



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

Bakalářská práce

Využití konceptu Hero's Journey v primárních prevencích

Vypracoval(a): Bc. Kateřina Ulejová
Vedoucí práce: Mgr. Lukáš Laibrt

České Budějovice 2024

Prohlašuji, že jsem autorkou této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne 4. 7. 2024

Podpis

Děkuji všem průvodcům a průvodkyním, kteří mi dodávali podporu a pomoc během mé hrdinské cesty.

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá tématem využití konceptu Hero's Journey v primární prevenci rizikového chování. V teoretické části je v první kapitole přiblížena problematika prevence, definováno rizikového chování a kritéria efektivity prevence v kontextu školství. Druhá kapitola se teoreticky věnuje konceptu Hero's Journey, zejména fázím hrdinské cesty podle různých autorů a nastíněním oblastí současné aplikace konceptu Hero's Journey v zahraničí i v tuzemsku. Kvalitativní výzkum je zaměřen na využívání konceptu Hero's Journey v praxi šesti respondentů, pracujících v oblasti prevence rizikového chování. Výsledky ukazují možnosti aplikace, v kontextu benefitů či limitů využití konceptu v prevenci rizikového chování. Koncept Hero's Journey je vykreslen jako vhodný nástroj pro osobnostní rozvoj jak pro žáků, tak i lektorů, učitelů, školních psychologů i jiných osob. Přínosem se ukazuje být atraktivnost a rozmanitost typů aktivit založených zejména na práci s příběhy. Hlavní limity přímo nesouvisí, dle výroků respondentů, ani tak s konceptem Hero's Journey, jako spíše s lektorskou nepřípraveností a nezralostí, stejně jako s nepřípraveností a specifickými limity cílových klientů. Otázkou je, jak by prevenci založenou na konceptu Hero's Journey vnímali například žáci a studenti, pro které je primárně určena. Budoucí výzkum by se mohl věnovat evaluaci přínosů programů s prvky Hero's Journey či detailnějšímu prozkoumání potenciálně rozvojových prvků konceptu.

Klíčová slova

Primární prevence, Cesta hrdiny, rizikové chování, lektorství, školní psycholog.

Abstract

This bachelor's thesis deals with the topic of using the Hero's Journey concept in the primary prevention of risky behavior. In the theoretical part, the first chapter introduces the issue of prevention, defines risky behavior, and outlines the criteria for prevention effectiveness in the context of education. The second chapter theoretically explores the Hero's Journey concept, particularly the stages of the heroic journey according to various authors and outlines the areas of contemporary application of the Hero's Journey concept both abroad and domestically. The qualitative research focuses on the practical use of the Hero's Journey concept by six respondents working in the field of risky behavior prevention. The results demonstrate the possibilities of application in the context of the benefits and limitations of using the concept in risky behavior prevention. The Hero's Journey concept is depicted as a suitable tool for personal development for students as well as for lecturers, teachers, school psychologists, and other individuals. Its attractiveness and the diversity of activity types based mainly on storytelling are seen as significant benefits. According to respondents' statements, the main limitations are not directly related to the Hero's Journey concept itself but rather to the unpreparedness and immaturity of lecturers, as well as the unpreparedness and specific limitations of the target clients. A question remains as to how prevention based on the Hero's Journey concept would be perceived, for example, by the students for whom it is primarily intended. Future research could focus on evaluating the benefits of programs incorporating elements of the Hero's Journey or a more detailed examination of the potentially developmental aspects of the concept.

Keywords

Primary prevention, Hero's Journey, risky behavior, lecturing, school psychologist.

Obsah

| | |
|---|----|
| Abstrakt..... | 4 |
| Úvod | 8 |
| TEORETICKÁ ČÁST | 10 |
| 1 Primární prevence | 11 |
| 1.1 Prevence..... | 11 |
| 1.2 Rozdělení primární prevence | 13 |
| 1.3 Rizikové chování | 14 |
| 1.4 Faktory ovlivňující rizikové chování | 15 |
| 1.4.1 Protektivní faktory | 15 |
| 1.4.2 Rizikové faktory | 16 |
| 1.5 Kritéria efektivity primární prevence | 17 |
| 1.6 Systém školní primární prevence..... | 19 |
| 2 Koncept Hero's Journey | 22 |
| 2.1 Monomýtus | 22 |
| 2.2 Fáze cesty hrdiny | 23 |
| 2.3 Využívání Hero's Journey v praxi | 25 |
| PRAKTICKÁ ČÁST | 29 |
| 3 Cíle práce | 30 |
| 4 Metoda | 31 |
| 4.1 Tvorba dat a výzkumný soubor | 31 |
| 4.1.1 Tvorba dat..... | 31 |
| 4.1.2 Etika výzkumu | 31 |
| 4.1.3 Popis výzkumného souboru | 32 |
| 4.1.4 Analýza dat | 33 |
| 4.2 Rozhovory..... | 33 |
| 5 Výsledky | 43 |
| 5.1 Využívání konceptu Hero's Journey v prevenci rizikového chování | 43 |
| 5.2 Přínosy využívání konceptu Hero's Journey v prevenci rizikového chování. | 50 |
| 5.3 Limity využívání konceptu Hero's Journey v prevenci rizikového chování .. | 52 |
| 6 Diskuse | 54 |
| 7 Závěr | 60 |
| 8 Souhrn | 62 |

| | |
|-------------------------|-----------|
| Literatura | 64 |
| Přílohy..... | 70 |

Úvod

Od dětství mě fascinují příběhy hrdinů a hrdinek, které jsem objevovala v knihách, filmech a televizních seriálech. Když mi bylo pět, zamilovala jsem se do seriálu *Xena, princezna bojovnice*, který mě inspiroval k dobrodružným putováním po zahradě. Tam jsem bojovala s větvemi stromů, představujícími všemožné padouchy, před kterými jsem ve svých představách zachraňovala svět. O několik let později mě okouzlil seriál *Medicopter 117* a silně ovlivnil můj výběr první vysoké školy v oboru zdravotnictví. Postupem času jsem se začala více zajímat o psychologii, přičemž setkání s reálnými hrdiny a hrdinkami, kteří ukazovali sílu a empatii i v náročných situacích, mě nakonec dovedlo k rozhodnutí studovat právě tuto oblast. Zaujetí příběhy mě provází nejen v mém osobním životě, ale i v profesním působení na pozici lektorky primární prevence. Denně se setkávám s příběhy dětí, které mají své vzory a hrdiny, kteří jim dávají odvalu a sílu čelit životním výzvám. Věřím, že příběhy mají neuvěřitelnou sílu – mohou poskytnout nejen útočiště, odpočinek a zábavu, ale také motivaci a inspiraci k pozitivní změně. Tento úvod představuje mé živoucí propojení s příběhy a jejich inspirativním vlivem na má osobní i profesní rozhodnutí. V rámci této bakalářské práce se proto chci zaměřit na analýzu využití konceptu Hero's Journey v kontextu prevence rizikového chování, čímž se pokouším propojit oblast svých zájmů s akademickým zkoumáním.

S ohledem na zaměření tématu se v teoretickém základu práce nejprve zabývám prevencí rizikového chování, stručně popisuji různé úrovně a typy prevence. Následně se zaměřuji více na primární prevenci a také se věnuji oblasti školní prevence rizikového chování. V další kapitole představuji klíčové aspekty konceptu Hero's Journey, včetně fází hrdinské cesty a modelu trojúhelníku. V jedné z podkapitol rovněž zkoumám obecně dosavadní aplikace konceptu hrdinské cesty v praxi.

Praktická část této bakalářské práce se zaměřuje na analýzu využití konceptu Hero's Journey v kontextu prevence rizikového chování prostřednictvím kvalitativního výzkumu. Skrze výzkumné otázky zkoumám strategie práce s tématem hrdinské cesty a přínosy či omezení zapojení konceptu do programů prevence, jak ve skupinovém, tak individuálním kontextu. Data získaná z polostrukturovaných rozhovorů s lektory a školní psycholožkou poskytují základ pro odpovědi na výzkumné otázky. Výsledky jsou prezentovány pomocí techniky vykládání karet a diskutovány v teoreticko-

výzkumném rámci. V textu jsou rozebrány i limity a potenciální přínosy této práce, spolu s navrženými směry pro budoucí výzkum.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Primární prevence

1.1 Prevence

Prevenčí je obecně míněn soubor intervencí cílících na zamezení či alespoň snížení výskytu a šíření negativních jevů (Průcha et al., 1998). Cílem preventivního působení je omezení počtu a oslabení vlivu rizikových faktorů, ruku v ruce s posílením protektivních faktorů jedince a jeho okolí. (Fischer & Škoda, 2009). Prevence má mezioborový charakter, v němž se objevují témata pedagogická, psychologická, sociologická i jiná. Základem pro efektivní preventivní práci, je komplexní vnímání problematiky. (Mioviský et al., 2010).

Prevence je možné rozdělit na primární, sekundární a terciální. **Primární prevence** je charakteristická předcházením vzniku rizikového chování. Příkladem může jít o osoby, které dosud nepřišly do kontaktu s drogou, tedy šlo by o předcházení užití návykových látek. **Sekundární prevence** se snaží zabránit vzniku, rozvoji a přetrvávání rizikového chování u jedinců, kteří jsou náchylní k takovému chování. Pro příklad může jít o prevenci vzniku a rozvoje závislosti u osob, které již drogu konzumují. **Terciální prevence** je označením pro opatření cílící na předcházení důsledků rizikového chování, tedy na předcházení zdravotním či sociálním problémům. Ilustrací této formy prevence může jít o předcházení vážnému nebo trvalému poškození zdraví souvisejícímu s konzumací drogy (Mioviský et al., 2010).

V oblasti školního prostředí je prevencí mířeno zejména na předcházení či zamezení výskytu a rozvoje rizikového chování, tedy jde o oblast vhodnou pro primárně preventivní působení. Školy představují ideální prostor pro preventivní působení, jelikož zejména děti a dospívající, stejně jako určitá část dospělé populace, tráví většinu svého času ve škole, a ne všichni mají možnost zažívat bezpečné a podpůrné prostředí mimo školu. Důležité tedy je, aby právě škola bezpečné a podporující prostředí vytvářela. Realita primárně preventivních programů, například v oblasti duševního zdraví, je taková, že iniciativa v současné době pramení nejčastěji od nevládních neziskových organizací (Frombergerová & Licholetová, 2023).

Základem primární prevence rizikového chování je směřování žáků a studentů k předcházení a minimalizaci rizikového chování, tedy jedná se o vedení ke zdravému životnímu stylu, k rozvoji psychosociálních dovedností, sociálního chování a ke zvládnání zátěžových situacích působících na jedince (MŠMT, 2010).

Se zvládáním zátěžových situací souvisí například pojem resilience, která je Hartlem a Hartlovou (2000) definována jako “nezdolnost, houževnatost a souhrn faktorů, které člověku pomáhají přežít v nepříznivých podmínkách. Jde o schopnost adaptovat se, o pružnost, o nezlomnost. Resilience je ovlivňována podílem rizikových a protektivních faktorů. Pseudoresilience je děj, kdy se osoba stylizuje do jí vnímaných společensky žádoucích pozic, například se stylizuje jako mužný, silný a podobně, přičemž se tak často děje pod tlakem sociálního okolí (Kebza, 2005).

Dalším pojmem, který souvisí se zpracováváním zátěžových situací, je coping. Coping je možné rozdělit mnoha způsoby. Jedna z typologií zvládání zátěžových situací nabízí coping reaktivní, anticipační, preventivní a proaktivní. Reaktivní coping je zaměřený na minulé a současné hrozby a poškození. Anticipační coping se zaměřuje na blízká nebezpečí nacházející se v nedaleké budoucnosti. Preventivní coping se soustředí na nejisté možné hrozby vzdálenější budoucnost, přičemž se tvoří budováním zdrojů, ze kterých je možné čerpat odolnost pro snížení zátěže v krizových situacích. Coping proaktivní je charakteristický snahou budovat zdroje obecně a změnou úhlu pohledu na náročné situace. Proaktivní copingová strategie je typická vnímáním výzev, zátěží jakožto příležitostí k růstu, příležitostí ke zlepšení podmínek. Na zátěžovou situaci je tak nazíráno jako na eustres, který se může stát podporou seberozvoje (Schwarzer & Luszczynska, 2008).

Nešpor, Pernicová a Csémy (1999) vymezují v takzvané “kopretině prevence” v níž jsou zmíněni aktéři podílející se na efektivní prevenci. Autoři uvádějí oblasti školy, rodiny, zájmových organizací, soukromého a neziskového sektoru, státní správy a policie, zdravě žijících vrstevníků a odborníků nabízejících profesionální pomoc. Je účinné prevenci stavět na vícero faktorech, přičemž výše zmíněné faktory nejsou kompletním výčtem, spíše jde o základní oblasti, kde se prevenci věnovat tak, aby přinesla dlouhodobě pozitivní výsledky.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydalo metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních. Jedná se o dokument MŠMT č.j.: 21291/2010-28, který stanovuje jednotnou terminologii, popisuje včlenění prevence do školního vzdělávacího programu, stejně jako do školního řádu. Dále toto metodické doporučení udává činnost jednotlivých institucí, které jsou aktivní v systému prevence, stanovuje činnost pedagogického pracovníka,

doporučené postupy při výskytu rizikového chování a definuje školní preventivní program.

Preventivní činnost je zakotvena i v rámcovém vzdělávacím plánu (dále RVP), který v současné době opět prochází revizí, nicméně vycházím z aktuálně platného RVP vydaného k 1. září 2023. V jednotlivých kapitolách RVP je preventivní činnost popisována ke každému vzdělávacímu bloku. Ku příkladu kapitola “Člověk a společnost” obsahuje informaci, že tento vzdělávací blok má být součástí prevence rasismu, xenofobie a extrémistických postojů. V průřezovém tématu “Osobnostní a sociální výchova” je výuka koncipována obecně jako prevence rizikového chování založená na utváření znalostí a dovedností, se zaměřením na zkvalitnění komunikace (RVP, 2023).

1.2 Rozdělení primární prevence

Primární prevence je dle metodického pokynu MŠMT (2010) rozdělována na specifickou a nespecifickou. **Specifickou primární prevenci** tvoří aktivity a programy, které jsou zaměřené specificky na předcházení a omezování jednotlivých forem rizikového chování, tedy například na šikanu, na poruchy příjmu potravy, na záškoláctví a podobně. Specifická primární prevence je členěna ještě na všeobecnou, selektivní a indikovanou primární prevenci.

Všeobecná primární prevence cílí na širokou populaci, aniž by byl zjišťován rozsah problému či rizika. Ve školním prostředí se jedná o kolektivy, které nevykazují známky přítomnosti či rizika rozvoje dané formy rizikového chování.

Pod pojmem *selektivní primární prevence* jsou zařazeny aktivity, jež jsou již zaměřeny na žáky, u nichž lze předpokládat zvýšený výskyt rizikového chování. Jedná se tedy například o žactvo základní školy, která je umístěna v blízkosti kasina, kde by mohlo být potenciálně zvýšené riziko rozvoje závislostního chování nebo žactvo, které trvale pobývá v sociálně vyloučené oblasti, kde půjde například o prevenci záškoláctví.

Indikovaná prevence je zaměřena na jednotlivce i skupiny, u nichž byl zaznamenán vyšší výskyt rizikových faktorů v oblasti chování, problematických vztahů v rodině, ve škole nebo s vrstevníky.

Aktivity spadající pod **nespecifickou primární prevenci** podporují zdravý životní styl a osvojování zdravého sociálního chování. Nespecifické primárně preventivní činnosti směřují žactvo a studentstvo ke smysluplnému a organizovanému trávení volného času,

kteřé vede k dodřžování určitých společenských pravidel, zdravému rozvoji osobnosti a k vnímání a přijetí odpovědnosti za sebe a své jednání (MŠMT, 2010).

Hlavní snahou primární prevence je zamezit výskytu výraznějších projevů rizikového chování u co největšího počtu osob, ale není reálné splnit tento cíl u všech jedinců. Specifická primární prevence má tedy ještě trojúrovňové obecné cílování vztahující se na jedince, kteří již vykazují výrazné důsledky rizikového chování (MŠMT, 2008). První úroveň je oddálení iniciace a progresu rizikového chování do co nejvyššího věku a snížit rizikovost dané formy chování. Cílem druhé úrovně je pak působit na jedince tak, aby upustil od rizikového chování a byl motivován žít zdravým životním stylem. Třetí úroveň má za cíl zajistit adekvátní ochranu před dopady rizikového chování a motivovat jedince k využití pomoci ve specializovaných poradenských a léčebných zařizeních (Miovský et al., 2010).

1.3 Rizikové chování

Rizikové chování je nový termín, který nahradil pojem “sociálně patologické jevy”. V minulosti užívaný pojem sociálně patologický jev je termínem sociologickým a jsou jím označovány jevy, které negativně postihují společnost. Jde například o alkoholismus, krádeže, vraždy a jiné. Primární prevence samozřejmě musí směřovat i k těmto jevům, nicméně pedagogové ve školním prostředí pracují pouze s rizikovým chováním, jemuž se snaží předcházet, případně rizikové chování detekují, vyhodnocují a následně přijímají efektivní intervenční opatření. (MŠMT, 2010).

Vývojové období adolescence je typické, vedle dalšího, i podceňováním možných rizik a dochází v tomto období k největšímu nárůstu rizikového chování. Zdravý a úspěšný vývoj adolescenta závisí na vybalancování rizik a ochrany, kterým jsou vystaveni. Působení rizikových a ochranných faktorů ovlivňuje i zrání resilience i zranitelnosti. Adolescenti mají potenciál ovlivňovat svůj vlastní vývoj, pokud k tomu mají dostatečně flexibilní podmínky prostředí. Například podporu ve vztazích, ať už s vrstevníky, pedagogy a dalšími osobami v jejich okolí (Ostaszewski & Pisarska, 2017).

Britská longitudinální studie efektu školního prostředí na rizikové chování studentů popisuje, že školy s “rigidnějšími” hranicemi a se slaběji navázaným vztahem mezi pedagogy a studenty či mezi učením a širším rozvojem, vyvolávají slabší angažovanost studentů v prostředí školy a slabší pocit sounáležitosti hlavně mezi znevýhodněnými

studenty, což poté vede k většímu výskytu různého rizikového chování (Bonell et al., 2019).

V metodickém doporučení MŠMT (2010) je také vydefinováno sedm prioritních kategorií rizikového chování, na které se primárně preventivní činnost v oblasti školské prevence zaměřuje. Za prvé jde o problematiku agrese a jejích různých forem, tedy se například jedná o problematiku šikany, kyberšikany a dalších rizikových forem komunikace, násilí, vandalismus, intolerance, antisemitismus, extrémismus, rasismus, o problematiku xenofobie a homofobie. Dalšími kategoriemi pak jsou preventivní aktivity týkající se rizikového chování záškoláctví a závislostního chování, prevence úrazů, a to zejména v souvislosti s rizikovými sporty a rizikovým dopravním chováním. Dalšími pro MŠMT prioritními kategoriemi jsou prevence poruch příjmu potravy, negativního působení sekt a sexuálně rizikového chování.

1.4 Faktory ovlivňující rizikové chování

V primární prevenci považujeme za rizikové faktory ty činitele nebo podmínky, které jsou na základě výzkumu spojeny s vyšší pravděpodobností výskytu rizikového chování u jedince. Je důležité poznamenat, že přítomnost rizikového faktoru nemusí vždy vést k rozvoji tohoto chování (Jessor et al., 2005). Druhy faktorů zkoumá více autorů, avšak metodické materiály vydávané Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy či Národním pedagogickým institutem, určují pět úrovní kategorizace jak ochranných, tak rizikových faktorů. Úrovněmi jsou individuální faktory, rodinné faktory, vrstevnické vztahy, školní faktory a komunitní faktory.

1.4.1 Protektivní faktory

Protektivní (ochranné) faktory jsou definovány jako ty, které zmírňují, neutralizují nebo kompenzují dopad i účinky rizikových faktorů. Tyto faktory mohou samostatně ovlivňovat rozvoj rizikového chování přímo, nebo modifikovat působení rizikových faktorů. Přítomnost protektivního faktoru však nemusí vždy zaručit ochranu jedince před rizikovým chováním či jeho důsledky (Jessor et al., 2005). V metodických doporučení MŠMT se autoři odkazují zejména na kategorie Ferguse a Zimmermana (2005), které rozepisují níže.

V *individuálních faktorech* jsou zmiňovány kupříkladu dobré sociální dovednosti, zahrnuje i emocionální stabilitu a dobrou výkonnost, například v prostředí školy. Protektivním faktorem na individuální úrovni je i pozitivní vztah sám k sobě, resilience,

flexibilita, přívětivost, svědomitost či odolnost vůči skupinovému tlaku. Protektivně působí posilování zdrojů odolnosti s cílem zmírnit dopady budoucích zátěžových a kritických událostí, které mohou nastat v daleké budoucnosti, například práce s nejistotou ohledně budoucnosti

Rodinné faktory sledují míru podpory od rodičů a jejich soudržnost, zaměřují se na rodičovský dohled a zdravý životní styl rodičů. Ovlivňujícím faktorem je též aktivní náboženská angažovanost rodičů, pozitivní pouto mezi dětmi a rodiči, míra kontroly a intolerance vůči rizikovému chování, současně s jasností definovaného žádoucího chování a definováním sankcí, za případné porušení nastavených dohod. Nemalou protektivní roli hraje i emocionální podpora, vyšší rodičovská očekávání a obecně důslednost v dodržování různých hranic a pravidel.

