



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedry

Pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Analýza zkušeností studentů dlouhodobě působících v peer programu

Vypracoval: Petr Davídek

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Jiří Kressa

České Budějovice 2015

Prohlášení

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

V Českých Budějovicích dne 30. 4. 2015

.....
Petr Davídek

Rád bych práci věnoval svým rodičům, kteří mě vždy podporovali v plnění mých snů...

Rád bych na tomto místě poděkoval panu Mgr. et Mgr. Jiřímu Kressovi za jeho trpělivost, podporu a užitečné rady při vedení práce. Dále bych chtěl poděkovat paní docentce Soně Hermochové za odborné konzultace a čas, který si na mě vždy našla. Poslední velký dík patří paní Marcelle Erbsové, slečně Márii Labovské a Anně Mikyškové, které strávily mnoho času čtením mé práce a během psaní mi byly velkou oporou.

Anotace

Bakalářská práce si klade za cíl zmapovat, jaké významy studenti přisuzují svým zkušenostem s dlouhodobým působením v Peer programu gymnázia Elgartova 3, Brno – s důrazem na motivaci respondentů pro vstup do programu, jeho cíle a jak respondenty ovlivnila jejich čtyřletá činnost v něm. Výzkum je prováděn za pomoci metod kvalitativního přístupu – konkrétně interpretativně fenomenologické analýzy. Výzkumný vzorek tvoří čtyři momentálně nejdéle působící „peeri“ (tři dívky a jeden chlapec) – dobrovolníci z řad studentů připravující a realizující na gymnáziu množství aktivit. Práce je rozčleněna na dvě části. Teoretická se věnuje popisu klíčových tématům s prací souvisejících – rizikovému chování, období adolescence, prevenci rizikového chování, obecnému konceptu peer programů a jeho modifikaci na gymnáziu Elgartova. Předmětem praktické části je podrobný popis výzkumných otázek, cílů a metodiky výzkumu. Autor rovněž přikládá sebereflexi své zkušenosti s programem. V závěru práce vniká finální zpráva shrnující výsledky a odpovídající na položené výzkumné otázky.

Klíčová slova: adolescence, peer program, prevence rizikového chování, rizikové chování, sociálně patologické jevy.

Abstract

The aim of this thesis is to map how students assess their long-term participation in the Peer programme at the Gymnasium, Elgartova 3, Brno. The emphasis is laid on the motivation of the respondents for joining the programme, on the programme objectives and on the way the respondents were influenced by their four-year participation in the Peer programme. The study is based on the methods of qualitative approaches, particularly on the interpretative phenomenological analysis. Four senior “Peers” (three girls and one boy) constitute the research sample, they are student volunteers who prepare and organize numerous events at the Gymnasium Elgartova. The thesis is divided into two parts – theoretical and practical. The theoretical part provides a description of the key topics associated with the thesis, such as risk behaviour, adolescence, prevention of the risk behaviour, general concept of the Peer programme and its modification at the Gymnasium Elgartova. The practical part focuses on a detailed description of the questions, objectives and methods of the research. Moreover, the author also provides the self-reflection of his own experience with the programme. The thesis is concluded with a final report which comprises of the research results and accounts for the research questions.

Key words: adolescence, peer programme, prevention of the risk behaviour, risk behaviour, socio-pathological phenomena.

Obsah

Úvod	8
Teoretická část	9
1. Rizikové chování a sociálně patologické jevy.....	10
1.1 Vymezení pojmů.....	10
1.2 Teorie rizikového chování.....	12
2. Adolescence a rizikové chování.....	14
2.1 Vymezení období adolescence.....	14
2.2 Biologické aspekty adolescence.....	14
2.3 Kognitivní a emoční vývoj.....	16
2.4 Oblast vztahů a hledání identity.....	17
2.5 Rizikové chování v adolescenci.....	19
3. Prevence rizikového chování.....	21
3.1 Vymezení pojmů.....	21
3.2 Členění primární prevence a její ukotvení ve školském zákoně.....	22
3.3 Zásady efektivní prevence rizikového chování u dětí a mládeže.....	23
3.4 Peer program gymnázia Elgartova jako forma nescifické prevence rizikového chování.....	26
3.4.1 Obecný koncept peer programu.....	26
3.4.2 Peer program gymnázia Elgartova 3, Brno.....	28
Výzkumná část	31
4. Volba výzkumného přístupu – kvalitativní přístup.....	32
5. Výzkumný design – IPA (interpretativně fenomenologická analýza).....	33
6. Výzkumný vzorek.....	35
7. Výzkumné cíle a otázky.....	36
8. Metoda sběru dat.....	37
9. Způsob zpracování a interpretace dat.....	39
10. Reflexe výzkumníkových zkušeností s peer programem a motivace pro realizaci výzkumu.....	41
11. Výsledky.....	43
11.1. Motivace respondentů pro vstup do peer programu.....	44
11.2. Cíle peer programu z perspektivy respondentů.....	47
11.3 Vliv peer programu na respondenty.....	50
Diskuze	54
Závěr	55

Referenční seznam	56
Přílohy	62
Příloha 1: přepis rozhovoru s Lucií	62
Příloha 2: informovaný souhlas.....	69

Úvod

Bakalářská práce nese název „Analýza zkušeností respondentů dlouhodobě působících v peer programu“. Je členěna na teoretickou a praktickou část.

V teoretické části se věnujeme problematice rizikového chování, specifickým obdobím adolescence a s ní souvisejícím rizikovým faktorům. Dále se zabýváme prevencí rizikového chování a následně jednou z jejích možných forem využívaných především na středních školách – peer programem. Na závěr teoretické části podrobně popisujeme jeho modifikaci uzpůsobenou prostředí a potřebám dané brněnské školy - Peer program gymnázia Elgartova, 3, Brno, který je postaven na činnosti odborně proškolených dobrovolníků z řad studentů, připravujících a realizujících množství aktivit pro své vrstevníky.

Práce si klade za cíl zmapovat, jaké významy tito studenti přisuzují svým zkušenostem s dlouhodobým působením v peer programu gymnázia Elgartova.

K tomu využíváme metod kvalitativního přístupu – konkrétně interpretativně fenomenologickou analýzu (dále jen IPA). Ta byla v 90. letech 20. století využívána především v psychologii zdraví, ale postupně se rozšířila i do dalších oblastí výzkumu. Právě prostřednictvím IPA je možné podkrýt esenci zkušeností respondentů – významy, které jim přiřkládají (Smith, Osborne, 2003; Gulová, Šíp, 2013).

Stěžejním bodem praktické části je prezentace výsledků analýzy, která je rozdělena do tří tematických celků: motivace respondentů pro vstup do peer programu, cíle peer programu z perspektivy respondentů a vliv peer programu na dlouhodobě působící respondenty.

Než však přistoupíme k samotným výsledkům, věnujeme se deskripci výzkumných otázek, cílů a metodiky výzkumu. Po definování cílů a výzkumných otázek objasňujeme v kontextu s nimi zvolený výzkumný přístup a design. Následně popisujeme výzkumný vzorek a zdůvodňujeme okolnosti jeho výběru. V závěru vzniká výsledná zpráva, které shrnuje výsledky a odpovídá na položené výzkumné otázky. V rámci diskuze se pak autor zabývá možnými omezeními výzkumu. Rovněž se zamýšlí nad jeho průběhem a případným dalším rozšířením

Část první

Teoretická část

1. Rizikové chování a sociálně patologické jevy

1.1 Vymezení pojmů

Předmětem části této kapitoly je vymezení a porovnání termínů rizikové chování a sociálně patologické jevy. Rizikové chování lze definovat jako: „*aktivity, které přímo nebo nepřímo vyúsťují v psychosociální nebo zdravotní poškození jedince, jiných osob, majetku nebo prostředí*“ (Martanová a kol., 2012, 28). Mezi rizikové chování patří (Miovský, Skácelová, Zapletalová a kol., 2010):

- interpersonální agresivní chování (např. násilné chování, šikana, týrání, rasová nesnášenlivost a diskriminace některých skupin, extremismus)
- delikventní chování ve vztahu k hmotnému majetku (např. krádeže, vandalismus sprejerství)
- rizikové zdravotní návyky (např. pití alkoholu, kouření, užívání drog, ale i nezdravé stravovací návyky, nedostatečnou nebo nadměrnou pohybovou aktivitu)
- sexuální chování (např. předčasné zahájení pohlavního života, promiskuitu, nechráněný pohlavní styk, pohlavní styk s rizikovými partnery, předčasné mateřství a rodičovství)
- rizikové chování ve vztahu k společenským institucím (např. problémové chování ve škole jako záškoláctví, neplnění školních povinností, nedokončení studia na střední škole)
- prepatologické hráčství
- rizikové sportovní aktivity (např. provozování adrenalinových a extrémních sportů)

Sociálně patologické jevy jsou ty, „*kteří jednoznačně porušují historicky zabudované hodnoty a normy dané společností a narušují tak bezkonfliktní soužití společnosti*“ (Procházka, 2012, 133).

Autoři Klaus a Hroncová (2007) mezi ně řadí: agresivitu, šikanování, xenofobii, rasismus, kriminalitu, delikvenci patologickou závislost a další projevy. V odborné literatuře se často termíny navzájem prolínají – jsou používány k popisu totožných projevů. Ve srovnání s rizikovým chováním jsou sociálně patologické jevy starším označením, od kterého je tendence ve školském prostředí upouštět a užívat pojmu rizikové chování.

Zmíněnou tendenci je možné pozorovat i v oficiálních dokumentech ministerstva školství. Na období 2009 – 2012 zveřejnilo následující strategie: Strategie prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy na období 2009 – 2012 (MŠMT, 2009). Počínaje od nadcházejícího období došlo u metodických pokynů k významné terminologické změně: Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013 – 2018 (MŠMT, 2013). Od termínu sociálně patologické jevy se ve školním prostředí upouští v důsledku v jeho pejorativního, normativního ladění, které může působit jako stigma (Miovský, Skácelová, Zapletalová a kol., 2010).

Termín sociálně patologické jevy je původně sociologický. Jeho zavedení je spojeno s anglickým sociologem Herbertem Spencem a jeho organistickým proudem v sociologii – společnost přirovnává k živému organismu, sociálně patologické jevy pak k jeho onemocnění (Fische, Škoda, 2014). A zde jsou kořeny výše zmíněného pejorativního normativního ladění. „*Sociálně patologické jevy: Označení určitého jevu jako sociálně patologický znamená, že již překračuje danou sociální normu a představuje ohrožení pro společnost*” (Duplinský, Moussová, 2007, 22). Podle autorů může mít toto označení vliv na sebepojetí daného jedince (zejména u dětí). Považuje se za méněcenného, neschopného pozitivního jednání a postupně se pod vlivem svého okolí (např. veřejnosti a sociálních pracovníků, přistupujících k němu s předsudky) přizpůsobuje tomuto svému negativnímu označení – dochází k sebenaplňujícímu proroctví.

Autoři také zmiňují, že termín rizikové chování evokuje určité problématické projevy, ale nemusí se jednat o vysoce problémové a společnosti nebezpečné jevy. Primárně je pojem vztažen k jedinci a až sekundárně ke společnosti. Oproti termínu sociálně patologické jevy, který primárně evokuje určité ohrožení pro společnost, je rizikové chování jako označení méně dehonestující (Duplinský, Hadjmousová, 2007).

Z výše uvedeného se jeví používání termínu rizikové chování jako vhodnější a autor jej bude i v následujících částech práce preferovat.

1.2 Teorie rizikového chování

Existuje množství teorií a vědeckých zkoumání zabývajících se příčinami rizikového chování. Hned na začátku je zapotřebí zmínit, že příčiny rizikového chování jsou multifaktoriální – většinou se jedná o skupiny příčin napříč více oblastmi. Autoři nejčastěji teorie člení do následujících tří oblastí (Hroncová, Kraus a kol., 2006; Komenda, 1999; Sobotková a kol., 2014; Fischer, Škoda, 2014)

- biologicko psychologické teorie (např. teorie rozeného zločince)
- sociálně psychologické teorie (např. teorie sociálního učení)
- sociologické teorie (např. teorie delikventního prostředí)

Biologicko psychologické teorie patří k nejstarším teoriím. Je pro ně společná představa, že dědičné dispozice mají vliv na míru rizikového chování. Není pro ně podstatné sociální prostředí nebo výchova, ale jako hlavní determinantu našeho chování pokládají právě dědičné dispozice (Hroncová, Kraus a kol., 2006).

Jako příklad biologicko psychologických teorií můžeme uvést teorii rozeného zločince, jehož autorem je italský soudní lékař a antropolog C. Lombroso. Ten vycházel ze své dlouholeté praxe soudního lékaře v Turinském nápravném zařízení, kde se denně setkával s množstvím vězňů. Během svého působení zjistil, že se u nich objevují atavismy - biologické znaky, které se vyskytovaly u vývojově nižších organismů, ale v průběhu evoluce u většiny lidí vymizely. Příkladem výše zmíněných atavismů mohou být: neobyčejně velké, nebo malé uši, často odstálé jako šimpanz; nadpočetné prsty na rukách a na nohách a další (Tomášek, 2010).

Sociálně psychologické teorie vysvětlují rizikové chování na základě vlastností osobnosti daného člověka. Ty jsou sice lokalizovány „uvnitř jedince“, ale jejich příčiny jsou často externí - proces učení, rodinné prostředí, sociální interakce. Podle autorů je v sociálně psychologických teoriích stále vlivná koncepce, že hlavní příčina

spočívá ve špatné socializaci jedince v dětském období (Fischer, Škoda, 2014; Hrčka, 2001). Jako příklad sociálně psychologických teorií můžeme uvést Bandurovu teorii sociálního učení. Bandura a Walters provedli v roce 1973 výzkum, během kterého promítali dětem z mateřské školy film, v němž si hrál herec v místnosti s panenkou „Bobo“. První skupina dětí viděla herce, jak si s panenkou mírumilovně hraje. Druhé byl puštěn film, ve kterém herec vykazoval agresivní známky chování – kopání a bouchání do panenky. Když pak děti měli možnost si v dané místnosti hrát, častěji se chovaly agresivně. Pokud bylo agresivní chování herce ve filmu pochváleno nebo odměněno, stoupaly i projevy agresivity dětí (Hoskovcová, 2006).

Sociologické teorie akcentují vliv společenského a kulturního kontextu na vznik rizikového chování (Sobotková a kol., 2014). Jako jednu ze sociologických teorií uvádíme teorii delikventního prostředí, jejíž autorem je E.H. Sutherland. Ta tvrdí, že si delikventní chování osvojujeme v souvislosti se subkulturou, ve které se vyvíjíme – stáváme se delikventy, protože se sdružujeme s jedinci, kteří jsou jejími nositeli (Fischer, Škoda, 2014).

2. Adolescence a rizikové chování

V následujících řádcích se budeme věnovat popisu období adolescence a poté rizikovým faktorům s ním spojeným.

2.1 Vymezení období adolescence

Adolescence vyplňuje především druhé desetiletí života, během kterého dochází ke značným biologickým a psychosociálním změnám (Labáth a kol., 2001). Gloria (2004, 562) definuje adolescenci jako „*období života, které začíná objevením sekundárních pohlavních znaků a končí ukončením růstu a citovou zralostí*“. Machová a Kubátová (2009, 171) jako *přechodnou fázi lidského života, kdy člověk přestává být dítětem, avšak není zatím dospělým*. V rámci chronologického vymezení adolescence panuje mezi autory jistá neshoda.

