

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav sociálních studií

**Názory pedagogů ZŠ a SŠ na programy prevence
rizikového chování**

Diplomová práce

Autor: Bc. Zuzana Zajícová

Studijní obor: Sociální pedagogika

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Petra Ambrožová, Ph.D.

Oponent: doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.

Hradec Králové

2023

Zadání diplomové práce

Autor:	Zuzana Zajícová
Studium:	P21P0838
Studijní program:	N0111A190018 Sociální pedagogika
Studijní obor:	Sociální pedagogika
Název diplomové práce:	Názory pedagogů ZŠ a SŠ na programy prevence rizikového chování
Název diplomové práce AJ:	Opinions of primary and secondary school pedagogues on risk behavior prevention programs

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem diplomové práce je zjistit, jaké názory mají pedagogové základních a středních škol na programy prevence rizikového chování. Teoretická část práce se věnuje preventivním programům včetně vybraných organizací, které poskytují preventivní programy a dále je v textu vymezeno rizikové chování. Empirická část zpracovává smíšený výzkum - kvantitativní výzkumné šetření zaměřené na učitele, školní metodiky prevence, výchovné poradce, mezi které je distribuován dotazník vlastní konstrukce a kvalitativní část šetření, která je zaměřena na sociální pedagogu a zjišťuje hlubší pohled na zkoumanou oblast pomocí rozhovorů.

BĚLÍK, Václav a Stanislava SVOBODA HOFERKOVÁ. Prevence rizikového chování žáků z pohledu pedagogů. Hradec Králové: Gaudeamus, 2018. ISBN 978-80-7435-76-8.

VALENTOVÁ, Lidmila. Školní poradenství II. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-629-1.

CIKLOVÁ, Kateřina. Rizikové chování ve škole s vazbou na legislativní úpravu: rádce školního metodika prevence. 2. vydání. [Ostrava]: EconomPress, 2016. ISBN 978-80-905065-9-6.

NEŠPOR, Karel; CSĚMY, Ladislav; PERNICOVÁ, Hana. Zásady efektivní primární prevence. Praha: Sportpropag, 1999, 40: 2-3.

Zadávací pracoviště:	Ústav sociálních studií, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. et Mgr. Petra Ambrožová, Ph.D., MBA
Oponent:	doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	1.2.2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou závěrečnou práci *Názory pedagogů ZŠ a SŠ na programy prevence rizikového chování* vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 24. 4. 2023

Podpis autorky.....

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala mé vedoucí diplomové práce Mgr. et Mgr. Petře Ambrožové, Ph.D. Byla mi oporou po celou dobu zpracovávání závěrečné práce. Vždy velmi rychle, odborně a vstřícně reagovala a za to jsem jí velmi vděčná.

Anotace

ZAJÍCOVÁ, Zuzana. *Názory pedagogů ZŠ a SŠ na programy prevence rizikového chování*. Univerzita Hradec Králové, 2023. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové, Fakulta pedagogická, Ústav sociálních studií.

Diplomová práce shrnuje názory pedagogů základních a středních škol na preventivní programy rizikového chování, které probíhají zejména na školách. Cílem diplomové práce je získat názory pedagogů základních a středních škol na preventivní programy rizikového chování. Cíle práce je splněny pomocí teoretické a praktické části.

Teoretická část se věnuje vysvětlení stěžejních témat, jako jsou pedagogické role na základních a středních školách. Jsou popsány preventivní programy, jak mohou probíhat nebo co je jejich cílem. Jsou zmíněny typy programů primární prevence, které se dělí na nespecifické a specifické. Je vysvětleno, jak dosáhnout efektivity programů prevence. Jsou zde popsány vybrané zařízení, poskytující preventivní programy a rizikové chování, jemuž programy předcházejí. Na závěr teoretické části jsou shrnuty různorodé názory pedagogických pracovníků na programy prevence.

Empirická část zpracovává smíšený výzkum - kvantitativní výzkumné šetření zaměřené na učitele, školní metodiky prevence, výchovné poradce, mezi které je distribuován dotazník vlastní konstrukce a kvalitativní část šetření, která je zaměřena na sociální pedagogy a zjišťuje hlubší pohled na zkoumanou oblast pomocí rozhovorů. Díky technikám výzkumného šetření diplomová práce splnila všechny cíle práce. Získala tak informace o pedagogických pracovnících, kteří mají hlavně pozitivní názory na preventivní programy. Velká část pedagogů má povědomí o preventivních programech rizikového chování. Většina považuje jako přínosné aktivní zapojení se do programu nebo pozorování třídy. Pedagogové častěji využívají k prevenci vnitřní prostředí školy, ale na druhé straně raději upřednostňují programy prevence oproti třídnickým hodinám. Rozhovory se sociálními pedagogy přináší pohledy na jejich práci s žáky, učiteli, rodinami nebo poradenskými zařízeními. Rozhovory jsou zaměřené na činnost sociálního pedagoga v rámci prevence.

Klíčová slova: názory, postoje, pedagogický pracovník, střední a základní škola, primární prevence, preventivní programy, rizikové chování, sociální pedagog

Annotation

ZAJÍCOVÁ, Zuzana. *Opinions of Primary and Secondary School Teachers on Risk Behaviour Prevention Programmes*. Hradec Králové, 2023. Diploma thesis. University of Hradec Králové, Faculty of Education, Department of Social Studies.

The diploma thesis summarizes the opinions of primary and secondary school teachers on risk behaviour prevention programmes, which are mainly carried out in schools. The aim of the thesis is to obtain the views of primary and secondary school teachers on risk behaviour prevention programmes. The objectives of the thesis are met through the theoretical and practical parts.

The theoretical part is devoted to explaining key topics such as pedagogical roles in primary and secondary schools. Prevention programmes are described, how they can be run or what their aim is. The types of primary prevention programmes are mentioned, which are divided into non-specific and specific ones. How to achieve the effectiveness of prevention programmes is explained. Selected establishments providing prevention programmes and the risk behaviours that the programmes prevent are described. At the end of the theoretical part, the different views of educational staff on prevention programmes are summarised.

The empirical part is a mixed research - a quantitative research survey aimed at teachers, school prevention methodologists, educational counsellors, among whom a questionnaire of their own construction is distributed, and a qualitative part of the survey aimed at social educators, which obtains a deeper insight into the research area through interviews. Thanks to the techniques of the research investigation, the thesis met all the objectives of the thesis. Thus, it obtained information about the teaching staff who mainly have positive views about prevention programs. A large number of educators have awareness of risk behaviour prevention programmes. Most consider active involvement in the program or classroom observation as beneficial. Educators are more likely to use the internal environment of the school for prevention, but on the other hand, they prefer prevention programmes to classroom lessons. Interviews with social pedagogues provide insights into their work with pupils, teachers, families or counselling facilities. The interviews focus on the social educator's work in prevention.

Keywords: opinions, attitudes, educational worker, secondary and primary school, primary prevention, prevention programmes, risky behaviour, social educator

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová závěrečná práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2022 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

V Hradci Králové dne 24. 4. 2023

Podpis autorky.....

Obsah

Seznam zkratk	10
Úvod	11
1 Pedagogičtí pracovníci na základních a středních školách	13
1.1 Role sociálního pedagoga na základní a střední škole.....	18
2 Programy primární prevence rizikového chování a jeho typy ve školním prostředí	20
2.1 Nespecifická primární prevence.....	21
2.2 Specifická primární prevence rizikového chování	21
3 Programy primární prevence rizikového chování na školách	24
3.3 Efektivita primárně preventivních programů na školách	27
3.4 Typy primárně preventivních programů na školách	29
3.5 Metody a aktivity primárně preventivních programů na školách	32
3.6 Organizace zprostředkovávající primární preventivní programy	35
4 Názory a postoje pedagogů ZŠ a SŠ na primární prevenci rizikového chování	37
4.1 Názory a postoje sociálních pedagogů k primární prevenci rizikového chování.....	40
5 Názory pedagogů ZŠ a SŠ na programy prevence rizikového chování	42
5.1 Kvantitativní šetření	42
5.2 Kvalitativní šetření	85
Závěr	108
Zdroje.....	110
Zdroje webových stránek.....	115
Seznam obrázků	116
Seznam grafů	117
Seznam tabulek	119
Seznam příloh	120

Seznam zkratek

CAN	Child Abuse and Neglect
MPP	Minimální preventivní program
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OSPOD	Odbor sociálně-právní ochrany dětí
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
SPC	Speciálně-pedagogické centrum
ŠPP	Školské poradenské pracoviště

Úvod

Téma práce bylo zvoleno z důvodu toho, že autorka již druhým rokem pracuje jako lektorka primární prevence na základních a středních školách. Lektoruje všeobecné primární programy. Názory se rozhodla zkoumat právě na základě své praxe. Dle jejího názoru mají pedagogové někdy přehnaná nebo nesprávná očekávání, o čem by preventivní programy mohly být. Setkává se ale i s tím, že názory pedagogických pracovníků nejsou zcela pozitivní. Primární prevence je důležitou součástí nejen na základních nebo středních školách, protože dokáže předcházet rizikovému chování a má kladný vliv na sociální klima třídy nebo skupiny. V současné době se preventivní programy stávají více žádanými, než tomu bylo na počátku 21. století. Primární prevence se stále mění a zdokonaluje. Neustále vznikají nové a efektivnější aktivity, které mohou odborníci s žáky ve škole nebo mimo školu dělat. Otevírají se možnosti dalším tématům, kterých je stále více. Je klíčové, aby se lektor primární prevence nebo pedagog stále sebevzdělával a šel s trendy současné doby. V poslední době se aktuálním tématem stává online prostředí, kde se děti a mládež mohou setkat s kyberšikanou, riziky sociálních sítí apod. Realizátoři prevence se snaží o předání základů bezpečného chování na internetu. Téma, které se rozšiřuje, jsou návykové látky, kterých je stále více a je dobré, aby se na to odborníci adaptovali a šli s dobou.

Jak bylo již zmíněno, setkáváme se s různými názory pedagogických pracovníků na preventivní programy, a to od kladných, přes skeptické až po negativní. Názory mohou být ovlivněny různými hledisky, jako například špatnou nebo dobrou zkušeností s programem prevence. Svou roli také hraje i nezkušenost s programy prevence. Práce si klade za cíl získat názory pedagogických pracovníků na programy prevence rizikového chování. Programy prevence mohou být realizovány například Pedagogicko-psychologickou poradnou, Policií ČR nebo neziskovou organizací, kde sama autorka pracuje. Preventivní programy mohou být jednorázové nebo dlouhodobé, kdy samozřejmě efektivními jsou ty dlouhodobé a pravidelné. Cíl práce je zpracován pomocí smíšeného designu díky využití dotazníkového šetření s pedagogickými pracovníky ze základních a středních škol. Kvalitativní část je zpracována pomocí techniky polostrukturovaného rozhovoru, který je zaměřen pouze na sociální pedagogy, působící na základní škole. Sociální pedagogové jsou respondenty právě proto, že autorka obor Sociální pedagogiky studuje. Pohledy sociálních pedagogů na problematiku prevence a jejich praxe jsou přínosem. Práce je určena studentům pedagogických oborů, ale i pedagogům nebo realizátorům primární prevence,

kteří výsledky diplomové práce mohou přenést do své praxe. Nejdůležitější, co by práce měla přinést, at' jsou názory pedagogů jakékoliv, je, že by všichni pedagogové měli prohlubovat své znalosti o prevenci rizikového chování, aby tomu i sami mohli ve školách předcházet a informovat své žáky. Všichni pedagogové by měli považovat primární prevenci jako neoddělitelnou součást své profese, protože snadněji se rizikovému chování předchází, než když se musí vzniklé riziko řešit.

1 Pedagogičtí pracovníci na základních a středních školách

První kapitola zpracovává jednotlivé pedagogické pozice, jejich charakteristiky a funkce, které jednotlivé profese mají. Kapitola se věnuje učitelům základních a středních škol, sociálním pedagogům, asistentům pedagoga, metodikům prevence nebo školním psychologům. Je zřejmé, že ne všechny profese jsou na každé škole, ať je to z jakýchkoliv důvodů. Často se stává, že na škole jeden člověk vykonává dvě odlišné profese, například výchovný poradce je zároveň učitelem matematiky apod. Hlavní, kdo zodpovídá za primární prevenci, je ředitel školy. Nepovažujeme za nutné zmíněnou funkci dále popisovat, proto se mu kapitola nevěnuje. Mezi odborné profese na základní nebo střední škole nejčastěji patří výchovný poradce nebo metodik prevence. Další odborné profese většinou nejsou přítomné. Nastávají situace, kdy malé vesnické školy nemají ani zmíněné pedagogické pracovníky.

„Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu“ (Zákon č. 563/2004 Sb.). Mezi pedagogické pracovníky řadíme osoby, kterými jsou učitelé, sociální pedagogové, vychovatelé, speciální pedagogové, školní psychologové, asistenti pedagoga, školní metodici prevence a výchovní poradci. Aby se člověk mohl stát jedním ze zmíněných pracovníků, musí být plně způsobilý k právním úkonům, mít odbornou kvalifikaci, bezúhonnost, být zdravotně způsobilý a znalý českého jazyka. Jednotlivá legislativní stanovení jsou upravena dle toho, zda jde o pedagoga z mateřské školy, základní či střední, vyšší odborné, umělecké, apod. (Zákon č. 563/2004 Sb.).

Ze školského zákona plyne, že povinnost pedagogického pracovníka je: *„vykonávat pedagogickou činnost v souladu se zásadami a cíli vzdělávání, chránit a respektovat práva dítěte, žáka nebo studenta, chránit bezpečí a zdraví dítěte, žáka a studenta a předcházet všem formám rizikového chování ve školách a školských zařízeních a svým přístupem k výchově a vzdělávání vytvářet pozitivní a bezpečné klima ve školním prostředí a podporovat jeho rozvoj.“ (Zákon č.561/2004 Sb.).* Ať tedy škola vykonává preventivní opatření během vzdělávací činnosti nebo nad rámec vzdělávání, je povinna se prevenci věnovat. Prevence ve školním prostředí ze strany pedagogů může probíhat během třídnických hodin, které má třída zpravidla se svým třídním učitelem (Procházka, 2019). Zda se jedná o prevenci ze strany školy nebo vnějšího prostředí, měla by škola finance

získat sama, popřípadě ze strany rodičů. Lze ale také zažádat o dotační příspěvek kupříkladu od Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT), což ale není zcela standardní postup. MŠMT upravuje metodické pokyny, kterých se pedagogové musí držet. (Procházka, 2019)

Problém, který se často na českých školách vyskytuje, je takový, že se často různé profese kumulují do jedné. Často je školní metodik prevence nebo výchovný poradce také v roli učitele. Jeho působení nemusí být tak efektivní, protože se musí věnovat i učitelské profesi (Skopalová, Janiš, 2017).

Každý pedagogický pracovník by si měl být vědom možnosti poradenských služeb, které mohou poskytnout prevenci žákům. Může se jednat o odbor sociálně-právní ochrany dětí (dále OSPOD), Speciálně pedagogická centra, Pedagogicko-psychologické poradny nebo neziskové organizace, věnující se programům prevence. Pokud je to na místě, pedagog mi měl být schopen odkázat na vhodnou poradenskou službu, když se něco děje nad rámec jeho odborných kompetencí. (Ehlová, 2018)

Role učitele na základní a střední škole

Možnost učit na základní nebo střední škole je získaná vysokoškolským titulem magisterského studia, studiem celoživotního vzdělání nebo dodatkovým studiem pro získání odborné kvalifikace (Zákon č. 563/2004 Sb.). Jak bylo již zmíněno, tak pedagog je povinen vykonávat preventivní opatření. Preventivní činnost školy může být tedy přesunuta z učitele na dalšího pedagogického pracovníka, kterým je například metodik prevence nebo školní psycholog. (Procházka, 2019)

Učitel má funkci vzdělávací, kdy žákům předává vědomosti, dovednosti, formy myšlení a další specifické činnosti na základě učitelovo zaměření. Další funkcí je vychovávající, kdy učitel zprostředkovává rozvoj jejich zájmů, postojů, schopností a charakteru. Zejména na středních školách se učitelé věnují hlavně vzdělávací funkci a výchovu opomínají. V učitelově profesi je klíčové rozvíjet motivaci žáka, ale i samotný učitel by měl být motivován k práci s dětmi a mládeží. (Čáp, 2001)

Role školního metodika na základní a střední škole

Funkce metodika prevence na školách je upravena ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. Jeho preventivní činnost vychází z Minimálního preventivního programu (dále MPP) a musí být

schopen dle potřeb školy případně MPP upravit. Z jeho činnosti vyplývá i povinnost komunikace s pedagogy, dětmi a rodiči, kterým musí obstarat i poradenství. Snaží se o integraci žáků se specifickými poruchami učení (Bělík, Hoferková, 2016). Metodik prevence vykonává odbornou pomoc v problematických třídách dané školy. V jejich zájmu je snaha o nápravu a rekonstrukci zdravých vztahů v kolektivu, které jsou z různých důvodů porušené (III. ročník celostátní konference s mezinárodní účastí, 2006). Školní metodik prevence se nejvíce věnuje problémům s návykovými látkami, problematice šikany a agrese nebo otázkám prospěchu a kázně. Naopak na druhé straně nejméně se věnují kariéernímu poradenství a nelegálnímu jednání. (Bártík, Miovský, 2010)

Metodik prevence vykonává více odbornou práci, než je „pouhá“ vzdělávací a výchovná činnost učitele. Může ji vykonávat jako zaměstnanec školy nebo ze strany PPP. Práce metodika je vymezena následovně: 1) komplexní či zaměřená psychologická a speciálně pedagogická diagnostika, 2) psychologická a speciálně pedagogická intervence a 3) informační a metodická činnost a příprava podkladů pro vzdělávací opatření a dokumentace. (Procházka, 2019)

V návaznosti na MŠMT metodik prevence musí každoročně aktualizovat MPP a dělat jeho vyhodnocování. Má na starosti konání školních preventivních událostí, které nejsou zprostředkované zevnitř školy. Jedná se o odborné semináře, preventivní programy nebo přednášky. Měl by se dále sebevzdělávat., aby jeho odborná činnost byla efektivní. (Miovská, Miovský, Václavková, 2008)

Role výchovného poradce na základní a střední škole

Výchovný poradce může vykonávat svou práci společně s metodikem prevence. Rozlišujeme jeho tři pracovní povinnosti, kterými jsou poradenské, metodické a informační. V rámci poradenství žáky informuje a směřuje k jejich budoucímu povolání a dále pomáhá žákům se speciálními poruchami učení (Bělík, Hoferková, 2016). Dále se věnuje výchově, vzdělávání a prevenci rizikového chování. Věnuje se žákům, učitelům a rodičům dětí. Jako další je koordinátorem mezi žákem a dalšími odborníky. (Ehlová, 2018) Výchovný poradce má obdobnou funkci jako výše zmíněný metodik prevence. Není pravidlem, že by škola měla vždy zastoupené obě profese v pedagogickém sboru. Výchovný poradce vstupuje jako odborná pomoc do tříd, kde se objevují nezdravé vztahy mezi jednotlivci. (III. ročník celostátní konference s mezinárodní účastí, 2006)

Znalosti výchovného poradce jsou nad rámec běžného učitele. Kladou se na něj odbornější nároky a měl by být hlouběji vzdělán v psychologii, speciální pedagogice a pedagogice. Díky odbornému vzdělání je schopen lépe řešit náročnější výchovné situace ve škole. Musí splňovat jisté kompetence a projít vzděláním pro učitele, které je minimálně dva roky dlouhé. Dále je nutné, aby absolvoval kvalifikační studium výchovného poradenství. Na škole tak může vykonávat specializovanou metodologickou činnost. Je nutné, aby se výchovný poradce dál sebevzdělával. (Ehlová, 2018)

Výchovný poradce by na každé škole měl mít oddělenou místnost, která je mírně stranou a není každému na očích. Samozřejmě by ale nemělo dojít k tomu, že bude natolik ukrytá, že o její přítomnosti nebude nikdo vědět. Pedagogové by měli dostatečně žáky o výchovném poradci informovat. Žáci by měli vnímat soukromí, když se kupříkladu odhodlají navštívit výchovného poradce. Jedna z činností výchovného poradce je poradenská, kterou vykonává během svých konzultačních hodin. Výchovný poradce je většinou zároveň učitelem, zástupcem ředitele školy nebo samotným ředitelem. I tak by pro činnost výchovného poradce měl mít vyčleněný jeden den ve školním týdnu. (Ehlová, 2018)

Role školního psychologa na základní a střední škole

Působení školního psychologa se řídí vyhláškou č.72/2005 Sb. Mezi jeho hlavní úkoly patří diagnostika. Je součástí týmu, který je u zápisu dětí do první třídy a zhodnocuje, zda jsou již připraveni nebo ne. Zpracovává hodnocení nadměrně nadaných žáků, problémových nebo poruchových dětí. Mezi jeho další kompetence řadíme konzultační, poradenské a intervenční činnosti, prostřednictvím kterých se věnuje práci se skupinou či spolupráci s učitelem a třídou. Mimo jiné se věnuje prevenci školního neúspěchu (Bělík, Hoferková, 2016). Školní psycholog si dává za cíl podpořit odolnost vůči nepříznivým okolnostem v dítěti a vytvořit tak ochranné mechanismy. Profese školního psychologa nemá v pracovních povinnostech jen sledování prospěchu dítěte, ale i jeho vztahovou či emoční stránku. Je pomocnou rukou učitele, který se emoční stránce nemá vždy šanci věnovat. Školní psycholog se může stát osobou, které pomáhá dítěti na cestě životem, je jeho oporou a osobou, která pro něj má pochopení, vyslechne ho a poradí. Školní psycholog by měl být připraven na sdílení jak pozitivních, tak negativních informací dítěte, zajímat se o něj, pomáhat mu s pochopením životních událostí a být schopný aktivního naslouchání. Jeho činnost se nevztahuje jen k dítěti samotnému, ale i k rodině. Vytváří tak

místo pro setkání dítěte a jeho rodičů, kdy mohou mít prostor ke komunikaci. Školní psycholog by měl být připraven postavit se za žáka, pokud je to potřeba. (Richard, 2015)

Pokud škola školního psychologa nemá, tak je možnost kontaktovat nejbližší pracoviště PPP, kde jim školní psycholog bude k dispozici. Samozřejmě ale psycholog v PPP je určen pro mnoho škol, takže jeho odborné zakročení nemusí být tak efektivní, jako kdyby byl školní psycholog přímo na škole. Nabízí se i možnost nasměrovat problémového žáka nebo kolektiv přímo do PPP, což může být časově a organizačně náročné. Nejvhodnějším řešením je mít školního psychologa na škole (III. ročník celostátní konference s mezinárodní účastí, 2006).

Role asistenta pedagoga na základní a střední škole

Asistent pedagoga působí ve třídě, kde jsou žáci se speciálními potřebami, a vykonává pomocné výchovné práce. Působí jako pomocná ruka učitelů. Jeho práci vykonává buď na základě předešlého vysokoškolského vzdělání, vyššího odborného vzdělání, programu celoživotního vzdělání, středního vzdělání s maturitou, studia pedagogiky nebo studia pro asistenty pedagoga. (Zákon č. 563/2004 Sb.)

Pomáhající profesi asistenta pedagoga by měl vykonávat někdo trpělivý, empatický a komunikativní. Komunikace neprobíhá pouze se žáky a učitelem, ale i s rodiči, poradenskými pracovníky a ředitelem školy. Asistent pedagoga podporuje žáky ve třídě, kteří potřebují větší dopomoc. Je jim tak průvodcem a oporou. Měl by na každého žáka pohlížet jako na individualitu a nepřevzít jen holé informace z jeho diagnostiky. Měl by dále rozvíjet jeho potenciál dle jeho potřeb a možností. Asistent pedagoga pracuje s dětmi a mládeží postižené nebo znevýhodněné, sociálně nebo etnický odlišné. Může se jednat o žáky s ADHD, s problémy v chování nebo autistické žáky. Asistentická role je podřízená roli učitele, ale i tak se oba mohou navzájem doplňovat. (Hájková, 2018)

Role školního speciálního pedagoga na základní a střední škole

Školní speciální pedagog pomáhá žákům, které mají problémové chování nebo obtíže ve vývoji. Jeho činnost také spočívá v tom, že spolupracuje s dalšími odborníky a případně žáky na ně odkazuje. Je zde rozdíl mezi školním speciálním pedagogem a speciálním pedagogem, kdy speciální pedagog může pracovat na škole i v PPP, ale naopak školní speciální pedagog jen ve škole. Provádí diagnostiku a intervenci, vytváří individuální vzdělávací plán žáka. Na základě individuálního plánu se snaží upravit vyučování dle

potřeb žáka. Nesoustředí se jen na žáky, ale i na pedagogy a rodinu žáků (Čech, 2020). Pro pedagogické zaměstnance školy slouží jako metodická a informační opora. Školní speciální pedagog řídí komunikaci s dalšími orgány, jako jsou PPP nebo OSPOD. (Jedlička, et al., 2018)

Role speciálního pedagoga spočívá v inkluzi žáků a speciálně pedagogické diagnostice a dále vede speciálně pedagogické poradenství ve škole. Pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami utváří individuální vzdělávací program. Koordinuje pomoc se speciálními podpůrnými pomůckami. Metodicky vede asistenty pedagoga a je i odbornou podporou pro další pedagogy. (Valentová a kol., 2013; Viktorin, 2018)

1.1 Role sociálního pedagoga na základní a střední škole

Podkapitola se zaměřuje více do hloubky na sociálního pedagoga, protože právě jsou vedeny rozhovory k výzkumnému šetření. Profese sociálního pedagoga v českém školství není tak častá. Sociální pedagog tvoří na škole odborné a poradenské kompetence. Jeho zasahování nepůsobí jen na škole, ale může působit i terénně mimo školy, když navštěvuje rodiny v řešení nějakého problému s daným žákem. Přínosem tohoto kontaktu pro sociálního pedagoga je možnost náhledu do rodinného zázemí, kde může leccos pochopit. (Skopalová, Janiš, 2017) Věnuje se primární, sekundární i terciární prevenci. Sociální pedagog se věnuje žákům, u kterých hrozí nebo již propuklo rizikové chování. Zabývá se tedy prevencí, ale i terapií sociálně-patologických jevů. Pracuje s různými prostředími žáka, kterými jsou rodinné, školní, vrstevnické, lokální nebo volnočasové. Sociální pedagog nachází rovnováhu mezi individuální a sociální výchovou žáka. (Bendl, 2016)

Činnosti sociálního pedagoga na škole jsou: socializační, výchovná, pečovatelská a poradenská. Socializační činnost reflektuje změny ve společnosti a klade důraz na vybavení dětí a mládeže obrannými mechanismy vůči složitým životním situacím. Snaží se v žácích povzbudit zodpovědnost za sebe a ostatní, altruistické chování a solidaritu. Díky výchovné funkci sociální pedagog podporuje globální formu výchovy, která je realizována integrací vyučovacích předmětů. Třetí funkcí je pečovatelská, díky které je dodržována hygiena nebo stravování ve škole. Poradenská činnost probíhá směrem k žákům, učitelům a rodičům. V rámci poradenství se sociální pedagog zabývá studijními předpoklady, diagnostikou, osobnostními a vzdělávacími zvláštnostmi jedince. Mimo jiné je profesní

podporou pro učitele. Sociální pedagog pracuje s jedincem samotným, ale i se skupinou. (Kraus, 2014)

Sociální pedagog na školách poskytuje svou pomoc díky rozhovoru, metodě organizování neboli pedagogizaci prostředí nebo práci se skupinou. Dále využívá metody inscenační, animaci či mediaci. Sociální pedagog se snaží děti a mládež naučit nést zodpovědnost za své chování a rozvíjet své osobní kompetence, které jsou prospěšné pro klienta a okolí (Kraus, 2014). Nerozvíjí jenom osobní schopnosti, ale i sociální, jako je například schopnost sebereflexe. (Soják, 2017)

Sociální pedagog na škole působí v míře edukační, preventivní a reedukační. Jeho působením se snaží snižovat konflikty mezi žákem a společností. Je žákům oporou a pomocí při hledání životních cest. Definice sociálního pedagoga není na školách ještě zcela jasná, jako je na rozdíl u učitele nebo metodika prevence. Zmíněné profese jsou již ustálenější. Profese sociálního pedagoga není zaměřená jen na minoritní skupiny, ale i na většinovou společnost. Podpora sociálního pedagoga jde směrem ke všem žákům, kdy se nesnaží zaměřovat jen na ty ohrožené. Naopak má za snahu být oporou pro všechny. Žáci by měli mít na škole někoho, se kterým mohou přijít do kontaktu, i přesto že se u nich neobjevuje například rizikové chování. Neměli bychom se tedy zaměřovat jen na „problémy“, ale i na dobré výsledky žáků. Sociální pedagog chrání jedince před negativními vlivy, je jim podporou a výchovným činitelem. Až potom se věnuje konkrétními problému žáka. Sociální pedagog by měl pracovat jako spojovatel mezi školou, rodiči a dalšími orgány. V českém školství pozice sociálního pedagoga není ještě zcela zařazená a samozřejmá. Nicméně v zemích, jako je Polsko, Německo nebo Rusko, je zcela běžná. (Soják, 2014)

2 Programy primární prevence rizikového chování a jeho typy ve školním prostředí

Kapitola zpracovává téma primární prevence a programů primární prevence, jak se jednotlivé programy dělí a jaké zvláštnosti mají. Kapitola popisuje specifické a nespecifické programy primární prevence. Věnuje se ale hlavně specifickým programům, na které se práce spíše zaměřuje.

„Cílem primární prevence je uváděno cílevědomé, systémové a komplexní posilování forem zdravého životního stylu a minimalizace výskytu a následků obecně rizikového chování a snížení rizikovosti chování ve vztahu k jeho konkrétní oblasti“ (Kalina et al., 2003, str. 276). Úkolem prevence je předcházet negativním jevům, tedy vytvořit obranné mechanismy dříve než nemoci nebo rizikové chování vzniknou. Prevence se dále dělí na sekundární a terciární. (Nešpor, Csémy, Pernicová, 1999) Primární prevence se dělí na specifickou a nespecifickou, kdy specifická se dále dělí na všeobecnou, selektivní a indikovanou. Mezi hlavní aktéry primární prevence patří zejména rodina a škola, ale i blízké okolí jedince. (Bělík, Hoferková, 2016)

Na prevenci neboli předcházení nemocem může na jedince negativně nebo pozitivně působit výchova, znalosti, postoje nebo socializační faktory. Předcházet rizikovému chování můžeme posilováním pozitivních kompetencí, skupinových vztahů, tvořením dobrého a zdravého klimatu ve třídě, ale také pozitivními příklady ze strany pedagogů nebo rodičů. Kladný vliv na osobnost jedince mohou mít programy primární prevence, které škola přímo nebo zprostředkovaně vykonává. Mezi zásadní role, které prevenci tvoří, patří role osobnosti jedince, učitele, rodiče, kamaráda či spolužáka. K prevenci na škole jsou připraveny postupy a metodika, kterými se pedagogové řídí. (Procházka, 2019)

Primární prevence se v pedagogické oblasti zaměřuje na výchovnou sféru. Rozlišujeme výchovné preventivní cíle, které se zaměřují na osobnostní části lidské bytosti, jimiž jsou rozumová, emotivní a konativní. Když působíme na složku rozumovou neboli kognitivní, tak se snažíme předat nemalou sumu informací a vtisknout je jednotlivci do paměti. Emotivní část působí na hluboké emoce člověka a díky konativní složce se pokoušíme přetvořit, jak se jedinec chová. (Bělík, Hoferková, 2016)

Problematika, která v mnohých případech vyvstává, je, že pedagogové nesprávně rozlišují dělení primárně preventivních programů. Často zaměňují specifickou prevenci s

nespecifickou a naopak. To následně snižuje efektivitu programů, protože program pro jednotlivou třídu není upraven podle jejich momentální situace a potřeb. Pedagogové by tedy měli dbát při komunikaci s realizátory prevence na to, že je nutné jim předat veškeré podstatné informace o třídě. Program může být tak upraven na míru, nebo pokud to již není v jejich kompetenci, tak spolupráci se třídou předat odborníkům na danou problematiku. (Lubasová, Charvát, Taranzová, 2011)

2.1 Nespecifická primární prevence

Nespecifická primární prevence je základním kamenem pro prevenci. Tedy s nespecifickou prevencí bychom měli začít, co nejdříve (MŠMT, 2013). Nespecifická primární prevence klade důraz na rozvoj a podporu zdravého životního stylu a kladného sociálního chování. Je zde snaha o vedení jednotlivců k smysluplnému trávení volného času, které by mohlo vést k zdravému rozvoji osobnosti (Titmanová, 2019). Dále se věnuje otázkám mravní výchovy a tvorbě dobrých životních postojů. (Žaloudiková, Hrubá, 2009)

Nespecifická prevence vyzdvihuje možnost smysluplného trávení volného času a to díky výběru vhodných zájmových aktivit. Průběh těchto aktivit probíhá zejména ve školských zařízeních, jako je školní družina, školní klub nebo středisko volného času. Nespecifická prevence může probíhat i v nestátních neziskových organizacích, které jsou financované od MŠMT. Dětem a mládeži se snaží přiblížit pobyt v přírodě a zdravá výživa. Snaha je zapojit děti, které mají nelehkou možnost mít smysluplné trávení volného času. V tomto případě se jedná hlavně o děti z dětských domovů. Nespecifická prevence se zaměřuje na zapojení dětí a mládeže do veřejného dění nebo rozvíjení tvořivosti. (Chování, primární prevence rizikového chování, 2013)

Důraz je kladen na zlepšení sociálních a komunikačních dovedností. Díky nespecifické prevenci by se děti a mládež měli lépe začleňovat do společnosti, protože má socializační funkci. Tím že se budou zapojovat do společenského dění, bude se tak zamezovat výskyt protisociálního chování. Rozvíjí se verbální a nonverbální interpersonální komunikace, díky které jsme schopni lépe utvářet mezilidské vztahy, řešit konfliktní situace, ale i umět vnímat své potřeby. (Capuzzi, 2008)

2.2 Specifická primární prevence rizikového chování

Můžeme tvrdit, že na nespecifickou navazuje specifická primární prevence. Specifická primární prevence slouží k zamezení výskytu a dalšímu rozvoji určitého rizikového chování, kterým může být šikana, záškoláctví nebo závislostní chování (Titmanová, 2019).

Dělí na se všeobecnou, selektivní a indikovanou primární prevenci, kdy jednotlivé druhy prevence jsou v podkapitole charakterizovány. (Bělík, Hoferková, 2016).

Všeobecná primární prevence rizikového chování

Všeobecná primární prevence je zasazena do kolektivu, aniž by bylo nutné zjišťovat, zda má třída nějaký problém nebo riziko v chování. Ve třídním kolektivu, kde je praktikován tento typ prevence se dále nevyskytuje žádné zdravotní nebo sociální omezení (Titmanová, 2019) Všeobecná primární prevence se soustředí na běžné jedince, které jsou děleni dle věku a jsou součástí větších celků, jako je například školní třída. Dává důraz na ovlivnění postojů, hodnot a chování dětí a mládeže (Bělík, Hoferková, 2016).

