ty vztahové vazby co mají mezi sebou.

T: Spolupracujete jako škola s nějakými organizacemi, které vytváří nějaký preventivní program?

I: Hlavně neziskovky, je tady „Portus“ a pod ním je vlastně ještě ta organizace „Rodinka“. Sem k nám oni nezasahují úplně oficiálně, ale sem tam využijeme i služeb, které zasahují i do Netolic, ale už nedosahují k nám. Takže to je třeba poskytování sociálních služeb, to víceméně zasahují do rodin a pomáhají i z té sociální stránky. Dále jako neziskovku samozřejmě Policii ČR využívám, když můžu, tak Hasiče, Záchranou službu, prostě tyhle všechny preventivní nabídky, které jsou volně dostupné. A plus teda mi taky dojíždí kriminalista z Českých Budějovic.

T: Mohla bys mi říct, se kterými organizacemi se ti spolupracuje dobře a s kterými naopak hůře?

I: Sama za sebe teď co proběhl poslední program, tak jsem řekla, že za tu cenu, co si oni nastavili, že už si je neobjednám. Takže to všechno probíhá formou toho, že se snažíme ty preventivní programy dávat co jde třeba ve výchově ke zdraví, a tím, jak jsem metodik, tak si tam aktuálně zařazuji některé věci, které jsou metodické, takže se provádí prevence v rámci výchovy ke zdraví, plus to má i kolegyně, takže přes tu využívám taky, že když tam něco je za problém, řeknu, tam bych potřebovala tohle a tohle a nebo se třeba domluvíme, že do té třídy půjdu teď já, někdy tam jdeme třeba i ve dvou a jinak to dost sklouzává k tomu, že musí ty učitelé sami, protože já s časovou dotací nemůžu osobně, to je nereálné a pak tyhle ty, co to dělají za peníze, využíváme ještě etické dílny, ale ty jsou teda taky za peníze a tam jsme využili šablon a tam jsem teda byla spokojená a i třídní učitelé řekli, že jestli něco doporučit, tak ty etické dílny.

T: A to je tedy přesně co ty etické dílny?

I: Ty jsou z Jindřichova Hradce, ale jsou ochotný dojet, jediné teda co, tak zaplatí škola navíc ty poplatky za dojezdy, ale když už jsem teda s někým byla spokojená, tak jsem se je snažila natáhnout sem k nám, což mám stejně i u jednoho pána z Českého Krumlova, kriminalistu, který je ochotný víceméně zadarmo a v dobré chvíli přijet, a dokonce mi nabízel i možnost pro rodiče, takže je to spíš ochota těch lidí, které nějakým způsobem okolo sebe mám než že by vyloženě organizace. A ty organizace se fakt poslední dobou snaží vydělat úplně na všem a není to úplně ten program z mého pohledu tomu třeba vůbec neodpovídá, že jsou hrozně povrchní ty programy, proto říkám, že to může udělat fakt učitel, protože ten do té hloubky taky nejde, protože si to netroufne a já vždycky předpokládám, že když už by mi tam měl jít někdo na preventivní program a je přivolaný jako odborník, tak by měl jít do hloubky, a to bohužel neprobíhá.

T: Jak často třeba řešíš nějakou přímou konfrontace s rodiči žáků a v jakých situacích?

I: Ano, to se svolávají normálně výchovné komise, u kterých je tam vždycky třídní učitel, já jako metodik prevence nebo právě výchovný poradce, podle toho, v jakých kompetencích nebo aby to nenarušovalo nějaký východ a součinnost toho, co už bylo nastaveno předtím a někdy je u toho i vedení. A na těch schůzkách se vždycky bavíme o tom daném problému. Ty schůzky u nás probíhají, záleží jak moc často, jeden rok může být, druhý rok ne. Teď bych řekla že to trošku opadlo, že jsme se to snažili řešit hodně.

Tím, že byl covid, tak ten to narušil hodně, ale někdy mi vlastně pomáhá i okresní metodička, že intervenuje do tříd a pomáhá mi právě s rozhovory s těmi rodiči. A ty schůzky prostě jsou a je to různé, někdy jich je deset, někdy jich je dvanáct za rok a někdy třeba jenom pět, záleží prostě na té situaci, ale musím říct, že také záleží na tom, jak je nastavený rodič. Ale když už přijde s tím, že je připravený na to, že se jde hádat do školy, tak se to snažíme zklidnit a naštěstí mi odejde rodič vždycky relativně v klidu. Ještě nikdy se mi nestalo, že by odešel rodič nějak více našťvaný nebo že bychom nedokončili schůzku. A probíhají jak osobní, tak i telefonické rozhovory s rodiči.

T: Byla jsi třeba taky někdy v situaci, kdy ani jeden z rodičů nebyl ochotný spolupracovat nebo se stalo, že omlouval své dítě?

I: Ano.

T: A jak třeba potom řešíš takovou situaci?