Někteří autoři vymezují adolescenci jako období mezi patnáctým a dvacátým rokem života - navazuje na předcházející období pubescence, kterou dále člení na prepubertu (desátý až třináctý rok života) a pubertu (třináctý až patnáctý rok života) (Langmeier, Krejčířová, 2006). Vágnerová (2005) rozlišuje ranou adolescenci (desátý až patnáctý rok života) a pozdní (patnáctý až dvacátý – dvacátý druhý rok života). Steinberg (2010) a Macek (1999) ji člení na ranou, střední a pozdní – z hlediska chronologického vymezení se v podstatě jedná o ekvivalent prepuberty, puberty a adolescence.

2.2 Biologické aspekty adolescence

V rané adolescence dochází ke zvýšenému vylučování pohlavních hormonů, podněcujících akceleraci tělesného růstu a vývoj primárních a sekundárních pohlavních znaků (Vokurka, 2012). U dívek nastávají změny zpravidla o dva roky dříve než u chlapců.

Již v osmém až třináctém roku života lze u nich zaznamenat první známky dospívání – nárůst prsních žláz a okolo desátého roku života i růstový výšvih (nejvýraznější je okolo dvanáctého roku: 7 – 11 cm za rok), který končí okolo patnáctého roku (Sedlářová a kol, 2008). V průměru dochází u dívek k nárůstu prsních žláz v jedenáctém roce života (Sikorová, 2012). Absence rozvoje pohlavních znaků do čtrnáctého roku života je bráno u dívek jako opožděná puberta. Před osmým rokem života pak jako předčasná (Weiss a kol., 2010; Muntau, 2008).

Pubické a axilární ochlupení se většinou začíná objevovat později než počáteční nárůst prsních žláz. Také dochází k zvýšenému ukládání tuku v podkůži (podmíněno energetickou náročností těhotenství) (Sobotková a kol., 2014).

První menarche se u dívek objeví v rozmezí dva roky až dva a půl roku po nárůstu prsních žláz (v průměru okolo třináctého roku). Dívka tím ale nenabývá plné reprodukční schopnosti. Její ovulační cyklus je stále nepravidelný a devadesát procent z těchto cyklů je anovulačních. Do dvou let po první menarché dochází k ustálení cyklu a nabytí plné reprodukční schopnosti (Sikorová, 2012).

U chlapců se projevují první známky dospívání mezi devátým až čtrnáctým rokem života růstem testes, penisu a skrota (Jarošová, 2008). Weiss a kolektiv (2010) uvádí ukončení biologické etapy dětství dosažením testikulárního objemu tří mililitrů (konec pubertálního růstu testes byl stanoven na patnáct roků, kdy testikulární objem v průměru činí dvacet až dvacet pět mililitru). Také dochází k nabývání svalové hmoty a růstovému výšvihu, začínajícím po dvanáctém roce (vrcholí ve čtrnáctém roku a bývá ukončen mezi sedmnáctým a osmnáctým rokem) (Sedlářová a kol, 2008). Pubické, axilární ochlupení a chmýří nad horním rtem se začíná objevovat po prvotním nárůstu testes. První ejakulace je u chlapců analogicky s ženskou známkou zralosti označována spermarché. Vyskytuje se mezi třináctým až patnáctým rokem života (Sobotková a kol., 2014). Opožděnou pubertu u chlapců bereme jako absenci rozvoje pohlavních znaků do patnáctého roku života (Weiss a kol., 2008; Muntau, 2008).

Pozdní adolescence „*má především psychosociální charakter, protože zásadní biologická změna proběhla již v pubertě*“ (Čížková, Zacharová, 2011, 86)

2.3 Kognitivní a emoční vývoj

Psychický vývoj lze obecně definovat jako „proces vzniku postupných změn a rozvoje psychických procesů a vlastností osobnosti člověka“ (Čížková, Zacharová, 2011, 5). Vágnerová (2012,12) jej charakterizuje jako „proces vzniku, rozvoje a zákonitých proměn psychických procesů a vlastností, jejich diferenciací a integraci se projeví v rámci celé osobnosti. Kosíková (2011, 29) psychické procesy popisuje jako „všechny operace a pochody, jejichž prostřednictvím si člověk uvědomuje a osvojuje svět a sama sebe“. Dále je člení na kognitivní, emociální a motivační. Právě popis kognitivních a emočních změn ve spojitosti s obdobím adolescence je předmětem této části.

V souvislosti s kognitivními změnami řadí Piaget období adolescence do stádia formálních myšlenkových operací. To začíná kolem jedenáctého až dvanáctého roku života a navazuje na stádium konkrétních operací. V protikladu k dítěti ve stádiu konkrétních operací je adolescent schopen uvažovat v nezávislosti na přítomnosti, vytvářet si teorie o všem možném a libovat si v abstraktních úvahách. Také se objevuje schopnost metakognice – schopnost přemýšlet o myšlení druhých lidí (Piaget, 1999). Pro období pubescence je charakteristické spíše nepřesné pozorování se zjednodušenými a ukvapenými závěry (Kelnerová, Matějková, 2010). Nový způsob myšlení přináší pro pubescenty jistou míru nejistoty. V mladším školním věku bralo dítě svět realisticky a střízlivě – takový jaký je. Vlivem rozvoje abstraktního myšlení pubescent porovnává své „představy a ideály o fungování světa“ s realitou, se kterou jsou často v rozporu.

Změna pohledu na svět vede k dočasnému poznávacímu egocentrismu. Ten je charakteristický: podléhání klamu, že úvahy dospívajícího jsou zcela výjimečné, nadměrnou kritičností, sklonem polemizovat, ulpíváním na jednom názoru a myšlenkovým radikalismem (tendence reagovat zkratkovitými generalizacemi a nečinit kompromisy – jsou vnímány jako projev slabosti) (Langmeier, Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2012).

Plné rozvinutí abstraktního myšlení v pozdní adolescenci je také spojeno se schopností alternativního řešení problému, autonomie, seberegulace, sebereflexe a s ní souvisejícími změnami v sebepojetí (Macek, 1999; Vágnerová, 2012).

Rovněž probíhají značné změny v emocionálním prožívání podmíně bořlivými hormonálními proměnami. V pubescenci se objevuje zvýšená emocionální vzrušivost a labilita, spojená s nízkou schopností seberegulace a vyčerpáním (Taxová, 1987).

Totožné podněty často vyvolávají rozdílné reakce, prožívají intenzivní emoce a mnohdy neznají jejich příčiny. Výstižně tuto situaci demonstruje případ čtrnáctileté dívky, která popisuje svoje emociální prožívání následovně: „*Já brečím často a někdy ani nevím proč. Naposledy jsem brečela, když jsme se pohádali s bráchou. Kolikrát se mi chce brečet i při filmu nebo nad knížkou, ale snažím se to potlačit.*” (Klusáková, 1994 in Vágnerová, 2012, 390). V pozdní adolescenci pak emocionální výkyvy ustávají a jedinec se stabilizuje.

V průběhu dospívání také probíhá diferenciacie citových prožitků a přibývání vyšších citů (Macek, 1999)

2.4 Oblast vztahů a hledání identity

Během adolescence dochází k viditelnému posunu dospívajících směrem od citového a názorového vlivu rodičů k jejich postupnému osamostatnění. Dospívající si začínají vytvářet vlastní sociální vazby. Rodina má však v jejich životě i nadále nezastupitelnou roli – představuje základní citovou jistotu, bezpečí a útočiště (Langmeier, Krejčířová, 2006). Vytváření sociálních vztahů a členství ve vrstevnických skupinách má pro adolescenty klíčový význam – posiluje pocit vlastní hodnoty a sociálního statutu jedince. Umožňuje vzájemné sdílení názorů a citů, ale rovněž poskytuje zázemí pro vyzkoušení si nových vzorců chování – možnost napodobovat, být napodobován a získat na své chování zpětnou vazbu. Dospívající tráví mnoho času obecnými debatami s vrstevníky. Umět zaujmout, vyjádřit svůj názor, přijmout a poskytnout pochvalu (rozvoj komunikačních dovedností) vede k větší sebejistotě, prestiži a tím i pocitu vlastní hodnoty (Lacinová, Macek, 2006; Macek, 1999). E. H. Erikson (1999) považuje jako hlavní úkol dospívání nalezení vlastní identity – získáním odpovědí na otázky: Kdo jsem? Odkud pocházím? Kam směřuji? Sedláčková (2009, 19.) identitu definuje jako: „*způsob, jakým jedinec vnímá sebe, své místo ve společnosti nebo též subjektivní obraz své osobnosti*”. Macek (1999) zdůrazňuje, že v procesu hledání vlastní identity sehrává důležitou roli právě sociální kontakt s vrstevníky.

Už v rané adolescenci dochází k tzv. psychologické diferenciaci, v rámci které si začíná dospívající uvědomovat svou odlišnost od ostatních. Hledání vlastní identity je ale především dominantou pozdní adolescence. Jedinci v tomto období dosahují již potřebné kognitivní zralosti ke kritičtějšímu pohledu na sebe samé – jsou schopni tzv. psychické nezávislosti (narozdíl od pubescentů, kteří se posuzují v závislosti na tom, co si o nich myslí druzí) (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Ve spojitosti s utvářením osobní identity a uvádí Macek (1999) jako podstatný proces sebereflexe a sebehodnocení. Sebereflexi můžeme definovat jako „*získávání poznatků o sobě samém (na základě vnitřního dialogu, ale také systematickým sběrem informací o sobě od okolí)*” (Syslová, 2013, 47). Sebehodnocení pak jako „*dílčí soudy o sobě samém, emoční složku sebesystému*” (Slaměník, Výrost a kol., 2008). Důležitou součástí identity u chlapců je výkonnost a dosahování společenské prestiže. Především projevením jedinečnosti v aktivitách společných pro vrstevnickou skupinu. Např: v sportovních činnostech, expresivní hudbě, sebevyjádření přes uměleckou tvorbu atd.

U dívek není kladen až takový důraz v oblasti výkonu, ale spíše ve spolupráci a udržení dobrých vztahů. Společným a důležitým aspektem identity jak pro chlapce, tak pro dívky je hledání všeobecně platných hodnot, smyslu života a ideálů (Čížková, Zacharová, 2011).

Zajímavé je také, jak se u dospívajících mění sklon k vytváření vrstevnických skupin. Na počátku období adolescence jsou vytvářeny tzv. isosexuální skupiny. Jedná se o skupiny složené výhradně z jedinců stejného pohlaví. Později můžeme hovořit o tzv. individuálních isosexuálních skupinách. Jedná se o užší emoční vztah vytvářený většinou k jednomu až dvěma kamarádům. Když je dostatečně kvalitní, tak se dovoluje svěřit i z těch nejintimnějších záležitostí. Následuje tzv. přechodová etapa. Skupiny jsou stále složené ze zástupců stejného pohlaví, ale dívky a chlapci už po sobě pokukují a v důsledku pohlavního zrání o sebe projevují zájem. Jako zlom můžeme považovat období okolo patnáctého roku života, kdy nastává heterosexuální fáze. Skupiny již tvoří zástupci obou pohlaví. Můžeme mezi nimi sledovat hravý kontakt, flirt, sexuální fantazie a později i přímé sexuální aktivity (Langmeier, Krejčířová, 2006). K prvnímu sexuálnímu kontaktu dochází v průměru mezi sedmnáctým až osmnáctým rokem života (Vágnerová, 2012).

2.5 Rizikové chování v adolescenci

Adolescence je spojená s množstvím biologických a psychosociálních změn, jejichž popisu jsme se věnovali v předcházejících kapitolách. Právě výše uvedené změny dělají období dospívání citlivější k rizikovému chování.

Miovský, Skácelová, Zapletalová a kol. (2010) uvádějí jako příklad těchto změn rozvoj abstraktního myšlení, v důsledku kterého dospívající často pokládají vlastní úvahy za jedinečné a všeobecně platné (poznávací egocentrismus). Ty pak mohou vyústit až v extrémní postoj „mě se nic nemůže stát“. Šestnáctiletá dívka se tak může mylně domnívat, že nepotřebuje užívat antikoncepci a následně předčasně otěhotnět.

Labáth a kol. (2001) zmiňují, že dospívající je v podstatě intelektově zralý, ale jeho sociální a emoční vývoj je „nedokončený“ – např. jeho hodnotící kritéria bývají vysoká a náročná.

Kubátová, Machová a kol. (2009) zdůrazňují, že rizikové chování přináší dospívajícím určitou saturaci vývojových potřeb – při prevenci je zapotřebí pátrat po konkrétních osobních a vývojových problémech daného jedince. V návaznosti na ně označují autoři jako hlavní cíle dospívání (Labáth a kol., 2001; Sobotková a kol., 2014):

- vytváření a rozvíjení vztahů s vrstevníky, orientovat se v nich
- přijetí své tělesné konstituce a pohlavní zralosti, dosáhnutí mužské / ženské sociální role
- vytváření a rozvíjení hodnot, životních cílů
- rozvíjení osobní identity, zodpovědnosti za své chování
- vyrovnávat se silnou erotickou potřebou, připravit se na manželství a rodinný život
- rozvíjení autonomie, citové a emoční nezávislosti od rodičů a jiných dospělých

Sobotková a kol. (2014) ve své knize Rizikové a antisociální chování v adolescenci podrobně popisují tři hlavní oblasti adaptačních mechanismů dospívajících (může se jednat o zdravé i rizikové chování), jimiž autory jsou Boninová, Cattelinová a Ciarianová (2005):

- formování identity (např. nápodoba dospělých, překračování limitů)
- vztahy s vrstevníky (např. komunikace)
- vztahy s dospělými (např. zkoumání reakcí a limitů)

Rozdíl mezi rizikovým a zdravým adaptačním mechanismem si demonstrujeme na nápodobě dospělých. Snaha zařadit se mezi ně osvojením si určitého „vyspělého jednání“ patří bezpochyby mezi zdravé adaptační mechanismy.

Ve spojitosti s rizikovým chování může adolescent dospělé napodobovat například konzumací alkoholu nebo tabákových výrobků. Změny, kterými jedinec v období adolescence prochází, jej činí značně zranitelným. Světová zdravotnická organizace považuje adolescenty za jednu z nejohroženějších populačních skupin. Proto stanovila Syndrom rizikového chování v dospívání (SRCH–D).

Koncept zahrnuje tři oblasti, které se vzájemně kombinují (jen zřídka se vyskytují samostatně). Zároveň každá z oblastí může být příčinou dalších oblastí (např. alkohol snižuje sebekontrolu v oblasti sexuální). První oblastí je zneužívání návykových látek. Druhou oblast psychosociální (patří sem většina rizikového chování) A poslední, třetí – rizikové sexuální chování (Kubátová, Machová a kol., 2009, Sobotková a kol., 2014)

3. Prevence rizikového chování

3.1 Vymezení pojmů

Pojmem prevence rozumíme soubor opatření, jejichž aplikování předejdeme nebo zamezíme jevům spojených s rizikovým chováním a jejich důsledkům (Průcha 2003). Obecně můžeme prevenci členit na tři oblasti: primární, sekundární a terciální.

Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních (MŠMT, 2010, hlava 2) definuje primární prevenci jako: „*Výchovu k předcházení a minimalizaci rizikových projevů chování, ke zdravému životnímu stylu, k rozvoji pozitivního sociálního chování a rozvoji psychosociálních dovedností a zvládání zátěžových situací osobnosti*“.