Selektivní primární prevence rizikového chování

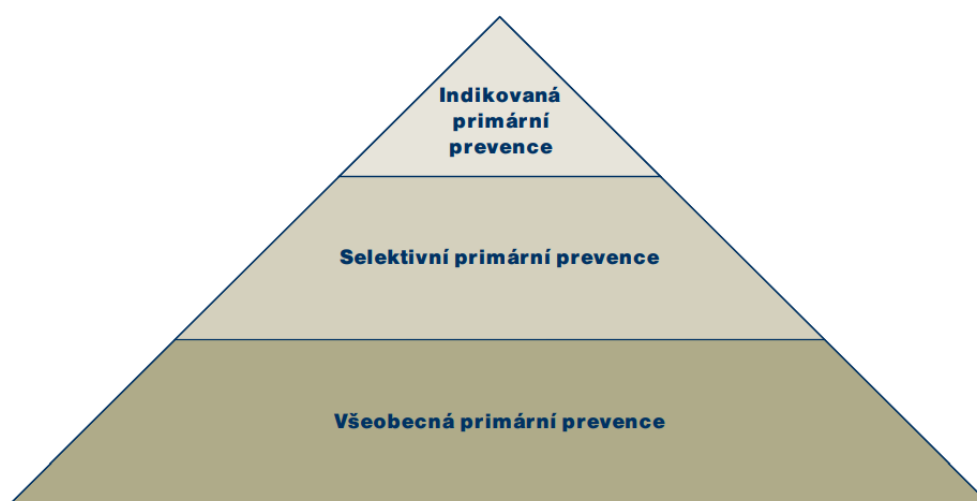
V situacích, kdy dítě pochází ze sociálně slabé rodiny nebo nevyrostá v rodinném zázemí, ale v institucionálním, nelze zařadit klasický program všeobecné prevence. Na základě různých zvláštností a omezení dětí musíme program uzpůsobit. Hovoříme tedy potom o selektivním programu. Pokud bychom program neupravili na základě potřeb žáků, tak by mohl být neúčinný. (Martanová, 2012) Tento typ prevence je určen pro práci s rizikovými skupinami, proto tedy musíme program upravit podle jejich potřeb. (Miovský, Aujezká, Burešová, 2015)

Selektivní prevence je zaměřena na žáky, kde je větší možnost výskytu a rozvoje rizikového chování. Jedná se o jedince, kteří jsou nějakým způsobem negativně zdravotně nebo sociálně znevýhodněni. Může se jednat o duševní potíže, problémy v rodinném prostředí nebo nevhodné podmínky pro život. Dále se jedná o jedince, které mohou být negativně ovlivněni rizikovou lokalitou, kde žijí. Selektivní program se jeví náročnějším oproti všeobecnému, protože mimo jiné jeho realizátoři musí být schopnější a mít specifické dovednosti, jako je například krizová intervence¹ (Titmanová, 2019). Selektivní program zlepšuje sociální dovednosti, komunikační dovednosti nebo vztahy mezi jedinci. (Bělík, Hoferková, 2016)

Indikovaná primární prevence rizikového chování

¹ Krizová intervence=“odborná práce s klientem v situaci, kterou osobně prožívá jako zátěžovou, nepříznivou, ohrožující a pomáhá zpřehlednit a strukturovat klientovo prožívání a zastavit ohrožující či jiné kontraproduktivní tendence v jeho chování“ (Vodáčková, 2012, str. 60)

Indikovaná primární prevence se uskutečňuje ještě před nutností zvolení sekundární prevence. Zaměřuje se jednotlivce ve výrazném nebezpečí rizikového chování nebo již na ty, u kterých se nějaký sociálně patologický jev objevil. Snaží se o pokles počtu případů rizikového chování a snížení negativních dopadů chování (Bělík, Hoferková, 2016). Indikovaná primární prevence je víceméně stejná jako selektivní, až na to, že práce neprobíhá se skupinou, ale zaměřuje se na jednotlivce. Je zde nutná daleko větší odbornost než u všeobecné prevence. U indikované prevence někdy nelze zcela pomoci, tak by odborník měl znát své hranice. Situace by se ale samozřejmě jeho působením neměla zhoršit. Neměla by ranit dítě ani odborníka. (Mioviský, Aujezká, Burešová, 2015)



Obrázek 1 Schéma úrovní primární prevence (Černý, Lejčková, 2007)

Na obrázku jsou znázorněny úrovně primární prevence, které na sebe navazují. I velikost částí trojúhelníku má svůj význam. Od základny po nejužší bod, tedy od nejvíce po nejméně dětí a mládeže, kdy se jedná o velmi specifickou skupinu s velkou mírou rizikovitosti. Aby byl program komplexní, tak by měl obsahovat všechny tři fáze prevence, tedy všeobecnou, selektivní a indikovanou. Aby v případě nutnosti mohl být zvolen vyšší stupeň.(Černý, Lejčková, 2007)

3 Programy primární prevence rizikového chování na školách

Preventivní programy mají za úkol předcházet rizikovému chování u žáků a dostatečně je informovat o tématech, které jsou blízké jejich věku (Titmanová, 2019). Preventivní programy mohou probíhat různým způsobem a tedy jako předškolní programy pro děti, programy určené rodičům, programy vázané na školu, vrstevnické programy nebo komunitní programy (Matoušek, Matoušková, 2011). Preventivní programy mohou být zprostředkované samotnou školou nebo z vnějšího prostředí. Nicméně kapitola se zaměřuje na konání prevence na školách externími organizacemi, kdy se může jednat o PPP nebo neziskovou organizaci.

Požadavky na lektory k realizování programu prevence jsou následující. Měli by mít nejméně střední školu ukončenou maturitou a měli by mít dokončenou specializovanou přípravu primární prevence, kdy se může jednat o výcvik nebo kurz v této oblasti. Důležité jsou i průběžné přednášky na téma vztahující se k prevenci rizikového chování, jako je například téma návykových látek. Je dobré, aby se lektor stále sebevzdělával. Lektor preventivního programu by měl mít protidrogové postoje, schopnost sebereflexe a schopnost prezentovat daná témata. Klíčové je, aby se lektori stále vzdělávali, kdy na místě jsou metodické schůzky, hospitace na programech prevence, ale také supervize nebo intervize. (Černý, Lejčková, 2007)

„Cílem preventivního programu je v nejobecnějším slova smyslu podpora a ochrana zdraví žáků a realizace takových aktivit, které pomáhají předcházet výskytu rizikového chování“ (Titmanová, 2019, str. 9). Programy primární prevence se snaží vzbudit v žácích základních a středních škol psychosociální dovednosti, jako jsou důstojnost, seberealizace nebo soběstatečnost. Klade se důraz na péči o sebe a to včetně jejich vizí na budoucnost. Realizátoři programu považují za důležité povzbudit děti k sounáležitosti na životě kolem nich a jejich adaptabilitě a případným problémům či překážkám, které mohou být s jejich věkem spojené (Titmanová, 2019). Z předešlých kapitol vyplývá, že škola je povinna zařídit prevenci rizikového chování. Může tak činit mimo jiné i během předmětů jako jsou Základy společenských věd, Výchova ke zdraví nebo Finanční gramotnost. Ne všechny školy mají v rozvrhu zařazené tyto předměty a pak je vhodné, aby v těchto případech byl zahájen preventivní program. (Skopalová, Janiš, 2017)

Preventivní program se nezaměřuje jen na předcházení rizikového chování, ale snaží se být daleko více komplexní. Důraz je kladen na existenci samotného jedince, jak o sebe pečuje,

zda je nezávislý, jaké má představy o budoucnosti a jak vnímá smysl života. Věnujeme se tomu, jak se cítí ve škole nebo v místě, kde žije nebo zda má kamarády. (Metodický dokument, MŠMT ČR, 2013)

Zejména adolescence sebou nese spoustu forem experimentování a zkoušení nových věcí kolem sebe, což ale sebou může nést negativní následky. Negativní následky ovlivňují jedince i jeho okolí. Rizikové chování je v praxi nazýváno různými termíny. Jedná se o problémové, protispoločenské, abnormální nebo asociální chování. Mluvíme o chování, které je za hranicí společenských norem. Při prevenci rizikového chování je nutné brát to jako komplexní záležitost (Dolejš, Orel, 2017). Hovoříme o syndromu rizikového chování v adolescenci, což můžeme nazvat častějším experimentováním například s návykovými látkami. (Hoferková, Kraus, Bělík, 2017)

„Rizikové chování zahrnuje rozmanité formy chování, které mají negativní dopady na zdraví, sociální nebo psychologické fungování jedince a/nebo ohrožují jeho sociální okolí.“ (Procházka, 2019, str. 38). Preventivní programy primární prevence se snaží o „přecházení“ rizikovému chování neboli sociálně patologickým jevům. Program ve třídní skupině usiluje o vhodné normy, názory a přesvědčení vůči rizikovému chování. Je tak využito třídní dynamiky a utužují se tak vztahy, komunikace a spolupráce v kolektivu (Procházka, 2019). K tématům, kterými se primární prevence na školách hlavně zabývá, jsou:

- Záškoláctví
- Šikana, agrese, kyberšikana
- Sex a partnerství
- Závislostní chování
- Syndrom CAN
- Zdravý životní styl

Nicméně ve všech programech se prolíná důraz na dodržování zdravého třídního klimatu, vztahů a komunikace ve třídě. Aby preventivní program dostal úspěchu a byl efektivní, je vhodné, aby bylo splněno několik proměnných. Důležitou je zejména kvalitní úroveň školy, podpora a projevený zájem pedagogů. Klíčové je zdravé sebevědomí lektorů (Titmanová, 2019). Program dokáže ovlivnit, jaká je atmosféra v dané třídě. Klima třídy je ale velmi proměnlivé a je třeba na něm dlouhodobě pracovat. Klima třídy souvisí s klimatem celé školy. Klima školy ovlivňuje místo, kde se škola nachází, zda se jedná o vesnickou školu, městskou nebo malotřídku. Na klima mají vliv hodnoty a normy, které jsou ve škole

nastaveny nebo metody vzdělávání, které jsou ve škole upřednostňovány. Klima také ovlivňují pedagogové, kdy záleží, jak se dále sebevzdělávají nebo zda nejsou ohroženi syndromem vyhoření. Klima třídy ovlivňují nejenom programy prevence, ale i žáci a rodiče. Vliv na třídní klima má stav vybavení školy, hygienické zázemí apod. (Gabašová, Vosmik, 2019)

V prevenci rizikového chování se ukázaly jako efektivní komunitní kruhy, ve kterých se zásadně během programů pracuje. Jde o vhodnou situaci, kdy na sebe všichni dobře vidí a jsou všichni na pomyslné stejné úrovni a to včetně učitele, který opouští území katedry a dostává se více k žákům. (Skopalová, Janiš, 2017)

Před realizací preventivního programu je nutné mít zpracovanou přípravu a plán realizace, který je zaměřen na dané téma rizikového chování a určitou třídu. Měl by být upraven dle potřeb skupiny. Před realizací by měl být určený program, tedy aktivity, které se budou se žáky provádět. Aktivity by na sebe měly vhodně navazovat a udržet pozornost a zájem žáků. Na konec je klíčové provést hodnocení programu, díky kterému máme zpětnou vazbu a případně můžeme zdokonalit své služby. Zhodnocení programu je přínosné, jak ze strany žáků, tak i učitelů. Ne málo důležité jsou návazné aktivity a informace, které pedagogům umožňují s tématem dále pracovat. (Martanová, 2012)

Preventivní programy jsou zahájeny na základě sestavení objednávky mezi školou a danou organizací. Škola si určí, jaké jsou její požadavky a zda je organizace schopna se jimi řídit. Následně vytvoří objednávku na základě specifik školy a třídy. Zásadním je aktivní spolupráce obou stran. Před zahájením programu metodik prevence a popřípadě třídní učitel obeznámí realizátory programu prevence o situaci ve třídě. Lektoři jsou lépe schopni pracovat s aktuálním stavem třídní skupiny a mohou případně upravit program. Po každé realizaci programu prevence lektoři podají informace o průběhu programu třídnímu učiteli. Lektoři programů dávají třídnímu učiteli nebo metodikovi prevenci podněty k návazným aktivitám nebo informacím k proběhlému tématu setkání. (Černý, Lejčková, 2007)

Školní prevence může působit kladně na prospěch a chování dětí a mládeže. Podstatné je, jak je prevence prováděna. Je třeba klást důraz na kvalitu programu, aby prevence byla efektivní. Je dobré, pokud dochází k evaluaci učitelů. (Fatah, El-Maksoud, Elkhalek, 2022) Evaluaci děláme i my jako lektoři primární prevence. Máme k tomu připravené dotazníky pro pedagogy, ale i samotné žáky. Slouží nám tak jako zpětná vazba, na základě které můžeme případně zlepšit naše služby. Evaluační dotazníky necháváme vyplňovat na konci

školního roku nebo po dokončení všech setkání za školní rok. Zhodnocení neprobíhá jen dotazníky, ale je zde snaha zhodnotit program verbálně po jednotlivém setkání.

3.3 Efektivita primárně preventivních programů na školách

Aby byly programy efektivní, musíme klást důraz na jejich kontinuálnost a komplexnost. Programy by měly mít návaznost a logiku. Ve škole je efektivita z části splněna tím, že jsou programy prováděny v menším třídním kolektivu, kde jsou z pravidla užší vztahy mezi jednotlivci. Aby mohla být primární prevence efektivně prováděna a měla pozitivní dopad na jedince, musí se dbát na rozvoj zdravého klimatu ve třídní skupině. Dobré třídní klima je vytvářeno posílením komunikace, rozvojem a osvojením sociálních a emočních dovedností. Dále je u žáků podporováno zvládání konfliktů a těžkých životních událostí. Je podporována schopnost odmítnutí, zvládání úzkostí a stresu. Vyzdvihováno je zdravé sebevědomí či kladné sebehodnocení. Efektivní program používá různých strategií, postupů a témat. Nestává se tak monotónním. Programy jsou nejvíce efektivní, když jsou dlouhodobé, krátkodobé programy nemají tak velké pozitivní dopady na jedince (Titmanová, 2019).

Efektivita je viděna ve splňování potřeb a možností cílové skupiny. Atraktivita programů je neméně důležitá, tedy správný program zaujme a ukotví se pozitivně v paměti. Pokud by nebyl atraktivní, mohlo by to vést ke ztrátě pozornosti dětí a mládeže a program by se mohl stát zbytečným. Aby se u jedinců neobjevilo rizikové chování, musíme začít včas. Samozřejmě musíme program uzpůsobit věku a osobnostnímu nastavení. Jinými slovy nemá příliš cenu řešit s žáky 6. ročníku jejich budoucnost, ale zvolit spíše komunikaci, vztahy nebo problematiku šikany, což je pro ně více aktuální. (Titmanová, 2019)

Dalším krokem k efektivitě programů je dodržení nižšího počtu žáků, a proto je vhodná třídní skupina. Měl by být aplikován všem dětem ve škole a ne jen nějakým třídám. Všichni by měli mít stejné příležitosti a pravidla. Přeci jenom během přestávek mají možnost potkat celou školu a ne jen vybrané žáky z jejich třídy. Preventivní program by měl klást důraz na pozitivní modely a to hlavně ze strany učitelů a lektorů. To jsou osoby, které jim informace předávají a měli by se jimi také řídit. Například pro žáka 7. Třídy bude hůře pochopitelné to, že není vhodné kouřit cigarety, když pak uvidí kouřit svého učitele za školou. (Nešpor, Csémy, Pernicová, 1999). Žáci potřebují vnímat, že přístup k nim ze strany školy je respektující a uctívá, čemuž v historii školství vždy nebylo. V bezpečném prostředí školy může žák rozvíjet sebedůvěru a pocit úspěchu. Pokud má dítě důvěru

v samo sebe a je sebevědomé, tak nemusí podlehnout negativním vlivům ze strany vrstevníků. Nebude mít tak potřebu zapadnout za každou cenu. Když se učitel bude k dítěti chovat s respektem, tak se bude dítě chovat stejně. (Jedlička, 2015)

Dalším bodem, který přispívá k efektivitě programů, je věk dětí a mládeže. Je daleko efektivnější preventivně působit v období dětství nebo dospívání než v dospělosti, kdy jedinec již má plněji utvořený pohled na svět. (Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže, 2013)

Je důležité, aby se do prevence zapojovali žáci a pedagogové, ale i rodina, které je mimo jiné důležitou institucí prevence. Rodiče jsou prvním vzorem, podle kterého se děti mohou chovat, takže by samozřejmě měli jít příkladem, ale ne vždy tomu tak je. O to těžší to následně může mít pedagog, který se stává druhým vzorem dítěte. Ve vztahu pedagog a žák je klíčovým oboustranný respekt a důvěra. Podstatným vztahem je i pedagog a rodič, kdy je velmi důležitá vzájemná komunikace, která by měla probíhat s respektem a důvěrou. Komunikace mezi pedagogy a rodiči může být impulsem ke zdokonalení výchovného prostředí. (Jedlička, 2015)

Neefektivní program se vyznačuje zastrášením a banálním přístupům, jako je „prostě řekni ne“. Dále není efektivní nerozvíjení diskuze mezi žákem a odborníkem nebo odsuzování názorů a postojů dětí a mládeže (Metodické dokumenty, MŠMT ČR, 2013). Není nejlepším možným řešením přednášení příběhů celebrit, které mají nebo měli díky drogám negativní dopad na jejich život. Neefektivní prevenci přidávají reklamy a ukázky alkoholu nebo tabáku ve filmu. (Nešpor, 2011) Dalším jevem, který snižuje efektivitu prevence je zaměření se pouze na ohrožené děti. Naopak větší efektivitu můžeme nabýt tím, že aktérem prevence bude někdo oblíbený, ať se jedná o učitele nebo lektora. (Matoušek, Matoušková, 2011) Efektivní prevence by se měla vyhnout pouhému podávání informací, odstrašování, zakazování, moralizování nebo zveličování negativních důsledků rizikového chování (Titmanová, 2019). K efektivním a účinným metodám primární prevence patří peer programy nebo sociální prevence. (Bělík, Hoferková, 2016)

I přesto, že výklad a přednáška o rizikovém chování nebyla shledána jako zcela efektivní, tak je volí většina škola jako první. Další metody primární prevence zvolené školami, které jsou již více efektivní, jsou blok primární prevence, pobytová akce nebo beseda. Metody, které nejsou tak často aplikovány, jsou například skupinové práce, referáty, exkurze či vzdělávací semináře. Nejméně často škola svou preventivní povinnost vykonává díky interaktivním seminářům nebo vzdělávacím kurzům. (Lubasová, Charvát, Taranzová, 2019)

3.4 Typy primárně preventivních programů na školách

Témata jsou rozdělena dle věkových kategorií a dle toho, jaké téma je podstatné a aktuální pro danou skupinu dětí či mládeže. I když prevence může probíhat již od narození v rámci rodiny a vrstevníků, tak se podkapitola věnuje prevenci až od 6-7 let, kdy už dítě plní povinnou školní docházku. Od 7 do 12 let by se prevence měla zaměřovat na závislostní chování, užívání drog, tabáku nebo alkoholu. V tomto věkovém rozmezí má prevence velký vliv, protože má prevence největší pozitivní dopad. Následně od 13 let jedinec dozrává jak tělesně, tak duševně. Rodina jde více do pozadí a jedinec si utváří si zázemí pro svůj život. Pedagog nebo lektor by měl působit spíše jako partner, který mu měl umožnit dostatek informací o potřebných tématech a být podporou (Bělík, Hoferková, 2016).

Primární prevence v prvním až třetím ročníku ZŠ

Na počátku povinné školní docházky až do třetí třídy jsou v životě jedince mnohé změny v prostředí a jiných pravidlech. Už není vše o hře, jak to bylo v mateřské škole, ale o pozornosti a soustředění. Musíme se adaptovat na nový vyučovací režim, kdy se účastní hodin, ale i přestávek a je v kontaktu s novými vrstevníky. V první třídě je klíčové navázání zdravého vztahu s třídním učitelem, který může ovlivnit žákův pohled na celou školní docházku. Preventivní programy se v těchto třech ročnících zaměřují hlavně na zdravé sebevědomí, poznávání sebe sama a nového okolí kolem sebe a oceňování sebe sama, pedagogem a vrstevníky. V tomto věku je ocenění pro jedince velmi důležité, takže se při programech dbá na to, aby byla kladně ohodnocena jeho snaha zapojit se. (Titmanová, 2019)

Jak bylo již zmíněno, tak děti se dostávají do nového kolektivu, tak se programy hlavně zaměřují na seznamovací aktivity, spolupráci a pravidla hezkého vzájemného chování. Do programů se zařazují témata ohledně lhaní a posměchu. Abychom u dětí udrželi pozornost po celou dobu programu, je vhodné zařazovat větší množství pohybových aktivit. Program

by měl děti bavit a být po něm i při něm pozitivně naladěni. Během programu je potřeba upozornit na případná rizika, která v jejich životě mohou nastat. Může se jednat o kontakt s cizími lidmi a jak se chovat, když je někdo osloví a neznají ho. Je vhodné zmínit jednotlivé dopravní situace, které je mohou potkat. Je kladen důraz na to, aby věděli, jak se v dopravě bezpečně chovat. Délka programu by neměla přesahovat dvě vyučovací hodiny, aby děti stále soustředily. (Titmanová, 2019)

Primární prevence ve čtvrtém až devátém ročníku ZŠ

Témata preventivních programů se liší dle tříd. Čtvrtá třída se věnuje tématům komunikace a vztahům ve třídě, zdravému životnímu stylu nebo trávení volného času a to i v online prostředí. V páté třídě se věnujeme prosociálnímu chování, sebepoznání, ale hlavně legálním návykovým látkám – alkoholu a tabák (Titmanová, 2019). Škola je významným činitelem v prevenci alkoholu a dalších návykových látek. Již mezi 13. a 14. rokem 50% žáků uvádí, že někdy požílo alkohol, ale někteří mohli začít i daleko dříve. Prevence alkoholu se snaží snížit rané užívání alkoholu. (Stigler, Neusel, Perry, 2011)

Po přechodu z prvního stupně na druhý děti v šesté třídě čeká komunikace, emoce, pravidla třídy, ale také prevence šikany a kyberšikany. V sedmém ročníku se probírá téma závislostního chování, legálních a nelegálních drog (Titmanová, 2019). Neprobírají se ale jen látkové závislosti, ale i ty nelátkové, jako je netolismus² nebo gambling (Žaloudíková, Hrubá, 2009). Osmý ročník se věnuje tématu sexuality, vztahů a partnerství. V tomto tématu se s dětmi snažíme více o edukaci a předání informací oproti jiným tématům. Obliba tohoto tématu je poměrně vysoká a to již z toho důvodu, že ze strany školy mnohdy příliš informací nezískají. Jsou to převážně techniky, kdy s jedinci vedeme diskuze. Aktivity se věnují uvědomení si vlastních vztahových preferencí, kde je vyzdvížena jejich důležitost. Dále jsou probírány pojmy, jako jsou láska, sexualita, věrnost, nevěra, zranění nebo pomsta. V posledním ročníku základní školy se dětem přednáší téma vztahující se k přechodu na střední školu a dalším otázkám k budoucnosti. (Titmanová, 2019)

I přesto, že jsou témata nějak stanovená k jednotlivým ročníkům, tak je dobré téma případně uzpůsobit potřebám třídy. Stále bychom měli mít snahu splňovat efektivitu programů a případně po zvážení s pedagogem program pozměnit. (Titmanová, 2019)

Primární prevence na střední škole

² Netolismus=závislost na virtuálních drogách

Primární prevence na středních školách není tak častá, jako je tomu na základních školách. Nicméně zájem o prevenci na středních školách rozhodně je. Na střední škole se věnujeme přechodu ze základní školy na střední školu, což pro některé nemusí být zcela snadný proces. Změny nastaly i s věkem žáků, kdy se po navršení patnáctého roku stávají mladistvými a mají nové možnosti nebo povinnosti. Během programu je věnován čas rozdílu mezi dětstvím a dospělostí. Důraz je věnován právům, povinnostem či životním hodnotám. S žáky je probírána jejich odpovědnost, závazky či kriminalita. Aktuálním a probíraným tématem se stává možnost brigády a okolnosti s tím spojené. Další témata, která jsou na středních školách probírána, jsou finanční gramotnost nebo mediální gramotnost. Většinou je to ale velmi individuální a témata si vybírá škola nebo dokonce sami žáci. (Specifické tematické preventivní programy – PROSTOR PRO, o.p.s, 2023)

3.5 Metody a aktivity primárně preventivních programů na školách

Mezi metody, které používají odborníci na preventivních programech, řadíme například metody slovní, slovní dialogické, aktivizační nebo komplexní. K efektivním postupům patří kombinace všech metod, ale nejdůležitější je aktivizační metoda. Volba metod je přizpůsobena cílové skupině, jejím potřebám a dovednostem. Metoda slovní spočívá hlavně ve slovním projevu, jako jsou přednášky, vyprávění či vysvětlování. Pokud bychom zvolili pouze slovní metodu, tak bychom se nesečkali s velkým úspěchem, protože by to žáky příliš nezaujalo a nebyli by tak schopni si z programu něco odnést. Samozřejmě u některých témat je nutné déle jen povídat, aby bylo téma správně a dostatečně vysvětleno. Metody slovní dialogické také spočívají hlavně v mluvení, ale již jde o dialog mezi žákem a odborníkem. Metoda je přínosná, protože donutí žáka reflektovat svoje názory, postoje a zkušenosti. Zároveň výpověď žáka může být bližší a více srozumitelná vrstevníkům oproti popisu odborníka. Metoda aktivizační se snaží žáky aktivizovat a více zapojit do tématu. Aktivizace probíhá pomocí různých her, řešení problému, spolupráce nebo výměny názorů se svými vrstevníky. Poslední je metoda komplexní, která žáky podněcuje ke kritickému myšlení, projektovým činnostem, brainstormingu nad tématem nebo práci s mediálními technologiemi. Použití mobilu, tabletu nebo počítače je přínosné, ale je nutné, aby práce byla proložená nějakou ne tak pasivní aktivitou (Titmanová, 2019). Metody mohou působit přímo nebo nepřímo, kdy přímě na jedince působíme dotazováním, rozhovorem, objasňováním, podáváním informací apod. Tedy pedagog nebo lektor primární prevence sám přímo působí na jedince svým přednesem nebo aktivitou. Na druhé straně nepřímou metodou je práce se skupinou, metoda příkladu, animace, brainstorming nebo hraní rolí. (Bělík, Hoferková, 2016).

Abychom efektivně plnili cíle primárních programů, tak se musíme volit různé druhy aktivit, abychom stále udrželi pozornost žáků. Měli bychom prokládat náročné hry těmi méně náročnými. Žáci mohou být z různých důvodů v nějaké tenzi, takže bychom do programu měli zařadit i uvolňující aktivity. Důležité je, aby děti jen nesečkaly a „zvedly jsme je ze židlí“ pomocí pohybových aktivit. Jistě chceme jedince i zapojit do diskuze nebo reflexe, tak bychom měli do programu vhodně zařadit i aktivizační aktivity. Klíčové je umět pracovat s motivací žáků a pomocí aktivit je dobré je motivovat k tomu, aby se chtěli zapojit do programu. Po každé aktivitě je podstatné umět vést následnou reflexi, aby děti věděly, proč jsme ji zvolili a co si z toho mají odnést. V rámci reflexe mají šanci na zpětnou vazbu a sdílení, které je někdy přínosnější než aktivity samotné. Po aktivitě je

vhodné využít prostor pro ocenění žáků. Na úplný závěr programu bychom se měli věnovat i zpětné vazbě žáků, tedy jak byli spokojeni s programem, co si odnáší apod. Je to ale prostor i pro konstruktivní kritiku k lektorům, kteří se na základě toho mohou ponaučit do příště. (Titmanová, 2019)

Aktivizační techniky primárně preventivních programů

Díky aktivizačními technikám mají děti možnost aktivity, díky které se může uvolnit napětí, zlepšit atmosféra ve třídě nebo rozhybat žáky. Děti by měly program brát s lehkostí, a proto se volí právě tyto techniky. Jedná se hlavně o rychlé a zábavné hry, které volíme hlavně na začátek setkání. Pokud to není nutné, tak není vhodné po těchto hrách volit reflexi, protože by opět mohla snížit aktivitu žáků. Když je to nutné, tak je jistě potřeba případně reflektovat nevhodné chování během hry a následně se vrátit k pravidlům slušného chování. (Titmanová, 2019)

Seznamovací hry primárně preventivních programů

Hry seznamovací připravujeme na program, pokud jde o nový kolektiv, kde se jedinci příliš nebo vůbec neznají. Může se jednat například o přechod z prvního na druhý stupeň nebo přestup na střední školu. Přínosem seznamovacích her je poznání třídy, což slouží i lektorům programu. Seznamování neslouží k těžkým aktivitám pro žáky, ale naopak jsou spíše oddechové. Nejvhodněji je zařazujeme do počátečních setkání, kdy se třída a lektori navzájem nejméně znají. Aktivity slouží zejména pro zapamatování nových jmen, ale i k hlubšímu poznání, díky kterému mohou vznikat nová přátelství. (Titmanová, 2019)

Podpora zdravého kolektivu primárně preventivních programů

Aktivity, které podporují zdravý kolektiv, řadíme mezi hlavní a nejvíce důležité v programu. Těmto aktivitám bychom měli nechat dostatečné množství času na průběh, ale i reflexi. Pro některé jedince může být příliš těžká nebo nepříjemná. Měli by tedy vědět, že se toho nemusí účastnit. Zvýšenou opatrnost bychom měli dávat u skupin, kde je jsou vztahy narušené a věnovat prostor případnému ošetření situace nebo jedince. Zmíněné stěžejní aktivity se volí z hlediska zlepšení vztahů a kompetencí v kolektivu, ale na druhé straně slouží i odborníkům jako diagnostický nástroj, na základě kterého jsou schopni posoudit kolektiv. Jako výsledek diagnostiky mohou být i skryté konflikty nebo narušené vztahy. Proto není vhodné aktivity zařazovat na konec programu, kdyby tak neměli

dostatek času na osobní zpracování aktivity. Na základě her podporující zdravý kolektiv se věnujeme například pojmu empatie. (Titmanová, 2019)

Sebepojetí, sebepoznání, sebe prezentace a sebeocenění primárně preventivních programů

K těmto aktivitám je nutná důvěra mezi žáky. Klíčová je správně vedená reflexe. Je nutné zdůraznit soukromí, které bychom měli dodržet vhodnou volbou otázek. Jedinec by měl být veden k tomu, aby si chránil své vlastní soukromí. Opět je důležité brát v potaz věk a potřeby kolektivu. Cílem takto zaměřených aktivit není odhalení jedince, protože by to mohlo vést k posměchu nebo odsouzení. Žáky vedeme ke schopnosti pochválit se a ocenit se. Řadíme sem aktivity, které se ptají žáků, jak vnímají sami sebe a jakým způsobem je vnímají ostatní, díky čemuž můžeme pracovat s pojmem sebevědomí. (Titmanová, 2019)

Techniky zaměřené na spolupráci primárně preventivních programů

Podpora dobré spolupráce během programu je klíčová. Opět bychom neměli vynechat reflexi, na základě které můžeme do budoucna vyladit nějaké nedostatky. Spolupráci u žáků podporujeme společným řešením problému, uvědoměním si, že každá role je důležitá. Dále poukázáním na různé strategie spolupráce v kolektivu. Pro realizátory programu a případně pedagogy jsou tyto techniky dobrým nástrojem k poznání různých rolí v dané skupině. (Titmanová, 2019)

Techniky zaměřené na komunikaci primárně preventivních programů

Následující techniky řadíme mezi ty náročné. Měli bychom je radit do kolektivů, kde je motivace ke spolupráci vyšší. Je lepší aktivity zaměřené na komunikaci zařadit do kolektivů, kde již probíhá dlouhodobější spolupráce a třída se více zná mezi sebou i s lektory. Můžeme se dostat k úskalím komunikace, pomlouvání nebo naslouchání. (Titmanová, 2019)

Pozitivní zpětná vazba primárně preventivních programů

Techniky pozitivní zpětné vazby řadíme obvykle na konec programu. Měli by v dětech zanechat kladné vnímání a rozpoložení po programu. Neměly by tedy odcházet se negativními pocity. Jedná se o formu zhodnocení nebo ocenění. Je zde prostor pro pochvaly, ale i případné dodatečné vysvětlení. Je důležité, aby při rozdávání pochval každý

nějakou dostal. Pochvaly následně slouží ke zvýšení sebevědomí a sebehodnocení. (Titmanová, 2019)

3.6 Organizace zprostředkovávající primární preventivní programy

Kapitola zpracovává nejčastější subjekty vykonávající prevenci rizikového chování mimo školní prostředí, tedy z vnějšího prostředí. Podkapitola se zaměřuje na Policii ČR, Pedagogicko-psychologickou poradnu a Charitu.

Policie ČR a programy primární prevence

Policie České republiky zpracovává preventivní programy pro základní i střední školy. Na prvním stupni základní školy mají připraveno několik témat a aktivit. Autorka zde uvádí příklady preventivních programů. První nese název „Policejní pohádky“, kde jsou přednášeny situace, ve kterých se dítě může ocitnout. Záměrem programu je, aby žák věděl, jak se v dané situaci správně zachovat. „Policejní pohádky“ jsou vhodné pro první třídu ZŠ. Dalším programem je „Učíme se s Honzíkem“, která je návaznou aktivitou na „Policejní pohádky“. Děti si vyprávějí o situacích, jako jsou dopravní výchova, násilná kriminalita nebo nástrahy moderních technologií. Třetím preventivním programem je BESIP, který se věnuje dopravním situacím, dopravním značkám, správné jízdě na kole apod. Programy zaberou přibližně jednu vyučovací hodinu. (Policie ČR, 2023)

Na druhém stupni základní školy se probírá téma šikany. Dále program s názvem „Tvoje cesta #onlinem“, kde je zmíněna bezpečnost na internetu a to zejména na sociálních sítích. Preventivní program s názvem „BEREŠ? ZEMŘEŠ!!“ se věnuje návykovým látkám. Preventivní programy od Policie fungují i na středních školách, kde jsou probírána podobná témata, jako na druhém stupni ZŠ. (Policie ČR, 2023) Pokud mluvíme o efektivním programu prevence, tak bychom neměli působit děsivě, proto autorka upozorňuje na nevhodný název programu – „BEREŠ? ZEMŘEŠ!!“.

Pedagogicko-psychologická poradna a programy primární prevence

Mnoho programů primární prevence zpracovává i PPP. Poradna se věnuje všeobecné, selektivní a indikované primární prevenci. Počátek preventivních programů se liší. Některé poradny začínají od první třídy, ale některé až od třetí. Preventivní programy provádí do deváté třídy základní školy, ale působí i na středních školách. Témata, kterým se věnují, jsou návykové látky, spolupráce a komunikace a sociální sítě. Délka programů je od 90 do 150 minut, kdy záleží na zaměření programu. Na střední škole jsou probírány vztahy a

seznámení žáků, protože po přestupu ze základní školy nemusejí všichni znát. Další témata jsou opět návykové látky a partnerství. (PPP Brno, 2023)

Charita a programy primární prevence

Charita zpracovává preventivní programy a adaptační kurzy, které se snaží předcházet rizikovému chování u mladých lidí. Snaží se vést jejich dovednosti, znalosti a postoje správným směrem. Rizikové chování, kterému se Charita věnuje, jsou návykové látky, agresivita nebo vandalismus. Mimo jiné se snaží o podporu zdravého sebevědomí, sebedůvěry a komunikační schopností. Dále kladou důraz na uvědomění si vlastní odpovědnosti a tolerance. Charita tvoří programy pro základní a střední školy (Centrum prevence, 2023). Preventivní programy jsou zaměřené na nespecifickou i specifickou prevenci. Jejich práce probíhá formou interaktivních a zážitkových technik, ale i seznamovacích nebo zpětnovazebných technik. Využívají mimo jiné k prevenci dramaturgii, arteterapii nebo muzikoterapii. Věnují se všeobecné i selektivní primární prevenci. Prevenci netvoří jen pro žáky, ale i pro jejich rodiče a pedagogy. Programy začínají již od první třídy a pokračuje až na střední školy. (Primární prevence, 2023)

4 Názory a postoje pedagogů ZŠ a SŠ na primární prevenci rizikového chování

Čtvrtá kapitola zpracovává názory a postoje pedagogických pracovníků na téma primární prevence a preventivních programů. Autorka se k názorům pedagogů také vyjadřuje na základě její praxe jako lektorky primárně preventivních programů, které provádí druhým rokem na základních a středních školách.

Jedním z témat preventivních programů je agrese a šikana. Z výzkumu o agresivním chování ve škole vyplývá, že přibližně 20% pedagogických pracovníků uvedlo, že právě školní prevence nebo peer program³ může agresivitu snížit a mít na ni pozitivní vliv. Tohoto názoru byly hlavně ženy. Dle pedagogů má ale větší vliv na snížení agresivního chování osobní přístup pedagoga, rodiče, ale dokonce přiměřené fyzické tresty (Csémy et al., 2013). I když jsou zde zmíněné fyzické tresty jako přiměřené, tak s tím by autorka nesouhlasila a volila by nějakou přijatelnější formu snížení agresivního chování. Fyzické tresty jsou velmi potupné a mohou žákovi snížit sebevědomí.

Co se týče preference nespécifického a specifického programu, tak školy většinou dávají přednost zařazení obou typů primární prevence. (Tkáčová, 2012) Často ale vzniká úskalí v dělení nespécifické a specifické prevence. Pedagogičtí pracovníci často pojmy zaměňují a následně pak realizátory prevence žádají o nevhodný typ prevence (Lubasová, Charvát, Taranzová, 2019). Častým případem je to, že pedagog má ve třídě již šikanu, ale domnívá se, že všeobecný preventivní program bude dostačující. Opak je ale pravdou. V těchto případech je rozhodně lepší zvolit již selektivní nebo indikovanou prevenci, kterou realizují odborníci, kteří jsou více kompetentní pracovat s krizovou situací. Naopak všeobecný program by mohl situaci zhoršit a mohl by pro některé být nekomfortní.

Častou problematikou je oblast financí, kdy školy většinou nechtějí nebo nemohou za preventivní programy platit, pokud se jedná o realizátory z externích organizací. Nejčastěji školy získávají finanční prostředky z vlastních zdrojů, ale také přímo od rodičů žáků. Některé školy také žádají o příspěvek od MŠMT (Tkáčová, 2012). Z osobní praxe vím, že mnohdy jsou problémem finance. Jedná se o to, že škola má finanční prostředky jen na nějaký typ programu a pro určitou třídu. Může se jednat třeba o šestý ročník, kde se probírá šikana a kyberšikana, které jsou stále velmi aktuálním tématem. Škola si nemůže dovolit zaplatit i další témata a vezme si to, které je pro ni nejvíce aktuální.

³ Peer program=využívá aktivního zapojení studentů ve formálním nebo neformálním působení na žáky

Když se ptáme na smysl preventivních programů pro samotné pedagogy, tak mnoho pedagogů na programy primární prevence pohlíží jako na možnost sebevzdělávání (Tkáčová, 2012). Většina pedagogů shledává preventivní programy jako pozitivní, kdy díky nim u žáků vzrůstá informovanost o rizikovém chování, a mají kladný vliv na sociální klima třídního kolektivu. Pedagogové kladně hodnotí, když jsou preventivní programy návazné na další preventivní opatření školy a vzájemně se doplňují. Zvyšuje se tak efektivita preventivního snažení školy. Pozitivum shledávají také v komunikaci mezi pedagogem a lektory, kdy si mohou předat informace o třídě, které obě strany zaznamenaly a dále tak pracovat se třídou. (Štosková, 2011) Komunikace mezi pedagogy a lektory prevence je opravdu klíčová. Pokud je výpověď třídního učitele o jeho třídě dostačující, jsou lektoři lépe schopni vést celý program. Díky učitelovu popisu třídy jsou schopni uzpůsobit program dle jejich potřeb. Ví, na co si mají dát pozor, jaké aktivity raději vynechat nebo naopak přidat. Během této komunikace mohou lektoři předat třídnímu učitelovi jejich poznatky a rady z praxe.