Další protektivní úroveň tvoří *vrstevnické vztahy*, a to se skupinou osob s přiměřenými zájmy a aktivitami, dobrá úroveň interpersonální komunikace, dostatečné množství přátel a míra vzájemné podpory.

Mezi *školní protektivní faktory* patří zdravě nastavené školní klima, dobré vztahy s pedagogy, srozumitelná a jasná pravidla, zapojení žáků i rodičů v prostředí školy a samozřejmě včasná systematická a efektivní specifická primární prevence rizikového chování. Kritéria efektivity prevence jsou zmiňována níže v textu v podkapitole 1.4 „Kritéria efektivity primární prevence“.

Pátou oblastí protektivních faktorů jsou na *komunitní a společenské úrovni* například organizace, jež pracují na podpoře dobrého vývoje dětí a mládeže, dále dostatek sociálních a ekonomických příležitostí na uplatnění a mimo jiné také aktivity rozvíjející spiritualitu.

1.4.2 Rizikové faktory

Rizikovými faktory se zabývá i v minulosti zabývalo více autorů, v metodických materiálech MŠMT je používána a různě modifikována zejména klasifikace podle Bennettové a Offorda (2001). Následující popis je shrnutí, které na stránkách Národního pedagogického institutu, dřívějšího Národního ústavu pro vzdělávání, sestavila Pavlas Martanová (2014).

Individuálními faktory tvoří velké množství sociálních a osobnostních charakteristik. Například věk, pohlaví, temperament, impulsivita, úzkostnost, depresivita, nepříznivý genetický profil, stejně jako potřeba vyhledávat vzrušení, různé deficity v sociálních

dovednostech, nízké sebevědomí a sebehodnocení a podobně. Vznik a rozvoj rizikového chování obecně podněcují i negativní životní události a traumatické zážitky z různých oblastí života.

V *rodinných faktorech* ovlivňujících rizikové chování dřívější Národní ústav pro vzdělávání, dnes Národní pedagogický institut uvádí dysfunkce v rodině, abusus návykových látek rodiči a vůbec rodičovské psychopatologie. Rizikovým faktorem je i narušená pevnost citové vazby mezi rodičem a dítětem, nedostatečná rodičovská podpora, zájem i kontrola a dohled. K rizikovým faktorům se řadí i nedůsledná výchova, život v nepřiměřených životních podmínkách, například život v chudobě a nezaměstnanost v rodině, častost konfliktů a život v násilném prostředí.

Vrstevnické vztahy jsou rizikové zejména, pokud došlo k jejich narušení. Negativní dopad má na jedince šikana a jiné formy násilí, obecně dysfunkční vztahy s vrstevníky, členství ve skupině se souhlasným vztahem k užívání návykových látek či s pozitivním vztahem k jakémukoli jinému rizikovému chování.

Do rizikových *školních faktorů* se promítá zejména nedravě nastavené školní prostředí, nízké očekávání ze strany učitelů a přílišné zaměření pouze na výkon, nikoli na vztahy. Nekvalitní či úplně chybějící programy školní prevence rizikového chování také přispívají na zvýšení rizika vzniku a rozvoje rizikového chování (Mioviský et al., 2015).

Komunitní vztahy, ať již sousedské vztahy, či vztahy širšího společenství, se v rozvoji chování rizikového typu promítají například malou mírou zapojení dětí a mládeže do aktivit volnočasového i jiného typu. Zároveň v komunitách se snadnou dostupností návykových látek, vysokou kriminalitou a narušenými sousedskými vztahy se podílí na zvýšeném výskytu osob s rizikovým chováním. Je nutné zmínit i to, že osoby, které nemají dostatek ekonomických a vzdělávacích příležitostí rizikovým chováním propadají častěji než zbytek populace (Horálek et al., 2021).

1.5 Kritéria efektivity primární prevence

Při tvorbě kvalitních a efektivních primárně preventivních programů je klíčové vycházet ze znalostí ochranných a rizikových faktorů. Faktory ovlivňující efektivitu primární prevence v českém prostředí jsou popsány v několika publikovaných pracích, například Bém & Kalina (2003), Kalina (2000) a Nešpor et al. (1999). Na základě těchto odborných zdrojů a praktických zkušeností z realizace preventivních programů bylo identifikováno několik kritérií pro účinnou primární prevenci. Standardy kvality preventivních programů

vydané MŠMT v roce 2008 uvádějí tato kritéria efektivity pro oblast prevence užívání návykových látek. Klinika adiktologie pod Lékařskou fakultou Univerzity Karlovy však uvádí, že tato kritéria jsou dostatečně obecná, aby byla použitelná i v jiných oblastech rizikového chování (Pavlas Martanová, 2012; Klinika adiktologie, 2019).

Principem vyhodnotitelné účinnosti primárně preventivních programů je kontinuálnost, komplexnost, interaktivita, přiměřenost, názornost a zvyšování uvědomění. Programy jsou efektivní, vykonávají-li se v menších skupinách. Jádrem je podpora rozvoje pozitivního třídního či skupinového klimatu. Za efektivní jsou považovány například programy, které pomáhají odolávat žákům sociálnímu tlaku, tedy vedení žáků k osvojení sociálně emočních dovedností a kompetencí (MŠMT, 2008; Nation et al., 2003). Dle metodického doporučení MŠMT z roku 2010 jsou za efektivní považovány primární prevence zaměřené na zlepšení komunikace, konstruktivního řešení konfliktních a jinak náročných situací, zvýšení sebevědomí, sebehodnoty a posilování odvahy. Dále jde o stanovování si dosažitelných cílů, zvládnání úzkostí, stresu a mnoha dalších znalostí, dovedností a postojů (MŠMT, 2010).

Rizikové chování je mezi populací zejména dětí a mladistvých velkým sociálním i zdravotním problémem. Studie z roku 2019 cílící na posouzení dopadu preventivních programů založených na předávání dovedností a kompetencí, prokázala nárůst sebevědomí a subjektivního pocitu životní pohody. Zároveň se ve sledované skupině prokázalo utlumení pocitů bezmoci ohledně budoucnosti a nespavosti oproti kontrolní skupině (Moulier et al., 2019).

Za neúčinnou je považována prevence založená na zastrašování, citových apelech, zdánlivé trivialitě “prostě řekni ne, to stačí”. Za neefektivní je dále považováno i jen pouhé předávání informací, jednorázově pořádané akce bez návaznosti na školní vzdělávací program, bez diskuze a reflexe, potlačování diskuze, stigmatizace či bagatelizace postojů účastníků (MŠMT, 2008). Neefektivním formátem jsou pouhé přednášky, sledování filmů bez návazného programu, besedy s bývalými uživateli návykových látek. Jako neúčinná se prokázala být i tak zvaná politika nulové tolerance, která se snaží snížit negativní jevy prostřednictvím tvrdého postihu i “drobných prohřešků”, jak například v českém prostředí popisuje analýza dopadů politik nulové tolerance v oblasti Litvínova a Duchcova (Trlifajová et al., 2015). Programy, které neodpovídají potřebám cílové skupiny, ať již svou přílišnou obecností, pozdním či příliš brzkým načasováním vzhledem k věku a dosaženým zkušenostem účastníků, a také

programy, které mají nereálně nastavené cíle a nebudí zájem cílové skupiny (Klinika adiktologie, 2019). Problematické a neúčinné je vedení programů primární prevence nedostatečně vzdělanými a schopnými osobami a taktéž osobami, které nejsou pro cílovou skupinu důvěryhodné. Typů neúčinných, a přesto realizovaných aktivit, které jsou prezentované jako “preventivní” je mnohem větší množství. Negativním příkladem může být i testování návykových látek z moči, které ani v základu není preventivní aktivitou či kampaně ve sdělovacích prostředcích, které sice mohou zaujmout, avšak na změnu chování cílové skupiny nemají vliv (MŠMT, 2008; Černý & Lejčková, 2007; Černý, 2010).

Mezi lety 2013 a 2019 probíhal tzv. proces certifikace programů primární prevence rizikového chování, ve kterém byla posuzována odborná způsobilost poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování. Certifikace měla zajišťovat, že programy odpovídají stanoveným normám v oblasti kvality a komplexnosti uvedeným ve Standardech odborné způsobilosti poskytovatelů programů primární prevence užívání návykových látek. Od května 2019 byl ovšem proces certifikace z administrativních důvodů pozastaven a prozatím neobnoven (Klinika adiktologie, 2019).

V roce 2012 byl navržen čtyřúrovňový hierarchický model kvalifikačních stupňů pro pracovníky v primární prevenci rizikového chování ve školství. Úrovně jsou stupňovány od preventivního minima až k expertní úrovni, kdy každý stupeň je specifický náročností prováděných aktivit a zejména úrovní znalostí, dovedností a jiných kompetencí nutných pro efektivní realizaci preventivních aktivit. Tento model reaguje na zákonem a vyhláškami definované již existující pracovní pozice ve školství i na strukturu terénních preventivních pracovníků. Tento model převzali a dle něj koncipují výuku a trénink mnohé organizace a instituce, které vzdělávají především školní metodiky prevence a lektory primární prevence (Charvát et al., 2012).

1.6 Systém školní primární prevence

Gestorem prevence rizikového chování v České republice je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Toto ministerstvo koordinuje prevenci všech forem rizikového chování u dětí a mládeže. MŠMT zajišťuje spolupráci všech subjektů na horizontální i vertikální úrovni. **Horizontální úroveň** zahrnuje spolupráci mezi různými resorty, jako jsou ministerstvo zdravotnictví, vnitra, práce a sociálních věcí, ministerstvo obrany a mezipřesortní orgány, například Rada vlády pro koordinaci

protidrogové politiky. **Vertikální úroveň** se zaměřuje na metodické vedení a koordinaci sítě školských koordinátorů, včetně krajských koordinátorů, metodiků prevence v pedagogicko-psychologických poradnách a školních metodiků prevence. MŠMT má v této oblasti specifické kompetence, které zahrnují například vyčlenění části finančních prostředků na specifickou primární prevenci rizikového chování a spolupráci s odbornou veřejností, včetně nestátních neziskových organizací (Skácelová & Kaufová, n.d.).

Ve školním prostředí programy prevence poskytují **státní organizace**, zejména resortů MŠMT, MPSV, MZ a MV, a **nestátní neziskové organizace**, které jsou oddělené od státní správy, jsou samosprávné a negenerují zisk. Nejčastěji se jedná o zapsané spolky, obecně prospěšné společnosti, centra a církevní právnické osoby. Nestátní neziskové organizace pak podle různých zdrojů poskytují programy primární prevence nejčastěji (Skácelová & Kaufová, n.d.).

V systému primární prevence na úrovni školy je zapotřebí součinnosti vedení, specializovaných pracovníků, stejně jako zapojení jednotlivých třídních i řadových pedagogů. Preventivní opatření jsou koordinována **školním poradenským pracovištěm**, kde je propojena výchovná a preventivní oblast působnosti školy. Hlavním úkolem školního poradenského pracoviště je poskytování poradenství na úrovni školy. Úplné školní poradenské pracoviště (ŠPP) tvoří ředitel školy, školní metodik prevence, výchovný poradce, třídní učitelé, školní psycholog a školní speciální pedagog (MŠMT, 2010). Pozice školního psychologa a speciálního pedagoga je pro školy finančně náročnější, a ne všechny instituce proto tyto pozice mají obsazeny. Dle *vyhlášky č. 72/2005 Sb.* školní poradenské pracoviště zajišťuje poradenskou podporu nejen žákům, ale i pedagogům. Poradenství se tak týká například primární prevence rizikového chování, prevence školní neúspěšnosti, kariérového poradenství, metodické podpory pedagogů, odborné podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, péče o vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků, stejně jako průběžná a dlouhodobá podpora a péče o neprospívající žáky.

Školní metodik prevence má za úkol metodické činnosti a koordinaci prevence patologických jevů, přičemž k tomu využívá Minimálního preventivního programu (MPP). Vyhodnocuje jeho plnění, informuje o fungování školy a o možnostech volnočasových projektů. V případě ohrožení žáků rizikovým chováním poskytuje poradenství právě ohroženým žákům, ale také jejich pedagogům a rodičům. Soustřeďuje

se tedy zejména na práci v oblasti prevence rizikového chování (Pšeničková, 2012; NPI, 2018).

Školní psycholog se věnuje činnostem konzultačním, diagnostickým, poradenským, informačním i metodickým, přičemž jeho klienty jsou nejen žáci, ale i jejich rodiče a pedagogové školy. Má za úkol včasné identifikování žáků s výukovými i výchovnými potížemi, přičemž vytváří také strategie prevence výukových obtíží a nabízí reedukaci. Součástí činností vykonávaných školním psychologem, je i poskytování krizové intervence a metodická podpora pedagogů. Součástí jeho náplně práce je i koordinace preventivní práce ve třídě, případně programů prevence pro kolektivy (Pšeničková, 2012).

Škola standardní služby poradenského typu poskytuje žákům a jejich zákonným zástupcům bezplatně. Zároveň také spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními, která poskytují další, často návazné a doplňující služby. Některé služby školského poradenského pracoviště mohou využívat i pedagogičtí a nepedagogičtí pracovníci škol (NPI, 2018).

2 Koncept Hero's Journey

Koncept Hero's Journey je integrativní nástroj, který se používá v různých typech práce s lidmi. V praxi se v současnosti využívá v terapeutické práci, v koučinku a mentorování či ve vzdělávání pracovníků v pomáhajících profesích. Zároveň je v základu využíván zejména v literární a audiovizuální tvorbě. V rámci osmi studií byl zkoumán pocit smysluplnosti života ve spojení s příběhy, které o sobě lidé sami vyprávějí, přičemž bylo zjištěno, že využití konceptu Hero's Journey může zvyšovat zážitek smysluplnosti života. Výsledky studií poskytují počáteční důkazy, že kulturně předávané narativy, mezi které patří i koncept Hrdinské cesty, nejen odrážejí smysluplnost životů, ale napomáhá také při hledání životního poslání (Rogers et al., 2023).

Cestou hrdiny je míněn motiv nebo sada vzorů či kroků, které se zdají být univerzální a je možné je vysledovat ve známé historii, v mýtech, pohádkách i jiných příbězích, které si lidé předávají. Motiv cesty a jejích fází tvoří základ konceptu Hero's Journey. Fáze cesty totiž vedou jednotlivce, v konceptu Hero's Journey označovaném za hrdinu, skrze náročný proces změn spojených s překonáváním výzev. Popularizátorem hrdinské cesty a jejího výzkumu byl Joseph Campbell, který ve svém díle zaměřil na studium monomýtu (Scott, 2024).

2.1 Monomýtus

Termín monomýtus podle Kozáka (2021) poprvé ve svém díle sice použil James Joyce, avšak proslavil jej až Joycův interpret Joseph Campbell v knize "Tisíc tváří hrdiny" vydané roku 1949. Campbell si povšiml typické sekvence toho, co hrdinové příběhů a různých mýtů prožívají, a že tato stejná sekvence může být detekována v příbězích po celém světě a v průběhu různých historických období. Za monomýtus byl tedy označen vzorec cesty, kterou hrdina vykonává. Cestu, při níž vstupuje do neznámého světa a poté se navrácí zpět. Monomýtus tvoří univerzální, archetypální motivy, které jsou společné všem mytologiím a které díky své rozmanitosti rezonují se všemi lidmi (Allison & Goethals, 2016).

Termín monomýtus byl nahrazen spíše používaným pojmem „Hero's Journey“, který více poukazuje na osobní růst hlavního hrdiny v průběhu jeho cesty a méně akcentuje světově propojující strukturu mýtů, které si především všiml Campbell ze své pozice komparativního religionisty (Hulings, 2021). Do češtiny je tento výraz překládán jako „hrdinská cesta“ či „cesta hrdiny“ nebo „cesta hrdinky“.

2.2 Fáze cesty hrdiny

Různí autoři pojímají popis fází hrdinské cesty různými způsoby. Campbell (1949) identifikoval tři hlavní etapy hrdinské cesty, a to odchod (departure), zasvěcení (initiation), návrat (return) a v rámci nich určil sérii kroků, které hrdina na své cestě prochází. **Joseph Campbell** popsal celkem 17 fází cesty hrdiny.

První etapou je **odchod** z běžného známého světa (ordinary world), který má pět částí. První částí je *volání k dobrodružství* nastává ve chvíli, kdy se stane něco důležitého, co nás nasměruje novým směrem, než kterým jsme se vydávali doposud. V některých případech ovšem *člověk volání odmítá*, ať již kvůli strachu a obavám, že není dost silný, chytrý nebo připravený nebo kvůli pocitu, že nemůže opustit některé povinnosti. Jakmile ovšem hrdina vyjde na svou cestu, *objevuje se pomocník*, mentor, který hrdinovi přináší rady, dodává mu sebevědomí a připravuje jej (Von Stackelberg, 2011). Mentor může být fyzickou osobou, stejně jako mapou, knihou nebo jiným objektem. V některých případech se objevuje Vnitřní mentor, například silný morální kodex, který hrdinu vede skrz dobrodružnou cestu (Vogler, 1999). Bod, ve kterém se hrdina rozhoduje a vstupuje do neznáma a začíná skutečné dobrodružství v místech, kde mu nejsou známa pravidla, se nazývá *překročení prvního prahu*. Pátou částí stádia odchodu se nazývá poeticky *v břicho velryby*, což referuje na biblický příběh o Jonášovi. Břicho velryby je symbolem fáze, kdy je hrdina mezi světy – svět známý je opuštěn a před ním leží svět neznámý. Hrdina v tuto chvíli může být vyděšený, může se cítit osaměle, ale začíná si uvědomovat rozsah úkolu, který se před ním nachází a začíná vnímat výzvy, které jej čekají (Campbell, 1949).

Druhá etapa, tedy **zasvěcení**, má celkem šest částí, počínaje *cestou zkoušek*, což je řada testů či úkolů, které na člověka čekají. Cesta zkoušek je nedílnou součástí hrdinské cesty. Poté, co hrdina přežije cestu zkoušek, čeká jej *setkání s velkou láskou*. Campbell přímo uvádí setkání s bohyní. V setkání může jít o více druhů lásky než jen o setkání s láskou romantickou. Láska může pramenit z přátelství, od rodiny nebo i z nějakého zážitku božské lásky. Díky setkání hrdina získá sílu a pocit spokojenosti či blaha. *Pokoušení* přichází v různých fázích cesty, avšak hrdina při něm vždy zažívá touhu cestu ukončit a jít zpět domů. *Pokání* čeká hrdinu uprostřed jeho cesty. Všechny předchozí kroky směřovaly k tomuto bodu a od něj se také budou všechny další věci odvíjet. V této části cesty hrdina musí čelit tomu, co má v jeho životě nejvyšší moc, ať už je to cokoli. Po fázi pokání, nastává na hrdinské cestě okamžik klidu a možnost zamýšlení se nad zpáteční

cestou. Této fázi se říká *apothéóza* a hrdina v ní může zakusit jednotu a krásu vesmíru. Nejvyšší dar je označením chvíle, kdy hrdina na své cestě dosahuje hlavního cíle (Campbell, 1949).

Třetí etapou je **návrat**, složený též ze šesti částí hrdinské cesty. Jednou z prvních částí návratu je *odmítnutí vrátit se zpět* do běžného světa. Tuto fázi zažívají hrdinové zejména pokud jejich dobrodružství bylo slavné a zářné nebo také hrdinové, kteří se bojí nepřijetí po svém návratu a toho, že jejich poselství nebude po návratu vyslyšeno. *Magický únik* nastává, pokud hrdina musí například ukradnout věc nutnou pro úspěch své cesty. Jde o odvážný útěk s darem a tato část cesty je stejně nebezpečná jako první vstup do neznámého světa. *Záchrana zvenčí* je v případě některých hrdinských cest nutnou podmínkou pro návrat zpět, do běžného světa. Hrdina potřebuje pomoc svého průvodce či ochránce, aby se mohl vrátit ke svému životu v běžném světě. Při návratu je nutné opět *překročit práh*, kdy se hrdinové vrací do původního prostředí a stojí před nimi nová výzva. Výzvou je pamatovat na to, co se během svého putování naučili a použít těchto vědomostí a darů ke zlepšení života svého nebo životů druhých lidí. Hrdina, který se naučil cítit příjemně v obou světech, ve známém, běžném světě i ve světě neznámém či neobyčejném, se stává *mistrem dvou světů*. Tento hrdina se také má naučit spokojenosti s tím, kým se díky cestě stal, a kým jsou pro něj nyní i ostatní lidé. Hrdina by měl být taktéž připraven stát se průvodcem či ochráncem někoho jiného, protože i toto umění z něj dělá mistra obou světů. V posledním kroku dobrodružné cesty má hrdina ovládnout strach, které ovlivňují jeho život a *dosáhnout svobody* (Campbell, 1949).

Tyto kroky byly volně upraveny mnoha autory, avšak prazáklad pochází právě od Campbella. **Koncept Hero's Journey dle Paula Rebillota** využívá již jen sedm fází cesty, jako nástroj vedení seberozvojových kurzů pro veřejnost laickou i odbornou. Fázemi jsou volání, setkání s pomocníky, fáze překročení prahu a setkání se s jeho strážcem. Za prahem následuje fáze zkoušek a bytí v zemi neznáma, završené největší zkouškou celé cesty, získáním odměny či daru, přičemž poslední fází v Rebillotově podání je návrat zpět (Rebillot, 2017).