V porovnání s primární prevencí se sekundární prevence týká jedinců, kteří již projevují rizikové chování. Jejím úkolem je rizikové chování zavčas rozpoznat a pomoci dotyčným osobám mu zamezit (Čeledová, Čevela, 2010). Stonišová, Hergetová, Boušková a kol. (2012, 6.) definují sekundární prevenci ve spojitosti s užíváním drog následovně: „*Jedná se tedy o program, strategie a aktivity zaměřené na prevenci vlastního zneužívání drog a včasnou identifikaci a léčbu uživatelů drog, kdy hlavním cílem je zabránit vzniku / rozvinutí závislosti na drogách*“. Podle Kaliny a kol (2008, 20) je hlavním cílem sekundární drogové prevence: „*Předcházení vzniku, rozvoji a přetrvávání závislosti u osob, které již drogu užívají nebo se na ní staly závislé*“.

O terciální prevenci mluvíme v souvislosti se zmírněním důsledků závažného rizikového chování a zabráněním, dalším potencionálním negativním důsledkům (Kalina, 2008). Jako příklad terciální prevence lze uvést výměnu použitých injekčních stříkaček u drogově závislých.

3.2 Členění primární prevence a její ukotvení ve školském zákoně

Primární prevenci jsme definovali jako: „*výchovu k předcházení a minimalizaci rizikových projevů chování, ke zdravému životnímu stylu, k rozvoji pozitivního sociálního chování a rozvoji psychosociálních dovedností a zvládání zátěžových situací osobnosti*“ (MŠMT, 2010, hlava 2). Primární prevenci můžeme rozlišit na specifickou a nespecifickou.

Programy nespecifické primární prevence se zaměřují na podporu zdravého životního stylu, rozvoje životních dovedností a realizace množství volnočasových aktivity, které nabízejí smysluplné trávení volného času bez přímé souvislosti s rizikovým chováním. Specifická prevence je pak zaměřena na konkrétní projev rizikového chování. Je možné ji dále dělit na: všeobecnou, selektivní a indikovanou (Stonišová, Hergetová, Boušková, 2012; Černý, Lejčková, 2007).

Všeobecná primární prevence je zaměřená na celou populaci, bez dalšího členění na méně či více rizikové skupiny. Jako příklad lze uvést školní protidrogovou prevenci, která je součástí učebních osnov. Selektivní primární prevence se týká skupin, u kterých jsou ve zvýšené míře přítomny rizikové faktory. Příkladem může být třída, ve které je ve zvýšené míře zastoupen agresivní prvek. Indikovaná primární prevence se zaměřuje na jedince, u kterých se vyskytuje rizikový prvek ve vysoké míře, popřípadě u nich dochází k samotnému rizikovému chování (Bellis, McGrath, McVeigh a kol., 2007; Černý, Lejčková, 2007).

Primární prevence nebyla donedávna ukotvena ve školském zákoně. Velký zlom přišel v roce 2005, kdy nabyl platnost zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tento školský zákoník nově ukládá školským zařízením povinnosti preventivně výchovné péče.

Dalším podstatným dokumentem je vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, která mimo jiné poprvé ustanovuje funkci školního metodika prevence a definuje jeho kompetence.

Jako klíčový považujeme Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže č. j.: 20 006/2007–51, který definuje pojmy: školní preventivní program (školní preventivní strategie) a minimální preventivní program. Školní preventivní program je dlouhodobým

programem, který je součástí školního vzdělávacího plánu. Jasně popisuje krátkodobé a dlouhodobé cíle a problémy související s oblastí rizikového chování. Přizpůsobuje se kulturním, sociálním, politickým podmínkám školy a její struktuře. Rovněž poskytuje podněty ke zpracování Minimálního preventivního programu (MŠMT, 2007). Minimální preventivní program je definován jako: „*Konkrétní dokument školy zaměřený zejména na výchovu žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní a sociální rozvoj a rozvoj jejich sociálně komunikativních dovedností. Minimální preventivní program je založen na podpoře vlastní aktivity žáků, pestrosti forem preventivní práce s žáky, zapojení celého pedagogického sboru školy a spolupráci se zákonnými zástupci žáků školy*” (Hricz, Vatrťová, Syrový, 2010, 4). Je platný vždy na jeden rok a podléhá kontrole školní inspekce.

3.3 Zásady efektivní prevence rizikového chování u dětí a mládeže

V následující části shrneme zásady efektivní prevence rizikového chování u dětí a mládeže napříč různými autory, kteří jako klíčové zásady pokládají níže zmíněné faktory (Černý, Lejčková, 2007; Miovský, Skácelová, Zapletalová a kol., 2010; Nešpor, 1999).

Kontinuální, systematické a komplexní působení

Systematičnost se vyznačuje vzájemnou provázaností programů a aktivit primární prevence (navzájem se doplňují a navazují na sebe). Komplexnost se projevuje například v zacílení primární prevence nejen na děti, ale také na rodiče, učitele a vychovatele, kteří s nimi tráví většinu času a mají tedy největší potenciál je ovlivnit. Rovněž spočívá v různorodosti aktivit a programů – každé z dětí reaguje na odlišný způsob sdělení.

Efektivita programů je spojena s kontinuálním působením. Jednorázové programy nejsou efektivní. Zároveň dlouhodobější spolupráce umožňuje navázat důvěrnější kontakt mezi lektory a skupinou, a tím přináší další pracovní potenciál. Kalina a kol (2003) uvádí, že se jako výrazně efektivní ukazuje realizace programů primární prevence již v předškolním věku, kdy se formují názory, postoje a osobnostní orientace dětí.

Práce v malých skupinách

Jako maximální počet účastníků preventivního programu popisují autoři třicet osob – jednu třídu. Teto počet umožňuje navázat bližší kontakt s účastníky a nabízí vhodné podmínky pro společnou diskuzi.

Cílené působení, atraktivní forma a reakce na aktuální potřeby skupiny

U každého z preventivních programů je zapotřebí definovat, pro jakou cílovou skupinu je určen. Důležité je zohlednit: věk, sociokulturní zázemí, postoj dané skupiny k dané formě rizikového chování, charakteristiky místního společenství, úroveň vědomostí a další faktory. Klíčové je rovněž zvolit formu, která bude pro danou skupinu atraktivní – dokáže zaujmout a udržet její pozornost. Programy by také měly vycházet z potřeb skupiny – pracovat s jejím očekáváním a informacemi o proběhlých programech (opakovaně se stává, že lektoři na začátku programu zjistí, že určitou techniku, téma třída již absolvovala).

Důraz na aktivní účast

Efektivní programy primární prevence zahrnují aktivní účast cílové skupiny s využitím různých forem práce (diskuze, verbální, neverbální, výtvarné, pohybové, aktivizační, reflexe, zpětné vazby a další). Již Dewey, Lewin, Kolb a další autoři upozorňovali na význam vlastní zkušenosti v procesu učení. Učení, založené pouze na předávání slov považují za omezené. Navíc znevýhodňuje ty, jejichž verbální schopnosti nejsou dostatečně vyvinuty (Hanuš, Chytilová, 2009). Právě aktivní účast spojená s prožitkem slouží k lepšímu zapamatování a osvojení si potřebných informací. Výstižně se k zmíněné problematice vyjádřil čínský filosof a státník Konfucius: „*Řekni mi a já to zapomenu. Ukaž mi a já si to možná zapamatuji. Zapoj mě a já to možná pochopím*“ (Kolář, 2013, 29.).

Využití peer prvku

Vrstevníci mají výrazný vliv na utváření postojů a názorů. Často větší než učitelé a rodiče. Jejich aktivní účast na programu, iniciativa a diskuse zvyšují pravděpodobnou úspěšnost programu. Úkolem lektorů je vystupovat spíše v roli iniciátorů a moderátorů než přednášejících. Podpora protektivních faktorů a nabídka pozitivních alternativ.

Součástí preventivních programů jsou aktivity podporující rozvoj protektivních faktorů rizikového chování. V souvislosti s nimi je v primární prevenci kladen důraz na osvojení si tzv. „Life skills“ (životních dovedností), které lze rozdělit na sociální dovednosti („Social skills“) a dovednosti sebeovlivnění (self – management). Mezi dovednosti sebeovlivnění patří: schopnost vést přiměřený zdravý životní styl, řešení problémů, stanovování cílů, reflexe sama sebe a další. K sociálním dovednostem patří: schopnost vytvářet vztahy a budovat si přiměřenou síť sociálních vztahů, asertivity a další (Miovský a kol., 2012). Rozčlenění životních dovedností na sebeovlivnění a sociální dovednosti je pouze teoretickým konceptem – v určitých oblastech se vzájemně prolínají. Dále se programy podílí na vzniku podpůrného prostředí, které dětem a dospívajícím nabízí navázání uspokojujících vztahů.

Princip denormalizace

Úkolem primární prevence je vytvářet takové sociální klima, které není příznivé k podpoře a rozvoji rizikového chování. Denormalizace spočívá ve snaze o změnu norem a hodnot daného společenství tak, aby lidem rizikové chování nepřipadalo žádoucí a ani na něj nepohlíželi neútrápně. Peer program gymnázia Elgartova jako forma nespecifické prevence rizikového chování

3.4 Peer program gymnázia Elgartova jako forma nespecifické prevence rizikového chování

Cílem této kapitoly je stručné představení obecného konceptu peer programu, který je využíván v rámci primární prevence rizikového chování převážně na středních školách a následné podrobné deskripci jeho odnože – Peer programu Gymnázia Elgartova 3, Brno.

3.4.1 Obecný koncept peer programu

Pojem peer pochází z anglického jazyka a jeho význam je nejbližší českému výrazu vrstevník. A právě do Ameriky sahají kořeny dnešních peer programů. Ve třicátých letech minulého století byl peer program používán k vyškolení neformálních vůdců mužstev amerického námořnictva, které bylo třeba ukáznit. V osmdesátých letech došlo k modifikaci programu a jeho cílem se stala především prevence užívání drog u dospívajících, ale později i dalších oblastí rizikového chování. V devadesátých letech byla zásluhou Nešpora, Csémy a Pernicové schválena metodika peer programu pro české základní a střední školy, jenž se u nás začal postupně rozvíjet (Nešpor, 1999).

Důležitým principem peer programu je: *„Aktivní zapojení předem připravených vrstevníků pro formování postojů mladých lidí s možností účinně ovlivnit jejich rizikové chování“* (Kalina a kol., 2003, 308). Tyto dobrovolně zapojené vrstevníky popisuje Bakošová a kol. (2013, 241) následovně: *„Je to člověk, který je blízký nejen svým věkem, ale také sociálním postavením nebo zaměstnáním, zájmy, životními cíli a který právě proto má schopnost ovlivňovat vrstevníka v názorech a postojích“*.

Širůčková, Skácelová, Miovský a kol. uvádí ve své publikaci Příklady dobré praxe programů rizikového chování (2012) obecné a specifické cíle peer programu.

Mezi obecné cíle patří: vytvořit skupinu peer aktivistů (dále jen peerů), kteří mohou svými postoji pozitivně ovlivňovat vrstevníky, proškolit je v organizaci a vedení preventivních programů a umožnit jim zapojit se do aktivit daného centra prevence.

Za specifické cíle označuje: získání dovedností a znalostí v práci s třídními kolektivy, osvojení si potřebných informací v rámci problematiky primární prevence rizikového chování (s důrazem na prevenci užívání drog), propagovat zdravý životní styl, umět rozpoznat problémové jedince, přispět k rozvoji životních dovedností účastníků a další.

Činnost peerů pak podle autorů spočívá ve spolupráci s metodikem prevence a podílení se na organizování preventivních programů, besed pro své spolužáky, ale i v neformálním kontaktu se studenty – pečeři jsou nápomocni spolužákům při řešení problémů nejrůznějšího charakteru a ovlivňují je svými protidrogovými postoji a zdravým životním stylem (DeMarco, 1993; Širůčková, Skácelová, Miovský a kol., 2012).

V praxi zastřešuje peer program na středních školách metodik prevence nebo výchovný poradce. Ten nabídne studentům možnost zúčastnit se školení programu pod záštitou odborníků (např. PPP Sládkova Brno), kde si osvojí potřebné znalosti a dovednosti zmíněné ve specifických cílech programu. Po absolvování školení jsou pečeři i nadále průběžně vzděláváni a realizují v malých skupinkách preventivní programy pro své vrstevníky, které si připravily na proběhlých školeních. V souvislosti s obecným konceptem programu čeští autoři často zmiňují výzkumné studie potvrzující jeho účinky v oblasti primární prevence rizikového chování.

Kalina a kol. (2003) popisuje výzkum provedený Toblerovou (1986), která shrnula výsledky sto čtyřiceti tří studií týkajících se prevence užívání návykových látek. Podle studie peer programy ukázaly jasně vyšší účinnost ve všech měřených faktorech než jiné intervence. K výzkumu Toblerové se však vznesly námitky, že byl vyvinut v USA, a tudíž výsledky nemusí být platné pro ostatní země. Podle Nešpora (1999) tyto námitky vyvrací výzkum Perryho a jeho spolupracovníků, kteří ukázali ve studii Světové zdravotnické organizace, že výsledky jsou platné napříč rozdílnými státy.

V zahraniční odborné literatuře se obecný koncept programů netěší pouze pozitivnímu ohlasu, ale studie rovněž poukazují na jeho možný negativní dopad. Jako příklad můžeme zmínit výzkum provedený Valentou a kol. (2007), který zkoumal vliv působení peerů na užívání alkoholu, cigaret a marihuany na studenty dvaceti pěti středních škol v Kalifornii. Kromě pozitivních účinků intervence peerů, kteří neužívali výše zmíněné substance, autoři poukazují na zvýšené následné užívání těchto substancí studenty, kteří byli vystaveni vlivu peerů – uživatelů. Z tohoto důvodu je výběr, výcvik a vedení peerů realizujících preventivní programy nelehkým úkolem, zejména v období adolescence spojeného s biologickými a psychosociálními změnami a tím i zvýšenou citlivostí k rizikovému chování.

3.4.2 Peer program gymnázia Elgartova 3, Brno

Peer program přinesl na gymnázium tehdejší metodik prevence David Vašíček, když se v roce dva tisíce sedm rozhodl využít nabídku Pedagogicko psychologické poradny Sládkova v Brně, v rámci které měla skupina studentů možnost absolvovat dotovaný týdenní peer kurz pod vedením dvou psychologů.

I když byl program primárně určen studentům druhého a třetího ročníku, zúčastnilo se jej i několik mladších a i starších žáků školy. Vznikla tak skupina, složená ze zástupců napříč všemi ročníky, která se začala nazývat Peer.

Předmětem kurzu bylo osvojení si poznatků a dovedností z oblasti prevence rizikového chování, práce se skupinou, propagace zdravého životního stylu, rozvoj životních dovedností, ale i vzájemná spolupráce a seznámení studentů. Hlavním cílem kurzu bylo vytvořit dva až tři programy zaměřené na některé z oblastí primární prevence a naučit se je v menších skupinách realizovat.