Názory odborníků se shodují v tom, že prevenci rizikového chování by v mnohém pomohla přítomnost školního psychologa nebo speciálního pedagoga přímo na škole. Dokonce jsou tyto profese dávány do popředí oproti preventivnímu programu z vnějšího prostředí školy. Psycholog nebo speciální pedagog má výhodu hlavně v tom, že mohou zasáhnout hned a znají podmínky a klima školy, ale také žáky, učitele nebo rodiče. Je tedy daleko lépe obeznámen s celou situací komplexně. Nicméně ne každá škola si může psychologa nebo speciálního pedagoga dovolit a musí tedy volit odbornou pomoc ze strany externistů. Dalším problémem je to, že těchto odborníků není tolik. Mnohé školy se tuto problematiku snaží řešit tím, že zaměstnávají více asistentů pedagoga (Klimešová, Tůmová, 2011). Mezi další realizátory prevence patří ve většině škol metodik prevence. Školy často volí i spolupráci metodika prevence s Pedagogicko-psychologickou poradnou, kteří se mohou vzájemně doplňovat. (Tkáčová, 2012)

Školní psychologové se na školách věnují mnohým, ale dle jejich výpovědí je zřejmé, že se hlavně věnují jednotlivým žákům nebo skupinám žáků. O něco méně potom pracují s jednotlivými vyučujícími, rodiči a vedením škol. Skupinám vyučujících se příliš nevěnují. V rámci podpory učitele školním psychologem se hlavně uskutečňuje podpora spolupráce třídního učitele a jeho třídy, semináře pro učitelské skupiny, metodická podpora pedagoga nebo krizová intervence. Školní psychologové dále uváděli, že se nepříliš věnují skupinovému kolegiálnímu sdílení, které ale i tak velká většina považuje za důležité.

Důležitost sdílení vidí v několika bodech, kterými jsou zlepšování profesních dovedností, zvládnání náročných situací, podpora komunikace a spolupráce mezi pedagogy apod. (Franke, Vozková, 2020). Z vlastní praxe vnímám, že kolegiální sdílení je velmi důležité, ale podstatnými jsou i podobné názory na primární prevenci. Je důležité, aby celý pedagogický sbor považoval primární prevence převážně jako pozitivní. Když žáci vidí, že na jejich škole je primární prevence brána pozitivně, mohou dávat preventivním programům větší důležitost. Kladný přístup je podstatný u jednotlivých učitelů, protože se pak realizátorům prevence pracuje daleko lépe. Jsou poté ochotni pracovat se třídou i mimo vyučování, prohlubují tím povědomí o rizikovém chování a podporují sociální klima třídního kolektivu.

Školní psycholog může být i oporou pro samotného učitele, jak ale školní psychologové uváděli, tak mnozí učitelé nejeví zájem nebo nemají čas. Kolegiální sdílení ale může předcházet syndromu vyhoření a uvolňuje stres a emoce (Franke, Vozková, 2020). Jako negativum své práce považují školní psychologové velké množství dětí, kterým je třeba se věnovat, proto ne vždy vyjde čas na jejich preventivní působení (Herynková, 2020). Z tohoto důvodu je za mě dobré oslovit i realizátory prevence z vnějšího prostředí. Ti mohou přinést do školy nový pohled a přístupy k prevenci a mohou být obohacením prevence na škole. Mimo jiné i pomohou školním psychologům, metodikům prevence nebo samotným učitelům, kteří mnohdy z nedostatku času nemají na prevenci čas.

Dalším problémem, se kterým se školní psychologové potýkají, jsou náročné vztahy s pedagogy, kteří k nim mohou být nedůvěřiví a neochotní spolupracovat. Setkávají se s tím, že rodiče očekávají, že „kouzelnou hůlkou“ školní psycholog zapůsobí na jejich děti a vše bude hned v pořádku (Herynková, 2020). S touto problematikou se setkáváme i my jako lektoři primární prevence. Často se stává, že se učitelé domnívají, že jsme vševědoucí a jedním setkáním, trvajícím tři vyučovací hodiny, uděláme zázraky.

Školní metodici prevence považují za nejčastější téma primárně preventivních programů šikanu a kyberšikanu. Mezi další témata, která jsou zpracovávána na programu, jsou návykové látky a to legální i nelegální nebo záškoláctví. Program a téma jsou upravována dle potřeb školy a přímo třídy (Zevlová, 2015). U starších ročníků zejména na středních školách se často stává, že si program žáci zvolí sami. Musí to ale být nějaké téma, které máme ve své nabídce preventivních programů.

Pedagogové se shodují, že na problémové chování žáka má vliv rodinné zázemí, kdy rodiče mohou podceňovat výchovu nebo svému dítěti vše přehnaně věřit. Problém může nastávat v situaci, kdy rodiče dítěti pomáhají zakrývat absenci žáka a podporují ho tak v záškoláctví. Nespolupráce rodičů s pedagogy je ztěžující okolností. Určitý vliv má kromě rodiny i samotný pedagog, který může ignorovat žákovo problémové chování nebo chování zjednodušovat. Setkáváme se s špatnou komunikací mezi učitelem a metodikem prevence. Metodici prevence používají sociometrických testů, díky kterým jsou následně lépe schopni určit, jaký přístup bude pro třídu vhodný. Na základě výsledku volí vhodný preventivní program (Petrek, Martanová, 2020). V komunikaci s pedagogy se my jako lektoři preventivních programů často setkáváme s tím, že nám třídní učitel předá informace o třídě, se kterými následně během programu nesouhlasíme. Domnívám se, že je to z důvodu subjektivního pohledu učitele na jeho třídu, se kterou se vídá několikrát týdně. Chybí zde pak nadhled nad třídním kolektivem.

Z výzkumu Krátké (2007) vychází, že všichni učitelé se již někdy věnovali problémovému chování jejich žáků, kdy většina uvedla, že se problémovým chování zabývá neustále. Učitelé nejčastěji sdílí s dalšími kolegy chování, prospěch a kázeň žáků. Ale na druhé straně sociálně-patologické jevy řeší s dalšími pedagogy nejméně. (Krátká, 2007)

4.1 Názory a postoje sociálních pedagogů k primární prevenci rizikového chování

Sociální pedagogové se nejčastěji na školách zabývají absencí a docházkou, kdy v těchto situacích kontaktují rodinu žáka. Komunikace s rodinou ale není vždy lehká a vše to závisí na přístupu rodičů ke škole. Mohou se odehrávat i porady s rodiči, kde je sociální pedagog přítomen. Sociální pedagog se zabývá šikanou nebo jinou formou agresivního chování. Neřeší komunikaci pouze s rodiči, ale i s lékaři dítěte, kdy si ověřuje jeho zdravotní stav. I samotní učitelé mohou kontaktovat sociálního pedagoga, pokud potřebují poradit nebo zkontaktovat rodinu. Samozřejmě sociální pedagog kontaktuje i učitele, když vidí, že někde dělá chybu. Sociální pedagogové vypovídali, že se hlavně věnují administrativní činnosti a komunikaci s dalšími orgány, jako je například OSPOD. Také ale zpracovávají preventivní programy. Sociální pedagog je svým způsobem ulehčením pro učitele, kteří by se dané problematice nemohli věnovat tak do hloubky. Pedagogové se shodují, že je důležité mít sociálního pedagoga hlavně na základní škole (Mazánková, 2022). Sociální

pedagogové vnímají svou činnost jako prospěšnou pro klima celé školy, proto by byli rádi, aby s jejich působením bylo více počítáno na každé škole. (Folková, 2022)

5 Názory pedagogů ZŠ a SŠ na programy prevence rizikového chování

Pro zpracování závěrečné práce byla využita výzkumná strategie smíšeného výzkumného designu. Smíšený výzkum je kombinací technik kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Autorka se rozhodla pro polostrukturovaný rozhovor a dotazníkové šetření. Výsledkem smíšeného výzkumu je větší komplexnost a hloubka odpovědí. Díky smíšenému modelu jsme schopni lépe eliminovat slabé stránky jednotlivých výzkumů. (Hendl, 2008)

Postup výzkumu, který autorka zvolila, je aplikace nejdříve kvantitativního výzkumu a poté kvalitativního výzkumu. Dotazníkové šetření dělá kvantitativní základ pro rozhovor se sociálními pedagogy ze základních škol.

5.1 Kvantitativní šetření

Ke zpracování kvantitativního šetření byla použita metoda dotazníku. Dotazníkové šetření probíhalo mezi pedagogickými pracovníky. Dotazník měl celkem 38 položek, z čehož se jednalo o otázky neboli položky otevřené, uzavřené, polouzavřené a škálové. Některé položky bylo možné vynechat, pokud se přímo netýkaly respondenta. Otázky byly zaměřené na zjištění faktů, znalostí nebo vědomostí, dále také mínění, postojů a motivů. Dotazník bylo možné vyplnit online, ale i v tištěné formě. Velká většina pedagogických pracovníků volila online verzi dotazníku. Respondenti byly osloveny přes sociální síť, emailovou komunikaci nebo přímo po preventivním programu, který autorka lektorovala. Dotazník bylo možné vyplnit po dobu téměř 5 týdnů. Bylo získáno 115 odpovědí. (Chrásková, 2016)

Výzkumný problém

Tématem diplomové práce jsou názory a postoje pedagogických pracovníků na preventivní programy rizikového chování.

Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílem diplomové práce je zjistit, zda mají ženy-pedagogové více pozitivní názory na preventivní programy rizikového chování než muži-pedagogové. Zájem je kladen na případná zlepšení na náměty pedagogických pracovníků.

Dílčí cíle

1. Zjistit, zda mají pedagogové na základních a středních školách znalost o dělení specifických primárních preventivních programů na všeobecný, selektivní a indikovaný.
2. Zjistit, zda volí pedagogové častěji preventivní programy z vnitřního (metodik prevence, výchovný poradce, apod.) prostředí než z vnějšího (PPP, OSPOD, neziskové organizace, apod.).
3. Zjistit, zda má aktivní účast pedagoga na primárně preventivním program vliv na subjektivně pozitivní vnímání vztahů mezi pedagogem a žáky.
4. Zjistit, zda platí, že čím je kratší délka praxe respondentů, tím je pro ně prevence důležitější než výuka předmětů.
5. Zjistit, zda vnímá většina pedagogů, že pozorování třídy při programech primární prevence má pozitivní vliv na objektivní vnímání třídního kolektivu.
6. Zjistit, zda většina pedagogů upřednostňuje v rámci prevence rizikového chování využití třídnických hodin před preventivními programy vedené externí organizací.

Hlavní výzkumná otázka

Mají ženy-pedagogové více pozitivní názory na preventivní programy rizikového chování než muži-pedagogové?

Dílčí výzkumné otázky

DVO1: Mají pedagogové na základních a středních školách znalost o dělení specifických primárních preventivních programů na všeobecný, selektivní a indikovaný?

DVO2: Volí pedagogové častěji preventivní programy z vnitřního (metodik prevence, výchovný poradce, apod.) prostředí než z vnějšího (PPP, OSPOD, neziskové organizace, apod.)?

DVO3: Má aktivní účast pedagoga na primárně preventivním program vliv na subjektivně pozitivní vnímání vztahů mezi pedagogem a žáky?

DVO4: Platí, že čím je kratší délka praxe respondentů, tím je pro ně prevence důležitější než výuka předmětů?

DVO5: Vnímá většina pedagogů, že pozorování třídy při programech primární prevence má pozitivní vliv na objektivní vnímání třídního kolektivu?

DVO6: Upřednostňuje většina pedagogů v rámci prevence rizikového chování využití třídnických hodin před preventivními programy vedené externí organizací?

Hypotézy kvantitativního šetření

Hlavní hypotéza: *Ženy – pedagogové mají více pozitivní názory na preventivní programy rizikového chování než muži - pedagogové.*

Ženy mají většinou k výchově blíže než muži, což je ovlivněno mateřským pudem. Dále je žena více emocionálně založená, oproti tomu muž více využívá rozumovou stránku. Ženy jsou schopny se lépe vcítit a mluvit s žáky. A proto se domníváme, že i ženy budou mít blíže k sociálnímu citění a prevenci rizikového chování oproti mužům. (Bendl, 2002)

Otázky, vztahující se k hlavní hypotéze:

- **P1:** Pohlaví
- **P4:** Vnímáte, že se dokážete vcítit do žáků?
- **P5:** Jaká je míra vašeho emocionálního citění směrem k žákům?
- **P6:** Do jaké míry využíváte svou rozumovou stránku směrem k žákům?
- **P7:** Směrem k žákům využíváte emocionální nebo rozumovou stránku osobnosti?
- **P8:** Chci po žácích, aby během vyučování se mnou diskutovali pouze o probírané látce:
- **P9:** Hlavním cílem vyučovací hodiny je pro mě to, že si žáci odnesou pochopení probírané látky.
- **P10:** Jaký je váš názor na programy primární prevence?

DH1: *Většina⁴ pedagogů na základních a středních školách nemá znalost o dělení specifických primárních preventivních programů na všeobecný, selektivní a indikovaný.*

Jednou z problematik realizace primární prevence je to, že pedagogičtí pracovníci a zejména učitelé nemají zcela přesné povědomí o primární prevenci. Často zaměňují typy

⁴ Většina u všech hypotéz je 60%.

programů primární prevence a nedokážou rozlišit všeobecné, selektivní a indikované preventivní programy. (Lubasová, Charvát, Taranzová, 2019)

Otázky, vztahující se k dílčí hypotéze 1:

- **P11:** Kde se nachází škola, kde působíte?
- **P12:** Jsem dostatečně informován/a o primární prevenci na naší škole.
- **P13:** Má škola, kde působíte blízký dosah k organizacím, zprostředkávající prevenci?
- **P14:** Využívá škola, kde působíte, možnosti prevence ve vašem okolí?
- **P15:** Co si představíte pod pojmy nespecifická a specifická primární prevence?
- **P16:** Jak byste rozdělil/a specifické programy primární prevence?
- **P17:** Co vše si představujete, že by realizátoři všeobecné primární prevence měli při programu zajišťovat? (můžete i více možností)
- **P18:** Pokud se ve třídě již vyskytuje šikana, jaký primárně preventivní program nejlépe zvolíte?

DH2: *Většina pedagogů častěji volí preventivní programy z vnitřního (metodik prevence, výchovný poradce, apod.) prostředí než z vnějšího (PPP, OSPOD, neziskové organizace, apod.)*

Z výzkumu od Skopalové a Janiše (2017) je zřejmé, že pedagogové k preventivní činnosti raději volí metodiky prevence, výchovné poradce, speciální pedagogy, protože jsou to většinou běžné profese na škole. Zmíněné odborné osoby znají kontext dětí a je možná osobnější a dlouhodobější spolupráce.

Otázky, vztahující se k dílčí hypotéze 2:

- **P19:** Jaké profese máte na vaší škole, věnující se prevenci (kromě učitelů)?
- **P20:** Domníváte se, že žáci přesně vědí, kde tyto pomocné profese mohou najít a kdy a jak je kontaktovat?
- **P21:** Působí na vaší škole jedna nebo více z těchto organizací (tedy z vnějšího prostředí)?
- **P22:** Jaký je podle Vašeho názoru vztah pedagogických pracovníků k primární prevenci na vaší škole?
- **P23:** Za kým se nejprve obracíte v rámci preventivních opatření?

DH3: *Aktivní účast pedagoga na primárně preventivním programu má vliv na subjektivně pozitivní vnímání vztahů mezi pedagogem a žáky.*

Z literatury vychází, že je důležité zapojit do prevence žáky, učitele a rodinu. Je potřeba vyzdvihovat důležitost komplexnosti preventivních programů a zapojení více institucí. Hypotéza byla také potvrzena vlastní praxí. Většinou když se učitel sám aktivně zapojí do programu, tak s ním již žáci mají pozitivnější vztah. Je jim tak vzorem a vidí i učitelův zájem o žáky. Bohužel v mnohých případech se pedagog aktivně nijak neúčastní. Je to často i z důvodu toho, že nemají možnost na hodině být kvůli vyučování v jiné třídě. Zde by bylo vhodné přehodnotit priority školy a umožnit učitelům vždy být součástí programu. (Skopalová, Janiš, 2017)

Otázky, vztahující se k dílčí hypotéze 3:

- **P24:** Pokud jste se někdy účastnil/a programu primární prevence, účastnil/a jste se hlavně:
- **P25:** Pokud se aktivně zapojujete do programu s žáky, tak z jakého důvodu?
- **P26:** Pokud se aktivně zapojujete do programu primární prevence spolu s žáky, tak žáci:
- **P27:** Pokud se normálně aktivně zapojujete do tématu, ale během nějakých témat se vůbec neúčastníte, tak jaká to jsou?

DH4: *Čím je kratší délka praxe respondentů, tím je pro ně prevence důležitější než výuka předmětů.*

Z hlediska časového omezení se pedagogové raději věnují učivu nebo prevenci věnují málo času. I když se české školství stále zlepšuje, tak jsou stále učební výkony a dodržování školního řádu více důležité. (Jedlička, 2015)

Otázky, vztahující se k dílčí hypotéze 4:

- **P2:** Délka praxe:
- **P28:** Jakou důležitost byste dal/a programům od 1-10 (1=nejmenší, 10=největší)?
- **P29:** Místo kterých vyučovacích hodin by preventivní program měl probíhat?
- **P30:** Považujete preventivní programy rizikového chování jako důležitější oproti běžné výuce hlavních předmětů?

- **P31:** Pokud vám vyučování přeruší naplánovaný preventivní program, tak to vnímáte:

DH5: *Většina pedagogů vnímá, že pozorování třídy při programech primární prevence má pozitivní vliv na objektivní vnímání třídního kolektivu.*

Hypotéza vychází z vlastní praxe, kterou již autorka téměř dva roky naplňuje jako lektorka primární prevence v neziskové organizaci PROSTOR PRO, o.p.s. Učitelé tak mají možnost objektivně sledovat různá chování žáků. Samotní třídní učitelé často chtějí jen pozorovat třídu, aby ji viděli v jiném světle a vnímali, jak se jednotlivci chovají. Stává se, že chtějí pozorovat problémového jedince při programu a v kontaktu s lektory prevence.

Otázky, vztahující se k dílčí hypotéze 5:

- **P32:** Považujete možnost sledování třídy během preventivních programů jako přínosné?
- **P33:** Pokud považujete pozorování třídy jako přínosné, čeho jste si schopni všimnout?
- **P34:** Pokud během programů primární prevence pozorujete třídní kolektiv, tak už vám to někdy pomohlo objasnit nějaké chování žáků?

DH6: *Většina pedagogů upřednostňuje v rámci prevence rizikového chování využití třídnických hodin před preventivními programy vedené externí organizací.* Hypotéza vychází z výzkumu Skopalové a Janiše (2017), ze kterého vychází, že vhodnější formou prevence pro učitele jsou třídnické hodiny. Třídnické hodiny mohou mít víceméně, jak často chtějí a mohou reflektovat vzniklé potřeby rychleji než preventivní programy.

Otázky, vztahující se k dílčí hypotéze 6:

- **P35:** Věnujete se tématu prevence i mimo programy primární prevence?
- **P36:** Jak často máte třídnické hodiny?
- **P37:** Čemu se věnujete během třídnických hodin?
- **P38:** Co je pro vás v rámci prevence rizikového chování vhodnější?

Předvýzkum dotazníkového šetření

Předvýzkum k diplomové práci proběhl se šesti pedagogy, z čehož byly získány odpovědi od pěti učitelů a jednoho metodika prevence. Na základě zpětné vazby od pedagogů byl dotazník mírně upraven. Byla přidána otázka: „Co si představíte pod pojmem nespecifická a specifická primární prevence?“. Dotazník byl obohacen o tuto otázku z důvodu větší návaznosti a lepšího pochopení dotazníku. Úprava byla navržena od pedagoga, který v oblasti prevence pracoval. V dotazníku dále proběhly jen malé změny, jako jsou hlubší vysvětlení otázky nebo možnost vynechání otázky. Předvýzkum probíhal v období jednoho týdne.

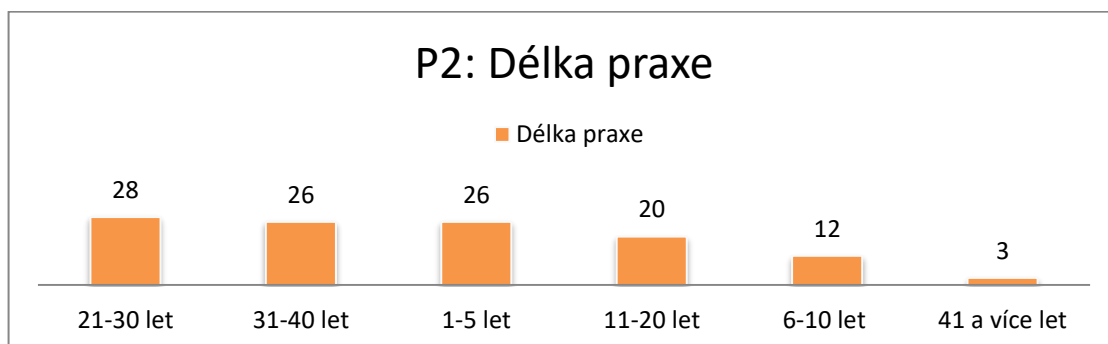
Sběr dat k dotazníkovému šetření

Dotazník bylo možné vyplnit v době téměř 5 týdnů. Bylo získáno 117 odpovědí od pedagogických pracovníků, ale 2 dotazníky byla autorka nucena vyřadit z důvodu nesprávného vyplnění dotazníku. Největší množství dotazníků bylo získáno online formou, ale několik jich bylo provedeno i na základě tištěné formy. Výsledný počet správně vyplněných dotazníků je 115.

Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek tvoří 115 pedagogických pracovníků ze základních a středních škol. Níže jsou popsány konkrétní charakteristiky výzkumného souboru respondentů. Je uvedeno pohlaví, délka praxe pedagogů a jaký typ pedagogického pracovníka jsou. Dotazníkového šetření se účastnilo 91 žen a 24 mužů, takže ženského pohlaví je převaha. Důvodem je určitě to, že ženy se více pohybují v pedagogické oblasti a obecně je více pedagožek než pedagogů. Již při stavbě dotazníku bylo zřejmé, že výpovědi od žen bude více, proto tento výsledek není nijak překvapivý.

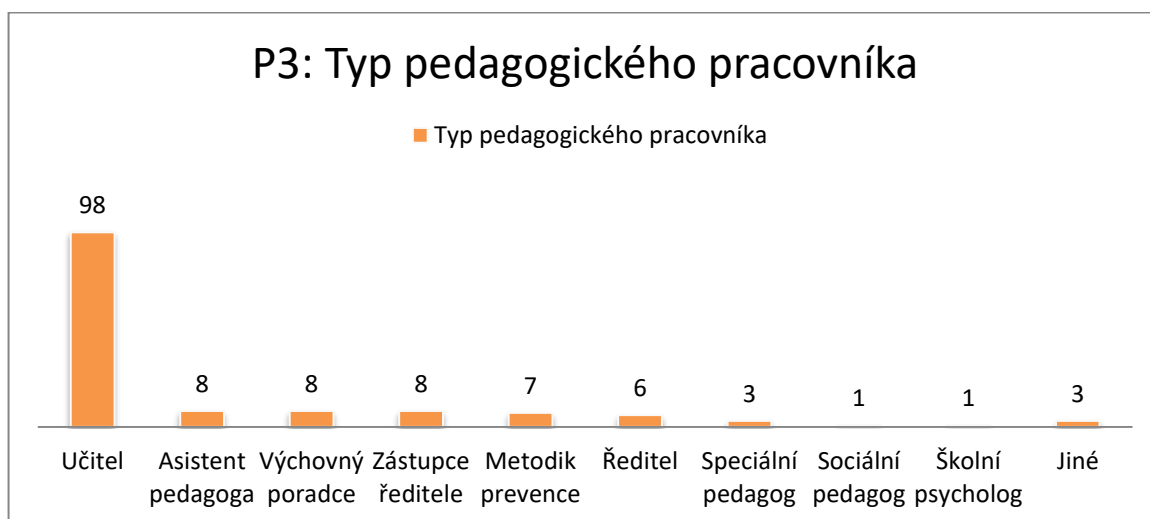
Graf 1 Délka praxe



Zdroj: vlastní výzkum

Nejčastější délka praxe pedagogických pracovníků v dotazníkovém šetření byla 21-30 let. Domníváme se, že zrovna tato délka praxe může být ovlivněna tím, že se jedná o věk pedagogů, kteří autorku vyučovali, a dotazník s nimi byl ve velkém sdílen. Naopak nejméně častá byla pak délka praxe 41 a více let, kde tuto položku splňovali jen tři respondenti. Délka praxe 1-5 let byla také častou položkou, což může být ovlivněno tím, že se jedná o vrstevníky autorky a opět byli oslovováni ve velké míře.

Graf 2 Typ pedagogického pracovníka



Zdroj: vlastní výzkum

Jednoznačně největší zastoupení pedagogického pracovníka byla pozice učitele, od kterých bylo získáno 98 odpovědí. Důvodem takového zastoupení učitelů je samozřejmě to, že právě těchto pedagogických pracovníků je na základní nebo střední škole nejvíce. Další častou odpovědí byl asistent pedagoga, výchovný poradce nebo zástupce ředitele. Dotazník byl vyplněn i jedním sociálním pedagogem, i přesto že to stále není zcela běžná pozice na základní nebo střední škole.

Interpretace a vyhodnocení získaných dat

Hlavní hypotéza: *Ženy – pedagogové mají více pozitivní názory na preventivní programy rizikového chování než muži - pedagogové.*

- K hlavní hypotéze se vztahují položky dotazníku: **P1, P4, P5, P6, P7, P8, P9 a P10.**

Otázky k hlavní hypotéze se mapují, zda jsou pedagogové schopni vcítit se do žáků nebo zda spíše používají rozumovou stránku. Dále se otázky věnují tomu, co je pro ně cílem

vyučovací hodiny a jaké mají názory na preventivní programy. Díky zmíněným otázkám se snažíme zjistit, jestli ženy nebo muži mají více pozitivní názor na programy prevence.

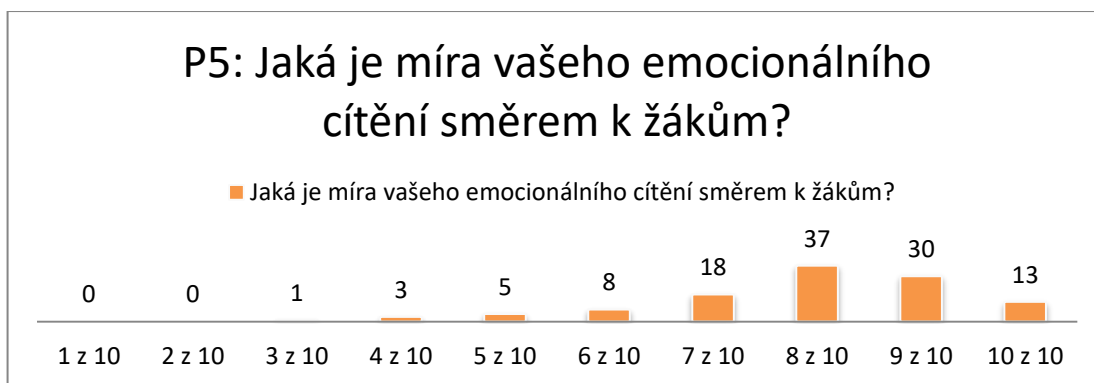
Graf 3 Vnímáte, že se dokážete vcítit do žáků?



Zdroj: vlastní výzkum

Z grafu 3 je zřejmé, že pedagogičtí pracovníci jsou schopni vcítit se do žáků. Na druhé straně pedagog, který by se nedokázal vcítit do dětí a mládeže vůbec, nebyl žádný. Spíše se dokáže vcítit 67 pedagogů a 41 respondentů si je jistá tím, že jsou schopni se do žáků vcítit.

Graf 4 Jaká je míra vašeho emocionálního cítění směrem k žákům?

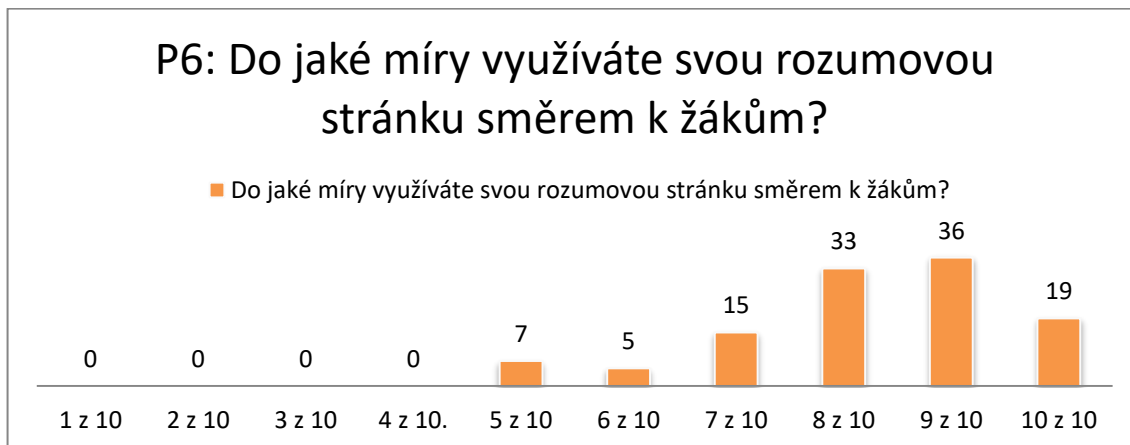


Zdroj: vlastní výzkum

Položka číslo 5 byla škálová otázka, kdy 10 z 10 bodů znamenalo vysokou míru emocionálního cítění směrem k žákům. Naopak 1 z 10 bodů ukazoval nízkou míru vcítění se. Z grafu vyplývá, že pedagogové mají celkem vysokou míru emocionálního vcítění do žáků. Nejvíce dotazovaných, a to 37, zvolilo možnost 8 z 10. Dalšími často volenými možnostmi bylo 9 z 10, kterou vybralo 60 respondentů. Z grafu také vyplývá, že možnost 1

z 10 a 2 z 10 bodů ne zvolil nikdo. Jedním dotazovaným byla ale zvolena položka míra emocionálního citění 3 z 10.

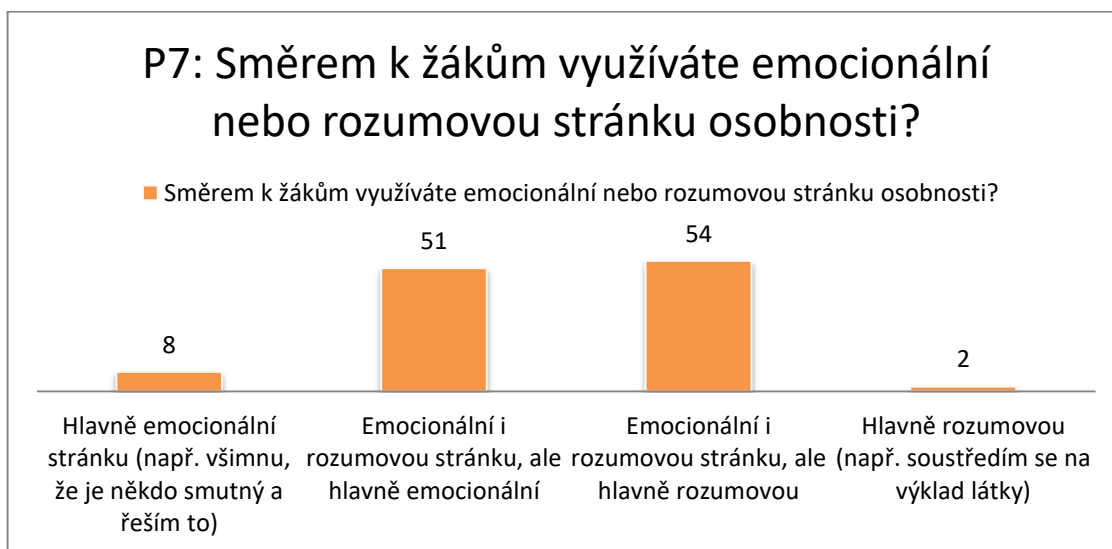
Graf 5 Do jaké míry využíváte svou rozumovou stránku směrem k žákům?



Zdroj: vlastní výzkum

Šestá otázka byla škálová, kdy opět 10 z 10 bodů znamenalo vysokou míru využití rozumové stránky vůči žákům. Nejvíce dotazovaných a to 36 zvolilo 9 z 10 bodů, poté 33 respondentů zvolilo 8 z 10. Nejméně častou odpovědí bylo 6 z 10, kterou zvolilo 5 respondentů. Varianty odpovědí 1 z 10, 2 z 10, 3 z 10 a 4 z 10 ne zvolil nikdo.

Graf 6 Směrem k žákům využíváte emocionální nebo rozumovou stránku osobnosti?

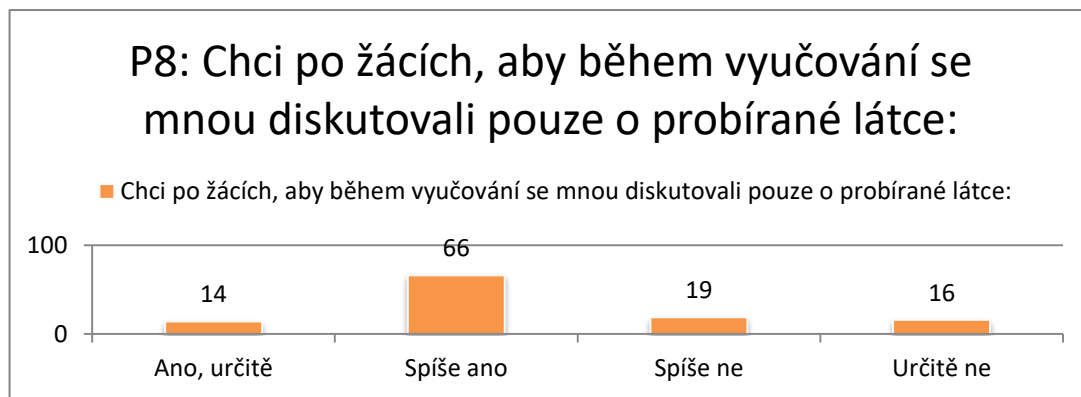


Zdroj: vlastní výzkum

Sedmá položka shrnovala emocionální vcítění a rozumovou stránku. Je z toho patrné, že nejvíce respondentů zvolilo možnost „emocionální i rozumovou stránku, ale hlavně

rozumovou“. I přesto že tato odpověď byla nejčastější, tak byla zvolena 54krát, což je jen o 3 respondenty více než u odpovědi „emocionální i rozumovou, ale hlavně emocionální“. Nejméně častou možností byla zvolena odpověď „hlavně rozumovou“, kterou zvolili 2 respondenti.

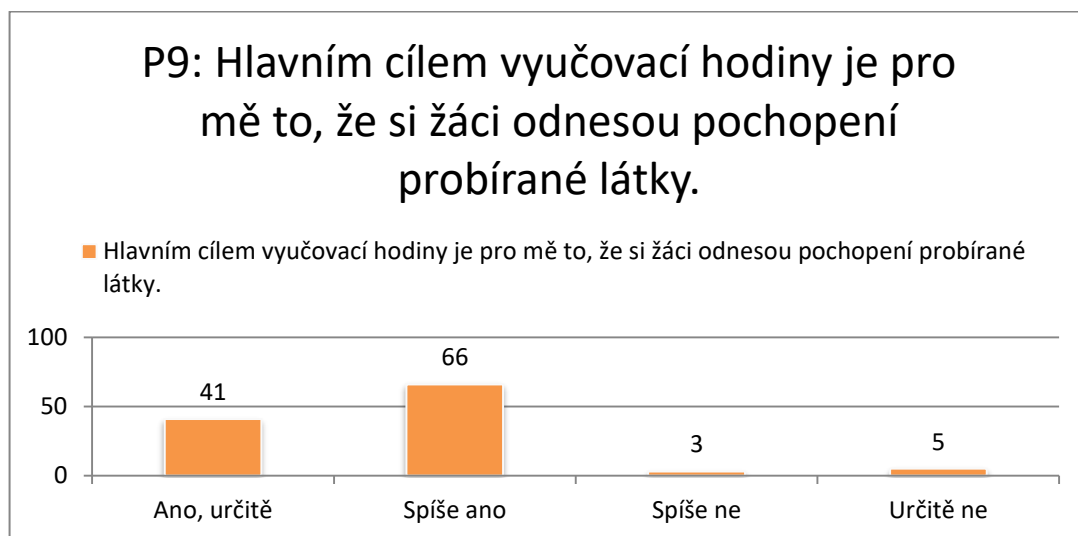
Graf 7 Chci po žácích, aby během vyučování se mnou diskutovali pouze o probírané látce:



Zdroj: vlastní výzkum

Z grafu a položky číslo 8 je zřejmé, že 66 pedagogů spíše vyžaduje, aby během hodin byla diskutována pouze probíraná látka. Naopak 19 pedagogů spíše nechce, aby žáci diskutovali pouze o probírané látce. Osmá položka dotazníku vznikla ze zkušenosti autorky praxe, kdy učitelé vyžadují diskuze během hodin pouze na téma daného předmětu. Nicméně poté není čas na to, aby mohl vzniknout vztah mezi pedagogem a žáky. Není prostor na to, aby se mezi sebou bavili i neformálně. Domníváme se, že by během hodin měl být brán důraz na probíranou látku, ale i na neformální komunikace mezi učitelem a žákem, která je neméně důležitá. Pokud se učitel bude zajímat, jak se žáci mají nebo co dělali o víkendu, mohou mít žáci pocit, že se o ně učitel zajímá. To může vést k tomu, že je bude i více zajímat jeho předmět.