Dalšími autory, kteří vycházejí z práce Josepha Campbella, a kteří s konceptem Hero's Journey pracují jako s terapeutickým a vzdělávacím nástrojem, jsou **Stephen Gilligan a Robert B. Dilts**. Jejich práce s konceptem Cesty hrdiny zahrnuje osm fází. Vyslyšení volání, překonání odporu, iniciace překročením prahu, nalezení strážce, čelení a přetvoření démonů, vytvoření vnitřního já a nových zdrojů, transformace

a v poslední fázi návrat domů s dary (Gilligan & Dilts, 2009). Osm fází cesty zároveň uvádí i **Bret Stephenson** a pracuje s nimi jako se základní strukturou přechodových rituálů v práci s rizikovou mládeží v problémových lokalitách Los Angeles (Stephenson, 2012).

2.3 Využívání Hero's Journey v praxi

Vzorec hrdinské cesty, prezentovaný Josephem Campbellem, se postupem času etabloval mezi scénáristy a spisovateli zejména v USA, jako funkční nástroj budování silného uvěřitelného dobrodružného příběhu. Proslulost Campbellově monomýtu dodal například George Lucas, autor filmové ságy Star Wars, který při tvorbě tohoto díla Campbellův monomýtický vzorec vědomě využíval při tvorbě charakteru Luka Skywalkerera (Kozák, 2021; Hulings, 2021).

Krom umělecké oblasti své uplatnění našel koncept Hero's Journey v terapeutickém kontextu. Například Bret Stephenson na základě konceptu hrdinské cesty staví svou práci s vysoce rizikovou mládeží, zejména s chlapci, během jejich přechodu do dospělosti. Stephenson přirovnává proces dospívání k cestě plné výzev. Pokaždé, když je některá z částí cesty dovršena, má člověk být o krok blíže stabilitě a dospělosti (Stephenson, 2012).

V oblasti vzdělávání sociálních pracovníků se o koncept Hero's Journey opírá Dybicz (2012), který skrze strukturované fáze cesty hrdiny nabízí sociálním pracovníkům efektivní model k práci s klienty. Dybicz (2012) píše, že mapa fází cesty hrdiny mohou pracovníci využít k náhledu na svůj osobní příběh, stejně jako jim může pomoci zůstat v roli průvodce a nikoli přebírat roli zachránce.

Podobnost mezi obrazy hrdinských mýtických cest a toho, co prožívají pacienti se schizofrenií popsal v roce 1962 psychiatr Perry. Koncept cesty hrdiny obsahuje archetyp transformace osobnosti, který má být podobný schizofrenním stavům, stejně jako stavům spojených s psychospirituální krizí, které se mimo jiné věnuje i Stanislav Grof (1999).

Tématikou hrdinství a vlivem hrdinských příběhů na psychiku se zabývá více autorů z různých perspektiv. Například Allison a Cairo (2016) hovoří o procesu, který nazývají *Heroic Leadership Dynamic*, který je do češtiny možné volně přeložit jako proces dynamiky hrdinského vedení. Hrdinství zde zahrnuje chování spojené s naplňováním životního poslání a dosažením nejvyššího cíle, tedy směřování k seberealizaci.

V jádru psychologických procesů, které stojí za fenoménem HLD, leží uspokojení kognitivních a emočních potřeb. Termín „dynamika“ naznačuje interaktivní povahu tohoto systému nebo procesu v průběhu času (Allison, & Goethals, 2014). Hrdinské příběhy tak mají osobnostně rozvojový potenciál a způsob, jakým lidé vypráví své osobní příběhy do určité míry ovlivňuje subjektivní pocit spokojenosti v životě (McAdams, 2014).

Sabine Groth (2020) se zabývá specificky cestou hrdiny, tedy ženy podnikající cestu za sebepoznáním. Opírá se o archetypy, což mají být v kontextu analytické psychologie pravzory chování a myšlení společné všem lidským bytostem v kolektivním nevědomí (Jung, 1993). Cesta hrdinky v podání Groth pracuje s archetypy milenky, bojovnice, divošky a vědmy a skrze úkoly a cvičení pracuje zejména na hledání zdrojů a na jejich integraci do každodenního života.

Využití konceptu Cesty hrdiny našel i projekt, jehož součástí jsou návrhy prevence radikalizace. Koncept byl využit k analýze alternativních narativů a komunikačních strategií džihadistické propagandy extrémistických skupin. Zaměřili se na důvody, proč se někteří lidé přidávají k extrémisty hlášané „hrdinské cestě“. Tento výzkum prováděli výzkumníci z oblasti sociální psychologie (Moyano et al., 2018).

Projekt *The Hero's Journey*, založený na výzkumu Campbella, zkoumal vztah mezi používáním modelu hrdinské cesty a tzv. „sdílenou čtenářskou zkušeností“. Snahou projektu bylo zjistit, jak žáci budou reagovat, když do výuky bude začleněno vyprávění, diskuze, psaní a výtvarné aktivity, které se všechny budou řídit konceptem *Hero's Journey*. Výsledky naznačují, že aplikování *Hero's Journey* podnítilo žáky k vyhledávání paralel své vlastní životní cesty s pozitivním vzorem ve vyprávěných příbězích. Podpořilo se sociální zrání žáků, skupina vykazovala vyšší motivaci ke studiu a zvýšilo se i soustředění žáků (Nemme & Fitzsimmons, 2004).

Z konceptu cesty hrdiny také vychází mezinárodní projekt *HIT – Hrdinové inkluze a transformace. Partnerský projekt pro integraci společensky relevantních tabuizovaných témat*, na kterém se podílela i organizace z České republiky. Projekt financovala Evropská unie a je zdokumentován v publikaci *Mezi hrdiny a demony*. Projekt byl zaměřen na práci se znevýhodněnými a marginalizovanými osobami nebo skupinami a supervidovali jej Helga Weule a Manfred Weule, kteří používají koncept Cesty hrdiny ve vzdělávání pracovníků v pomáhajících profesích (Šrejberová, 2018). V publikaci k projektu HIT

se autoři textu věnují i tak zvanému „cyklu základních emocí“ a jeho propojením s fázemi cesty hrdiny dle metody Paula Rebillota, čemuž se v diplomové práci věnuje i Lenka Šrejberová (2018).

V České republice se tematika hrdinské cesty také objevuje. Například kniha *Líný učitel: Cesta pedagogického hrdiny* od Roberta Čapka (2019), v níž autor popisuje nejen příklady, jak pracovat se školní třídou, ale i pohled na vzdělávací systém a instituce, a zároveň autor čtenáře vede k „nalezení vlastní cesty“ ne proto, aby zachraňoval svět jako akční hrdinové, ale aby dělal to nejlepší, co zvládne, pro své žáky.

S metodou Cesty hrdiny od Paula Rebillota pracují i lektoři Charasta a Rašková. Institut pro výcvik v gestalt terapii organizuje pod jejich vedením seberozvojový workshop s tematikou Cesty hrdiny, který pracuje s archetypy, s fázemi cesty a překonáváním překážek, s imaginacemi a také psychodramatem (IVGT, n.d.). Sebezkušenostní seminář zaměřený na sebepoznání a využívající psychoterapeutické nástroje ke zpracování zážitků nabízí na svých webových stránkách i Institut dětského poradenství a terapie (INDEPT, n.d.). Prázdninová škola Lipnice s tematikou hrdinské cesty organizuje dva kurzy. Seberozvojový kurz H.R.D.I.N.A. je pro mladistvé ve věku 15–19 let, který představuje principy možné k využití při překonávání náročných okamžiků a seberozvojně-metodický kurz Cesta hrdiny určený pro pracovníky s mládeží (PŠL, n.d.). Víkendový workshop „Hledání vize a cesta hrdiny“ nabízí i Psychoterapeutické centrum Lávka pod vedením lektora Jana Honzíka, který pracuje s archetypální strukturou hrdinské výpravy a s konceptem šamanského vysnívání reality ve spojení s mindfulness (Psychoterapeutické centrum Lávka, n.d.).

Seminář *„Cesta hrdiny – úvod do přechodových rituálů“* určený pracovníkům v sociálních službách nabízí vzdělávání určené na práci s metaforou a modelem vycházejícím z přechodových rituálů (Pražské centrum primární prevence, n.d.). Akreditované vzdělávání pro pracovníky pomáhajících profesí nabízí taktéž HERMÉS Group, a to pod vedením lektora Štefana Schwarce, který vychází monomýtu Josepha Campbella, přičemž báze kurzu je postavena na konceptu Cesty hrdiny v podání Stephena Gilligana a Roberta D. Diltse (HERMÉS Group, n.d.).

Existuje i řada programů, které s tematikou hrdinství či hrdinské cesty pracují. Například organizace CEDU na svých webových stránkách nabízí kurz pro pedagogy, který má učitelům předat metodiku konceptu Cesty hrdiny tak, aby ji mohli aktivně využívat

ve své praxi (CEDU, n.d.). Křesťanská pedagogicko-psychologická poradna nabízí růstovou skupinu „Cesta hrdiny” věnující se sebepoznání, posílení sebevědomí, přiměřené komunikaci a budováním mechanismů na zvládání stresu a zátěžových situací. V rámci této růstové skupiny je nabízeno i společné setkávání pro rodiče dětí a individuální konzultace, přičemž předpokládaným přínosem je zvýšit odolnost žáků vůči šikaně, závislostnímu chování i odolnost vůči jiným typům rizikového chování (KPPP, n.d.). Primárně preventivní program nabízí i DO SVĚTA (n.d.), a to pro žáky základních či středních škol, ve které nabízí koncept hrdinského příběhu jako nástroj prevence rizikového chování a podpory zdravého sebevědomí a resilience žáka, včetně práce na vytváření zdravého třídního klimatu.

PRAKTICKÁ ČÁST

3 Cíle práce

Cílem této bakalářské práce je zjistit, jakým způsobem různí odborníci využívají koncept Hero's Journey v prevenci rizikového chování, konkrétně v oblasti primární prevence. Jde o mapování zkušeností odborníků v oblasti primární prevence rizikového chování, kteří koncept znají a používají. Téma způsobů využívání konceptu Hero's Journey jsem zkoumala pomocí tří výzkumných otázek zvolených tak, aby mapovaly problematiku zapojení konceptů do primární prevence rizikového chování z více úhlů.

Výzkumné otázky:

VO1: Jak respondenti využívají koncept Hero's Journey v prevenci rizikového chování?

VO2: Jaké jsou možné přínosy konceptu Hero's Journey v prevenci rizikového chování?

VO3: Jaké jsou možné limity konceptu Hero's Journey v prevenci rizikového chování?

4 Metoda

V této práci byly využity kvalitativní výzkumné strategie jak na úrovni tvorby dat, tak i následné analýzy. Data byla získána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s lektory primární prevence a školní psycholožkou, kteří ve své práci využívají koncept Hero's Journey. Ten mi umožnil získat odpovědi na výzkumné otázky.

4.1 Tvorba dat a výzkumný soubor

4.1.1 Tvorba dat

Data byla získána pomocí polostrukturovaného rozhovoru, který byl veden pomocí otázek bez pevného pořadí. Formulace některých otázek se v průběhu výzkumu pozměňovala na základě nových zjištění. Tato zjištění bylo nutné do práce zakomponovat. Otázky byly formulovány tak, aby ponechávaly prostor pro volné odpovědi respondentů. Doplnující otázky pak vedly respondenty k upřesňování a vysvětlování jejich názorů a zkušeností. Otázky v rozhovoru se zaměřovaly na několik klíčových oblastí. První oblastí bylo upřesnění typu práce klienta a způsobu aplikace konceptu Hero's Journey. Druhou oblastí byly zkušenosti respondentů s možnostmi využití konceptu v preventivní činnosti. Třetí oblastí byly možné přínosy a limity zapojení konceptu Cesty hrdiny do aktivit v oblasti primární prevence. Rozhovor byl vždy zakončen otázkou „*Chcete ještě něco dodat?*“ či jejími variacemi.

Rozhovory a kontaktování respondentů probíhalo od ledna roku 2024 do června 2024 nejčastěji prostřednictvím nahrávaných online setkání na platformách Google meet a Meet Jit.si a v případě osobních setkání šlo o neformální prostředí kavárny.

4.1.2 Etika výzkumu

Etika sběru dat byla zabezpečena informovaným souhlasem. Poučení bylo předáno každému z respondentů a respondentek v začátku nahrávání rozhovoru a všichni respondenti s ním ústně souhlasili. Jejich souhlas je na nahrávce zaznamenán. Respondentům jsem přiřadila smyšlená jména z důvodu zachování anonymity. Souhlas s účastí ve výzkumu byl vytvořen pomocí šablony informovaného souhlasu návrhu Etické komise Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity a je umístěn v přílohové části této bakalářské práce.

Jména všech respondentů byla změněna, aby byla zajištěna anonymita a nemohlo dojít k jejich identifikaci. Výměnou za účast respondenti vyjádřili přání se s dokončenou prací seznámit.

4.1.3 Popis výzkumného souboru

Pro účely této bakalářské práce jsem vedla rozhovory s celkem šesti respondenty, z nichž byli čtyři muži a dvě ženy. Věkové rozmezí respondentů se pohybovalo od 24 do 47 let. Všichni tázaní znali koncept Hero's Journey a pracovali nebo pracují v oblasti prevence rizikového chování, kde jej i aplikovali či stále aplikují. Všichni se primárně věnují práci s dětmi a dospívajícími, nejčastěji ve školním prostředí. Tři z respondentů pracují také s dospělými, zpravidla s rodiči a s pedagogy. Čtyři respondenti pracují jako lektori primární prevence v neziskových organizacích. Provádějí programy primární prevence ve školních třídách nebo na adaptačních a výjezdových kurzech. Jedna respondentka je školní psychologkou a zároveň poskytuje psychologické poradenství v soukromé praxi. Jeden z respondentů je školitelem konceptu Cesty hrdiny, přičemž v oblasti prevence rizikového chování již sám aktivně nepůsobí, ale vzdělává osoby, které pracují v kontextu prevence s dětmi, mladistvými i dospělými. Na tohoto respondenta se odkazovali všichni, kdo mi dávali kontakty na další vhodné informanty. Šestý respondent byl tedy označován jako nositel informací či jej přímo uváděli jako svého školitele v kontextu práce s Hero's Journey.

První dva aktéry, s nimiž jsem poté dělala rozhovor, jsem vybírala sama. Zvolila jsem tuto metodu, protože umožňuje cíleně vybírat jedince, kteří nejlépe odpovídají zkoumanému problému. Tím mohu získat pro výzkum relevantní informace. Zároveň se respondenti během vedení rozhovorů odkazovali na další osoby, které s konceptem Hero's Journey v oblasti prevence rizikového chování pracují. Někteří ze zmíněných respondentů byli posléze osloveni. Tímto způsobem byla zajištěna rozmanitost a komplexnost získaných dat, což mohlo přispět k důkladnějšímu porozumění zkoumané problematice. Tento postup rovněž umožnil vytvořit síť respondentů, kteří se vzájemně doplňovali svými zkušenostmi a odbornými znalostmi, což posílilo validitu a spolehlivost výzkumných závěrů. Celkem bylo osloveno devět osob. Se dvěma se nepodařilo kontakt navázat, jedna s využitím konceptu Hero's Journey v praxi ještě žádnou zkušenost nemá, ale předala mi kontakt na dalšího respondenta.

4.1.4 Analýza dat

Transkripce rozhovorů byla nezbytnou součástí práce s daty získanými v polostrukturovaných rozhovorech. Každý z rozhovorů bylo nutné nahrát, k tomu byla použita záznamová aplikace v mobilním telefonu. Nejprve byly rozhovory opakovaně čteny a teprve poté byly k textu přiřazovány klíčové výrazy. Pro kódování jsem využila online nástroj Taguette, který usnadnil fázi otevřeného kódování. Byly použity nové kódy a in vivo kódy, které byly poté upřesňovány a měněny z důvodu krystalizování výzkumných otázek. K následné kategorizaci dat jsem využila program LibreOffice Calc. K vytvoření analytického příběhu bylo použito techniky tzv. vyložení karet.

Pro přehlednost uvádím v podkapitole 4.4 jednotlivé zestručněné rozhovory.

4.2 Rozhovory

Rozhovor č. 1 - Klára

Kláře je 24 let, je lektorkou primární prevence v neziskové organizaci a zároveň studuje vysokou školu. Jako lektorka pracuje přibližně tři roky, kdy převážně pracuje s dětmi a mladistvými. S konceptem Hero's Journey se seznámila přibližně před dvěma lety v rámci krátkého metodického kurzu a od té doby jej vnáší do své práce.

Pro Kláru má práce s konceptem Hero's Journey dvě roviny, které se vzájemně proplétají a doplňují. Jednou je rovina osobní, druhou je rovina rozvoje její práce. Hero's Journey Kláře přináší uvědomění si, kde se zrovna na své cestě nachází a zejména pro ni to přineslo uvědomění, že náročné situace netrvají věčně, ale že mají svůj konec a že do nějaké míry je můžeme ovlivnit.

Za klíčový pro sebe i svou práci také označila trojúhelník, jehož vrcholy tvoří role oběť-hrdina, viník-vyzyvatel a záchránce-pomocník/průvodce, který přináší jiný úhel pohledu na situaci. Klára hovoří o tom, že být v roli oběti jí přijde vlastně poměrně snadné, jelikož "se člověku věci v životě prostě dějí" a může za to vinit své okolí. Vnímá roli oběti jako do jisté míry naučenou a odkoukanou, pokud vyrůstáme v rodinách s tímto pohledem na svět. Pro Kláru je základem konceptu Hero's Journey přebírání odpovědnosti.

Jako přínos zapojení Hero's Journey do prevence označuje srozumitelnost a atraktivitu práce s příběhy. Vnímá, že pomocí příběhů, které účastníci znají, se mnohem rychleji naladí na účastníky. Díky navozenému vztahu a využívání příběhů může snadněji předávat různé myšlenky či informace, které si účastníci i snáze zapamatují. Jako příklad

udává práci s emocemi a stresem, kdy žáky seznamuje s fází oázy, která je součástí cyklu cesty hrdiny. Vysvětluje například, že každý hrdina si na své cestě občas musí odpočinout a nabrat síly a k tomu ale potřebuje znát místa svého klidu, své zdroje a kdy vlastně já můžu načerpat novou energii.

Klára zároveň ve své práci s Hero's Journey odkazuje na podporovatele a souputníky hrdinů populárních příběhů, například z Harryho Pottera, Pána Prstenů, Matrice a jiných děl. Když žáky nebo studenty odkazuje na odborné instituce a osoby, u kterých mohou hledat pomoc, pracuje i v těchto chvílích s přirovnávaními.

Aktivity, které Klára využívá při práci s Hero's Journey, cílí na změnu úhlu pohledu a vědoměji prožívaný život. Například změna úhlu pohledu na sebe jako hrdinu svého vlastního životního příběhu, který sice dělá chyby a občas někomu ublíží, nedělá to z něj ale špatného člověka. Práce s vizí budoucnosti, s tím, kam se chci vydat dál, je dalším z milníků Klářiny práce. V rozhovoru zmiňuje, že za neméně důležitou součást programů, považuje i vedení účastníků k seberozvoji. Klára to popisuje slovy: „...*opustit svoje pohodlí a prozkoumat svět, jinak se nerozvíjíme a ztrácíme vášeň pro život...*”.

Příběhy jí pomáhají i pracovat s černobílým viděním světa některých účastníků, zejména v adolescentním věku. Účastníci se přirozeněji přes rozbor příběhů dostávají k jinému vnímání situací.

Limitem a zároveň výhodou je pro Kláru metaforický jazyk, který pro některé studenty může být náročný na pochopení a je pak potřeba udávat více konkrétních příkladů. Klára upozorňuje, že využívání příběhů blízkých účastníkům může vyvolat silné emoce a je třeba být obezřetná, jaké příklady zrovna udávám.

Využívání Hero's Journey je podle Klářiných slov pro některé z jejích kolegů náročné a limitující. „*Když to téma nezažili, může pro ně být obtížné na uchopení, když jim chybí ta sebezkušenost.*”

Klára vyjádřila i obavu z negativní zpětné vazby od objednavatelů programů prevence. Zejména se bojí nepochopení a bagatelizace programu pedagogy. „*Zvláště, když se bavíme o hrdinství a filmech, může to svádět k tomu, že jsme si tam jenom hráli.*” S touto zpětnou vazbou se dosud osobně nesetkala, ale setkává se obecně s nepochopením, jak vlastně fungují preventivní programy a jak funguje neformální vzdělávání.

Koncept Hero's Journey vnímá jako zapojitelný do každé formy a typu prevence, jen je potřeba dodržet obecné principy efektivity prevence.

Rozhovor č. 2 - Týna

Týna (40 let) pracuje jako školní psycholožka na částečný úvazek a zároveň vede přibližně tři roky soukromou poradenskou praxi. S Campbellem a jeho monomytem se setkala již na střední škole v hodinách filosofie. Vědomě jej ve své práci využívá od metodického kurzu, který proběh na podzim roku 2023. Narativní přístupy jsou jí obecně blízké a například přirovnání a metafory využívala již od začátku kariéry.

Týna v rozhovoru mluví o osobních i pracovních přínosech Hero's Journey. Zmiňuje, že ji uchvátilo, jak se přímo s konceptem hrdinství a cesty hrdiny dá explicitně pracovat a že to vlastně není nic „*ujetýho*“, ale naopak jde o srozumitelné a smysluplné téma.