Programy byly několikrát uskutečněny, ale postupem času od nich bylo upuštěno. Od té doby se program začal ubírat jiným směrem, byl přizpůsoben podmínkám a potřebám školy. Ve spolupráci s psychologem Martinem Hofmanem a školním metodikem prevence vznikl projekt „Školní klub“, jehož výsledkem bylo vytvoření zázemí pro studenty v jejich volném čase. Tehdejší skupina peerů založila celoškolskou sbírku, během které bylo získáno množství potřebného nábytku pro otevření klubu. Důležitá byla podpora vedení školy, které zapůjčilo projektu prostory jedné menší učebny a poskytlo finanční prostředky na barvy (studenti školy vytvořili řadu návrhů, následně sami vybrali jeden z nich a vymalovali stěny klubu).

Zlomovým okamžikem byl první adaptační kurz uskutečněný pod záštitou peer programu (do té doby v kompetenci soukromé agentury). Ten se setkal s pozitivními ohlasy nejen ze strany učitelů, ale také žáků. Další roky již byly všechny adaptační kurzy realizovány místní skupinou Peer. Peeři na něm využili své znalosti a dovednosti v práci se skupinou nabyté na úvodním kurzu. Pod vedením psychologa a metodika prevence absolvovali školení zaměřené na přípravu a realizaci adaptačních kurzů, které se stalo každoroční tradiční akcí, kde se mladí peeři učí nastartovat procesy pro zdravé fungování v nově vzniklých třídních kolektivech.

S každou třídou vyjíždí na adaptační kurz dva učitelé (z toho jeden třídní učitel) a pět vybraných peerů napříč všemi ročníky – hned od začátku tak mají „nováčky“ mezi staršími studenty druhého až čtvrtého ročníku kontaktní osoby, na které se mohou během studia kdykoliv obrátit.

Adaptační kurzy a další akce programu začaly oslovovat čím dál tím více studentů a členská základna peer programu rostla. S přibývajícými členy se zvyšoval i počet nápadů a na gymnáziu vznikly nové akce jako filmová noc nebo tematické dny (např. barevný den, den zvířat a další). Tyto tematické dny spočívají ve vyhlášení určitého tématu na daný den a ve spojitosti s ním i doprovodného programu. Jako příklad můžeme uvést tzv. zvířecí den, kdy do školy přišli studenti převlečení za nejrůznější zvířata a měli možnost si s sebou vzít i své domácí mazlíčky a prezentovat je v rámci doprovodného programu.

Další změny nastaly, když Davida Vašíčka vystřídal ve funkci metodika prevence Petr Odstrčil. K dosavadním akcím se peeri začali věnovat pořádání školních plesů „Umíme se bavit kultivovaně“, koncertů „S hudbou proti drogám“ a dalším událostem. Nutno podotknout, že tyto akce nevychází z iniciativy metodika prevence nebo jiného učitele, ale od peerů samotných, kteří do nich zapojí v podstatě celou školu. Od propagace, technického zabezpečení, až po vytvoření programu a personálního zabezpečení – vše je v kompetenci peerů s laskavou podporou metodika prevence.

Program je složen z vystoupení studentů a učitelů gymnázia. Mnohdy musí být přání studentů vystoupit zamítnuta, protože je program už zcela plný. Byť je všeobecně návštěva koncertů dospívajícími často spojena s rizikovým chováním (zvýšená konzumace alkoholu, drog atd.), na gymnáziu Elgartova tyto akce nabývají jiného charakteru. Studenti mají možnost seberealizace, bavit se, navazovat nové sociální kontakty a rozvíjet své schopnosti a dovednosti. Velkou měrou k tomu přispívá podpora ze strany učitelů a vedení školy – např. na školní ples si učitelský sbor připravil půlnoční překvapení, během kterého se převlékl za nejrůznější známé osobnosti a sehrál pro studenty zábavnou show. Ta se setkala s několikaminutovým bouřlivým aplausem. Podobnými akcemi je studentům vysílán jasný signál: můžeme si společně užít pořádnou dávku zábavy, rozvíjet své znalosti, schopnosti a dovednosti, rozšířit okruh kontaktů – konzumace alkoholu, drog a další rizikové chování k tomu není nutné.

Rovněž vzrostla míra spolupráce s psychologem a terapeutem Martinem Hofmanem, jenž několikrát do roka vede seberozvojové kurzy pro dospívající, které peři hojně navštěvují. Výše popsaná činnost, zmíněná v minimálním preventivním programu gymnázia, koresponduje s obecnými požadavky MPP. „*Minimální preventivní program je konkrétní dokument školy zaměřený zejména na výchovu žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní a sociální rozvoj a rozvoj jejich sociálně komunikativních dovedností. Minimální preventivní program je založen na podpoře vlastní aktivity žáků, pestrosti forem preventivní práce s žáky, zapojení celého pedagogického sboru školy a spolupráci se zákonnými zástupci žáků školy*” (Hricz, Vatrťová, Syrový, 2010, 4).

Ve srovnání s obecným konceptem peer programu se program gymnázia Elgartova v určitých bodech odlišuje. Peer program již nerealizuje preventivní programy se zaměřením na danou oblast rizikového chování. Jeho úkolem je organizace řady volnočasových aktivit přispívajících k pozitivnímu třídnímu a školnímu klimatu, zdravému životnímu stylu a rozvoji životních dovedností studentů. Jedná se tedy o nspecifickou formu prevence rizikového chování. Peři jsou take nápomocní při propagaci školy – pomáhají například provádět potencionální zájemce o vzdělávání na dnu otevřených dvěř nebo na veletrhu středních škol (Odstrčil, 2014; ze zkušenosti autora).

Část druhá

Výzkumná část

4. Volba výzkumného přístupu – kvalitativní přístup

V následujících řádcích se věnujeme popisu výzkumného přístupu. V souvislosti s výše položenými výzkumnými otázkami je zřejmé, že se výzkum opírá o kvalitativní přístup využívající induktivní logiky. Cílem našeho výzkumu není ověřování nebo testování hypotéz, ale porozumění zkoumaným jevům v jejich hloubce a souvislostech – zmapovat jaké významy studenti přisuzují jejich dlouhodobému působení v peer programu gymnázia Elgartova.

V porovnání s kvantitativním přístupem, využívajícím deduktivní logiky, je kvantitativní přístup nenumerické šetření, v rámci kterého sbíráme velké množství dat o malém množství jedinců. Snažíme se najít struktury, pravidelnosti, jež v nich existují (na rozdíl od kvantitativního přístupu, který sbírá omezený počet informací o velkém počtu jedinců, potřebných k ověření hypotéz). To s sebou nese určitou nevýhodu a tou je poměrně nízká reliabilita a s ní spojená nemožnost zobecnění výsledků na populaci – data jsou platná pouze pro vzorek, na kterém byla získána (Disman, 2002; Hendl, 2005).

Kvalitativní a kvantitativní výzkum se vzájemně liší také organizací výzkumu. Zatímco kvantitativní výzkum postupuje lineárně, organizace kvalitativního výzkumného procesu je cirkulární. Jednotlivé fáze výzkumu se překrývají, výzkumník se vrací k předcházejícím stádiím a modifikuje je. Z výše zmíněných důvodů a potřeby porozumění zkušenosti respondentů v jejich hloubce a souvislostech byl zvolen kvalitativní přístup.

5. Výzkumný design – IPA (interpretativně fenomenologická analýza)

V této kapitole popisujeme a zdůvodňujeme výběr výzkumné metody interpretativně fenomenologické analýzy (dále už jen IPA), která byla v 90. letech 20. století využívána především v psychologii zdraví, ale postupně se rozšířila i do dalších oblastí výzkumu.

„Cílem IPA je detailně prozkoumat, jaké významy respondenti přisuzují jejich osobnímu a sociálnímu světu. Hlavní hodnotu ve výzkumu IPA má význam konkrétních zkušeností, událostí a stavů respondentů“ (Smith, Osborne, 2003, 53). Stručněji lze cíl IPA definovat následovně: *„Cílem IPA je prozkoumat, jaké významy respondenti přisuzují jejich zkušenostem.“* (Chapman, Smith, 1996, 126)

Člověk je originální neopakovatelnou bytostí, která má svůj jedinečný „životní příběh“, a tudíž přiřazuje na kognitivní úrovni svým životním zkušenostem určitou kvalitu, smysl a významy, jež se mohou lišit od přiřazeného významu dalších bytostí.

„Prostřednictvím IPA je možné, aby výzkumník nahlédl na tyto významy a společně s respondentem poodkryl esence jejich zkušeností. Kvalitativní výzkum je o setkání dvou entit. Na jedné straně je to jedinec, který by měl být plný zájmu o témata a zkušenosti osob, s nimiž spolupracuje. Na druhé straně je to jedinec, který se dobrovolně nabídne a umožní vědě přiblížit se do jeho životního prostoru a sdílet s ním jeho zkušenosti“ (Gulová, Šíp, 2013, 105).

Zajímavě a výstižně popsali výzkumný proces ve své knize: *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods* (2003) Osborne a Smith (Smith, Osborne, 2003, 53): *„Respondenti se snaží porozumět svému světu, výzkumník se snaží interpretovat porozumění světa respondenty“*.

Na rozdíl od tradičních fenomenologických výzkumných metod se výzkumník v IPA nesnaží během výzkumu oprostit (uzávorkovat) od svých předešlých zkušeností a znalostí spojených s daným tématem. Jeho úkolem je před započítím výzkumu své zkušenosti podrobně reflektovat a využít je k lepšímu porozumění esence zkušenosti respondentů (Smith, Flowers, Larkin, 2009).

Také Finaly a Evans uvádějí (2009), že předešlé zkušenosti a vědomosti výzkumníka slouží ke zvýšení efektivity a validity samotné analýzy.

Výsledkem IPA je tedy interpretace respondentovy zkušenosti výzkumníkem

(Gulová, Šíp, 2013). Důležité je zdůraznit, že veškeré interpretace výzkumník tvoří s otazníkem – je vždy ponechán prostor pro další interpretační možnosti (Řiháček, Čermák, Hytych a kol., 2013). IPA je metoda vycházející z fenomenologie, hermeneutiky a ideografie.

„Fenomenologie je nauka o ukazování, zjevování fenoménů. Popisuje zákonitosti vnímání, tematizuje lidskou subjektivitu, jde o popis způsobu, jak já poznávám bytí (Olšovský, 2005, 58). Souvislost IPA s fenomenologií je v hledání individuální, žité zkušenosti účastníka (Řiháček, Čermák, Hytych a kol., 2013). „

Hermeneutika je filosofická nauka zabývající se problémem (po)rozumění, chápání, výkladu a interpretace, jež vedou k uchopení smyslu fenoménu“ (Olšovský, 2005, 70). Spojitost IPA s hermeneutikou je v rámci práce s tzv. hermeneutickým kruhem – respondent se snaží porozumět své zkušenosti s daným fenoménem, zároveň výzkumník se snaží porozumět tomu, jakým způsobem k tomuto porozumění respondent dospívá (Řiháček, Čermák, Hytych a kol., 2013, 11). Ideografický přístup se projevuje v IPA svou systematickostí – prvotním zaměřením na hloubkovou analýzu jednoho respondenta. Jakmile se analýza v daném případě dobere určitých kvalit, pokračuje výzkumník v analýze i s dalšími respondenty (Smith, Flowers, Larkin, 2009).

IPA jsme si vybrali jako výzkumnou metodu z dvou hlavních důvodů. Za prvé jsme hledali výzkumnou metodu kvalitativního přístupu, pomocí které budeme schopni popsat, jaké významy účastníci přikládají svým zkušenostem. Druhý důvod se vztahuje k výzkumníkovým předešlým zkušenostem a znalostem s peer programem gymnázia Elgartova.

Při založení programu autor patřil k jeho zakládajícím členům a až do konce svého gymnaziálního studia v něm aktivně působil. I nyní se podílí na činnosti programu jako asistent psychologa a metodika prevence při školeních a dalších akcích programu. IPA tedy výzkumníkovi nabízí možnost, jak využít svých předešlých znalostí a zkušeností, díky kterým má možnost lépe porozumět významům, které respondenti přisuzují svým zkušenostem s dlouhodobým působením v Peer programu gymnázia Elgartova.

6. Výzkumný vzorek

Vzhledem k povaze výzkumu – detailní analýze zkušeností, pracuje IPA s menším počtem respondentů. Ve své knize *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research* (2009) doporučují Smith, Flower a Larkin tři až šest respondentů. Smith a Osborne (2003) uvádějí jako vhodný výběr vzorku malou homogenní skupinu, ve které respondenti reprezentují určité téma. Výsledky pak nelze zobecnit napopulaci, ale mají výpovědní hodnotu pouze o zkoumaném vzorku – dané skupině.

Pro výzkum jsme zvolili účelový vzorek. Ten je založen na „*úsudku výzkumníka o tom, co by mělo být pozorováno a je možné pozorovat*“ (Disman, 2011, 112). Vzorek našeho výzkumu tvoří všichni peři čtvrtého ročníku gymnázia Elgartova – tzn. momentálně nejdéle působící a stále studující studenti zapojení do programu. Jedná se o tři dívky a jednoho chlapce: Janu, Lucku, Natálii a Jakuba (jména respondentů byla změněna)

7. Výzkumné cíle a otázky

Hlavní výzkumný cíl:

Zmapovat, jaké významy respondenti přisuzují svým zkušenostem s dlouhodobým působením v Peer programu Gymnázia, Elgartova 3, Brno.

Vedlejší výzkumné cíle:

Popsat hlavní motivy respondentů pro zapojení se do programu.

Zmapovat, jak respondenti vnímají cíle programu.

Popsat, jak respondenty ovlivnilo jejich dlouhodobé působení v programu.

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké významy respondenti přisuzují svým zkušenostem s dlouhodobým působením v Peer programu Gymnázia, Elgartova 3, Brno?

Vedlejší výzkumné otázky:

Jaké jsou hlavní motivy respondentů pro zapojení do programu?

Jak respondenti vnímají cíle programu?

Jak respondenty ovlivnilo jejich dlouhodobé působení v programu?

8. Metoda sběru dat

V IPA je nejčastěji využíván hloubkový polostrukturovaný rozhovor, během kterého je podle Smithe, Flowera a Larinka cílem výzkumníka: (2009) umožnit respondentovi popsat jeho příběh vlastními slovy, takže většinu času respondent mluví a výzkumník naslouchá.

Hloubkový rozhovor lze definovat jako: „*Nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.*“ (Šedřová, Švaříček, 2007, 159). Polostrukturovanost rozhovoru spočívá v seznamu předem připravených otevřených otázek, souvisejících s jádrovými oblastmi výzkumu, jejichž pořadí není pevně určeno a umožňuje výzkumníkovi flexibilně reagovat na aktuální situaci. Úkolem výzkumníka je s ohledem na výpověď respondentů šetrně rozhovor facilitovat a zvolením vhodného pořadí otázek, doptáváním se na podrobnosti, získat detailní popis sledovaných fenoménů (Smith, Osborne, 2003; Smith, Flowers, Larkin, 2009).

Hloubkové rozhovory s respondenty proběhly v nerušeném prostředí architektonického ateliéru v Brně, jehož prostory byly výzkumníkovi zapůjčeny pro sběr dat. Délka jednoho rozhovoru se pohybovala okolo dvaceti minut. Všechny rozhovory byly po podepsání souhlasu o účasti ve výzkumu a potvrzení o zachování anonymity nahrány na diktafon.