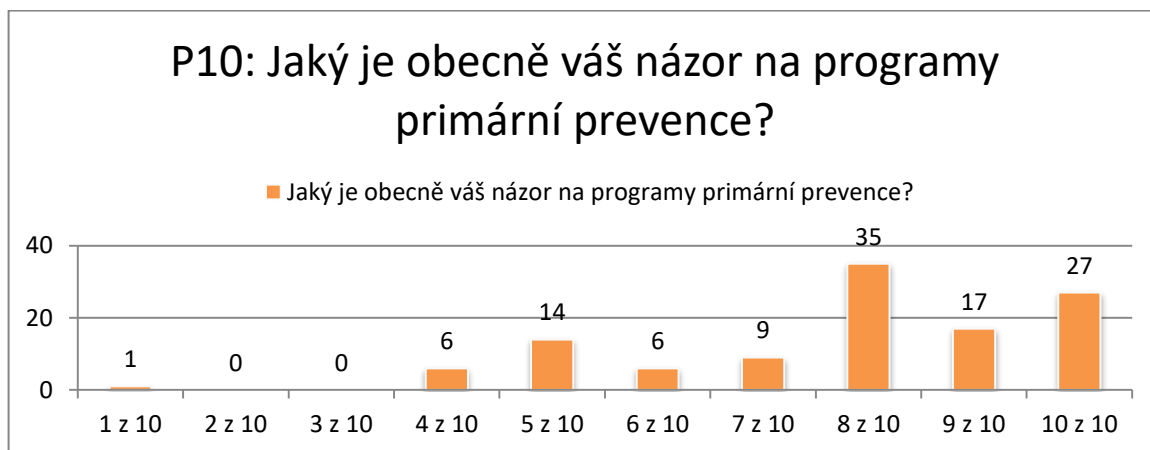
Graf 8 Hlavním cílem vyučovací hodiny je pro mě to, že si žáci odnesou pochopení probírané látky.



Zdroj: vlastní výzkum

Z grafu 8 vyplývá, že 107 respondentů zvolilo možnost „ano, určitě“ nebo „spíše ano“. Pro tyto pedagogy je tedy hlavním to, že děti pochopí danou látku. Velmi malá část a to 8 respondentů zvolilo, že to pro mě není hlavním hlediskem. Autorka se domnívá, že by učitel měl dbát na daleko více věcí, jako je mimo jiné prevence. Tedy pochopení učiva není vše.

Graf 9 Jaký je obecně váš názor na programy primární prevence?



Zdroj: vlastní výzkum

Položka dotazníku 10 byla škálovou otázkou, kdy 10 z 10 bodů znamenalo nejlepší a 1 z 10 nejhorší. Převážně můžeme tvrdit, že většina respondentů považuje preventivní programy jako pozitivní. Nicméně nejvíce dotazujících zvolilo 8 z 10 bodů, ale jen o něco méně bylo zvoleno 10 z 10 bodů. Hodně odpovědí je neutrálních, což může být způsobeno tím, že

program není příliš dobrý nebo s tím pedagogičtí pracovníci nemají takovou zkušenost. Nejnižší hodnoty, jako jsou 2 z 10 a 3 z 10 nezvolil nikdo. Hodnota 1 z 10 ale zvolená byla, což je od pedagoga překvapivé. Opět to může být způsobeno špatnou zkušeností s programem nebo nízkou zkušeností.

Z kontingenční tabulky 8 (viz Přílohy D) můžeme vidět, že mapujeme výsledky pomocí otázek 1 a 30. Pomocí otázek jsme schopni zjistit, jaké odpovědi byly vybírány nejčastěji dle pohlaví. Z tabulky nemůžeme brát tolik v potaz přesná čísla odpovědí, protože žen bylo výrazně více. Můžeme ale zhodnotit to, co jaké pohlaví více odpovídalo z výběru možností. Je zřejmé, že názory na preventivní programy a vyučování předmětu, mají obě pohlaví nastejno. Je to u obou pohlaví nejčastěji volená odpověď. I druhá nejčastěji volená odpověď je stejná. Jedná se o odpověď „spíše ano“. Můžeme tvrdit, že spíše považují preventivní programy rizikového chování jako důležitější. Třetí nejčastěji volená odpověď je u obou pohlaví také stejná. Jedná se o možnost „spíše ne“, takže tato část respondentů považuje jako důležitější vyučování běžných předmětů. U dalších odpovědí je tomu stejně. Z tabulky tedy vyplývá, že ženy i muži mají stejný názor na preferenci rizikového chování nebo vyučování běžných předmětů.

Z tabulky číslo 9 (viz Přílohy D) vyplývá, že nejčastější odpověď je u obou pohlaví stejná. Jedná se o odpověď „spíše pozitivně“. Můžeme tedy tvrdit, že obě pohlaví vnímají přerušování výuky preventivním programem spíše pozitivně. Další početnou odpovědí je „spíše negativně“, kterou mají opět obě pohlaví stejnou. Z kontingenční tabulky vyplývá, že ve všech odpovědích mají četnost odpovědí obě pohlaví stejnou.

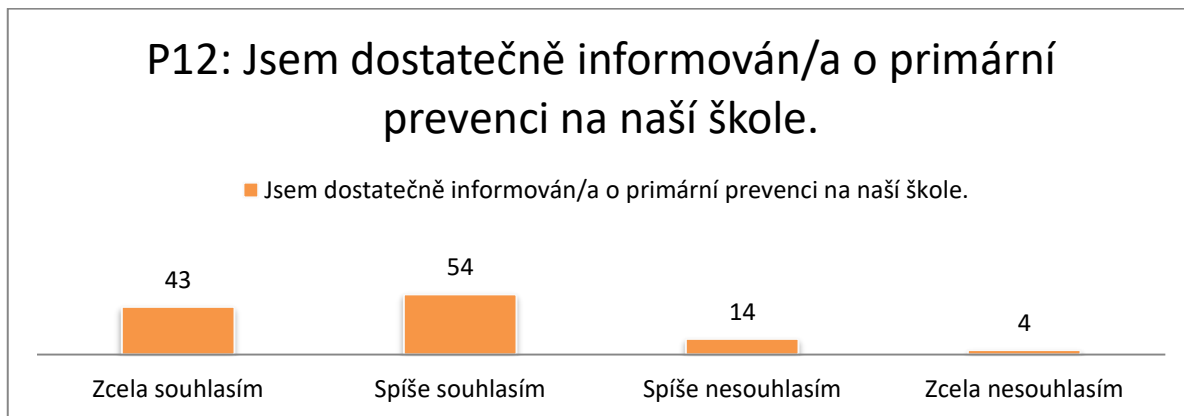
DH1: *Většina pedagogů na základních a středních školách nemá znalost o dělení specifických primárních programů na všeobecný, selektivní a indikovaný.*

Otázky, které se vztahují k dílčí hypotéze číslo 1, jsou: P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17 a P18. Otázky k první dílčí hypotéze zjišťují informovanost pedagogů o průběhu prevence na jejich škole. Dále zda škola využívá vnějších organizací k preventivním opatřením, a jaký k nim má přístup. První dílčí hypotéza mapuje, jaké jsou znalosti pedagogických pracovníků o programech primární prevence.

Z výsledků z položky 11 vychází, že 82% respondentů působí na škole, která se nachází ve městě. 15% respondentů působí na škole ve vesnici. Nejméně respondentů pracují na škole, která je v městysi, a jsou to 3%. Výsledky lze zdůvodnit tím, že ve městech jsou větší

školy a tím pádem je potřeba více pedagogů. Naopak na vesnicích je většinou jen jedna třída v celém stupni a není potřeba tolika pedagogických pracovníků.

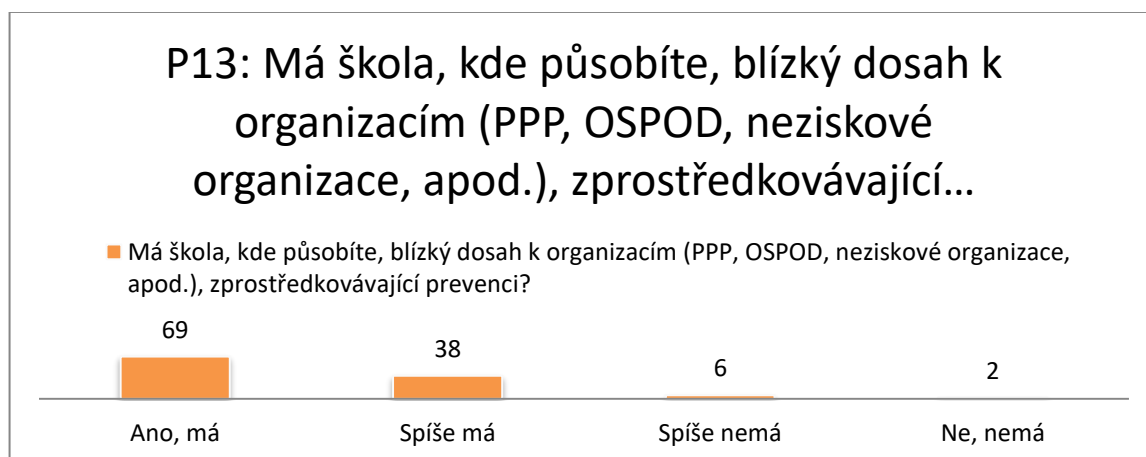
Graf 10 Jsem dostatečně informován/a o primární prevenci na naší škole.



Zdroj: vlastní výzkum

Další otázka zpracovává informaci ohledně informovanosti primární prevence na škole dotyčných pedagogů. Nejvíce dotazovaných, a to 54, odpovědělo, že „spíše souhlasí“, z čehož vyplývá, že jejich informovanost je spíše dobrá, ale zřejmě jim ještě nějaké okolnosti a spojitosti chybí. 43 respondentů odpovědělo, že s tím, že jsou informovaní o primární prevenci na jejich škole „zcela souhlasí“. Z této první a druhé nejpočetnější odpovědi můžeme tvrdit, že pedagogové jsou dobře informováni o primární prevenci. 14 dotazovaných odpovědělo, že „spíše nesouhlasí“, takže zde by byla potřeba zvýšení informovanosti. Pouze 4 respondenti odpověděli, že „zcela nesouhlasí“ s tvrzením „Jsem dostatečně informován/a o primární prevenci na naší škole.“ Každý pedagog by měl být informovaný o preventivních opatřeních na škole, aby byla prevence efektivní.

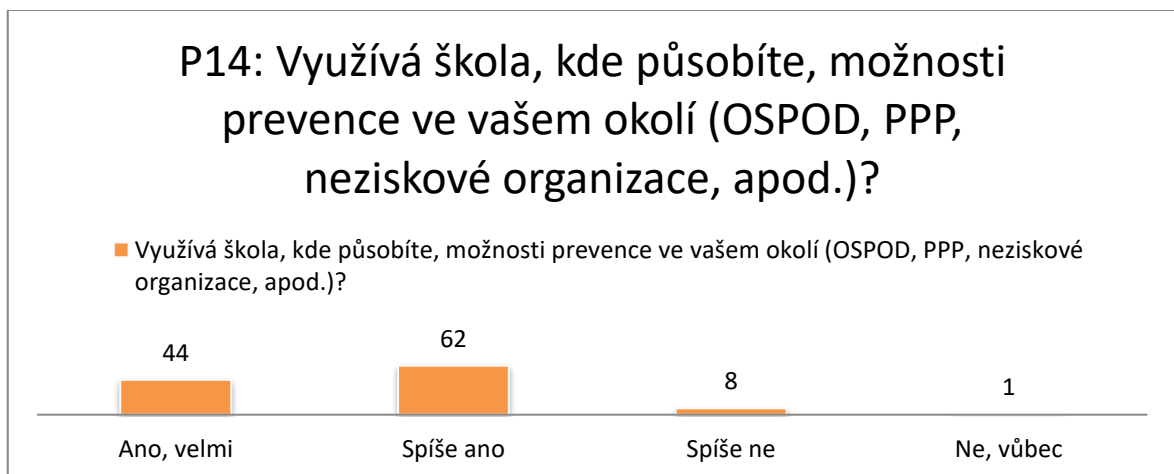
Graf 11 Má škola, kde působíte, blízký dosah k organizacím (PPP, OSPOD, neziskové organizace, apod.), zprostředkávající prevenci?



Zdroj: vlastní výzkum

Z grafu 11 je zřejmé, že 69 respondentů se domnívá, že jejich škola má blízký dosah k organizacím, zprostředkovávající prevenci. Je to odpověď, kterou takto zodpovědělo nejvíce pedagogů. Dalších 38 pedagogů odpovědělo, že jejich škola „spíše má“ dosah k těmto organizacím. Pouhých 6 pedagogických pracovníků odpovědělo, že škola, na které působí „spíše nemá“ blízký dosah k organizacím, jako je PPP nebo OSPOD. Nejméně pedagogů odpovědělo, že jejich škola nemá blízký dosah ke zmíněným organizacím. Respondenti, kteří odpověděli, že škola „spíše nemá“ nebo „ne, nemá“ blízký dosah k organizacím mohou být z vesnice, které nemají blízký nebo jednoduchý dosah k zařízením, zprostředkovávající prevenci. Nicméně OSPOD by mohl působit na každé škole. Samozřejmě toto zařízení není v každé obci, ale je v městech, pod které spadají menší vesnice.

Graf 12 Využívá škola, kde působíte, možnosti prevence ve vašem okolí (OSPOD, PPP, neziskové organizace, apod.)?



Zdroj: vlastní výzkum

Graf 12 popisuje využití škol možností prevence od externích organizací. Nejvíce respondentů, a to 62, odpovědělo, že jejich škola spíše těchto organizací využívá. 44 dotazovaných odpovědělo, že možnost prevence od těchto organizací velmi využívá. Dalších 8 respondentů spíše nevyužívá preventivní opatření ze strany vnějších organizací školy. Pouze 1 respondent se domnívá, že jejich škola vůbec nevyužívá zmíněné služby.

Tabulka 1 Co si představíte pod pojmy nespecifická a specifická primární prevence?

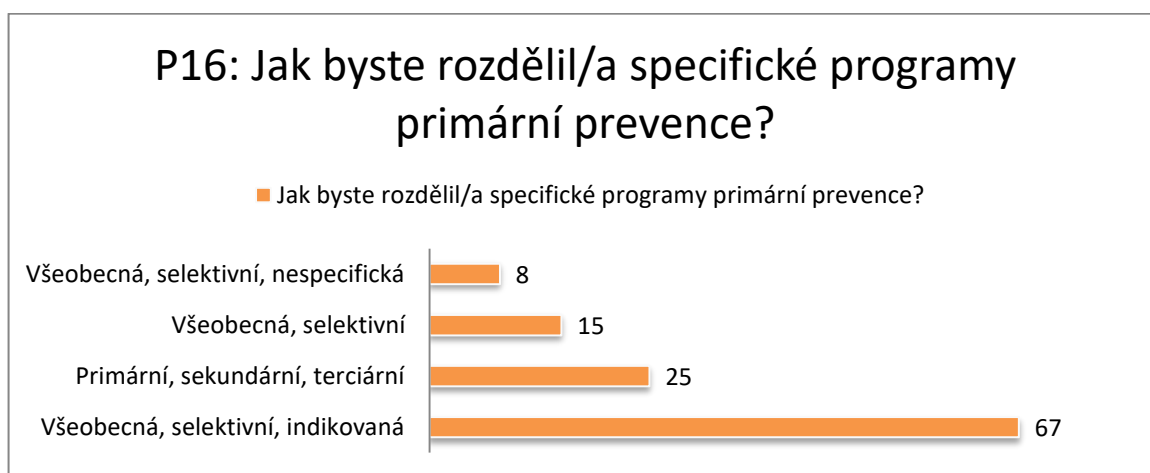
P15: Co si představíte pod pojmy nespecifická a specifická primární prevence?	
Odpověď respondentů	Počet odpovědí

Nespecifická=nekonkrétní, necílená, nekonkrétní Specifická=všeobecná, cílená, zaměřená, konkrétní	71 odpovědí
Nevím, nic	21 odpovědí
Besedy a filmy o prevenci, třídnické hodiny, kurzy	3 odpovědi
Přímá a nepřímá	2 odpovědi
Pomoc psychologa	1 odpověď
Neosobní, osobní	1 odpověď
Základy bezpečnosti	1 odpověď
Specifická=přednáška odborníka, nespecifická=učitel jako vzor chování	1 odpověď

Zdroj: vlastní výzkum

V položce 15 se často se vyskytovaly odpovědi, které nebyly úplné a nebyly zcela vysvětlené. Pedagogové popisovali třeba jen jeden typ primární prevence. Neuvádíme zde všechny odpovědi, ale jen některé, kde nás zaujaly a je na nich nejlépe poznat, jakou představu o těchto typech primární prevence pedagogičtí pracovníci mají. Nejvyšší zastoupení měla rozhodně víceméně správná definice specifické a nespecifické prevence, kdy tak odpovědělo přes 70 pedagogů. Stále ale velká část pedagogů vůbec nic nenapsala nebo nevěděla, takže se domnívám, že by se v této oblasti měli pedagogové více vzdělávat. Autorku více překvapily podivné a neúplné odpovědi, než jen fakt, že typy nedokázali popsat. Jedná se o výpovědi, jako jsou „pomoc psychologa“, „neosobní a osobní“ nebo „specifická=přednáška odborníka, nespecifická=učitel jako vzor chování“.

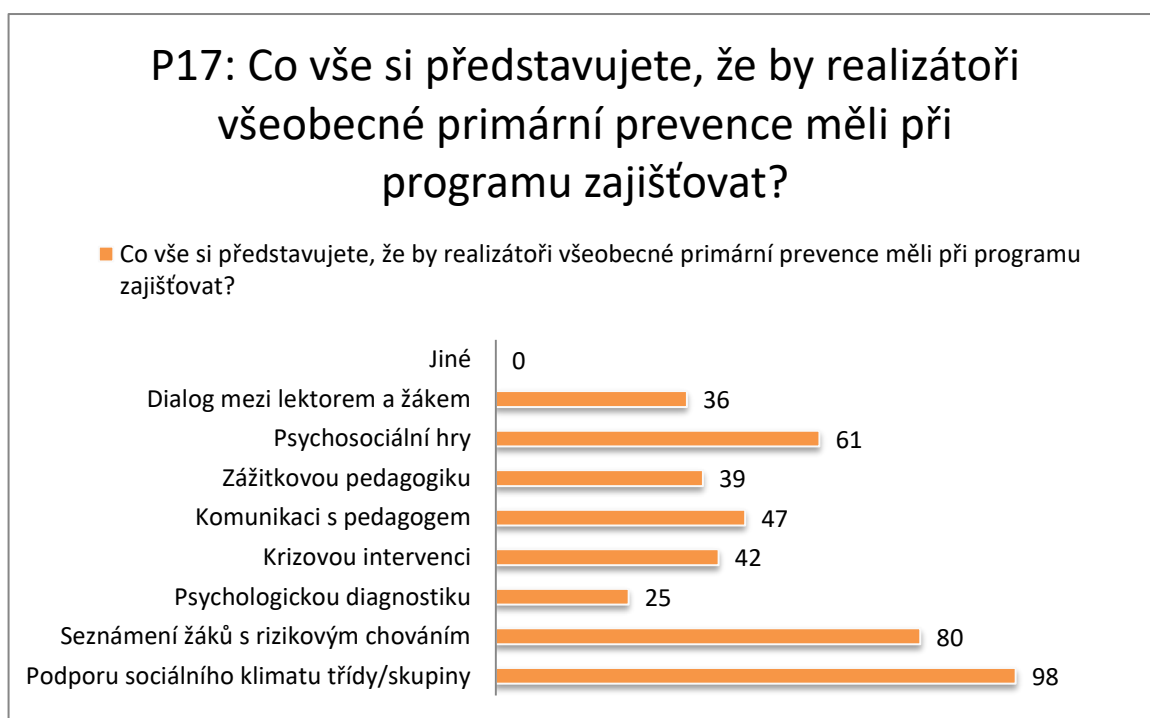
Graf 13 Jak byste rozdělil/a specifické programy primární prevence?



Zdroj: vlastní výzkum

Otázka 16 se snažila zjistit, jaká je informovanost pedagogů specifických primárních programů a hlavně jejího dělení. Nejvíce dotazovaných odpovědělo správně a to tedy odpověď „všeobecná, selektivní, indikovaná“. Zmíněnou odpověď zvolilo 67 respondentů. Další odpovědi jsou nesprávné. 25 pedagogů zvolilo odpověď primární, sekundární a terciární, což je dělení prevence obecně, nikoliv ale specifické primární prevence. 15 respondentů odpovědělo, že specifické programy primární prevence se dělí na všeobecnou a selektivní prevenci, kdy se jedná o neúplný výčet. 8 pedagogických pracovníků se domnívá, že se specifické programy primární prevence dělí na všeobecnou, selektivní a nespecifickou. Zde se autorka domnívá, že jde i o nepozornost, protože již z otázky je zřejmé, že se primární prevence dělí na specifickou a nespecifickou.

Graf 14 Co vše si představujete, že by realizátoři všeobecné primární prevence měli při programu zajišťovat?

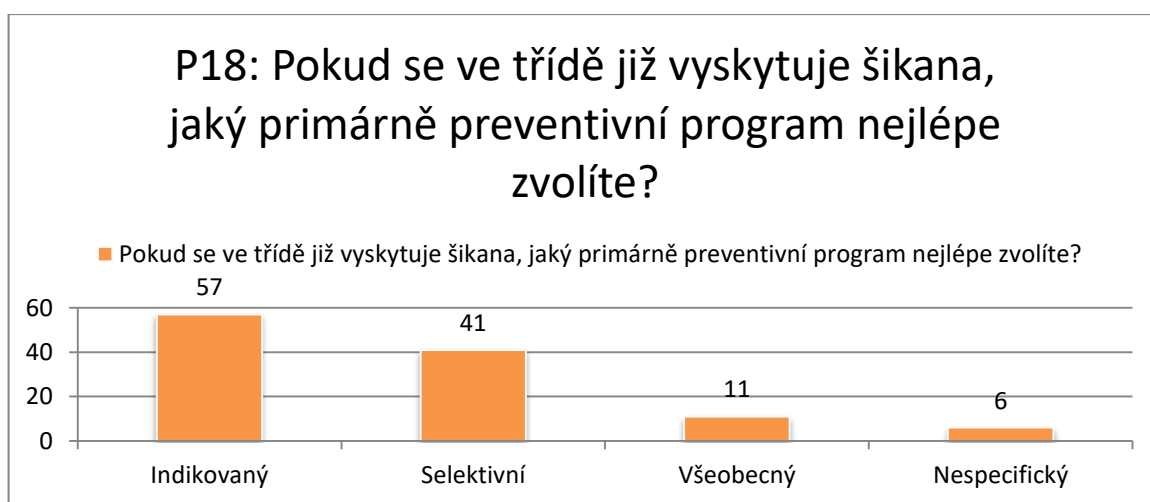


Zdroj: vlastní výzkum

Graf 14 zpracovává otázku, co vše si pedagogové představují, že by realizátoři všeobecné primární prevence měli zajišťovat. Opět je to otázka na informovanost o primární prevenci. Pedagogové mohli v této otázce vybrat více možností. Nejvíce pedagogů, a to 98, se domnívají, že by realizátoři měli zajistit podporu sociálního klimatu třídy/skupiny. 80 respondentů zvolilo seznámení žáků s rizikovým chováním. Dále se 61 respondentů domnívá, že by měl být kladen důraz na psychosociální hry během programů. 47 pedagogů

zvolilo komunikaci s pedagogem, 39 pedagogů zážitkovou pedagogiku, 36 pedagogů dialog mezi lektorem a žákem. Vše, co bylo doposud zmíněno, by opravdu měl každý realizátor programu všeobecné primární prevenci zajistit. Nicméně i přesto, že krizovou intervenci zvolilo 42 respondentů a psychologickou diagnostiku 25 pedagogů, tak to do všeobecné primární prevence nemusí patřit a tedy nemohou to pedagogové od lektorů očekávat. Psychologickou diagnostiku může vykonávat pouze psycholog s potřebným vzděláním, nikoliv realizátor všeobecné primární prevence. Autorka se sama setkává s tím, že pedagogové jako výsledek programu očekávají právě krizovou intervenci, ale hlavně psychologickou diagnostiku. Otázka to tedy ještě více potvrdila.

Graf 15 Pokud se ve třídě již vyskytuje šikana, jaký primárně preventivní program nejlépe zvolíte?



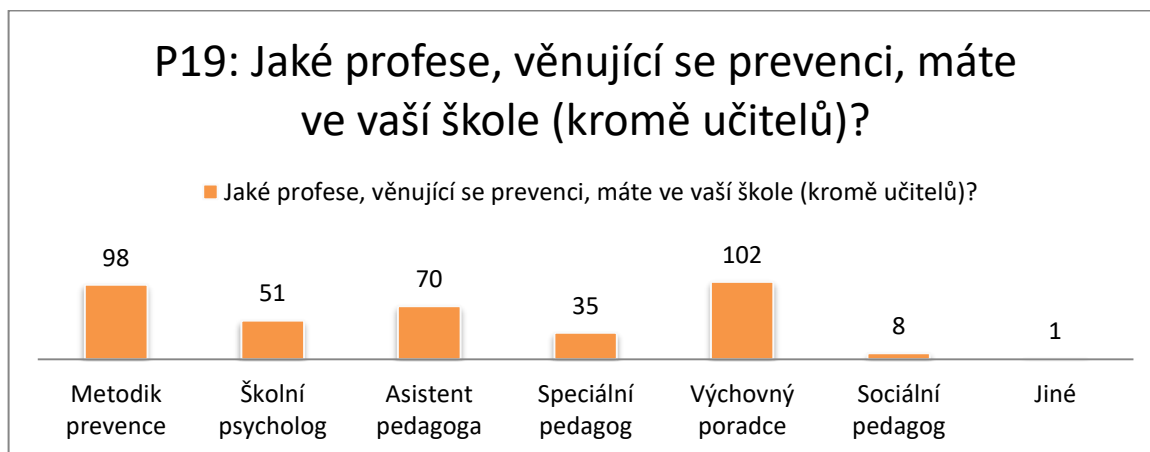
Zdroj: vlastní výzkum

Z grafu 15 je zřejmé, že 57 pedagogických pracovníků by zvolilo indikovaný preventivní program, pokud by se ve třídě již vyskytovala šikana. 41 respondentů zvolilo odpověď, že by nejvhodnější program měl být selektivní. Volbu všeobecného programu zvolilo 11 pedagogů a 6 pedagogických pracovníků by volilo nspecifický program. Všeobecný ani nspecifický program není rozhodně dobré volit, protože by mohl situaci ještě zhoršit. Pokud se jedná o počáteční stádia šikany, tak můžeme volit selektivní program primární prevence. Pokud se ale jedná o „rozjetou“ šikanu, musíme zvolit indikovaný. Můžeme tvrdit, že pokud pedagog zvolil indikovaný nebo selektivní, tak je odpověď správná. Většina pedagogů by zvolila program vhodně.

DH2: *Většina pedagogů častěji volí preventivní programy z vnitřního (metodik prevence, výchovný poradce, apod.) prostředí než z vnějšího (PPP, OSPOD, neziskové organizace, apod.)*

Ke druhé dílčí hypotéze se vztahují položky dotazníkového šetření: P19, P20, P21, P22 a P23. Otázky se respondentů ptají na profese na školách, a zda žáci vědí, kde, jak a kdy je mohou kontaktovat v rámci jejich potřeb. Mapují působení vnějších organizací, a jaký je vztah pedagogických pracovníků na programy prevence. Otázky se věnují tomu, zda pedagogové s nějakým problémem kontaktují nejdříve vnitřní prostředí školy, tedy školské poradenské pracoviště (dále ŠPP), nebo spíše vnější organizace, jako je OSPOD nebo PPP.

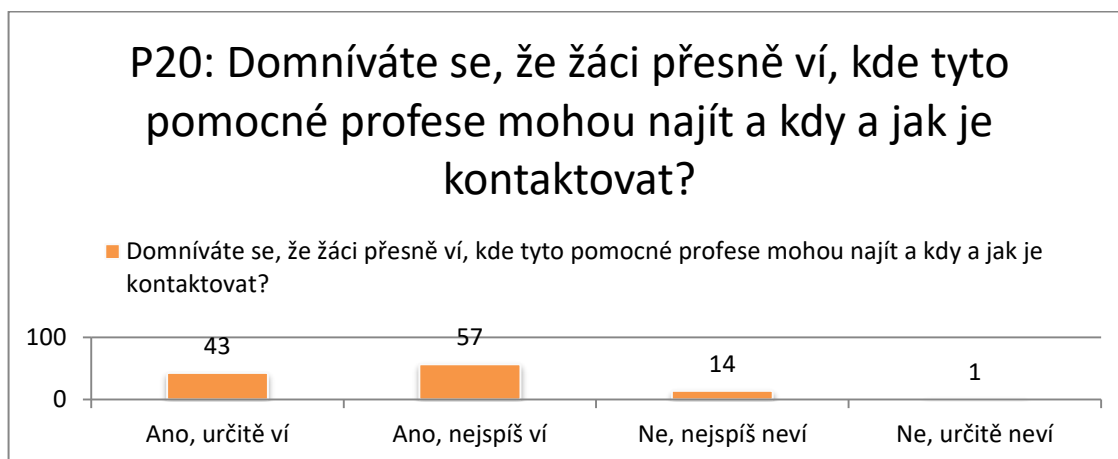
Graf 16 Jaké profese, věnující se prevenci, máte ve vaší škole (kromě učitelů)?



Zdroj: vlastní výzkum

Otázka č. 19 mapovala, jaké všechny profese, věnující se prevenci, kromě učitelů, na školách nejčastěji jsou. V otázce mohli dotazovaní zvolit více možností. Můžeme tvrdit, že nejčastější odpovědí byl výchovný poradce, kterého zvolilo 102 pedagogů. Metodika prevence má na škole 98 pedagogů. Asistent pedagoga je zastoupen u 70 dotazovaných. 51 pedagogů mají k dispozici školního psychologa. Speciální pedagog je na škole u 35 dotazovaných. Dokonce 8 respondentů zvolilo možnost sociálního pedagoga, což je ve prospěch celé práce.

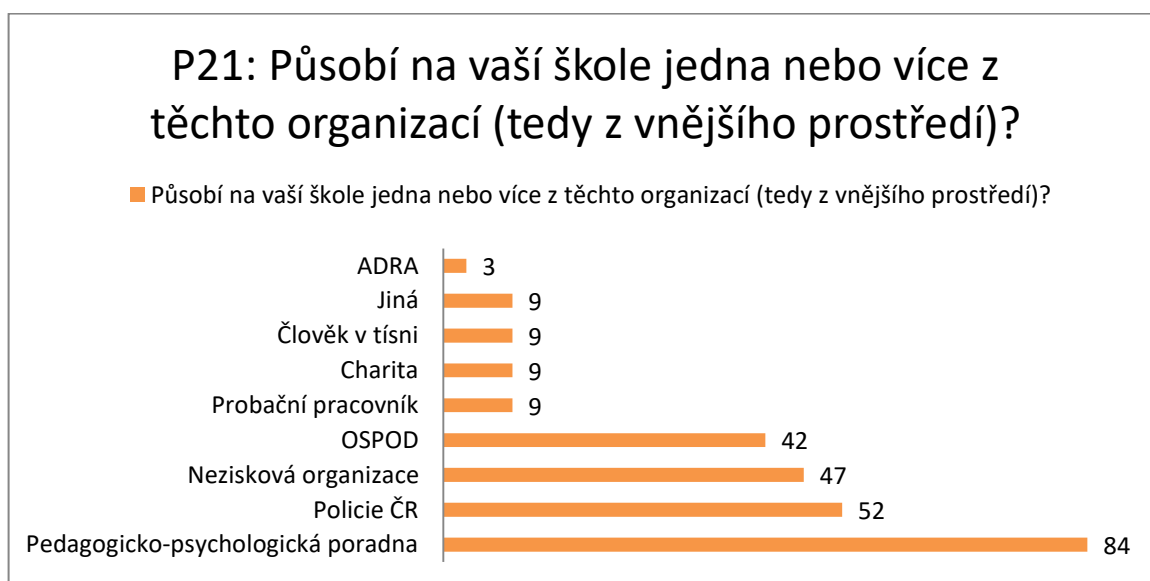
Graf 17 Domníváte se, že žáci přesně ví, kde tyto pomocné profese mohou najít a kdy a jak je kontaktovat?



Zdroj: vlastní výzkum

V předchozí otázce bylo zmíněno, jaké profese, věnující se prevenci, na škole jsou. Otázka 20 mapuje, zda se pedagogové domnívají, že žáci vědí, kde, kdy a jak zmíněné profese mohou kontaktovat. Největší množství pedagogů, a to 57, zvolilo „ano, nejspíš ví“. 43 pedagogů vybralo možnost „ano, určitě ví“. Variantu „ne, nejspíš neví“ vybralo 14 respondentů. Pouze jeden respondent odpověděl, že určitě neví, kde mohou tyto profese najít. Můžeme tvrdit, že pedagogové se domnívají, že žáci nějaké povědomí mají. Je velmi důležité, aby žáci věděli, kde, kdy a jak mohou zmíněné profese kontaktovat. Jistě mají třídního učitele, kterému se mohou svěřit, ale může se stát situace, že s třídním nemají tak blízký vztah nebo jim z různých důvodů nesedí. Všichni žáci by tedy měli být informováni o těchto pozicích, aby případně potřeby mohli využít jejich pomoci.

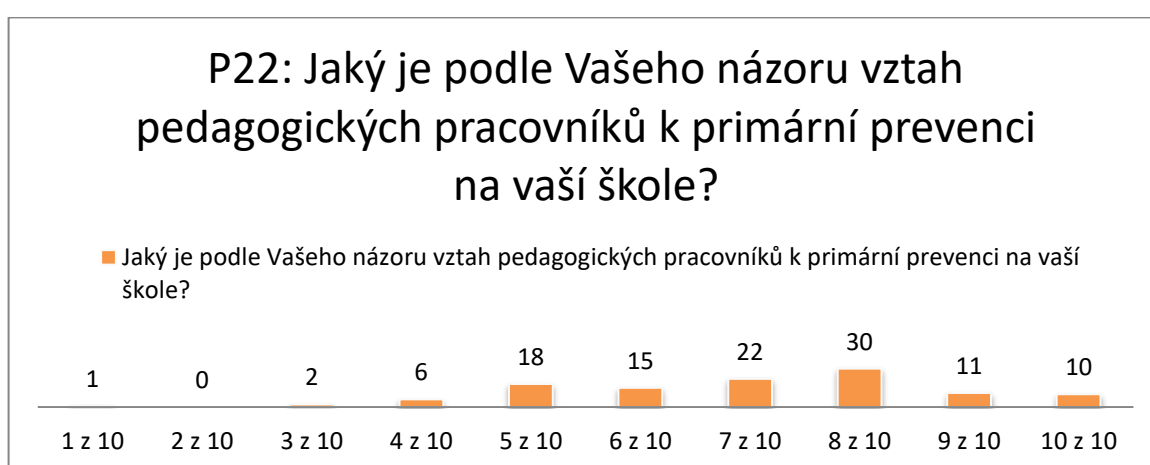
Graf 18 Působí na vaší škole jedna nebo více z těchto organizací (tedy z vnějšího prostředí)?



Zdroj: vlastní výzkum

Už jsme zjistili situaci prevence přímo na školách. Otázka číslo 21 mapuje preventivní působení organizací z vnějšího prostředí. Bylo možné zvolit více možností. Nejvíce pedagogů, a to 84, zvolilo PPP. 52 pedagogických pracovníků má kontakt s Policií, která působí na škole. Spolupráci s neziskovou organizací, zprostředkávající prevenci, má 47 respondentů. OSPOD zvolilo 42 pedagogů. Probační pracovník, Člověk v tísni a Charita byli zvoleni oba 9 pedagogy. Možnost „jiná“ byla zvolena také 9 respondenty. Organizaci ADRA zvolili 3 pedagogičtí pracovníci.

Graf 19 Jaký je podle Vašeho názoru vztah pedagogických pracovníků k primární prevenci na vaší škole?