I: Je to o tom, že pokud rodič nereaguje na X výzev od školy, to znamená že většinou se snaží nejprve třídní učitel, pokud to nejde přes třídního učitele, tak záleží, o jaký přesně problém se jedná. Když to spadá pode mě, tak si to беру na starost rovnou já, ale pokud je tam třeba kryté záškoláctví, tak zase záleží, do jakého počtu hodin a tak dále. Takže si to potom dělíme s výchovným poradcem a buď se tomu věnuje výchovný poradce nebo si to poté přebírám celé já. Teď třeba tu poslední kazuistiku, co mám, tak je to dívka, která delší dobu nechodí do školy, matce volám, jasné kryté záškoláctví je to od začátku s tím, že pak to sklouzlo k tomu, že matka přiznala, že ji nezvládá, měli jsme k jednání přivolaný i OSPOD, který nabízel pomoc. OSPOD dojížděl a po půl roce jsme se dopracovali k tomu, že holka stále nechodila do školy a tak dále. I přes několik výzev, že jsou rodiče upozorňováni na školní neúspěšnost, na budoucí ukončování studia, že by měla třeba i na tu kariéru začít myslet a tak, tak to neproběhlo. Končilo to spoluprací s OSPOD a s tím, že tedy třetí měsíc mě OSPOD zkontaktoval zpátky, takže dva měsíce to probíhalo, že jsem přes datovou schránku posílala, že jako třídní učitel to posílá a vlastně v takovou chvíli já jedu přes OSPOD. Tohle už musí OSPOD, protože my máme jenom určitý výchovný body, které můžeme uplatnit, když to tak řeknu, to je napomenutí, důtky ředitelské, třídní důtky, dvojka z chování a pak už je to o tom, že máme ohlašovací povinnost, takže tu dodržuji. Vždycky je s tím rodič seznámen a pak se jde teda do OSPOD

a jednou se vlastně stalo, že došlo i k přesahu a tam už šlo i o přímou konfrontaci s Policií ČR.

T: Jak vnímáš pohled rodičů na profesi metodika prevence?

I: Já si myslím, že ty rodiče o této pozici mnohdy ani neví. Tím, že jsem dělala i výchovného poradce asi 7 let ještě v Budějovicích a tam jsem pak dělala i hlavního vedoucího školního poradenského pracoviště, tak i tam byla ta spolupráce s policií a s OSPOD, ale tam ta spolupráce byla mnohem rychlejší a řekla bych, že to podchycení toho rizikového chování bylo lepší a fungovalo to, takže bych řekla za mě díky tomu, že fungoval i ten orgán ochrany, tak to bylo mnohem lepší. Měli jsme tam taky nějaké zásahy Policie České republiky, ale v menším rozsahu tedy a musím říct, že si myslím, že ty rodiče vnímají výchovného poradce víc a je to z toho důvodu, že za ním jdou, když potřebují potom i ten kariérní růst toho dítěte třeba, ale jako toho metodika, to si myslím, že tu jeho funkci vůbec nikdo nebere, nikdo skoro vůbec neví, co s tím, protože nikdo mi nepíše na mail, nikdo mi jen tak nezavolá, schránku důvěry děti nevyužívají, projekt nenech to být nikdo nevyužívá, takže když už se někde něco stane, tak většinou jdou rodiče rovnou za tím třídním a když už třídní neví, co dál, tak teprve až pak jde za mnou.

T: A na to vlastně navazuje i ta otázka a teda jestli můžeš očekávat od tvých kolegů spolupráci nebo nechávají řešení určitých problémů na tobě jakožto na metodikovi prevence?

I: Spolupracují. Ten vztah třídní učitel a metodik prevence je tam možná. Menší trošku, než bych čekala, ale je tam.

T: Mohla bys vyjmenovat nějaké rizikové chování podle četnosti, které se objevuje u tebe ve škole?

I: Záškoláctví, pak by se to taky dalo právě dát ve spolupráci s tím výchovným poradcem, takže další je školní neúspěšnost, pak víceméně první stupeň šikany, nějaký ten ostrakismus, že si děcka ubližují mezi sebou a pak i docela často bych řekla, že jsou poruchy příjmu potravy. Jenom za ty tři roky, co to dělám tuhle práci tady tak tady řešíme třetí dítě s poruchou příjmu potravy, což je dost si myslím. V porovnání s Budějovicemi, tam jsem řešila třeba jeden nebo dva případy za celou dobu, co jsem

tam dělala a tady už prostě několikátý případ a myslím si, že je to taky dobrou. Covid to mohl zapříčinit, že ty děti na sebe koukají taky trošičku jinak. Takže nevím, jestli to není tenhle problém spíš.

T: Je škola specifická nějakým druhým rizikového chování?

I: Nemyslím si. Ani okresní metodik prevence nezasahuje s tím, že by tady bylo něco jako anomálie nějaká, nic pravidelného.

T: Jak řeší metodik prevenci obtížné situace? Mohla bys uvést nějaké příklady, s jakými obtížnými situacemi ses setkala, že sis nevěděla rady, jak něco vyřešit?