Metafory jsou v Týnině práci nosné tím, že otevírají různá řešení podvědomou formou a usnadňují přirozenou edukaci jak dětí, tak jejich rodičů. Týna zmiňuje, že vlastně navozuje sugesci toho, že jsme jako hrdinové každý jiný a že má význam dívat se na to, jaká je naše cesta a kam může směřovat.

Příběhy a jejich protagonisty, se kterými se klienti mohou identifikovat, Týna využívá fáze hrdinské cesty k normalizování prožívání krizových momentů. Zároveň využívá konceptu Hero's Journey jako symbolu přechodového rituálu v životních obdobích, kde historicky a kulturně byly. Ve své praxi má například studentku vysoké školy, kterou doprovází na cestě transformace mezi dospíváním a dospělostí.

Týna se opírá o koncept Hero's Journey i procesu práce s emocemi klientů. Třeba v případě strachu u dětí má zkušenost s efektivním využitím představ. S dětmi mimo jiné kreslí komiks o tom, jak vyřešit problém, kterého se dítě obává a využívá v něm postavy dětského hrdiny a jeho vlivného pomocníka. Ráda by v budoucnu využívala koncept Hero's Journey specificky na práci s dětmi, které prošly šikanou. Má v plánu pracovat například na změně úhlu pohledu na situaci, která se stala, i na sebenáhledu. K tomu jí pomáhá mezi jiným i trojúhelník oběti a hrdiny.

Ze zkušeností Týny vyznívá, že ne se všemi klienty se dá ihned pracovat s pomocí konceptu Hero's Journey. Některé děti podle ní mají silné vnitřní obrany a je s nimi potřeba opatrně a pomalu budovat vztah, postupně otevírat témata. Mluvit ihned o svých hrdinech nezvládne každý z klientů. Nevnímá na konceptu Hero's Journey žádná specifická rizika. Hovoří o běžných limitech své práce, kde v popředí uvádí především nízkou časovou dotaci.

Rozhovor č. 3 - Pavel

Pavel, kterému je 40 let, pracuje jako hlavní lektor nestátní neziskové organizace, která metodicky podporuje jak pedagogy, tak žáky. V roce 2019 se zúčastnil desetidenního zážitkového kurzu Cesty hrdiny, kde se s principy Hero's Journey seznámil.

Osobně jej ohromila univerzalita hrdinských příběhů napříč kulturami a civilizacemi. Zároveň si uvědomil, jaké využití by mohl koncept využít ve své organizaci.

Pro Pavla jedny z hlavních částí konceptu tvoří trojúhelník oběť-hrdina, zachránce-průvodce a uzurpátor. Zejména pracuje se skupinou i sám se sebou v duchu myšlenky: *“Já nejsem oběť, ale hrdina!”* Zvědomuje pomocníky, kteří jsou v různých situacích žákům dostupní a zároveň přináší myšlenku, že náročné situace jsou potenciálně růstové. Žákům a studentům představuje nejen práci s přirovnáními a s příběhy, seznamuje je i s některými fázemi cesty hrdiny, přičemž dodává, že žádná cesta není stejná a my se můžeme znovu a znovu dostávat do fází, kterými jsme již prošli.

V kontextu své lektorské činnosti Pavel zmiňuje s návratem hrdiny zpět z cesty, kdy normalizuje to, že každá zkušenost nás o trochu promění, aniž si to naše okolí uvědomuje. Pavel navrhuje cestu hrdiny používat i jako klíč ke zjištění důvodů, které mě vedly k tomu, že jsem například začal kouřit. V rozhovoru se zaměřuje na rozvoj protektivních faktorů, jako je vytvoření pozitivního vztahu sám se sebou, zvýšení odolnosti vůči skupinovému tlaku a zaměřování se na budování kvalitních vztahů se svým okolím.

Pavel zmiňuje zejména koncept Hero's Journey ve spojení s přechodovými rituály pro žáky přecházejícími z jednoho stupně vzdělání na druhý. Pavel sám pracoval skrz Hero's Journey se skupinou žáků deváté třídy ve vyloučené lokalitě, ve které většinově žije romské obyvatelstvo. Cítil na pojmenování toho, co je v nejbližší době čeká a jak se s tím vyrovnat. Se skupinou formoval síť zdrojů, kde čerpat pomoc a podporu. Hledal spolu s žáky, co pro co nejplynulejší přechod mohou sami udělat a situace, ve kterých se již obrátit na někoho dalšího. Pracoval například s ukázkami z filmů, kde se protagonisté setkávají s posměchem a diskriminací, a tyto okolnosti překonávají a dosahují úspěchu.

Koncept Hero's Journey se podle Pavla dá použít různě, a to na základě časových možností, na složení skupiny účastníků a na stanovených cílech. Žádné limity ani rizika si v kontextu využívání Hero's Journey v lektorské činnosti nevybavuje.

Rozhovor č. 4 - Václav

Václavovi je 30 let a v oblasti primární prevence se pohybuje přibližně čtyři roky, přičemž koncept Hero's Journey zná z úvodního ochutnávkového kurzu, kde mu byly předávány nástroje, jak pracovat s narativy tříd a žáků. Václav poté v rámci samostudia některé části Hero's Journey prozkoumával sám, aby mu více porozuměl.

Koncept vnímá zejména jako užitečný nástroj pro upozorňování na odpovědnost za důsledky svých činů a soužití k nacházení sféry vlivu člověka. Vše je pro Václava naplňováno skrze příběhy a následnou práci s nimi.

Václav se v průběhu rozhovoru odkazuje na role obětí, zachránců, viníků a k nim opozitním pozicím hrdinů či tvůrců, podporovatelů a výzev. Na rolích vysvětluje různé přístupy k životu, slouží k ukázání vícera náhledů na jednotlivé situace. Zásadní je pro něj práce s konceptem ve věku hledání vlastní identity v podpoře rozvoje aktivního přístupu k přebírání odpovědnosti. Václav zároveň zmiňuje rizika, která přicházejí s přílišným přebíráním odpovědnosti, mezi které by například patřily pocity beznaděje a bezmoci, že i když se snažím, změny se nedaří dosáhnout. Za riziko například Václav udává žáky zkratkovitě pochopené informace.

Otázkou je pro Václava srozumitelnost přinášených příběhů a zároveň vnímá, že ne vždy zná třída i on, jako lektor, stejné příběhy. Náročné je pro něj tedy sledovat trendy a s jejich pomocí se třídou komunikovat. Jakmile se vzájemně naladí, příběhovitost a srozumitelnost příkladů se stávají výhodou preventivního programu v „*namotivování*“ účastníků a v plynulejší domluvě.

Rozhovor č. 5 - Jan

Jan, které mu je 41 let, je lektorem primární prevence 16 let. V minulosti se zabýval všeobecnou primární prevencí, ale v současnosti pracuje jako lektor selektivní primární prevence. S konceptem Hero's Journey se setkal v roce 2015, ale do přímé lektorské práce jej zapojil přibližně před 4 lety.

V selektivní prevenci koncept Hero's Journey využívá spíše jen na pozadí s využíváním některých principů a částí konceptu, a to ve smyslu „překážka je součástí hrdinské cesty“.

Jan využívá těch kvalit hrdinské cesty, které podpoří motivaci žáků a jako jeden z klíčových prvků prevence přináší patologický trojúhelník a jeho přerámování do hrdinského příběhu.

Jan vnímá koncept Hero's Journey jako integrační nástroj pro práci s lidmi, který se dá variovat. Chápe jej jako uznání unikátního životního příběhu, který ve své struktuře obsahuje nějaké části, které se dějí všem lidem napříč kulturami. Jakmile dojde k pojmenování těchto částí, může to podle Jana napomoci ujasnit si sféru vlivu a zkompetentňuje to klienta k přebírání odpovědnosti za svůj život. Hero's Journey Janovi napomáhá vnímat svět očima klienta, vidět situace z jiných úhlů pohledu a vnímat různé fáze životní cesty.

S upozorněním, že fázi cesty Hero's Journey je popsáno více, Jan vyjmenoval fáze klíčové pro jeho práci lektora primární prevence. Zmínil fázi propasti, kdy se věci nedaří a komplikují. Zásadní je pro něj mimo jiné fáze volání a prvního kroku nebo naopak rozhodnutí zůstat „doma“. Klíčovým je pro něj okamžik setkání s průvodcem a také moment, kdy o průvodce přicházím. Důležitým milníkem je, v kontextu práce s rizikovým chováním ve školní třídě, fáze stagnace, která se může projevat rezignací a lhostejností k situacím ve třídě, což může vést k prohlubování rizikového chování. Zároveň je ikonickou i chvíle, kdy se rozhoduji, zda znovu vyrazím na cestu a najdu motivaci pro naplnění svého příběhu, pokračuji vstříc závěrečné výzvě a po jejím splnění se navracím zpět do vesnice, třídy nebo rodiny, abych nasbíral zkušenosti, moudrosti a poklady sdílel.

Jan hovoří detailněji o trojúhelníku Hero's Journey, který vztahuje přímo k prevenci rizikového chování. Hovoří o komplementaritě rolí oběti, zachránce a agresora. Agresora neboli viníka popisuje jako osobu, která je někým, kdo ubližuje, ať už fyzicky či psychicky, zkrátka vytváří škodu. V tu chvíli je tam někdo, komu je škodeno a ubližováno, tedy oběť, která má tendenci hledat někoho, kdo ji zachrání. Nějakého spasitele či záchranáře, který oběť spasí nebo osvobodí, aniž by ona pro to musela něco udělat. Ve chvíli, kdy je využito principů cesty hrdiny, přerámují se tyto tři role. Získají jinou kvalitu a posílí se osobní odpovědnost všech aktérů. Ve chvíli, kdy oběť není obětí, ale stává se hrdinou svého příběhu, tak se ztrácí role agresora a na jeho místě se objevuje role výzvy či překážky, kterou já jako hrdina svého příběhu nějak můžu překonat. Zároveň hrdina není někdo, kdo by se nechal zachránit spasitelem, takže třetí role je přerámována do role průvodce. Průvodce je tam někdo, kdo nabízí podporu, pomoc,

ale nedělá úkoly za hrdinu. Pořád je to jako hrdinův příběh. V tu chvíli se mění kvalita vztahů, mění se tam významně míra osobní odpovědnosti v celém poli. Role v trojúhelníku se tedy mění na hrdinu, vyzyvatele a průvodce.

V rámci své práce se Jan se skupinami zaměřuje na budování kompetencí žáků a vedení k proaktivitě. Dopad tohoto přístupu pozoruje zejména snížením konfliktnosti ve skupinách a při přijímání odpovědnosti za důsledky svých činů, má skupina samouzdravující se tendence. Třída získává kompetence k tomu, aby situace vlastně řešila sama.

Limity zmiňované Janem souvisí do značné míry s charakterem jeho práce lektora neziskové organizace. Zejména upozorňoval na časovou náročnost, na nutnost slazení se se skupinou v používání stejného „jazyku kmene“ a na limit znalosti některých příběhů. Dalším limitem je pro Jana odbornost průvodců skupiny, kdy pedagogové se s konceptem Hero's Journey většinou ještě nesetkali, a tudíž neznají způsoby, jak se třídou dále pracovat v kontextu hrdinské cesty. K dosažení odbornosti je v základě potřeba podle Jana projít sebezkušeností a dále i metodickým kurzem, který mi dá potřebné nástroje k práci s konceptem Hero's Journey.

Jan si myslí, že míra rizika obecně stoupá s nezralostí a nekompetencí průvodce. Jak hrdina, tak jeho průvodce, oba mají světlou a stinnou stránku. Pokud s konceptem Hero's Journey pracuje osoba, která má slepé skvrny, se kterými nepracuje, může se stát, že bude na žáky například příliš tlačit. Takže jedním rizikem je vytváření přílišného tlaku a zaujatost, tedy stranění v kontextu náročné situace šikany. Jan má zkušenosti ze školních kolektivů, kdy průvodci, stigmatizovali agresora či vinili oběť a bagatelizovali míru nebezpečí situace, tedy že naskočili zpět do patologického trojúhelníku rolí. Zároveň rizikem může v případě některých žáků být nízká zazdrojovanost a absence průvodců v jejich životech. Jan se již setkal s dětmi, které měli složité rodinné zázemí, složitou pozici ve škole doplněnou například o nezáměr pedagoga na řešení problémů. Jan upozorňuje, že náročnost výchozí životní pozice mohou provázet stavy jako například úzkosti, deprese a laicky se může zdát, že něco špatně je s tím dítětem – podle Jana to tak ale není. Je potřeba jemné práce a mít pozornost na detaily.

Rozhovor č. 6 - Šimon

Psychoterapeut, lektor, školitel, kouč a supervizor Šimon, kterému je 47 let, se v současnosti žíví vzděláváním dospělých v oblasti měkkých dovedností. Pracuje převážně s pedagogickými sbory, s vychovateli v dětských domovech, s pěstouny, ale také se věnuje školení budoucích terapeutů a psychoterapeutů, přičemž má i vlastní klientelu.

S konceptem Hero's Journey se seznámil někdy kolem roku 2012. V roce 2013 a 2014 ho již začal využívat ve své praxi, tehdy již převážně při práci s dospělými a dospívajícími. V roce 2015 se během svého terapeutického výcviku setkal s prací Stephena Gilligana a jeho knihou Hero's Journey, kterou Gilligan napsal se svým kolegou Robertem Diltem. V roce 2016 se Šimon setkal s Bretem Stephensonem a jeho prací s losangeloskou mládeží, která vstupuje do gangů. Stephenson představoval svou práci s mládeží, která byla označována za náročnou a jak se s nimi dá pracovat s pomocí konceptu Cesty hrdiny. Následně se Šimon v roce 2019 ještě zúčastnil kurzu generativní práce s konceptem Hero's Journey pod vedením Gilligana ve Skotsku a v roce 2023 byl účastníkem kurzu aplikace metody práce s Hero's Journey dle Paula Rebillota. Kolem roku 2019 Šimon vytváří vlastní metodický a sebezkušenostní kurz, do kterého již přidává vlastní techniky.

Cestu hrdiny popisuje jako sérii přechodových míst z jedné fáze nebo stavu, do druhé. Tato místa jsou často spjata s nepříjemností a i bolestí. Jsou to ale místa, které je nezbytné v životě překonat, což platí pro muže, ženy, děti, dospělé, pro kohokoli. Překonávání těchto citlivých míst je spojené se značnými výzvami a vyplatí se pracovat s vnitřním hrdinou nebo hrdinkou tak, aby přechod byl co nejjednodušší, možná i co nejzajímavější.

V kontextu prevence rizikového chování se Šimon zamýšlí nad tím, co je vlastně zrovna vnímáno jako rizikové. Co je tím společenským tématem, před kterým je nutno se chránit, předcházet a dělat opatření. Zamýšlí se nad tím, že když je společnost již předem připravená na to, že je něco problém, částečně tento problém spolu-konstruuje. Rizikové Šimon vnímá v soudobé společnosti přílišnou zahlcenost volbami a možnostmi a setkává se s osobami, které mají narušený systém toho, kolik dokáží unést "těžkého". Zmiňuje, že obrušováním a prací s vnitřní silou a se zdroji je nezbytnou k posílení člověka. Druhým rizikem a zároveň nutností je schopnost relaxovat. Zmiňuje Campbella a jeho myšlenku, že člověk nejprve musí nalézt nebo vytvořit místo, kde bude dokonale

sám a sám se sebou, aby se z tohoto místa mohl vydat na svou vlastní cestu hrdiny. Hovoří o důležitosti zařazovat chvíle, kdy nejsme ničím baveni, kdy nejsme na telefonech a ve spojení se světem, ale naopak třeba zažíváme i nudu a máme možnost dosáhnout napojení sami na sebe. Tehdy si člověk naslouchá a hledá svou vlastní hrdinskou cestu. Hrdinství ale podle respondenta Šimona obsahuje více typů. Nemusí vždy jít o šampiony nebo idoly. Hrdinstvím je procházet životem a čelit náročným situacím se ctí, hrdostí a čelit jim zodpovědně. Nejde jen o epické ságy, o kterých se bude dlouho vypravovat, jde i o každodenní hrdinství, které třeba rozpozná i jen člověk sám nebo jeho nejbližší okolí.

Během rozhovoru respondent Šimon mluvil o fázi volání, kde respondent zmiňoval otázky, které člověka v takové životní fázi mohou napadat. Co mě vlastně ven zve, co mi může k vykročení pomoci? Co vlastně mám dělat, ale já to nedělám? Respondent detailněji rozváděl fázi volání a toho, co se stane, když volání nevyslyším. Jako další fázi hrdinské cesty zmiňoval první překračování prahu a setkání s démonem resistance. Se silou, která nás drží doma a je úměrně silná touze vyjít ze starého stavu pryč a začít používat vše, co jsem se už naučil. Zmiňuje euforické pocity, které se dostavují při překonání prvního prahu. Fáze, která následuje, je plná zkoušek a věcí, které člověk prostě přežívá, než přijde znovu nějaký ultimátní cíl, který má člověk naplnit. Splnit něco náročného a těžkého, něco, pro co člověk nějakou dobu dřel. Šimon dává za příklad například státní závěrečnou zkoušku, kterou člověk musí projít. Zároveň je v té situaci něco, co přemlouvá člověka, aby to vzdal a nechal snah, stejně jako je tam něco, co říká opak a přemlouvá člověka k vytrvání. Jen co je ultimátní cíl splněn, v další fázi cesty člověk získává dary či léky a stojí před další misí. Povaha té mise, další výzvy, může být jakákoliv. Může jít o další započnutí cesty anebo o moment, kdy se hrdina má vrátit domů a obohatit domovinu svými dary, které na cestě získal. Hero's Journey je podle Šimona o překonávání prahů, setkávání se se spojenci a průvodci, s výzvami a je to proces stálé transformace.

Respondent Šimon uvádí, že koncept hrdinského nebo obětního trojúhelníku není původní metodou či prvkem, který patří do konceptu Hero's Journey, takže nevychází z přístupu ani Breta Stephensona, ani Stephena Gillighana nebo Roberta Diltse, ani není spojený s přístupem Paula Rebillota. Tato technika pochází z bussinesového prostředí a respondent Šimon ji do svých přednášek a školení integroval. Trojúhelník popisuje jako techniku pro práci zejména se sebelítostí a vzorec trojúhelníku

si sám hledá své vrcholy. Objeví-li se oběť, najde se komplementárně agresor, který po ní půjde, a vytvoří se zachránce. Objeví-li se agresor, najde si k sobě oběť, a to vytvoří zachránce. Objeví-li se zachránce, třeba v pomáhajících profesích, najde se někdo, komu je ubližováno v roli oběti a najde se i někdo, kdo je označen jako viník. S pomocí konceptu Cesty hrdiny se ale role oběti, které se něco děje, přeměňuje na hrdinu, autora svého života, který je v roli spoluautora situace a vznikne prostor pro někoho, kdo tohoto autora posílí. Takže jde o reautorizaci a "rekompenci". Mění se tak koncept z pozice "já to za něj vyřeším" na "já mu pomůžu, aby to mohl splnit, ale zda ten úkol splní, to je na něm".

Respondent Šimon vnímá nutnost jiného přístupu k dětem a k dospělým. Dospělí již mají za sebou mnohé překročení prahů a mají vlastní zkušenosti, se kterými se dá pracovat. Děti a mladiství potřebují posilovat v jejich dovednostech a kompetencích a potřebují hledat to, kým chtějí být a je potřeba posilovat ty dobré věci, které by mohly v budoucnu potřebovat. Že by něco z konceptu Hero's Journey mohlo škodit, nevnímá. Spíše vidí rizika v přístupu jednotlivých pedagogů, lektorů nebo obecně průvodců ke své roli. Upozorňuje na přemoudřelost a kázání nebo snahu hrdiny zachraňovat, ale označovat to za doprovázení. Koncept Hero's Journey je vhodný pro kohokoliv.

Posilování odolnosti je podle výpovědi Šimona tím preventivním, co je benefitem práce s konceptem Hero's Journey. Těžiště je podle výpovědi respondenta práce s metaforou, s příběhem, s vyprávěním, se silou jiných hrdinů, protože tam jde o to, že já si to sice nemůžu zkusit na vlastní kůži, ale vytvářím si představu o tom, jak bych to dělal já. Inspiruji se tím, co a jak dělá hlavní hrdinka nebo hrdina. A pak, když přijde nějaká třeba podobná situace, tak já už ani nepřemýšlím a možná už mám vzorec na to, jak ji zvládnout. Jako limit vnímá i generační rozdíly, kdy často v generačních konfliktech nejde ani tak o disrespekt, jako o naprosté vzájemné nepochopení se. Výzvu zároveň vnímá v práci s dětmi a mladistvými, kteří za své vzory považují záporné postavy a do nichž se stylizují, zejména v tom, jak se jim přiblížit a vést je, když vůbec nerozumím tomu jejich vnitřnímu světu.

5 Výsledky

Tato kapitola slouží k prezentaci výsledků výzkumu, a to dle jednotlivých výzkumných otázek. Výzkumné otázky, na něž jsem analýzou rozhovorů hledala odpovědi, se týkají způsobů využívání konceptu Hero's Journey v prevenci rizikového chování a poté se zaměřuji na možné limity či přínosy, které se v zapojení konceptu do preventivních činností objevují nebo mohou objevovat.