Dříve než započal samotný sběr dat, proběhly dva zkušební rozhovory „nanečisto“. Těch se zúčastnili dva bývalí peeri a následně proběhly finální úpravy seznamu otázek. Otázky jsou koncipovány tak, aby byly co nejvíce otevřené a neutrální. Zjevnou výhodou výzkumníka je předešlý kontakt se všemi respondenty, kteří jsou během rozhovorů otevření, aktivně spolupracují a nejeví větší známky nervozity. V rámci dotazování výzkumník užívá slangových výrazů cílové skupiny. Všechny rozhovory začínají následující identickou otevřenou otázkou:

„V peer programu působíš dlouhou dobu a prošel jsi spoustou akcí. Kdy začal tvůj peer příběh a jak pokračoval?“

Otázka sleduje dva hlavní záměry. První je podpořit respondenta a nabídnout mu dostatečně otevřený prostor pro vyprávění. Druhý záměr souvisí s neutralitou otázky.

Na počátku rozhovoru respondenti často zmiňují motivy pro zapojení se do programu – z toho důvodu otázka nesmí nabývat sugestivní podoby.

9. Způsob zpracování a interpretace dat

Existující odborná literatura IPA nepředkládá jednotnou metodu interpretace dat. Smithe, Flower a Larink (2009) uvádí, že neexistuje správný nebo špatný postup interpretace a podporují výzkumníky ke kreativnímu přizpůsobení IPA ke svým účelům.

Pro začínající výzkumníky však doporučují jasný strukturovaný postup, ze kterého je možné se časem posunout ke kreativnější variantě. V rámci strukturovaného postupu autoři popisují následující kroky (Smithe, Flower a Larink, 2009):

Reflexe výzkumníkovy zkušenosti s tématem výzkumu → Opakované čtení jednoho konkrétního případu → Počáteční poznámky a komentáře → Rozvíjení vznikajících témat → Hledání souvislostí napříč tématy → Analýza dalšího případu → Hledání vzorců napříč případy

V následujících řádcích podrobněji popíšeme jednotlivé kroky a postup výzkumníka. Na počátku samotného výzkumu je zapotřebí, aby výzkumník reflektoval svoji motivaci pro realizaci výzkumu, ale také veškeré zkušenosti a znalosti s tématem související. Reflexe zkušeností a vědomostí nám umožňuje si uvědomit, s jakým předporozuměním k výpovědím přistupujeme, a tím zajistit validitu analýzy (Řiháček, Čermák, Hytych, a kol., 2013)

Po doslovné transkripci audionahrávek do elektronické podoby si výzkumník na papír o velikosti A2 nakreslil časovou osu svého působení v programu. Na ní vyznačil všechny klíčové události až do současnosti. Ke každé z událostí doplnil pár odrážek, ve stručnosti shrnujících jeho zkušenost. Na závěr si odpověděl, s jakou motivací k výzkumu přistupuje (shrnutí reflexe je součástí následující kapitoly). S reflexí výzkumník pracoval i během samotné analýzy.

Dalším krokem je opakované čtení jednoho případu, které slouží k co největšímu přiblížení se světu respondenta a jeho porozumění. Výzkumník si opakovaně přečetl každý z rozhovorů a poté přistoupil k počátečnímu poznámkování a komentářům.

Počáteční poznámkování bylo provedeno pomocí otevřeného kódování konkrétně metodou tužka a papír, při kterém byl text rozdělen na jednotky (slova, sekvence slov, věty, odstavce), jímž byl přidělen určitý kód – jméno nebo označení (to bylo ručně vypsáno nad daný úsek textu) (Šedřová, Švaříček, 2007). Komentáře a další postřehy byly

napsány na okraj papíru. Cílem v této fázi je „*tvorba komplexních a detailních poznámek k datům, která mají deskriptivní povahu, a jsou tak v souladu s fenomenologickým postojem, díky němuž zůstáváme blízko respondentova vidění světa*” (Řiháček, Čermák, Hytych a kol., 2013, 18.) Poté se věnoval rozvíjení vznikajících témat. V této části analýzy dochází k selektování relevantních kódů (témat) a jejich možné dodatečné úpravě.

Výzkumník provedl selekci relevantních kódů a zopakoval ještě dvakrát proces kódování – sám a za pomoci třetí osoby. Závěrečným zpracováním kódů pak vznikla jejich finální podoba.

Poslední fáze analýzy na rovině samostatného případu je hledání souvislostí napříč tématy a sdružování blízkých témat do kategorií (Gulová, Šíp, 2013).

Následně výzkumník pokračoval s dalšími analýzami případů, u nichž si počínal obdobně. Závěrečným krokem je hledání společných vzorců napříč všemi případy, během kterého je hlavním úkolem výzkumníka najít souvislosti mezi výpověďmi respondentů – zjistit, jaké kategorie a témata jsou respondenty společně nahlížené a zdůrazňované.

Výsledky IPA lze prezentovat jedním ze dvou doporučených způsobů. První způsob spočívá v charakterizování hlavní myšlenky kategorie a poté popisem jejího zastoupení u jednotlivých respondentů. Druhý, námi upřednostňovaný způsob je více ideografický – strukturováním výsledků podle jednotlivých respondentů. Čtenář má tak možnost sám nahlédnout na konkrétní tvrzení respondentů a vytvořit si na ně vlastní názor. Komplexně jsou pak výsledky shrnuty v poslední kapitole – závěru. V rámci prezentování výsledků autor využívá přímých citací respondentů a vlastních interpretací, které slouží k lepšímu porozumění žité zkušenosti (Řiháček, Čermák, Hytych a kol., 2013,22).

10. Reflexe výzkumníkových zkušeností peer programem a motivace pro realizaci výzkumu

Moje počáteční zkušenost s peer programem sahá do prvního ročníku na gymnáziu Elgartova, kdy jsem dostal možnost vyjet se skupinou studentů z naší školy na týdenní zážitkový kurz pod vedením dvou psychologů. Pamatuji, jak mě zaujaly informace, které nám o kurzu podával tehdejší metodik prevence: možnost vyjet na týden mimo školu, poznat studenty ze starších ročníků, naučit se lépe komunikovat a poté s nimi vytvořit speciální team a připravovat programy pro ostatní studenty. A to vše pod vedením psychologů, kteří na mě udělali hluboký dojem.

V průběhu kurzu jsem absolvoval množství nejrůznějších technik a cvičení zaměřených na „prolomení ledů v nově vzniklých kolektivech“, spolupráci ve skupině, rozvoj komunikačních dovedností, získání základní znalosti v oblasti prevence rizikového chování a dalších oblastech. Z kurzu jsem odjížděl jako jiný člověk – motivovaný a nadšený pro práci se skupinami a na sobě samém.

Výstupem kurzu byly tři preventivní programy, které jsme měli realizovat pro své vrstevníky. Programy párkrát proběhly, ale cítili jsme, že to není ta správná cesta, kterou se chceme ubírat. Tak jsme začali s pořádáním vlastních adaptačních kurzů pro naši školu (do té doby pod záštitou soukromé agentury). Doteď vzpomínám, jak jsem odjížděl v roli lektora ze svého prvního adaptačního kurzu a cítil, že tato činnost má smysl, naplňuje mě a chci se jí i nadále věnovat.

Postupem času se rozrůstala naše členská základna a my začali pořádat vedle adaptačních kurzů i školní plesy, filmové noci, koncerty a další akce. Program na mě kladl jako na jednoho z nejstarších členů poměrně vysoké nároky a stal jsem se neformálním vedoucím programu ze strany studentů. Úzce jsem spolupracoval s metodikem prevence a podílel se na vedení programu. To byla velmi zajímavá zkušenost.

Když jsem se hlásil na vysokou školu, studium psychologie pro mě byla jasná volba. Dodnes se věnuji ve spolupráci s občanskými sdruženími a soukromými agenturami lektorování adaptačních, zážitkových a preventivních programů. Ale ani na peer program jsem nezanevřel.

Účastním se školení programu v roli asistenta lektora. Program byl pro mě natolik přínosná zkušenost, že ovlivnil i moje budoucí profesní směřování. Proto mě velmi zajímá, jak na svoji zkušenost s programem nahlíží další zapojení studenti.

11. Výsledky

V následující části prezentujeme výsledky IPA, které jsou finálně shrnuty v závěru. Pro přehlednost práce jsou výsledky rozděleny do tří oblastí: motivace respondentů pro vstup peer programu, cíle peer programu z perspektivy respondentů a vliv peer programu na dlouhodobě působící respondenty.

Každá z oblastí obsahuje tabulku, která mapuje vynořené společné vzorce napříč respondenty (kategorie), ale také témata objevující se u jednotlivých respondentů. Právě popis těchto kategorií je předmětem následující části.

11.1. Motivace respondentů pro vstup do peer program

Tabulka č. 1: Motivace respondentů pro vstup do peer programu

Vynořená témata	Jakub	Jana	Lucie	Natálie	Kategorie
zaujetí činností a chováním peerů	„...mě to uhranulo už na adaptáku...když jsem nastoupil na střední školu, strašně se mi líbila činnost těch peerů, jak tam vystupují, jak se k nám chovají, takovej rodinněj přístup...“	„... holky mě tam hnedka zatáhly do těch her a bylo to super...tak jsem si říkala, tyjo, tak jako tohle by možná mohla být jako super cesta, jak se trošku zapojit taky tak nějak jako do toho dění ve škole...“		„...no, ze začátku mě jakože přišlo sympatický, jakože to ty lidi tam, protože jak jsme vlastně začínali na adaptáčích, víš jako, že ty děcka tam byly, tak ty byly jakože super ...“	zaujetí činností a chováním peerů na adaptačním kurzu
rozvíjení sociálních kontaktů	„...nejsem zrovna jakože komunikativní typ, takhle jsem se s těma lidma aspoň seznámil, rozvíjel sociální kontakty...“		„...protože mi to přišlo strašně fajn, že je to taková skupina, kde jsou všechny ročníky, tak se znáš s těma lidma...“	„...tak mě to jako začalo zajímat, že to bylo, jakože dobrý, seznámíš se tam s těma lidma . Mně to přišlo super, tak jsem tam...“	potřeba afiliace
zapojení se do sociálního dění ve škole		„...tak jsem si říkala, tyjo, tak jako tohle by možná mohla být jako super cesta, jak se trošku zapojit taky tak nějak jako do toho dění ve škole...“			
touha spolupracovat a působit s lidmi	„...chtěl jsem začít spolupracovat s lidma, přidat se k těm lidem, působit s těma lidma...“				
naučit se lépe komunikovat	„...bylo tam pár základních bodů který jsem se chtěl naučit...naučit se mluvit...“				
moc nad mladšími studenty			„...já budu ta velká, budu drsná, prváci mě budou poslouchat...“		
organizování akcí		„...líbilo se mi, že můžeme jako zorganizovat co chceme a nikdo v tom nevidí problém...“	„...pomoci s tou školou...v organizování těch věcí...“		

V této části se zabýváme hlavními motivy respondentů pro vstup do programu. Jako první z dotazovaných byl Jakub:

Tazatel: V peer programu působíš dlouhou dobu a prošel jsi spoustou akcí. Kdy začal tvůj peer příběh a jak pokračoval?

Jakub: ...mě to uhranulo už na adaptáku...když jsem nastoupil na střední školu, strašně se mi líbila činnost těch peerů, jak tam vystupují, jak se k nám chovají, takovej rodinný přístup.....Chtěl jsem začít spolupracovat s lidma, přidat se k těm lidem, působit s těma lidma...nejsem zrovna jakože komunikativní typ...takhle jsem se s těma lidma aspoň seznámil, rozvíjel sociální kontakty.

Z výše uvedeného je zřejmé, že hlavními motivy pro zapojení se do programu je potřeba afiliace, s ní úzce související zaujetí činnostmi a chováním peerů na adaptačním kurzu. Ve spojitosti s afiliací Jakub uvádí **seznámení se s novými lidmi, rozvíjení sociálních kontaktů, působení a spolupráce s peery**, se kterými se dostal do kontaktu na adaptačním kurzu po nastoupení do prvního ročníku. Peerů – studentů vyšších ročníků, **oslovili Jakuba svým vystupováním a chováním**, které popisuje jako rodinný přístup.

Ale také svou **činností** – pořádáním akcí pro studenty napříč všemi ročníky, která se nabídla jako vhodná příležitost pro navázání nových sociálních kontaktů. Vždyť již za rok může Jakub na adaptačním kurzu tím dobře vystupujícím peerem, který se seznámí s množstvím studentů z prvních ročníků a „pomůže jim správně vykročit do nové etapy života“

Nejen počátky Jakubova peer příběhu sahají do prvního ročníku na adaptační kurz. Také Jana zmiňuje adaptační kurz v prvním ročníku jako důležitou událost pro její zapojení do programu:

Tazatel: V peer programu působíš dlouhou dobu a prošla jsi spoustou akcí. Kdy začal tvůj peer příběh a jak pokračoval?

Jana: Tak samozřejmě na adaptáku, když jsme přijeli prve na adapták s 1.C, tak jsem se tam prostě tak nějak nechtěla zapojovat, protože vždycky jsem byla taková trošku mimo ve většině kolektivech, ale jakože holky mě tam hnedka zatáhly do těch her a bylo to super...tak jsem si říkala, tyjo, tak jako tohle by možná mohla bejt jako super cesta, jak se trošku zapojit taky tak nějak jako do toho dění ve škole.

Podobně jako u Jakuba považujeme i u Jany jako hlavní motivy pro vstup do peer programu potřebu afiliace, zaujetí činnostmi a chováním peerů. Ze začátku kurzu nebylo pro Janu snadné navázat kontakt se svými spolužáky a zapojit se do aktivit.

Právě díky podpůrnému působení peerů se **podařilo Janu zapojit do kolektivu holek** ve třídě, což vedlo nejen k tomu, že si Jana našla cestu ke svým spolužačkám, ale i k **možnosti jejího začlenění do sociálního dění ve škole** – vstoupit do peer programu.

Výše zmíněné motivy jsou ve spojitosti s adaptačním kurzem akcentovány i u dalšího z respondentů:

Tazatel: V peer programu působíš dlouhou dobu a prošla jsi spoustou akcí. Kdy začal tvůj peer příběh a jak pokračoval?

*Natálie: No, ze začátku mě jakože přišlo sympatický, jakože to ty lidi tam, protože jak jsme vlastně začínali na adaptácích, víš jako, že ty děcka tam byly, tak ty byli, jakože super. Tak mě to jako začalo zajímat, že to bylo, jakože dobrý, **seznámíš se tam s těma lidma**. Mně to přišlo super, tak jsem tam přišla.*

Hlavní důvod Natálie pro vstup do programu byli peeři, kteří Natálii na adaptačním kurzu natolik zaujali, že se s nimi rozhodla **blíže seznámit** a vstoupit do programu. Jako posledního z respondentů jsme se zeptali Lucie:

Tazatel: A jak se to stalo, že jsi měla zájem vstoupit do Peeru?

*Lucie: No si **zpříjemnit školu**...Protože mi to přišlo strašně fajn, že je to taková skupina, kde jsou všechny ročníky, **tak se znáš s těma lidma**...*

Lucie uvádí jako hlavní důvod pro vstup do programu **zpříjemnění si školy seznámením se se studenty z jiných ročníků**.

Jako hlavní motivy respondentů pro zapojení se do programu lze uvést **potřebu afiliace** a s ní úzce související **zaujetí činností, chováním peerů na adaptačním kurzu**.

Na kurzech se respondenti dostali do kontaktu se svými staršími vrstevníky – peery, kteří je pozitivně oslovili nejen svým přístupem k mladším studentům, ale také svou činností.