I: Nevím, řekla bych, že v tu chvíli, kdy si nejsem úplně jistá, tak si radši o ten další krok zavolám okresnímu metodikovi prevence. Jedna situace se mi stala, to je pravda. To bylo v covidu, když skrze sociální sítě přes aplikaci Messenger se děti dozvěděly, že může dojít k sebepoškozování dítěte a hrozila tam dokonce i sebevražda. Tak to byla chvíle, kdy se to ve mně sevřelo a řekla jsem si, tak teď fakt nevím, co mám dělat. Ve škole nejsme, ale to je přesně ten přesah kompetencí, protože my jsme tam nedosáhli jako škola a v tu chvíli jsme to řešili. Řešila jsem to tím, že jsem si tedy ve spolupráci s okresní metodikem prevence dokázala najít lékaře, v jehož péči bylo to dítě a řešila jsem to tímhle způsobem a potom přes OSPOD, ale jako to bylo asi jediný, co jsem si nebyla úplně stoprocentně jistá, co můžu a co už nemůžu. Jestli mám volat Policii nebo jestli mám volat OSPOD. Tak to bylo takové to první leknutí, ale myslím si, že tímhle tím jsme to zaštitili a že to bylo v pohodě. Byl tam zásah tedy toho OSPOD, byla tam i hlídka Policie ČR, takže se něco pohlídalo a ve výsledku tam nedošlo ani z lékařského pohledu k žádnému sebepoškozování a ani dále nehrozilo.

T: Jaký postup řešení bys zvolila a co bys doporučila tedy ostatním metodikům prevence, kdyby se ocitli v podobné situaci, jako byla například tahle?

I: Spíš jít o kousíček víc. Ten okresní metodik nebo i třeba krajský metodik, takže by se dalo obrátit i na toho krajského. Jinak si myslím, že není od věci například sdružení školních metodiků prevence, přesně se to jmenuje Asociace školních metodiků prevence. Tak to by možná kolikrát také nebylo od věci se tam obrátit. Někdy se třeba podívám i na Českou školní inspekci, jestli tam není něco v kazuistice, jestli tam nemají

něco v řešení, co se tam dělo, takže to je další tip kam stáhnout, když úplně člověk neví, co s tím.

T: Poskytuje ti ředitelka školy nějaká školení, která by prohlubovala tvoji kvalifikaci metodika?

I: Neposkytuje, ale nebrání mi v sebevzdělávání. Takže pokud si najdu jakékoliv školení, aby se to tedy neopakovalo v tom samém směru, ale teď i tím, že hodně webinářů je online, tak využívám právě i online.

T: A myslíš, že ty online semináře jsou třeba lepší v něčem?

I: Jsou spíše jenom informativnější. Když byly ty prezenční nebo když probíhají ty prezenční, sklouzává to tam právě k té kazuistice, kdy právě ty metodici vytáhnou něco, co je tíží a je to lepší, protože v tu chvíli slyšíš to řešení, které mají oni a můžeš vést debatu. Takže tyhle workshopy, ty jsou potom příjemné. Takže za mě ty prezenční jsou určitě lepší. Ale ředitelka mi nebrání v ničem a ani mi nic nezakazuje, nechává mi úplně volnou ruku.

T: Využíváš toho tedy?

I: Snažím se, abych měla tak ty tři až čtyři školení za rok, aby proběhly, aby mi třeba něco neuteklo. Pak se snažím vždycky na to podívat nebo nějakým způsobem si něco najít, ale zase jak říkám, několikrát se objeví takové školení, které už jsem absolvovala, takže se nepřihlašuji podruhé.

T: Myslíš si, že by další náměty pro lepší prevenci měla zajistit škola nebo tedy jenom metodik?

I: V součinnosti se školou, protože si myslím, že by témata měli nadhazovat i třídní učitelé, ve chvíli, kdy znají skupinu, a to je třeba to, na co se ptám vždycky v září nebo v srpnu, když, máme přípravný týden, tak řeknu, mám tyhle a tyhle preventivní programy, kdo z vás by chtěl co? Zvažte, jakou máte skupinu dětí, takže na základě toho, jakou oni mají skupinu, tak mi řeknou. Když mi nic neřeknou, tak jim tam prostě něco připravím já sama, ale samozřejmě jsem radši, když za mnou přijdou. Letos se mi tedy stalo, že přišly jenom dvě třídní učitelky, ale v tu chvíli vím, že je to super, že je to člověk, který ví, co ve třídě chce a který ví, co má ve třídě případně za problém. Ti, kteří ti

nepřijdou říct vůbec nic, tak je jasné, že si toho třeba nevšímají, nebo jsou to ty samo řešitelé, kteří kolikrát udělají větší zlo, že ti řeší něco, co bys měla řešit ty a pak kolikrát právě je to ještě horší, protože pak už řešíš vyloženě to nepříjemné a už právě může dojít k nějakým těm konfrontacím, že se snažíš nejprve uklidnit rodiče, že škola není úplně tak zlá a musíš to hlavně srovnat.