Zdroj: vlastní výzkum

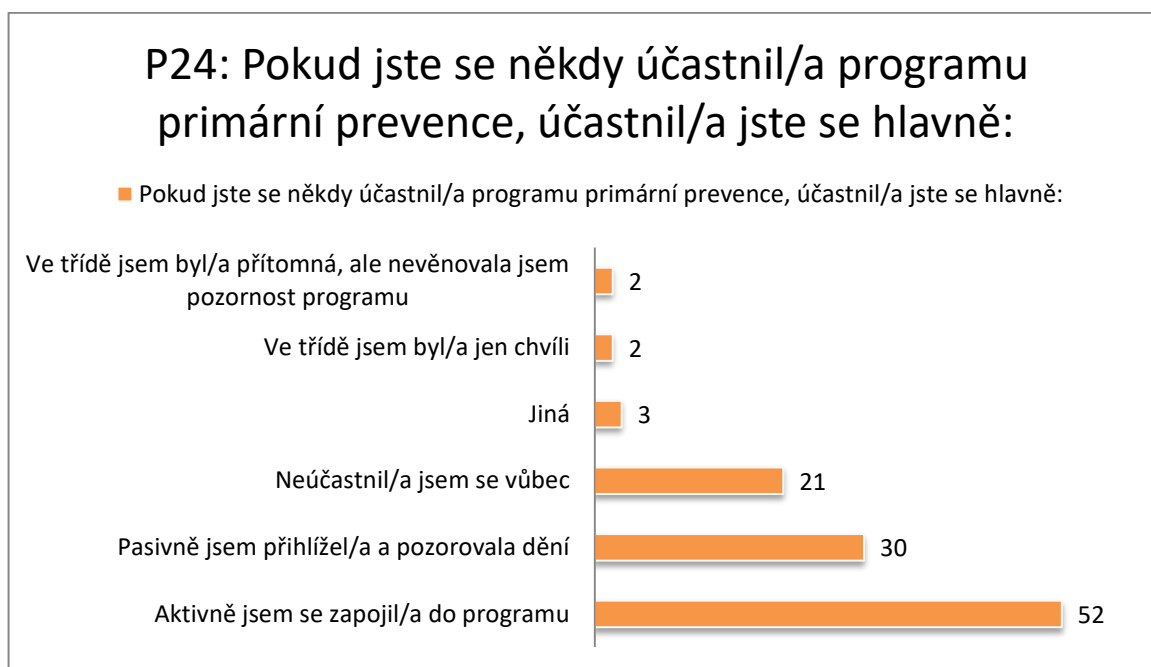
Otázka 22 byla škálová otázka, takže pedagogové volili z 10 bodové škály. 10 z 10 bodů je nejvíce pozitivní a naopak 1 z 10 je nejvíce negativní. 30 respondentů zvolilo 8 z 10 bodů. 7 z 10 bylo zvoleno 22 pedagogy. Osmnáct pedagogů volilo možnost 5 z 10. Naopak nejméně pedagogů volilo možnost 1 z 10, kdy to zvolil jen jeden dotazovaný. Obecně můžeme tvrdit, že vztah pedagogických pracovníků k primární prevenci je spíše pozitivní.

Z otázky 23 vyplývá jednoznačný výsledek. Pedagogové se hlavně obrací v rámci preventivních opatření za pracovníky z vnitřního prostředí, tedy metodiky prevence nebo výchovné poradce. Tuto možnost zvolilo 97%. Zbylé 3% volí prevenci z vnějšího prostředí. Odpověď není překvapující, protože k profesím ve vnitřním území školy mají nejbližší a je pro ně tedy jednodušší je kontaktovat.

DH3: *Aktivní účast pedagoga na primárně preventivním programu má vliv na subjektivně pozitivní vnímání vztahů mezi pedagogem a žáky.*

Ke třetí dílčí hypotéze patří položky dotazníku: P24, P25, P26 a P27. Položky dotazníků zkoumají účast pedagogů během programů prevence, a jak se pedagogové zapojují nebo vůbec nezapojují.

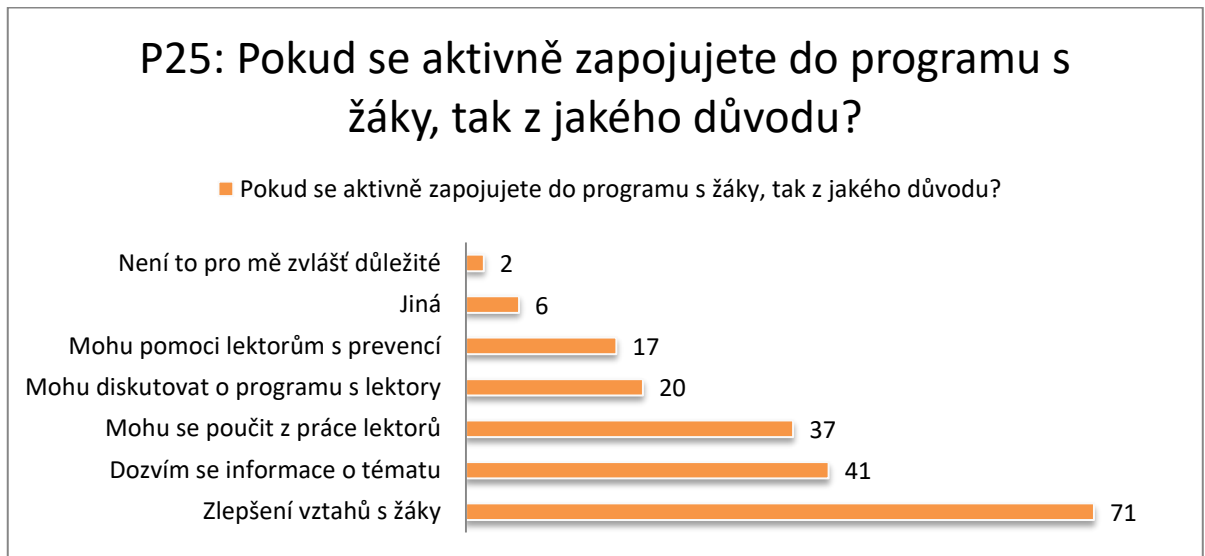
Graf 20 Pokud jste se někdy účastnil/a programu primární prevence, účastnil/a jste se hlavně:



Zdroj: vlastní výzkum

Otázka 24 mapuje, jak se pedagogové účastní nebo neúčastní programu. Nejvíce pedagogů, a to 52, se účastní aktivně. Dále 30 pedagogů se účastní, ale jen pasivně přihlíží a pozoruje dění. 21 pedagogů vypovědělo, že se neúčastní vůbec. Další 4 respondenti odpověděli, že se programu účastnili, ale byli ve třídě jen chvíli nebo se nevěnovali programu. Autorka se domnívá, že je nejlepší se programu buď účastnit, nebo vůbec neúčastnit. Pokud tam učitel jen sedí a například opravuje písemky, tak v tom nevidí žádný přínos pro něj nebo pro třídu. Žáci naopak vidí, že pedagog nejeví moc zájmu. Samozřejmě nejlepší možnost je, se aktivně zapojovat. Je ale třeba brát důraz na to, že u některých témat nemusí být vhodné, aby se třídní učitel programu účastnil. Jako je například sex a partnerství, protože žákům může být nepříjemné o tom mluvit s někým známým. Ale aktivní účast samozřejmě pozitivně ohodnotí žáci, protože učitel tak projeví zájem. I pokud se pedagog účastní programu jen pasivně, tak to může být přínosné. Vidí tak žáky z jiné perspektivy apod.

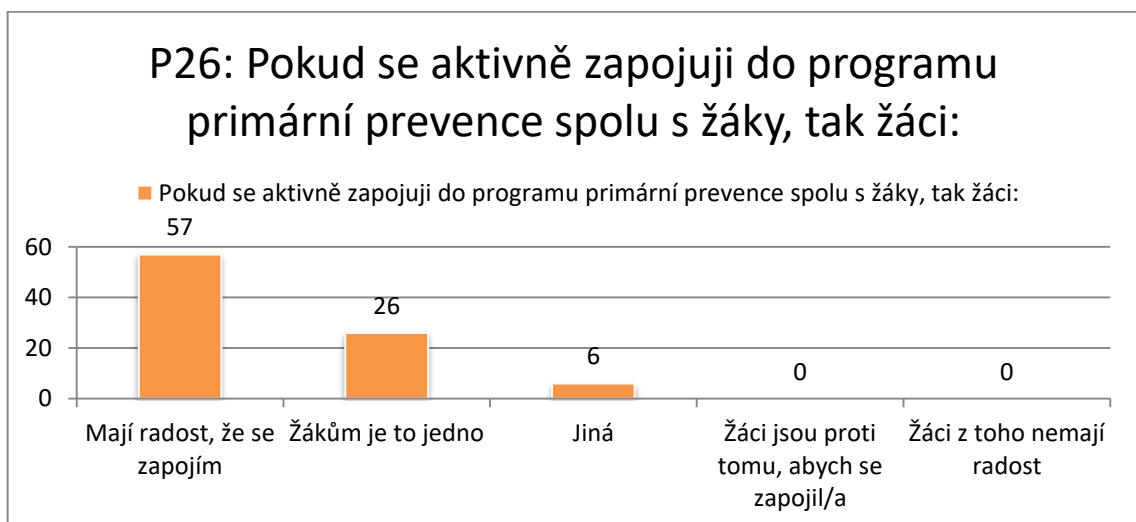
Graf 21 Pokud se aktivně zapojujete do programu s žáky, tak z jakého důvodu?



Zdroj: vlastní výzkum

Otázka č. 25 hledala odpovědi na to, z jakého důvodu se pedagogové zapojují, když se aktivně účastní programu. U této položky bylo možné zvolit více odpovědí, ale také ji vynechat. Nejvíce pedagogů, a to 71, uvedlo důvod zlepšení vztahů s žáky. 41 pedagogů uvedlo, že se mohou dozvědět informace o tématu. Dalších 37 odpovědí bylo z důvodu toho, že se mohou poučit s práce lektorů. Naopak nejméně pedagogů, a to pouze 2 odpověděli, že aktivní účast při programu pro ně není zvlášť důležitá.

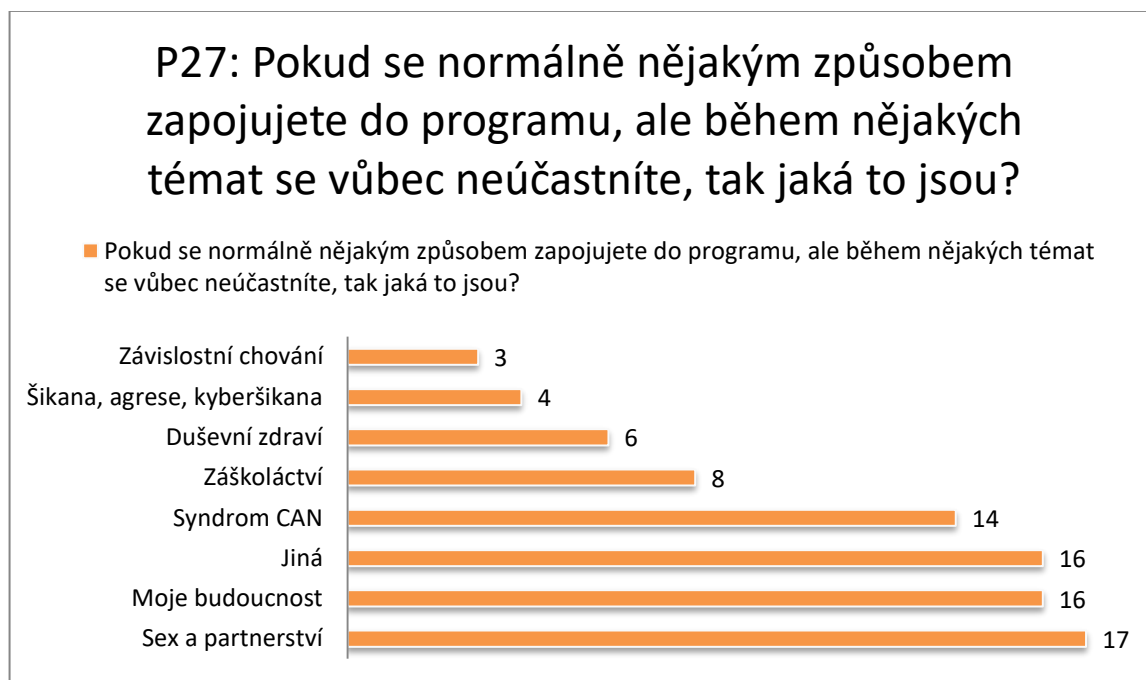
Graf 22 Pokud se aktivně zapojují do programu primární prevence spolu s žáky, tak žáci:



Zdroj: vlastní výzkum

Otázka číslo 26 zkoumala, jak se žáci staví k tomu, když se jejich třídní učitel/ka aktivně zapojuje do programu spolu s nimi. 57 žáků má radost, že se třídní učitel/ka zapojí. 26 žákům to je jedno. Ale žádný pedagog neodpověděl, že by žáci byli proti tomu, aby se učitel zapojil nebo že by z toho neměli radost. Z grafu vyplývá, že je aktivní účast pedagoga důležitá, jak bylo již zmíněno.

Graf 23 Pokud se normálně nějakým způsobem zapojujete do programu, ale během nějakých témat se vůbec neúčastníte, tak jaká to jsou?



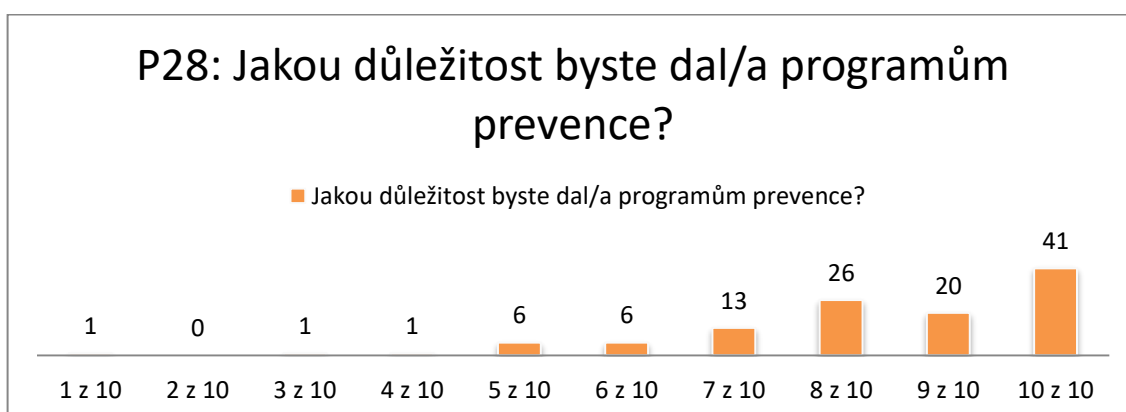
Zdroj: vlastní výzkum

Z grafu 23 vyplývá, že se pedagogičtí pracovníci neúčastní některých témat. Jedná se hlavně o téma sex a partnerství, což uvedlo 17 pedagogů. Autorka jako lektorka primární prevence také učitelům a dalším pedagogům nedoporučuje účastnit se tématu sex a partnerství. Pro žáky nemusí být zmíněné téma snadné probírat před pedagogem, kterého znají. Dále se neúčastní preventivního programu na téma moje budoucnost a to 16 pedagogů. Nejméně pedagogů, a to 3, uvedlo, že se do programu nezapojují, pokud se jedná o téma závislostního chování.

DH4: *Čím je kratší délka praxe respondentů, tím je pro ně prevence důležitější než výuka předmětů.*

Otázky, vztahující se k hypotéze: P2, P28, P29, P30, P31. Otázky k čtvrté dílčí hypotéze mapují důležitost preventivních programů.

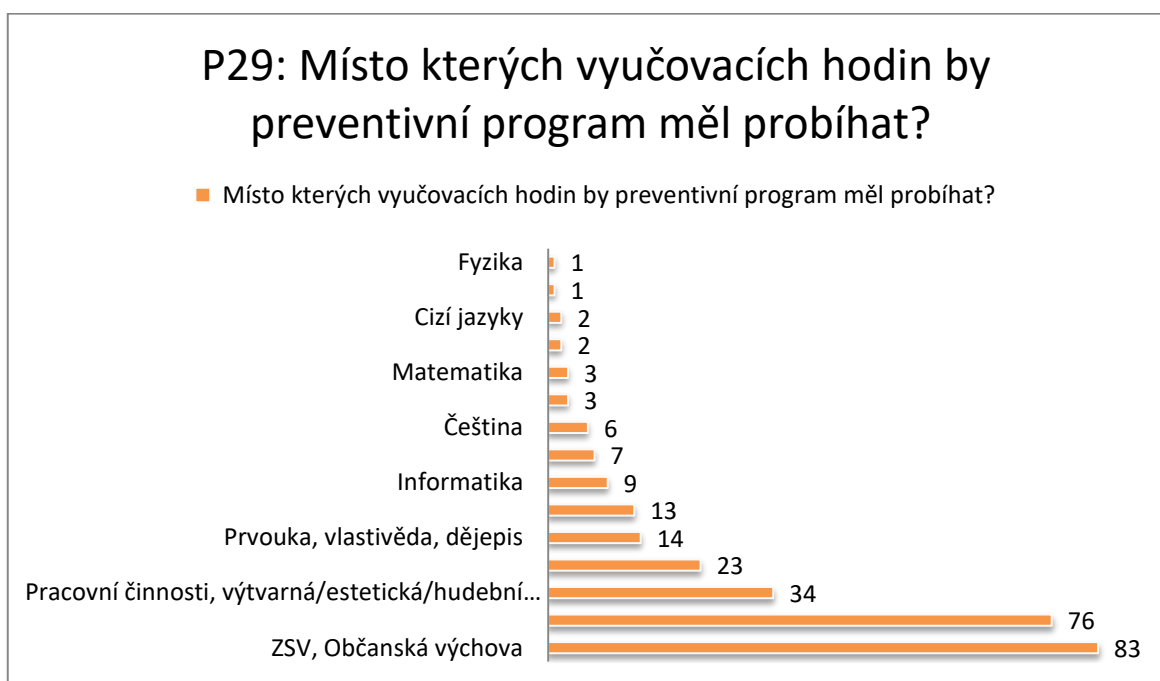
Graf 24 Jakou důležitost byste dal/a programům prevence?



Zdroj: vlastní výzkum

28. otázka je škálovou, kdy opět 10 z 10 bodů je nejvíce důležité a naopak 1 z 10 je nejméně důležité. 41 pedagogů dává největší důležitost programům prevence, a proto zvolilo 10 z 10 bodů. 8 z 10 bodů uvedlo 26 pedagogů a 9 z 10 bodů odpovědělo 20 pedagogů. Z toho vyplývá, že pedagogové se k programům prevenci staví velmi pozitivně. Průměr ze škály 5 z 10 dalo 6 pedagogů a pouze jeden pedagog zvolil 1 z 10 bodů. Můžeme tvrdit, že důležitost programů prevence je průměrná až pozitivní.

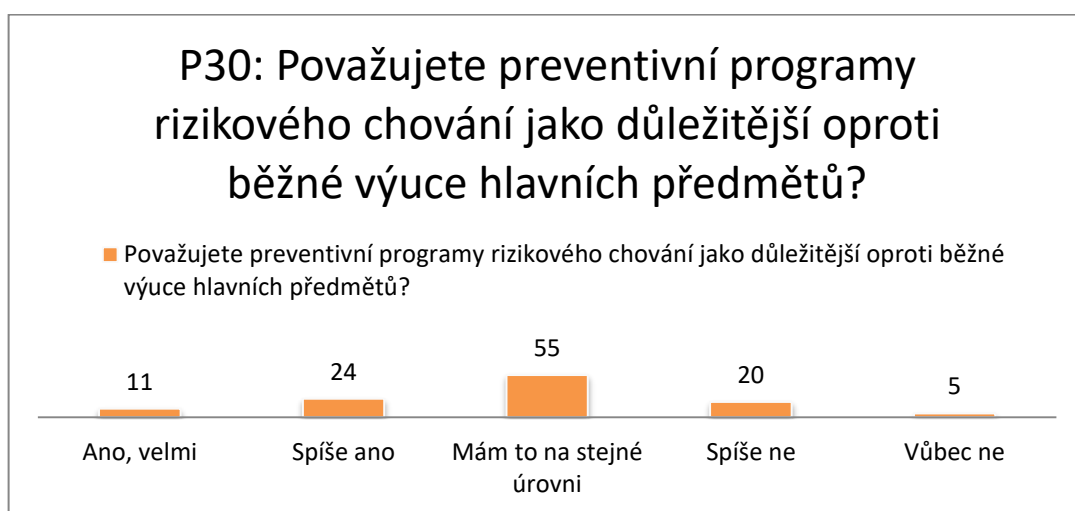
Graf 25 Místo kterých vyučovacích hodin by preventivní program měl probíhat?



Zdroj: vlastní výzkum

V další otázce jsme se ptali pedagogů, během kterých vyučovacích hodin by měl program probíhat. Nejvíce pedagogů, a to 83, odpovědělo, že by program měl probíhat během Základů společenských věd nebo Občanské výchovy. Další početnou odpovědí byla Výchova ke zdraví, kterou zvolilo 76 pedagogů. Nejméně častou odpovědí byla fyzika a odborné předměty, kdy každou možnost zvolil jen 1 pedagog. Z praxe autorky je zřejmé, že učitelé se raději věnují vyučování hlavních předmětů, jako je matematika nebo český jazyk. Dávají přednost hodinám pro program prevence, jako je tělesná výchova nebo výtvarná výchova.

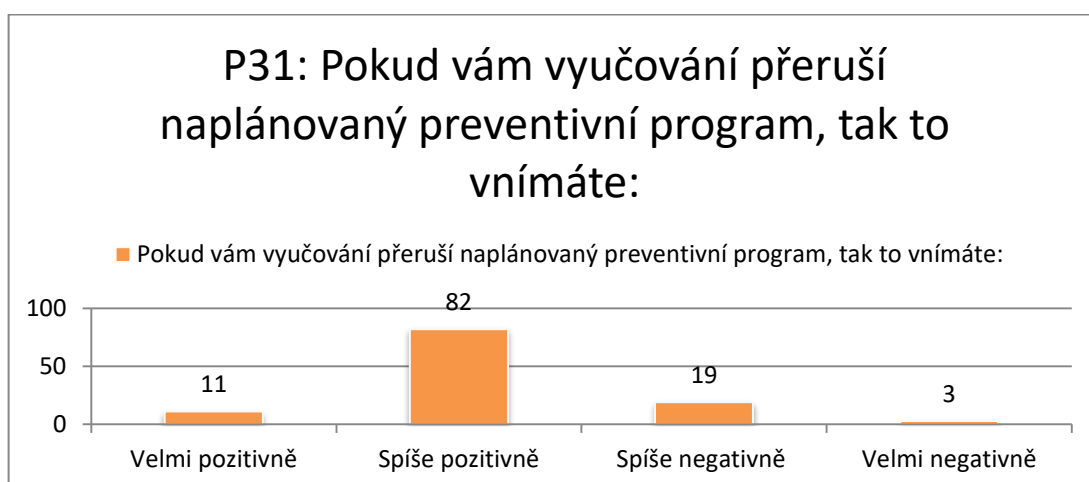
Graf 26 Považujete preventivní programy rizikového chování jako důležitější oproti běžné výuce hlavních předmětů?



Zdroj: vlastní výzkum

Z grafu 26 vyplývá, že 55 pedagogů má preventivní programy a běžnou výuku hlavních předmětů na stejné úrovni. Tedy není pro ně jedno ani druhé důležitější. Výsledky v grafu jsou poměrně vyrovnané, co se týče priorit. Variantu „spíše ano“ zvolilo 24 respondentů, takže spíše považují preventivní programy jako důležitější. Dalších 20 pedagogů spíše nepovažuje preventivní programy jako důležitější. Možnost „ano, velmi“ zvolilo 11 pedagogů a naopak těch pedagogů, co zvolili, že vůbec nepovažují programy prevence jako důležitější, je 5. Z grafu vyplývá, že pedagogové spíše považují preventivní programy jako důležitější. Výsledek ale není zcela jednoznačný.

Graf 27 Pokud vám vyučování přeruší naplánovaný preventivní program, tak to vnímáte:



Zdroj: vlastní výzkum

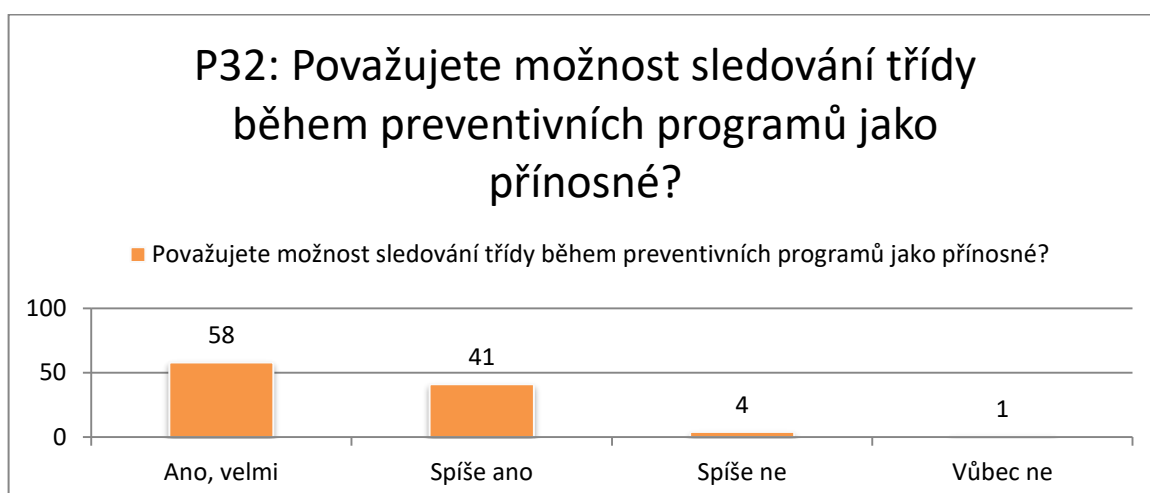
Dále jsme se pedagogů ptali, jak vnímají to, když jim vyučování přeruší naplánovaný preventivní program. Nejvíce pedagogů, a to 82, se k tomu staví spíše pozitivně. Spíše negativní postoj k tomu má 19 pedagogů. Velmi pozitivně to hodnotí 11 pedagogů. Nejméně pedagogů volilo možnost „velmi negativně“, kterou zvolili 3 dotazovaní. Těmto pedagogům dělá velký problém, že se naruší jejich výuka.

Z kontingenční tabulky 10 (viz Přílohy D) je zřejmé, že všechny věkové kategorie dávají na preventivní programy rizikového chování a výuku běžných předmětů stejně. Zvolili tedy všichni stejně často variantu „mám to na stejné úrovni“.

DH5: *Většina pedagogů vnímá, že pozorování třídy při programech primární prevence má pozitivní vliv na objektivní vnímání třídního kolektivu.*

Otázky, vztahující se k hypotéze: P32, P33, P34. Tyto 3 otázky zjišťují pozorování třídy pedagogem, a jaké to může mít přínosy.

Graf 28 Považujete možnost sledování třídy během preventivních programů jako přínosné?



Zdroj: vlastní výzkum

Graf 28 vypovídá, že 58 pedagogů považuje pozorování třídy jako velmi přínosné. Dalších 41 pedagogů spíše považují sledování třídy jako přínos. Možnost „spíše ne“ zvolili pouze 4 pedagogové. Pouze jeden pedagogický pracovník vůbec nepovažuje sledování třídy jako přínosné. Jak už autorka popisovala, pozorování třídy může být velmi přínosné. Ve většině případů se autorka setkala s tím, že se učitelé chtěli programu účastnit a právě při nejmenším pozorovat.

Tabulka 2 Pokud považujete pozorování třídy jako přínosné, čeho jste si schopni všimnout?

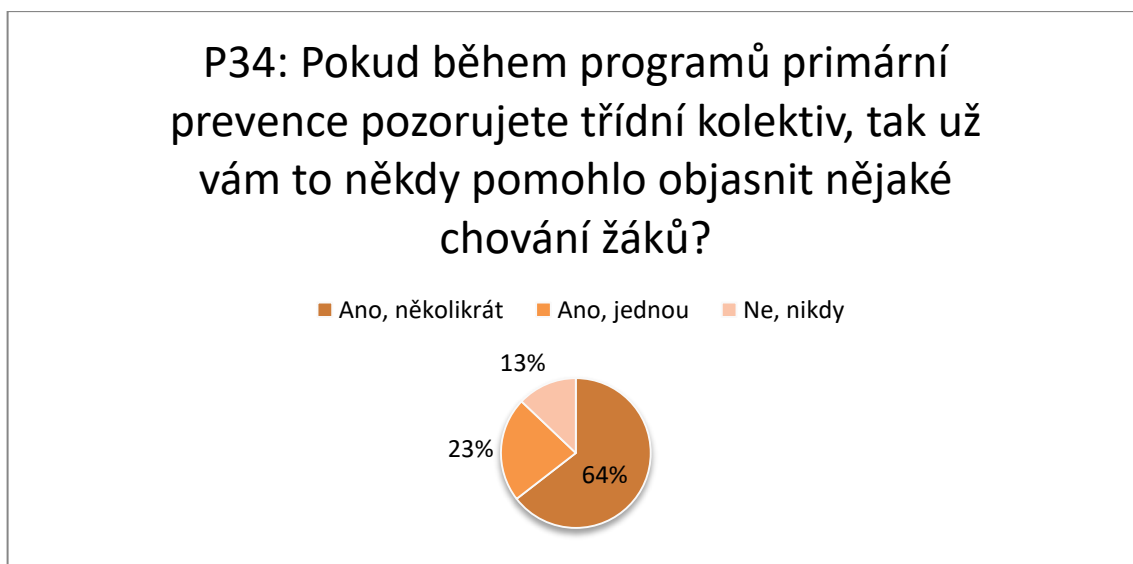
P33: Pokud považujete pozorování třídy jako přínosné, čeho jste si schopni všimnout?	
Odpověď respondentů	Počet odpovědí
Reakce žáků	29 odpovědí
Vztahy ve třídě	18 odpovědí
Komunikace žáků	17 odpovědí
Spolupráce ve skupinách	12 odpovědí
Chování žáků	10 odpovědí
Negativní příznaky rizikového chování	9 odpovědí
Aktivita žáků	8 odpovědí
Míra zapojení žáků	7 odpovědí
Klima třídy	7 odpovědí
Názory žáků	7 odpovědí

Chování vůči neznámé osobě	6 odpovědí
Zaměření se na konkrétní žáky	4 odpovědi
Komunikace vůči učiteli	3 odpovědi
Nemám zkušenost	3 odpovědi
Kladení otázek ze strany žáků	3 odpovědi
Vidím třídu v jiném světle	3 odpovědi

Zdroj: vlastní výzkum

U otázky číslo 33 je nutné zmínit, že otázku bylo možné vynechat, pokud pozorování třídy během programu nepovažují jako přínosné nebo se pedagogové programu vůbec neúčastní. Otázku tedy vynechalo 26 respondentů. V tabulce jsou zmíněny jen ty nejčastější výpovědi. Ty, které byly napsané jen jedním respondentem, do tabulky nebyly vloženy. Byly zvoleny jen nejčastější odpovědi. Z výpovědí učitelů je zřejmé, že během programu toho pouhým pozorováním mohou hodně pochytit a je tedy klíčové, aby se při nejmenším účastnili pozorováním. Nejčastější odpovědi byly reakce žáků, vztahy ve třídě nebo komunikace žáků. Nejméně početnými odpověďmi bylo kladení otázek ze strany žáků nebo možnost vidět žáky v jiném světle.

Graf 29 Pokud během programů primární prevence pozorujete třídní kolektiv, tak už vám to někdy pomohlo objasnit nějaké chování žáků?



Zdroj: vlastní výzkum

Když pedagogové vidí, jak se jednotliví žáci účastní programu, jak se projevují a chovají, mají tak pedagogové možnost vidět je z jiné perspektivy. Vidí, jak komunikují s jiným dospělým člověkem z vnější organizace, který realizuje prevenci. 64% lidí tvrdí, že už jim

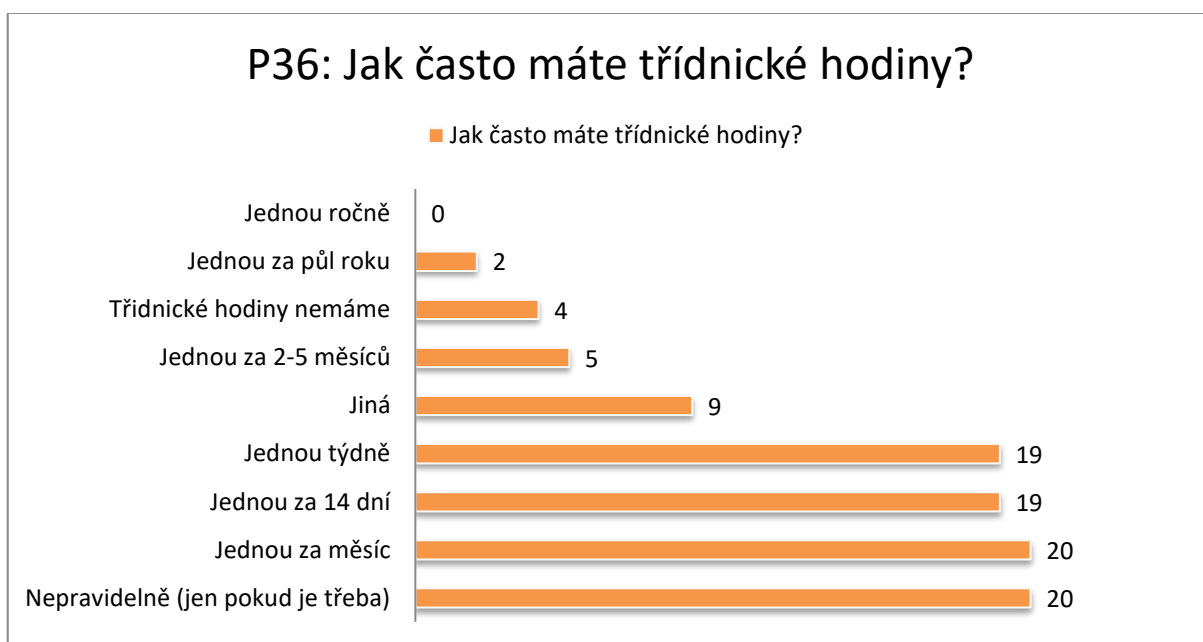
několikrát zmíněné pozorování třídy při programu pomohlo. Jednou pozorování pomohlo 23% pedagogickým pracovníkům. 13% pedagogů vypovědělo, že jim pozorování nikdy nepomohlo objasnit chování žáků.

DH6: *Většina pedagogů upřednostňuje v rámci prevence rizikového chování využití třídnických hodin před preventivními programy vedené externí organizací.*

Otázky, vztahující se k hypotéze: P35, P36, P37, P38. K poslední hypotéze jsou 4 položky dotazníků, které zjišťují, zda se pedagogové věnují prevenci i mimo programy. Věnují se třídnickým hodinám a preferencím mezi třídnickými hodinami a programy primární prevence rizikového chování.

Dále jsme sledovali, zda se pedagogové věnují prevenci i mimo programy primární prevence, jak by ji i jako pedagogové měli vykonávat. Téměř polovina, a to 48%, vypovědělo, že se prevenci někdy věnuje. 32% se prevenci mimo preventivní programy věnuje pravidelně. Nikdy se prevenci mimo programy nevěnuje 20% pedagogických pracovníků. Autorka uvádí, že učitelé po programu prevence dostávají emaily s portfolii návazných aktivit. Mohou se inspirovat dalšími aktivitami, videi a dalšími informacemi o tématu, na které nebyl čas během samotného programu. Mohou se tomuto věnovat například během třídnických hodin. Návazné aktivity jsou doporučovány.

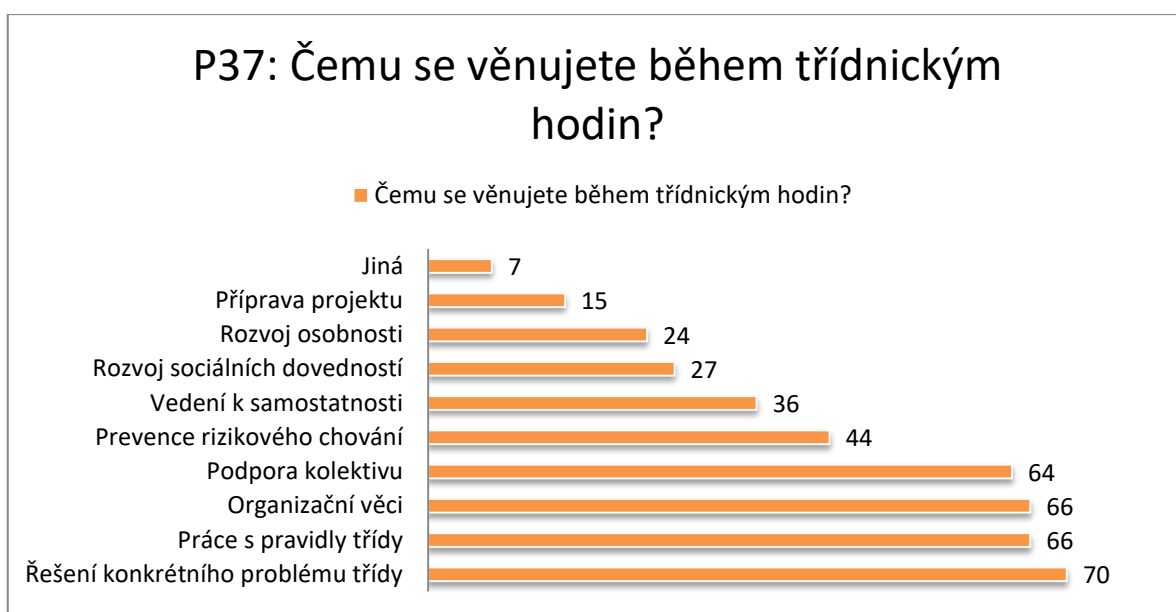
Graf 30 Jak často máte třídnické hodiny?