11.2. Cíle peer programu z perspektivy respondentů

Tabulka č. 2: Cíle peer programu z perspektivy respondentů

Vynořená témata	Jakub	Jana	Lucie	Natálie	Kategorie
provázání studentů napříč všemi ročníky	<i>„...peeři jsou pro mě takový to spojující pouto, co spojí malou skupinu lidí a spojuje dá se říct celou školu...“</i>	<i>„...udělat z té školy jeden velkej kolektiv...provázat ty ročníky skrz na skrz...“</i>	<i>„...pomáháš je začlenit do té školy... Aby tam nebyly tak vyjukány... si mohou víc pomáhat... když něco potřebujou, tak zajdou prostě za někým...“</i>	<i>„...jde o ty děcka, aby se, že jo, aby se tam začali víc bavit, povídat mezi sebou, aniž by se nějak znaly...“</i>	provázání studentů napříč všemi ročníky
ozvláštnění - zpříjemnění studia	<i>„...vytvořit nějakou skupinu lidí, která se zajímá o chod tý školy, chtěj pro ty ostatní obzvláštnit ten školní rok...“</i>	<i>„...nikoho by nebavilo chodit pět dní v týdnu do školy s tím, že se tam prostě pořád dělá to samý...když něco navrhnem...většina jde s náma... berou to jakože bude sranda...“</i>	<i>„... jde i o to nějak zpříjemnit těm děčkám školu, to mi přijde jako hrozně důležitý, že ty děcka ví, že to není jenom škola a učení se a že je tam prostě nějaká sranda...“</i>	<i>„...že to prostě není, jakože tam prostě přijdeš a odejdeš... jdeo ty děcka, aby se, že jo, aby se tam začaly víc bavit...“</i>	ozvláštnění - zpříjemnění studia
vymýcení šikany ze školy		<i>„...já jsem původně slyšela něco v tom smyslu že to mělo fungovat hlavně, aby to vymýtlo šikanu ze školy...protože když někoho poznáš, tak už jako nemáš moc tendenci ho odsuzovat...“</i>			
zviditelnění školy			<i>„...škola se víc zviditelní, víš co, že se tady prostě alespoň něco děje...“</i>	<i>„...tím pomáháme, jakože tě škole trošku více se zviditelnit...“</i>	

Úkolem této části je popsat, jak respondenti vnímají cíle peer programu gymnázia Elgartova. Jako první byl dotázán Jakub:

Tazatel: *Jaké jsou cíle peer programu gymnázia Elgartova ?*

Jakub: *Tak pro mě podle mě vytvořit nějakou skupinu lidí, která se zajímá o chod tý školy, chtěj pro ty ostatní ozvláštnit ten školní rok...peeři jsou pro mě takový to spojující pouto, co spojí malou skupinu lidí a spojuje dá se říct celou školu.*

Tazatel: Mohl by jsi uvést konkrétní případ toho spojovacího pouta, které spojuje malou skupinu lidí, která seskupuje větší?

Jakub: Třeba...nevím, meziročníkový vztahy...Poznal jsem i ty prváky, poznali mě ty starší lidi, poznal i třetáčky, čtvrtáčky, druhačky...

Jakub přirovnává peer program ke *spojovacímu poutu, co spojí malou skupinu lidí a spojuje, dá se říct, celou školu*. Respondent byl požádán o uvedení konkrétního případu. Jako příklad zmiňuje tzv. zvířecí den, na který pohlíží jako na možnost pro **navazování a rozvíjení meziročníkových vztahů**.

Díky uvolněné, veselé atmosféře zvířecího dne měl Jakub příležitost se seznámit s množstvím studentů z různých ročníků, se kterými by za standardních podmínek obtížněji navazoval kontakt. Zároveň pohlíží na akce programu jako **na ozvláštnění studia**. Podobně jako Jakub nahlíží na cíle programu i Jana:

Tazatel: Jaké jsou cíle peer programu gymnázia Elgartova?

*Jana: Udělat z té školy jeden velkej kolektiv...provázat ty ročníky skrz na skrz...a to si myslím, že funguje tím, že ty starší ročníky jedou na ten adaptáček...taky nikoho by **nebavilo chodit pět dní v týdnu do školy s tím, že se tam prostě pořád dělá to samý**...když něco navrhnu...většina jde s náma...berou to, jakože bude sranda...*

Jana zmiňuje jako hlavní cíle peer programu: **provázání ročníků skrz na skrz**, tak aby ze školy **vznikl jeden velký kolektiv**. Také poukazuje na další cíl programu – **ozvláštnění studia**. Uvádí, že většina studentů se nestydí zapojit do akcí programu, i když se musí za něco převléct. Zapojení se do podobných aktivit, při kterých si studenti ze sebe mohou udělat srandu bez strachu a obav z následného zesměšnění, vyžaduje bezpečné prostředí, které patrně studenti při aktivitách peer programu pocítují. Jako dalšího z respondentů jsem se zeptali Lucie:

Tazatel: Jaké jsou cíle peer programu gymnázia Elgartova?

*Lucie: Tak já to vnímám tak, že jde i o to nějak **zpříjemnit těm děčkám školu**, to mi přijde jako hrozně důležitý, že ty děcka ví, že to není jenom škola a učení se a že je tam prostě nějaká sranda...*

*Tazatel: A jaký má význam **zpříjemnit děčkám tu školu**?*

*Lucie:...prostě že je ten den zvířat nebo ty adaptáčky a tak. Že už tam máš rovnou ty děcka a **pomáháš je začlenit do té školy**...Aby tam nebyly tak vyjukaný...si mohou víc pomáhat...když něco potřebujou, tak zajdou prostě za někým...*

Lucie uvádí jako hlavní cíle programu: **zpříjemnění studia a začlenění studentů do školy**. Podle Lucie mají studenti možnost se díky programu více začlenit do kolektivu školy, a tak si mohou více pomáhat – když něco potřebují, nemají problém za někým přijít. Téměř totožně nahlíží na cíle programu i Natálie, která jako hlavní cíl programu zmiňuje **navázání nových sociálních kontaktů**:

Tazatel: Jaké jsou cíle peer programu gymnázia Elgartova?

Natálie: Poznám ty lidi...jde o ty děcka, aby se, že jo aby se tam začali víc bavit, povídat mezi sebou, aniž by se nějak znaly.

Respondenti uvádí jako hlavní cíle Peer programu gymnázia Elgartova: **provázání studentů napříč všemi ročníky a zpříjemnění – ozvláštnění studia**. K provázání studentů podle nich dochází prostřednictvím akcí peer programu, které umožňují navázat nové sociální kontakty se studenty z různých ročníků a zároveň jsou zpříjemněním – ozvláštněním studia.

11.3 Vliv peer programu na respondent

Tabulka č. 3.: Vliv peer programu na respondenty

Vynořená témata	Jakub	Jana	Lucie	Natálie	Kategorie
není problém po ostatních něco požadovat			„...když jsem byla nucena chodit za těma děčkama, učitelem a něco po nich chtít... nemáš problém po nich nic chtít...“		sebeprosazení
umět říct svůj názor		„...naučit se říct svůj vlastní názor a stát si za ním...“			
umět projevit odlišný názor		„...hledat ty kompromisy, že už jsem se nebála vystoupit a říct svůj názor...“		„...už mě nedělá problém prostě člověku říct, že už mě to fakt prostě vadí...“	
navazování sociálních kontaktů	„...mám takovej pocit prostě, že se nemusím bát bavit s lidma...“	„...jsem se naučila mluvit s lidma...“			
umět slevit ze svých nároků				„...dokážu slevit ze svých nároků. To jsem si ze začátku nedovolila...“	sebepoznání
hlubší porozumění vlastním pocitům			„...víc vnímám, že když jsem s nějakýma lidma, tak že z nich nejde úplně taková ta pozitivní energie. Že mi s nima není tak dobře...“		
zkonkretizování problémů	„...zkonkretizoval jsem si problém...a díky tomu jsem uměl pracovat na tom, jak se ho zbavit...“				
nové hry			„...jezdím na tábory s děčkama, tak mam hned o milion her víc...“		
zkušenosti v práci s dětmi			„...vím jak na ty děcka, takový zkušenosti navíc...“		
inspirace k volbě budoucího povolání	„...uvážuju nad tím, že bych šel na pajdák...“				
inprovizace a spolupráce		„...a naučilo mě to hlavně improvizaci a spolupráci...“			
získání nových sociálních kontaktů	„...znám určitě některý lidi, který bych jinak nepoznal...“				
pocit sounáležitosti	„... pocit sounáležitosti, že do té své školy fakt patří...“			„...tam se prostě cítím dobře, že jsou tam prostě dobrý děcka, se kterýma se dá povídat...“	

Třetí část výsledků se věnuje vlivu dlouhodobého působení v peer programu na respondenty. Jako prvního jsme oslovili Jakuba:

Tazatel: Kdyby jsi se ohlédnul zpátky a zapřemýšlel, jak tě peer program ovlivnil, pokud teda ovlivnil, jak by jsi odpověděl?

*Jakub: ...mám takovej pocit prostě, že se nemusím bát bavit s lidma, přijdu za někým, řeknu ahoj, už mi to nepříjde ani tak trapný...že se nebojím začít...zdravím lidi na chodbě a zdravím je a **mám takovej pocit...pocit sounáležitosti, že do té školy fakt patřím...taky to povídání psychologický je důležitý...že jsme si prostě řekli...že jsem prostě nahlas vyjmenoval to, čeho se bojím, z čeho mam strach, co mě baví. Zkonkretizoval jsem si problém prostě nahlas a tím jsem si uvědomil...to je konkrétní tvá rada, má konkrétní název a díky tomu jsem uměl pracovat na tom, jak se ho zbavit... asi tak nějak...***

Markantní změnu lze vysledovat v oblasti navazování sociálních kontaktů. Na začátku prvního ročníku bylo pro Jakuba obtížné přijít za někým a oslovit jej. Podobné situace byly spojeny s obavami. Nyní o sobě Jakub říká, že mu **nedělá problém započít rozhovor**. Schopnost započít, udržení a ukončení konverzace je nedílnou součástí zdravého sebeprosazení.

Také zmiňuje jako klíčovou práci se sebereflexí, díky které **si zkonkretizoval problém a způsob, jak na něm pracovat**. Právě sebereflexe, získávání podnětů z našeho vnitřního světa – prožívání, je jednou z možných cest sebepoznání. Přínos v oblasti sebeprosazení a sebepoznání uvádí i další z respondentů – Lucie:

Tazatel: Kdyby jsi se ohlédla zpátky a zapřemýšlela, jak tě peer program ovlivnil, pokud teda ovlivnil, jak by jsi odpověděla?

*Lucie: ...takový to **sebeoznání**, když jsme dělali nějakou meditaci, tak to jsme dělali v těch dvojicích... víc vnímám že když jsem nějakýma lidma, tak že z nich nejde úplně taková ta **pozitivní energie**. Že mi s nimi není tak dobře...nebo když jsem měla na jedny meditaci halucinace ...jsem si říkala, že mam bohatou fantazii, když jsem viděla ptáky a pouště...taky **líp se všema komunikovat...Že když jsem byla nucena chodit za těma děčkama, učitelma a něco po nich chtít...nemáš problém po nich nic chtít...***

Lucie uvádí, že se naučila se všemi lépe komunikovat a **nedělá ji obtíže po někom něco požadovat**. Právě požádání někoho o laskavost nebo uplatnění svého nároku lze bezpochyby zařadit do schopností souvisejících s výše zmíněným sebeprosazením.

Dále Lucie popisuje přínos v oblasti sebepoznání. Prostřednictvím meditací zjistila, že má bohatou fantazii a začala být v přítomnosti ostatních více citlivější k

vlastním pocitům – více si uvědomovat, s kým jí je příjemně.

Dalšímu z respondentů – Janě program pomohl **nebát se říct svůj názor a nepodřizovat se ostatním**. V případě neshody **nacházet kompromis**:

Tazatel: Kdyby jsi se ohlédla zpátky a zapřemýšlela, jak tě peer program ovlivnil, pokud teda ovlivnil, jak by jsi odpověděla?

Jana: ...když jsem přišla na Elgartku, tak jsem byla takový ustrašený kuřátko, co sedělo v koutku a nechtělo s nikým mluvit...tak mě to změnilo v tom že jsem se naučila mluvit s lidma, naučila jsme se řešit problémy... jsem se jakože bála říct svůj vlastní názor a radši jsem dělala právě to, co mi ostatní řekli...pomohlo mi to řešit problémy v osobním životě...jako hledat ty kompromis... už jsem se nebála vystoupit a říct svůj názor.

Tazatel: Jaké konkrétní aktivity přispěly k tvé změně?

Jana: To nebyly ani tak jako aktivity jako spíš ty schůzky. Jakože Odstrčil se ptal na naše názory a chtěl zpětnou vazbu. To mi spíš pomohlo. Naučit se říct svůj vlastní názor a stát si za ním.

Za významné Jana považuje schůzky se školním metodikem prevence, kde se v rámci zpětné vazby peerů vyjadřují k nejrůznějším tématům. Právě zpětná vazba Janě pomohla **nebát se vystoupit a říct svůj názor**. Podpůrné klima místní skupiny peer a vedení zpětné vazby školním metodikem prevence, při kterém dostala svůj vyhrazený prostor, jí pravděpodobně nabídlo bezpečné prostředí pro vyjádření svého názoru.

Opakovaná účast na podobných schůzkách, kde se setkala s akceptujícím přístupem ze strany vrstevníků, mohlo přispět k zvýšení její sebejistoty říct svůj názor a stát si za ním.

Dále zmiňuje, že se v programu naučila **mluvit s lidmi** (dříve se popisuje jako ustrašené kuřátko). Schopnost říct svůj názor a stát si za ním Janě pomohlo i v osobním životě při **hledání kompromisů a řešení problémů**. Jako poslední z dotazovaných je Natálie:

Tazatel: Kdyby jsi se ohlédla zpátky a zapřemýšlela, jak tě peer program ovlivnil, pokud teda ovlivnil, jak by si odpověděla?

Natálie: ...si víc věřit...když se mi podařilo pořádně zpacificovat ty děcka na tý filmový noci...tak jsem si říkala alespoň, že si na ně dokážu došlápnout...jako už mě nedělá problém prostě člověku říct, že už mě to fakt prostě vadí...nebo já měla vždycky, to když si něco nastavím do určité lajny, tak už to prostě dotáhnu a prostě bude to perfektní. Prostě je to ta představa, kterou máš, a bude to prostě perfektní a bude to tak vypadat. Ale prostě, musíš slevovat ze svých nároků...se prostě z toho nemůžeš zhroutit.

Natálii ovlivnilo organizování různých akcí, při kterém zjistila, že „**si dokáže došlápnout“ na rozjívené studenty** a usměrnit jejich chování do patřičných mezí. Dříve by nevěřila, že něčeho podobného bude schopná. Nyní už pro ni **není problém dát najevo, když jí něco vadí**. Také zmiňuje, že se **naučila slevit ze svých nároků**.

V minulosti na sebe kladla vysoké nároky. K úkolům přistupovala s představou, že se jí vše podaří dovést do patřičné dokonalosti. Během svého působení v programu si uvědomila nereálnost této představy.

Působení v programu respondenty ovlivnilo zejména **v oblastech sebeprosazení a sebepoznání**. Popisují se jako více kompetentnější v rámci **vyjádření vlastního názoru a projevení nesouhlasu**. Činnost jim rovněž přinesla množství podnětů, které respondentům pomohly v hlubším poznání sebe samotných.