5.1 Využívání konceptu Hero's Journey v prevenci rizikového chování

Následující přehled je roztržien do subkategorií, které se zabývají jednak technikami a zároveň předávanými psychologickými poznatky, které respondenti při své práci aktivně předávají účastníkům preventivních programů.

Využívané techniky

Využívání **metafor a přirovnání** v práci s konceptem Hero's Journey v programech primární prevence rizikového chování glosuje jeden z respondentů následovně: *„Občas používám přirovnání k fotbalu. Že tam máš nějaké posty – obránce, útočník, brankář... A to jsou lidé, kteří prostě mají někde být. Ale když běží obránce do útoku, tak tam najednou chybí v té obraně.“* (Václav). Respondent jako důvod k používání metafor uvádí větší srozumitelnost a atraktivitu v rámci předávání informací směrem k žákům. Předávané jsou například poznatky o skupinové dynamice a o důležitosti různých rolí ve skupině.

Všichni respondenti uváděli, že **příběhy**, se kterými poté pracují, přinášejí buď oni nebo účastníci jejich programů a sezení. Na příbězích poté rozebírají životní cestu hrdiny daného příběhu a připodobňují ji k životům účastníků. Respondenti mají zkušenosti s tím, že účastníci přinášejí pro ně zajímavé a blízké příběhy, které je možné využít pro přitáhnutí pozornosti dětí a mladistvých k preventivním tématům. Jeden z respondentů uvádí, že je potřeba najít srozumitelné zkratky: *„...když to uvedu slovníkem pedagogiky, tak jde o didaktickou transformaci učiva.“* (Václav)

Respondenti nejčastěji uvádí, že využívají příběhy z populárních knih, filmů nebo seriálů, bez ohledu na žánr. Používají, jak slovní deskriptci děje, tak jeho ztvárnění kresbou, případně pouštějí účastníkům audiovizuální ukázky. Jedna z respondentek například uvádí, že žánry využívaných příběhů používá i podle životního období, ve kterém se

dotyčný klient zrovna nachází: „...*u dospívajících používám takové ty temné pohádky... Třeba pohádku s Měsíčníkem, Větrníkem a Slunečníkem, kde musí princ vykonat dlouhou cestu, jít do hradu, kde je černokněžník, a přitom se nemůže ohlížet, ani o krok neuhnout, jinak se nedostane k cíli. A že s těmi problémy v našich životech to tak také bývá. Že [problémy] přijdou a někdy je dobrý koukat dopředu, neohlížet se na ně a myslet na ten cíl, za kterým si jdu.*” (Týna).

Ve výpovědích respondentů se s převahou objevují odkazy na práci s díly ze série Harry Potter, Pán Prstenů, Marvel, Hunger Games, Matrix a jeden z respondentů uvádí, že využívá k práci přímo ukázky z filmu Orel Eddie, který je natočen podle skutečné události a na kterém se podle něj dá srozumitelně ilustrovat práce s překážkami.

Fáze cesty hrdiny respondenti ve svých výpovědích také zmiňují. Zmiňují nejčastěji volání, setkání s průvodci a spojenci, cestu zkoušek, místa klidu v oázách, náročný velký úkol, získání darů a návrat do vesnice. Respondenti seznámí účastníky a klienty s monomýtem a jeho fázemi, avšak s konkrétními fázemi explicitně nepracují. Využívají celý koncept hrdinské cesty k tomu, aby předali jiné poznatky.

Respondenti se shodují, že nezáleží na tom, jaký film se pro práci s jednotlivcem či skupinou použije, hlavní je návazná práce s daným tématem. V příběhových ukázkách společně s účastníky hledají například funkční řešení problémů nebo zdroje.

Jedna z respondentek využívá k práci s konceptem Hero's Journey **projektivních metod**: „...*dixitové karty, které jsou kreativní, abstraktní, barevné. Něco, kam se dobře projikuje něco svého. Můžou si na tom uvědomit, kdo je to [pro účastníky] hrdina, jaké atributy jejich hrdina má.*” (Klára)

Dvě z respondentek v rámci konceptu Hero's Journey pracují s **relaxacemi**. Připodobňují tuto techniku k jedné z fází cesty hrdiny. Jedná se o fázi s názvem Oáza. „*Oázy jsou místa, kde je klid, třeba po nějakém 'boji' nebo místa klidu před 'bojem'.... Je důležité znát místa klidu... Vědět, že teď možná už potřebuji načerpat energii...než zas ten stres přijde*” (Klára). Respondent Šimon zmiňuje, že vyhledávání míst klidu a nudy je důležitou součástí práce se sebou samým, protože zejména v momentech, kdy nejsme zabavováni mobilem, ale jsme sami, můžeme být v seipjetí sami se sebou a soustředit se na to, co bychom chtěli a podobně.

Všichni respondenti popisují **vedení účastníků a klientů k vyhledávání pomoci**. „*Často máme vedle sebe člověka, který nám pomáhá. Je nám průvodcem. Dost možná*

je to člověk, díky kterému jsme vyšli na tu svou cestu, protože nám [průvodce] dal nabídku nebo možná o tom jenom mluvil a nás to inspirovalo. Zároveň i na své cestě potkáváme další podpůrce...” (Klára). Respondenti hovoří o nutnosti normalizace pomoci, jelikož zejména účastníci mladšího věku zaměřují říkání si o pomoc s žalováním. Respondent Jan pracuje s celými kolektivy, které vede k proaktivitě a odkazuje je přímo na poradenský systém ve škole. V rámci konceptu Hero’s Journey je téma aktivního vyhledávání pomoci možné zatraktivnit pro děti a mladistvé ukázkou a rozborem situace v jejich oblíbeném díle. Vedení k pomoci dle výroků respondentů probíhá v diskuzi a při vysvětlování funkce průvodců, pomocníků a spojenců, kteří se k hrdinovi v průběhu jeho cesty přidávají a společně s ním putují a mají také podíl na případném úspěchu či neúspěchu hrdinovy mise.

Dvě respondentky v rámci využívaných technik mluvily o **imaginacích**, zejména v kontextu práce s vizí budoucnosti klientů. Klienti a účastníci tak mohou modelovat svou představu budoucnosti snáze bez limitace realitou. Techniky imaginace obě respondentky využívají i k práci na objevování schopností účastníků a klientů. „...vyberu si svého hrdinu a píšu, jaké vlastnosti má. A pak si k tomu napíšu ‘Já jsem...’. Jakože ty atributy mám vlastně já, protože si ty hrdiny vybírám často podle toho, jaká já jsem nebo jaká já chci být.” (Klára)

Sebepojetí bylo zdůrazněno všemi respondenty jako jedno z klíčových témat. Tento okruh je řešen zejména narativními technikami, například zaměřením se na různé aspekty náročných situací, změnou úhlu pohledu v rámci kontextu. K tomu respondenti využívají tzv. trojúhelník, jehož vrcholy tvoří role oběti, zachránce, viníka a jejich opozitní role hrdiny, průvodce a vyzývatele. Pro každou z těchto rolí respondenti využívají více názvů. Například roli hrdiny označují současně pojmem tvůrce či autor.

Respondenti se shodují na důležitosti vyváženého rozložení aktivit programů a sezení. Jde zejména o zapojování nejen teoretických a diskuzních aktivit, ale také o využívání metod zážitkové pedagogiky či neformálního vzdělávání, zejména různorodých her, na které navazuje reflexe.

Čtyři respondenti za klíčový prvek označili **trojúhelník**, který nazývali jako trojúhelník oběti nebo hrdiny. Tento prvek je zmiňován všemi respondenty. Každý z vrcholů trojúhelníku má přisouzen jednu roli a k ní náležící polaritu. Někteří z respondentů užívali pro zmíněné role více názvů. Například pro polaritu viníka se objevoval alternativní

termín agresor, v rozhovoru s Pavlem je zmiňována role uzurpátora. Pro polaritu hrdiny Václav užíval variantu tvůrce, Šimon hovořil o hrdinovi také jako o autorovi. Detailní popis v rozhovoru dává Šimon: *„Jde o trojúhelník, který si hledá sám své vrcholy. To znamená, že objeví-li se oběť, najde svého agresora, a to vytvoří zachránce. Objeví-li se agresor, najde si určitě někoho, do koho půjde, nějakou oběť, a to vytvoří zachránce. Ale objeví-li se zachránce v pomáhajících profesích, bleskově se najde někdo, komu je ubližováno a kdo je za toho viníka. A to se v tom konceptu Hero's Journey také mění, protože v prvním momentě měníme tu oběť, toho 'chudáčka' [ukazuje uvozovky prsty ve vzduchu], kterému se to děje, na hrdinu – autora svého života.“*

Jan zasazuje teoretický model trojúhelníku do příkladu z praxe: *„My v těch třídách, kam chodíme, tak potkáváme – ve chvíli, kdy pracujeme třeba na tématu prevence šikany – tak v těch situacích potkáváme zejména dvě role. A to je agresor a oběť. Agresor – někdo, kdo ubližuje, ne nutně fyzicky... Prostě je tam někdo, kdo vytváří tu škodu. V tu chvíli je tam nutně někdo, komu je škodeno a ubližováno. Takže je tam agresor neboli viník a oběť. Oběť má někdy tendenci hledat někoho, kdo ji zachrání. Kdo z pozice oběti toho člověka vytáhne, aniž by pro to ta oběť musela něco dělat. Že je to jako oběť té situace, oběť toho života. A v téhle roli ten člověk očekává 'zachraňte mě, spaste mě, mám tady někoho, kdo mi ničí celý život'. Takže to jsou vlastně tři role – agresor, oběť a spasitel neboli zachránce. Ve chvíli, kdy využijeme cestu hrdiny, tak přerámujeme tyhle tři role. Vlastně je přejmenujeme, dáme tomu jinou kvalitu a ono to posílí osobní odpovědnost všech aktérů. Ve chvíli, kdy oběť není obětí, ale stává se hrdinou svého příběhu, no tak v tu chvíli tam není žádný agresor, ale je tam nějaká překážka, je tam nějaká výzva, kterou já jako hrdina svého příběhu nějak překonávám. Nebo můžu překonat. Najednou tam mám hrdinu, najednou tam mám vyzyvatele no a hrdina není někdo, kdo by se nechal zachránit nějakým spasitelem, takže ta třetí role je přerámována do role průvodce. Průvodce je tam někdo, kdo nabízí podporu, pomoc, ale nedělá ty úkoly za toho hrdinu. Pořád je to jako hrdinův příběh. V tu chvíli se tam mění kvalita vztahů, mění se tam významně ta osobní odpovědnost v celém tom poli.“*

Psychologické poznatky předávané skrz Hero's Journey

V průběhu vedení a následné analýzy uvedených rozhovorů vykristalizovalo zejména téma předávání převážně psychologických poznatků v rámci práce s konceptem Hero's Journey. Každý z respondentů sice přikládal každému poznatku jinou míru důležitosti, níže zmíněných témat se však alespoň okrajově v rozhovorech dotkli všichni.

Jedním z poznatků, k němuž se odkazují všichni respondenti, je **kauzální atribuce**. Respondenti vedou účastníky a klienty k uvědomování si atribučních tendencí. Ku příkladu respondentka Klára uvádí, že žákům zadá velmi těžce splnitelnou úlohu, kterou v časovém limitu zvládne dokončit jen minimum žáků. V reflexi aktivity velmi často od žáků padají důvody, které vedly k neúspěchu: „...*jakože špatný materiál, zadání bylo nesrozumitelné atd., ale když se nám to povedlo, tak to jsme prostě 'byli dobrý'.*” (Klára).

Z výpovědí respondentů a respondentek také vyplývá, že dalším z předávaných poznatků je **locus of control**. Respondenti pomocí zážitkových aktivit a jejich následné reflexe otevírají témata přístupu k životním těžkostem. Respondentka Klára uvádí: „*Pro mě je [Hero's Journey] o tom uvědomění, že ty jsi ten, kdo má svůj život v rukou... O zvědomení odpovědnosti za svůj život, kdy pak už je na člověku, jestli ji využije nebo ne*”. Všichni respondenti se u této tematiky odkazovali na trojúhelník, který tvoří polární role oběti / hrdiny, zachránce / průvodce, agresora / vyzývatele. Zároveň dva z respondentů upozorňují, že je dobré znát svou tzv. sféru vlivu. „*Budou se nám dít věci, děly se a dějí, které ovlivnit nemůžeme a přijímat za takové věci odpovědnost může být neskutečně zatěžující*” (Václav).

Každý z respondentů hovoří o tom, že s účastníky a klienty naráží na téma **stresu a copingu**. Respondentka Klára tuto problematiku uvádí v kombinaci s fází oázy v cyklu cesty hrdiny. Respondent Pavel téma stresu a jeho zvládání uvádí jako důležitý bod své práce s žáky devátého ročníku ve vyloučené lokalitě: „...*chtěl jsem ukázat, že teď je čeká velký přechod z domácího prostředí, které znají. Krok do neznáma...použil jsem to jako evokaci na to, co je tam může čekat, kde jsou ta nebezpečí, kde jsou ty zdroje, co a jak pro to můžu udělat já... Aby si uvědomili, že jsou na tom přechodu na střední školy a že je to spjaté se setkáváním se s bílou majoritou. Protože žili ve stoprocentně vyloučené lokalitě...tak se tam zatím nesetkávali s tím, že na ně někdo bude zírat, protože mají jinou barvu kůže... to bude na té střední škole jeden z prvků, se kterým se budou muset vyrovnat.*”

Dva z respondentů využili koncept Hero's Journey k částečnému zprostředkování **přechodového rituálu**. Jednalo se zejména o ukončování základní školy a přechod na střední školu, o přechod z prvního stupně na druhý stupeň základní školy či z jednoho vývojového období do druhého. O tematice přechodových rituálů hovořil převážně Šimon, který se setkal a inspiroval prací Breta Stephensona a jeho přechodovými rituály

pro losangeloskou rizikovou mládež. Vnímá cestu hrdiny jako sérii přechodů, jejichž prožitím člověk projde transformací a jeho úkolem je hledat a plnit to, co je jeho misí, hledat kdo jsem a co já chci.

Respondent Pavel využil příběhů a ukázek z filmu Orel Eddie k otevření tématu přechodu do jiného prostředí a jeho vědomého zpracování. Přechod probíhal do prostředí, v němž by se žáci pravděpodobně setkávali s latentním i agresivním rasismem výrazně častěji. *„Bavili jsme se, že si to uvědomují a co to pro ně znamená. Jaké u toho mají pocity nebo jak na můžou reagovat, když na ně někdo zírá. Nebo jim to prostě vmete do tváře.”* (Pavel)

Téma hrdinské cesty respondenti často spojují s přirozeným výskytem postav, se kterými se mohou přirozeně a snadno **identifikovat**. Pět respondentů přímo uvádí, že téma následné práce s iniciátorem a obětí šikany je vhodné zpracovat právě skrze koncept Cesty hrdiny. Změns úhlu pohledu, změna sebeobrazu a zejména vyrovnání se s prožitou situací může přirozeně probíhat skrze příběhy a přes postupné ztotožňování se s hrdinou děje. Respondent Václav v rozhovoru zmiňuje, že identifikovat se mohou účastníci s kýmkoli v příběhu, ne vždy musí jít o hlavního hrdinu: *„Hrdinství, ze kterého většina lidí dělá to ‘gró’..., ale dost se zapomíná, že on [hlavní hrdina příběhu] tam není sám, ...že on sám by nebyl tím hrdinou, že není všemocný, ale potřebuje tam někoho kolem sebe”*.

Respondentka Klára zároveň uvádí, že v příběhu se můžete identifikovat s kýmkoli, protože každá z uvedených postav je vlastně „hrdinou svého vlastního života”.

Respondent Pavel v rozhovoru zmiňuje příspěvek z konference: *„Poslouchal jsem jednu přednášku na Cestu hrdiny od Štefana Schwarce, který na začátku říkal, že někdy se mu v terapiích stává, že někdo řekne, že ten jeho příběh ani nestojí za zmínku... Ale jako to je nesmysl... Ten tvůj příběh je důležitý”*.

Respondent Šimon upozorňuje na rozdíl mezi hrdinou a šampionem. Hrdina nemusí podstupovat jen epická dobrodružství, hrdinou může být, kdo podstupuje výzvy svého života. Zároveň zmiňuje sílu příběhů, které jsou kolem nás, které nám mohou pomoci vytvořit si předem řešení situace, aniž bychom se v ní předem ocitli. V tom podle něj také tkví síla příběhů.

O tématu **identity** a jejím vytváření hovoří zejména respondent Václav. Zmiňuje výhodu preventivního působení Hero's Journey ve změně úhlu pohledu na situace, jimiž lidé prošli a kým se následně stali. Václav zmiňuje, že ve své práci se setkává převážně s mladistvými mezi dvanáctým až šestnáctým rokem věku, kteří například

dle Eriksonových vývojových fází mají potřebu hledání vlastní identity, a práce s příkladem cesty může těmto osobám pomoci, když procházejí tímto procesem.

Respondenti Klára a Václav zmiňují i práci se **sebeobrazem** osob, které se dopustily nějakého ubližujícího jednání. „...*pomáháš tomu žákovi vytvořit si obraz sebe samého. Ne jako někoho, kdo je špatnej... ale jako někoho, kdo udělal špatnou věc. Ne vždycky děláme moudrý rozhodnutí. Ne vždycky uděláme něco, co pomáhá ostatním... Ale je potřeba převzít odpovědnost a uznat to [co se stalo]. A zároveň JÁ nejsem svoje činy.*” (Klára).

S cestou hrdiny respondenti opakovaně spojovali výrazy jako „*opustit svoje pohodlí*” nebo „*vykročit do neznáma a objevovat svět*”. Jan hovořil o fázi stagnace a Šimon o fázi překročení prahu a démonu resistance, který je ztělesněním obav a nechuti opustit bezpečný prostor. Respondentka Klára mluvila o nutnosti rozšiřování **komfortní zóny**: „*Zůstáváme jinak stát na místě, nijak se nerozvíjíme... Musíme vyjít jako ten Honza za peci, abychom našli něco nového, abychom jsme se i v tom životě posouvali dál.*”

Respondenti akcentují téma **motivace**. Soustředí se na vedení účastníků spíše k vnitřní motivaci a k hledání toho, co nás v životě motivuje. Respondenti v rozhovorech používají výraz *zdroje*. Jejich popis významu termínu se nejvíce přibližuje definici motivace. Respondentka Klára v programech s účastníky mapu, kde se nachází zdroje v jejich životech. Respondent Pavel hovořil o důležitosti znát, co jsou naše vnější a vnitřní zdroje a zmiňoval důležitost informovat účastníky, že vždy nějaké zdroje máme. Respondentka Týna například hledá téma toho, co nás motivuje s využitím emocí: „... *přes emoce [spolu s klientem] popisujeme, co nám dává smysl, baví nás a vnitřně nás to naplňuje.*”. Týna zároveň používá i přirovnání a využívá poutavosti různých příběhů k edukaci dětí a třeba i jejich rodičů o jedinečnosti životní cesty každého z nás a o potřebě hledat důvody a různá řešení náročných situací. Jan motivuje kolektivy k hledání společného řešení a k vytvoření samouzdravujících mechanismů. Šimon zmiňuje, že pro dospívající je důležité mít v blízkém okolí podporu a motivaci, ale splnění samotného úkolu je vždy na daném jedinci.

Respondentka Týna uvádí, že její klienti velmi pozitivně reagují na **normalizování prožívaných emocí**. Využívání příběhů, které vnímají jako podobné své životní cestě nebo situaci, kterou aktuálně řeší, je pro klienty inspirativní. Bývá pro ně úlevné slyšet, že daný problém neřeší jen oni, ale že se v podobné situaci ocitli a vyřešili ji i jiné lidé před nimi.

Respondentka Klára ve své práci upozorňuje účastníky na rozpory mezi očekáváními a realitou a normalizuje tuto změnu. Cílem je pro ni vést účastníky k vědomí, že *„ted' je to náročný a ted' je to bolestivý, ale přijde čas, kdy to bude lepší”*, což je shodné s Šimonovým rozhovorem, v němž upozorňuje na nepříjemnost a někdy i bolestivost transformace a průchodu skrze prahy.

Respondent Václav apeluje a normalizuje využití pomoci: *„Pomocí příběhů vlastně ukazovat, že na to nejsi sám. Apelovat na tu podporu.”* Václav v rozhovoru mluví o spojencích, průvodcích nebo pomocnících.

Všichni respondenti v rozhovorech zmiňovali jako jednu ze svých snah vést účastníky a klienty k **sebereflexi**. Respondenti zmiňovali například vedení žáků ke zkoumání vlastních emocí ve smyslu například co jim dělá radost, co je naštve a jak se pak většinou chovají. Respondenti s tématem sebereflexe pracují přes techniku jimi nazývanou jako „trojúhelník”. Respondentka Klára zmiňuje trojúhelník jako klíčový prvek konceptu Hero's Journey, neboť s pomocí trojúhelníku účastníky programů vede k reflektování toho, kdy se v životě odpovědnosti za své činy zbavují a kdy byli schopni ji převzít. Zároveň vede žáky ke zmapování svého současného stavu – jak se cítí, jestli mají dostatek energie či ji potřebují načerpat a zda už v některých případech není načase říct si o pomoc. Respondent Václav vede žáky k uvědomování si vlastních rolí v životě a jak na ně působí, a zároveň vede žáky k uvědomění si vlastních postojů a co je utváří.

5.2 Přínosy využívání konceptu Hero's Journey v prevenci rizikového chování

Respondenti ve svých výpovědích hovoří o pozitivěch, které vnímají při práci s konceptem Hero's Journey zejména ve dvou rovinách. První rovina, kterou zmiňují, je, jaký měl koncept přínos do jejich životů, ať již ve sféře osobní či pracovní. Druhou rovinu je možno charakterizovat jako možný přínos pro klienty či účastníky programů.

Seberozvoj lektorů

Tři z respondentů v rozhovoru zmiňují i pozitivní efekt, který mělo seznámení se s konceptem Hero's Journey na jejich životy.

Jedna z respondentek zmínila přínos pro svůj seberozvoj mezi vyjmenováváním benefitů práce s Hero's Journey. *„Mám pocit, že od chvíle, kdy ten koncept znám, tak podle něj vlastně žiju. Protože je tak univerzální, že si vždycky můžeš říct, tak kde ted' jsem na té své cestě? Nebo ok, tak ted' přede mnou je náročná překážka, ale já vím, že zítra*

odpoledne tam už přede mnou nebude. Jakože to pomáhá v nastavení vnímání, že teď je to blbý, ale za chvíli to už třeba blbý nebude.” (Klára)

Týna se s konceptem Hero's Journey okrajově seznámila již na střední škole v hodinách filosofie, ale teprve před rokem prošla metodickým kurzem, kde si uvědomila, že jej vlastně už dávno při své práci skrytě používá. *„Na metodickém kurzu jsem si uvědomila, že se dá pracovat s metaforou životní cesty a s hrdiny. Že se to dá využívat takhle explicitně... Že to není nic “ujetýho”. Že to dává smysl a že je to srozumitelné. Našla jsem odvahu Hero's Journey využívat.”*

Rozvojové pro účastníky a klienty

Respondenti se ve výpovědích shodovali na tom, že nehledě na věk osob, které se účastní jejich programů či sezeních, většina lidí pozitivně reaguje na předávání znalostí skrze příběhy. Respondenti uvádí, že téma hrdinské cesty, nabízí množství možností, jak znalosti a dovednosti předat účastníkům a klientům i skrze **zážitek** a jeho následný rozbor. To, že se účastníci mohou na chvíli například vžít do svého hrdiny jim může poskytnout inspiraci v šíři jiných možných řešení problémů. Respondenti, pracující jako lektoři primární prevence, v pozitivních využívání konceptu Hero's Journey uvádějí zejména hravost tématu, v němž mohou různě variovat aktivity podle cílů zakázky.

Respondentka Klára zmiňuje benefity v komunikaci s cílovou skupinou: *„Cesta hrdiny mi přijde efektivní a srozumitelná, protože v tu chvíli mluvím **jazykem jejich kmene**. Alespoň se snažím mluvit jazykem těch teenagerů a dětí, protože používám ty jejich příklady a jejich zkušenosti, které přináší...”* Na stejný jazyk a díky tomu přiblížení se cílové skupině zmiňuje i Jan. Václav uvádí, že vnímá jako výhodu předávání některých zásad harm reduction ve formě přirovnání k hrdinské cestě a k hrdinovi, který si může vybrat, jakou cestu zvolí a jak ji projde.

Týna zmiňuje jako výhodu obcházení vědomé mysli: *„Metafora mi přijde vlastně jako nosná proto, že otevírá řešení hodně tou podvědomou formou. Že člověk něco nadhodí v metafoře, v tom příběhu... A už to může nechávat pracovat. Že to vlastně nemusí mít hned výsledek, ale jen tam **něco zasadit...**”*

Jeden z respondentů poukazuje na výhodu *„**narovnávání zneužívaného konceptu hrdinskosti třeba v tématu správného mužství**”*. Václav v rozhovoru hovořil o problematice toxické maskulinity, kterou propagují někteří populární influenceři. Podle něj je vhodné zapojovat koncept hrdinství a hrdinské cesty do prevencí v tom, že se žáci

mohou naživo setkat s jinými, komplexnějšími názory odborníků, kteří se řídí etickým kodexem a pracují pod supervizí.

Podle Pavla si děti můžou uvědomit, že stejnou situaci již prošli jiní lidé před nimi a mohou čerpat z jejich pomoci a zkušeností.

5.3 Limity využívání konceptu Hero's Journey v prevenci rizikového chování

Limity využívání Hero's Journey v prevencích se týká opět dvou okruhů, a to zejména okruhu limitování lektorské činnosti a poté možných limitů ze strany účastníků a klientů.

Limity lektorské činnosti

Obavu z negativní zpětné vazby od objednavatelů programů prevence nebo z negativní zpětné vazby od pedagoga přítomného na programu, vyjadřovala respondentka Klára. *„Trochu se obávám, že uslyším vlastně jako zpětnou vazbu od učitele, že jsme si [s žáky] hezky hráli. A říkám si, že obzvlášť když se bavíme o filmech a o hrdinství, že to vlastně k tomu může tak trošku svádět, že je to vlastně “jen” jako nějaká hra.“* Klára se obává nepochopení programu pedagogem, a zároveň jako limity své práce obecně vnímá neznalost nebo nepochopení toho, co je to prevence ze stran učitelů.

Respondent Šimon upozorňoval na nepochopení a zejména generační konflikty, které při práci s hrdiny může vyvolat například klientovo ztotožnění a stylizace se záporným hrdinou, se záporákem.

Respondentka Týna zmiňuje jako překážku **čas**. Pro práci s Hero's Journey nízkou hodinovou dotací, kterou například jako školní psycholožka na částečný úvazek má. Nezbyvá jí dostatek prostoru téma probírat hlouběji – spíše jej jen využívá k navození spolupráce. Téma času zmiňoval i Jan, který dodával, že kdyby mohl být se třídou či skupinou déle, šel by do hlubší práce s tematikou Hero's Journey, nyní ji využívá spíše jen na pozadí ostatních témat.

*„Další překážka může být i v tom, že [Hero's Journey] je vlastně hodně **sebezkušenostní** téma a může být náročnější pro některé z kolegů to téma jet, když to nezažili“* (Klára). Téma sebezkušenosti a odbornosti akcentoval také Jan a Šimon, kteří byli opatrní vůči lektorské nezralosti a neznalosti práce s příběhy.

Limity ze strany účastníků a klientů

Tři respondenti uváděli jako možnou slabou stránku využívání konceptu Hero's Journey možnou **nesrozumitelnost** metaforického jazyka. Zejména Václav, Klára, Týna a Jan mluví o tom, že pro některé účastníky bývá náročné propojit metafory a přirovnání s reálnými situacemi.

Týna hovoří o své praxi, kdy ne všechny příběhy děti znají. Zároveň je pro ni předávání tématu hrdinství spojeno s dramatizací, které se ovšem nesmí „**přepísknout**“, což by mohlo narušit navozování vztahu se skupinou nebo jednotlivcem. Týna se u některých dětí setkává i s nízkou obrazotvorností žáků, se kterými pracuje.

Pro respondenty Týnu, Václava a Jana je náročné neustále sledovat **trendy** a ladit se na jazyk a výrazy používané zejména mladšími žáci.

Respondent Pavel a Šimon **žádné limity**, neuvádí. Podle Šimona se v rámci Hero's Journey dá pracovat s každým, ale je potřeba určitá míra znalostí a dovedností v oboru, ať již terapeutickém, lektorském nebo pedagogickém. Překážky ani rizika práce specificky spjata s konceptem Hero's Journey neudává. Petr dokonce za překážku nepovažuje ani časovou dotaci, ani nízkou angažovanost účastníků. *„Prostě je to podle mě univerzální koncept, protože se dá upravovat a propojovat s jakýmkoli tématem, a i s tím časem se dá jako hrát. I kdyby na to bylo jen 45 minut, tak si z toho vypíchněš jen koncept hrdinské cesty a její opakování se. Dostaneš ty lidi hezky do tématu.“*

Václav vnímá past vlastní interpretace přinášených dějových linek z filmů či knih. Interpretace sice mohou dávat smysl jemu, ale už ne účastníkům programu. Václav a stejně tak i Jan hovoří o tom, že se snaží ve svých programech vymezovat vůči extremistickým názorům některých tvůrců internetového obsahu, avšak vnímá riziko **konfirmačního zkreslení** předávaných poznatků. Koncept Hero's Journey ve Václavově podání akcentuje zejména téma osobní odpovědnosti, což je téma, které jednostranně rozebírá i tento druh extrémistických influencerů, jejichž jména Václav nechtěl zmiňovat.

6 Diskuse

Cílem práce bylo zjistit, jak je koncept Hero's Journey v primární prevenci rizikového chování využíván. Data byla získána od šesti respondentů, kteří se v oblasti prevence rizikového chování pohybují. Respondenti používali k označení konceptu jak anglické termíny, tak jejich české alternativy. Koncept Hero's Journey, koncept Cesty hrdiny či koncept Hrdinské cesty jsou synonymy, která byla ve výpovědích respondentů zachována. Stejně tak byla zachována i v teoretické části tam, kde je používali autoři citovaných textů (Allison & Goethals, 2016; Gilligan & Dilts, 2009; Hulings, 2021; Kozák, 2021; Rebillot, 2017; Rogers et al., 2023; Scott, 2024).

Primární prevence je teoreticky popsanou a ukotvenou oblastí, do které vstupuje mnoho vlivných subjektů, včetně řady resortních i meziresortních orgánů (Miovský et al., 2010). V současnosti je platná řada dokumentů, včetně například Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027, kde je jako důležitou součástí efektivní prevence definována výuka založená na rozvoji nejen znalostí a dovedností, ale i kompetencí cílových skupin nejen žáků a studentů, ale i pedagogických pracovníků (Usnesení vlády ČR, 2019). Koncept Hero's Journey by se mohl stát jedním z nástrojů holistického přístupu ke vzdělávání.

Oblast primární prevence je sice bohatě popsána a definována, ovšem propojení konceptu Hero's Journey s prevencí rizikového chování je slabě zmapovaným tématem. Koncept Hero's Journey není jednotně definován a popsán. V kontextu výzkumu jsem se setkala se třemi směry, jejichž autoři s Hero's Journey pracují jako s nástrojem vzdělávání jednotlivců i skupin, a to s metodou Paula Rebillota, metodou Breta Stephensona a s metodou dle Stephana Gilligana a Roberta D. Dilts. Původní koncept, od kterého se zmínění autoři odráží, zformuloval komparativní mytolog Joseph Campbell (Campbell, 1949). Zároveň jsou tyto směry využívány v českém kontextu vícero školiteli. Jeden ze školitelů se stal i respondentem pro rozhovor v této bakalářské práci a z rozhovoru vyplynulo, že integruje vlastní techniky a prvky, ze kterých v metodických i sebezkušnostních kurzech vychází.

První položenou výzkumnou otázkou bylo, jak respondenti využívají konceptu Hero's Journey ve své praxi v oblasti prevence rizikového chování. Každý z respondentů má trochu jiný styl práce, což se odráží v určité unikátnosti jejich zkušeností. Někteří respondenti koncept Hero's Journey využívají pouze na pozadí své práce, příležitostně

použijí explicitně některou z myšlenek spjatých s konceptem. Základ práce spočívá v používání příběhů, metafor a přirovnání. Za efektivní považují i práci s projektivními metodami, relaxacemi a vedení žáků k vytváření sítě pomoci, sebereflexi a obecně k práci se sebepojetím. Respondenti aktivně i pasivně předávají znalosti o různých psychologických poznatcích, jako jsou kauzální atribuce, locus of control, účinky stresu a coping, teorie komfortních zón a motivace. Zde není možné získané informace porovnávat s žádnou prací, jelikož metodika práce s konceptem Hero's Journey jako taková není dosud nikde veřejně publikovaná.

Do Hero's Journey je integrovaný model trojúhelníku, který u čtyřech respondentů tvořil základní techniku, kterou používají k předání různých informací. Původní zdroj této techniky se nepodařilo z rozhovorů určit. V následném hledání informací jsem narazila na trojúhelník dramatu, popsany v roce 1968 Stephenem Karpmanem. *Trojúhelník dramatu* má vycházet z transakční analýzy Erica Berneho. Jsou v něm ukázány dysfunkční sociální interakce a ilustrována mocenská hra mezi třemi rolemi. Karpman popsal roli oběti (victim), zachránce (rescuer) a pronásledovatele (persecutor). Každá z rolí je dle autora reprezentací běžných a neefektivních způsobů reakcí na konflikt (West, 2020). Popis Karpmanových rolí se shodoval s popisem trojúhelníku oběti tak, jak jej uváděli respondenti v rozhovorech pro výzkumnou část méj bakalářské práce. V českém prostředí se někteří autoři odkazovali na *trojúhelník vzájemné závislosti*, což je jiný název trojúhelníku již zmiňovaným Karpmanem, s upozorněním, že role oběti, zachránce i pronásledovatele jsou zachovávané nevědomě (Chrášťanský, n.d.). Způsob, jakým se vymanit z trojúhelníku vzájemnosti, má vést přes *trojúhelník nezávislosti* či jinak *trojúhelník autonomie*. V něm se z pronásledovatele stane motivátor, který motivuje k pozitivní změně osobu v roli oběti. Role zachránce se mění na facilitátora a ve vztahu k oběti je spíše podporující a zkompetentňující (Piknová & Aigelová, 2024). Z role oběti se stává role posilovaného a dostává podporu, kterou potřebuje k tomu, aby překážku zdolal (Chrášťanský, n.d.). Tento popis je podobný popisu transformovaného trojúhelníku hrdiny, který je zmiňován v rozhovorech s respondenty, jen s rozdílnými názvy rolí. Trojúhelník hrdiny tvoří role hrdiny, průvodce a vyzyvatele, jejich charakteristika je prakticky stejná, jako v případě rolí posilovaného, facilitátora. Role motivátora a vyzyvatele se v charakteristikách sice neshoduje plně, ale nejsou ve vzájemném rozporu, jelikož postava vyzyvatele může mít pro hrdinu motivující význam.

Koncept Hero's Journey je využíván také jako základní struktura pro vytvoření přechodových rituálů. Díky zkušenostem Breta Stephensona (2012) se ukazuje, že koncept Hero's Journey může být rozvojový i pro velmi náročnou cílovou skupinu, jakou byli například dospívající žijící v Los Angeles ve vyloučených lokalitách. Respondenti mého výzkumu sdíleli názor, že limitace využití spíše vychází z charakteru jejich pracovní náplně a pozice, než že by šlo o limit specificky spojený s konceptem Hero's Journey. Seznámení s fázemi cesty hrdiny také souvisí s akceptací změn, konfliktů a krizí jako přirozených součástí života. Rozvíjejí sociální a emoční inteligence, kritického myšlení, empatie, komunikačních dovedností, zvládnání řešení problémů a vytváření mechanismů na zvládnání stresu je oceňovanou a nutnou součástí efektivních prevencí rizikového chování, dle různých autorů i organizací (Moulier et al., 2019; MŠMT, 2010; Nation et al., 2003; Ostaszewski & Pisarska, 2017; Usnesení vlády ČR, 2019). V rámci programů inspirovaných konceptem Hero's Journey lektori skrze zážitkové aktivity zkompetentňují žáky, vedou je k proaktivitě, k posilování pozitivního sebepojetí, budují resilienci, schopnost sebereflexe a přijímání odpovědnosti.

Pro prevenci relevantní a důležité fáze hrdinské cesty každý z respondentů uváděl jinak. V průběhu výzkumu jsem zjistila, že část lektorů s nimi v praxi pracuje spíše na pozadí. Účastníkům a klientům je spíše představovaný monomýtus jako celek, ale s jednotlivými fázemi cesty lektori přímo nepracují.

Lektori zmiňovali jako výhodu, že mohou s pomocí příběhů a přirovnání například motivovat a vytvářet s žáky podpůrnou síť vztahů, vést je k vyhledávání pozitivních vzorů a k péči o své zdraví, a to jak tělesné, tak mentální. Přínosem je nenucenost, atraktivita a srozumitelnost příkladů, se kterými je možné pracovat. Z rozhovorů vyplývá, že koncept Hero's Journey je zapojitelný do práce se skupinou i jednotlivci a respondenti díky němu subjektivně vnímají pozitivní změny ve své práci. Je otázkou, zda pozitivní přínos a zmírnění výskytu rizikového chování reflektují i účastníci a klienti. Podporu pro využití konceptu Hero's Journey mohu najít ve studii, která se zabývala účinky zapojení konceptu Hero's Journey do výuky dětí v šesté třídě základní školy, kde analýzou textů, výtvorů a pozorování bylo poukázáno na zvýšení koncentrace žáků, pozitivní změnou přístupu k učení a snížen byl i výskyt rizikového chování (Nemme & Fitzsimmons, 2004). Další výzkumy zmiňují pozitivní efekty na sebepojetí žáků a napomáhají hledání životního smyslu (Rogers et al., 2023). Zapojení rozmanitých příběhů, které díky rozmanitostem mohou rezonovat se všemi lidmi (Allison & Goethals, 2016), může zvýšit

atraktivitu předávaných znalostí a dovedností. Lektori v rozhovorech zmiňovali, že pozitivním přínosem je právě snazší navozování vztahu s cílovou skupinou, pokud použijí příklady z příběhů, které jsou žákům blízké. Využití prvků Hero's Journey v kombinaci s neformálním vzděláváním usnadňuje proces předávání znalostí, dovedností a budování kompetencí, jak vyplývá ze zkušeností respondentů.

To, že rozvojový potenciál má koncept nejen na žáky, ale také na dospělé a obecně osoby, které jej využívají ve své práci, popisuje Dybicz (2012). Tuto tezi například potvrzuje i výpověď respondentky mého výzkumu, která Hero's Journey využívá jako seberefektivní nástroj a podle kterého se orientuje i v tom, jakou roli zrovna přebírá, zda roli zachránce či průvodce, a to jak v osobním, tak i pracovním životě. McAdams (2014) ve své práci uvádí, že způsob, jakým vyprávíme své osobní příběhy, do určité míry ovlivňuje pocit subjektivní spokojenosti v životě. Domnívám se, že touto tezí se, možná nevědomě, řídí i respondenti ve své práci s účastníky a klienty. Snaha reautorizovat a přerámovat náhled dětí a mladistvých na různé životní situace může být posilující. Zvláště pokud jde o přerámování pohledu z rolí oběti do role hrdiny či autora svého života, který má moc spoluutvářet svou životní cestu.

Třetí výzkumná otázka zaměřená na limity, které by mohly provázet zapojení konceptu Hero's Journey do prevence rizikového chování nakonec otevřela i téma rizikovosti některých přístupů a aktivit. V rozhovorech zaznívá upozornění například na riziko přílišné teatralnosti, přemoudřelosti a autoritativního vystupování lektorů. Odtahitý vztah mezi učitelem a žáky zvyšuje možnost výskytu rizikového chování (Bonell et al., 2019), stejně jako jej mohou zvyšovat nezdravě nastavené vztahy na komunitní úrovni (Bém & Kalina, 2003; Horálek et al., 2021; Nešpor et al., 1999, Trlifajová et al., 2015). Lektorská práce s konceptem Hero's Journey vyžaduje citlivý přístup, empatii a schopnost adaptovat příběhy a techniky tak, aby byly relevantní a přístupné pro různé věkové skupiny a sociální kontexty. Dále je důležité, aby lektori byli kontinuálně vzděláváni a podporováni, což může být časově i finančně náročné. Na pomezí přínosů a limitů byla v rozhovorech zmiňována srozumitelnost využívaných příkladů. Respondenti upozorňovali na specifika dětského věku a na limity spojené s dospíváním, a to v oblasti kognitivních funkcí a emoční zralosti. V rozhovorech byla zmiňována spíše rizika zapojení konceptu Hero's Journey než limity. Rizikem může být nepochopení cílů a průběhu programu pedagogem, stejně jako obecná neznalost či nepochopení smyslu a principu prevence rizikového chování. Zapojení hrdinských příběhů může způsobit

konfirmační zkresení, což může vést k dalšímu utvrzení v nefunkčních či rizikových strategiích a vzorcích chování, a tím k posílení nežádoucích postojů a hodnot mezi dospívajícími. Mezi limity lektorské práce patří nízká časová dotace, která omezuje možnost efektivní práce se třídou. Z rozhovorů je patrná i snaha upozornit na možné nepochopení způsobené odlišným úhlem pohledu, ať už na základě věku, pohlaví, nebo jiných životních zkušeností. Zmiňovány jsou obecné limity spojené s lektorskou prací, spíše než konkrétní limity spojené specificky s konceptem Hero's Journey. Využívání příběhů dostatečně atraktivních a známých pro děti a mladistvé je spojeno s nutností sledování trendů a neustálou aktualizací informací. Nároky jsou kladeny i na lektorské kompetence, lektorskou zralost a znalost práce s klientelou.

Vedle zasazení výsledků do teoreticko-výzkumného rámce, je na místě zmínit také **limity spojené s realizací výzkumu**. Limit, který vyplývá z podstaty kvalitativní výzkumné strategie, je neaplikovatelnost výsledků na celou populaci lektorstva pracujícího s konceptem Hero's Journey v oblasti primární prevence. Unikátnost zkušeností každého z dotazovaných je ovlivněna vícero faktory a na jednotlivé výpovědi je tak potřeba nahlížet jako na možné příklady, rozhodně ne jako na obecně platné závěry. Dalším limitem může být neohraňovanost práce, jelikož oblast primární prevence rizikového chování se týká širokého spektra cílových skupin, počínaje dětmi a mladistvými, až po dospělé a seniory. Limitem výzkumu může být i fakt, že respondenti se často odkazovali na sebe navzájem a všichni uvedli respondenta Šimona jako osobu, od níž mají většinu informací. Ačkoli jsem se snažila pro rozhovory získat na sobě nezávislé lektory, zdá se, že skupina, ve které je koncept Hero's Journey využíván v prevenci rizikového chování, je poměrně úzká a vzájemně propojená. Limitaci výzkumu také spatřuji v tom, že ač jsem se snažila být nestrannou, mám s aplikací konceptu Hero's Journey již vlastní zkušenosti, které velmi pravděpodobně ovlivňovali tvoření dat a jejich analýzu. Svůj výzkum považuji spíše za orientační, jelikož se v něm soustřeďuji na poměrně slabě popsanou oblast. Jsem si vědoma, že se teprve v průběhu výzkumu zlepšovala moje schopnost vést rozhovor a analýzu dat systematictěji. Ač jsem se snažila pokrýt různá hlubší témata, je pravděpodobné, že některá zůstala skryta.

Přínosem této bakalářské práce je identifikování potenciálních rizik a upozornění na limity spojených s využitím Hero's Journey, což by mohlo přispět k lepšímu porozumění a efektivnímu využívání tohoto konceptu v praxi. Práce ukazuje, koncept Hero's Journey jako jeden z možných nástrojů vhodných k rozvíjení resilience, posilování

pozitivního sebepojetí a schopností zvládat stresové situace. Může sloužit jako ukázka zapojování nových metod a nástrojů do oblasti primární prevence rizikového chování, což může posloužit nejen lektorům primární prevence, školním metodikům prevence a pedagogům, ale také školním psychologům, kteří spolukoordinují a provádějí preventivní činnosti ve školách.

Během zpracovávání tématu jsem dospěla k závěru, že výzkum zaměřený na využití konceptu Hero's Journey v prevenci rizikového chování je stále nedostatečně prozkoumán. Další výzkumné úsilí by mě směřovalo k analýze vnímání účastníků preventivních programů založených na Hero's Journey, se zaměřením na subjektivní vnímání osobního rozvoje a posouzení, zda toto působení vedlo ke změně chování. Bylo by vhodné další výzkum zaměřit na oblast lektorských kompetencí a toho, jak ovlivňují kvalitu poskytovaných programů.

7 Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, jak je koncept Hero's Journey využíván v primární prevenci rizikového chování. Výzkum zahrnoval rozhovory se šesti respondenty, kteří se aktivně pohybují v oblasti prevence rizikového chování.

Někteří koncept Hero's Journey integrují do své praxe nepřímo, někteří jej explicitně předávají v programech prevence například skrze příběhy, metafory, projektivní metody a jiné techniky zejména neformálního vzdělávání. Zaznamenala jsem, že metodiky využívající tento koncept nejsou publikovány veřejně a nejsou standardizovány, což přispívá k různosti přístupů využívání Hero's Journey. Pro čtyři respondenty tvoří základní techniku model trojúhelníku, který vychází z trojúhelníku dramatu. Trojúhelník oběti tvoří negativní role oběti, zachránce a viníka. Druhý model, založený pravděpodobně na modelu trojúhelníku autonomie, poté nabízí možnost transformace rolí do pozitivnějších pozic, a to do role hrdiny, průvodce a vyzývatele.

Respondenti ve své praxi představují sice monomýtus a jeho fáze, s jednotlivými fázemi ale spíše explicitně nepracují. Používají je na pozadí celého programu nebo ke svému vlastnímu osobnímu a profesnímu růstu.

Koncept Hero's Journey je také využíván jako struktura pro přechodové rituály. Tyto rituály pomáhají rozvíjet sociální a emoční inteligenci, kritické myšlení, empatii a další klíčové kompetence. Přínosy, které respondenti vnímají, zahrnují lepší navozování vztahů s cílovou skupinou a zvýšení atraktivity předávaných znalostí a dovedností.

Výzkum také identifikoval několik limitů a rizik spojených s využíváním konceptu Hero's Journey. Limity zahrnují například nejednotné chápání a využívání konceptu, potřebu citlivého přístupu a vysoké nároky na lektorské kompetence. Rizika zahrnují možnou neadekvátní aplikaci konceptu a nedostatečnou podporu ze strany pedagogů. V rozhovorech zazněla upozornění na riziko přílišné teatrálnosti, přemoudřelosti a autoritativního vystupování lektorů, což může zvýšit možnost výskytu rizikového chování. Na straně žáků může být limitem zralost kognitivních funkcí.

Koncept Hero's Journey má dle respondentů potenciál být efektivním nástrojem v oblasti primární prevence rizikového chování, pokud je využíván správně a citlivě s ohledem na specifika cílové skupiny. Přínosem této práce je identifikace potenciálních rizik a limitů spojených s využitím Hero's Journey, což by mohlo přispět k lepšímu porozumění a efektivnímu využívání tohoto konceptu v praxi. Výsledky ukazují,

že koncept Hero's Journey je využíván různými způsoby a má potenciál přispět k rozvoji resilience, posilování pozitivního sebepojetí a schopností zvládat stresové situace. Respondenti vnímají pozitivní změny ve své práci při využívání Hero's Journey, avšak nebylo možné dohledat výzkumy, které by tyto změny kvantitativně potvrdily.

Výzkum také odhalil, že rozvojový potenciál má koncept Hero's Journey nejen pro žáky, ale také na dospělé a obecně osoby, které jej využívají ve své práci. Výpovědi respondentů naznačují, že Hero's Journey může být využíván jako seberefektivní nástroj, který pomáhá lektorům orientovat se ve vlastních rolích, a to jak v osobním, tak pracovním životě.

Budoucí výzkum by se měl soustředit na zkoumání toho, jak účastníci preventivních programů založených na konceptu Hero's Journey vnímají svůj osobní rozvoj. Zvláštní pozornost by měla být věnována jejich subjektivnímu pohledu na to, zda tento přístup vedl ke změně jejich chování. Výzkum by se dále mohl zaměřit na detekci změn v lektorských kompetencích při aplikování konceptu Hero's Journey na samotné lektory a na efekt, který to může mít na kvalitu poskytovaných programů. Tímto způsobem může výzkum přispět k dalšímu rozvoji a efektivnějšímu využití Hero's Journey v prevenci rizikového chování.

Tato bakalářská práce ukazuje, že koncept Hero's Journey může být jedním z nástrojů vhodných k rozvíjení resilience, posilování pozitivního sebepojetí a schopností zvládat stresové situace. Práce může sloužit jako ukázka zapojování nových metod a nástrojů do oblasti primární prevence rizikového chování, což může být užitečné nejen lektorům primární prevence, školním metodikům prevence a pedagogům, ale také školním psychologům, kteří spolukoordinují a provádějí preventivní činnosti ve školách.

8 Souhrn

Prevence je soubor intervencí, jež cílí na zamezení či alespoň snížení výskytu a šíření negativních jevů (Průcha et al., 1998). Jde o oslabení vlivu rizikových faktorů a posílení protektivních faktorů (Fischer & Škoda, 2009). Oblast školního prostředí se jeví jako velmi vhodnou pro primárně preventivní působení. Většina dětí, mladistvých i dospívajících v ní tráví velkou část svého života (Frombergerová & Licholetová, 2023). Základ prevence rizikového chování dlí ve vedení žáků a studentů ke zdravému životnímu stylu, k rozvoji sociálních vazeb a k osobnostnímu rozvoji, zejména ke zvládnutí zátěžových situací. Kritéria efektivní prevence, která stanovila MŠMT (2010), jsou postavena na holistickém učení, které zahrnuje rovinu znalostní, dovednostní i postojovou.

Koncept Hero's Journey je v základě popis fází cesty hrdiny příběhu. Zpopularizoval jej komparativní mytolog Joseph Campbell (Kozák, 2021). Od něj další autoři upravovali počet i definice jednotlivých fází tak, aby vyhovovaly účelu vytvoření nástroje pro efektivní práci s lidmi, například v terapeutickém procesu, v koučinku i v dalším vzdělávání (Scott, 2024).

Cílem této bakalářské bylo zjistit, jak dotazovaní respondenti využívají koncept Hero's Journey ve své práci v oblasti primární prevence rizikového chování, jaké vnímají benefity a jaké limity či rizika zapojování tohoto konceptu do praxe. K výzkumu jsem využila kvalitativní strategii, přičemž data jsem získala z polostrukturovaných rozhovorů s lektory primární prevence, se školitelem konceptu Hero's Journey a se školní psycholožkou. Všichni respondenti koncept Hero's Journey používali či používají v praxi programů a aktivit s přesahem do primární prevence.

Respondenti v rozhovorech uváděli techniky a principy aktivit, které s žáky a studenty v programech primární prevence v kontextu Hero's Journey využívají. Výrazně často užívanou technikou je model trojúhelníku oběti, zachránce a viníka a jeho transformace na trojúhelník hrdiny, průvodce a vyzývatele, pomocí které respondenti předávají například důležitost přejímání odpovědnosti. Technika trojúhelníku je zároveň nepůvodní součástí konceptu Hero's Journey a byla integrována jedním ze zpovídaných respondentů, přičemž skupina ji poté převzala za svou a rozšířila se i mezi další školitele konceptu Hero's Journey. Z rozhovorů zároveň vyplývá, že respondenti účastníkům

svých workshopů předávají i některé psychologické poznatky a aktivně budují například pozitivní zvládací strategie a dobrou síť sociálních vztahů.

Mezi zmiňovanými pozitivy je srozumitelnost a blízkost příběhů, na kterých jsou znalosti ukazovány. Atraktivní je využívání zejména populárních hrdinů a hledání paralel mezi životy účastníků a životem například jeho oblíbeného filmového hrdiny. Nezanedbatelný pozitivní vliv na život udávají lektori na podkladě znalosti a aplikace konceptu Hero's Journey i na jejich osobnostní rozvoj. Respondenti zároveň neuvádějí žádné limity práce či jimi uváděné limity práce vycházejí z podstaty jejich pracovního zařazení a časové dotace, který na splnění pracovních povinností mají. Časově i finančně náročnější by mohl být požadavek na neustálé sledování aktuálních trendů, jelikož je vhodné používat příběhy a paralely, které žáci znají a mohou se v nich poznat a skrze ně rozvíjet.

Limitem mého výzkumu může být zatížení, které představuje to, že sama již koncept Hero's Journey ve své praxi lektorky primární prevence využívám a mám tedy vlastní představu možných využitích konceptu v prevenci rizikového chování. Zároveň jsem oblast zkoumání definovala velmi široce a bylo by vhodné další případné výzkumy již cíleněji mířit na užší oblast. Respondenti se mezi sebou znali a odkazovali se jeden na druhého, což může vytvořit určitou jednostrannost dat. Zároveň se zdá, že skupina osob, které koncept Hero's Journey v prevenci rizikového chování využívá, není příliš široká, ba naopak.

Téma zapojení konceptu Hero's Journey do programů primární prevence by bylo vhodné v dalším výzkumu ještě otevřít a zkoumat například z pohledu účastníka programu. Zajímavé by bylo subjektivní vnímání osobnostního rozvoje účastníka programu a zda program opravdu vedl k pozitivní změně chování. Zároveň by další výzkum mohl být proveden v oblasti lektorských kompetencí a toho, jak aplikace konceptu Hero's Journey ovlivní profesní rozvoj lektorů a potažmo i kvalitu jimi poskytovaných programů.

Literatura

Allison, S. T., & Goethals, G. R. (2014). "Now he belongs to the ages": The heroic leadership dynamic and deep narratives of greatness. In Goethals, G. R., Allison, S. T., Kramer, R. M., & Messick, D. M. (Eds.) *Conceptions of leadership: Enduring ideas and emerging insights*. (pp. 167-183). Palgrave Macmillan.

Allison, S. T., & Goethals, G. R. (2016). Hero worship: The elevation of the human spirit. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 46(2), 187–210. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12094>

Bém, P., & Kalina, K. (2003). Úvod do primární prevence: východiska, základní pojmy a přístupy. In: K. Kalina et al. (Eds). *Drogy a drogové závislosti 2. díl*. Úřad vlády ČR.

Bennett, K. J., & Offord, D. R. (2001). Screening for conduct problems: Does the predictive accuracy of conduct disorder symptoms improve with age? *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(12), 1418–1425. <https://doi.org/10.1097/00004583-200112000-00012>

Bonell, Ch., Beaumont, E., Dodd, M., Elbourne, D. R., Bevilacqua, L., Mathiot, A., McGowan, J., Sturgess, J., Warren, E., Viner, R. M., & Allen, E. (2019). Effects of school environments on student risk-behaviours: evidence from a longitudinal study of secondary schools in England. *J Epidemiol Community Health*, 73, 502-508. <https://doi.org/10.1136/jech-2018-211866>

CEDU. (n.d.). Cesta hrdiny. <https://cedu.cz/polozka/cesta-hrdiny>

Čapek, R. (2019). *Liný učitel: Cesta pedagogického hrdiny*. Raabe.

Černý, M., & Lejčková, P. (2007). *Zaostřeno na drogy 2. Systémový přístup v prevenci užívání návykových látek: Co funguje a nefunguje v primární prevenci*. Úřad vlády ČR.

Černý, M. (2010). Základní úrovně provádění primární prevence. In M. Miovský et al. (Eds.) (2010). *Primární prevence rizikového chování ve školství* (s. 42-43). Sdružení SCAN.

DO SVĚTA. (n.d.). *Prevence a adaptační kurzy*. <https://www.dosveta.org/prevence-a-adapta%C4%8Dn%C3%AD-kurzy>

- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26(1), 399–419. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357>
- Fischer, S., & Škoda, J. (2009). *Sociální patologie: Analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jev*. Grada.
- Frombergerová, A., & Licholetová, K. (2023). Hodnocení přínosu primárně preventivního programu Duševní zdravověda pro jeho účastníky. *E-psychologie*, 17(4), 18-28. <https://doi.org/10.29364/epsy.486>
- Gilligan, S., & Dilts, R.B. (2009). *The Hero's Journey: A Voyage of Self Discovery*. Crown House Publishing.
- Grof, S. (1999). *Za hranice mozku: narození, smrt, transcendence*. Perla.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2010) *Velký psychologický slovník*. Portál.
- HERMÉS Group. (n.d.). *Tématický kurz Hero's Journey – Cesta hrdiny*. <http://www.herosjourney.cz/metodickykurz>
- Hulings, M. C. (2021). *Crossing The Threshold: An Analysis of The Hero's Journey* [Thesis, Syracuse University] Theses. <https://surface.syr.edu/thesis/519>
- Charvát, M., Jurystová, L., & Miovský, M. (2012) *Čtyřúrovňový model kvalifikačních stupňů pro pracovníky v primární prevenci rizikového chování ve školství*. Univerzita Karlova v Praze & Togga.
- Chrástanský, J. (n.d.). *Možné využití modelu „Trojúhelníku vzájemné závislosti“ v Gestalt terapii*. <https://www.psychoterapie-praha.net/odbornost-psycholog-praha/odborne-clanky-psychoterapie/127-mozne-vyuziti-modelu-trojuhelniku-vzajemne-zavislosti-v-gestalt-terapii.html>
- INDEPT. (n.d.). *Sebezkušenostní seminář Cesta hrdiny*. <https://www.indept.cz/cesta-hrdiny.html>
- IVGT. (n.d.). *Cesta hrdiny*. <https://www.gestalt-praha.cz/cesta-hrdiny/>
- Jessor, R., Van Den Bos, J., Vanderryn, J., Costa, F. M., & Turbin, M. S. (1995). Protective factors in adolescent problem behavior: Moderator effects and developmental change. *Developmental Psychology*, 31(6), 923–933. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.31.6.923>

- Jung C. G. (1993). *Analytická psychologie: Její teorie a praxe*. Academia.
- Kalina, K. (2000). *Kvalita a účinnost v prevenci a léčbě závislosti*. SANANIM.
- KPPP. (n.d.). *Růstová skupina*. <https://www.kppp.cz/nase-sluzby>
- Pavlas Martanová, V. (2012): Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování. Univerzita Karlova v Praze & Togga.
- Kebza, V. (2005). *Psychosociální determinanty zdraví*. Academia.
- Klinika adiktologie. (2019) *Standardy a ověřování jejich naplnění v procesu certifikace*. <https://www.adiktologie.cz/standardy-a-overovani-jejich-naplneni-v-procesu-certifikace>
- Klinika adiktologie. (2019). *Co v primární prevenci funguje aneb Zásady efektivní prevence*. <https://www.adiktologie.cz/co-v-primarni-prevenci-funguje-aneb-zasady-efektivni-prevence>
- Kozák, J.A. (2021) *Monomýtus: Syntetické pojednání o teorii mýtu*. Malvern.
- McAdams, D. P. (2014). Leaders and Their Life Stories: Obama, Bush, and Narratives of Redemption. In Goethals, G. R., Allison, S. T., Kramer, R. M., & Messick, D. M. (Eds.) *Conceptions of leadership: Enduring ideas and emerging insights*. (pp. 147-165). Palgrave Macmillan. <http://www.palgraveconnect.com/doi/10.1057/9781137472038.0014>
- Miovský, M., Skácelová, L., Zapletalová, J., & Novák, P. (2010). *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Sdružení SCAN, Univerzita Karlova v Praze & Togga.
- Moulier, V., Guinet, H., Kovacevic, Z., Bel-Abbass, Z., Benamara, Y., Zile, N., Ourrad, A., Arcella-Giroux, P., Meunier, E., Thomas, F., & Januel, D. (2019). Effects of a life-skills-based prevention program on self-esteem and risk behaviors in adolescents: A pilot study. *BMC Psychology*, 7, Article 82. <https://doi.org/10.1186/s40359-019-0358-0>
- Moyano, M., Marrero, I., & Trujillo Mendoza, H.M. (2018, 12. září). Dismantling the “Hero’s Journey”: Communication Keys to Counteract Jihadist Propaganda and Prevent Radicalization. 12th Pan-European Conference on International Relations, Prague, Czech Republic.
- MŠMT (2008). *Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů primární prevence užívání návykových látek*. <https://msmt.gov.cz/file/20322>

- MŠMT. (2010) *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních č.j. 21291/2010-28.* https://msmt.gov.cz/uploads/Metodicke_doporučení_uvodni_cast.doc
- MŠMT (2013). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* http://www.nuv.cz/file/433_1_1/
- Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K. L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E., & Davino, K. (2003). What works in prevention: Principles of effective prevention programs. *American Psychologist*, 58(6-7), 449–456. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.449>
- Nemme, K., & Fitzsimmons, P. (2004). *'The Hero's Journey': Personal Resonance as Response to Narrative.* University of Wollongong.
- Nešpor, K., Pernicová, H., & Csémy, L. (1999) *Jak zůstat fit a předejít závislostem.* Portál.
- NPI. (2018). *Školní poradenské pracoviště.* <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-reditel/1149-povinnosti-skolního-poradenskeho-pracoviste>
- Ostaszewski, K., & Pisarska, A. (2017). Youth risk behavior prevention based on positive relationships: Warsaw adolescent study. In M. Israelashvili & J. L. Romano (Eds.), *The Cambridge handbook of international prevention science* (pp. 896–928). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316104453.039>
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (1998). *Pedagogický slovník.* Portál.
- Pšeničková, P. (2012). *Školní psycholog.* Metodický portál RVP. https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/S/%c5%a0koln%C3%AD_p_sycholog
- Pavlas Martanová, V. (2014, květen). *Rizikové a protektivní faktory v primární prevenci. Národní ústav pro vzdělávání.* <https://archiv-nuv.npi.cz/t/co-je-skolska-primarni-prevence-rizikoveho-chovani/rizikove-a-protektivni-faktory-v-primarni-prevenci.html>
- Piknová, T., & Aigelová, E. (2024). Průběh, ukončování a dopady násilných partnerských vztahů. *E-psychologie*, 18(1), s. 1-15. <https://doi.org/10.29364/epsy.491>
- Pražské centrum primární prevence. (n.d.). *Seminář "Cesta hrdiny – úvod do přechodových rituálů".* <http://www.prevence-praha.cz/index.php/aktualni-vzdelavaci>

akce/details/2023-11-24/2938-seminar-cesta-hrdiny-uvod-do-prechodovych-ritualu.html

Psychoterapeutické centrum Lávka. (n.d.). *Hledání vize a cesta hrdiny*. <https://centrum-lavka.cz/hledani-vize-cesta-hrdiny>

PŠL. (n.d.). *Kurzy pro veřejnost*. <https://psl.cz/kategorie-kurzu/kurzy-pro-verejnost/>

Rebillot, P. (2017). *Hero's journey: A call to adventure*. Bookbaby.

Rogers, B. A., Chicas, H., Kelly, J. M., Kubin, E., Christian, M. S., Kachanoff, F. J., Berger, J., Puryear, C., McAdams, D. P., & Gray, K. (2023). Seeing your life story as a hero's journey increases meaning in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 125(4), 752-778. <https://doi.org/10.1037/pspa0000341>

Scott, J. (2024, 16. března). *A Practical Guide to Joseph Campbell and the Hero's Journey*. <https://scottjeffrey.com/heros-journey-steps/>

Schwarzer, R., & Luszczynska, A. (2008). Reactive, Anticipatory, Preventive, and Proactive Coping: A Theoretical Distinction. *The Prevention Researcher*, 15(4), 22-24. https://www.researchgate.net/publication/234658120_Reactive_Anticipatory_Preventive_and_Proactive_Coping_A_Theoretical_Distinction

Skácelová, L., & Kaufová, T. (n.d.) *Sít' služeb primární prevence v resortech školství, zdravotnictví a prevence kriminality*. IPREV.

Stephenson, B. (2012). *Co dělá z chlapců muže*. DharmaGaia.

Šrejberová, L. (2018). *Cyklus základních emocí v metodě Cesty hrdiny od Paula Rebillota*. [Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. Theses. https://theses.cz/id/c9klmd/Diplomov_prce_Lenka_rejberov.pdf

Trlifajová, L., Pospíšil, F., Kučera, P., Matyšová, B., & Kisořová, B. (2015), *Analýza politik nulové tolerance v Litvínově a Duchcově*. SPOT – Centrum pro společenské otázky, z.s. na základě zakázky pro Agenturu pro sociální začleňování.

Usnesení vlády ČR. (2019, 8. března). *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027*. https://www.sstzmoh.cz/dokumenty/mpp/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_2027.pdf

Vogler, Ch. (1999). *Myth & the Movies: Discovering the Myth Structure of 50 Unforgettable Films*. Michael Wiese Productions.

Von Stackelberg, P. (2011). *Creating Transmedia Narratives: The Structure and Design of Stories Told Across Multiple Media*. [Thesis, Alfred University]. ResearchGate. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.12208.69125>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. (2005) https://msmt.gov.cz/file/43482_1_1/

West, Ch. (2020). *The Karpman Drama Triangle Explained: A Guide for Coaches, Managers, Trainers, Therapists – and Everybody Else*. CWTK Publications.

Přílohy

Seznam příloh

Příloha 1: Informovaný souhlas

Příloha 2: Soubor otázek použitých v rozhovorech

Příloha 3: Seznam používaných zkratk

Příloha 4: Přehled kódů a kategorií

Příloha 5: Přepis rozhovoru

Příloha 1: Informovaný souhlas

Než začneme je třeba uvést, že se jmenuji Kateřina Ulejová a potřebuji nejprve požádat o souhlas s účastí na mém výzkumu. Jsem studentka oboru Psychologie na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Vedoucím mé bakalářské práce je Mgr. Lukáš Laibrt.

Výzkum je součástí psaní bakalářské práce s tématem *Využití konceptu Hero's Journey v primárních prevencích*. Jde o kvalitativní výzkum s využitím polostrukturovaných rozhovorů. Celkem rozhovor pravděpodobně nepřesáhne čas 60 minut a bude se týkat zkušeností, které máte s konceptem Hero's Journey v oblasti prevence rizikového chování.

Ráda bych tento rozhovor nahrávala na telefon a následně data přepsala a využila v práci. Vůbec není potřeba uvádět pravé jméno nebo zmiňovat jakékoli citlivé informace. Veškerá data, která by mohla vést k identifikaci, budou anonymizována. Účast je plně dobrovolná a kdykoli je možné ji ukončit i bez udávání důvodu, bez jakéhokoli rizika. Jakékoli otázky nebo podněty mi mohou být dané i po skončení rozhovoru osobně nebo i přes dostupné kontaktní údaje. Dáváte k tomuto svůj souhlas?

Příloha 2: Soubor otázek použitých v rozhovorech

Co vykonáváš za profesi?

Jak ses seznámil s konceptem Hero's Journey?

Jak bys popsal koncept Hero's Journey?

Jak jej využíváš ve své práci?

Jaké jsou podle tebe pro prevenci klíčové části v konceptu Hero's Journey?

V čem spočívá případný přínos využívání konceptu Hero's Journey v prevenci rizikového chování?

Jaká rizika vnímáš při práci s konceptem Hero's Journey v oblasti prevence rizikového chování?

Má využívání konceptu Hero's Journey k prevenci rizikového chování nějaké limity?

Je něco, na co jsem se nezeptala a podle tebe to má zazníť?

Příloha 3: Seznam používaných zkratk

| | |
|------|--|
| HJ | Hero's Journey |
| MPSV | Ministerstvo práce a sociálních věcí |
| MŠMT | Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy |
| MV | Ministerstvo vnitra |
| MZ | Ministerstvo zdravotnictví |
| RCH | Rizikové chování |

Příloha 4: Přehled kódů a kategorií

| | |
|--------------------------------|--|
| Techniky | Fáze HJ Imaginace Projektivní metody Příběhovost Trojúhelník HJ Zdroje |
| Psychologické aspekty | Atribuce Coping Identita Komfortní zóna Locus of control Motivace Normalizování Přechodový rituál Sebereflexe Vzory |
| Rozvojové pro lektory | Aha efekt Odvaha Seberozvoj |
| Rozvojové pro účastníky | Jazyk kmene Narovnání Něco zasadit Zážitek |
| Lektorské limity | Čas Obava Praxe |

| | |
|--------------------------|---|
| Účastnické limity | Limity nejsou Nesrozumitelnost Trendy |
|--------------------------|---|

Příloha 5: Přepis rozhovoru s respondentem č. 5 – Jan

* V = výzkumnice

* R = respondent Jan

V: Ahoj, díky za tvůj čas. [Čtení poučení – informovaný souhlas]. Mám tvůj souhlas?

R: Ano.

V: Co vykonáváš za profesi?

R: Je mi 41 a jsem v tomhle kontextu lektorem primární prevence. Součástí mojí minulosti jsou programy všeobecné prevence. To znamená jednorázové tématizované vstupy do třídních kolektivů, které se dělí jednou za půl roku, ale byly tématizované a na sebe navazující. A to, co dělám teď, je selektivní působení ve třídách, to znamená opakované vstupy do třídních kolektivů, kde už nejsou nějak zdravé vztahy, ale ještě to není na diagnostiku a následné šetření šikany jako takové. Já jsem v praxi 16. Rokem a jsem lektor neziskové organizace.

V: Jak ses seznámil s konceptem Hero's Journey?

R: Ty jo... To je těžká otázka, to si úplně nepamatuji.... Bude to rok 2015, asi deset let. K prvnímu kontaktu jsem se s tématem dostal přes svého tehdejšího ředitele, který se tomu v kontextu psychoterapeutického výcviku začal věnovat a udělal interní vzdělávání na tohle téma. To byl prvokontakt.

V: Využíváš koncept HJ i při svojí práci? Využíváš jej v prevencích?

R: Hm... Na pozadí anebo ano, používám ty principy a mindset. Ale nepřináším ho cíleně do programů selektivní prevence tak, že bychom se s dětmi bavili o tom konceptu a fázích a tak dále. Ale využíváme ten koncept, nebo části toho konceptu ve smyslu “překážka je součástí hrdinského příběhu”. Ve chvíli, kdy děláme prevenci šikany, tak se bavíme o tom patologickém trojúhelníku a rámuje ten trojúhelník do hrdinského příběhu. Využíváme těch kvalit z hrdinských příběhů pro motivaci žáků ve třídách.

V: Před jakou dobou jsi začal využívat HJ ve své práci?

R: Před těmi deseti lety to byla jen sebezkušenost. Myslím si, že ten koncept používám tak 3-4 roky zpátky. Byl jsem na metodickém kurzu Cesta hrdiny podle konceptu

Breta Stephensona. Takže po tom týdenním metodickém kurzu budeme ty prvky využívat v prevencích.

V: Jak bys ve popsání konceptu Hero's Journey?

R: Pro mě HJ je koncept motivační nebo podporující, integrující nebo integrační. Nechci říkat, že je terapeutický, protože pro mě je to nástroj na práci s lidmi, který se dá variovat. Tenhle koncept používáme i jako koučovací metodu, mentorskou metodu, osobnostně rozvojovou metodu, takže to máme tak jako obecně na práci s lidmi. Chápu to jako uznání unikátního životního příběhu, který ve své struktuře obsahuje nějaké části, které se dějí všem lidem napříč kulturami. A ve chvíli, kdy se pojmenovávají tyhle části nebo fáze nebo charakteristiky, klíčové prvky tohoto příběhu, tak to může pomáhat lidem ujasnit si že teď jsem tady a můžu s tím něco dělat a můžu něco čekat a něčím jsem si prošel. A zároveň je to pro mě koncept, který velmi zkompetentňuje klienta k osobní odpovědnosti. K odpovědnosti za svůj život. Možná teď odpovídám ale spíš na to, v čem je to užitečný, ale otázka zněla, v čem je to charakteristické... Pro mě je to charakteristické tím, že je to hrdino-centrické, respektive kliento-centrické. To znamená, že na svět klienta se dívám jeho očima. A pak je to pro mě charakteristické mindsetem, že komplikace, překážka je nedílnou součástí životního příběhu. Pak je to pro mě charakteristické vztahem k náročným událostem v životě. Buď se rozhodnu je překonávat anebo ne. Je tam osobní volba a... Ale abych dosáhl svého životního hrdinství, nějakých svých cílů nebo toho, co v životě chci, tak nutně musím překonat nějaké fáze. Nebo udělat nějaké kroky ve svém hrdinském příběhu. A pak ještě to, co je tam pro mě charakteristické je to, že je to vědomý příběh, vědomá cesta ve smyslu, že já jsem zodpovědný za svůj příběh.

V: Mluvil jsi o klíčových fázích cesty – tak které jsou za tebe klíčové, vztaženo do kontextu prevence?

R: Já jsem si vědom toho, že fází je celá řada a já si rozhodně nepamatuji všechny, ale za klíčový já osobně považuju ustrnutí v tom životě, to že někde stagnuji a jsem někde zastavený. To že někde mám energii a motivaci dole. Zásadní je pro mě určitě zpozornění na život, kterému se říká v konceptu cesty hrdiny "volání". Naprosto zásadní je pro mě ten okamžik toho kroku. Vyslyšet to volání a vyrazit za ním anebo ne. To je ten moment. A pak v průběhu cesty ty fáze jsou – ten kopec dolů, ta propast, že věci se nedaří, komplikují, jsou těžké. V ideálním případě je další klíčový moment setkání s průvodcem.

To znamená, že možná v tom životě potkávám někoho, kdo mi může nějak pomoci, podpořit. Třeba mi i předá nějaké nástroje, které mohu použít. V nějakém momentě o toho průvodce přicházím. To je taky zásadní moment. A někde tam musí dojít k tomu prvotnímu selhání, že se mi něco nepodařilo. V kontextu prevence ta fáze je vyhoření nebo rezignace, lhostejnost vůči situaci ve školní třídě. A pak je tam nějaký moment, kdy se rozhoduji znovu, jestli překonám tuhle fázi a budu pokračovat nějak dále najdu motivaci a najdu motivaci pro to, abych naplnil svůj příběh. Vlastně další moment je to finální závěrečné překonání překážky. Dosažení toho cíle, který jsem si vytyčil. Nutný krok pro mě je návrat zpátky do vesnice, nebo do třídy nebo do rodiny, kde získané zkušenosti nebo moudrosti, nebo poklad sdílím.

V: Zmiňoval jsi i trojúhelník HJ. Mohl bys jej popsat detailněji?

R: Můžu to zkusit. My v těch třídách, kam chodíme, tak potkáváme – ve chvíli, kdy pracujeme třeba na tématu prevence šikany – tak v těch situacích potkáváme zejména dvě role. A to je agresor a oběť. Agresor – někdo, kdo ubližuje, ne nutně fyzicky. Třeba i posměch, komentáře, jedení svačiny a tak dále. Prostě je tam někdo, kdo vytváří tu škodu. V tu chvíli je tam nutně někdo, komu je škodeno a ubližováno. Takže je tam agresor neboli viník a oběť. Oběť má někdy tendenci hledat někoho, kdo ji zachrání. Kdo z pozice oběti toho člověka vytáhne, aniž by pro to ta oběť musela něco dělat. Že je to jako oběť té situace, oběť toho života. A v téhle roli ten člověk očekává “zachraňte mě, spaste mě, mám tady někoho, kdo mi ničí celý život”. Takže to jsou vlastně tři role – agresor, oběť a spasitel neboli zachránce. Ve chvíli, kdy využijeme cestu hrdiny, tak přerámujeme tyhle tři role. Vlastně je přejmenujeme, dáme tomu jinou kvalitu a ono to posílí osobní odpovědnost všech aktérů. Ve chvíli, kdy oběť není obětí, ale stává se hrdinou svého příběhu, no tak v tu chvíli tam není žádný agresor, ale je tam nějaká překážka, je tam nějaká výzva, kterou já jako hrdina svého příběhu nějak překonávám. Nebo můžu překonat. Najednou tam mám hrdinu, najednou tam mám vyzyvatele no a hrdina není někdo, kdo by se nechal zachránit nějakým spasitelem, takže ta třetí role je přerámována do role průvodce. Průvodce je tam někdo, kdo nabízí podporu, pomoc, ale nedělá ty úkoly za toho hrdinu. Pořád je to jako hrdinův příběh. V tu chvíli se tam mění kvalita vztahů, mění se tam významně ta osobní odpovědnost v celém tom poli.

V: Informace o trojúhelníku a klíčových fázích jsi čerpal odkud?

R: Já jsem se s trojúhelníkem setkal od Štefana Schwarze. Ten s tím určitě přichází. Nevím, jestli ten trojúhelník je od Brata Stephensona nebo Stephena Gilligana. Ale v nějaké literatuře jsem se s tím setkal, ale už nevím kde. Každopádně jsem se s tím setkal na metodickém kurzu s Renátou Trčkovou a Pavlem Kučerou, kteří čerpají od Stephensona. Ale v tuhle chvíli nedokážu zazdrojovat na primární zdroj.

V: Dobrá... I když vím, že už jsi o nějakých přínosech pro prevenci hovořil, ale kdybys měl nějaké vypíchnout, tak co vůbec je tím přínosem zapojení HJ do preventivního působení. Co by to za tebe bylo?

R: Hmmm.... Vnímám to tak, jako oslí můstky. Ve chvílích, kdy my ve skupinách pracujeme se zkompetentňováním ve proaktivitě jako “pojd’te nebýt oběťmi a pojd’te být aktivními hrdiny, aktivními tvůrci svých životů”. V tu chvíli to má jeden dopad, a to snižování konfliktnosti ve skupinách. To, že najednou já jako oběť si neztěžuju na agresora, ale najednou jsem někdo, kdo může tu překážku překonat. A ta překážka je prostě přirozenou součástí mého života. Takže jeden dopad je snižování konfliktnosti ve skupině. A druhý dopad je ve chvíli, kdy se ve skupině pojmenují osobní odpovědnosti, že každý je zodpovědný za svůj vlastní život, že každý má možnost získat někde podporu, že je zazdrojovaný a může se obrátit třeba na třídního učitele, školního metodika, že vlastně v tom školském systému je řada průvodců, včetně jejich spolužáků nebo rodičů, tak v tu chvíli mají ty třídní kolektivy tendenci být jako samouzdravující se. Že v tu chvíli nepotřebují nějakou neziskovou organizaci nebo metodika z pedagogicko-psychologické poradny, aby zachraňoval třídy, ale najednou ta třída je zkompetentněná k tomu, aby si ty situace vlastně řešila sama.

V: Vnímáš nějaké limity zasazování konceptu HJ v prevenci nebo ve své činnosti?

R: Limit určitě je časová náročnost. Ve chvíli, kdy já do třídy vstupuji třikrát, čtyřikrát nebo pětkrát, tak mám jen omezený čas na to, abych třídu provázel celým konceptem cesty hrdiny. Ve chvíli kdy bych na to měl víc času, tak se s tím dá pracovat mnohem flexibilněji, užitečněji. Druhý limit je něco, čemu já říkám jazyk kmene. Abych se s nimi, s dětmi mohl o něčem bavit, tak musím mluvit jazykem jejich kmene a koncept cesta hrdiny nemusí být úplně srozumitelný pro děti na prvním stupni nebo někdy i na druhém stupni. Vlastně limit je i míra znalosti nějakých příběhů. Ve chvíli, kdy chci přinést nějaké příklady a ukázat na nějakém příkladu ten koncept, o čem to vlastně celé je, tak prostě nutným předpokladem je znalost příběhu třeba Pána Prstenů nebo znalost příběhu Katniss

Everdeen. Vlastně je tam nutná podmínka té znalosti. A limit si myslím je ještě v odbornosti průvodců. Ve chvíli, kdy já budu chtít pracovat se skupinou a já jako neziskovka předám nějaké množství znalostí, dovedností a postojů té třídě a pak z té třídy odcházím, tak to má limit vlastně v nějaké odbornosti učitelů*učitelek, školních metodiků*metodiček prevence, aby s tím nějak dál pracovali. A myslím si, že ještě limit to může mít právě v té úrovni té odbornosti. Ona ta cesta hrdiny se dá vlastně používat jako koučovací nebo mentorský nebo terapeutický nástroj a tak dál. Ale v tu chvíli já musím mít nějakou odbornost kouče, mentora, terapeuta a tak dále. Hero's Journey se, pokud vím, na pedagogických fakultách neučí.

V: A pro tebe, aby ten člověk byl odborníkem, tak co by vlastně měl splnit?

R: Za mě nutné minimum je alespoň ten... No přijdou mi nutné alespoň dvě podmínky. První věc je projít si konceptem HJ sebezkušenostně. To znamená zažít si to na sobě. Napasovat svůj vlastní život do toho konceptu. A druhá věc je pak navazující metodický kurz. Jak s tím vlastně pracovat, jak s tím vlastně pracovat s lidmi. Takže sebezkušenost je jedna věc, navazující metodický věc je věc druhá.

V: Vnímáš nějaká rizika v zapojení HJ do své lektorské činnosti?

R: Rizika... Myslím si, že míra rizika roste s nezralostí nebo nekompetencí průvodce.

V: A teď myslíš nezralost nebo nekompetenci pedagoga nebo lektora?

R: Jo, teď myslím, jednak jako nás jako lektorů, ale také těch pedagogů. Protože vlastně jak ten průvodce, tak ten hrdina, oba mají jak světlou, tak stinnou stránku té role. A ve chvíli, kdy průvodce, jako někdo, kdo pracuje s konceptem cesty hrdiny, tak bude mít slepý skvrny, tak se může stát, že ty děti může tlačit do nějaké situace, v nějakém domnění, že to je výzva a pojďme na to! Ale možná bude překračovat nějaké hranice nebo odbornosti své práce. Takže někdy je legitimní si říct hele tohle je výzva, kterou já nepotřebuji přijmout... A ta stinná rovina je pro mě třeba i výkonová. Ve chvíli, kdy někdo bude tlačit děti do toho "tohle je výzva a musíš to překonat", tak to může dělat svoje. Stinná stránka průvodce může být podle mě i zaujatost. Že prostě najednou bude stát na straně jedné nebo druhé a v tu chvíli se situace třeba se šikanou ve třídě nevyřeší zdravě.

V: Jestli to chápu správně, tak by to třeba bylo glorifikování oběti a perzekuce agresora?

R: Ano, to ano, byl by to jeden z možných scénářů. Že se bude stigmatizovat agresor a z průvodce se stane spasitel. Že jako skočí zpátky... Ale možný scénář je i obráceně, že najednou se stane situace – a já jsem to několikrát zažil – že oběť se setkává s komentáři “ale vždyť si za to může sama”. Že najednou se bude potvrzovat pozice oběti a agresor bude někdo, kdo “ale co se jako dívíte”. Že to bude vlastně bagatelizované. Že tam je riziko nevidění těchto jemných nuancí. Myslím si, že riziko může být v nepřítomnosti průvodců, respektive v nízkých zdrojích žáků. Jsou situace, kdy hrdina... Respektive že se setkávám s dětmi, které fakt objektivně nemají zdroje. Nejsou zazdrojované. Rodiče o ně nemají zájem, někdy jdou i proti nim, proti těm dětem. Ve školách o tenhle typ dětí učitelé – no, není tam lidská vztahovost. Takže riziko je, že ty děti fakt nejsou objektivně zazdrojované. A může to rozjet nějaké další úzkosti a deprese, že s těma dětma je jako něco špatně, ale ono není...

V: Napadá mě, jestli zapojuješ tu svou sebezkušenost i do svojí práce, jestli je tam prostor pro ni. Jestli tě to nějak ovlivňuje?

R: Jo jo, práce s příběhem je součástí mojí práce. Je to nástroj, který využívám. Když už přináším nějaké příběhy, nějaké konkrétní situace, tak přináším jako svůj životní příběh a konkrétní události nebo anonymizuji jiné skutečné příběhy někoho jiného. Tak, aby nositel toho příběhu nebyl poškozený. V rámci nějaké důvěrnosti nebo principu mlčenlivosti přináším nějaké informace v nějaké míře. Ale ano, zkušenosti ze svého příběhu určitě přináším.

V: Je něco, co by ještě mělo být dodané?

R: Snad mě napadá jedna věc na doplnění. A to, že v kontextu prevence mám zkušenost s dvěma typy využití HJ. Jedna je na pozadí využití v programech selektivní prevence, ale také mám zkušenost se dvou, tří nebo pětidenním programem, který měl primárně preventivní charakter a byl na téma HJ. Teď v tuhle chvíli je moje práce hodně o vstupech do třídních kolektivů s odstupem několika dní. Ale v prevenci rizikového chování se využívají i několikadenní výjezdová setkání napasovaná přímo na, respektive ten program a cíle jsou v souladu s tím konceptem.

V: Takže se to dá využít vícero způsoby. A ještě něco?

R: No, za mě už asi ne.

V: Moc děkuji za tvůj čas. Končím nahrávání.