Zdroj: vlastní výzkum

Otázka číslo 36 se věnovala frekvenci třídnických hodin, které jsou pro třídního učitele a jeho třídu důležité. Zcela jistě je důležitá i jejich pravidelnost. Otázka byla nepovinná k vyplnění. Nejvíce pedagogů, a to 20, odpovědělo, že je mají nepravidelně, pokud je potřeba. Dalších 20 je má jednou za měsíc. Jednou za 14 dní je má 19 pedagogů. Jednou týdně je má také 19 pedagogů. 4 respondenti třídnické hodiny vůbec nemají. 2 respondenti uvedli, že je mají jednou za půl roku. Smysl v třídnických hodinách je, že mohou řešit aktuální problémy třídy. Je to hlavně možnost pravidelné práce s třídním kolektivem. Když necháme žáky pravidelně povídat, jak se jim líbí ve třídě, tak můžeme hodně potíží vyřešit zavčas, než se stačí vyvinout do něčeho zásadního. (Dubec, 2007)

Graf 31 Čemu se věnujete během třídnických hodin?



Zdroj: vlastní výzkum

Pedagogové, kteří mají třídnické hodiny, odpovídali, čemu se během třídnických hodin věnují. Bylo možné zvolit více odpovědí a odpověď nebyla povinná k vyplnění. Nejvíce zastoupenou odpovědí bylo řešení konkrétního problému třídy a zvolilo to 70 pedagogů. Další početné odpovědi byly práce s pravidly třídy, kterou vybralo 66 respondentů. Dalších 66 respondentů odpovědělo, že se věnují organizačním věcem. 64 pedagogů vypovědělo, že se věnují podpoře kolektivu. Nejméně častou odpovědí bylo to, že se věnují přípravě projektu, kterou zvolilo 15 respondentů. Během třídnických hodin se dá dělat mnoho věcí, a proto je důležité, dávat na ně důraz a pravidelně se takto s žáky vídat. Třídnické hodiny by měly být interaktivní a propojené se životem žáků. Klíčovým je zde třídní učitel, který

usměrňuje chování a jednání žáků. Neměl by být v pozici toho, který rozhoduje o nejlepším řešení. (Dubec, 2007)

Poslední otázka mapovala, co považují pedagogové jako vhodnější formu prevence rizikového chování. Zde byla odpověď jednoznačná a programy primární prevence volí raději 65% dotazovaných a zbylých 35% dává přednost třídnických hodinám.

Verifikace hypotéz

Hlavní hypotéza: Ženy – pedagogové mají více pozitivní názory na preventivní programy rizikového chování než muži - pedagogové.

Tabulka 3 Očekávaná četnost u položky 1 a 30

1) Pohlaví			30) Považujete preventivní programy rizikového chování jako důležitější oproti běžné výuce hlavních předmětů?			
Odpověď	Ano, velmi	Spíše ano	Mám to na stejné úrovni	Spíše ne	Vůbec ne	Celkem
Ženy	8,704	18,991	43,521	15,826	3,956	91
Muži	2,295	5,008	11,478	4,173	1,043	24
Celkem	11	24	55	20	5	115

Zdroj: vlastní výzkum

V tabulce je tučně zvýrazněna očekávaná četnost u jednotlivé odpovědi a pohlaví. Reálné neboli naměřené hodnoty se moc neliší od očekávaných hodnot, což znamená, že tam velká závislost nemůže být změřena. K jednotlivým číslům jsme se dostali následovně. Uvádíme jen několik příkladů, protože postup je stále stejný. Musí se vynásobit každé číslo v tabulce s celkovou hodnotou.

$$X = \frac{91 \times 11}{115} = 8,704$$

$$X = \frac{24 \times 11}{115} = 2,295$$

$$X = \frac{91 \times 24}{115} = 18,991$$

H_0 = priorita programů nebo vyučování předmětů a pohlaví nezávisí

H_1 = priorita programů nebo vyučování předmětů a pohlaví závisí

Dále jsme vypočetli testové kritérium dle následujícího vzorce.

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

n'_{ij} = očekávaná četnost

G = testovací kritérium

$$G = (9-8,704)^2 \div 8,704 + (20-18,991)^2 \div 18,991 + (43-43,521)^2 \div 43,521 + \dots (2-1,043)^2 \div 1,043 = 0,010 + 0,053 + 0,006 + 0,001 + 0,231 + 0,037 + 0,202 + 0,023 + 0,007 + 0,878 = 1,448$$

G=1,448

Dále jsme se věnovali výpočtu kritického oboru pomocí dalšího vzorce.

$$W\alpha = \{g \geq \chi_{1-\alpha}^2 (r-1) \times (s-1)\}$$

$$W\alpha = \chi_{1-\alpha}^2 (2-1) \times (5-1) = (1) \times (4) = 4$$

$$g = 1,448$$

hladina významnosti = 5%

$$1-\alpha = 1 - 0,05 = 0,95$$

r = počet řádků

s = počet sloupců

χ^2 = chí kvadrát

Chí kvadrát na 5% při 2 stupních volnosti je 5,99 (dle tabulky kritické hodnoty).

$W\alpha = 4$ - není splněn

4 nepřekročilo 5,99, takže kritická hodnota nebyla překročena. Z toho plyne, že nezamítáme H_0 = priorita programů nebo vyučování předmětů a pohlaví nezávisí. Závislost mezi pohlavím a vyučováním předmětů neexistuje.

Z výsledků dotazníkového šetření a dle výpočtu chí kvadrátu vychází, že žádná závislost mezi pohlavím a názory na preventivní programy rizikového chování není. Nemůžeme tvrdit, že by ženy měly více pozitivní názory oproti mužům. Naopak z dotazníku bylo zjištěno, že názory mají stejné a to spíše pozitivní. Nijak se nepotvrdilo, že by hrál nějakou významnou roli mateřský pud žen rámci prevence dětí a mládeže.

Hlavní hypotéza=není potvrzená

DH1: Většina pedagogů na základních a středních školách nemá znalost o dělení specifických primárních programů na všeobecný, selektivní a indikovaný.

První dílčí hypotéza nebyla potvrzena, protože naopak téměř 60% (58%) určilo dělení specifických preventivních programů správně a to jako všeobecný, selektivní a indikovaný. Zbýlých 42% zvolilo chybné odpovědi. I přesto, že se hypotéza nepotvrdila, tak by počet správných odpovědí měl být přeci jenom vyšší. Znalost primární prevence je na základních a středních školách klíčová. Pokud se zvolí nevhodný program, může to mít negativní dopady na jedince nebo na skupinu. Sama lektorka ze své praxe ví, že někdy neznalost programů může přinést více škody než užitku. Někdy pedagogové nechají lektory primární prevence jít do kolektivu s všeobecným preventivním programem, kde již probíhá šikana. Očekávají potom, že lektoři všeobecných programů udělají psychologickou diagnostiku, krizovou intervenci apod. Pokud je ale ve třídě šikana, tak všeobecný program není vhodný a je nutné zvolit selektivní nebo už indikovaný. Spolupráce je ukončena a předáváme třídu větším odborníkům, protože na selektivní nebo indikované programy nejsme dostatečně kompetentní. S žáky je potřeba pracovat jiným způsobem, aby se šikana ještě nezhoršila. Kdyby pedagogové znali dělení preventivních programů, mohlo by to zamezit zbytečným časovým prodlevám a začít šikanu řešit, co nejdříve.

DH1=není potvrzená

DH2: Většina pedagogů častěji volí preventivní programy z vnitřního (metodik prevence, výchovný poradce, apod.) prostředí než z vnějšího (PPP, OSPOD, neziskové organizace, apod.)

Druhá hypotéza sebou nese jednoznačný výsledek a také potvrzení hypotézy. Většina pedagogů opravdu raději volí preventivní konání z vnitřního prostředí a to ze strany metodika prevence nebo výchovného poradce. Výsledky dotazníku jsou jednoznačné, kdy 97% nejprve volí vnitřní prostředí školy a zbylé 3% dává přednost vnějšímu prostředí.

Jak již bylo zmíněno, tak stav, že pedagogové kontaktují nejprve své poradenské pracoviště je vhodnější. Školní poradenský pracovník lépe zná celou situaci komplexně oproti odborníkovi z externí organizace. Dokáže pochopit žáka, protože je více obeznámen s jeho zázemím a může snadněji komunikovat s pedagogy, kteří s žákem přijdou do kontaktu.

DH2= potvrzená

DH3: Aktivní účast pedagoga na primárně preventivním programu má vliv na subjektivně pozitivní vnímání vztahů mezi pedagogem a žáky.

Tabulka 4 Očekávaná četnost u položky 24 a 26

24) Pokud jste se někdy účastnil/a programu primární prevence, účastnil/a jste se hlavně:			26) Pokud se aktivně zapojuji do programu primární prevence spolu s žáky, tak žáci:				
Odpověď	Aktivně jsem se zapojil/a do programu	Pasivně jsem přihlížel/a a pozoroval/a dění	Ve třídě jsem byl/a přítomná, ale nevěnoval/a jsem pozornost programu	Ve třídě jsem byl/a jen chvíli	Neúčastnil/a jsem se vůbec	Jiná	Celkem
Mají radost, že se zapojím	33,3	12,81	1,28	0,64	7,7	1,3	57
Žákům je to jedno	15,2	5,8	0,58	0,3	3,5	0,6	26
Žáci z toho nemají radost	0	0	0	0	0	0	0
Žáci jsou	0	0	0	0	0	0	0

proti tomu, abych se zapojil/a							
Jiná	3,51	1,35	0,13	0,07	0,8	0013	6
Celkem	52	20	2	1	12	2	89

Zdroj: vlastní výzkum

H_0 =reakce žáků na přítomnost pedagoga při programu a míra zapojení pedagoga během programu prevence nezávisí

H_1 = reakce žáků na přítomnost pedagoga při programu a míra zapojení pedagoga během programu prevence závisí

Dále jsme opět vypočetli testové kritérium dle následujícího vzorce. Postup je stejný jako u hlavní hypotézy, proto není postup popisován tak do hloubky.

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

n'_{ij} = očekávaná četnost

G=testovací kritérium

G=54,28

Dále jsme se věnovali výpočtu kritického oboru pomocí dalšího vzorce.

$$W\alpha = \{g \geq \chi_{1-\alpha}^2 (r-1) \times (s-1)\}$$

$$= \chi_{1-\alpha}^2 (5-1) \times (6-1) = (4) \times (5) = 20$$

$$g=54,28$$

hladina významnosti=5%

$$1 - 1 - 0,05 = 0,95$$

$$W\alpha = 20$$

W_a je splněn, protože je vyšší než 11,07. Chí kvadrát na 5% při 5 stupních volnosti je 11,07 (dle tabulky kritické hodnoty). Z toho plyne, že H_1 = reakce žáků na přítomnost pedagoga při programu a míra zapojení pedagoga během programu prevence závisí. Existuje závislost mezi reakcí žáků a mírou zapojení pedagoga do programu, a proto určíme třetí dílčí hypotézu jako potvrzenou.

DH3=potvrzena

DH4: Čím je kratší délka praxe respondentů, tím je pro ně prevence důležitější než výuka předmětů.

Z kontingenční tabulky 10 (viz Přílohy D) je zřejmé, že se všechny věkové kategorie dívají na preventivní programy rizikového chování a výuku běžných předmětů stejně. Zvolili všichni stejně často variantu „mám to na stejné úrovni“. Dle další frekvence odpovědí u jednotlivých věkových kategorií nemůžeme zcela tvrdit, že respondent s kratší pedagogickou praxí by považoval prevenci jako důležitější oproti výuce předmětů. Naopak pedagogové s vyšší pedagogickou praxí častěji dávali možnost „spíše ano“, což znamená, že je pro ně prevenci spíše důležitější.

Tabulka 5 Očekávaná četnost u položky 2 a 30

2) Délka praxe				30) Považujete preventivní programy rizikového chování jako důležitější oproti běžné výuce hlavních předmětů?			
Odpověď	1-5 let	6-10 let	11-20 let	21-30 let	31-40 let	41 a více let	Celkem
Ano, velmi	2,49	1,15	1,9	2,67	2,49	0,28	11
Spíše ano	5,43	2,5	4,17	5,84	5,43	0,63	24
Mám to na stejné úrovni	12,43	5,7	9,56	13,39	12,43	1,43	55
Spíše ne	4,5	2,08	3,47	4,87	4,52	0,52	20
Vůbec ne	1,13	0,5	0,86	1,22	1,13	0,13	5
Celkem	26	12	20	28	26	3	115

Zdroj: vlastní výzkum

H_0 =délka praxe a otázka důležitosti programů rizikového chování oproti vyučování nezávisí

H_1 = délka praxe a otázka důležitosti programů rizikového chování oproti vyučování závisí

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

n'_{ij} = očekávaná četnost

$$G = (3-2,49)^2 \div 2,49 + (5-5,43)^2 \div 5,43 \dots + (0-0,13)^2 \div 0,13 = 23,9$$

$$G = 23,9$$

Dále jsme se věnovali výpočtu kritického oboru pomocí dalšího vzorce.

$$W_{\alpha} = \{g \geq \chi_{1-\alpha}^2 (r-1) \times (s-1)\}$$

$$= \chi_{1-\alpha}^2 (5-1) \times (6-1) = (4) \times (5) = 20$$

$$g = 23,9$$

hladina významnosti = 5%

$$1 - 1 - 0,05 = 0,95$$

r = počet řádků

s = počet sloupců

χ^2 = chí kvadrát

$$W_{\alpha} = 20$$

W_{α} = je splněn, protože testovací kritérium je vyšší než chí kvadrát o hladině významnosti 5% při 5 stupních volnosti 11,07 (dle tabulky kritické hodnoty). Z toho vyplývá, že nezamítáme H_1 = délka praxe a otázka důležitosti programů rizikového chování oproti vyučování závisí. Z toho vyplývá, že existuje závislost mezi délkou praxe pedagoga a jak moc považuje pedagog za důležité preventivní programy oproti vyučování běžných předmětů. Můžeme říct, že na délce praxe pedagoga závisí, nemůžeme ale zcela potvrdit, že čím je praxe kratší, tím je pro pedagogy prevence důležitější.

DH4=částečně potvrzená

DH5: Většina pedagogů vnímá, že pozorování třídy při programech primární prevence má pozitivní vliv na objektivní vnímání třídního kolektivu.

Tabulka 6 Očekávaná četnost položky 32 a 34

32) Považujete možnost sledování třídy během preventivních programů jako přínosné?		34) Pokud během programů primární prevence pozorujete třídní kolektiv, tak už vám to někdy pomohlo objasnit nějaké chování žáků?		
Odpověď	Spíše ano	Spíše ne	Vůbec ne	celkem
Ano, několikrát	21,67	1,9	0,64	58
Ano, jednou	7,85	0,69	0,23	21
Ne, nikdy	4,48	0,39	0,13	12
Celkem	34	3	1	91

Zdroj: vlastní výzkum

Opět jsme nejdříve z kontingenční tabulky vypočítali očekávanou četnost. Nejdříve jsme museli vynásobit každé číslo z celkových hodnot a vydělit je celkovým počtem odpovědí, což je 91. Jako na příklad: $34 \times 58 \div 91 = 21,67$. Vypočtené hodnoty jsou tučně znázorněny v tabulce.

H_0 =možnost sledování třídy během programu a objasnění chování žáků nezávisí

H_1 = možnost sledování třídy během programu a objasnění chování žáků závisí

Vypočetli jsme testové kritérium dle následujícího vzorce. Postup je stejný jako u hlavní hypotézy, proto není postup popisován tak do hloubky.

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

n'_{ij} =očekávaná četnost

$$G = (14 - 21,67)^2 \div 21,67 + (12 - 7,85)^2 \div 7,85 \dots + (1 - 0,13)^2 \div 0,13 = 22,11$$

$$G = 22,11$$

Dále jsme se věnovali výpočtu kritického oboru pomocí dalšího vzorce.

$$W_{\alpha} = \{g \geq \chi_{1-\alpha}^2 (r-1) \times (s-1)\}$$

$$= \chi_{1-\alpha}^2 (3-1) \times (3-1) = (2) \times (2) = 4$$

$$g = 22,11$$

hladina významnosti = 5%

$$1 - 1 - 0,05 = 0,95$$

r = počet řádků

s = počet sloupců

χ^2 = chí kvadrát

$$W_{\alpha} = 4$$

W_{α} = je splněn, protože testovací kritérium g je větší než chí kvadrát o hladině významnosti 5% při 3 stupních volnosti 7,82 (dle tabulky kritické hodnoty). Z toho vyplývá, že nezamítáme H_1 = možnost sledování třídy během programu a objasnění chování žáků závisí. Existuje zde závislost mezi sledováním třídy během programu primární prevence a objektivního pohledu na třídu během programu prevence.

DH5 = potvrzena

DH6: Většina pedagogů upřednostňuje v rámci prevence rizikového chování využití třídnických hodin před preventivními programy vedené externí organizací.

Poslední šestá hypotéza nebyla potvrzena, protože očekávaná hodnota byla většina, která byla pro výzkum specifikovatelná na 60%. Výsledek vyšel z dotazníkového šetření téměř naopak, než bylo očekáváno. Z výsledků je zřejmé, že 65% raději k prevenci rizikového chování volí programy prevence a 35% se prevenci věnuje raději během třídnických hodin. Dle názoru autorky to může být ovlivněno tím, že učitelé nemají tak odborné znalosti v oblasti prevence rizikového chování, proto raději přenechají třídu realizátorům prevence, kteří jsou k tématům školení.

DH6 = není potvrzená

Shrnutí výsledků kvantitativního šetření

Dotazníkového šetření se účastnilo 91 žen a 24 mužů. Délka praxe, která se nejčastěji opakovala, byla 21-30 let, 31-40 a 1-5 let praxe. Respondenti převážně působí na škole ve městě. Dotazník vyplňovali hlavně učitelé, ale pak i asistenti pedagoga nebo výchovní poradci. Dle odpovědí z dotazníků, že zřejmé, že se pedagogičtí pracovníci spíše dokážou vcítit do žáků. Jejich míra emocionálního citění je poměrně vysoká. Přibližně stejně je na tom míra použití racionality vůči žákům. Když jsme v otázce porovnali zmíněné dvě stránky, tak nejvíce používají obě, ale hlavně rozumovou stránku. Potvrzení použití rozumové stránky proběhlo díky další otázce, díky které jsme získali odpovědi, že pedagogové chtějí během vyučování, aby žáci diskutovali jen o probírané látce. Dalším potvrzením použití rozumu, byl fakt, že hlavním cílem pro většinu pedagogů je spíše pochopení látky během vyučování jejich předmětu. Názory pedagogů na programy primární prevence jsou velmi pozitivní.

Díky položkám dotazníku, které se vztahovaly k první dílčí otázce, jsme zjistili, že jsou spíše informováni o preventivním dění na škole, kde působí. Škola respondentů má blízký dosah k organizacím, které zprostředkovávají prevenci, a zároveň škola organizace spíše využívá. Velká část pedagogů má přehled o nesespecifické a specifické primární prevenci a také má většina přehled o dělení specifické primární prevence na všeobecnou, selektivní a indikovanou. Pedagogičtí pracovníci se hlavně domnívají, že by realizátoři měli během programu prevence podporovat sociální klima třídy, věnovat se rizikovému chování a vkládat do programu psychosociální hry. Pedagogové ve většině ví, že pokud se ve třídě objeví šikana, tak by měli zvolit selektivní nebo indikovaný preventivní program. Záleží na tom, v jaké fázi šikana je.

Položky druhé dílčí hypotézy nás přiblížili k dalším odpovědím od pedagogů. Mezi profese, které se věnují prevenci na škole dle výpovědí respondentů, patří hlavně výchovní poradce, metodik prevence nebo asistent pedagoga. Pedagogové vypovídali, že žáci spíše vědí, kde, kdy a jak pomáhající profese mohou kontaktovat. Organizace, které na škole působí, jsou hlavně Pedagogicko-psychologická poradna, Policie ČR a neziskové organizace. Názory kolegů respondentů na preventivní programy jsou průměrné až celkem pozitivní. Téměř všichni pedagogové nejraději volí pomoc z vnitřního prostředí školy.

Třetí dílčí otázka nám osvětluje, že většina pedagogů se aktivně zapojuje do programů prevence spolu s žáky. Další velká část pedagogů alespoň třídu během programu pozoruje. Pedagogové, co se aktivně účastní programu tak činí z důvodu toho, že to může vést

k zlepšení vztahů s žáky, mohou získat informace o tématu nebo se mohou poučit z práce lektorů. Když se pedagogové aktivně zapojují, tak vypovídali, že ve většině z toho jejich žáci mají radost. Jsou ale témata, kterých se z různých důvodů raději neúčastní. Jde pak o témata, jako je sex a partnerství, moje budoucnost nebo syndrom CAN.

Díky čtvrté dílčí otázce jsme získali informace, že pedagogové dávají programům prevence rizikového chování velmi vysokou důležitost. Pedagogové se domnívají, že by programy měli probíhat hlavně během ZSV, TV, HV, VV apod. Většina pedagogů dává programy prevence a běžné vyučování na stejnou úroveň. Pokud pedagogům přeruší výuku plánovaný program, tak se k tomu staví spíše pozitivně.

Pátá dílčí hypotéza zjistila díky položkám dotazníku, že pedagogové považují pozorování třídy během programu prevence jako přínosné. Mohou si tak všimnout reakcí žáků, vztahů ve třídě nebo komunikace žáků. Pedagogové popisovali, že už jim několikrát pozorování programu pomohlo objasnit nějaké chování ve třídě.

Poslední šestá dílčí hypotéza nám získala odpovědi od pedagogů, jak se věnují prevenci i mimo programy. Nejvíce pedagogů uvedlo, že se prevence věnují někdy. Třídnické hodiny mají nejčastěji, pokud se objeví nějaký problém nebo jednou měsíčně. Během třídnických hodin nejčastěji řeší problém třídy, pracují s pravidly nebo řeší organizační záležitosti. 65% pedagogů dává přednost preventivním programům před třídnickými hodinami.

K získání dat z dotazníkového šetření byla využita jedna hlavní hypotéza a 6 dílčích hypotéz. Ne všechny hypotézy byly potvrzeny. Hlavní hypotéza nebyla potvrzena, tedy není pravdou, že by ženy měly více pozitivní názory na preventivní programy než muži. Naopak vyšlo, že názory ženských a mužských pedagogů jsou na preventivní programy víceméně stejné a klaní se k pozitivním názorům. První dílčí otázka také nebyla potvrzená, protože očekávané výsledky se staly pravým opakem. Vyplývá z toho, že většina pedagogů má povědomí a dělení specifických primárních programů na všeobecný, selektivní a indikovaný. Naopak druhá dílčí hypotéza byla potvrzená. Z výsledků je zřejmé, že většina pedagogických pracovníků častěji volí preventivní programy z vnitřního území školy. Třetí hypotéza je také potvrzenou, kdy platí, že aktivní účast pedagoga na primárně preventivním programu má vliv na subjektivně kladné vnímání vztahů mezi pedagogem a žáky. Čtvrtá hypotéza je hypotézou částečně potvrzenou, kdy můžeme říct, že na praxi respondentů ve vztahu k důležitosti preventivních programů závisí. Nemůžeme ale určit, že čím kratší praxe, tím je pro ně důležitější preventivní program oproti výuce. Z výsledků

šetření vychází, že pátá dílčí hypotéze je potvrzená. Můžeme konstatovat, že většina pedagogů vnímá, že pozorování třídy při programech prevence má kladný vliv na objektivní vnímání třídního kolektivu. Poslední dílčí otázkou je šestá, která ale nebyla potvrzena. Z dotazníkového šetření vyšel opačný výsledek, než bylo očekáváno. Většina pedagogů dává přednost v rámci prevence rizikového chování preventivní programy oproti třídnickým hodinám.

V závěru můžeme tvrdit, že se potvrdily 3 hypotézy, 3 se nepotvrdily a jedna se potvrdila částečně.

Limity kvantitativního šetření

K limitům kvantitativního výzkumného šetření patří malý výzkumný vzorek, ke kterému bylo získáno 115 dotazníků. Autorka si je vědoma toho, že objektivnější výsledky by bylo možné získat s větším počtem dotazovaných. Při získávání respondentů bylo využito různých směrů k získání dat. K překvapení autorky bylo to, že i tak dat nebylo získáno mnoho. Lze to přičítat tomu, že výzkumným vzorkem byli pedagogové, kteří mohou být vytížení. Dalším důvodem je dle autorky přehlcení dotazníky. V době rozesílání dotazníků byla zvolena možnost kontaktu základních a středních škol, se kterými má Univerzita Hradec Králové navázanou spolupráci. Autorka dostala odpověď pouze od jednoho pana ředitele, že se omlouvá, ale dotazníky nemůže ve svém pedagogickém sboru rozeslat, protože už jich mnoho vyplnili a museli již už několik odmítnout. Při získávání respondentů pomocí tištěných verzí dotazníku byl zaznamenán nezájem pedagogů. Několik dotazníků muselo být pro nesprávnost vyplnění vyřazeno. Zmíněné hledisko může být dalším důvodem pro nízký počet dotazníků.

Jako dalším limitem kvantitativního šetření považujeme nerovnoměrné zastoupení mužů a žen. Jak již bylo v práci zmíněno, okolnost pohlaví byla očekávána, protože žen je v oblasti pedagogiky více než mužů. Další slabou stránkou dotazníkového šetření je položka dotazníku číslo 18. Otázka nebyla zcela správně položena, protože jí chybí přesná specifikace. Je rozdíl v tom, zda je šikana v počáteční fázi, kdy volíme selektivní programy primární prevence. Když se jedná o šikanu v pokročilém stádiu, je vhodnější zvolit indikovaný program. Měli jsme více v položce vysvětlit, o jakou fázi šikany se jedná, aby výsledek mohl být jednoznačný.

5.2 Kvalitativní šetření

Druhá část smíšeného výzkumu je kvalitativní. Pro tento výzkum byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru, díky kterému se pokusíme porozumět zkušenostem vybraných sociálních pedagogů. Pomocí výzkumných otázek se dostáváme do praxe sociálních pedagogů. Díky rozhovoru jsme schopni využít jeho pružnost, a pokud je potřeba, tak se během rozhovoru můžeme situačně doptávat. Oproti tomu v dotazníkovém šetření následné otázky navíc nejsou možné. Pomocí rozhovoru máme k dispozici poměrně intenzivní kontakt s respondentem. Jsme schopni získat hloubkové informace. (Hendl, 2008)

Polostrukturovaný rozhovor se skládá z hlavních 8 otázek, které pod sebou mají další podotázky, které slouží k doplnění informací. Jedná se o otázky, dotazující se na zkušenosti nebo chování, zaměřené na zjištění názorů, pocitů a vnímání. Do rozhovoru jsou zařazeny otázky demografické a kontextové, zjišťující věk, pohlaví, délku praxe a místo působení. (Hendl, 2008)

Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cíle byly zvoleny na základě výsledků dotazníkového šetření. Pomocí polostrukturovaného rozhovoru se sociálními pedagogy se pokusíme o detailnější pohled na primární prevenci na školách. I přesto, že pedagogové většinou mají znalosti o primární prevenci, tak je stále prostor pro zvyšování jejich znalostí a povědomí. Proto si klademe za cíl, zjistit, jestli právě sociální pedagogové mají snahu zvýšit informovanost kolegů v pedagogickém sboru. Pedagogové v dotazníku zmiňovali hlavně spolupráci s vnitřním prostředím škol, proto se sociálních pedagogů dotazujeme, jak spolupráce uvnitř školy probíhá. Z dotazníku vyplynulo, že školy hojně spolupracují i s externími organizacemi, proto se v rozhovoru ptáme sociálních pedagogů, z jakých důvodů s nimi nejčastěji komunikují.

Hlavní cíl: Zjistit, jakým způsobem se sociální pedagogové na školách účastní prevence rizikového chování.

Dílčí cíle:

DC1: Zjistit, zda sociální pedagogové pracují na zlepšení znalosti učitelů o prevenci rizikového chování.

DC2: Zjistit, jakým způsobem pracuje sociální pedagog s žáky.

DC3: Zjistit, jakým způsobem spolupracuje sociální pedagog s rodinou žáků.

DC4: Zjistit, jaká je komunikace mezi sociálním pedagogem a dalšími pedagogy školy.

DC5: Zjistit, s jakými zařízeními s vnějšího prostředí sociální pedagog nejčastěji pracuje.

Hlavní otázka

Hlavní otázka: Jakým způsobem se sociální pedagogové na školách účastní prevence rizikového chování?

DO1: Pracují sociální pedagogové na zlepšení znalosti učitelů o prevenci rizikového chování?

DO2: Jakým způsobem pracuje sociální pedagog s žáky?

DO3: Jakým způsobem spolupracuje sociální pedagog s rodinou žáků?

DO4: Jaká je komunikace mezi sociálním pedagogem a dalšími pedagogy školy?

DO5: S jakými zařízeními s vnějšího prostředí sociální pedagog nejčastěji pracuje?

Výzkumný vzorek

Tabulka 7 Respondenti sociální pedagogové

Respondent	Věk	Praxe	Pohlaví	ZŠ/SŠ	Profese
R1	59	4 roky	žena	ZŠ	Sociální pedagog
R2	32	8 let	muž	ZŠ	Sociální pedagog a učitel TV
R3	26	7 měsíců	žena	ZŠ	Sociální pedagog
R4	30	7 let	žena	ŽŠ	Sociální pedagog a učitel AJ

Zdroj: vlastní výzkum

Rozhovory probíhaly se 4 sociálními pedagogy, kteří působí na základních. Během hledání respondentů k rozhovoru, se často vracely odpovědi, že jejich působnost v roli sociálního pedagoga není dlouhá, proto rozhovor nemohou poskytnout. Dle mého názoru je již zřejmé, že někteří sociální pedagogové nevykonávají jen profesi sociálního pedagoga na škole, kde působí. Domníváme se, že tento stav není zcela vhodný, protože se pedagog nemůže věnovat jen jedné oblasti a může být přehlcený různými činnostmi. Sociální pedagog

zastává velké množství činností, a proto je lepší profesi vykonávat bez dalších pracovních úvazků. Následně všechny rozhovory probíhaly v online prostředí.

Analýza výzkumného šetření

K analýze polostrukturovaného rozhovoru byla využita technika kódování. Jde o techniku pro vyhodnocování dat. Pomocí kódování jsme schopni lépe interpretovat získané výsledky z rozhovorů. Z rozhovoru byly vytaženy informace neboli kódy, které byly potom konkretizovány v kategoriích. Bylo zhotoveno celkem 23 kategorií. Proces kódování byl proveden u každé výzkumné otázky zvlášť. Z důvodu zachování anonymity jsme pro pojmenování respondentů použili označení R1, R2, R3 a R4. (Hendl, 2008)

Hlavní otázka: *Jakým způsobem se sociální pedagogové na školách účastní prevence rizikového chování?*

Kategorie 1: Preventivní působení

V první kategorii preventivní působení jsme se ptali na otázku „*Jak se věnujete prevenci rizikového chování na škole?*“.

Kódy:

- Vlastní preventivní programy R2

R2: „*Je to velká část mé práce svým způsobem i intervence. Preventivních programů je docela dost za školní rok.*“

- Spolupráce na prevenci R2, R4

R2: „*Na některých programech spolupracuji s kolegyněmi.*“

R4: „*Na naší škole je velmi sehrané školní poradenské pracoviště, ve kterém jsem já jako sociální pedagog, školní psychologka, výchovná poradkyně a metodička prevence. To znamená, na prevenci pracuje celý tým. Pokud realizuji programy primární prevence, pak ve spolupráci se školní psychologkou.*“

- Nevěnuji se hlavně prevenci R1, R3

R1: „Hlavně se prevenci nevěnuji. Já to beru z té své pozice, co je třeba, tak to zajistím, ale není to tak, že bych dělala hlavně prevenci.“

R3: „Ne, s tím bojuju, protože tady je vytvořený preventivní program, který vedou metodici prevence. Chtěla bych i já mít od září nějaké preventivní programy.“

Kategorie 2: **Druhy prevence**

Další kategorie s názvem druhy prevence se ptala otázkou „Věnujete primární, sekundární i terciární prevenci?“.

- Primární, sekundární, terciární R1, R2

R1: „Zatím bych řekla, že jsem nepředávala vlastně nic. Vše jsme zvládli sami. Z té primární prevence jsem zrovna teď zařizovala besedy s Policií. Řešíme si to sami v rámci školy.“

R2: „Věnuje se hlavně primární a sekundární prevenci. Terciární někdy, ale minimálně, to spíše předávám na odborné další služby.“

- Primární a sekundární R4

R4: „Naším přáním je, se věnovat zejména primární prevenci, aby třídní kolektivy byly ošetřené včas a nedocházelo tam k nejrůznějším karambolům v socializaci například. Často se však stane, že nás osloví učitel až pozdě, když je problém již rozjetý a tak je třeba situaci nejprve ošetřit a zmírnit její následky na třídu.“

Kategorie 3: **Téma prevence**

Ve třetí kategorii na téma prevence jsme použili k zodpovězení otázku „Jaké prevenci se věnujete nejčastěji?“

Kódy:

- Šikana R1

R1: „Řekla bych šikaně. Ale je to spíš domnělá. Málodky se to potom prokáže, že to byla fakt jako šikana.“

- Gambling R2

R2: „*Nebo teď půjdu rozjíždět v 9. třídě preventivní program Hra na hraně, který je zaměřen na problémové hráčství na gambling.*“

- Domácí násilí R2

R2: „*Nebo jsme začali dělat preventivní program na domácí násilí, ke kterému používáme film Zuřivec.*“

Odpověď k hlavní otázce: spolupráce na prevenci

DOI: *Pracují sociální pedagogové na zlepšení znalosti učitelů o prevenci rizikového chování?*

Kategorie 4: Znalosti učitelů

Čtvrtá kategorie znalosti učitelů mapovala informace od respondentů pomocí otázky „*Jak pracujete s učiteli na tom, aby měli větší povědomí o prevenci rizikového chování?*“

Kódy:

- Nekoriguji znalosti R2

R1: „*Já nevím, já tím, že do toho úplně nemluvím. Je to, co potřebuji ze svého hlediska, tak přesně takhle mluvím i s těmi učiteli.*“

- Individuální sezení R1, R2, R4

R1: „*Když jsem tam domluvila tu besedu s tou Policií, tak jsem to vysvětlovala těm učitelům, proč to je. Tak se mě ptají, proč to takhle nebylo už udělaný. Tak jim říkám, že to tak nejde. Dále s učiteli pracuji individuálně, ale že bych chodila a dělala nějakou prevenci obecně, tak to ne.*“

R2: „*U nás se preventivních programů účastní třídní učitelé a asistenti pedagoga té třídy a řešíme prevenci s nimi individuálně v rámci poradenství.*“

R4: „*Bud' se jim snažím sdílet například nejrůznější odkazy s informacemi či odkazy na zajímavé webináře a školení. Či se přímo webinářů a školení účastním a poté jim posílám krátké shrnutí se zásadními body.*“

- Porady s učiteli R2, R3

R2: „Vždy v přípravném týdnu nazýváme to dny se ŠPP, kdy s kolegyněmi s nimi probíráme vždy nějaké téma.“

R3: „porady ŠPP“

Kategorie 5: **Témata spolupráce**

Patou kategorií témata spolupráce jsme se přímo sociálních pedagogů neptali, ale vyplynulo to z rozhovoru.

- Záškoláctví a absence R2

R2: „Hodně jsme třeba řešili absenci skrz COVID-19, bylo to také hodně zaměřené na záškoláctví.“

- Duševní zdraví R2

R2: „hodně i na duševní zdraví“

Kategorie 6: **Práce mimo prevenci**

Kategorie 6 práce mimo prevenci se dotazovala pomocí otázky „Pracujete i jinak s učiteli?“

Kódy:

- Plánovaná práce s učiteli R1, R3

R1: „Ne, ale s výchovnou poradkyní to plánujeme, že bychom to zkusily od září, protože my si tam ještě potřebujeme nastavit pravidla mezi námi a těmi pedagogy, takže až budeme mít tohle, tak bychom chtěli zkusit něco podobného.“

R3: „to dělají metodici prevence, ale o prázdninách bych tomu chtěla nějak přispět“

Odpověď na DO1: individuální sezení s učiteli

DO2: Jakým způsobem pracuje sociální pedagog s žáky?

Kategorie 7: **Skupinová práce**

Otázka „*Jakým způsobem pracujete s žáky?*“ zjišťovala informace ke kategorii číslo 7 – skupinová práce a 8 – individuální práce.

Kódy:

- Komunitní kruhy R1, R2, R3, R4

R1: „*komunitní kruhy, když je tam třeba špatné klima ve třídě.*“

R2: „*Ve skupinách dělám ve třídách komunitní kruhy na různá témata, ať se to týká jejich chování ve třídě nebo partnerských sexuálních vztahů.*“

R3: „*Se skupinou pracuji v komunitních kruzích nebo pomocí nějaké hry.*“

R4: „*ale také komunitní kroužky*“

- Třídnické hodiny R2, R3

R2: „*nebo hrajeme nějaké hry v rámci jejich třídnických hodin*“

R3: „*Také dělám třídnické hodiny, kde pracuji se žáky.*“

Kategorie 8: **Individuální práce**

- Individuální sezení R1, R2, R3, R4

R1: „*Nebo potom nějaké individuální sezení, když je tam nějaká dlouhodobější situace.*“

R2: „*Dělám s nimi individuální konzultace, v rámci kterých řeším chování, osobní věci. Používám různé techniky i edukační karty.*“

R3: „*Nejčastěji se jedná o rozhovor, pokud je to individuální.*“

R4: „*Poskytuji však v případě potřeby i krizovou intervenci či sociální poradenství.*“

Kategorie 9: **Nejčastější žák**

Devátá kategorie – nejčastější žák byla zpracována otázkou „*S jakými žáky nejčastěji pracujete?*“

Kódy:

- Žák v pubertě R1

R1: „Je to o tom také, že když za mnou ty děti začnou chodit, hlavně puberťáci, tak oni za mnou chodí opravdu s každou blbostí. Takže to už není taková práce, ale spíše takový pokec.“

- Žák s výchovnými problémy R2, R4

R2: *Nejčastěji asi žáka, který má nějaké výchovné problémy nebo rušivé chování ve vyučování.*“

R4: „*Nejčastěji pracuji s žáky (potažmo s jejich zák. zástupci) s problémovým chováním, či s poruchami učení. V případě problémového chování je spolupráce se zák. zástupci nutná, abychom mohli správně určit příčinu a následný postup.*“

- Žák ohrožen rizikovým chováním R2, R3

R2: „*nebo je ohrožen rizikovým chováním, kouří nebo chodí za školu*“

R3: „*První stupeň a nejčastěji první a druhá třída. Nejčastěji řešíme skryté záškoláctví, že rodiče neomlouvají absence, neplní úkoly nebo jim něco chybí.*“

Kategorie 10: **Komunikace s žáky**

Další kategorie komunikace s žáky se ptala otázkou „*Pracujete častěji s jednotlivci nebo ve skupině žáků?*“

- S jednotlivcem R1, R2, R3

R1: „*Řekla bych, že to bude nastejno. Pracuji s jednotlivcem i ve skupině.*“

R2: „*častěji pracuji s jednotlivcem*“

R3: „*Nejčastěji pracuji s jednotlivcem*“

- Ve skupině R1, R4

R1: „*Řekla bych, že to bude nastejno. Pracuji s jednotlivcem i ve skupině.*“

R4: „V mém případě je to spíše práce ve skupině. Individuální konzultace má na starost zejména naše školní psycholožka.“

Kategorie 11: Způsob práce

Kategorie číslo 11 – způsob práce byla zjišťována pomocí otázky „Pracujete s žáky průběžně, nebo pokud se objeví nějaký „problém“?“

- Pracuji průběžně R1, R2, R4

R1: „Ale já si s nimi povídám každou přestávku. V tomhle bych řekla, že spíše průběžně.“

R2: „Pracuji průběžně a to díky preventivním programům, které dělám.“

R4: „Opravdu se snažím pracovat průběžně. Jak jsem již psala, veškerá tíha neleží pouze na mně, ale máme celý tým, který výborně spolupracuje, a žáky si rozdělujeme dle našeho zaměření. Samozřejmě častěji bohužel dochází k tomu, že práce započne, až když je problém.“

- Žák kontaktuje R1, R2, R3. R4

R1: „Žáci mě kontaktují.“

R2: „Můžou kontaktovat sami a mohou přijít do naší pracovny nebo někteří mě píšou na Messenger třeba odpoledne, že by něco potřebovali na další den. Nebo mě kdykoliv zastaví na chodbě, když se potkáme. Stává se často, že mě žáci kontaktují, ale není to věci každého dne“

R3: „Ano, ale málo. Mail nepoužili. Spíše na chodbě.“

R4: „Žáci mě však mohou oslovit i sami. Máme navázaný velmi dobrý vztah. Vědí, kde mě najdou či je přímo učím.“

Odpověď k DO2: Průběžná práce ve skupině díky komunitním kruhům či třídnickým hodinám nebo individuálně.

DO3: Jakým způsobem spolupracuje sociální pedagog s rodinou žáků?

Kategorie 12: Spolupráce ve škole

Další kategorie 12 – spolupráce ve škole byla dotazována pomocí otázky „*Jak spolupracujete s rodinou žáků?*“

Kódy:

- Elektronická komunikace R1, R4

R1: „*Když je to jenom nějaké konzultační, tak si jenom telefonujeme. Ted' třeba jsem s jednou maminkou každý týden v kontaktu. Vždycky to zkonzultujeme, co se podařilo, co se nepodařilo. Zase to záleží na tom, jak oni mohou. Když je pro ně jednodušší, aby za mnou chodili, tak za mnou chodí. Když je jednodušší si zatelefonovat, tak zatelefonují.*“

R4: „*ale i elektronická komunikace přes náš systém Bakaláři*“

- Osobní poradenství R1, R2, R3, R4

R1: „*Ano, s některými pravidelně, s některými podle potřeby. To znamená, že si rodiče většinou pozvu do školy nebo rodiče si potom sami zavolají nebo přijdou. Nebo třídní třeba doporučí nějakou schůzku nebo tak. Takže většinou je to, když je to první, to se sejdeme u mě a potom je to zase individuální.*“

R2: „*Je to třeba pozvání na pohovor. Pomáhám s osobními věcmi třeba s bydlením s financemi, takže jim vlastně pomáhám zprostředkovat další odborný návazné služby nebo se jim snažím poradit, pokud je to v rámci mých schopností. Pomáhám vlastně škole a OSPODu při identifikaci problémových rodin. Docela často se mi stává to, že za mnou maminka přijde do školy.*“

R3: „*Ano, výchovné komise kvůli například telefonu v rodině, absenci, nechození do školy, neplnění úkolů apod. Máme na to i formulář, kde se stanovuje kontrolní termín, kdy se může vše zkontrolovat. Já to zapisuju.*“

R4: „*Spolupráce probíhá buď osobní na domluvených schůzkách. Porady máme různě. Buď jsou pravidelně, pokud se jedná o dlouhodobou záležitost, či jsou to nárazové konzultace. Opravdu vždy záleží na individuální situaci.*“

Kategorie 13: **Rodina v terénu**

Na kategorii 13 jsme se ptali sociálních pedagogů otázkou „*Docházíte přímo do rodin žáků?*“

Kódy:

- Návštěvy v rodinách R1, R2

R1: „*Chodím i do rodin.*“

R2: „*S rodinou pracuji tak, že občas navštěvuji doma.*“

- Nedocházím do rodin R3, R4

R3: „*Ne, nemusela. Jednou jsme řešili, že rodiče nechtěli poskytnout adresu. Měla jsem tam jít s OSPODem, ale onemocněla jsem, tak tam šli sami. Paní ředitelka je tak trochu proti tomu. Máme pracovat v bezpečí školy.*“

R4: „*Do rodin nedocházím. Vše probíhá na půdě školy, prozatím taková potřeba nevzešla.*“

Kategorie 14: **Důvod spolupráce**

Odpovědi ke kategorii 14 volně vyplynuly z rozhovoru se sociálními pedagogy.

Kódy:

- Kontrola rodin R2, R4

R2: „*Pravidelně chodím zjišťovat a kontrolovat, jestli funguje to, na čem jsme se domluvili.*“

R4: „*Co však společně s učiteli řešíme se zák. zástupci pravidelně je vyhodnocování nastavených podpůrných opatření.*“

- Sestavení denního režimu R2

R2: „*Nebo v některých rodinách jsem pomáhal dělat konkrétní režim dne, jak by to u nich doma mohlo fungovat a pak jsem zjišťoval, jestli jim to funguje nebo nefunguje.*“

- Chování žáků R2, R3, R4

R2: „*výchovné problémy jejich dětí*“

R3: „*telefon v hodině*“

R4: „*kde se řeší výchovné obtíže dítěte, které často souvisí s nějakými psychickými obtížemi*“

- Absence R2, R3

R2: „*omlouvání absence*“

R3: „*absence, neomluvené hodiny od rodičů*“

- Školní záležitosti R1, R2, R3

R1: „*Úplně nejčastěji řešíme přípravu do školy, důslednost, dodržení nějakých pravidel. Pomáhám při dodržování pravidel a soustavnosti.*“

R2: „*řeším věci, co se týkají školy.*“

R3: „*neplní si úkoly*“

R4: „*Vzdělávací potíže nebo selhávání ve výuce, potřeba domácí přípravy.*“

Odpověď k DO3: Komunikace probíhá v rámci poradenství, kontroly nebo v terénu na téma chování, absence a školních záležitostí.

DO4: *Jaká je komunikace mezi sociálním pedagogem a dalšími pedagogy školy?*

Kategorie 15: Frekvence kontaktu

Pro kategorii 15 – frekvence kontaktu jsme využili otázku „*Radí se pedagogičtí pracovníci častěji s vámi jako sociálním pedagogem nebo spíše volí jiné pozice (metodik prevence, výchovný poradce)?*“

Kódy:

- Častěji kontaktují SP R1, R2, R3, R4

R1: „*Tohle úplně jednoduše, protože výchovná poradkyně je u nás teď od začátku školního roku, takže ona se do toho spíše tak jako zabíhá. Tím, že já jsem tam opravdu každý den a jsem dispozici kdykoliv, tak chodí nejčastěji za mnou a já se potom domlouvám s metodikem prevence a výchovným poradcem.*“

R2: „*Pokud se jedná o výchovné problémy nebo rušení v hodinách, tak jdou spíše za mnou.*“

R3: „*Co se ale týče sociálních a psychických věcí, tak raději kontaktuji mě.*“

R4: „*Vzhledem k tomu, že částečně zastávám i kompetence výchovného poradce, tak se radí se mnou.*“

Kategorie 16: **Kontakt dle pohlaví**

Otázkou v rozhovoru „*Chce od vás pomoci spíše pedagog - žena nebo pedagog - muž a z jakého důvodu?*“ jsme se ptali na kategorii 16 – kontakt dle pohlaví.

- Častěji ženy R1, R3

R1: „*Tohle je jasné, protože žen je více. Určitě ženy. Jinak bych to nerozlišovala, myslím si, že máme výbornou spolupráci už. Začátky jsou těžké asi všude, ale teď už je to zaběhaný.*“

R3: „*Ženy více, protože mají mateřský pud. Možná mají větší cit na to něco rozpoznat.*“

- Ženy i muži

R2: „*Jsem jediný chlap, ale když tu ještě byli bývalí kolegové muži, tak chodili stejně jako kolegyně.*“

Kategorie 17: **Přijetí v kolektivu**

Kategorie 17 byla dotazována dvěma otázkami a to „*Jak jste přijímán/a v pedagogickém sboru?*“ a „*Je něčím vaše přijímání nebo nepřijímání ze strany kolegů ovlivněno?*“

Kódy:

- Dlouholeté praxe R2, R4

R2: „*Dlouholetá praxe, ale já to takhle vnímám v podstatě od začátku. Bylo těžší získat důvěru od učitelů. Vnímám to tak, že mají k sobě partnera, se kterým můžou vše řešit nebo si popovídat.*“

R4: „U svých kolegů jsem od počátku svého působení na své základní škole velice přijímána a naopak funkce sociálního pedagoga je opravdu vyhledávána z jejich strany. Připadám si jako taková jejich pomocná ruka. Někdy řešíme těžké případy, jindy pedagogům stačí pouze konzultace a podpora.“

- Stmelení R3

R3: „Také tomu teď pomohl ozdravný pobyt, že jsme se s některými učiteli více stmelili. Možná by pomohlo někam vyjet, mít na sebe více času. Na podzim jsem dělala identifikaci znevýhodněných žáků a díky tomu, jak jsem obcházela každého učitele, tak se to zlepšilo. Díky tomu mě vlastně někteří i začali kontaktovat. S některými jsme v koloběhu, že se kontaktujeme.“

Kategorie 18: **Informovanost pedagogů o SP**

Kategorie 18 byla zodpovězena pomocí otázky „Domníváte se, že pedagogové na vaši škole vědí, že vás mohou kontaktovat?“

Kódy:

- Informovanost pedagogů R1, R2, R4

R1: „Vědí o tom úplně všichni.“

R2: „Jo, ví to úplně všichni. Často jim to ale připomínám. Zároveň ta profese už je tady dlouho a naučí se to i noví kolegové rychle.“

R4: „Vědí, že mě mohou kontaktovat, vědí, kde mě najít, i kdy mě mohou kontaktovat. Jsem jim k dispozici, když je třeba.“

- Pedagogové neinformováni

R3: „Ano, vědí. Ale ne všichni to dělají, protože ne všichni tomu jsou naklonění. Někteří třeba ani nevědí, co dělám.“

Kategorie 19: **Důvod kontaktu**

K devatenácté kategorii – důvod kontaktu jsme se dostali pomocí otázek „Z jakých důvodů vás kolegové kontaktují?“ a „Z jakých důvodů nejčastěji?“

- Výchovné problémy R2, R4

R2: „*výchovné problémy*“

R4: „*Za mnou chodí s výchovnými problémy.*“

- Podezření v rodině R2, R3, R4

R2: „*podezření na zanedbávání*“

R3: „*Podezření, že se něco děje v rodině, nebo že poslední týdny na žákovi něco pozorují, že se nesoustředí.*“

R4: „*s nejrůznějšími případy zanedbání péče*“

- Problémy v kolektivu R2, R3

R2: „*nepřijetí nového žáka*“

R3: „*že mají podezření na šikanu od někoho.*“

Kategorie 20: **Názory pedagogů na SP**

Kategorie číslo 20 se dotazovala respondentů pomocí otázky „*Jaké vnímáte, že jsou názory a postoje dalších pedagogických pracovníků na vaše působení na škole?*“

Kódy:

- Pozitivní R1, R2, R4

R1: „*Většinou to je pozitivní.*“

R2: „*Myslím si, že kladný, že oceňují, že ta pozice tady je a jsou za ni rádi. Občas i paní ředitelka říkala, že si to bez sociálního pedagoga nedokáže představit, takže je hodně kladná.*“

R4: „*pozitivní názory kolegů*“

- Skeptické R1, R3

R1: „Ale jsou tam takoví, kteří nechtějí, abych vstupovala moc do té třídy, ale zase je to na domluvě. Já to vím, že oni to moc nechtějí, tak je nechávám. Vždycky jsou to ty začátky, protože tam je to podle mě ovlivněno tím, že oni vůbec netuší, co sociální pedagog je. To je ten nejzásadnější problém, protože oni nevědí, co si před tím představit. Je tam komunikační šum. Protože mají pocit, že je to člověk, co jim poleze do věcí a bude jim do toho mluvit, což oni nechtějí.“

R3: „Jak u čeho. Jsme tady ale vlastně nejmladší, takže někteří nemají úplně důvěru nebo si nenašli úplně cestu. Jsme velká škola a ze začátku to bylo takové hodně skeptické. Zvažovala jsem, zda má vůbec cenu v tom dále pokračovat. V takovém stavu, jako to bylo v září, jsem se obávala, že to tady dlouho nevydržím. Na podzim jsem dělala identifikaci znevýhodněných žáků a díky tomu, jak jsem obcházela každého toho učitele, tak se to zlepšilo. Díky tomu mě vlastně někteří i začali kontaktovat. S některými jsme v koloběhu, že se kontaktujeme. Ale s některými je to stále nic moc. Některý mě úplně neberou, jestli mají pocit, že té profese není potřeba. Nebo to také může být tím, že nemají tak problematickou třídu a nemají tak důvod mě kontaktovat. Na druhé straně učitelé s problematickými třídami, tak s nimi jsem denně v kontaktu.“

Odpověď k DO4: Přijetí sociálního pedagoga je pozitivní až skeptické a komunikují hlavně ženy kvůli poradenství.

DO5: S jakými zařízeními z vnějšího prostředí sociální pedagog nejčastěji pracuje?

Kategorie 21: **Třetí strana**

Ke kategorii 21 Třetí strana jsme došli pomocí otázky „S jakými zařízeními (OSPOD, PPP) nejčastěji komunikujete?“

Kódy:

- Hlavně OSPOD R1, R2, R3, R4

R1: „OSPOD ten jednoznačně, protože s těmi spolupracujeme hodně a dobře. OSPOD je pro mě úplně stěžejní.“

R2: „nejčastěji s OSPODem“

R3: „OSPOD určitě, protože my podáváme zprávu nebo oni chtějí zprávu, že se něco děje a chtějí informace od školy.“

R4: „Komunikuji s OSPODem, kdy jde o ohlašovací povinnost či si přímo orgán vyžádá zprávu o daném dítěti, a to z nejrůznějších důvodů.“

- Pedagogiko-psychologická poradna R1, R4

R1: „PPP“

R4: Nejčastěji komunikují s PPP v rámci inkluze, kdy komunikujeme nastavení podpůrných opatření u jednotlivých žáků, domlouváme asistenty pedagoga, speciálně pedagogickou péči, ale poradna nám poskytuje i metodickou podporu, pokud je třeba.

- Speciálně-pedagogické centrum R1, R4

R1: „SPC“

R4: „Nejčastěji komunikuji se SPC v rámci inkluze, kdy komunikujeme nastavení podpůrných opatření u jednotlivých žáků a domlouváme asistenty pedagoga nebo speciálně pedagogickou péči.“

- Policie ČR R2, R3, R4

R2: „Pak s policií ale ve formě zpráv, občas ale i telefonická komunikace. S Policí je to trochu náročnější, protože se jí nedá úplně dovolat.“

R3: „Občas policie“

R4: „Komunikuji s Policí ČR“

Kategorie 22: **Důvod kontaktu**

Kategorie 22 byla vypracována na základě otázky „V jakých věcech s těmito zařízeními kontaktujete?“

- Poradenství R1

R1: „OSPOD tam je toho spoustu. Já si tam zavolám a zeptám se, kdo by konkrétně měl to dítě na starosti, s kterým mám já začít pracovat. My se potom domlouváme, co já ještě

mohu udělat nebo jestli to mám jim už poslat. Nechci vám to ještě posílat, ale potřebuju s něčím poradit.“

- Skrz vyšetření R1

R1: „PPP tam je to většinou přes to vyšetření a tak. Děti, co jsou tam vyšetřené, jsou tam ještě nějaké sociální problémy, tak s nimi komunikuju, vysvětluju jim, bavíme se o tom, jestli s nimi nějak jde spolupracovat, jestli oni spolupracují nebo ne. Vím více než ta poradna, takže jestli oni tam dají nějaké doporučení a já jim tam zavolám a řeknu, to je výborné doporučení, ale tam nemáme šanci v tomhle směru s nimi pohnout, chtělo by to trochu něco jiného.“

- Doporučení rodině R1

R1: „Centrum sociálních služeb, tam třeba řeknu a zavolám. Doporučila jsem vás té rodině, bylo by dobré, kdybyste se na tohle zaměřili. Některé rodiny tam ale ani nedojdou, ale někteří, když tam dojdou, tak neřeknou všechno. Já tam s nimi třeba jdu na tu první návštěvu.“

- Domácí násilí

R2: „s OSPODem řeším občas domácí násilí“

Kategorie 23: Externí prevence

Poslední kategorie vznikla na základě otázky „Dělá u vás někdo programy primární prevence?“,

Kódy:

- Nezisková organizace R1, R2, R3, R4

R1: „Nezisková organizace nám dělá preventivní programy.“

R2: „Charita a hodně spolupracujeme s NZDM a dalšími neziskovými organizacemi.“

R3: „Komunikuji i s nejrůznějšími neziskovými organizacemi. Pravidelně dělají preventivní programy na kouření, alkohol, drogy a sexuálně přenosné nemoci.“

R4: „Či si škola zve externí subjekty na realizaci programu, jako je například nezisková organizace.“

- Policie ČR R1, R2, R3

R1: „Máme domluvené pravidelně od Policie. V návaznosti, jedna třída, druhá třída každý rok. Bude to dlouhodobá spolupráce.“

R2: „děti chodí na městskou policii na programy“

R3: „pravidelně bývá Policie“

- OSPOD

R2: „paní kurátorky chodí z OSPODu na preventivní programy“

Odpověď k DO5: kontakt hlavně s OSPODem, Policií ČR a neziskovými organizacemi

Shrnutí kvalitativního šetření

Hlavní otázka: Jakým způsobem se sociální pedagogové na školách účastní prevence rizikového chování?

Díky hlavní otázce jsme se dostali k tomu, že se sociální pedagogové účastní prevence na školách, kde působí. Dva dotazovaní uvedli, že se věnují hlavně prevenci a zbylí dva vypověděli, že se prevenci hlavně nevěnují. Jeden z respondentů vede své vlastní preventivní programy a další dva sociální pedagogové na prevenci spolupracují s kolegy nebo s ŠPP. Co se týče druhů prevence, tak se hlavně věnují primární a sekundární prevenci, ale když je potřeba tak i terciární. Témata prevence, kterým se sociální pedagogové věnují, jsou šikana, gambling nebo domácí násilí.

DO1: Pracují sociální pedagogové na zlepšení znalosti učitelů o prevenci rizikového chování?

Odpovědi k dílčí otázce byly získány takové, že jeden sociální pedagog vůbec nekoriguje znalosti učitelů o prevenci rizikového chování. Další tři se tomu věnují a to díky individuálním sezením, během kterých učitelům vysvětlí, o čem jaký preventivní program je a co vše obnáší. Na znalosti o prevenci pracují v rámci poradenství. Další sociální pedagog

se snaží s učiteli sdílet různé informace o prevenci a to například z webinářů. Dva respondenti uvedli, že pravidelně mívají porady se Školským poradenským pracovištěm, kde řeší rizikové chování, jako je například záškoláctví nebo vysoká absence žáků. Dva dotazovaní sociální pedagogové projevíli zájem o práci s učiteli na různá témata a to nejen na prevenci. Rádi by s učiteli měli nějaká sezení, jako například s dětmi v komunitních kruzích.

DO2: Jakým způsobem pracuje sociální pedagog s žáky?

Autorka se dotazovala sociálních pedagogů na práci s žáky. Dle toho, co bylo zmíněno, tak probíhá, jak ve skupině, tak i individuálně. Skupinová práce probíhá hlavně pomocí komunitních kruhů, jak vypověděli všichni dotazovaní sociální pedagogové. Další dva sociální pedagogové se skupině věnují v rámci třídnických hodin, kdy s žáky hrají různé hry. Individuálně probíhá spolupráce s žáky díky individuálním sezením, kdy jsou s žákem probírána témata, jako jsou chování, osobní záležitosti nebo je prováděna krizová intervence, jak vypověděl jeden respondent. Sociální pedagogové byli dotazováni na to, s jakým žákem nejčastěji spolupracují. Dva respondenti zmiňovali žáka s výchovnými potížemi. Zbylí dva popisovali žáka v ohrožení rizikovým chováním, kdy nejčastěji řeší užívání tabáku a skryté záškoláctví. Tři sociální pedagogové uváděli, že se snaží s žáky pracovat průběžně a to třeba během přestávek nebo díky programům prevence. Všichni sociální pedagogové vypověděli, že je sami žáci kontaktují a to na chodbě nebo přímo v jejich kanceláři. Autorka se na závěr ptala, zda sociální pedagogové pracují častěji ve skupině nebo s jednotlivcem. Bylo zmíněno, že spolupráce probíhá spíše s jednotlivcem než ve skupině.

DO3: Jakým způsobem spolupracuje sociální pedagog s rodinou žáků?

Z rozhovorů je zřejmé, že sociální pedagogové spolupracují s rodinou žáků zejména v rámci osobního poradenství, které probíhá díky pohovoru nebo zasedání výchovné komise. Sociální pedagogové s některými rodiči pracují pravidelně a dlouhodobě nebo pracují dle potřeby. Dva sociální pedagogové vypověděli, že komunikace probíhá i elektronicky nebo telefonicky. Následující otázka se vztahovala k práci sociálního pedagoga v terénu, tedy přímo v rodině. Dva respondenti v terénu vůbec nepracují, protože se raději drží v bezpečí na půdě školy. Další dva pedagogové v terénu s rodinou pracují. Důvody kontaktu s rodinami jsou hlavně chování žáků a školní záležitosti. V rámci

školních věcí jde o přípravu do školy nebo plnění úkolů. Spolupráce ale probíhá i kvůli neomlouvání nebo vysoké absenci a kontrole rodin.

DO4: Jaká je komunikace mezi sociálním pedagogem a dalšími pedagogy školy?

Sociální pedagogové popisovali, že častěji kontaktují kvůli poradenství právě sociálního pedagoga a dají mu přednost před další profesí ze ŠPP. Nicméně u některých respondentů je to ovlivněno tím, že každý pedagog ze ŠPP se specializuje na určitou oblast. Sociální pedagogy častěji kontaktují ženy, ale muži také žádají o pomoc nebo radu. Sociální pedagogové jsou v pedagogickém sboru víceméně přijímáni a dva respondenti uvedli, že je to ovlivněno jejich dlouholetou praxí v oboru. Názory na profesi sociálního pedagoga jsou spíše pozitivní, ale dva pedagogové uvedli, že i poněkud skeptické. Je to z důvodu toho, že ostatní pedagogové nevědí, v čem profese sociálního pedagoga spočívá. Někteří se domnívají, že sociální pedagog na škole není potřeba nebo k němu nechovají nedůvěru. Co se týče informovanosti pedagogů o sociálním pedagogovi, tak 3 respondenti uvedli, že učitelé vědí, kde, jak a proč ho kontaktovat. Jeden respondent uvedl, že učitelé o jeho činnosti moc nevědí. Důvodem kontaktu sociálního pedagoga jsou výchovné problémy žáků, jak uvedli dva respondenti. Další tři uvedli, že se často jedná o nějaké podezření v rodině, jako například o zanedbávání. Důvodem dle dvou sociálních pedagogů jsou i problémy v kolektivu, jako nepřijetí nového žáka nebo šikana v kolektivu.

DO5: S jakými zařízeními s vnějšího prostředí sociální pedagog nejčastěji pracuje?

Z odpovědí sociálních pedagogů je zřejmé, že nejčastěji komunikují s OSPODem, kdy takto odpověděli jednoznačně všichni dotazovaní. Kontakt probíhá v rámci zpráv nebo ohlašovací povinnosti. Mimo jiné často spolupracují s Policií ČR, což uvedli tři respondenti. Pedagogiko-psychologickou poradnu kontaktují dva dotazovaní. Důvodem spolupráce s těmito zařízeními je poradenství, vyšetření, doporučení rodině nebo domácí násilí. Sociální pedagogové byli tázáni na preventivní programy z externích organizací. Všichni vypověděli, že jim na škole provádí prevenci nezisková organizace. Preventivní programy také probíhají od Policie ČR, kdy jde o dlouhodobou a pravidelnou spolupráci.

Limity kvalitativního šetření

Jako limit rozhovoru se sociálními pedagogy je považován fakt, že nebyl získán rozhovor s žádným sociálním pedagogem, působícím na střední škole. Autorka to zdůvodňuje tím, že sociálních pedagogů je obecně málo a ve většině případů jsou pouze na základních

školách. V době hledání sociálních pedagogů autorka na žádného ze střední školy nenarazila.

Shrnutí smíšeného designu

Cíle, které byly nastaveny před začátkem výzkumu, byly u kvantitativního i kvalitativního šetření všechny splněny.

Smíšený design probíhal v rámci dotazníkového šetření, kterého se účastnilo 115 pedagogů a díky polostrukturávanému rozhovoru, který byl proveden se 4 sociálními pedagogy, působícími na základních školách. Kvalitativní i kvantitativní šetření probíhalo zejména online, což bylo pro samotnou autorku i respondenty flexibilnější. Díky dotazníkovému šetření jsme se přiblížili k názorům pedagogických pracovníků na preventivní programy. Z výsledků je zřejmé, že ženy i muži mají obdobné pozitivní názory na programy prevence. Většina pedagogů má povědomí o dělení specifických programů primární prevence. Nejvíce pedagogických pracovníků volí raději v rámci prevence pomoc z vnitřního prostředí školy. Platí, že aktivní účast má kladný dopad na pozitivní vnímání vztahů mezi pedagogem a žáky. Je zřejmé, že to žáci ve většině ocení. Co se týče vyšší důležitosti primárních programů před vyučováním předmětů, tak na délce praxe nezávisí. Pedagogové považují pozorování třídy během programu jako pozitivní, protože to může sloužit k objasnění chování žáků. Pedagogičtí pracovníci dávají přednost preventivním programům před třídnickými hodinami.

Z výsledků kvalitativního šetření je zřejmé, že sociální pedagogové nejčastěji spolupracují na prevenci s dalšími kolegy na základní škole. Nejvíce sociálních pedagogů pracuje na zvýšení znalostí o prevenci pomocí individuálních sezení. Nejde ale o nic pravidelného, ale když je potřeba, tak jim dle potřeby něco vysvětlí. Tedy například popíše, co to je za program, k čemu je dobrý, pro koho je určený apod. Sociální pedagogové nejčastěji pracují s žáky průběžně a to ve skupině nebo individuálně. Skupinová práce probíhá hlavně v rámci komunitních kruhů a třídnických hodin. Komunikace s rodinou žáků nejčastěji probíhá díky poradenství, kontrolám nebo prací v terénu. S rodiči jsou nejvíce probírána témata ohledně chování jejich dětí, vysoké absence a školních záležitostí, jako je příprava do školy. Přijetí sociálního pedagoga je dle respondentů pozitivní až skeptické. Tedy většina dalších pedagogických pracovníků profesi sociálního pedagoga přijímá, ale občas panuje nedůvěra nebo neznalost profese. Respondenti vypověděli, že nejčastěji o pomoc žádají ženy a to v rámci poradenství. Sociální pedagogové hlavně komunikují se zařízením

OSPOD, ale také s Policií ČR a neziskovými organizacemi. Zmíněné organizace u nich na základní škole mimo jiné provádí i programy primární prevence rizikového chování.

Závěr

V závěru diplomové práce můžeme tvrdit, že i přes limity výzkumného šetření, byly všechny cíle splněny. V teoretické části jsme se přiblížili k pedagogickým profesím na základní a střední škole, kdy jsme se věnovali hlavně sociálnímu pedagogovi. Zaměřili jsme se na nespécifické a specifické programy, přičemž jsme se více věnovali specifickým, které se dělí na všeobecné, selektivní a indikované. Teorie si kladla důraz na popsání efektivního programu prevence. Vysvětleny byly typy a metody programů prevence. Pozornost byla věnována i externím organizacím, které se věnují mimo jiné prevenci, jako jsou Pedagogicko-psychologická poradna nebo Policie ČR. V poslední kapitole jsme shrnuli různorodé názory pedagogů na prevenci a okolnosti kolem.

Empirická část byla tvořena smíšeným výzkumem. Byly použity dotazníky a poloskrukturované rozhovory. Nejdříve byly provedeny dotazníky, abychom výsledky mohli převést do praxe sociálních pedagogů a následných rozhovorů s nimi. Kvantitativní část smíšeného výzkumu obsahovala 7 hypotéz, z čehož byly splněny 3, další 3 nebyly splněny a jedna hypotéza byla částečně splněna. Dotazníkové šetření přineslo výsledky na názory pedagogických pracovníků na preventivní programy rizikového chování, které jsou zejména pozitivní. Názory žen a mužů se příliš neliší. Pedagogové spíše mají povědomí o programech primární prevence. Dle pedagogů je aktivní účast na programu považována jako pozitivní ve vztahu mezi pedagogem a žáky, protože to žáci většinou dokážou ocenit. Nejen aktivní účast na programu, ale i pozorování třídy je považováno jako přínosné, protože vede k nadhledu na třídu. Programy primární prevence dávají pedagogové do popředí před třídnickými hodinami.

Kvalitativní část si brala za úkol splnit 6 výzkumných otázek, které byly díky rozhovorům se sociálními pedagogy splněny. S výsledky kvalitativní části bychom měli naložit tak, že bychom měli dbát na zvýšení informovanosti o sociálním pedagogovi. Jak sami respondenti zmiňovali, občas panuje neznalost této profese i u nich na základní škole. Neinformovanost poté zamezuje využití sociálního pedagoga na plno a pro některé se může zdát jako zbytečnou profesí. O zvýšení povědomí o pozici sociálního pedagoga se také snaží Asociace sociálních pedagogů. Z rozhovorů vyplývá, že sociální pedagogové spolupracují s učiteli v rámci individuálních sezení. S žáky pracují průběžně ve skupině nebo jednotlivě. Sociální pedagogové komunikují i s rodinou žáků, se kterou komunikují v rámci porad, kontrol nebo návštěv. Významný kontakt probíhá hlavně s OSPODem, Policií ČR a neziskovými organizacemi.

Dle výsledků z dotazníku víme, že většina pedagogů má povědomí o primární prevenci, ale někteří ne, proto by bylo dobré, kdyby výsledky práce mohly být přeneseny do práce sociálních pedagogů. Mohli by se jim věnovat individuálně nebo skupinově. Cílem těchto sezení by bylo zdokonalení znalostí o primární prevenci. Sami sociální pedagogové během rozhovorů vypovídali, že s učiteli různými způsoby pracují nebo že by s nimi v budoucnu pracovat chtěli.

Další zkoumání bychom mohli provést v oblasti primární prevence, které by probíhalo pouze s učiteli, protože je zřejmé, že profese jako je metodik prevence nebo výchovný poradce mohly výsledky ovlivnit, protože o tématu prevence pravděpodobně ví více než učitelé.

Sociální pedagog je profese, která zastává mnohé činnosti na škole od práce s žákem, pedagogem, rodinou nebo poradenským zařízením. Může být oporou pro mnohé profese nebo osoby na základní nebo střední škole. Domníváme se, že by bylo vhodné, aby na každé škole právě sociální pedagog byl. Jak jeden dotazovaný vypověděl, vedení školy si činnost bez sociálního pedagoga nedokáže představit. Další respondentka negativně komentovala to, že sociální pedagog stále není zařazen mezi pedagogické pracovníky, což mu v mnohém zhoršuje pracovní činnost. Jednou z nevýhod je to, že nemá stejnou délku dovolené. Když jsou prázdniny, tak musí buď být v práci, nebo čerpat dovolenou, které má méně než pedagogický pracovník. O velkých prázdninách pak musí svou pracovní dobu trávit ve škole sám, na home office nebo s využitím školení a webinářů. Nevidíme důvod, proč by sociální pedagog neměl mít stejné podmínky jako jeho kolega například metodik prevence nebo učitel matematiky.

Zdroje

BÁRTÍK, Pavel, MIOVSKÝ, Michal, ed. *Primární prevence rizikového chování ve školství: [monografie]*. Praha: Sdružení SCAN, c2010. ISBN 978-80-87258-47-7.

BĚLÍK, Václav a Stanislava SVOBODA HOFERKOVÁ. *Prevence rizikového chování ve školním prostředí: pro studenty pomáhajících oborů*. Brno: Tribun EU, 2016. ISBN 978-80-263-1015-0.

BENDL, Stanislav. Feminizace školství a její pedagogické konsekvence. *Pedagogická orientace*, 2002, 12.4: 19-35.

BENDL, Stanislav. *Základy sociální pedagogiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-881-3.

CAPUZZI, D. *Youth at Risk: A Prevention Resource for Counselors, Teachers and Parents*. 5. vydání. Amer Counseling Assn. 2008. 523 s. ISBN 978-1556202759

CSÉMY, Ladislav, Olga STAROSTOVÁ, Tamara HRACHOVINOVÁ a Petr ČÁP. *AGRESIVNÍ CHOVÁNÍ VE ŠKOLE, JAK JE VNÍMAJÍ PEDAGOGOVÉ*. *Psychologie Pro Praxi* [online]. 2013, (3/4), 79-88 [cit. 2023-03-01]. ISSN 18038670. Dostupné z: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&an=93297618&scope=site>.

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x.

ČECH, Tomáš. *Profesní obraz školního speciálního pedagoga v podmínkách základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5862-0.

ČERNÝ, Milan; LEJČKOVÁ, Pavla. *Systémový přístup v prevenci užívání návykových látek. Co funguje a nefunguje v primární prevenci. Zaostřeno na drogy*, 2007, 5.2: 1-12.

DOLEJŠ, Martin a Miroslav OREL. *Rizikové chování u adolescentů a impulzivita jako prediktor tohoto chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouc, 2017. ISBN 978-80-244-5252-4.

DUBEC, Michal. *Třídnické hodiny: metodika práce třídního učitele s tématy osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-20-3.

EHLOVÁ, Marcela. Školní poradenské služby na středních školách poskytované výchovnými poradci. *Pedagogika*, 2016, 66.5.

El Fatah, W.O.A., El-Maksoud, M.M.A. & Elkhalek, H.A.A. A psychoeducational intervention for teachers about bullying behavior prevention among secondary school students. *Middle East Curr Psychiatry* **29**, 46 (2022). <https://doi-org.ezproxyw10.svkhk.cz/10.1186/s43045-022-00212-1>.

FOLKOVÁ, ANNA. Profesní sebepojetí sociálního pedagoga na základní škole. Brno. 2022

FRANKE, Helena a Anna VOZKOVÁ. TECHNIKY KOLEGIÁLNÍHO SDÍLENÍ VE ŠKOLSTVÍ OČIMA ŠKOLNÍCH PSYCHOLOGŮ A PSYCHOLOŽEK. *Psychologie Pro Praxi* [online]. 2020, (2), 27-42 [cit. 2023-03-10]. ISSN 18038670. Dostupné z: doi:10.14712/23366486.2022.1

GABAŠOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Raabe, 2019. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-419-0.

HÁJKOVÁ, Vanda. *Asistent pedagoga - profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 9788076030091.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

HERYNKOVÁ, Marie. SPOKOJENOST ŠKOLNÍCH PSYCHOLOGŮ A POHLED NA KLADY A ZÁPORY JEJICH PRÁCE. *E-psychologie* [online]. 2020, **14**(3), 17-30 [cit. 2023-03-10]. ISSN 18028853. Dostupné z: doi:10.29364/episy.376

CHOVÁNÍ, PRIMÁRNÍ PREVENCE RIZIKOVÉHO. Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže. 2013.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

III. ročník celostátní konference s mezinárodní účastí: Primární prevence rizikového chování. Praha: Univerzita Karlova Praha, 2006. ISBN 80-86620-13-1.

JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele Psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018, 1. online zdroj (528 stran). ISBN 978-80-271-2163-2.

JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5.

KLIMEŠOVÁ, Magdaléna; TŮMOVÁ, Anna. Šikana učitelů: názory vybraných aktérů na příčiny a možná řešení problému agre se žáků základních škol vůči pedagogům. *E-pedagogium*, 2011, 20-36.

KNYTL, Martin a Lucie KŘIVÁNKOVÁ. *Typografie & odborný text: průvodce pro zpracování nejen závěrečných prací*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2020. ISBN 978-80-7435-813-5.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0643-9.

LUBASOVÁ, Tereza, Miroslav CHARVÁT a Kateřina TARANZOVÁ. Obsahová analýza minimálních preventivních programů základních škol se zaměřením na témata sexuální výchovy. *Psychology* [online]. 2019, **10**(2), 67-81 [cit. 2023-02-22]. ISSN 18039278. Dostupné z: doi:10.15452/PsyX.2019.10.0014.

MARTANOVÁ, Veronika. *Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování*. Praha: Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze ve vydavatelství Togga, 2012. ISBN 978-80-87258-75-0.

MATOUŠEK, Oldřich a Andrea MATOUŠKOVÁ. *Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. Vyd. 3., aktualiz. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-825-8.

MAZÁNKOVÁ, Aneta. *Sociální pedagog v základní škole*. 2022.

MIOVSKÁ, Lenka; MIOVSKÝ, Michal; VÁCLAVKOVÁ, Barbora. Přehled hlavních výsledků kvaziexperimentální evaluační studie komunitního programu primární prevence. *Závěrečná zpráva*. Praha, 2008.

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.

NEŠPOR, Karel. *Návykové chování a závislost: současné poznatky a perspektivy léčby*. Vyd. 4., aktualiz. Praha: Portál, 2011. ISBN 9788073679088.

NEŠPOR, Karel; CSÉMY, Ladislav; PERNICOVÁ, Hana. Zásady efektivní primární prevence. *Praha: Sportpropag*, 1999, 40: 2-3.

PETREK, Nikola; PAVLAS MARTANOVÁ, V. Problémový žák a problémové chování z pohledu školních metodiček prevence. *Psychologie a její kontexty*, 2020, 11.1: 55-68.

Prevence rizikového chování, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 15.03.2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/prevence-ptj>.

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

SKOPALOVÁ, Jitka a Kamil JANIŠ. *Profesní připravenost učitelů základních škol v oblasti řešení rizikového chování a možnosti jeho prevence v Moravskoslezském kraji: Pedagogické aspekty*. V Opavě: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2017. ISBN 978-80-7510-235-5.

SOJÁK, Petr. *Osobnostní a sociální rozvoj, aneb, Strom, mozaika a vzducholoď*. Praha: Grada, 2017. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0342-3.

SOJÁK, Petr. *Pedagogická diagnostika a evaluace 2014*. Olomouc: Pedagogická fakulta OU, 2014. ISBN 978-80-7464-651-5.

Stigler, M. H., Neusel, E., & Perry, C. L. (2011). School-based programs to prevent and reduce alcohol use among youth. *Alcohol research & health : the journal of the National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism*, 34(2), 157–162.

SVOBODA HOFERKOVÁ, Stanislava, Blahoslav KRAUS a Václav BĚLÍK. *Sociální patologie a prevence pro studenty učitelských oborů*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017. ISBN 978-80-7435-686-5.

ŠTOSKOVÁ, Jana. Zhodnocení zavedení dlouhodobého programu primární prevence do škol z pohledu pedagogických pracovníků. 2011.

TITMANOVÁ, Michaela. *Prevence rizikového chování: praktická příručka pro práci se třídou*. Praha: Univerzita Karlova, 2019. ISBN 978-80-7603-034-3.

TKÁČOVÁ, Drahuse. Analýza programů primární prevence v libereckém kraji. 2012. Třídnická hodina | Zapojmevšechny.cz. *Zapojmevšechny.cz* [online]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/landing-pages/detail/tridnicka-hodina>.

VALENTOVÁ, Lidmila. *Školní poradenství II*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-629-1.

Viktorin, J. (2018). Inkluzivní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením na základních školách: výzkumný projekt. Brno: Masarykova univerzita.

VODÁČKOVÁ, Daniela. *Krizová intervence*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 9788026202127.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In [Systém ASPI]. Wolters Kluwer [cit. 2022-7-8]. Dostupné z: www.aspi.cz. ISSN 2336-517X.

ZEVLOVÁ, Lenka. Problematika realizace primární prevence na středních školách. 2015.

ŽALOUĐÍKOVÁ, Iva a Drahoslava HRUBÁ. *Normální je nekouřit: program podpory zdraví a prevence kouření pro mladší školní věk (7-11 let)*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-210-5021-1.

Zdroje webových stránek

Centrum prevence. *Hlavní stránka* [online]. Copyright © 2023 Charita Česká republika [cit. 28.03.2023]. Dostupné z: <https://zdar.charita.cz/nase-sluzby/centrum-prevence/>.

Metodické dokumenty (doporučení a pokyny), MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 03.04.2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>.

Poradenskecentrum.cz – PPP Brno. *poradenskecentrum.cz – PPP Brno* [online]. Dostupné z: <http://www.poradenskecentrum.cz/>

Prevence - Policie České republiky. *Úvodní strana - Policie České republiky* [online]. Copyright © 2023 Policie ČR, všechna práva vyhrazena [cit. 22.03.2023]. Dostupné z: <https://www.policie.cz/clanek/prevence-496669.aspx?q=Y2hudW09NA%3D%3D>.

PRIMÁRNÍ PREVENCE. *Oblastní charita Třebíč* [online]. Copyright © 2023 Charita Česká republika [cit. 28.03.2023]. Dostupné z: <https://trebic.charita.cz/nase-sluzby/primarni-prevence/>.

Specifické tematické preventivní programy - PROSTOR PRO, o.p.s.. *PROSTOR PRO z Hradce Králové* [online]. Copyright ©2023 PANKREA [cit. 11.04.2023]. Dostupné z: <https://www.prostorpro.cz/programy-a-aktivity/preventivni-programy-spirala/proskoly/programy-a-sluzby/preventivni-programy>

Seznam obrázků

<i>Obrázek 1 Schéma úrovní primární prevence (Černý, Lejčková, 2007)</i>	<i>23</i>
--	-----------

Seznam grafů

<i>Graf 1 Délka praxe</i>	48
<i>Graf 2 Typ pedagogického pracovníka</i>	49
<i>Graf 3 Vnímáte, že se dokážete vcítit do žáků?</i>	50
<i>Graf 4 Jaká je míra vašeho emocionálního citění směrem k žákům?</i>	50
<i>Graf 5 Do jaké míry využíváte svou rozumovou stránku směrem k žákům?</i>	51
<i>Graf 6 Směrem k žákům využíváte emocionální nebo rozumovou stránku osobnosti?</i>	51
<i>Graf 7 Chci po žácích, aby během vyučování se mnou diskutovali pouze o probírané látce:</i>	52
<i>Graf 8 Hlavním cílem vyučovací hodiny je pro mě to, že si žáci odnesou pochopení probírané látky.</i>	53
<i>Graf 9 Jaký je obecně váš názor na programy primární prevence?</i>	53
<i>Graf 10 Jsem dostatečně informován/a o primární prevenci na naší škole.</i>	55
<i>Graf 11 Má škola, kde působíte, blízký dosah k organizacím (PPP, OSPOD, neziskové organizace, apod.), zprostředkávající prevenci?</i>	55
<i>Graf 12 Využívá škola, kde působíte, možnosti prevence ve vašem okolí (OSPOD, PPP, neziskové organizace, apod.)?</i>	56
<i>Graf 13 Jak byste rozdělil/a specifické programy primární prevence?</i>	57
<i>Graf 14 Co vše si představujete, že by realizátoři všeobecné primární prevence měli při programu zajišťovat?</i>	58
<i>Graf 15 Pokud se ve třídě již vyskytuje šikana, jaký primárně preventivní program nejlépe zvolíte?</i>	59
<i>Graf 16 Jaké profese, věnující se prevenci, máte ve vaší škole (kromě učitelů)?</i>	60
<i>Graf 17 Domníváte se, že žáci přesně ví, kde tyto pomocné profese mohou najít a kdy a jak je kontaktovat?</i>	61
<i>Graf 18 Působí na vaší škole jedna nebo více z těchto organizací (tedy z vnějšího prostředí)?</i>	61
<i>Graf 19 Jaký je podle Vašeho názoru vztah pedagogických pracovníků k primární prevenci na vaší škole?</i>	62
<i>Graf 20 Pokud jste se někdy účastnil/a programu primární prevence, účastnil/a jste se hlavně:</i>	63
<i>Graf 21 Pokud se aktivně zapojujete do programu s žáky, tak z jakého důvodu?</i>	64
<i>Graf 22 Pokud se aktivně zapojují do programu primární prevence spolu s žáky, tak žáci: ...</i>	64

<i>Graf 23 Pokud se normálně nějakým způsobem zapojujete do programu, ale během nějakých témat se vůbec neúčastníte, tak jaká to jsou?</i>	<i>65</i>
<i>Graf 24 Jakou důležitost byste dal/a programům prevence?</i>	<i>66</i>
<i>Graf 25 Místo kterých vyučovacích hodin by preventivní program měl probíhat?</i>	<i>66</i>
<i>Graf 26 Považujete preventivní programy rizikového chování jako důležitější oproti běžné výuce hlavních předmětů?</i>	<i>67</i>
<i>Graf 27 Pokud vám vyučování přeruší naplánovaný preventivní program, tak to vnímáte:</i>	<i>68</i>
<i>Graf 28 Považujete možnost sledování třídy během preventivních programů jako přínosné?</i>	<i>69</i>
<i>Graf 29 Pokud během programů primární prevence pozorujete třídní kolektiv, tak už vám to někdy pomohlo objasnit nějaké chování žáků?</i>	<i>70</i>
<i>Graf 30 Jak často máte třídnické hodiny?</i>	<i>71</i>
<i>Graf 31 Čemu se věnujete během třídnickým hodin?</i>	<i>72</i>

Seznam tabulek

<i>Tabulka 1 Co si představíte pod pojmy nespecifická a specifická primární prevence?</i>	<i>56</i>
<i>Tabulka 2 Pokud považujete pozorování třídy jako přínosné, čeho jste si schopni všimnout?</i>	<i>69</i>
<i>Tabulka 3 Očekávaná četnost u položky 1 a 30.....</i>	<i>73</i>
<i>Tabulka 4 Očekávaná četnost u položky 24 a 26.....</i>	<i>76</i>
<i>Tabulka 5 Očekávaná četnost u položky 2 a 30.....</i>	<i>78</i>
<i>Tabulka 6 Očekávaná četnost položky 32 a 34</i>	<i>80</i>
<i>Tabulka 7 Respondenti sociální pedagogové.....</i>	<i>86</i>
<i>Tabulka 8 Kontingenční tabulka položky 1 a 30.....</i>	<i>131</i>
<i>Tabulka 9 Kontingenční tabulka položky 1 a 31.....</i>	<i>131</i>
<i>Tabulka 10 Kontingenční tabulka položky 2 a 30.....</i>	<i>131</i>
<i>Tabulka 11 Kontingenční tabulka položky 24 a 26.....</i>	<i>132</i>
<i>Tabulka 12 Kontingenční tabulka položky 32 a 34.....</i>	<i>133</i>

Seznam příloh

Příloha A – Dotazník.....	121
Příloha B – Otázky k rozhovoru.....	126
Příloha C – Příklad rozhovoru.....	127
Příloha D – Kontingenční tabulky.....	131

Příloha A - Dotazník

1. Pohlaví: *
 - a. Žena
 - b. Muž
2. Délka praxe: *
 - a. 1-5 let praxe
 - b. 6-10 let praxe
 - c. 11-20 let praxe
 - d. 21-30 let praxe
 - e. 31-40 let praxe
 - f. 40 a více let praxe
3. Typ pedagogického pracovníka (můžete vybrat více možností): *
 - a. Učitel
 - b. Zástupce ředitele
 - c. Ředitel
 - d. Metodik prevence
 - e. Školní psycholog
 - f. Asistent pedagoga
 - g. Speciální pedagog
 - h. Výchovný poradce
 - i. Sociální pedagog
 - j. Jiná...
4. Vnímáte, že se dokážete vcítit do žáků? *
 - a. Určitě ano
 - b. spíše ano
 - c. nevím
 - d. spíše ne
 - e. vůbec ne
5. Jaká je míra vašeho emocionálního cítění směrem k žákům? *
 - a. Škála nízká – vysoká
6. Do jaké míry využíváte svou rozumovou stránku směrem k žákům? *
 - a. Škála nízká – vysoká
7. Směrem k žákům využíváte emocionální nebo rozumovou stránku osobnosti? *
 - a. Hlavně emocionální stránku (např. všimnu, že je někdo smutný a řeším to)
 - b. Emocionální i rozumovou stránku, ale hlavně emocionální
 - c. Emocionální i rozumovou stránku, ale hlavně rozumovou
 - d. Hlavně rozumovou (např. soustředím se na výklad látky)
8. Chci po žácích, aby během vyučování se mnou diskutovali pouze o probírané látce: *
 - a. Ano, určitě
 - b. Spíše ano
 - c. Spíše ne
 - d. Určitě ne
9. Hlavním cílem vyučovací hodiny je pro mě to, že si žáci odnesou pochopení probírané látky. *
 - a. Ano, určitě
 - b. Spíše ano
 - c. Spíše ne
 - d. Určitě ne

10. Jaký je obecně váš názor na programy primární prevence?*

 - a. Škála negativní - pozitivní

11. Kde se nachází škola, kde působíte?*

 - a. Vesnice
 - b. Město
 - c. Městys

12. Jsem dostatečně informován/a o primární prevenci na naší škole*

 - a. Škála 1-10

13. Má škola, kde působíte blízký dosah k organizacím (PPP, OSPOD, neziskové organizace, apod.), zprostředkávající prevenci?*

 - a. Ano, má
 - b. Spíše má
 - c. Spíše nemá
 - d. Ne, nemá

14. Využívá škola, kde působíte, možnosti prevence ve vašem okolí (PPP, OSPOD, neziskové organizace, apod.)?*

 - a. Ano, velmi
 - b. Spíše ano
 - c. Spíše ne
 - d. Ne, vůbec

15. Co si představíte pod pojmy nespécifická a specifická primární prevence? (svými slovy)*
16. Jak byste rozdělil/a specifické programy primární prevence?*

 - a. Všeobecná, selektivní, indikovaná
 - b. Všeobecná, selektivní
 - c. Primární, sekundární, terciární
 - d. Všeobecná, selektivní, nespécifická

17. Co vše si představujete, že by realizátoři všeobecné primární prevence měli při programu zajišťovat? (můžete i více možností)*

 - a. Podporu sociálního klimatu třídy/skupiny
 - b. Seznámení žáků s rizikovým chováním
 - c. Psychologickou diagnostiku
 - d. Krizovou intervenci
 - e. Komunikaci s pedagogem
 - f. Zážitkovou pedagogiku
 - g. Psychosociální hry
 - h. Dialog mezi lektorem a žákem
 - i. Jiné:

18. Pokud se ve třídě již vyskytuje šikana, jaký primárně preventivní program nejlépe zvolíte?*

 - a. Všeobecný
 - b. Selektivní
 - c. Indikovaný
 - d. Nespécifický

19. Jaké profese máte na vaší škole, věnující se prevenci (kromě učitelů)?*

 - a. Metodik prevence
 - b. Školní psycholog
 - c. Asistent pedagoga
 - d. Speciální pedagog
 - e. Výchovný poradce

- f. Sociální pedagog
 - g. jiné
20. Domníváte se, že žáci přesně vědí, kde tyto pomocné profese mohou najít a kdy a jak je kontaktovat?*
- a. Ano, určitě ví
 - b. Ano, nejspíš ví
 - c. Ne, spíše neví
 - d. Ne, určitě neví
21. Působí na vaší škole jedna nebo více z těchto organizací (tedy z vnějšího prostředí)?*
- a. Policie ČR
 - b. OSPOD
 - c. Pedagogicko-psychologická poradna
 - d. Člověk v tísni
 - e. ADRA
 - f. Charita
 - g. Nezisková organizace zprostředkovávají PP
 - h. Probační pracovník
 - i. Jiné:
22. Jaký je podle vašeho názoru vztah pedagogických pracovníků k primární prevenci na vaší škole?*
- a. Škála od negativní po pozitivní
23. Za kým se nejprve obrátíte v rámci preventivních opatření?*
- a. Vnitřní prostředí školy (metodik prevence, výchovný poradce, školní psycholog, apod.)
 - b. Vnější prostředí (PPP, OSPOD, neziskové org., apod)
24. Pokud jste se někdy účastnil/a programu primární prevence, účastnil/a jste se hlavně:
- a. Aktivně jsem se zapojil/a do programu
 - b. Pasivně jsem přihlížel/a a pozorovala dění
 - c. Ve třídě jsem byl/a přítomná, ale nevěnoval/a jsem pozornost programu (příprava na další hodiny, opravování testů, apod.)
 - d. Ve třídě jsem byl/a jen chvíli
 - e. Neúčastnil/a jsem se vůbec
 - f. Jiné:
25. Pokud se aktivně zapojujete do programu s žáky, tak z jakého důvodu?
- a. Zlepšení vztahů s žáky
 - b. Dozvíím se informace o tématu
 - c. Mohu pomoci lektorům s prevencí
 - d. Není to pro mě zvlášť důležité
 - e. Mohu se poučit z práce lektorů
 - f. Můžu diskutovat o programu s lektory
 - g. Jiné:
26. Pokud se aktivně zapojujete do programu primární prevence spolu s žáky, tak žáci:
- a. Mají radost, že se zapojím
 - b. Žákům je to jedno
 - c. Žáci z toho nemají radost
 - d. Žáci jsou proti tomu, abych se zapojil/a
 - e. Jiné:

27. Pokud se normálně nějakým způsobem zapojujete do programu, ale během nějakých témat se vůbec neúčastníte, tak jaká to jsou?
- Záškoláctví
 - Šikana, agrese, kyberšikana
 - Sex a partnerství
 - Závislostní chování
 - Syndrom CAN
 - Duševní zdraví
 - Moje budoucnost
 - Jiné:
28. Jakou důležitost byste dal/a programům od 1-10 (1=nejmenší, 10=největší)?*
- Škála 1-10
29. Místo kterých vyučovacích hodin by preventivní program měl probíhat?*
- Matematika
 - Čeština
 - Cizí jazyky
 - Chemie
 - Fyzika
 - Biologie
 - Zeměpis
 - Prvouka, vlastivěda, dějepis
 - Tělocvik
 - Pracovní činnosti, výtvarná výchova, estetická výchova, hudební výchova
 - ZSV, Občanská výuka
 - Výchova ke zdraví
 - Informatika
 - Odborné předměty
 - Jiné:
30. Považujete preventivní programy rizikového chování jako důležitější oproti běžné výuce hlavních předmětů?*
- Ano, velmi
 - Spíše ano
 - Mám to na stejné úrovni
 - Spíše ne
 - Ne, vůbec
31. Pokud vám vyučování přeruší naplánovaný preventivní program, tak to vnímáte:*
- Velmi pozitivně
 - Spíše pozitivně
 - Spíše negativně
 - Velmi negativně
32. Považujete možnost sledování třídy během preventivních programů jako přínosné?
- ano, velmi
 - spíše ano
 - spíše ne
 - ne, vůbec
33. Pokud považujete pozorování třídy jako přínosné, čeho jste si schopni všimnout?
- Volná odpověď
34. Pokud během programů primární prevence pozorujete třídní kolektiv, tak už vám to někdy pomohlo objasnit nějaké chování žáků?
- Ano, několikrát

- b. Ano, jednou
 - c. Ne, nikdy
35. Věnujete se tématu prevence i mimo programy primární prevence?*
- a. Ano, pravidelně
 - b. Ano, někdy
 - c. Ne, nikdy
36. Jak často máte třídnické hodiny?
- a. Jednou týdně
 - b. Jednou za 14 dní
 - c. Jednou za měsíc
 - d. Jednou za 2-5 měsíců
 - e. Jednou za půl roku
 - f. Jednou ročně
 - g. Nepravidelně (jen pokud je potřeba)
 - h. Třídnické hodiny nemáme
 - i. Jiné:
37. Čemu se věnujete během třídnickým hodin?
- a. Organizační věci
 - b. Podpora kolektivu
 - c. Rozvoj osobnosti
 - d. Rozvoj sociálních dovedností
 - e. Práce s pravidly třídy
 - f. Vedení k samostatnosti
 - g. Prevence rizikového chování
 - h. Řešení konkrétního problému třídy
 - i. Příprava projektu
 - j. Jiné:
38. Co je pro vás v rámci prevence rizikového chování vhodnější?*
- a. Třídnické hodiny
 - b. Programy primární prevence

⁵ *=povinné otázky

Příloha C – Otázky k rozhovoru

- 1. Jaké jsou vaše činnosti jako sociálního pedagoga na základní nebo střední škole?** Jaké činnosti děláte nejčastěji? Na škole, kde působíte, vykonáváte jen profesi sociálního pedagoga? Jste přítomen ve škole po celý pracovní týden nebo máte upravenou pracovní dobu? Kdo vám zadává úkoly, které máte splnit?
- 2. Jak se věnujete prevenci rizikového chování na škole?** Věnujete se hlavně prevenci? Věnujete primární, sekundární i terciární prevenci? Jaké se věnujete nejčastěji? Děláte sám/sama programy primární prevence?
- 3. Jakým způsobem pracujete s žáky?** S jakými žáky nejčastěji pracujete? Pracujete častěji s jednotlivci nebo ve skupině žáků? Pracujete s žáky průběžně, nebo pokud se objeví nějaký „problém“? Mohou vás kontaktovat i samotní žáci?
- 4. Jak spolupracujete s rodinou žáků?** Docházíte přímo do rodin žáků? Míváte nějaké porady s rodinami žáků? Co řešíte s rodinou nejčastěji?
- 5. Radí se pedagogičtí pracovníci častěji s vámi jako sociálním pedagogem nebo spíše volí jiné pozice (metodik prevence, výchovný poradce)?** Domníváte se, že pedagogové na vaši škole vědí, že vás mohou kontaktovat? Chce od vás pomoci spíše pedagog - žena nebo pedagog - muž a z jakého důvodu? Z jakých důvodů vás kolegové kontaktují? Z jakých důvodů nejčastěji?
- 6. Jaké vnímáte, že jsou názory a postoje dalších pedagogických pracovníků na vaše působení na škole?** Jak jste přijímán/a v pedagogickém sboru? Je něčím vaše přijímání nebo nepřijímání ze strany kolegů ovlivněno?
- 7. Jak pracujete s učiteli na tom, aby měli větší povědomí o prevenci rizikového chování?** Pracujete i jinak s učiteli?
- 8. S jakými zařízeními (OSPOD, PPP) nejčastěji komunikujete?** V jakých věcech s těmito zařízeními kontaktujete? Dělá u vás někdo programy primární prevence?

Příloha D – Příklad rozhovoru

R1 – žena, ZŠ, 59 let

- 1. Jaké jsou vaše činnosti jako sociálního pedagoga na základní nebo střední škole? Jaké činnosti děláte nejčastěji? Na škole, kde působíte, vykonáváte jen profesi sociálního pedagoga? Jste přítomen ve škole po celý pracovní týden nebo máte upravenou pracovní dobu? Kdo vám zadává úkoly, které máte splnit?**

Na to asi nemáme tolik času. To je strašně těžký to shrnout, protože tam je tolik té práce a tolik činností. Nejčastěji mám před dveřmi řadu dětí, co chodí a potřebují s něčím pomoci nebo poradit. Dokonce jsem jim teď říkala, že nejsem jejich kamarádka. Týká se to školních věcí, soukromých věcí, doma co se děje. Učitelé to samé a i rodiče vlastně. Je to poradenská činnost úplně komplet ve všem. Působím jenom jako sociální pedagog. Původně to bylo na půl úvazku, takže 3 dny v týdnu, ale i kvůli mně jsme si to upravili a jsem tam každý den. Takže mám rozvrženou pracovní dobu, ale jsem tam každý den. Když je ale třeba, tak si nějaké dny mohu upravit. Od pondělí do pátku za mnou může někdo přijít a je to tak lepší. Úkoly si koriguju úplně sama. Nejedná se úkoly, ale o věci, co oni potřebují. Není to úkolování.

- 2. Jak se věnujete prevenci rizikového chování na škole? Věnujete se hlavně prevenci? Věnujete primární, sekundární i terciární prevenci? Jaké se věnujete nejčastěji? Děláte sám/sama programy primární prevence?**

Řekla bych, že hodně, ale je to také dané tím, že kolega (preventista), co to dělá, je v důchodu. Já jsem v předchozím zaměstnání dělala preventistu, takže k tomu mám hodně blízko. Takže z těchto důvodů se tomu věnuju docela dost, ale hlavně se tomu nevěnuji. Já to беру z té své pozice, co je třeba, tak to zajistím, ale není to tak, že bych dělala hlavně prevenci. Zatím bych řekla, že jsem nepředávala vlastně nic. Vše jsme zvládli sami. Z primární jsem zrovna teď zařizovala besedy s Policií. Řešíme si to sami v rámci školy. Nejčastěji se věnuji šikaně. Ale je to spíš domnělá. Málokdy se to potom prokáže, že to byla fakt šikana. Já svoje preventivní programy nedělám, takže většinou to je, když to přeženu, zakázkové, že někdo přijde. Děti přijdou a my to probereme. Já to, že za mnou děti chodí sami, hodně prosazují. Když si v manuálech přečtete, že by sociální pedagog neměl dělat

dozory. Já jsem přesvědčená o tom, že je to právě naopak. Jinak nemáte šanci ty děti poznat. Na těch dozorech je to úžasná věc, protože oni mě znají, takže za mnou chodí. Já za nimi vlezou do třídy a dejte si svačinky. My si takhle rozumíme, tak je to jiné.

3. **Jakým způsobem pracujete s žáky?** S jakými žáky nejčastěji pracujete? Pracujete častěji s jednotlivci nebo ve skupině žáků? Pracujete s žáky průběžně, nebo pokud se objeví nějaký „problém“? Mohou vás kontaktovat i samotní žáci?

To je tak strašně individuální. Děláme komunitní kruhy, když je špatné klima ve třídě. Dělám dotazníkové šetření. Nebo potom nějaké individuální sezení, když je tam nějaká dlouhodobější záležitost. Je to individuální podle toho, jaká je zrovna potřeba. Nemám žádné statistiky, co bych si dělala. Je to o tom také, že když za mnou ty děti začnou chodit, hlavně pubertáči, tak oni za mnou chodí opravdu s každou blbostí. Takže to už není taková práce, ale spíše takový pokec. Nemohla bych asi vypíchnout něco. Řekla bych, že to bude nastejno, jak individuálně, tak se skupinou. To je zase, pokud je to se třídou, tak když se něco vyskytne. Ale já si s nimi povídám každou přestávku. V tomhle bych řekla, že spíše průběžně. Ano, mohou mě kontaktovat samotní žáci a stává se tomu tak.

4. **Jak spolupracujete s rodinou žáků?** Docházíte přímo do rodin žáků? Míváte nějaké porady s rodinami žáků? Co řešíte s rodinou nejčastěji?

Všechno je to individuální. To znamená, že si rodiče většinou pozvu do školy nebo rodiče si potom sami zavolají nebo přijdou. Nebo třídní doporučí nějakou schůzku nebo tak. Takže většinou je to, když je to první, to se sejdeme u mě a potom je to zase individuální. Chodím i do rodin. Když je to jenom nějaké konzultační, tak si i jenom telefonujeme. Ted' třeba jsem s jednou maminkou každý týden. Vždycky to zkonzultujeme, co se podařilo, co se nepodařilo. Zase to záleží na tom, jak oni mohou. Když je pro mě jednodušší, aby za mnou chodili, tak za mnou chodí. Když je jednodušší si zatelefonovat, tak telefonují. Ano, mívám porady s rodiči a s některými pravidelně, s některými podle potřeby. Úplně nejčastěji řešíme přípravu do školy, důslednost, dodržení nějakých pravidel. Pomoc při dodržování pravidel a soustavnosti.

5. **Radí se pedagogičtí pracovníci častěji s vámi jako sociálním pedagogem nebo spíše volí jiné pozice (metodik prevence, výchovný poradce)?** Domníváte se, že

pedagogové na vaši škole vědí, že vás mohou kontaktovat? Chce od vás pomoci spíše pedagog - žena nebo pedagog - muž a z jakého důvodu? Z jakých důvodů vás kolegové kontaktují? Z jakých důvodů nejčastěji?

Tohle úplně jednoduše, protože výchovná poradkyně je u nás teď od začátku školního roku, takže ona se do toho spíše tak zabíhá. Tím, že já jsem tam opravdu každý den a jsem dispozici kdykoliv, takže chodí nejčastěji za mnou a já se potom domlouvám s metodikem prevence a výchovným poradcem. Vědí o mé profesi sociálního pedagoga úplně všichni. Tohle je jasné, protože žen je více. Určitě ženy. Jinak bych to nerozlišovala, myslím si, že máme výbornou spolupráci. Začátky jsou těžké asi všude, ale teď už je to zaběhaný. To je taky různé. Někteří se přijdou třeba jenom „vykecat“. My už to máme tak zaběhaný, že mám pořád otevřené dveře, takže oni přijdou a řeknou, co potřebují. Vypovídají se a řeknou, že to takhle stačí, že se potřebovali jenom vypovídat a nemusím to řešit. To je úžasné, protože já o tom vím, že ten problém je, když se to začne řešit.

6. Jaké vnímáte, že jsou názory a postoje dalších pedagogických pracovníků na vaše působení na škole? Jak jste přijímán/a v pedagogickém sboru? Je něčím vaše přijímání nebo nepřijímání ze strany kolegů ovlivněno?

Většinou to je pozitivní, ale jsou tam takoví, kteří nechtějí, abych vstupovala moc do té třídy, ale zase je to na domluvě. Já to vím, že oni to moc nechtějí, tak je nechávám. Teď už ani tolik ne, ale to jsou vždycky ty začátky, protože je to podle mě ovlivněno tím, že oni vůbec netuší, co sociální pedagog je. To je ten nejzásadnější problém, protože oni nevědí, co si před tím představit. Je tam komunikační šum. Protože mají pocit, že je to člověk, co jim poleze do věcí a bude jim do toho mluvit, což oni nechtějí.

7. Jak pracujete s učiteli na tom, aby měli větší povědomí o prevenci rizikového chování? Pracujete i jinak s učiteli?

Já nevím, já tím, že do toho úplně nemluví. Je to co potřebuji ze svého hlediska, tak přesně takhle mluvím i s těmi učiteli. Když jsem domluvila besedu s Policií, tak jsem vysvětlovala učitelům, proč to je. Tak se mě ptají, proč to takhle nebylo už udělaný. Tak jim říkám, že to tak nejde. Individuálně, ale že bych chodila a dělala nějakou prevenci obecně, tak to ne. Ale s výchovnou poradkyní to plánujeme, že bychom to zkusily od září, protože

my si tam ještě potřebujeme nastavit pravidla mezi námi a pedagogy, takže až budeme mít tohle, tak bychom chtěli zkusit něco podobného.

- 8. S jakými zařízeními (OSPOD, PPP) nejčastěji komunikujete? V jakých věcech s těmito zařízeními kontaktujete? Dělá u vás někdo programy primární prevence?**

SPC, PPP, OSPOD ten jednoznačně, protože s těmi spolupracujeme hodně a dobře. OSPOD je pro mě úplně stěžejní. Podle toho, co potřebuju. Kurátoři tam jsou. Dávky, když třeba domlouvám příspěvky, aby dali na školu v přírodě. Nezisková organizace dělá preventivní programy. Máme domluvené pravidelně od Policie. V návaznosti, jedna třída, druhá třída. Každý rok. Bude to dlouhodobá spolupráce. OSPOD tam je toho spoustu. Já si tam zavolám a zeptám se, kdo by konkrétně měl to dítě na starosti, s kterým mám já začít pracovat. My se potom domlouváme, co já ještě mohu udělat nebo jestli to mám jim už poslat. Nechci vám to ještě posílat, ale potřebuju s něčím poradit.

PPP – tam je to většinou přes to vyšetření a tak. Děti, co jsou tam vyšetřené, jsou tam ještě nějaké sociální problémy, tak tam s nimi taky komunikuju, vysvětluju jim, bavíme se o tom, jestli tam s nimi nějak jde spolupracovat, jestli oni spolupracují nebo ne. Vím v tom přeci jenom více, než ta poradna. Takže jestli oni tam dají nějaké doporučení a já jim tam zavolám a řeknu, to je výborné doporučení, ale nemáme šanci v tomhle směru s nimi pohnout, chtělo by to trošku něco jiného. Centrum sociálních služeb, tam třeba řeknu a zavolám: doporučila jsem vás té rodině, bylo by dobré, kdybyste se zaměřili na tohle a tamto. Některé rodiny tam ale ani nedojdou, ale některý, když tam dojdou, tak neřeknou všechno. Já tam s nimi třeba jdu na tu první návštěvu.

Příloha D – kontingenční tabulky

Tabulka 8 Kontingenční tabulka položky 1 a 30

1) Pohlaví		30) Považujete preventivní programy rizikového chování jako důležitější oproti běžné výuce hlavních předmětů?	
Odpověď	Žena	Muž	Celkem
Ano, velmi	9	2	11
Spíše ano	20	4	24
Mám to na stejné úrovni	43	12	55
Spíše ne	16	4	20
Vůbec ne	3	2	5
Celkem	91	24	115

Zdroj: vlastní výzkum

Tabulka 9 Kontingenční tabulka položky 1 a 31

1) Pohlaví		31) Pokud vám vyučování přeruší naplánovaný preventivní program, tak to vnímáte:	
Odpověď	Žena	Muž	Celkem
Velmi pozitivně	9	2	11
Spíše pozitivně	67	15	82
Spíše negativně	13	6	19
Velmi negativně	2	1	3
Celkem	91	24	115

Zdroj: vlastní výzkum

Tabulka 10 Kontingenční tabulka položky 2 a 30

2) Délka praxe				30) Považujete preventivní programy rizikového chování jako důležitější oproti běžné výuce hlavních předmětů?			
Odpověď	1-5 let	6-10 let	11-20 let	21-30 let	31-10 let	41 a více let	Celkem
Ano, velmi	3	0	1	3	3	1	11

Spíše ano	5	3	4	9	3	0	24
Mám to na stejné úrovni	12	7	7	10	18	1	55
Spíše ne	5	2	6	6	0	1	20
Vůbec ne	1	0	2	0	2	0	5
Celkem	26	12	20	28	26	3	115

Zdroj: vlastní výzkum

Tabulka 11 Kontingenční tabulka položky 24 a 26

<i>24) Pokud jste se někdy účastnil/a programu primární prevence, účastnil/a jste se hlavně:</i>			<i>26) Pokud se aktivně zapojuji do programu primární prevence spolu s žáky, tak žáci:</i>				
Odpovědi	Aktivně jsem se zapojil/a do programu	Pasivně jsem přihlížel/a a pozoroval/a dění	Ve třídě jsem byl/a přítomná, ale nevěnoval/a jsem pozornost programu	Ve třídě jsem byl/a jen chvíli	Neúčastnil/a jsem se vůbec	Jiná	Celkem
Mají radost, že se zapojuji	45	9	0	1	1	1	57
Žákům je to jedno	6	11	2	0	6	1	26
Žáci z toho nemají radost	0	0	0	0	0	0	0
Žáci jsou proti	0	0	0	0	0	0	0

tomu, abych se zapojil/a							
Jiná	1	0	0	0	5	0	6
Celkem	52	20	2	1	12	2	89

Zdroj: vlastní výzkum

Tabulka 12 Kontingenční tabulka položky 32 a 34

<i>32) Považujete možnost sledování třídy během preventivních programů jako přínosné?</i>		<i>34) Pokud během programů primární prevence pozorujete třídní kolektiv, tak už vám to někdy pomohlo objasnit nějaké chování žáků?</i>		
Odpověď	Spíše ano	Spíše ne	Vůbec ne	celkem
Ano, několikrát	14	1	0	58
Ano, jednou	12	0	0	21
Ne, nikdy	8	2	1	12
Celkem	34	3	1	91

Zdroj: vlastní výzkum