Diskuze

Díky zvolenému výzkumnému designu – interpretativně fenomenologické analýze a metodě sběru dat – hloubkovému polostrukturovanému rozhovoru, se zdá, že se nám podařilo získat poměrně pestré materiály v souvislosti s významy, které respondenti přisuzují svým zkušenostem s dlouhodobým působením v Peer programu Gymnázia Elgartova 3, Brno.

Jak již bylo v metodice výzkumu zmíněno – cílem IPA je popsat společné vzorce vynořující se napříč výpověďmi respondentů – zmapovat, jaká témata a ve spojitosti s nimi i kategorie jsou respondenty společně nahlížené a zdůrazňované (Smithe, Flower a Larink, 2009). Určité omezení a limit IPA představuje v nemožnosti zobecnění výsledků – mají výpovědní hodnotu pouze pro sledovaný vzorek. Jako další možné omezení lze uvést nepoměr v zastoupení mužů a žen ve výzkumném vzorku (jeden muž a tři ženy). Rovněž je nutné poukázat na obtížnost výzkumných otázek. Respondenti nemuseli o daných tématech doposud uvažovat a během rozhovorů s nimi mohli přijít poprvé do kontaktu.

Jako výhodu lze považovat předešlý výzkumníkův kontakt s respondenty a peer programem. Respondenti byli během rozhovoru otevření a nejevili větší známky nervozity. Výzkumník byl příjemně překvapen spoluprací a otevřeností respondentů. Mnohdy do rozhovoru vnášeli osobní témata, která byla pro účely výzkumu klíčová. Díky předešlé zkušenosti výzkumníka s programem gymnasia Elgartova a její důkladné reflexi bylo možné lépe porozumět významům, které respondenti přisuzují svým zkušenostem s peer programem – v jejich hloubce a souvislostech. V tomto případě byl použit jeden ze základních principů IPA – dvojí hermeneutiky, který využívá výzkumníkových prekonceptů ve vztahu ke zkoumaným fenoménům, sloužícím ke zvýšení efektivity a validity samotné analýzy. Důležité je zdůraznit, že veškeré interpretace výzkumník tvoří s otazníkem – je vždy ponechán prostor pro další interpretační možnosti (Řiháček, Čermák, Hytych, a kol., 2013).

Autor plánuje pokračovat ve výzkumu i s dalšími generacemi studentů zapojených v peer programu gymnázia Elgartova a tím podrobněji zmapovat danou problematiku.

Závěr

V následující závěrečné části prezentujeme výsledky interpretativně fenomenologické analýzy zkušenosti dlouhodobě působících respondentů v Peer programu Gymnázia Elgartova 3, Brno, a tím odpovídáme na výše položené výzkumné otázky.

Pro přehlednost byla samotná analýza rozčleněna do tří tematických celků: motivace respondentů pro vstup do peer programu, cíle peer programu z perspektivy respondentů a vliv peer programu na dlouhodobě působící respondenty.

Jako hlavní motivy respondentů pro zapojení se do programu lze uvést **potřebu afiliace** a s ní úzce související **zaujetí činností, chováním peerů na adaptačním kurzu**.

Na kurzech se respondenti dostali do kontaktu se svými staršími vrstevníky – peery, kteří je pozitivně oslovili nejen svým přístupem k mladším studentům, ale také svou činností

Jako cíle peer programu gymnázia Elgartova respondenti uvádějí: **provázání studentů napříč všemi ročníky a zpříjemnění – ozvláštňení studia**. K provázání studentů dochází podle respondentů prostřednictvím akcí peer programu, které umožňují navázat nové sociální kontakty napříč všemi ročníky a zároveň jsou zpříjemněním – ozvláštňením studia.

Peer program ovlivnil respondenty především v oblastech **sebeprosazení a sebepoznání**. Ti se popisují jako více kompetentnější v rámci vyjádření vlastního názoru a projevení nesouhlasu. Působení v programu jim rovněž přineslo množství podnětů, které jim pomohlo v poznání sebe samotných.

Výše zmíněné výsledky korespondují s obecným konceptem peer programů a jeho modifikací na Gymnáziu Elgartova. Rovněž jsou v souladu se zásadami efektivních programů primární prevence, uvedených v teoretické části.

Referenční seznam

BAKOŠOVÁ, Z. a kol.: Terminologický výkladový slovník zo sociálnej pedagogiky. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2012. ISBN 978-80-8105-514-0

BELLIS, M., MCGRATH, Y., MCVEIGH, J. a kol.: Prevence užívání drog mezi mladými lidmi: Přehled dostupných informací. Praha: Úřad vlády ČR, 2008. ISBN 978-80-87041-16-1

ČERNÝ, M., LEJČKOVÁ, P.: Zaostřeno na drogy 2. Systémový přístup v prevenci užívání návykových látek: Co funguje a nefunguje v primární prevenci. Praha: Úřad vlády ČR, 2007, číslo 2. ISSN 1214-1089

ČELEDOVÁ, L., ČEVELA R.: Výchova ke zdraví: Vybrané kapitoly. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3213-8

ČÍŽKOVÁ, J., ZACHAROVÁ, E.: Základy psychologie pro zdravotnické obory. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-4062-1

DEMARCO, J.: Peer helping skills: A leader's guide to training peer helpers and peer tutors for middle and high school. Hazelden, 1993. ISBN 1-56246-090-0

DISMAN, M.: Jak se vyrábí sociologická znalost. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 978-80-246-0139-7

DUPLINSKÝ, J., MOUSSOVÁ, Z.: Sociálně patologické jevy vs. Rizikové chování – terminologické otázky. Aktuální otázky sociální politiky - teorie a praxe, 2007, č. 1 [Online] [cit. 16.2. 2015] Dostupné z <https://aosp.upce.cz/article/view/16/7>

ERIKSON, E.: Životní cyklus rozšířený a dokončený. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1999. ISBN 80-7106-291-X

FISCHER, S., ŠKODA, J.: Sociální patologie. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5046-0

GLORIA, L.: Úvod do porodnického a pediatrického ošetřovatelství. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0668-7

GULOVÁ, L., ŠÍP, R.: Výzkumné metody v pedagogické praxi. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4368-4

HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L.: Zážitekově pedagogické učení. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.

HENDL, J.: Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005. ISBN 978-80-7367-485-4

HOSKOVCOVÁ, S.: Psychická odolnost předškolního dítěte. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1424-8

HRČKA, M.: Sociální deviace. Praha: Slon, 2001. ISBN 80-85850-68-0

HRICZ, M., VATRLOVÁ, L., SYROVÝ, P.: Manuál pro tvorbu minimálního preventivního programu. Praha: Pražské centrum primární prevence, 2010. [Online] [cit. 10.3 2015] Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/16437/download/>

CHAPMAN, E., SMITH, J.: Interpretative Phenomenological Analysis and the New Genetics. *Journal of Health Psychology*, 2007, vol. 2., doi: 10.1177/1359105302007002397 [Online] [cit. 4.4. 2015] Dostupné z <http://www.uk.sagepub.com/marks3/Online%20Readings/chapter%205.2.pdf>

JAROŠOVÁ, P.: Dívčí a chlapecká identita: Vývoj a úskalí. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2284-9

KALINA, K. a kol.: Základy klinické adiktologie. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1411-0

KALINA a kol.: Drogy a drogové závislosti: Mezioborový přístup. Praha: Úřad vlády ČR, 2003. ISBN 80-86734-05-6
KELNEROVÁ, J., MATĚJKOVÁ, E.: Psychologie 1. díl: Pro student zdravotnických oborů. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3270-1

KOLÁŘ, J.: Práce s reflexí u lektorů osobnostního sociálního rozvoje. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6297-9

- KLAUS, B., HRONCLOVÁ, J., a kol.:** Sociální patologie. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-896-3
- KOMENDA, A.:** Sociální deviace. Praha: Slon, 1999. ISBN 80-244-0019-7
- KOSÍKOVÁ, V.:** Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2433-1
- LABÁTH, V. a kol.:** Riziková mládež. Praha: Slon, 2001. ISBN 80-85850-66-4
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.:** Vývojová psychologie: 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0
- MACEK, P.:** Adolescence. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-348-X
- MACEK, P., LACINOVÁ, L.:** Vztahy v dospívání. Brno: Barrister & Principal, 2006. ISBN 80-7364-034-1
- MACHOVÁ, J., KUBÁTOVÁ, D.:** Výchova ke zdraví. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2715-8
- MARTANOVÁ, V. a kol.:** Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování. Praha: Togga, 2012. ISBN 978-80-87258-75-0
- MIOVSKÝ, M., SKÁCELOVÁ, L., ZAPLETALOVÁ, J.:** Primární prevence rizikového chování ve školství. Praha: Togga, 2010. ISBN 978-80-87258-47-7
- MIOVSKÝ, M. a kol.:** Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování. Praha: Togga, 2012. ISBN 978-80-87258-89-7
- MŠMT:** Strategie prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy na období 2009 – 2012 [Online] [cit. 15.2. 2015] Dostupné z http://www.msmt.cz/file/7325_1_1/download/
- MŠMT:** Metodické doporučení primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, č.j. 21291/2010-28 [Online] [cit. 23.2. 2015] Dostupné z http://www.msmt.cz/file/20274_1_1/

MŠMT: Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013 – 2018 [Online] [cit. 15.2. 2015]

Dostupné <http://www.msmt.cz/file/28077>

MŠMT: Zákon č. 561/2004 sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. [Online] [cit. 10.3 2015]

Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

MŠMT: Vyhláška č. 72/2005 sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. [Online] [cit. 10.3 2015]

Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>

MŠMT: Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže, č. j.: 20 006/2007– 51. [Online] [cit. 10.3 2015]

Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/2007-11>

MUNTAU, A.: Pediatrie: Překlad 6. vydání. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4588-6

NEŠPOR, K., CSÉMY, L., PERNICOVÁ, H.: Zásady efektivní primární prevence. Praha: MŠMT, 1999. [Online] [cit. 12.3 2015]

Dostupné z <http://www.drnespor.eu/knizkycz.html>

ODSTRČIL, P.: Minimální preventivní program GE, Brno: Gymnázium Elgartova 3, Brno, 2014, Interní dokument školy

OLŠOVSKÝ, J.: Slovník filosofických pojmů současnosti. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1266-4

PIAGET, J.: Psychologie inteligence. Portál: Praha, 1999. ISBN 807-17-8309-9

PROCHÁZKA, M.: Sociální pedagogika. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3470-5

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8

- ŘIHÁČEK, T., ČERMÁK, I., HYTYCH, R. a kol.:** Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy. Brno: Masarykova Univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6382-2
- SEDLÁČKOVÁ, D.:** Rozvoj zdravého sebevědomí žáka. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2685-4
- SEDLÁŘOVÁ, P. a kol.:** Základní ošetrovatelská péče v pediatrii. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1613-8
- SÍKOROVÁ, L.:** Dětská sestra v primární a komunitní péči. Praha: Grada, 2012. 978-80-247-3592-4
- SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J.:** Sociální psychologie: 2., přepracované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8
- SMITH, J., FLOWERS, P., LARKIN, M.:** Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research. SAGES, 2009. ISBN 978-1412908344
- SMITH, J., OSBORN, M.:** Interpretative Phenomenological Analysis. Qualitative psychology: A practical guide to research methods. London: Sages, 2003. ISBN 13: 978-1412930840
- SOBOTKOVÁ, V. a kol.:** Rizikové a antisociální chování v adolescenci. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4042-3
- STEINBERG, L.:** Adolescence. New York: McGraw-Hill, 2010. ISBN 0-07-557076-9
- STONIŠOVÁ, P., HEGEROVÁ, A., BOUŠKOVÁ, Z. a kol.:** Zavádění preventivních opatření proti rizikovému chování ve škole: Metodika. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení, 2012. ISBN 978-80-87652-69-5.
- SYSLOVÁ, Z.:** Profesionální kompetence učitele mateřské školy. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4309-7
- ŠIRŮČKOVÁ, M., MIOVSKÝ, M., SKÁCELOVÁ, L.:** Příklady dobré praxe program školní prevence rizikového chování. Praha: Togga, 2012. ISBN 978-80-87258-91-0
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K.:** Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-313-0
- TAXOVÁ, J.:** Pedagogicko-psychologické zvláštnosti dospívání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. ISBN 14-426-87

TOMÁŠEK, J.: Úvod do kriminologie: Jak studovat zločin. Grada: Praha, 2010. ISBN 978- 80-247-2982-4

VÁGNEROVÁ, M.: Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8

VALENTA, W., a kol.: Peer acceleration: effects of a social network tailored substance abuse prevention program among high-risk adolescents. *Addiction*, 2007, vol. 102, doi:10.1111/j.1360-0443.2007.01992.x [Online] [cit. 18.3 2015]

Dostupné z <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1360-0443.2007.01992.x/full>

VOKURKA, M.: Patofyziologie pro nelékařské směry. Praha: Karolinum, 2012.

ISBN 978-80-246-2032-9
WEISS, P. a kol.: Sexuologie. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2492-8

WEISS, P. a kol.: Sexuologie. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2492-8

Přílohy

Příloha 1: přepis rozhovoru s Lucií

Tazatel: *V peer programu působíš dlouhou dobu a prošla jsi spoustou akcí. Kdy začal tvůj peer příběh a jak pokračoval?*

Lucie: *Tak začalo to tím, že jsem byla na svém adaptáku, kde jsem byla s těma staršíma peerama, to jsem ještě nebyla peer a pak za náma přišli s tím, že dělaj nějaký nábor do peeru a kdo by chtěl, tak že má přijít. S tím, že se nás na začátku strašně snažili vyděsit, jako že je to hrozně drsný, že na tom minulým peer kurzu chodili 4 kilometry, už nevím jak to bylo přesně, no tak to nás strašně moc jako odpadlo, těch co chtěli, no a zbylo nás pár, tak jsme jeli na nějaký víkend ve škole.*

Tazatel: *Jak se to stalo, že jsi měla zájem vstoupit do Peeru?*

Lucie: *No tak já nevím...to je tím že jsem jezdila už dlouho na tábory s děčkama, a tak a mě bavily všechny ty hry a takový věci, tak jsem si říkala že to může bejt super a hrozně se mi líbilo, jak říkali ti starší peeři že jsou furt někde s těma profesorama a že je to strašně super, že maj s nima strašně skvělý vztahy a tak.*

Tazatel: *Takže jsi chtěla...*

Lucie: *No si zpříjemnit školu. No něco takovýho. Protože mi to přišlo strašně fajn, že je to taková skupina, kde jsou všechny ročníky, tak se znáš s těma lidma. Přišlo mě i fajn, že s námi byly na tom adaptáku nějakí ti třetíáci, čtvrtíáci a pak jsme se potkali ve škole a už to bylo takový to...jo už tady někoho znám, to je super, tak asi takno.*

Tazatel: *Takže jsi se chtěla seznámit s mladšími ročníky?*

Lucie: *To nevím jako...asi jo..tak je tam taky takový to jako příští rok pojedou na ty adaptáky já, já budu tavelká, budu drsná, prváci mě budou poslouchat, a to asi tak má každej. Nevím co dál.*

Tazatel: *Jak to pokračovalo dál?*

Lucie: *Jako když jsme byli na tom víkendu? No tak to už si nepamatuju. No byli jsme vlastně ve škole a jezdili jsme na nějaký výlety a oni nám to podali vlastně tak, že nás budou jakoby vybírat, kdo se jim líbí, a tak a že prostě potom budem v tom peeru no a jsem si říkala: tyjo to budou třeba 3 z*

nás...no a nakonec jsme tam zůstali všichni, ale stejně postupem času půlka odpadala...z těch co tam na začátku byli z tohohle čtvrtáku jsme tam zbyli jeno čtyři...no a pak jsme jeli do Naloučan, na další akci a to bylo super, tam jsme se vlastně potkali s Martinem Hofmanem, dělali jsme různý ty kundalýny a takový věci (smích)...no a pak jsem jela na začátku druháku na svůj první adapták, to sem jela s...no to je jedno s jakýma profesorama a to jsem byla jako hodně nervózní z toho prvního adaptáku...to bylo takový...jo teď mam říct tu svojí hru a něco ze sebe vydat, ale nakonecjo, nakonec to bylo super a pak už jsem to nějak neřešila vůbec, děcka byly taky super, jsme hrály hodně hry s nima a to bylo super. No a pak byly různý akce, už nevím co tam bylo všechno, mam pocit že jsem se tak nějak do všeho zapojovala a to až teď poslední čas nemam čas furt. A pak jsem byla na dalším adaptáku, mezitím nějaký další Naloučany, nějakěj kurz. Pak vlastně díky tomuhle jsem se dostala na ten psycho víkend s Martinem, to byla úplná pecka, z toho jsem byla hrozně nadšená...no a letos jsem nejela na adapták, protože jsem byla pryč...to mě hrozně mrzí, že jsem tam nebyla poslední rok, kdy jsem tam mohla jet.

Tazatel: *Byla jsi na dvou adaptácích...a ještě nějaké akce jsi organizovala?*

Lucie: *Jo, ještě třeba když byly koncerty, tak tam jsem tam byla vždycky a ještě něco bylo určitě...nemůžu si vzpomenout...ale něco jsme dělali určitě...tak třeba den otevřených dveří, tam jsem vždycky byla...potom na veletrhu, ale to nevím, jestli je přímo akce peeru...když jsou veletrhy středních škol, tak tam vždycky někdo je. Ale to si nejsem jistá, jestli to je pro peery nebo ještě pro někoho. To je jedno...prostě jsem tam byla.*

Tazatel: *A co školní ples?*

Lucie: *Jo školní ples, taková drobnost (smích)...no tam jsem byla, tam jsem dělala program...*

Tazatel: *Co jsi na něm dělala?*

Lucie: *Jako doprovodnej program...a no to bylo náročný, to bylo takový jako furt někoho s někým kontaktovat a pořad někoho do něčeho nutit a dokopávat...jo fakt musíš mi to říct tu hru, musíš mi to říct, co tam chceš dělat, co chceš...ve třetáku už jsem taky dělala ten program, že už jsem znala ty lidi, co tam většinou vystupujou, tak to jsem dělala ten program taky...ale to už bylo jednodušší, už jsem to znala z předchozího roku a už jsem měla ten materiál...*

Tazatel: *Jaké to bylo, když pak skončil?*

Lucie: *Jo, bylo to super, úplně mi spadnul kámen ze srdce (smích), jak bylo to poslední vystoupení tak jo, klaplo to. Až pak jsem si užila ples, jo to bylo dobrý.*

Tazatel: Jaké jsou cíle peer programu gymnázia Elgartova?

Lucie: Tak já to vnímám tak, že jde i o to nějak zpříjemnit těm děčkám školu, to mi přijde jako hrozně důležitý, že ty děcka ví, že to není jenom škola a učení se a že je tam prostě nějaká sranda...tak taky že jo nějaká naše zábava, že se scházíme, jezdíme na nějaký víkendy a tak jako že znám hodně lidí ze školy a i s těma profesorama lepší vztahy...

Tazatel: Takový benefit? (úsměv)

Lucie: No třeba jo. (smích). No tak takhle asi. A taky se třeba zviditelnit, jako tu školu, ne jako mě samotnou, ale tu školu nějak dobře reprezentovat. Že třeba, tak teďka by mohl být koncert, to by bylo strašně super, tam asi půjdu

Tazatel: Na jedné rovině zviditelnit školu, na druhé udělat zábavu pro studenty, aby to nebyla pouze normalní škola a mít výhodu ze sblížení s učiteli?

Lucie: No asi jo.

Tazatel: A napadají tě ještě nějaké další cíle Peeru?

Lucie: No asi ne, třeba si ještě na něco vzpomenu, mě nějak nic nenapadá.

Tazatel: Dobře. Jaká z aktivit programu je pro tebe nejvíce klíčová?

Lucie: Já si myslím že ten ples, protože na ten jdou všichni, to je prostě zábava prostě pro celou školu. Adapták je pro prváky a pro nás pro peery a...všechno, třeba nějaký ty koncerty, tak jo to je taky pro celou školu, ale nikdy tam není tolik lidí jako na plesu. Tak ples je taková akce kde jsou všichni, kde se všichni baví, je to velký takový.

Tazatel: Takže ten cíl – zabavit všechny, ples splňuje nejvíce?

Lucie: Já bych řekla že jo. A je to taky takový, kde se asi nejvíc ukáže, že ten peer je fakt schopnej, když celou akci zařídí, vlastně všechno úplně dělaj peeri na tom plese. Tak to asi vypadá, že to je dobrý.

Tazatel: Kdyby jsi se ohlédla zpátky a zapřemýšlela, jak tě peer program ovlivnil, pokud teda ovlivnil, jak by jsi odpověděla?

Lucie: Tak možná si říkám, že ta škola není normální, ale v dobrým slova smyslu. Že se snaží dělat zábavu, což nikde jinde není, co jsem tak slyšela, třeba strávit víkend ve škole, to bylo zajímavý, to

asi nikde jinde moc není a...tak celkově třeba i ty co se týče těch víkendů s Martinem, tak to si myslím, že mě dost ovlivnilo, různý ty meditace a takový, to je fakt supr, takový to sebepoznání, tak k tomu mě peer dovedl. A potom když třeba jezdím na tábory s děckama, tak mam hned o milion her víc, vím jak na ty děcka, takový zkušenosti navíc, i když na táborech jsem většinou s většíma a tak...je to takový přínosný potom.

Tazatel: Říkala jsi, že tě ovlivnily aktivity na víkendu s Martinem...v čem konkrétně tě ovlivnily?

Lucie: No...třeba, když jsme dělaly ty aktivity s energiema a tak..tak ne že bych tomu nevěřila, ale jako úplně tak nikdy jsem to nezažila, tak jsem úplně nevěřila, že něco takovýho je a teď věřím na všechny takový ty energie a na všechny pozitivní nálady a všechno prostě. Mam pocit že je to takový teď mnohem víc vlivný. Nevím jak to říct prostě. Je mnohem víc věcí co mě můžou ovlivnit. Nevím, jak to říct (smích).

Tazatel: Zkus to říct tak, jak to cítíš...třeba použít nějaké synonyma...

Lucie: Tak když jsme dělali nějakou meditaci, tak to jsme ji dělali v těch dvojicích, jestli viš...no tak tam jsem srašně cítila že se předávají mezi lidma energie a já mám teď pocit, že to fakt jakože když jsem s nějakýma lidma, tak dokážu posoudit jakou mají energii, třeba když na mě vysílá strašně negativní energii, mam pocit jako kdybych to cítila teďka. To zní hrozně divně, ale je to takový...nebo když jsem měla na jedny meditaci halucinace, tak to úplně...to taky tak nějak jsem si říkala že mam bohatou fantazii, když jsem viděla ptáky a pouště a takový věci (smích)...

T: A ty energie teď cítíš u lidí? Více si toho všímáš?

Lucie: Všímám...víc vnímám že když jsem nějakýma lidma tak že z nich nejde úplně taková ta pozitivní energie. Že mi s nima není tak dobře jako některýma z kterých to jako vysílá tu pozitivní energii, je mi s nima hrozně dobře. A dřív jsem si toho tolik nevšímala.

Tazatel: Jak si myslíš, že program ovlivnil školu, žáky a učitele?

Lucie: Žáky jak který. Třeba když byl teď ten den zvířat tak to byli takový ty že křičely do rozhlasu různý zvuky, tak někteří moji spolužáci drží takový to „panebože, co to ti peři zase vymysleli.“ Ale zase někteří jsou z toho úplně nadšení..tak to je..jak kdo asi. Jak koho to ovlivnilo. Myslím že někdo to vnímá tak jako jo, dneska je nějakej jinej den, dneska to bude ve škole super, dneska se namaluju jako opice, nebo něco takovýho a...i třeba ty adaptáky hodně ovlivňujou děcka, jako ty prváky v tom, že vidí že je nenutí něco dělat nějaký paní učitelky a tak, ale že jsou tam vrstevníci jejich a je to taková větší pohoda.

Tazatel: A v čem to je lepší? Je to větší pohoda, když tam jsou vrstevníci?

Lucie: No tak ty děcka bych řekla že se víc jako uvolní...že nemusí být nervózní, že něco udělají špatně, že si prostě řeknou „tyjo tak zkazím hru, no tak jsou to tady děcka jenom nějaký...a hlavně že třeba ti peeri se i zapojují do těch aktivit, což asi ne každá paní učitelka by udělala a pak je to hned takový, že se ten člověk zapojí...když se ten učitel zapojí do nějakých aktivit tak hned to tak zbourá nějaký ty hranice že si řeknou „jo, ten je super, ten s náma hraje nějakou hru jako fackovanou...ted' mu můžu dát facku“ (smích).

Tazatel: Jaký má význam zvířecí den?

Lucie: Já třeba jsem se do téhle akce zrovna moc nezapojila, protože jsem psala ten den hrozně moc testů, ale...jako přišlo mi to jako každé svátek..jako tak dáš někoho, ikdyž jsou to zvířata, tak...(smích)...nenacházím žádná slova...tak jim dáš nějakou úctu nebo jak bych to řekla. Aj když je svátek něčeho jinýho, tak že si na to vzpomeneš a je to super. Když skoro všichni mají rádi zvířata, tak proč si na to nevzpomenout a neudělat trošku volnější výuku, převlíknout se za zvířata, dovést si zvíře do školy, tam spolužačka měla psa ve škole, někdo měl hada, někdo nějakýho chameleona tam na hlavě nosili...tak přijdeš do školy a vidíš všude zvířata. A to nejsou spolužáci. Takže to je takový uvolněnější.

Tazatel: Takže záměrem Peeru bylo uvolnit výuku?

Lucie: Asi jo...já si myslím že jo.

Tazatel: A k čemu to je...?

Lucie: Tak vytáhnutí z nějakýho stereotypu, jdu do školy, musím se učit, zazvoní, přestávka, zazvoní, musím se učit, takový přece jenom, když ti končí hodinu štěkot psa nebo řev lva, to je takový...se zasměješ no (smích)...když vidíš ty hady a chameleony, tak máš takovej lepší den ve škole.

Tazatel: Takže takové zpříjemnění?

Lucie: Jo, asi jo. Tak každé to vnímá jinak že jo.

Tazatel: A jak na to reagovali učitelé?

Lucie: Tak jak který zase. To je se vším takhle, co dělá peer, někdo to podporuje, někdo ne. Ale tak většina z nich to podporují. To by bylo učit se, učit se, učit se. A nebo už si zvykaj ti profesori. Když jsem byla v prváku, tak někteří byli takoví že nějaké peer prostě odsouvali

stranou a když jsme chtěli uvolnit z nějaké hodiny, tak s tím měli strašnej problém a teď už jako v pohodě, „tak běžte“. Většinou to jsou profesori, kteří předtím nebyli na adaptáku žádným a třeba to neviděli, co děláme a teď s náma byli na adaptáku a hned jsou takoví milejší. To viděli asi, že něco tam děláme, že k něčemu jsme tak teď jsou takoví víc v pohodě.

Tazatel: Jak by jsi zhodnotila komunikaci mezi peery?

Lucie: Jako mezi náma? Jo to si myslím, že je supr. Tak pomáhá nám facebook, to asi všem, ale tak vždycky se domluvíme, sejdeme, domluvíme se na něčem, co uděláme. Myslím si, že je to super, že se tak kontaktujem navzájem. I téma peerama se kamarádíme všichni, když se potkáme na chodbě, popovídáme si, to není potom problém je kontaktovat a na něčem se domluvit, když s těma lidma dobře vycházíš.

Tazatel: Jak probíhá plánování akcí Peeru ?

Lucie: Jak který. Tak většinou musí přijít ten nápad, že něco uděláme. Tak se sejdeme, domluvíme se..

Tazatel: A kdo rozděluje funkce?

Lucie: No většinou ten co přijde s tím nápadem, tak je takovej jako šéf a rozdělí ty funkce. To je tak i plesu když jsou třeba dva nebo jedem hlavní organizátor toho plesu tak si rozdělí ty funkce. Prostě ty budeš dělat ten program, ty zařídíš vstupenky, ty zařídíš tamto a tamto a pak se mezi sebou komunikuje a tak nějak to všechno dopadne.

Tazatel: Je něco, v čem tě působení v programu ovlivnilo?

Lucie: Tak asi...líp tak jako se všema komunikovat v tý škole. Že když jsem byla nucena chodit za těma děčkama, učitelma a něco po nich chtít, nějak něco, tak už tě je jedno úplně všechno. Nemáš problém po nich nic chtít, když ve třídě někdo něco potřebuje, tak vysílaj mě...vždycky zajdi za tím, řekni mu tohle a tohle...ohledně toho plesu se hodně asi naučíš co musíš všechno zařídit, nebo abys mohla udělat ples. Různý povolení, potvrzení...ale to nevím jestli je mi nějak užitečný.

Tazatel: To jsi se naučila?

Lucie: No nevím prostě cokoli, třeba jsem nevěděla, že když uděláš koncert, tak musíš mít povolení od policie kvůli rušení klidu, tak kdybych chtěla někde dělat nějakou velkou párty, tak si vezmu povolení. To je asi všechno, já fakt nevím. Tak to už je v podstatě něco podobného jako předtím, to jsem ti nějak řekla.

Tazatel: *Kdyby jsi měla možnost bez ohledu na všechny udělat v programu nějakou změnu, jakou by jsi udělala?*

Lucie: *Tak takhle z fleku asi ne. Kdybych se měla nad tím fakt zamyslet, třeba vymyslet nějakou strašnou něco, třeba bych na něco přišla, ale teď mě nic nenapadá.*

Tazatel: *Je ještě něco, co by jsi chtěla říct?*

Lucie: *Myslím že už jsem řekla maximum (smích). Ze mě víc asi nedostaneš.*

Příloha 2: informovaný souhlas s využitím získaných dat pro účely zpracování diplomové práce:

Analýza zkušeností studentů dlouhodobě působících v peer programu

Výzkum probíhá pro účely zpracování bakalářské práce vedené na Pedagogické fakultě Jihočeské Univerzity v Českých Budějovicích. Diplomová práce je psána v oboru psychologie Petrem Davídkem.

Cílem práce je analýza zkušeností studentů dlouhodobě působících v peer programu gymnázia Elgartova.

V rámci výzkumu bude zachována anonymita respondentů – budou odstraněny identifikující údaje.

Souhlasím s poskytováním výzkumného materiálu pro výše popsany výzkumný projekt ve formě audio nahrávky rozhovoru.

Podpis výzkumníka
Petr Davídek
734574243
Podpis:

Podpis respondenta
V
Dne
Jméno a příjmení
.....
Podpis: