

Univerzita Hradec Králové

Filozofická fakulta

Diplomová práce

2021

Bc. Bára Kuchtaninová

Univerzita Hradec Králové
Filozofická fakulta
Ústav sociální práce

**Vnímání programů všeobecné primární prevence
organizace SEMIRAMIS z. ú.
z pohledu žáků**

Diplomová práce

Jméno: Bc. Bára Kuchtaninová
Studijní program: N6731 Sociální politika a sociální práce
Studijní obor: Sociální práce
Vedoucí práce: Mgr. Miroslav Kappl, Ph.D.
Oponent práce: Mgr. Trousil Michal, Ph. D.



Zadání diplomové práce

Autor: Bára Kuchtaninová

Studium: U1936

Studijní program: N6731 Sociální politika a sociální práce

Studijní obor: Sociální práce

Název diplomové práce: **Vnímání programů všeobecné primární prevence organizace SEMIRAMIS z. ú. z pohledu žáků**

Název diplomové práce AJ: Pupils' perception of universal primary prevention programmes realised by organisation SEMIRAMIS z. ú.

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce je zaměřena na preventivní programy realizované organizací SEMIRAMIS z. ú. Teoretická část objasňuje pojmy prevence a primární prevence. Dále definuje rizikové chování a jeho nejčastější formy. Tato část práce také představuje poslání a činnost organizace SEMIRAMIS z.ú. a pojednává i o potřebných kompetencích lektora programů, který hraje klíčovou roli v preventivním působení na žáky základních škol. Empirická část práce mapuje názory žáků na programy všeobecné primární prevence prováděné organizací SEMIRAMIS z. ú.

CIKLOVÁ, Kateřina. Rizikové chování ve škole s vazbou na legislativní úpravu: rádce školního metodika prevence. 2. vydání. Ostrava: EconomPress, 2016, 207 s. ISBN 978-80-905065-9-6.
ČECH, Ondřej a ZVONÍČKOVÁ, Nicole. Možnosti prevence rizikového chování dětí. České Budějovice: THEIA - krizové centrum, 2017, 72 s. ISBN 978-80-904854-5-7. HUTYROVÁ, Miluše, RŮŽIČKA, Michal a SPĚVÁČEK, Jan. Prevence rizikového a problémového chování. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3725-5. MATOUŠEK, Oldřich a MATOUŠKOVÁ, Andrea. Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže. 3. akt. vyd. Praha: Portál, 2011. 336 s. ISBN 978-80-7367-825-8 MEDLÍKOVÁ, Olga. Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4336-3. MIOVSKÝ, Michal, SKÁCELOVÁ Lenka, ZAPLETALOVÁ Jana, NOVÁK Petr a kol. Primární prevence rizikového chování ve školství. Praha: Sdružení SCAN, Univerzita Karlova v Praze & Togga, 2010. ISBN 978-80-87258-47-7. SOBOTKOVÁ, Veronika a kol. Rizikové a antisociální chování v adolescenci. 1. vyd. Praha: Grada, 2014. 147 s. ISBN 978-80-247-4042-3

Garantující pracoviště: Ústav sociální práce,
Filozofická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Miroslav Kappl, Ph.D.

Oponent: Mgr. Michal Trousil, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 30.4.2020

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

V Hradci Králové dne 5. 3. 2021

Poděkování

Děkuji vedoucímu této bakalářské práce, panu Mgr. Miroslavu Kapplovi, Ph.D. za velmi cenné rady, zkušenosti a pomoc během konzultací při zpracování zvoleného tématu. Rovněž děkuji Mgr. Simoně Kopicové, vedoucí Centra primární prevence Královéhradeckého kraje organizace SEMIRAMIS z. ú. za podporu a poskytnutí interních dokumentů. Dále bych chtěla poděkovat všem žákům, se kterými jsem realizovala rozhovor do výzkumného šetření, za jejich ochotu a vstřícnost.

Anotace

KUCHTANINOVÁ, Bára. *Vnímání programů všeobecné primární prevence organizace SEMIRAMIS z. ú. z pohledu žáků*. Univerzita Hradec Králové, Ústav sociální práce. Vedoucí práce: Mgr. Miroslav Kappl, Ph.D. Hradec Králové, 2018, 89 s. Diplomová práce

Diplomová práce se zabývá dlouhodobou primární prevencí rizikového chování mládeže a snaží se objasnit a zjistit, jaké je vnímání programů organizace SEMIRAMIS z. ú. z pohledu žáků, kteří program absolvují nebo absolvovali. V teoretické části se práce zabývá vysvětlením základních pojmů, jako jsou školní mládež, rizikové chování dětí a mládeže a prevence rizikového chování. V práci je specifikována osobnost lektora v pomáhající profesi a jsou uvedeny jeho dovednosti a kompetence. Teoretická část se dále zaměřuje na bližší představení organizace SEMIRAMIS z. ú., která se zabývá dlouhodobou primární prevencí na základních školách.

Praktická část práce popisuje realizovaný výzkum, v němž v souladu s cílem práce byla využita kvalitativní metoda. Bylo provedeno celkem devět polostrukturovaných rozhovorů se žáky, kteří absolvovali programy primární prevence organizace SEMIRAMIS z. ú. minimálně po dobu tří let, a tudíž autorka předpokládá, že již mají na programy utvořený relevantní názor. V rámci těchto rozhovorů byly autorkou vyhledávány faktory ovlivňující pozitivní vliv programu SEMIRAMIS z. ú. na žáky. Následně tyto faktory v závěru práce analyzuje.

Klíčová slova: primární prevence, žáci, rizikové chování, mládež, organizace, lektor

Annotation

KUCHTANINOVÁ, Bára. *Pupils' perception of universal primary prevention programmes realised by organisation SEMIRAMIS z. ú.*. University of Hradec Králové, Institute of social work. Leader of the Diploma Degree Thesis: Mgr. Miroslav Kappl, Ph.D. Hradec Králové, 2018, 89 pp. Diploma Degree Thesis.

The thesis deals with a long-term primary prevention of risky behaviour of the youth. It aims to clarify and find out the perception of SEMIRAMIS z. ú. programmes, especially from the point of view of pupils who are participating or who have already participated in the programme. The theoretical part focuses on the explanation of basic terms such as schoolchildren, risky behaviour of children and youth and prevention of risky behaviour. A lecturer's personality, their skills and competences are specified in this work. The theoretical part also introduces in details the organization SEMIRAMIS z. ú., which focuses on a long-term primary prevention at primary schools.

The practical part describes the research in which a qualitative method was used. A total of nine semi-structured interviews were conducted with pupils who were participating in SEMIRAMIS z. ú. primary prevention programmes for at least three years. The author thus assumes that the pupils have already formed relevant opinions on the programmes. During the interviews, the author was searching for factors influencing positive impact of the SEMIRAMIS z. ú. programme on the pupils, subsequently these factors are analysed in the conclusion.

Key words: primary prevention, pupils, risky behavior, youth, organization, lecturer

Obsah

Úvod	10
1. Školní mládež a adolescence	12
1.1 Definice pojmu adolescence a jeho vymezení	13
1.2 Oblasti vývoje jedince v adolescenci	14
1.3 Tradiční a moderní dělení období adolescence	17
2. Rizikové chování dětí a mládeže	21
2.1 Terminologie a pojem rizikové chování.....	21
2.2 Vybrané formy rizikového chování.....	23
3. Prevence rizikového chování	28
3.1 Druhy prevence	29
3.2 Charakteristika kvalitní a efektivní prevence.....	31
3.3 Systém prevence rizikového chování v sektoru školství.....	33
4. Pozice lektora jako pomáhající profese	35
4.1 Hlavní činnost a náplň práce lektora	36
4.2 Lektorské kompetence.....	37
4.3 Komunikace v práci lektora	41
5. Organizace SEMIRAMIS z. ú.	45
5.1 Představení organizace SEMIRAMIS z. ú.	45
5.2 Struktura a náplň programů všeobecné primární prevence SEMIRAMIS z. ú.	47
5.3 Požadavky na pozici externího lektora SEMIRAMIS z. ú.....	49
6. Výzkumné šetření	51
6.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky	51
6.2 Výzkumná metoda.....	55
6.3 Výzkumný vzorek a průběh šetření.....	56
6.4 Rizika výzkumného šetření	58
6.5 Výsledky výzkumného šetření a interpretace zjištěných dat.....	59
Závěr	81
Seznam použitých zdrojů.....	84
Seznam použitých obrázků	90
Seznam příloh	91

Seznam použitých zkratk

atd. – a tak dále

DVO – dílčí výzkumná otázka

HVO – hlavní výzkumná otázka

kol. – kolektiv

MPP – Minimálně preventivní program

MŠMT – ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PP – primární prevence

ŠVP – Školský vzdělávací program

TO – tazatelská otázka

TU – třídní učitel

vyd. – vydání

WHO – World health organization (v českém překladu Světová zdravotnická organizace)

Úvod

Předmětem diplomové práce je dlouhodobá primární prevence rizikového chování dětí a mládeže. Problematika je velice aktuální v současné společnosti, která si je již plně vědoma, že lepší je rizikovému chování předcházet než napravovat jeho následky. Není mi lhostejné, co se dnes s dětmi a mládeží děje a co jim možná v důsledku nedostatečné informovanosti může hrozit. V rámci dnešního globalizovaného a digitalizovaného světa navíc přichází řada nových rizik. V současné době se mnoho rodičů z nejrůznějších důvodů málo zajímá, co dělají jejich děti ve volném čase. Nemají dostatečnou kapacitu na výchovu, a proto velkou část své zodpovědnosti přesouvají na školu. Prostředí v rodině je však zcela zásadní pro vývoj dítěte. Svým postojem a vlastním příkladem rodič utváří základ obrazu, který dítě přijímá. Někdy však mohou mít děti sebelepší a zodpovědnější rodiče a stačí pouze, aby se dostaly do špatné party a s tím i do jistého rizika. V době dospívání hrají vrstevníci mimořádně důležitou úlohu v životě jedince, neboť společně prožívají náročné období vstupu do dospělosti, který s sebou přináší mnohá úskalí.

Adolescence představuje citlivé období pro vznik problémového a rizikového chování dospívajících. Proto by měla společnost považovat primární prevenci za důležitou a věnovat jí patřičnou pozornost. Výběr tohoto tématu byl záměrný, protože již třetím rokem pracuji jako lektora primární prevence v organizaci SEMIRAMIS z. ú. Práce s dětmi mě vždy naplňovala a přinášela mi uspokojení a seberealizaci, pocit, že se snažím podílet na tom, aby bylo pro děti dospívání jednodušší, aby nacházely v někom oporu a pomoc, pokud se jí jim nedostává v prostředí domova či od blízkých. Děti je třeba z pozice lektorů směřovat a motivovat k tomu, že se dá žít aktivně, akčně, zábavně, a přesto rozvážně s vyhnutím se potenciálním rizikům, že mají možnost se v mnohých situacích rozhodnout, odmítnout nebo se zachovat asertivně, aniž by to muselo nutně znamenat, že se stanou outsidersy nebo že budou z party vyloučeni. Cílem je informovat žáky o možnosti zažít adrenalin i bezpečnou formou a přesvědčit je, že některé zkušenosti je opravdu lepší „nemít a neznat“.

Domnívám se, že je velmi důležité podporovat v dětech kritické myšlení, na kterém jsou programy SEMIRAMIS z. ú. převážně založeny. Pokud lépe porozumí tomu, jak věci doopravdy fungují, dokáží dělat lepší rozhodnutí. V dnešním světě je právě práce s informacemi důležitou dovedností napříč obory. Kritické myšlení je obranou proti manipulacím, proti nepravdivým informacím a iracionálnímu skupinovému chování.

Může dětem pomoci uvažovat hlouběji o nějakém tvrzení, nejtít za každou cenu s proudem, hledat vlastní alternativní cesty, relevantní informace, posuzovat problém, příčinu a následek z více úhlů pohledu. Můžeme dětem nabízet více zdrojů informací, otevřeně diskutovat a zapojovat děti, nastítnit jim názory z jiných pozic a rolí. Tato naučená dovednost jim následně může pomoci při konfrontaci s rizikovým chováním. Proto si také pokládám otázku, jak samy děti tyto programy vnímají? Jsou pro ně opravdu tím, čím bychom chtěli, aby pro ně byly, tedy oporou, pomocí, zdrojem informací a vhodným prostředkem, který je naučí rozeznávat rizika a vhodně na ně reagovat?

Cílem diplomové práce je zjistit a objasnit, co konkrétně v rámci preventivních programů na žáky působí pozitivně, a tudíž je může ovlivňovat správným směrem. Pokud budeme vědět, v čem jsou silné stránky programů, můžeme se na ně více soustředit a více se je snažit aplikovat a dále je rozvíjet. Získat intenzivní zpětnou vazbu od samotných žáků mi připadá jako velmi zajímavý prostředek, jak případně zkvalitnit naši práci.

Diplomová práce je rozdělena do šesti kapitol, přičemž prvních pět se teoreticky věnuje dané problematice. V této části je vymezena školní mládež a jsou rozdělena a popsána různá období adolescence. Dále tato část práce pojednává o rizikovém chování dětí a mládeže a prevenci rizikového chování. Rozpracovány jsou druhy prevence a charakteristika kvalitní a efektivní prevence. Následně se práce věnuje a popisuje pozici lektora a seznamuje s organizací SEMIRAMIS z. ú. Přibližuje čtenáři její činnost a programy, což je stěžejní pro porozumění výzkumné části. Poslední, tedy šestá kapitola navazuje na teoretickou část a je věnována výzkumnému šetření prováděnému formou polostrukturovaných rozhovorů se žáky, kteří absolvují nebo absolvovali programy uvedené organizace. Šetření si klade za cíl zejména odhalit, jaké faktory ovlivňují pozitivní působení programu SEMIRAMIS z. ú. na žáky.

1. Školní mládež a adolescence

Adolescence a období dospívání s sebou přináší mnoho vývojových změn, které mají vliv na jedince. Tyto změny mohou ovlivňovat chování, prožívání a myšlení dospívajícího člověka.

Pokud tedy pracujeme se školní mládeží či adolescenty, je důležité mít teoretickou znalost různých vývojových období. Je klíčové vědět nebo mít alespoň povědomí o tom, co se v dospívajícím jedinci může právě odehrávat jak uvnitř, tak navenek. A to z toho důvodu, abychom mohli jedince pochopit a uměli s ním navázat vztah.

V průběhu lidské historie bylo dospívání vždy považováno za období velké životní změny. Důležitost této změny a vstup do světa dospělých byl u všech kultur zvýrazňován „přechodným rituálem“, který tento vstup do společnosti dospělých měl zviditelňovat. Zmíněné rituály se odehrávaly po dosažení základní tělesné zralosti a u některých národů probíhají dodnes (Kabíček a kol., 2014).

Skopal (2014) označuje období puberty a dospívání jako klíčové období v životě každého jedince. Lidská osobnost prochází dle autora složitou fází, zejména v reakcích okolí v rámci vrstevnických skupin, u nichž se lze setkávat s jistou rivalitou a neustálým srovnáváním, a to jak ve školním prostředí, tak mimo něj. V současné době se prostředí komunikace rozšířilo i na sociální síť. *„Ze strany dospělých se pubescenti setkávají s mnoha nároky a očekáváními. Tato situace utváří poměrně velký prostor pro různé pochyby a nejistoty adolescentů o své osobě, o svých schopnostech a samozřejmě také o svém projevu a samotném zevnějšku.“* (Skopal a kol., 2014, s. 9) Zde je nutno poznamenat, že se tedy jedná o velmi bouřlivé utváření vlastní identity a svého „já“, což u dospívajícího člověka může přinášet řadu rizik. Tato rizika mohou souviset například s vyhledáváním vzrušujících a adrenalinových zážitků, experimentování s návykovými látkami stejně tak jako experimentování se sexuálními a dalšími aktivitami. V důsledku těchto rizik je třeba brát určitý zřetel na včasnou primární prevenci, které se práce věnuje v kapitole číslo tři.

Shodně několik autorů uvádí, že v současné době jsou nároky na vstup do světa dospělých složitější a lze konstatovat delší časové rozmezí dospívání. Kabíček a kol. (2014) zdůrazňuje, že současný člověk tělesně dozrává časněji než jeho vrstevník před sto lety, na druhou stranu se jeho integrace do světa dospělých výrazně prodlužuje. Důvody zmíněného prodloužení mohou být různé. Lidé v dnešní době dlouho studují a připravují

se na povolání nebo touží po bezstarostném cestování a poznávání, nechtějí se vázat a oddalují založení rodiny. Vytváří se tedy dlouhé období psychosociálního dozrávání. Různí se prožívání tohoto období dospívajících, někteří spoléhají nebo jsou odkázáni na hmotnou podporu svých rodičů, jiní vstupují do světa dospělých ještě psychicky a společensky nezralí. „*U řady z nich je to určitá kombinace možností. Současná západní společnost přináší ekonomický rozvoj, zlepšení výživy a zdravotní péče. Společenské změny vedou k demokratičtějšímu a svobodnějšimu rozhodování na všech úrovních lidské činnosti.*“ (Kabíček a kol., 2014, s. 13)

Podobně situaci vnímá Skopal a kol. (2014). Příčiny náročnějšího a déle trvajícího dospívání shledává též v delší době vzdělávání a ve vyšších sociálních nárocích pro úspěšné zařazení mladých lidí. Dle zmíněného autora „*důležitou roli hraje také sociální původ jedince, který má vliv na vývoj jeho ekonomické samostatnosti, dobu založení vlastní rodiny, vstup do zaměstnání, formování životního stylu, naplnění volného času apod.*“ (Skopal a kol., 2014, s. 9)

1.1 Definice pojmu adolescence a jeho vymezení

Tato kapitola si klade za cíl objasnit pojmy pubescence (neboli puberta) a adolescence. Pojmem adolescence se většinou označuje celé období dospívání, zatímco pojem pubescence se vztahuje spíše k tělesným proměnám a lze ji zařadit spíše do počáteční fáze dospívání.

Kabíček označuje pubertu jako: „*První, tzv. rychlou fází adolescence, v níž převažují biologické změny.*“ Dle autora toto období vrcholí a končí dosažením základní pohlavní zralosti, tedy schopnosti se reprodukovat. Ve střední a pozdní adolescenci probíhá především psychosociální vývoj (Kabíček a kol., 2014, s. 17).

„*Adolescence je období lidského vývoje, které začíná pubertou (ve věku 10–12 let) a končí s psychologickou vyspělostí (přibližně v 19. roku). Během tohoto období se v rozdílném tempu dějí hlavně změny v sexuálních znacích, tělesné konstituci, sexuálních zájmech, sociálních rolích, intelektuálním vývoji a sebepojetí.*“ (VandenBos, 2007, s. 21-22) Velmi podobně vymezují věkově tuto životní fázi rovněž Langmeier a Krejčířová (2006), a to přibližně od 11–12 let do 20–22 let věku jedince.

Podle Vágnerové je adolescence také: „*Přechodné období, jež má za úkol poskytnout jedinci čas a možnost k tomu, aby dosáhl předpokladů stát se dospělým ve všech oblastech, v nichž to současná společnost vyžaduje.*“ (Vágnerová, 2000, s. 254) Během adolescence jedinec hledá svou identitu a postupně se osamostatňuje od rodiny (Kabíček a kol., 2014, s. 17).

Hartl a Hartlová (2009, s. 120) definují pojem dospívání jako: „*Období ontogenetického vývoje, kdy vrcholí procesy sexuálního, emocionálního a sociálního zrání. Z hlediska časového vymezení se nástup dospívání i jeho dovršení individuálně liší.*“

Autoři se převážně shodují v tom, že období dospívání časově vyplňuje druhé desetiletí života a datují je tedy přibližně od 10 do 20 let. Zároveň připouští, že přesné věkové rozpětí je individuální a může být u každého jedince odlišné (VandenBos, 2007).

1.2 Oblasti vývoje jedince v adolescenci

Obecně vývoj probíhá ve třech hlavních oblastech:

1. Biologická – puberta tedy pohlavní dozrávání a fyziologické znaky a vývoj mozku
2. Psychická – kognitivní vývoj, sociálně-kognitivní vývoj, morální a prosociální vývoj.
3. Sociální – formování identity, nové zařazení jedince, nové role.

(Sobotková a kol., 2014)

Puberta a vývoj mozku (biologická oblast)

Puberta je konzistentní a koordinovaná série hormonálních a fyzických změn, která tvoří základ přechodu od dětství do dospívání. Toto období vývoje jedince je doprovázeno rychlými morfologickými změnami jako je fyzický růst a hormonální změny (Sisk, Foster, 2004, In: Sobotková a kol., 2014).

Puberta je období vývoje, během nějž dosáhne adolescent schopnosti reprodukce. Vnější změny pubertálního vývoje jsou u obou pohlaví patrné především u výšky a váhy, tyto změny růstu rovněž zahrnují vývoj primárních pohlavních znaků (genitálií) a sekundárních pohlavních znaků (ochlupení, růst prsou, růst vousů, změna tvaru postavy). Dívky fyzicky vyžívají o 18-24 měsíců dříve než chlapci. U dívek, které růstově

dosáhnou vrcholu se dostavuje menarché (počátek menstruačního cyklu), poté už se snižuje růstový potenciál tělesné výšky. Většina vědecké literatury se shoduje, že předčasná vyspělost u dívek je obecně spojena s negativními psychologickými a zdravotními důsledky, jako je např. časnější začátek sexuálního života nebo vyšší riziko, že se stanou obětí sexuálního zneužívání (Sobotková a kol., 2014).

Největší neurobiologické změny v dospívání probíhají v limbickém systému, ve kterém se nachází centra emocí, jejich kontroly, rozhodování a impulsivity. Tyto změny mohou vést v průběhu adolescence k určité nerovnováze mezi impulsivitou, hazardním chováním a sebekontrolou. Studie ukazují, že úroveň impulsivity je v dospívání ze všech životních údobí nejvyšší. Současně také studie potvrzují, že tendence k rizikovému chování, včetně například užívání návykových látek, je v dospívání větší než v dospělosti. V neposlední řadě jsou také adolescenti více senzitivní vůči stresovým podnětům (Steinberg a kol., 2008; Kabíček a kol., 2014; Bernheim a kol., 2013).

Na konci první dekády života je tedy vývoj mozku nekompletní, vývoj pokračuje přes druhou dekádu až do třetí. Druhá dekáda života (období adolescence) je stejně dynamická jako ta předchozí. Mozek i nadále roste, a mění se jak jeho struktura, tak funkčnost (Paus, 2009, In: Kabíček a kol., 2014).

Kognitivní, sociálně kognitivní a morální vývoj (psychická oblast)

Kognitivní vývoj můžeme označit jako vývoj poznávacích funkcí, kam řadíme pozornost, vnímání, paměť, představivost, fantazii a schopnost myšlení či usuzování. V období adolescence dochází v této oblasti k výrazným změnám. *„Adolescenti musí zvládnout mnoho změn – tělesných, emocionálních, změnu role v rodině, vztahů s vrstevníky a školních aktivit. Potřebují tomu všemu porozumět, dát tomu smysl. Začínají přemýšlet o vlastní budoucnosti, zároveň se však více zaměřují na minulost.“* (Kuhn, 2009, In: Sobotková a kol., 2014, s. 29)

Kognitivní změny v adolescenci jsou reprezentovány především utvářením formálních operací a nástupem abstraktního myšlení. Emocionální vývoj v dospívání probíhá postupně v jednotlivých fázích od zvýšené emoční lability v časně adolescenci k relativní stabilizaci emocionality, diferenciaci a integraci emočních prožitků v období střední a pozdní adolescence. Změny v kognitivních a emocionálních procesech se odrážejí ve změně postojů a vztahů k sobě, druhým a světu jako takovému. Sociálně – kognitivní

vývoj je obvykle definován jako studium porozumění svému sociálnímu světu. S přibývajícím věkem adolescenti vnímají přátelství v termínech jako je intimita, blízkost či důvěra (Sobotková a kol., 2014).

V tomto období rovněž nastupuje nový způsob morálního hodnocení. Teorie Lawrence Kohlberga (1989) hovoří o šesti stádiích vývoje morálky. Podle této teorie je dospívající adolescent v tzv. konvenčním stupni, kdy přechází postupně z orientace „být hodným dítětem“ na orientaci „na řád a zákon“. V orientaci na to být hodným dítětem se přizpůsobuje tak, aby se vyhnul nesouhlasu druhých. Řídí se tím, že „správné je to, co za správné považují ostatní“. V orientaci „na řád a zákon“ se jedinec orientuje tak, aby plnil své povinnosti a aby předešel pocitům viny ze selhání (Raabe, 2021, online).

Formování identity (sociální oblast)

Základní vývojový úkol spojovaný s adolescencí je vytvoření vlastní identity. „*Vytváření identity v adolescenci je součástí dlouhodobého procesu utváření vztahu k vlastnímu já. Formování identity probíhá v různých oblastech života – rodina, škola, práce a podobně.*“ (Sobotková a kol., 2014)

Identita člověku umožňuje lépe čelit okolnímu světu. Proces utváření identity se v průběhu adolescence definitivně nedokončuje. Jedná se o trvalý proces sebepoznávání. Současná vývojová psychologie nahlíží na identitu jako na proces, který naplno startuje v dospívání, ale v dospívání nekončí. Nedostatečný prostor a malá příležitost k smysluplnému začlenění do světa dospělých může vést k nežádoucím rizikovým, až nebezpečným cestám formování vlastní identity. Lze zmínit například začlenění do party s delikventním zaměřením, připojení se k sektě, může se objevit sexuální promiskuita nebo experimentování s drogami. Výrazem hledání identity jsou i tzv. subkultury mládeže, které mají nápadné vnější projevy, nebo se identifikují s určitým vzorem, nebo hudebním stylem. Může se jednat o nápadnou barvu a střih vlasů, oblečení nebo zdobení těla (Macek, 2006).

1.3 Tradiční a moderní dělení období adolescence

Na začátek je třeba dle Kabíčka (2014) upozornit na jistou obtížnost a náročnost rozdělení adolescence podle věku a sledu vývojových milníků. „*Začátek i průběh adolescence je totiž individuálně velmi variabilní a vývojové normy zde mají velkou variační šířku.*“ (Kabíček a kol., 2014, s. 17)

Různá věková období se autoři přesto snaží vymezit a věkově ohraničit. Langmeier (1991), jako zástupce tradičního pojetí, rozděluje adolescenci na dvě části, první pubescenci a druhou adolescenci. Moderní pojetí pojednává o rozdělení do tří kategorií, a to časná adolescence, střední adolescence a pozdní adolescence. S tímto pojetím přichází například Macek (2001). Tradiční a moderní dělení znázorňuje následující obrázek č. 1.

Obr. č. 1: Srovnání tradičního a moderního dělení adolescence



(Sobotková a kol., 2014, s. 27)

Časná adolescence: 10-13 let

Začátek časná adolescence je jasně vymezen zahájením pubertálních změn, přičemž je obvyklé, že jsou v této etapě také ukončeny. Nezasahují tedy do dalšího vývojového období. V tomto období převažují biologické změny, charakteristické startem pubertální růstové akcelerace a počátkem pohlavního dozrávání. Nejvýraznější jsou tedy změny zevnějšku, které následně ovlivňují identitu, sebepojetí a sebehodnocení adolescenta, tak i jeho vztahy s okolím (Macek, 2001).

Zmíněné biologické změny se projevují začínajícím ochlupením, mírnou sekrecí apokrinních žláz v podpaží, zrychlením růstu. U dívek dochází k rozvoji prsní žlázy, zvyšuje se objem podkožního tuku a dochází k typickému zaoblování postavy. U chlapců je somatický vývoj spojen se zvětšováním objemu kosterního svalstva. U obou pohlaví

dochází k rozvoji sekundárních pohlavních znaků jako je například hlasová mutace u chlapců. Rychlý fyziologický vývoj s sebou nese zvýšené nároky na výživu (Kabíček a kol., 2014).

Další významné změny v tomto období nastávají v kognitivním vývoji, začíná se rozvíjet abstraktní myšlení, zvyšuje se vědomí kompetence a z toho vyplývající pocit autonomie. V emoční oblasti je pro toto období typická spíše citová labilita způsobená hormonální rozkolísaností. S tím se pojí časté změny nálad, impulsivita jednání a nepředvídatelnost reakcí. Všechno jsou to přirozené jevy a reakce související s dospíváním. Převládá nevyrovnanost a konfliktnost. Puberta bývá z tohoto hlediska nazývána obdobím druhé fáze vzdorů. Mnozí adolescenti však nejsou schopni těmto změnám porozumět a úzkostlivě pozorují své niterné stavy, které nedokáží ovládat. Každá tendence má větší temperament než v dětství (Kabíček a kol., 2014; Sobotková a kol., 2014).

Střední adolescence: 14-16 let

Ve střední adolescenci stále přetrvává zvýšené růstové tempo. V této fázi roste dospívající zhruba o 6-7 cm za rok. Stále dochází k formování postavy, chlapcům se například rozšiřují ramena, děvčatům zase boky. V rámci kognitivního vývoje pokračuje rozvoj schopnosti zvládat formální operace. Adolescenti v tomto věku rozvíjí například úvahy o mravních konvencích a etickém kodexu. V rámci sebepojetí se jejich zájmy často mění, více experimentují se stylem oblékání a někteří filozofují o smyslu života. Velmi běžný je v tomto období pocit vnitřního nepokoje a trápení a někdy může být problematické odlišit intenzivní prožívání těchto pocitů od psychického onemocnění. Pro dané období je také typické určité odpoutání se od rodičů a koncentrování na vrstevnickou skupinu. Ve střední adolescenci také začíná odpovědnější přemýšlení o budoucnosti (Kabíček a kol., 2014).

Chlapci a děvčata se již začínají spolu scházet a stupeň sexuální aktivity je velmi variabilní. V šestnácti letech referuje 30 % děvčat a 45 % chlapců koitus. Sexuální aktivita je determinována stupněm pohlavního zrání, ale také společenským tlakem okolí. Homosexuální experimentování nebývá úplnou výjimkou a nutně neznamená trvalou orientaci. Střední adolescence kromě sexuální orientace přináší rozvoj citových vazeb a porozumění pojmům jako láska, čestnost a slušnost. Vztahy mezi chlapci a dívkami jsou

však zatím velmi povrchní, zdůrazňující aktivitu a sexuální experimentování spíše než intimitu (Kabíček a kol., 2014).

Mnozí adolescenti jsou již v tomto věku informováni o negativních důsledcích časného začátku intimního života a ví o možných rizicích nechráněného pohlavního styku, tedy pohlavních chorob a infekcí včetně HIV. Měli by si být i vědomi rizika nechtěného těhotenství. Tyto znalosti však nevykazuje jejich chování. Dle výzkumu Weisse a Zvěřiny (2009), který byl realizován v roce 2008 a účastnilo se ho celkem 2000 osob, bylo zkoumáno použití různé možné ochrany při prvním pohlavním styku u mužů a u žen. 45 % mužů uvedlo, že nepoužili žádnou ochranu. Kondom zvolilo pouze 35 % mužů. V pouhých 7 % brala žena antikoncepční pilulky. Dohromady 13 % vsadilo na přerušovanou soulož nebo neplodné dny. Výsledky u žen vykazují, že 49 % žen nepoužilo žádnou ochranu, 24 % užilo kondom, 11 % žen bylo chráněno antikoncepční pilulkou, dohromady 15 % žen spoléhalo na přerušovanou soulož nebo plodné dny (Weiss, Zvěřina, 2009).

Nutno však konstatovat, že výzkum byl realizován i v letech 1993, 1998 a 2003, přičemž z výsledků z těchto předchozích let vyplývá větší nezodpovědnost dotazovaných oproti roku 2008, který ve výsledcích vychází nejlépe. Což můžeme vnímat velice pozitivně, a přesto stále konstatovat, že lidé při prvním pohlavním styku nejsou dostatečně opatrní a nechrání se. Srovnání výsledků z různých roků lze nalézt v rámci schématu v příloze A.

Pozdní adolescence: 17-19 let

Období pozdní adolescence vyznačuje Vágnerová (2000) především komplexnější psychosociální proměnou a ukončením profesní přípravy, vstupem do zaměstnání nebo pokračováním studia. Se změnou osobnosti dospívajícího se mění i jeho společenská pozice. Dochází k emancipaci, vztahy s rodinou se stabilizují a zklidňují, rozvíjí se také vztahy s vrstevníky, převážně v oblasti partnerství. Shodně s Vágnerovou (2000) uvádí Kabíček a kol. (2014) postupné vymizení sexuálního experimentování a orientování se na trvalejší vztahy. Myšlení je dle autora méně egocentrické a rozvíjí se koncepty jako spravedlnost, patriotizmus a vztah k historii.

Somatické změny jsou v tomto období již velmi mírné. *„Zpomalení somatického vývoje jim pomáhá v dosažení stabilnějšího vnímání vlastního těla. Intimní vztahy začínají v jejich životě hrát velkou roli. Svě vztahy chápou stále častěji jako lásku a závazek.*

Otázka kariéry je významnější, protože starší adolescent začíná vnímat sám sebe samého jako součást společnosti (jako student, dělník, rodič apod.).“ (Kabiček a kol., 2014)

Fáze pozdní adolescence se také vyznačuje hledáním a rozvojem vlastní identity. Erik Erikson přímo uvedl dosažení stabilního vnímání dotvořené identity za jeden ze znaků tohoto období. Adolescenti projevují větší snahu o sebepoznání. Může docházet k separaci od rodiny. Adolescent je již schopný vytvářet si reálné plány do budoucna (Erikson, 2002).

Dělení dle škol a školních zařízení

Nadále je možné v rámci dělení období zařadit Miovského (2010) a jeho diferencování dle věku v rámci škol a školních zařízení do pěti skupin. Pokud bychom chtěli zařadit jen adolescenty, jednalo by se o tyto skupiny:

- Starší školní věk (12-15 let);
- Mládež (15-18 let);
- Mladí dospělí (18-26 let);

V rámci primární prevence je doporučováno pracovat s dětmi již od útlého věku. „*Věková hranice tří let je pro zahájení primárně preventivních programů dostačující jako nejnižší věková hranice.*“ (Miovský, 2010, s. 91) Proto je zde nutno zmínit i **předškolní věk (3-6 let)**, který není možné řadit do období adolescence a **mladší školní věk (6-12 let)**, který by se již dal zařadit částečně, vzhledem k tomu, že časná adolescence se uvádí od 10 let. Tyto hranice mezi skupinami reflektují vývojově-psychologické periody, ale také „*současný systém věkového členění cílové populace ve školách a školských zařízeních a současně také důležité věkové hranice dané zákonem – hranice trestní odpovědnosti atd.*“ (Miovský, 2010, s. 91)

2. Rizikové chování dětí a mládeže

Dospívající mají v dnešním světě nelehkou úlohu, musí se vyrovnávat nejen s radikálními změnami svého těla a psychiky, danými dospíváním, ale i s bezprecedentně rychle se měnícím okolním světem (Hamanová, 2000). Studie z Harvardovy univerzity ukázala, že v moderních společnostech se na cestě k dospělosti stalo nejrizikovějším obdobím právě dospívání. Dříve bylo nejrizikovějším obdobím časně dětství zejména kvůli nemocem. Tahle rizikovost zůstává dnes již jen v rozvojových zemích (Kagan, 1991, In: Kabíček a kol., 2014).

„Rizikové chování v adolescenci je široce zkoumaným projevem vývojové a sociální psychologie, své koncepce rizikového chování má i kriminologie, sociální pedagogika a další vědy o člověku a společnosti.“ (Sobotková a kol., 2014, s. 39)

Rizikovým nebo problémovým chováním se rozumí jakékoli chování dospívajících, které může ohrozit jejich vývoj, ať už si je sám adolescent vědom jeho rizikovosti nebo není – ve druhém případě je našim úkolem ho na rizikovost upozornit (Jessor, 1991).

Ve školní prevenci byl vždy jakýmsi základním středobodem v dané oblasti pojem sociálně patologický jev. V současnosti, přibližně od roku 2010, se koncepční uvažování Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy dále jen MŠMT posunulo jiným směrem. Klíčovým pojmem vymezení prevence se stal termín rizikové chování (Procházka, 2019). Na novodobou změnu upozorňuje i Kabíček a kol. (2014) a uvádí, že u nás i jinde se zpočátku mluvilo o sociálně patologických jevech, tento pojem však není ani podle sociologů správný a vžil se proto název rizikové chování.

2.1 Terminologie a pojem rizikové chování

Termínem rizikové chování označujeme takové vzorce chování, v jejichž důsledku může docházet k prokazatelnému nárůstu výchovně vzdělávacích, zdravotních, sociálních a dalších rizik, a to jak pro jedince, tak pro společnost (MŠMT, 2010, online).

Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013-2018 definuje pojem následovně: *„Pojem rizikové chování zahrnuje rozmanité formy chování, které mají negativní dopady na zdraví, sociální nebo psychologické fungování jedince a ohrožují jeho sociální okolí. Rizikové chování představuje různé typy chování,*

kteře se pohybují na škále od extrémních projevů chování běžného (např. provozování adrenalinových sportů) až po projevy chování na hranici patologie (např. nadměrné užívání alkoholu, cigaret, kofeinu či nelegálních drog, násilí).“ (MŠMT, 2013, online)

Dolejš (2010) uvádí, že rizikové chování představuje souhrnný termín pro aktivity realizované jedincem či skupinou, které vedou k viditelným a prokazatelným problémům různého charakteru. Důsledky mohou být psychologické, sociální nebo zdravotní povahy, a to u jedince, skupiny nebo celé společnosti. „*Samotný termín je v úzkém spojení s jinými pojmy – delikventní, kriminální, asociální, návykové, antisociální a další chování – přičemž jejich vztahy jsou často velice úzké s rozsáhlými obsahovými překryvy. Rizikové, kriminální nebo jiné již zmíněné chování je vázáno na kulturní kontext, na urbanizaci společnosti a na společenské vnímání, definování normy a normality.*“ (Dolejš, 2010, s. 9)

Rizikové chování je tedy takové, které může přímo nebo nepřímo ohrozit prospěch, zdraví, ale i celý další život mladých lidí. Rizikovým chováním dospívajících se zabývají hlavně lékaři, psychologové a sociologové. Riskování a experimentování je pro dospívání typické, a tak se dá do jisté míry označovat jako přirozené. Jedinec pomocí takového chování získává uznání vrstevníků, dokazuje samostatnost, případně dospělost, nebojácnost a sílu. Může se jednat o jistý protest proti autoritě (Hamanová, 2000). Podobné tvrzení bychom mohli najít i u Sobotkové (2014), která shodně uvádí, že rizikové chování je do určité míry považováno za normativní součást vývoje. Názor opírá o skutečnost, že až 50 % adolescentů se během dospívání zapojí alespoň do jedné z forem rizikového chování (Dryfoos, 1990; Smart a kol., 2004 In: Sobotková a kol., 2014). Typickými projevy tohoto chování jsou například užívání návykových látek a vandalismus a po dosažení dospělosti může u většiny samo odeznít (Moffitt a kol., 2001; Morizot, LeBlanc, 2005 In: Sobotková a kol., 2014).

2.2 Vybrané formy rizikového chování

Základní formy, respektive projevy rizikového chování stanovuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy následovně:

- *„Interpersonální agresivní chování – agrese, šikana, kyberšikana a další rizikové formy komunikace prostřednictvím multimedii, násilí, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus a xenofobie, homofobie;*
- *Delikventní chování ve vztahu k hmotným statkům – vandalismus, krádeže, sprejství a další trestné činy a přečiny;*
- *Záškoláctví a neplnění školních povinností;*
- *Závislostní chování – užívání všech návykových látek, netolismus, gambling;*
- *Rizikové sportovní aktivity, prevence úrazů;*
- *Rizikové chování v dopravě, prevence úrazů;*
- *Spektrum poruch příjmu potravy;*
- *Negativní působení sekt;*
- *Sexuální rizikové chování.*“ (MŠMT, 2013, online)

Velmi podobně rozděluje rizikové chování Sobotková a kol. (2014, s. 40). Mezi rizikové chování řadí: *„Záškoláctví, lhaní, agresivitu a agresivní chování, šikanu a kyberšikanu, obecně kriminální jednání (hlavně krádeže), vandalismus, závislostní chování, rizikové chování na internetu, rizikové sexuální chování, rizikové chování v dopravě, extrémní rizikové sporty, hazardní aktivity, užívání anabolik a steroidů, nezdravé stravovací návyky, extremismus, xenofobii, rasismus, intoleranci a antisemitismus.*“

Miovský jako základní projevy rizikových forem chování uvádí závislostní chování, násilí a šikanování, záškoláctví, týrání a zneužívání dětí, rizikové sexuální chování, negativní působení sekt, extrémní rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, spektrum poruch příjmu potravy a projevy rasismu, xenofobie, intolerance a antisemitismu (Miovský a kol., 2010). V potaz je třeba brát i skutečnost, že u většiny projevů rizikového chování dochází ke kombinaci jeho jednotlivých podob (Procházka, 2019).

Zde je stručná charakteristika vybraných forem rizikového chování, se kterými se lektoři v rámci preventivních programů či působení na školách setkávají nejčastěji:

Záškoláctví

Záškoláctví Miovský (2015a, s. 55) definuje jako: „*Neomluvenou nepřítomnost žáka základní či střední školy ve škole. Jedná se o přestupek žáka, který úmyslně zanedbává školní docházku. Je chápáno jako porušení školního řádu, zároveň však jde též o provinění proti školskému zákonu (zákon č. 561/2004 Sb., v aktuálním znění), který obsahuje ustanovení o povinné školní docházce.*“ Dále uvádí, že záškoláctví je často spojeno i s dalšími typy rizikového chování, které mají negativní vliv na osobnostní vývoj jedince. Prevence záškoláctví a postup zúčastněných subjektů je ošetřen Metodickým pokynem MŠMT (Miovský, 2015a).

V současné době záškoláctví jedním z nejzávažnějších problémů jak základního, tak středního školství. Záškoláctví můžeme charakterizovat také jako úmyslné zameškávání školního vyučování, kdy žák ve většině případů bez vědomí rodičů zanedbává školní docházku. Příčin záškoláctví bývá celá řada. Může jít o nechuť ke školním povinnostem, problematické vztahy mezi dětmi, strach ze školy (z učitele nebo ze žáků v případě, že je dotyčný obětí šikany). Můžeme tedy dělit záškoláctví impulzivního charakteru nebo o účelové, plánované záškoláctví (Martínek, 2015). Důvody záškoláctví uvádí též Sobotková a kol. (2014) a zmiňuje touhu po dobrodružství a experimentu nebo snahu o obranu před problémy ve škole.

Agresivita a agresivní chování

Agresi lze definovat jako nepřátelské chování provázené útočným nebo výbojným jednáním vůči konkrétní osobě, skupině osob, objektu nebo útok vůči překážce, která jedinci brání v uspokojení potřeby. Ve své podstatě můžeme tedy na agresi nazírat jako na jednání, které vede k násilnému projevu vůči živému nebo neživému objektu s cílem tento objekt záměrně poškodit, ublížit mu nebo ho zničit (Hartl, Hartlová, 2009).

Dle Martíňka (2015) agrese patří do přirozeného repertoáru chování. Agresivní chování se může objevit i u dětí, u kterých se nejedná o projevy poruchy chování. Termín agresivita vyjadřuje vnitřní dispozici nebo osobní vlastnost, je zpravidla chápána jako

relativně trvalá a hůře měnitelná charakteristika osobnosti. Agrese označuje vlastní pozorovatelné jednání, neexistuje jedna její ucelená teorie, ani univerzální postupy vedoucí k překonávání tohoto způsobu chování. Vždy musíme sledovat situaci, která předcházela projevům agrese a mohla být spouštěcím mechanismem.

Existují různé formy agrese, jednou z nich je pozitivně vnímaná agrese, která vede k ochraně sebe či svých blízkých. Taková je pak společností tolerována. Ve větší míře se tento jev vyskytuje spíše negativně a může vést k závažným porušením společensky stanovených pravidel a narušení či ohrožení lidských práv. Takové chování může být trestně stíhatelné (Hartl, Hartlová, 2009). Dle Vágnerové (2011) můžeme rozlišovat různé důvody, ze kterých může agrese pramenit: nevyjasnění hranic, mantinelů, dítě nemá jasně stanovená pravidla z rodiny; agresivita značí jistou reakci dítěte na přísnou a tvrdou výchovu; vrozenou agresivitu jako hnací sílu a energii; agresivitu jako projev frustrace; agresivitu jako formu naučeného chování.

Šikana a kyberšikana

Za šikanování je možné považovat jakékoliv cílené a opakované chování, jehož záměrem je ublížit, ohrozit nebo zastrašovat jiného žáka, případně skupinu žáků. Může se jednat o fyzické nebo psychické napadání jedincem nebo skupinou vůči jedinci či skupině žáků, kteří se neumí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit. Šikana zahrnuje útoky v podobě bití, vydírání, loupeží, poškozování věcí, tak i útoky slovní v podobě nadávek, pomluv, vyhrožování či ponižování. Metodický pokyn MŠMT k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení (2008) upřesňuje, že šikana může mít i formu sexuálního obtěžování až zneužívání.

Nově se může realizovat i prostřednictvím moderních komunikačních prostředků, především prostřednictvím internetu a mobilního telefonu. V takovémto případě se jedná o kyberšikanu. Oběť šikany může mít celoživotní následky na duševním a tělesném zdraví (Metodický pokyn MŠMT, 2008).

Závislostní chování

Užívání návykových látek, vznik a rozvoj závislostního chování je jev s řadou rizik pro jedince i pro společnost. Závislostní chování má negativní sociální, zdravotní,

trestněprávní, bezpečnostní a ekonomické dopady, které nepříznivě ovlivňují zdravý vývoj jednotlivců i společnosti ve všech uvedených aspektech (Rada vlády pro koordinaci protidrogové politiky, 2021, online).

Dle Nešpora (2011) je riziko u dospívajících ještě vyšší. Závislost na návykových látkách se u nich totiž vytváří podstatně rychleji než u dospělých jedinců. S ohledem na nižší toleranci, menší zkušenost a touhu po dobrodružství a riskování je též větší riziko těžkých otrav.

Závislostí jsou nejvíce ohrožené děti, které nemohou získat zážitky jinak než způsobem, který jim nabízejí návykové látky, a dále děti, které se pohybují v prostředí, kde je užívání drog vnímáno jako normální, nebo je dokonce oceňováno. (Šance dětem, 2019, online).

Zajímavý vhled do problematiky přináší Kabíček (2014), který dělí projevy rizikového chování do tří hlavních okruhů:

1. Zneužívání (abúzus) návykových látek

V dospívání je nejčastěji motivováno sociálně, ne kvůli látce jako takové, nýbrž kvůli vrstevníkům, 71-81 % adolescentů nikdy neužívalo drogu o samotě (WHO, 1993, In: Kabíček a kol. 2014). Pokud abúzus pokračuje, může dospět až do stádia závislosti, která už je nemocí a do poruch chování již nepatří.

2. Projevy v psychosociální oblasti

Do této kategorie spadá agresivita, delikvence a kriminalita ale i autoagresivita (sebepoškozování), popřípadě sebevražedné myšlenky. Lze uvést také úrazy, které jsou spojené s agresivitou nebo hazardem, zvláště dopravní: řízení pod vlivem alkoholu nebo jiných návykových látek, riskantní jízda, nepoužití bezpečnostních pásů. Dále záškoláctví, opakované lhaní, útěky z domova, ničení majetku a krádeže, žhářství a další.

3. Projevy v reprodukční oblasti

V této oblasti je rizikovým chováním především předčasný sexuální život a s ním téměř zákonitě spojená promiskuita. Mezi další rizikový projev v této oblasti lze řadit styk s neznámým partnerem (anonymní sex) nebo prostituci.

Světová zdravotnická organizace (WHO), také rozděluje chování do tří skupin, (nicméně se jedná o zcela odlišné dělení, než u předchozího autora):

- a) „Agresivní formy (aktivní) – násilí, kriminalita, extremismus a další aktivity, které zahrnují různé formy agresivního chování;*
- b) pasivní formy – záškoláctví, užívání legálních a nelegálních drog a další aktivity, které negativně ovlivňují život a existenci adolescenta;*
- c) kompromisní formy – rodinné a vztahové problémy, pracovní výkyvy a další aktivity, které v sobě zahrnují sociální, profesní nestabilitu.“ (Dolejš, 2010, s. 34)*

Rizikové chování začíná už nesprávným vývojem dítěte v rodině. Časná psychická deprivace je nebezpečnější, než pozdější psychická traumata a stresy. V dospívání se tedy sklízí to, co se v dětství zasel (Matějček, 2011).

Nesnáze v období dospívání mohou vyústit v rizikové chování. V této souvislosti je klíčem všech preventivních a intervenčních programů skutečnost, že zdraví ohrožující a riskantní jednání, tedy rizikové chování adolescentovi současně přináší určitou důležitou pozitivní satisfakci v jeho situaci. Například přijetí vrstevníky, zvýšení sebedůvěry. Je tedy účelově funkční, avšak ohrožující zdraví a vývoj. Problémem a úkolem prevence je proto nalézt pro dospívajícího jinou, zdravou alternativu, která by plnila stejnou funkci. Skupina vrstevníků je mocným a často nejvlivnějším činitelem pro přijetí rizikového chování. Úkolem prevence je tedy taktéž přeorientovat tyto skupiny více prosociálním, morálním a zdravým směrem (Hamanová, 2000).

Všechny formy rizikového chování s sebou přináší určitá rizika. Úkolem prevence, především primární prevence, je o těchto rizicích diskutovat, přinášet jejich osvětu a uvádět informace na pravou míru. Varovat dospívající a pomáhat jim ve formování vlastních morálních hodnot a zásad, navést je na takovou cestu, aby se rizikovému chování byli schopni vyhnout, nebo ubránit, v případě, že jsou k němu nabádáni svým okolím.

V rámci zamezení výskytu rizikového chování u dospívajících je nejefektivnější primární prevence, jejímž cílem je „abstinence“ rizikového chování během dospívání (Hamanová, 2000). O prevenci proto bude pojednávat následující kapitola.

3. Prevence rizikového chování

Cílem této kapitoly je vymezit širší terminologii spjatou s prevencí. Slovo prevence pochází z latinského slova *praevenire*, jež znamená předejít nebo také zabránit. V tomto případě se jedná o zabránění vzniku nežádoucích jevů, jako je například rizikové chování (Rejzek, 2001).

Systematicky se prevence vyvíjí od poloviny 20. století. V současnosti je v systému prevence zainteresováno množství subjektů od nejzákladnějších, kterými jsou rodiny, přes školy a neziskové organizace, až po koncepcie vedené na státní úrovni (Miovský a kol. 2010). Prevence je termínem, jenž zahrnuje výchovné, vzdělávací, sociální, zdravotní a psychologické nástroje k předcházení vzniku, zmírnění následků či zamezení pokračování rizikového chování jednotlivce či skupiny. Intervence nabízející a podporující zdravý styl života a rozvoj všech složek osobnosti umožňuje jedinci zvládat těžké či krizové životní situace (Miovský a kol., 2010).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v Národní strategii primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013-2018 uvádí: „*Pojmem prevence rozumíme všechna opatření směřující k předcházení a minimalizaci jevů spojených s rizikovým chováním a jeho důsledky. Prevencí může být jakýkoliv typ výchovné, vzdělávací, zdravotní, sociální či jiné intervence směřující k předcházení výskytu rizikového chování, zamezující jeho další progresi, zmírňující již existující formy a projevy rizikového chování nebo pomáhající řešit jeho důsledky.*“ (MŠMT, 2013, online)

Prevence v širším slova smyslu je definována jako intervence určená k zamezení nebo snížení výskytu, šíření, popřípadě vzniku škodlivých účinků projevů rizikového chování, jimiž se myslí např. rasismus, xenofobie, projevy agrese, šikany, záškoláctví. Dle Světové zdravotnické organizace (WHO) se dělí na primární, sekundární a terciární (Hutyrová a kol., 2013). Cílem prevence je mimo jiné zabránění poruchy na zdraví, neboť zdraví je dle WHO stav tělesné a duševní pohody, ne tedy pouhá nepřítomnost nemoci či vady (Hutyrová a kol., 2013; Kalina, 2003).

3.1 Druhy prevence

Prevence rizikového chování, jak už bylo výše nastíněno, probíhá na třech obecných úrovních:

1) primární, zabývající se obecnými příčinami vzniku rizikového chování. Snaží se předcházet „rizikovosti“ dříve, než se takovéto chování rozvine. Působí tedy na nezasaženou populaci, a především na osoby, u kterých se ještě rizikové chování nevyskytlo;

2) sekundární, znamená předcházení vzniku, rozvoji a přetrvávání rizikového chování u osob, které jsou rizikovým chováním ohroženy, např. předcházení vzniku a rozvoji závislosti u osob, které již drogu užívají;

3) terciální, značí předcházení vážnému a trvalému zdravotnímu či sociálnímu poškození plynoucímu z rizikového chování. Terciální prevence je zastoupena hlavně Harm Reduction programy.

(Vykopalová, 2001; Kalina, 2003)

Pod pojmem prevence se můžeme v rámci výše uvedených úrovní setkat s širším a užším pojetím. V užším pojetí chápeme pod pojmem prevence především samotnou primární prevenci, která směřuje k ochraně jednotlivce ale i celé společnosti. V tomto smyslu je za prevenci rizikového chování považováno vše, co napomáhá k předcházení výskytu rizikového chování, případně zmírňuje již existující formy a projevy rizikového chování nebo pomáhá řešit jeho důsledky, tedy například výchovná, zdravotní, sociální či jiná intervence. V okamžiku, kdy je primární prevence neúspěšná, nastupuje ve vztahu k více ohrožené, zranitelné či znevýhodněné skupině nebo jedinci prevence sekundární, popřípadě terciální. Je proto pochopitelné, že primární prevenci by se v celospolečenském kontextu měla věnovat největší pozornost, neboť s její pomocí můžeme ochránit jedince i společnost před negativními vlivy a dopady rizikového chování (Miovský a kol., 2010).

„Ochrana se v tomto případě netýká izolace jedince a zabránění jeho kontaktu s nežádoucím podnětem, ale výchovně-preventivní a intervenční práce, která se bude podílet u jedince (především dětí a mladistvých) na formování správných postojů a potřebných znalostí a kompetencí, díky nimž bude schopen žít ve společnosti, kde se rizikové chování a jevy vyskytují, bude schopen je rozpoznat a nenechá se jimi ohrozit“ (Miovský a kol., 2012). Dále Miovský (2012) dodává, že zásadní význam v primární

prevenci mají základní edukační činitelé, především rodina a škola, zároveň např. volnočasová zařízení nebo lokální prostředí.

V této práci se, vzhledem k jejímu zaměření v praktické části, budeme věnovat zejména primární prevenci. Tu je možno dále dělit, a to na specifickou a nespecifickou.

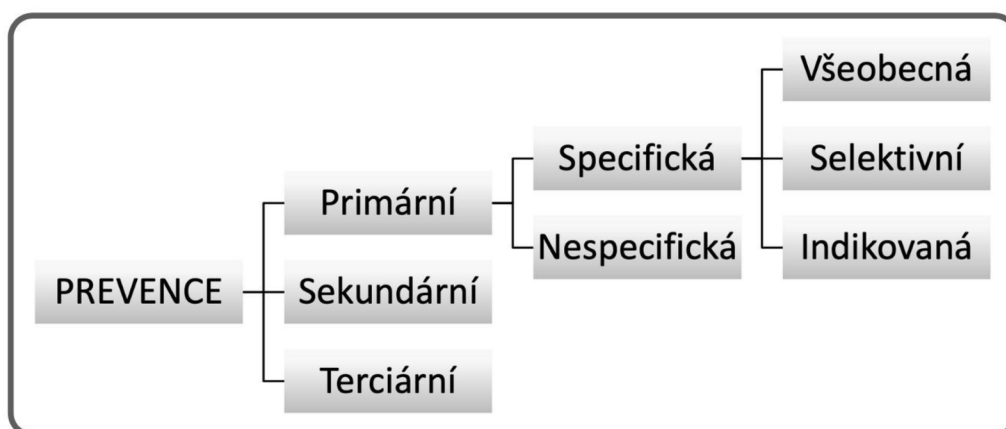
Nespecifická primární prevence – není konkrétně zaměřena na danou formu rizikového chování. Pod pojem můžeme zahrnout spíše různé volnočasové aktivity. Podporuje tedy žádoucí formy chování obecně a koresponduje s výchovou, konkrétně mravní výchovou, výchovou ke zdravému životnímu stylu, pomáhá utvářet správné životní postoje a kvalitu trávení volného času (Bělík, Hoferková, 2016; Žaloudíková, 2009).

Specifická primární prevence – je již zaměřena na konkrétní formu rizikového chování. Má tedy prokazatelně přímý a explicitně vyjádřený vztah k určité formě rizikového chování. Je jasně časově a prostorově ohraničená, zahrnuje mapování potřeb, plán programu včetně jeho přípravy, provedení a následném zhodnocení. Cílí na konkrétní cílovou skupinu (MŠMT, 2005). Specifickou primární prevenci je možné dle Miovského (2010) dále rozdělovat na všeobecnou, selektivní a indikovanou:

- **Všeobecná primární prevence** – je zaměřena na běžnou populaci dětí a mládeže. Nerozlišuje více či méně rizikové skupiny pouze věkové složení případně některá specifika jako sociální faktory. Jedná se o programy pro větší počet osob (např. školní třída nebo menší sociální skupina).
- **Selektivní primární prevence** – je zaměřena již na skupiny osob, u nichž jsou ve zvýšené míře přítomny rizikové faktory pro vznik a vývoj různých forem rizikového chování. Pracuje se zde s menšími skupinami a jednotlivci. Je zde kladen větší důraz na vzdělání preventisty, vhodná je speciální pedagogika, psychologie, adiktologie atd.
- **Indikovaná primární prevence** – tato forma již cílí na jedince vystavené působení výrazně rizikových faktorů nebo těch, u nichž se již vyskytly projevy rizikového chování. Tato úroveň prevence již bezpodmínečně vyžaduje odborníka v oboru s přípravou pro práci preventisty.

(Miovský a kol., 2010)

Obr. č. 2: Schéma zobrazující dělení prevence:



(Stonišová a kol., 2012)

3.2 Charakteristika kvalitní a efektivní prevence

Pokud má být prevence kvalitní a efektivní, měla by se řídit určitými zásadami, které rozpracovává Miovský (2015b) nebo se jim věnují ve své publikaci také Bělík a Hoferková (2016).

- a) **Komplexnost a kombinace mnohočetných strategií.** Na cílovou skupinu je tedy třeba zaměřit se v rámci školy, rodiny, komunity, přes vrstevníky nebo masmédiá.
- b) **Kontinuita působení a systematickosti plánování.** Programy by na sebe měly smysluplně navazovat a vzájemně se doplňovat. Preventivní působení musí být systematické a dlouhodobé. Jednorázové aktivity nejsou obvykle příliš efektivní.
- c) **Cílenost a adekvátnost informací i forem působení.** U každého preventivního programu je třeba definovat pro jakou cílovou skupinu je určen. Musí být zohledněn věk, míra rizikovosti, úroveň vědomostí, sociokulturní zázemí atd. Program musí být pro danou cílovou skupinu atraktivní, aby dokázal nejen zaujmout a udržet pozornost.
- d) **Včasný začátek preventivních aktivit.** Potvrzuje se, že čím dříve je prevence zahájena, tím je ve výsledku efektivnější. Ideální začátek je již v předškolním věku, neboť osobnostní orientace, názory a postoje se formují již v nejranějším dětském věku.
- e) **Pozitivní orientace primární prevence** a demonstrace konkrétních alternativ. Podpora zdravého životního stylu, využívání pozitivních modelů a nabídka

pozitivních alternativ atraktivních v příslušné cílové skupině by měly být součástí každého preventivního programu.

- f) **Využití „KAB“ modelu**, (knowledge, attitudes, behaviour = znalosti, postoje, chování). Využití „KAB“ modelu znamená zaměření se na kvalitu postojů a změnu chování. Nejde pouze o předávání informací, neboť cílem prevence je ovlivnit chování: součástí programů by proto mělo být získání relevantních sociálních dovedností potřebných pro život, např. nácvik asertivity a schopnosti odmítat, zkvalitnění sociální komunikace, řešení problému sociálně přiměřeným způsobem.
- g) **Využití „peer“ prvku, důraz na interakci a aktivní zapojení**. Vrstevníci mohou mít často několikanásobně větší vliv než dospělý. Mohou tedy účinně přispět k snížení rizikového chování.
- h) **Denormalizace**. Cílem denormalizace je především zvýšit v daném společenství celkové povědomí o daném problému (typu rizikového chování). Pomocí denormalizace by mělo dojít k tomu, že se normy a hodnoty určitého společenství změni tak, aby lidem nepřipadalo rizikové chování žádoucí.
- i) **Podpora protektivních faktorů**, čímž je myšleno vytváření podpůrného prostředí, které umožní navázání uspokojivých vztahů. Do primární prevence patří i nabídka specializované péče v případě potřeby a kontaktů pro eventuální krizové situace.
- j) **Nepoužívání neúčinných prostředků**. Jako neúčinné se prokázalo pouhé poskytování informací o daném typu rizikového chování. Jako velmi málo účinné nebo dokonce zcela neúčinné se výzkumně prokázaly programy postavené na odstrašování, zastrašování.

(Miovský a kol., 2015b; Bělík, Hoferková, 2016)

Dle Nešpora (2018) je program efektivní a hodnotný, především pokud odpovídá věku a vzdělání dítěte, je konkrétní a dotýká se života dětí a dospívajících. Dále je důležité, aby se zaměřoval na získávání sociálních dovedností a kompetencí pro život, zahrnoval relaxační techniky a zvládání stresu a nabízel efektivní strategie. V neposlední řadě by měl být flexibilní a počítat s komplikacemi při realizaci. Dále také Nešpor (2018) shodně s výše uvedenými autory uvádí, že efektivitu zajišťuje, pokud je program komplexní, dlouhodobý a využívá pozitivních modelů.

Ukazuje se, že rámci efektivity prevence jsou taktéž důležití různí činitelé, kteří jsou například v časté interakci s dospívajícím, a tak mohou výrazně ovlivnit jeho život nebo na něj mohou působit z principu své povahy. Nešpor vymezuje tyto subjekty, které by se na prevenci měly podílet a uvádí takzvanou „Kopretinu prevence“ (Nešpor, 1999, s. 91). Za tyto činitele označuje rodinu, školu, zájmové organizace, soukromý a neziskový sektor, vrstevníky nebo státní správu a policii (Nešpor In: Bělík, Hoferková 2016). Schéma „Kopretiny prevence“ je přiloženo v příloze B. Na nutnost spolupráce subjektů upozorňuje také Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027, ve které se uvádí: „*Nezbytným předpokladem efektivní primární prevence je realizace v úzké spolupráci věcně dotčených subjektů – např. škol, školských poradenských zařízení, zákonných zástupců, nestátních neziskových organizací pracujících s dětmi a mládeží, Orgánů sociálně právní ochrany dítěte, Policie ČR, vysokých škol a dalších.*“ (MŠMT, 2019, s. 12)

3.3 Systém prevence rizikového chování v sektoru školství

Školskou primární prevenci rizikového chování můžeme definovat jako soubor přístupů, metod a intervencí, které jsou koncepčně rozvíjeny a zaštiťovány v rámci resortu školství. Vycházejí ze školské legislativy. Za cílovou skupinu můžeme označit děti, mládež i mladé dospělé (Pilař, Budinská, Holická In: Miovský, 2010).

Hlavním subjektem odpovědným za školskou prevenci je Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Primární prevence škol je organizována v souladu s Národní strategií primární prevence rizikového chování dětí a mládeže 2013 - 2018. Školní preventivní programy jsou zakotveny ve **Školních vzdělávacích programech (ŠVP)**. Cílem ŠVP je dlouhodobá snaha o snížení, zabránění, oddálení, minimalizování či eliminování rizikového chování žáků.

V sektoru školství se na prevenci rizikového chování podílejí pedagogičtí pracovníci jako například výchovný poradce, školní psycholog nebo školní metodik prevence. Z externích subjektů se může jednat zejména o neziskové organizace, externí lektory, externí odborníky nebo například Policii ČR či jiné složky integrovaného záchranného systému (Bělík, Hoferková, 2016). Školské poradenské pracoviště zastoupené pedagogickými pracovníky připravuje za podpory ředitele školy Minimální preventivní program. Školy vybírají programy z nabídek různých subjektů.

Implementace preventivně-výchovných aktivit do škol může probíhat dle Žaloudíkové (2009) různými cestami. Jednou může být právě již zmíněné vytváření Minimálního preventivního programu (MPP).

Minimální preventivní program by měl být základním nástrojem prevence v každé škole. Miovský (2015a, s. 19) definuje Minimální preventivní program následovně: „*Minimální preventivní program je komplexním dlouhodobým preventivním programem školy/školského zařízení a je součástí školního vzdělávacího programu.*“ Pro realizaci MPP má škola omezené časové, personální a finanční možnosti, z těchto faktů vycházíme při jeho realizaci. Proto je kladen důraz na co nejvyšší efektivitu. Program by měl mít jasně definované dlouhodobé a krátkodobé cíle a je naplánován tak, aby mohl být řádně proveden. Musí také korespondovat se školním řádem, rámcově vzdělávacím programem a celkovými podmínkami školy (Miovský a kol., 2015a, s. 19).

Pro každý obor v základním, ale i středním vzdělávání, je zpracován tzv. **rámcový vzdělávací program** (RVP). Na národní úrovni je tak garantován povinný rámec učiva, tzn., co musí každý absolvent daného oboru umět (Informační systém infoabsolvent, 2021, online). Další možnou cestou, která se nabízí v rámci zavedení Rámcově vzdělávacího programu pro základní školství je: „*prostřednictvím zakomponování preventivních témat do školního vzdělávacího programu, a to přes konkrétní vzdělávací oblasti nebo průřezová témata.*“ (Žaloudíková, 2009, s. 8) Optimální však je propojení obou cest. Tedy když se preventivně-výchovné aktivity prolnou všemi přirozenými činnostmi od výuky až po mimoškolní činnost, kterou škola nabízí a zajišťuje (Žaloudíková, 2009).

Důležitou roli v rámci školní prevence zastává funkce **Školního metodika prevence**, který je pracovníkem školy nebo školského zařízení. Školní metodik prevence má za úkol organizovat a metodicky řídit primární prevenci dané instituce. Dále koordinuje tvorbu a kontroluje realizaci preventivního programu školy. Měl by metodicky vést pedagogické pracovníky školy v oblasti prevence rizikového chování, tak aby byli schopni vyhledávat a rozpoznávat problémové chování, aby dokázali preventivně pracovat s třídními kolektivy atd. (MŠMT, 2013, online).

Na prevenci se též mohou výrazně podílet i učitelé, především tedy **třídní učitel**. Bělík a Hoferková (2016, s. 63) apelují: „*Je též důležité, aby se do prevence zapojili i třídní učitelé, neboť ti dobře vědí, co jejich děti trápí a s čím mají problém.*“

4. Pozice lektora jako pomáhající profese

Lektora lze vymezit jako vzdělavatele, jenž učí a předává teoretické znalosti a případně i praktické dovednosti podle domluvené zakázky. Lektor je zodpovědný za vyučovací proces, což je dle Palána soustavná, cílevědomá a plánovitá činnost vzdělavatele, tedy lektora, kterou navozuje, usměrňuje a realizuje poznávací proces a učební aktivitu účastníka. Dále lektor zprostředkovává proces učení, jímž jsou učícími se získávány a utvářeny nové znalosti, dovednosti a postoje bez ohledu na to, zda se tak děje vědomě, soustavně a záměrně nebo bezděčně, tedy náhodně, latentně (Palán, 2002).

Práci lektora primární prevence můžeme zařadit do skupiny pomáhajících profesí. Dle Matouška jsou tyto profese lákavé pro lidi s velmi silnou rodičovskou složkou osobnosti, která je motivující k pomáhajícímu, podpůrnému postoji k lidem. Zároveň uvádí ale i další faktory, které mohou být případným důvodem k výběru pomáhajícímu povolání. Někoho může k této volbě nasměrovat traumatizující zážitek z mládí nebo je k pomáhající profesi přivedla náboženská orientace, dále může jít o „zdedění“ práce v rodinné linii. Konkrétně k pozici lektora primární prevence pracujícího s mládeží mohou dotyčného dovést například i výhrady ke světu dospělých, a proto spíše inklinuje k mládeži (Matoušek, 2011).

Obecně pomáhající profesi můžeme chápat jako pojem, který se primárně vztahuje na práci s lidmi (Vávrová, 2012). Pomáhající profese dle Kopřivy (2011) jsou psychologové, sociální pracovníci, vychovatelé, lékaři, zdravotní sestry, pečovatelé a učitelé. Matoušek (2003) zase zmiňuje, že do skupiny pomáhajících profesí řadíme profese, které vycházejí z medicíny, psychologie, sociální práce a pedagogiky. Pracovníci výše zmíněných oborů se mnohem více potýkají se syndromem vyhoření (v porovnání s jinými obory).

Autor uvedeného termínu Freudenberg (in Křivohlavý, 2012, s. 65–66) říká, že syndrom vyhoření je konečným stádiem procesu, při němž lidé, kteří se hluboce emocionálně něčím zabývají, ztrácejí své původní nadšení a svou motivaci tedy své vlastní hnací síly.

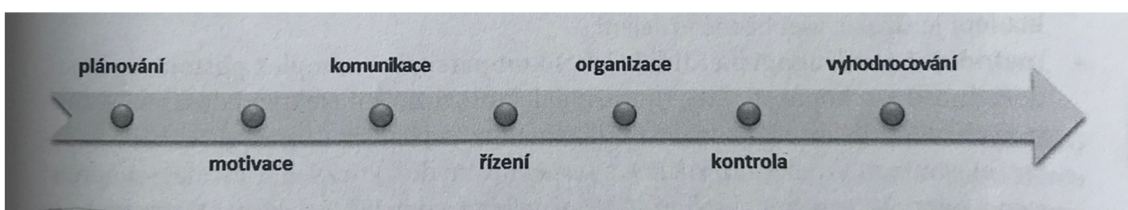
Při výkonu pozice lektora primární prevence je důležité dbát o pracovníkovu psychohygienu. Svě opodstatněné místo zde mají pravidelné supervize, intervize a otevřené klima zařízení, ve kterém dotyčný pracuje (Matoušek, 2011).

4.1 Hlavní činnost a náplň práce lektora

Škála činností lektora je velmi různorodá, a to jak při samotném vyučování, tedy předávání znalostí a dovedností, tak před ním. Lektor v rámci celého procesu plní několik funkcí:

- *„Plánování vzdělávací aktivity – time-management, vymezení cílů, vymezení učební látky, metod, prostředků,*
 - *motivace účastníků – zajištění pozornosti, zájmu,*
 - *komunikace s účastníky (ale například i se zadavatelem, kolegy apod.) – způsoby prezentace učiva, vedení rozhovoru, diskuse,*
 - *řízení výuky – zásahy do individuálního průběhu učení, individualizace úkolů, pomoc při potížích, stanovení strategie a taktiky práce,*
 - *organizace výuky – vedení písemností, zajištění podmínek pro práci, materiálů, nástrojů, zařízení, střídání doby práce a odpočinku,*
 - *kontrola nově naučeného – průběžná kontrola pochopení učiva, kontrola individuálních úkolů, realizace zkoušek, testů,*
 - *vyhodnocování nově naučeného – pochvala, kritika, analýza chyb.“*
- (Dvořáková, 2013)

Obr. č. 3: Funkce lektora ve vzdělávání



(Dvořáková, 2013, s. 9)

Práci lektora v celé její šíři můžeme tedy popsat následovně. Lektor na základě informací, které získá od zadavatele vzdělávací aktivity, již před jejím konáním vymezení cíle a obsah vzdělávání a metody a prostředky, které budou využity, tedy plánuje. Na začátku, ale i v průběhu vzdělávací aktivity, musí účastníky správně namotivovat. Toho může dosáhnout například tím, že jim sdělí cíle vzdělávání. Ty sladí s jejich očekáváním, průběžně uvádí možnosti aplikace sdělovaných informací do praxe a běžného života. Dále může účastníky motivovat jejich vedením k samostatné práci. V průběhu celé vzdělávací

aktivity vzdělavatel s účastníky komunikuje, a to na úrovni verbální i neverbální komunikace. Lektor řídí aktivity, zadává úkoly, ke kterým předem připraví potřebné materiály. Řídí, tedy organizuje výuku, průběžně i na závěr vzdělávací aktivity zjišťuje, zda byly naplněny stanovené cíle a na základě těchto zjištění pak poskytuje účastníkům zpětnou vazbu o jejich pokrocích při učení, hodnotí jejich výkony i výsledky. Lektor může průběžně hodnotit, zda byly naplněny cíle například: pozorováním, kontrolou individuálních či skupinových úkolů, diskusí, otázkami, testem a tak dále (Dvořáková, 2013). Pracovní náplň profese lektora podobně uvádí Bednaříková (2006) a zmiňuje plánování, organizování, řízení a kontrolu výuky.

„Vzájemné působení lektora a účastníka je specifickým interpersonálním vztahem, který začíná rozhodnutím učit se na straně jedné a rozhodnutím o lektorské činnosti na straně druhé a končí v okamžiku ukončení kurzu, kdy se mění v obecný interpersonální vztah známý – známý.“ (Palán, 2003, s. 92)

Všechny výše uvedené činnosti jsou velmi důležité a lektor by měl vědět, jak je naplnit a měl by je hlavně umět realizovat. Z uvedeného vyplývá, že musí mít dostatečné znalosti, dovednosti, zkušenosti a postoje, které mu umožní jeho činnost vykonávat efektivně. V neposlední řadě je nutné taktéž disponovat určitými lektorskými kompetencemi.

4.2 Lektorské kompetence

Pojem kompetence vychází z anglosaského pojetí. Kompetence je chápána jako: *„Schopnost vykonávat určitou funkci nebo soubor funkcí a dosahovat při tom určité úrovně výkonnosti. Jde o soubor způsobů chování, který určité osoby ovládají lépe než jiné, což jim umožňuje lépe zvládat dané situace. Kompetence pracovníka bývají vyjádřeny popisem jeho znalostí, schopností, povahových rysů, postojů, dovedností a zkušeností.“* (Palán, 2002, s. 98)

Dle Dvořákové (2013) jsou lektorské kompetence *„takové znalosti, dovednosti a postoje, které lektorovi umožňují efektivně vykonávat jeho činnost, tedy naplňovat všechny jeho funkce ve vyučovacím procesu.“*

Veteška a Tureckiová (2008) kompetence chápou jako *„jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností*

a ochotou (motivaci) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 27)

Na kompetence, dle výše uvedeného, můžeme tedy nahlížet jako na stav, ve kterém se aktuálně člověk nachází (něco umí, a proto může dosahovat nějakých výsledků) a nebo jako na jistou kvalitu, tedy něco, co jde rozvíjet a na čem lze pracovat.

Od lektora se zpravidla očekává, že to bude kompetentní osoba s praxí v oboru a se schopností zaujmout posluchače a naučit je potřebné penzum znalostí či dovedností. Lektor by měl být jistou osobností, tedy někdo, kdo nejen zná a umí, ale také dokáže pozitivně působit na lidi, zvládne například problémové jedince, kteří jeho působení narušují nebo pomůže prosadit myšlenku (Medlíková, 2013).

Dle Dvořákové a Langer (2012) můžeme rozdělit lektorské kompetence do čtyř oblastí:

1. Odborné kompetence

Jsou tedy vědomosti, dovednosti a vlastní zkušenosti jak z oboru, který lektor prezentuje, tak i schopnost mezioborového přístupu, jehož nezbytným předpokladem je široké, všeobecné vzdělání.

2. Metodické kompetence

Je komplex postojů, znalostí, dovedností a schopností, které umožňují lektorovi zajistit efektivní dosažení plánovaných cílů vzdělávání, tj. znalost problematiky vzdělávání dospělých, dalšího vzdělávání, strategií vzdělávání, znalost a respektování didaktických principů, schopnost stanovovat cíle, vytvářet obsah vzdělávání, vybírat a používat adekvátní formy, metody a prostředky výuky, získávat a poskytovat zpětnou vazbu, analyzovat a hodnotit výsledky vzdělávání.

3. Kompetence komunikační a rétorické

Nalézáme v oblasti verbální i neverbální komunikace.

4. Osobní kompetence či vlastnosti

Do této čtvrté oblasti můžeme řadit především smysl pro odpovědnost, tvořivost, flexibilitu, čestnost, smysl pro spravedlnost, důslednost, rozhodnost, zásadovost, trpělivost, duševní vyrovnanost, optimismus, pozitivní myšlení vzhledem k sobě i účastníkům, sebeovládání, tolerance, takt a klid, smysl pro humor atd. (Dvořáková, Langer 2012).

Lektor by měl vyzařovat určité charisma, aby zanechal silnou stopu v posluchačích. Člověk na pozici lektora potřebuje znalost problematiky, schopnost učit se novým věcem a dovednost aplikovat psychologické poučky v praxi. V neposlední řadě je důležitá též dobrá „image“. Pojem „image“ znamená určitý obraz, podoba, představa nebo idea. Jedná se o celkovou prezentaci, vnější působení a celkový dojem na veřejnost. Jaký obraz si o lektorovi jeho posluchači udělají, hraje výraznou roli v tom, na kolik bude schopen posluchače ovlivnit (Medlíková, 2013).

Dle Medlíkové (2013) obraz lektora posiluje široká paleta dovedností, schopností a vlastností. Mezi které řadí například tyto:

- odbornost a kvalifikace,
- informovanost – v oboru i všeobecná,
- respekt k názoru druhého,
- angažování se a pomoc,
- spolehlivost a diskrétnost,
- schopnost pracovat s emocemi – vlastními i skupiny,
- minimum předsudků,
- zdržení se veřejné kritiky – účastníků, kolegů apod.,
- dobrá připravenost,
- takt, zdvořilost a jasné vyjadřování,
- vlastní život v souladu s deklarovanými hodnotami,
- vhodný vzhled a vystupování,
- schopnost adekvátně se chovat i v nečekaných situacích,
- jednota slov a činů,
- ochrana soukromí druhých i svého vlastního.

Je nutno zmínit taktéž i vlastnosti či způsoby chování, které naopak lektorovu „image“ dokáží poškodit. Zde je stručný výběr ze situací, které zmiňovaná autorka uvádí:

- přímá lež,
- nesplněné sliby,
- vytahování se,
- manipulování s lidmi,
- chaotický přístup a chaotická práce,
- neschopnost ochránit skupinu před rušením, agresí a dalšími negativními vlivy,

- příliš osobní, sexistické, rasově zbarvené nebo jinak nevhodné poznámky,
- neupravený zevnějšek.

(Medlíková, 2013)

K tomu, aby lektor docílil vytyčených cílů, musí být schopen zvolit vhodné metody vzdělávání. Metoda vzdělávání je konkrétní postup, který lektor využívá, aby dosáhl stanoveného cíle vzdělávání. Těchto metod je celá řada a jejich volba závisí na cíli, na složení a charakteru účastníků, na charakteru obsahu a formy a v neposlední řadě také na časových a místních dispozicích. Jednotlivé metody je vhodné různě kombinovat, aby byla udržena pozornost účastníků. Podle výzkumů totiž zhruba po dvaceti minutách stejné činnosti pozornost účastníků poměrně výrazně klesá. Medina dokonce uvádí pouhých deset minut. Zájem můžeme opět aktivovat změnou metody. Lektor může použít například tyto metody: demonstrování, instruktáž, situační metody, inscenační metody neboli hraní rolí, projektové metody, diskusní metody, práce v malých skupinách a tak dále (Dvořáková, 2013).

Problematikou kompetencí se zabýval ve svém výzkumném šetření v roce 2001 profesor Urklin z Petrohradské univerzity v Ruské federaci (In: Mužík, 2010, s. 226). Výsledek výzkumu ukázal, že pro úspěšnou výukovou činnost je na straně lektora nejdůležitější charisma (38 %), rétorické umění (35 %) a přístup k účastníkům kurzu (17 %). Odborná erudice vyučujícího stála až na čtvrtém místě (9 %), tudíž nelze jednoznačně u lektora předpokládat, že aby byl kvalitním lektorem, stačí být především odborníkem na danou problematiku. Dokonce ani nestačí být dobře didakticky (andragogicky) vybaven. Ve vzdělávacím procesu evidentně hrají důležitou roli osobnostní charakteristiky. Výzkum také ukázal, že 65 % účastníků spojuje první dojem z učitele s jeho úspěšností a 40 % nemění první dojem ani po určité době.

Zajímavé výsledky přináší i „anketa“ Medlíkové (2013, s. 27), v rámci které autorka zjišťovala, jakých hodnot si účastníci na lektorovi nejvíce cení. Uváděli jich mnoho, přesto některé byly uvedeny opakovaně:

Čitelnost = uvádí zdroje, z nichž čerpal, chová se podle principů, které propaguje, jasně vysvětluje.

Kompetentnost = bere zakázky, na které stačí, má zkušenosti, umí učit, střídá techniky.

Zodpovědnost = přizpůsobuje vše potřebám skupiny, používá zpětnou vazbu.

Věrohodnost = dodržuje sliby, uvádí reálné údaje, dotahuje věci do konce.

Autenticita = umí projevit emoce, bezprostředně reaguje na podnět, chová se stejně v pracovní i mimopracovní oblasti.

Diskrétnost = nešíří informace dál.

Zájem = diskutuje, podněcuje diskusi, zjistí si informace o skupině.

Partnerství = respektuje odmítnutí odpovědi či aktivity, akceptuje názor skupiny.

Stálý růst odborný i osobní = dále se vzdělává, spolupracuje se zajímavými kolegy či partnery.

4.3 Komunikace v práci lektora

Pro činnost lektora jsou komunikační dovednosti nezbytné, jsou také zahrnuty ve výzkumné části a z tohoto důvodu jim práce věnuje samostatnou podkapitolu. Komunikaci, ať už verbální či neverbální vnímá jako klíčovou a podstatnou složku lektorské práce shodně několik autorů, kteří ji podrobně rozpracovávají. „*Jedním z klíčových faktorů ovlivňujících efektivitu vzdělávací aktivity je komunikace mezi lektorem a účastníky a účastníky navzájem.*“ (Dvořáková, 2013) Komunikace mezi lektorem a účastníky by měla probíhat na bázi tzv. partnerského přístupu. Pokud se lektor chová autoritativně, příliš velkou autoritu mít pravděpodobně nebude. Od lektora se očekává expertní náhled na probíranou látku a otevřený přístup, tedy možnost o věcech diskutovat a polemizovat. Účastníci by měli být respektováni a lektorem přijímáni jako téměř rovnocenní spolutvůrci (Tamtéž, 2013).

Verbální komunikace

Pro předávání informací je klíčová komunikace verbální, tedy vše, co lze vyjádřit slovy. Doporučení pro verbální komunikaci lektora v rámci výuky jsou následující:

- a) Projev lektora by měl mít jasnou strukturu, systém, informace by měl vzájemně propojovat.
- b) Lektor by se měl držet tématu, pokud se od něj odchýlí, měl by to vysvětlit.
- c) Lektor by neměl tvořit příliš dlouhé věty (kratší věty se lépe poslouchají a chápou).

- d) Lektor by neměl používat příliš dlouhá slova.
 - e) Klíčová sdělení by měl lektor opakovat, účastníci si je tak lépe zapamatují.
 - f) Obsah a výběr slov (cizí slova, zkratky, odborné termíny atd.) by měl být vždy přizpůsoben konkrétní skupině účastníků, účastníci by vždy měli bez problémů rozumět tomu, co lektor říká.
 - g) Lektor by měl mít velmi širokou aktivní i pasivní slovní zásobu (lze ji rozšiřovat například čtením odborné i „krásné“ literatury).
 - h) Slovník lektora by měl být zajímavý, ale neměl by používat aktuálně módní slova – což působí nepřirozeně a někteří účastníci nemusí rozumět.
 - i) Lektor by neměl používat zbytečné zdvořilostní fráze, protože zdržují a působí poučujícím dojmem (např. „Mohu vás požádat o pozornost?“).
- (Kazík, 2008; Kopecká, 2013)

Neverbální komunikace

Neverbální komunikace tvoří velmi důležitou doprovodnou složku komunikace verbální, je to vše, co „nejde napsat“. Medlíková (2013) v rámci jednotlivých složek neverbální komunikace uvádí, co je důležité a co může pomoci v rámci zvýraznění lektorovy osobnosti, také zmiňuje, čemu by se měl vyhnout.

Vizuální kontakt

Lektor by měl mít oční kontakt s účastníky. Každý z nich by měl mít dojem, že mluví právě pro něho. Je tedy dobré dívat se vždy do očí nějakého jedince a postupně se posouvat v rámci skupinky dále, což působí osobně a kontaktně. Lektor by neměl koukat nad hlavy posluchačů, mohl by působit nadřazeně a povýšeně (Medlíková, 2013).

Mimika

Obsahuje veškeré prvky práce s obličejem. Lektorsky důležitý jde zde úsměv, který je v rámci komunikace příjemný a uvolňuje obličej, naznačuje pozitivní postoj k účastníkům i k celému procesu. Náklon hlavy na stranu zase může signalizovat zájem, vnímání a zapojení se (Tamtéž, 2013).

Posturologie – postoj a pohyb

Podle Vymětala se posturologie zabývá komplexně držením těla, jeho napětím nebo uvolněním, náklony, polohou rukou, nohou, hlavy, směrem natočení těla a konfigurací všech částí těla. Posturologie vychází ze základního poznatku, že „lze nemluvit, ale nelze nezaujmout žádnou polohu těla a žádný postoj“ (Vymětal, 2008).

Zde je důležité, aby si lektor našel svůj přirozený režim. Míra pohybu a aktivity vychází z osobnosti (např. introvert a extrovert) a míry zkušeností (začátečník může být z počátku strnulejší). Zkušený mluvčí může pohyby cíleně střídat (chvíli stát, pak sedět, poté chodit mezi posluchači). Pokud lektor potřebuje mít „vládu nad procesem“, nebo se účastníci baví či nedávají pozor, případně se mezi sebou hádají při práci ve skupinkách, měl by lektor stát. Naopak sezení je dobré pro uklidnění či uvolnění atmosféry. Tedy pokud lektor chce, aby posluchači začali diskutovat, případně aby vnímali, že jím je v danou chvíli rovný. Lektor by měl zaujímat tzv. otevřené postoje (Medlíková 2013; Kopecká, 2013).

Gestika

Pod gestikou si můžeme představit určitá gesta, především pohyby rukou a hlavy, která dokreslují a zastupují verbální sdělení. Míra gest opět vychází z osobnosti člověka, z jeho aktuální nálady i z míry stresu, který pociťuje. Lektorovi by mělo být vidět na ruce. Nedoporučovaná gesta, kterým by se měl lektor vyhnout, jsou například ruce v kapsách, jakkoliv zkřížené ruce, nebo držení papíru či materiálu v oblasti hrudníku. To vše může působit nevhodně, povýšeně, nebo uzavřeně. Tato gesta odvedou vizuální pozornost nebo vypovídají o lektorově nejistotě. V neposlední řadě dojde například k vytvoření bariéry mezi lektorem a účastníky. Lektor by měl používat pouze přiměřená gesta, která dokreslují a zastupují jeho verbální sdělení (Medlíková 2013; Kopecká, 2013).

Proxemika

Tato věda zahrnuje práci s prostorem a vzdálenost při komunikaci. Z hlediska proxemiky je důležité se pohybovat tak, aby na lektora bylo dobře vidět ze všech stran obsazeného prostoru. Ideální je taková pozice, v níž lektor vidí všechny účastníky a všichni účastníci vidí na něho. Lektor by neměl chodit do bezprostřední blízkosti lidí a pokud je v místnosti omezený prostor a jinak to nejde, je dobré se předem omluvit, že možná bude muset posluchačům narušit komfortní zónu. Lektor by se však neměl přibližovat k účastníkům

na vzdálenost menší než půl metru a nikdy se nesmí přiblížit na vzdálenost menší než třicet centimetrů (Medlíková 2013; Kopecká, 2013).

Dále je v rámci neverbální komunikace možné uvést také *haptiku*, komunikaci dotykem. Přičemž jediný „akceptovaný“ dotyk mezi lektorem a účastníky je podání ruky při vítání nebo loučení se. V rámci *paralingvistiky*, tedy práce s hlasem, by měl lektor zvládnout hlídat tempo řeči. Neměl by tedy mluvit příliš rychle a bez přestávek v řeči. Měl by být pozitivně naladěný, protože i to se na hlase pozná. Měl by správně intonovat a artikulovat, aby mu účastníci rozuměli. V neposlední řadě by měl mluvit dostatečně nahlas, tak aby ho všichni slyšeli. Hlasitost jeho řeči by ale neměla být stále stejná, to by mohlo vést k utlumení účastníků (Medlíková 2013; Kopecká, 2013).

5. Organizace SEMIRAMIS z. ú.

V této poslední teoretické kapitole čerpám především z vlastních zkušeností, které jsem získala svým již tříletým působením v organizaci na pozici externí lektory primární prevence v rámci Centra primární prevence Královéhradeckého kraje. Dále tato kapitola vychází z interních dokumentů organizace SEMIRAMIS z. ú.

Jak už bylo výše zmíněno, prevenci na školách velkou měrou zajišťují neziskové organizace, kam se řadí i SEMIRAMIS z. ú. Školy si organizace objednávají, aby pomáhaly naplnit školní preventivní program. Tato kapitola si klade za cíl organizaci vzhledem k výzkumu v empirické části týkající se její činnosti a práce lektorů více přiblížit.

5.1 Představení organizace SEMIRAMIS z. ú.

Semiramis z. ú. je organizací, která vznikla v roce 2000. Působí v oblasti prevence rizikového chování a své programy začala realizovat v roce 2002 (Koncepce center PP, 2019).

Organizace Semiramis disponuje několika centry, která poskytují různé služby. Tato práce hovoří pouze o centrech primární prevence v rámci návaznosti na její šetření. Cílem center primární prevence je preventivní působení a zamezení vzniku různých forem rizikového chování žáků. Dále dochází k předávání vhodných znalostí, dovedností a postojů, které napomáhají odstraňovat projevy rizikových jevů ve společnosti a podporují zdravý životní styl. Dochází k předávání vhodných a objektivních informací o možných formách rizikového chování nejen žákům základních škol, ale i pedagogům, rodičům a široké veřejnosti (Semiramis, 2020, online).

Organizace Semiramis z. ú. v současné době poskytuje již několik služeb a zaměstnává desítky pracovníků v rámci krajů. Pod organizaci spadají tři centra primární prevence:

- Centrum primární prevence Královéhradeckého kraje,
- Centrum primární prevence Středočeského kraje,
- Centrum primární prevence Pardubického kraje.

Všechna tato centra mají společného ředitele, v jehož kompetenci jsou především organizační záležitosti, kontrakty se školami, komunikace s vedením škol a udělování pokynů vedoucím center primární prevence. To vše koná ve spolupráci s odbornou ředitelkou.

Každé ze tří center primární prevence má jednu vedoucí centra. Vedoucí vždy pomáhají 2-4 pracovnice centra, které jsou zaměstnány na hlavní pracovní poměr. Jejich úkolem, stejně jako úkolem lektorů, je vést programy primární prevence. Oproti lektorům mají však na starosti i administrativní činnosti. Tyto činnosti zahrnují kontrolu termínů sjednaných se školami, dohlížení na veškerou administrativu a vykazované poradenství. Zároveň se podílí i na tvorbě programů primární prevence a vykazují statistiky. Tým dále tvoří externí lektoři, kteří jsou zaměstnaní na dohodu o provedení práce (Operační manuál center PP, 2019).

Následný výzkum v praktické části byl realizovaný v rámci Centra primární prevence Královéhradeckého kraje. To poskytuje stejně jako zbylá dvě centra školám a odborné i laické veřejnosti profesionální intervenci a odborné poradenství v oblasti primární prevence rizikového chování. Cílem programů specifické primární prevence, poradenských a metodických aktivit je snaha předcházet problémům spojeným s rizikovým chováním u dětí a mládeže nebo tyto problémy oddálit do co nejpozdějšího věku (Semiramis, 2020, online).

Preventivní programy jsou realizovány lektorskou dvojicí, tedy dvojicí složenou ze dvou lektorů PP. Dvojici zpravidla tvoří dvě ženy, tedy dvě lektorky. Určitý ideální model by představovalo složení jedna lektorka – žena a jeden lektor – muž, k tomu však kvůli nedostatku mužů v tomto oboru dochází zřídka.

5.2 Struktura a náplň programů všeobecné primární prevence SEMIRAMIS z. ú.

Tato kapitola si klade za cíl blíže přiblížit strukturu programů. Forma, kterou jsou programy dlouhodobé primární prevence vedeny je většinou interaktivní. Využívají se psychosociální hry, techniky a prvky zážitkové pedagogiky. *„Prostřednictvím zážitku se žákům snažíme předávat pozitivní životní hodnoty a postoje, pravdivé informace o různých formách rizikového chování a v celém průběhu programů pracujeme s tématy, jako jsou zdravý životní styl, podpora sebevědomí, zdravá komunikace, pozitivní mezilidské vztahy, práce s agresivitou, s intolerancí, sebeovládáním, asertivitou, odmítáním, stresovými situacemi a např. i s úzkostí.“* (Semiramis, 2020, online)

Nejčtenější cílovou skupinou programů jsou žáci 1. a 2. stupně běžných základních škol, případně nižšího stupně víceletých gymnázií. Třídy s programy začínají z pravidla ve čtvrtém nebo v šestém ročníku, pak spolupráce pokračuje až do deváté třídy. S každou školní třídou pracujeme návazně 4 až 6 let. Jedná se tedy o dlouhodobé působení, kdy jsou programy určeny vždy pro jednu školní třídu, se kterou se lektoři setkávají zpravidla jednou za pololetí po dobu tří vyučovacích hodin. To znamená dvě tříhodinová setkání za jeden školní rok.

První část programů pro 4. až 7. ročníky nebo 6. až 7. ročníky má pevně stanovenou tématickou strukturu. Je zaměřena především na práci s kolektivem a posílení třídního kolektivu, začlenění jednotlivých žáků, budování pozitivních mezilidských vztahů, posílení zdravé komunikace. Je kladen důraz na posílení životních hodnot a postojů vedoucích ke zdravému životnímu stylu („bio-psycho-sociální pohodě“) a na zdravé sebepojetí a schopnost tolerovat odlišnosti. Je zde zařazen též program s hlavním cílem prevencí šikany ve školním prostředí, budování kolektivního vědomí a zodpovědnosti.

Témata v druhé části pro 8. a 9. ročníky jsou již na volbě samotných žáků, třídního učitele, popř. školního metodika prevence. Náplň programu je více zaměřena na konkrétní projev rizikového chování. Například program s názvem „Žijeme online“ seznamuje žáky s riziky trávení volného času na internetu, program „Jenom pohled nestačí“ přináší informace týkající se intolerance, rasismu, xenofobie, extremismu, subkultur. Věnuje se předsudkům, se kterými se v běžném životě setkáváme, jejich racionalizaci a budování schopnosti tolerovat odlišnosti. Program nesoucí název „Nemůžu žít bez“ má sloužit jako prevence v oblasti závislostí. Programy „Já a ty“ a „Na tělo“ se věnují partnerství a

prevenci rizikového sexuálního chování. Cílem je formování zdravých postojů žáků v oblasti partnerského a sexuálního života. Žákům jsou vždy všechna témata představena a následně hlasují, o které mají zájem. Celková nabídka, ze které mohou volit čítá jedenáct témat z nichž dvě zvolené absolvují v osmé třídě a dvě v deváté třídě.

Struktura bloku je v každém programu velmi podobná. V první hodině si každý žák vytvoří cedulku se svým jménem, v průběhu této činnosti je třídě zadána vždy nějaká konkrétní otázka, na kterou následně všichni žáci postupně odpovídají. Součástí první hodiny je také rekapitulace minulých setkání, zopakování základních pravidel, poskytnutí schránky na anonymní dotazy a vysvětlení její funkce. Dále seznámení s tématem daného setkání a úvodní hra nebo technika sloužící k navození atmosféry programu a společné práce. Druhá hodina se především věnuje hlavnímu tématu, a to prostřednictvím nejrůznějších metod práce (hry, techniky, modelové situace, beseda, diskuse apod.). Převážně se jedná o jednu velkou/hlavní techniku nebo hru, která je zaměřena na příslušné téma. Je možné ji dle potřeby prokládat krátkými, uvolňujícími hrami zaměřenými na podporu následného soustředění. Ve třetí závěrečné hodině dochází většinou k dokončení hlavního tématu s odůvodněním, proč bylo realizováno a jaký by měl být výsledek/výstup. Dle časových možností lze zařadit závěrečnou techniku. Vždy probíhá zpětná závěrečná reflexe účastníků bloku (žáků, lektorů, třídního učitele), žáci vyplňují zpětnovazebný dotazník.

Lektorská dvojice má v každém z bloků na výběr z několika technik z dílčích skupin. To znamená, že i když má program již vytvořenou náplň a pevně určenou strukturu, mohou lektoři volit a měnit různé techniky tak, jak pokládají za vhodné, je tedy umožněno vytvoření programu, který respektuje potřeby dané školní třídy. V průběhu každého bloku mají žáci přístup k tzv. krabičce na anonymní dotazy, jež slouží jako „sběrna“ anonymních dotazů a případných připomínek ze strany žáků. Na konci každého bloku jsou tyto dotazy a připomínky zodpovídaný. Během programu musí být vždy přítomen třídní učitel, který je za žáky zodpovědný. Jakou roli v programu zaujme, je již na jeho uvážení. Může žáky pouze pozorovat nebo být součástí komunitního kruhu, v němž se pracuje. To, jakou měrou se bude zapojovat do aktivit a technik a jak bude vstupovat do programu, je ponecháno výlučně na učitel. Lektoři se však snaží o co největší integraci třídních učitelů do programu, alespoň v rámci obecných otázek, na které se odpovídá v kroužku a zapojují se i sami lektoři.

5.3 Požadavky na pozici externího lektora SEMIRAMIS z. ú.

Jak už bylo v rámci této kapitoly nastíněno, tým tvoří také externí lektori, kteří dojíždějí do škol a jsou v každodenní interakci se žáky. Neodmyslitelnou součástí práce je komunikace se školami, na nichž probíhají programy. Zásadní je zde zodpovědnost, svědomitost a reprezentativní vystupování lektora pro domlouvání termínů, informování školy a jejich zástupců o průběhu programu, v případě potřeby odkázání na organizace návazné péče nebo na vedoucí centra PP.

Povinností lektorů je účastnit se porad a supervizí, jež mají význam především pro ně samotné a jejich psychohygienu potřebnou v souvislosti s pomáhající profesí. Lektori se v rámci preventivního působení na školách mohou často setkávat s psychicky náročnými situacemi, a to především v momentech, kdy se dostávají do situační intervence s nějakým žákem. V takovémto případě je nutné poskytnout poradenství a doporučit mu vhodné kontakty pomoci. Lektor musí být v takovém případě oporou a měl by dokázat nastítnit jedinci možnosti řešení jeho situace, případně mu vypomoci tíživou situací sdělit třídnímu učiteli. V případě, že se jedná o závažnou věc, kdy by mohlo být dítě ohroženo na zdraví nebo na životě nebo by hrozilo, že je obětí sexuálního zneužívání či syndromu CAN, který zahrnuje týrané, zneužívané a zanedbávané dítě, je třeba situaci neprodleně řešit i s vedením školy.

Dále je povinností lektora absolvovat pravidelné tříhodinové školení, realizované vždy jednou za dva měsíce, které vede z pravidla vedoucí centra. Téma školení si vždy mohou určit sami lektori tak, aby vycházelo z aktuálních potřeb, které vyvstávají z přímé práce se žáky ve školách. Nabídek vzdělávání, školení, workshopů a seminářů dostávají lektori mnoho i od jiných organizací a je jim většinou zprostředkováno bez úhrady v rámci zvýšení jejich odbornosti.

Důležité je zde také zmínit, že lektor nemůže vykonávat lektorskou činnost pod touto organizací, pokud neabsolvuje Výcvikový kurz pro lektory programů dlouhodobé primární prevence Centra primární prevence SEMIRAMIS z. ú. Kurz je v rozsahu 138 hodin a zahrnuje kompletní přípravu na výkon lektora PP. Vzdělávací program byl akreditován MŠMT v rámci systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pod č.j. 248/2019-1-145.

Požadavky na lektora v rámci jeho odbornosti, komunikačních dovedností, mentální odolnosti a jeho dovedností a osobnostních charakteristik nejsou malé. Což lze jistě odvodit z již demonstrované literatury v rámci kapitoly č. 4, kde je pozice lektora představena.

Proto i v organizaci Semiramis z. ú. dochází k pečlivému výběru lektorů hned v rámci přijímacího řízení. Lektor navíc musí splňovat následující kritéria, aby se takového řízení mohl účastnit:

- věk minimálně dvacet let,
- ukončené středoškolské vzdělání s maturitou a započaté minimálně vysokoškolské bakalářské studium,
- studium, které je svým obsahem zaměřeno na práci s lidmi,
- orientace v problematice prevence rizikového chování,
- jednoznačné negativní postoje vzhledem k rizikovým formám chování (např. k užívání návykových látek) a propagace zdravého způsobu života,
- motivace pro práci v oboru, ochota dále se vzdělávat, odpovědnost, spolehlivost, komunikační předpoklady a samostatnost,
- ochota pracovat v týmu,
- osobní a časová flexibilita.

(Koncepte center PP, 2019)

6. Výzkumné šetření

V následujících kapitolách bude představeno vlastní výzkumné šetření, které se opírá o zpracované teoretické poznatky z odborné literatury, jež byly uvedeny v prvních pěti kapitolách diplomové práce.

6.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Výzkumné šetření si klade za cíl zjistit, jaké faktory ovlivňují pozitivní působení programu SEMIRAMIS z. ú. na žáky. Pro získání těchto dat byl využit kvalitativní způsob zkoumání realizovaný formou polostrukturovaných rozhovorů se žáky, kteří se programu účastní.

Cíl výzkumu diplomové práce je přetvořen do hlavní výzkumné otázky (HVO):

Jaké faktory ovlivňují pozitivní působení programu SEMIRAMIS z. ú. na žáky?

Hlavní výzkumná otázka je dále rozdělena do tří dílčích výzkumných otázek (DVO), které jsou rozpracovány do jednotlivých tazatelských otázek (TO):

- DVO I Jak vnímají žáci osobnost lektora programu?
 - TO 1 Co na lektorech vnímáš kladně a pozitivně, jaké chování se ti u nich líbí nebo jaké na nich oceňuješ?
 - TO 2 Jaké chování tě u lektora štve, vytáčí nebo vyvádí z míry. Co ti vadí, když lektor dělá, nebo naopak nedělá?
 - TO 3 Jaké jsi měl/a pocity, pokud u vás došlo ke změně lektora a jak na tebe tato změna působila?
 - TO 4 Jaký je tvůj názor na to, že si s lektory tykáte?
 - TO 5 Jak vnímáš atmosféru panující při programu a jak ji podle tebe mohou ovlivňovat lektoři? (vliv lektora)
 - TO 6 Jak na tebe působí lektoři při mluvení a vysvětlování aktivit?

- DVO II *Jak je vnímána struktura programu a prožívání aktivit z pohledu žáků?*
 - TO 7 Jak souhrnně hodnotíš aktivity, které jsi zažil/a v rámci programů?
 - TO 8 Jaké aktivity tě nejvíce bavily nebo na tebe udělaly dojem?
 - TO 9 Jaké aktivity tě zaskočily nepříjemně, vyvolávaly v tobě divné pocity nebo se ti jednoduše nelíbily?
 - TO 10 Jak hodnotíš sestavení, tedy strukturu našich programů?
 - TO 11 Jak vnímáš to, že je na bloku vždy přítomen tvůj třídní učitel?
 - TO 12 Jaký je tvůj názor na krabičku s anonymními dotazy a v čem spatřuješ její přínos?
 - TO 13 Jak hodnotíš možnost svého zapojení v rámci programů Semiramis?
 - TO 14 Vyhovovalo by ti něco jinak v rámci aktivit, struktury či přístupu lektorů, co ti v rámci setkání případně chybí?

- DVO III *Jaký je vliv programů SEMIERAMIS z. ú. na žáky?*
 - TO 15 Jak se změnila atmosféra po konání programu ve vaší třídě?
 - TO 16 Jak myslíš, že tě programy nyní ovlivňují, například ve tvém soukromém životě nebo v některých rizikových situacích či momentech, pokud ses v nich v poslední době ocitl/a?
 - TO 17 V čem vnímáš pozitivní dopady programů Semiramis?
 - TO 18 V čem vnímáš negativní dopady programů Semiramis?
 - TO 19 V čem myslíš, že tě programy dokážou ovlivnit do dospělosti nebo do tvého budoucího života?

Tazatelské otázky (TO) uvedené výše byly použity při rozhovoru se žáky. Přičemž tyto tazatelské otázky byly mírně upraveny vždy v závislosti na mentální vyspělosti dotazovaného. Protože se jednalo o rozhovory s adolescenty, byla některá slova volena přiměřeně k jejich věku a otázky jim byly v mnoha případech blíže upřesněny. Pro větší přehlednost byla vytvořena tabulka č. 1, kde je transformován výzkumný cíl do výzkumných otázek.

Tabulka č. 1: Transformace výzkumného cíle do výzkumných otázek

Hlavní výzkumná otázka	Dílčí výzkumné otázky (DVO)	Tazatelské otázky (TO)
<p>Jaké faktory ovlivňují pozitivní působení programu SEMIRAMIS z. ú. na žáky?</p>	<p>DVO I Jak vnímají žáci osobnost lektora programu?</p>	<p>TO 1 Co na lektorech vnímáš kladně a pozitivně, jaké chování se ti u nich líbí nebo jaké na nich oceňuješ?</p>
		<p>TO 2 Jaké chování tě u lektora štve, vytáčí nebo vyvádí z míry. Co ti vadí, když lektor dělá, nebo naopak nedělá?</p>
		<p>TO 3 Jaké jsi měl/měla pocity, pokud u vás došlo ke změně lektora a jak na tebe tato změna působila?</p>
		<p>TO 4 Jaký je tvůj názor na to, že si s lektory tykáte?</p>
		<p>TO 5 Jak vnímáš atmosféru panující při programu a na čem to podle tebe závisí? (vliv lektora)</p>
		<p>TO 6 Jak na tebe působí lektori při mluvení a vysvětlování aktivit?</p>
	<p>DVO II Jak je vnímána struktura programu a prožívání aktivit z pohledu žáků?</p>	<p>TO 7 Jak souhrnně hodnotíš aktivity, které jsi zažil/a v rámci programů?</p>
		<p>TO 8 Jaké aktivity tě nejvíce bavily nebo na tebe udělaly dojem?</p>
		<p>TO 9 Jaké aktivity tě zaskočily nepříjemně, vyvolávaly v tobě divné pocity nebo se ti jednoduše nelíbily?</p>

		TO 10 Jak hodnotíš sestavení, tedy strukturu našich programů?
		TO 11 Jak vnímáš to, že je na bloku vždy přítomen tvůj třídní učitel?
		TO 12 Jaký je tvůj názor na krabičku s anonymními dotazy a v čem spatřuješ její přínos?
		TO 13 Jak hodnotíš možnost svého zapojení v rámci programů Semiramis?
		TO 14 Vyhovovalo by ti něco jinak v rámci aktivit, struktury či přístupu lektorů, co ti v rámci setkání případně chybí?
	DVO III Jaký je vliv programů SEMIRAMIS z. ú. na žáky?	TO 15 Jak se změnila atmosféra po konání programu ve vaší třídě?
		TO 16 Jak myslíš, že tě programy nyní ovlivňují, například ve tvém soukromém životě nebo v některých rizikových situacích či momentech, pokud ses v nich v poslední době ocitl/a?
		TO 17 V čem vnímáš pozitivní dopady programů Semiramis?
		TO 18 V čem vnímáš negativní dopady programů Semiramis?
		TO 19 V čem myslíš, že tě programy dokážou ovlivnit do dospělosti nebo do tvého budoucího života?

6.2 Výzkumná metoda

Pro výzkumnou část byla zvolena metoda kvalitativního výzkumného šetření, a to formou polostrukturovaných rozhovorů. Cílem takového šetření není zevšeobecnění údajů, ale hluboké proniknutí do konkrétního případu. Smyslem je objevení nových souvislostí, které se hromadným výzkumem nedají odhalit. Takovýto druh výzkumu se vyznačuje především tím, že je dlouhodobý, intenzivní a velmi podrobný. Je zaměřen na konkrétní případ, tedy danou organizaci či určité informanty, kteří jsou pečlivě vybráni dle předem stanovených kritérií (Gavora, 2000). Na rozdíly mezi kvalitativním a kvantitativním šetřením upozorňuje také Hendl (2016) a uvádí, že zatímco kvantitativní výzkum je zaměřen na náhodné respondenty, tak u kvalitativního šetření je jejich výběr cílený a záměrný.

Polostrukturovaný rozhovor, který byl pro práci zvolen, lze definovat jako rozhovor, jenž vychází z určitého jádra, to je složeno z předem sestavených a promyšlených témat a otázek, na které se chce výzkumník v rozhovoru zaměřit a tázat. Tento typ rozhovoru však výzkumníkovi umožňuje klást doplňující otázky, které rozšíří, upřesní či doplní odpověď informanta (Miovský, 2006). Tyto rozhovory byly dále podrobeny kódování. Technika otevřeného kódování reprezentuje analytické úkony, které dělí data do fragmentů či indikátorů, jež se poté přiřazují k náležitým konceptům. Cílem je rozpoznání relevantních sdělení a jejich možnost je klasifikovat podle jednotlivého kritéria (Šafaříček, Šed'ová, 2007).

Osoby, kterým jsou v rámci rozhovoru kladeny otázky, označujeme jako informanty. Informanta je možné definovat jako člověka, který informuje a odhaluje. Výzkumník se snaží zjistit, jak informanti interpretují svět kolem sebe a jaké významy připisují událostem. Výzkumník by měl hovořit méně než informant (Hendl, 2016). Všichni informanti byli předem srozuměni s anonymitou a ochranou osobních údajů.

6.3 Výzkumný vzorek a průběh šetření

Vlastní výzkumné šetření bylo prováděno se žáky základních škol, kteří absolvují programy SEMIRAMIS z. ú. Pro výběr informantů bylo stanoveno několik kritérií, z nichž nejdůležitější byla účast na programu daným žákem minimálně po dobu 3 let, což znamená šest absolvovaných programů. Z takového počtu můžeme předpokládat, že žák má již utvořený názor na tato preventivní setkávání a má s nimi již rozsáhlou zkušenost, absolvoval různá témata a mohl zažít i více lektorů. Dalším kritériem bylo vybírat informanty navštěvující školu zapojenou do programů v rámci Královéhradeckého kraje. Výzkum je tedy zaměřen na Centrum primární prevence Královéhradeckého kraje, které bylo ze tří center vybráno z toho důvodu, že pod tímto centrem pracuji jako lektorka, a tudíž jsou pro mě školy dostupné. Konkrétně zaměřený výzkum má také větší potenciál přinést relevantní výsledky, než kdyby byl aplikován na všechna tři centra. Výběr daného informanta v rámci třídního kolektivu byl ve většině případů konzultován s třídními učiteli, kteří byli ochotni pomoci vybrat takového jedince, který je komunikativní, otevřený, upřímný a sdílný.

Rozhovory byly realizovány v průběhu listopadu a prosince 2020 a ledna a února 2021. Zhruba v polovině případů došlo k uskutečnění rozhovoru přímo v prostředí školy, se kterou byla realizace předem domluvena. Další polovina rozhovorů musela být kvůli aktuální situaci související s opatřeními v boji proti nemoci Covid 19 uskutečněna prostřednictvím videohovoru. V obou případech byla velká snaha o navození příjemné atmosféry před samotným rozhovorem, která si kladla za cíl uvolnění informantů a jejich následnou otevřenost. Navození takovýchto podmínek se nazývá raport (Gavora, 2000). Informantům byl zopakován cíl šetření a položena žádost ohledně nahrávání rozhovoru na záznamové zařízení.

Výzkumný vzorek se skládá celkově z devíti informantů. Byli vybráni čtyři chlapci a pět dívek. Každý informant je z jiné školy. Jak už práce zmiňuje, všem žákům byla přislíbena anonymita, z tohoto důvodu práce uvádí pouze třídu obecně a namísto konkrétní školy je uveden okres, ve kterém se škola nachází. Informanti budou v diplomové práci dále označováni přiřazením písmene a čísla Ž1 – Ž9 (žák). Pro lepší přehlednost byla vypracována tabulka č. 2, která znázorňuje obecné informace o informantech v takovém pořadí, v jakém s nimi byly rozhovory realizovány. Pořadí, v jakém jsou tedy informanti uváděni, nemá žádný konkrétní význam.

Tabulka č. 2: Přehled respondentů základní údaje

Označení informanta (žáka)	Pohlaví	Věk	Třída	Okres školy	Počet absolvovaných programů SEMIRAMIS
Ž1	Muž	15 let	9. třída	Okres Jičín	8
Ž2	Muž	14 let	9. třída	Okres Jičín	11
Ž3	Žena	15 let	9. třída	Okres Náchod	7
Ž4	Žena	15 let	9. třída	Okres Náchod	6
Ž5	Muž	13 let	8. třída	Okres Trutnov	6
Ž6	Žena	12 let	7. třída	Okres Trutnov	6
Ž7	Žena	12 let	7. třída	Okres Trutnov	7
Ž8	Muž	15 let	9. třída	Okres HK	8
Ž9	Žena	17 let	Již střední škola	Okres Rychnov nad Kněžnou	12

6.4 Rizika výzkumného šetření

Hlavní riziko výzkumu bylo spojené s opatřeními zavedenými v souvislosti s pandemií koronaviru a to, že nebude rozhovory možné zrealizovat, to by znamenalo nutnost učinit změny metodologie výzkumu. Což nakonec nebylo stěžejní a pět rozhovorů, tedy více než polovina, bylo provedeno, jak už práce zmiňuje, dle plánu, tedy prezenčně v prostředí školy. Další čtyři rozhovory bylo nutné uskutečnit prostřednictvím videohovoru, který nemusel být pro informanty tak osobní a realizace rozhovoru online formou mohla ovlivnit jejich odpovědi.

Za další riziko výzkumu by se dala označit samotná skupina informantů kvůli jejich nízkému věku, a tedy ještě omezenému způsobu komunikace a vyjadřování. Neboť jak již práce zmiňuje prostřednictvím demonstrování literatury, v rámci kognitivního vývoje žáci teprve rozvíjí schopnost myšlení či usuzování. Z tohoto důvodu jim byly některé otázky interpretovány a formulovány více způsoby se stejným významem, a tak bylo možné zmíněnému riziku předejít, nebo ho minimalizovat.

Velmi rozporuplnou otázkou a určitým dilematem výzkumu bylo, zda volit informanty z řad škol, kde působím jako lektorka přímo já osobně, nebo volit žáky, kteří mají jiné lektory a mě tedy neznají. Ve třídách, kde působím, by tento faktor mohl ovlivnit a zkreslit data, zároveň je s těmito dětmi navázán velmi důvěrný a osobní vztah. Kladem by v tomto případě mohla být jejich otevřenost, ochota komunikovat a sdělovat informace. V rámci tříd, kde nepůsobím, není riziko ovlivnění, nýbrž riziko nedůvěry a ostýchavé komunikace ze strany žáků. Po pečlivém zkonzultování tohoto dilematu s vedoucí Centra primární prevence Královéhradeckého kraje jsem došla k závěru, že výzkumný vzorek bude smíšený a bude se skládat jak z žáků, kteří se na prevenci stýkají přímo se mnou, tak z těch, kteří mě neznají.

6.5 Výsledky výzkumného šetření a interpretace zjištěných dat

V následujících podkapitolách si práce klade za cíl vyhodnotit data získaná z vlastního výzkumného šetření. Text je rozdělen dle dílčích výzkumných otázek stejně tak, jako znázorňuje již uvedená Tabulka č. 1. Dále jsou zkompletovány a analyzovány všechny autentické odpovědi informantů na jednotlivé otázky rozhovoru. Na konci každé rozpracované dílčí výzkumné otázky je shrnutí zjištěných dat.

6.5.1 Dílčí výzkumná otázka I

DVO I Jak vnímají žáci osobnost lektora programu?

Ke zjištění vytyčené dílčí výzkumné otázky I. posloužilo celkem šest tazatelských otázek, a to TO 1 - TO 6, ve kterých je mapováno, jak vnímají žáci osobnost lektora na programu, tedy i jednotlivé otázky směřují především k lektorům a snaží se zjistit, v čem spočívá případný pozitivní vliv v rámci záměrného či nezáměrného působení osobnosti lektora na programu.

TO 1: Co na lektorech vnímáš kladně a pozitivně, jaké chování se ti u nich líbí nebo jaké na nich oceňuješ?

Kódy: kladné povahové rysy, snaha o partnerský přístup, pozitivní nálada, milé vystupování, empatie a snaha pomoci

Tazatelská otázka číslo 1 zkoumala, jaký přístup a chování lektora je hodnoceno ze strany žáků kladně. Informanti vyzdvihovali rovnocenný, partnerský přístup ze strany lektorů a snahu působit kamarádsky. Též ocenili i schopnost jednat s žáky na rovinu. „*Libí se mi, jak se lektori snaží skamarádit a jak se dokáží vcítit do naší situace. Snaží se nám bezpochyby pomoci.*“ (Ž2) Ž8 vyzdvihuje, že „*Jsou příjemní, hodní a upřímní.*“ Zdůrazňuje jejich upřímnost: „*Mluví s námi na rovinu, říkají, co si myslí.*“ (Ž8) Žáci oceňovali též milé vystupování. Ž1 uvádí: „*Lektori jsou milí, kamarádští, snaží se navodit příjemnou atmosféru.*“ (Ž1) Ž6 taktéž zmiňuje: „*Jsou opravdu moc milí, to se mi líbí.*“ (Ž6)

Většina uváděla různé kladné povahové rysy lektorů a pozitivní náladu. Ž9 zde uvádí: „*Nejvíce se mi líbilo, že lektori byli neustále pozitivní a v dobré náladě.*“ Dle Ž7 jsou

lektori sympatičtí, dodává, že by řekla, že jsou i hodní a velice oceňuje, že se dokáží při programu usmívat, protože to na ni působí velmi dobře. Ž4 též zmiňuje sympatii a kladně hodnotí celkovou komunikativnost.

Většina pozitivního hodnocení lektorů tedy směřuje k jejich osobnostní charakteristice. Pouze Ž5 se zmiňuje a kladně hodnotí odborné kompetence: „*Je na nich vidět touha předat nám znalosti. Určitě musí mít i školu, která je opravňuje k tomu, aby mohli dělat tuto činnost.*“ (Ž5) Mimo zmíněné vyzdvihuje slušné chování lektorů, kterým jdou dle informanta příkladem.

TO 2: Jaké chování tě u lektora štve, vytáčí nebo vyvádí z míry. Co Ti vadí, když lektor dělá, nebo naopak nedělá?

Kódy: nestalo se, není nic takového, kdyby byl nepříjemný (bráno hypoteticky).

Otázka zkoumá, jaké chování či působení lektora je ze strany žáků hodnoceno negativně. Téměř všichni respondenti, konkrétně Ž1, Ž2, Ž3, Ž4, Ž5 a Ž8 primárně uváděli, že se nikdy taková situace nestala, nebo není nic, co by jim na lektorech vadilo. Zaznívaly například takovéto odpovědi informantů: „*Dělají všechno dobře, nic bych neměnil.*“ (Ž1) „*Zatím se nic takového nestalo.*“ (Ž2) Ž3 například v odpovědi kladla důraz na to, že programů zažila opravdu mnoho, nikdy si ale nevšimla, že by se někdo z lektorů choval špatně nebo něco neudělal. Z výpovědi Ž4, Ž5, a Ž8 obecně zaznívá, že nic takového není. Někteří z informantů dále rozpracovávají svoji odpověď a vzpomínají, co jim vadilo pouze ve snesitelné míře a není to dle jejich slov nic zásadního. Například Ž3 doplnila svou odpověď o tento postřeh: „*Občas mi přijde, že někdy lektori až moc okřikují děti. Chápu, že to někdy jinak nejde, ale mnohdy tím ztrácí výrazně energii, což se může projevit v další části programu.*“ Dále tato respondentka dodává, že pokud žáci, kteří ruší, neuslyší zadání, bude to jejich problém „*...a příště si to rozmyslí.*“ (Ž3)

Se žáky, kteří tedy nemají takovou zkušenost, jsme se dále zaměřili na tuto otázku pouze hypoteticky. Tedy co by jim případně vadilo. Ž8 zmínil: „*Kdyby byli nepříjemní a šli na vše moc rychle, tedy na nás tlačili s odpovědi nebo s časem.*“ (Ž8) Podobná odpověď zaznívá od Ž1, která zmiňuje, že by jí pravděpodobně vadilo „*Kdyby byl lektor nějakým způsobem agresivní, rozladěný nebo nebyl ve své kůži. Pokud by nebyl příjemný a nebyl by hodný.*“ (Ž1) Ž2 také velmi podobně uvádí, že by ho naštvalo: „*Kdyby se lektor choval*

arogantně a kdyby se povyšoval nad žáky.“ (Ž2) Také shodně s Ž8 a Ž1 zaznívá: „*A zkrátka kdyby byl nepřijemný.*“

Ž6 a Ž9 uvedli negativní zkušenost s působením lektorů. Zmíněné se však od sebe lišilo. Ž6 uvádí: „*Podle mě občas až moc mluví, někdy až zbytečně vše detailně vysvětlují*“. Informantka dodává, že má pocit, že tomu již třída rozumí. Ž9 vztáhla připomínku k tomu, jak lektori rozvrhli program: „*Občas mi vadilo, že jsme kolikrát celou dobu jen seděli. Někdy jsou aktivity pohybovější, ale při nějakých setkáních jsme jen seděli, mohli by to lektori připravovat více vyváženě.*“ (Ž9)

TO 3: Jaké jsi měl/měla pocity, pokud u vás došlo ke změně lektora a jak na tebe tato změna působila?

Kódy: preference stejných, nezáleží, překvapení, je to pozitivní, ke změně nedošlo.

Otázka se snaží zjistit reakce žáků na změnu dosavadního lektora a příchod nového, k čemuž dochází v případě, že někdo z organizace odejde. Je zde záměr objasnit, jaká pro žáky tato změna je a jak ji vnímají. Názory žáků se velmi různí. Mnoho informantů se zde však shodlo, že na změně nezáleží a berou ji jako součást, přijímají ji, a to hlavně i z toho důvodu, že lektori jsou charakterově podobní, působí na ně obdobně a s každým lektorem se cítí dobře. „*Byla jsem z toho nejprve dost překvapená, že je tam někdo jiný, ale bylo to v pohodě, protože nová lektorka byla opravdu moc milá, jako ta předtím, takže mi to nevadilo.*“ (Ž9) Podobně se vyjádřila Ž3, jež zmínila, že všichni lektori, které zažila, byli: „*...v pohodě, především milí, vstřícní a ochotní,*“ tudíž jí změna nevadila. Dodala, že někdy se však těšila na Semiramis, protože tam bude její oblíbený lektor, kterého měli minule a byl „*bezvadný*“. Ohledně nového lektora však konstatovala: „*Nově přichozí lektor byl vždy fajn, takže mi změna vůbec nevadila.*“ (Ž3) Zazněla i odpověď, ve které informant (Ž1) vyzdvihuje, že je kladné setkat se s více osobnostmi, protože mezi nimi určitě bude někdo, kdo nám je osobnostně blízko. Ž6 také nepreferuje stále stejné lektory, dle své odpovědi tomu ani nepřikládá takovou váhu: „*Je mi to jedno, přijde mi, že ty aktivity jsou hodně podobné, takže je mi jedno, s jakým lektorem program je. Jsou vždycky hodní.*“ (Ž6)

Ž2, Ž5 a Ž7 nemají s touto situací zkušenost, neboť se jim lektori během spolupráce nikdy nezměnili. Pouze dva informanti Ž4 a Ž8 se jednoznačně vyjádřili pro stejné lektory a

vnímají změnu negativně, nebo z ní mají obavu. Ž8 uvedl, že by pro něj bylo lepší mít lektory stále stejné, vzhledem k tomu, že už došlo k nějakému vzájemnému poznání. „*Vím pak, jak se chovají a co mám očekávat, kdybych si tedy mohl vybrat, volil bych, aby byli pořád stejní.*“ (Ž8) Dle slov Ž4 je špatné, že se lektori mění. „*Někdo může být stydlivější a před těmi novými se může stydět ještě více a v důsledku toho se do programu zapojí až ke konci, já to tak například mám.*“ Informantka dále vyjádřila svou spokojenost, že jednu stejnou lektorku měli celé tři roky a velmi jí to vyhovovalo. „*Když přijde někdo nový, dost mě to rozhodí. Vyhovovalo by mi mít stále lektory.*“ (Ž4)

TO 4: Jaký je tvůj názor na to, že si s lektory tykáte?

Kódy: kladný, vyhovující, je to příjemné, více důvěrné, kamarádké, nezvyklé.

U otázky č. 4 mapující názory žáků, vztahující se k vzájemnému tykání mezi lektory a žáky. U všech informantů vyvstala jednoznačně pozitivní reakce. Všichni dotazovaní zde uvedli, že tykání ze strany lektorů vnímají kladně a je pro ně příjemné.

Informanti Ž2, Ž5, Ž6 a Ž9 mimo uvedené také zmiňují, že tykání napomáhá vybudování důvěrného vztahu mezi lektory a žáky. Například Ž2 na otázku odpověděl následovně: „*Můj názor je rozhodně kladný. Pokud bychom mu vykali, pak by to bylo něco jako vztah s učitelem, tudíž by nevznikla taková důvěra.*“ (Ž2) Dodává, že to také v žácích vyvolává dojem, že si s nimi chce daný člověk povídat a má snahu porozumět jejich problémům. Téměř shodnou odpověď lze shledat u Ž5: „*Je mi to příjemné, je tam cítit, že to není jako s učiteli, kterým musíme zákonitě vykat. Domnívám se, že to prohlubuje důvěru, za mě je to zkrátka lepší.*“ (Ž5) Dle žáků Ž4 a Ž8 podporuje tykání přátelský vztah. Ž4 například zmínila: „*Tykání je mi hodně příjemné, navazuje to kamarádký vztah. Více si to užijeme a zapojíme se více.*“ (Ž4) Souhlasně Ž8 uvedla „*Beru je více za přátele, připadám si pak lépe.*“ (Ž8)

Mezi odpověďmi Ž1, Ž3 a Ž6 též zaznělo, že to je určitý nezvyk. Ž1 udává: „*Tykat si s dospělými je trochu nezvyk, mně to však vyhovuje.*“ (Ž1) Ž3 zmínila údiv: „*Ze začátku jsem to nečekala. Myslela jsem si, že když jsou dospělí, měli bychom jim vykat, jsme tak naučení. Tudíž pro mě tohle bylo super, ale nejdříve mi to nešlo přes pusy.*“ (Ž3)

TO 5: Jak vnímáš atmosféru panující při programu a na čem to podle tebe závisí? (vliv lektora)

Kódy: pohodová, pozitivní, ovlivněná lektory, závisející na lidech ve třídě.

Otázka cílila na zjištění panující atmosféry při programu a vlivu lektora na klima třídy. Dále také zda žáci vnímají lektora jako osobu, která je za atmosféru při programu odpovědná či nikoliv. Odpovědi informantů se zde různily. Několik odpovědí se však shoduje v tom, že atmosféra je pohodová nebo pozitivní a to Ž1, Ž4, Ž5, Ž7 a Ž9 dokonce uvedla, že atmosféra: „Je úžasná.“ (Ž9) Ž5 například odpovídá následovně: „Atmosféra tam panuje většinou pozitivní, zatím se asi nikdy nestalo, že by tam byla negativní atmosféra. Všichni se tam chovají hezky.“ (Ž5)

Někteří z informantů odpověděli tak, že kladli důraz na roli lektora v rámci odpovědnosti za atmosféru po dobu programu. Ž8 zmiňuje: „Záleží to na lektorech, jací budou. Já osobně mám strach mluvit, potřebuji, aby lektor dokázal atmosféru uvolnit.“ (Ž8) Ž4 apeluje, že: „Záleží na tom, zda si třída sedne s lektory, hodně také hraje roli samotné téma, tedy náplň setkání, aby se to líbilo alespoň většině.“ (Ž8) Dle Ž2: „Atmosféra závisí na tom, jak jsou lektori naladěni, jak jsou příjemní a podobně.“ Zároveň ale dodává: „Pochopitelně to záleží i na tom, jak se chová třída, pokud je třída nepříjemná, může to lektory také vyvést z míry a může se diskuze stáčet jinak.“ (Ž2) Vliv třídy a třídního kolektivu na panující atmosféru vnímají i ostatní informanti jako Ž1, Ž3 a Ž4. Například Ž3 konstatovala toto: „Atmosféru dělá hodně kolektiv, ten je u nás naštěstí dobrý.“ K dobré atmosféře dle žákyně může také přispět strategie práce v komunitním kruhu: „Také mi přijde pro podporu atmosféry dobré, že sedíme v kruhu, nikdo pak nevybočuje.“ (Ž3) Žák Ž1 uvádí, že záleží také na tom, jak se třída rozmluví nebo otevře.

TO 6: Jak na tebe působí lektori při mluvení a vysvětlování aktivit?

Kódy: srozumitelní, zdlouhavé vysvětlování.

Otázka má poukázat na komunikační dovednosti lektorů a jejich schopnost verbální a neverbální komunikace. Otázkou číslo 6 bylo zjištěno, že všech devět informantů vnímá mluvu a vysvětlování lektorů jako dostatečně srozumitelné. Dle Ž1 zazněla tato odpověď: „Většinou všechno, co lektori chtějí, chápu velice dobře. Z tohoto pohledu tedy hodnotím, že je vysvětlení srozumitelné. Mívám pocit, že to chápe celá třída.“ (Ž1) Ž2 uvedla: „Domnívám se, že lektori se snaží celkem dobře vysvětlovat, a to se jim daří.“ (Ž2)

„Lektoři z mého pohledu vysvětlují vše dostatečně a srozumitelně,“ zaznělo od Ž3, která pouze dodává, že problém s pochopením aktivity mají pak pouze ti, kteří případně nedávali pozor, a konstatuje, že to není problém na straně lektora.

Informanti jsou tedy s vyjadřováním lektorů a jejich projevem převážně spokojeni, někteří si však stěžují, že občas je vysvětlování a monolog lektora příliš dlouhý, což hodnotí jako zbytečné, protože se domnívají, že třídě je již vše jasné. Uvedené se týká žáků Ž4, Ž6 a Ž7. Jedna z dotazovaných k danému zmínila: „Občas to vysvětlují až moc dlouho, je to možná ale tím, že to vnímám rychleji než ostatní. Bylo to ale moc zdlouhavé a zabíralo to místo v programech.“ (Ž4) Velice podobně věc vnímá Ž7: „Působí na mě celkem fajn, jen se mi občas zdá, že mluví až moc, vysvětlují nám některé věci až moc do detailu, když už to třeba chápeme.“ (Ž7) Ž6 oceňuje, že se lektori snaží věci dobře vysvětlovat, ale někdy dle respondentky mluví tak dlouho, že pokud chce něco říct, už „ztratí nit“. Dále rozvíjí svou odpověď: „Mám pocit, že třída je schopna pochopit zadání hned po chvílce, ale oni stále vysvětlují. Určitě bych uvítala, kdyby se to celkově zrychlilo.“ (Ž6)

Ž5 sdělila preferenci přizpůsobení se. „Líbí se mi, když se lektori přizpůsobí našemu jazyku“ (Ž5) a Ž8 zase uvádí přednost nespisovné mluvy. „Osobně mi jsou blíží lektori, kteří mluví nespisovně, je mi to příjemnější.“ (Ž8) Respondentky Ž6 a Ž3 vyzdvihly schopnost lektora zaujmout. „Hodně pomáhá, když do mluvení přidávají i nějaká gesta, například rukama, to se lektorům daří.“ (Ž3) Ž6 konstatuje: „Lektori při mluvení a vysvětlování celkově dokáží zaujmout.“ (Ž6)

Shrnutí dílčí výzkumné otázky I

DVO I Jak vnímají žáci osobnost lektora programu?

Dílčí výzkumná otázka I, která je složena ze šesti výše uvedených otázek, nám měla přiblížit, jak dotazovaní žáci vnímají osobnost lektora programu. Je možné vysledovat, že žáci vnímají lektory velmi pozitivně. Zajímavé je však zjištění, že na nich nejvíce oceňují jejich osobní kompetence, především jejich vlastnosti a příjemné či milé vystupování. Kromě kladných povahových rysů dále vyzdvihují snahu o partnerský přístup, pozitivní náladu, empatii a snahu pomoci. Pouze jeden informant ocenil odborné kompetence. Z uvedeného je tedy možné pozorovat, že žáci nejvíce vnímají chování a povahu lektorů.

Pozitivní je zjištění, že informanti nenaráží na nic, co by jim na lektorech vadilo, proto bylo nutné zaměřit se na otázku TO 2 pouze domněle. Zde informanti uvádějí, že by jim vadilo, kdyby byl lektor nepříjemný, agresivní, rozladěný, povýšený a arogantní.

Za velmi přínosné považují zjištění, že čtyři informanti, kteří již zažili změnu lektora, ji nevnímají vůbec negativně. Takových žáků bylo z výzkumného vzorku celkem šest, protože u tří dotazovaných bylo zjištěno, že u nich ve třídě ke změně nedošlo. Změna lektora je určité stigma u vedení škol a učitelů. Zároveň se i organizace SEMIRAMIS z. ú. v tomto směru snaží o udržení stálých lektorů co nejdéle. Z výpovědí žáků však zaznělo, že změna jim nevádí, protože i noví lektoři, kteří k nim přijeli, pro ně byli vyhovující. Pouze dva informanti se ke změně vyjádřili negativně.

Tykání s lektory vyhovuje všem informantům, téměř polovina z nich uvádí i prohloubení důvěrného vztahu. Dále je možné vypočítat shodu mezi dotazovanými v tom, že lektoři jsou v rámci komunikace velice srozumitelní. Došlo zde pouze k zjištění, že někdy lektoři až příliš dlouho vysvětlují, objasňují nebo zadávají práci či aktivitu, která je dětem již jasná, což velice podobně uvedli tři informanti. Atmosféra při programu je vnímána informanty převážně jako pohodová, přičemž někteří žáci vnímají lektory jako ty, kteří atmosféru tvoří a ovlivňují, někteří připisují atmosféru k vlivu třídy a třídního kolektivu.

6.5.2 Dílčí výzkumná otázka II

DVO II Jak je vnímána struktura programu a prožívání aktivit z pohledu žáků?

Tato dílčí výzkumná otázka je rozdělena do osmi tazatelských otázek. Prostřednictvím TO 7 – TO 14 je zkoumáno, jaké je prožívání aktivit z pohledu žáků a jak vnímají strukturu programu, tedy jeho náplň, členění a daná pravidla.

TO 7: Jak souhrnně hodnotíš aktivity, které jsi zažil/a v rámci programu?

Kódy: zábavně, kladně, naučně, zajímavě.

TO 7 se zaměřuje na celkový dojem žáků z aktivit, které v rámci různých setkání zažívají a jak tyto aktivity obecně vnímají a hodnotí. Ukázalo se, že více než polovině informantů se aktivity jeví zábavně. Ž5 například uvádí: „Hodnotím je dobře, vždycky jsou tam zábavné věci, baví mě to.“ (Ž5) Dle Ž6 jsou aktivity „bezpochyby zábavné“ a Ž9 odpověděla následovně: „Hodnotím je kladně. Na aktivity, které jsme dělali asi jen tak

nezapomenu, vždycky mě to hodně bavilo a byla to zábava.“ (Ž6) Jelikož jsou aktivity formou zážitkové pedagogiky, je cílem, aby žáky bavily, a tak toto zjištění hodnotím kladně.

Dále se v odpovědích respondentů objevovaly odlišné odpovědi. Ž2 vnímá, že aktivity mají různý naučný charakter: *„Myslím, že nás aktivity naučí například to, že musíme rychleji reagovat. Naučí nás to i hodně praktické věci. Aktivity mě ve větší míře baví. Má to užitečný charakter, mozek se naučí reagovat okamžitě.*“ (Ž2) Ž3 kladně hodnotí, že charakter aktivit je pokaždé jiný: *„V rámci programu zažijeme pohybové aktivity, týmové hry, někdy zapojení učitelů. Je to rozmanité a má to vždy hlavu a patu.*“ (Ž3) Dle Ž7 jsou aktivity: *„Zajímavé a často legrační.*“ (Ž7)

TO 8: Jaké aktivity tě nejvíce bavily nebo na tebe udělaly dojem?

Kódy: pohybové aktivity, aktivity v rámci výběrového tématu, aktivity zaměřené na jednotlivce, aktivity zaměřené na spolupráci, zaměřené na hlubší zamyšlení.

Otázka byla zaměřena na zjištění preference určitého charakteru aktivit či objasnění přímo konkrétních aktivit, které jsou pro žáky něčím specifické, zanechávají v nich dojmy a zůstávají jim v paměti nebo je jednoduše baví. U takových aktivit je totiž možno předpokládat, že na žáky budou mít i větší vliv. Ke shodě zde u žáků došlo v rámci pohybových aktivit, které hodnotí jako atraktivní. Ž5 uvádí, že se jí líbila aktivita, kde bylo nutné pohybovat se po třídě, dále vyzdvihuje techniky, kde spolupracuje třída společně: *„Probouzíme pak v sobě týmového ducha,*“ dodává. Podobnou odpověď zde sledávám u Ž9, která též zmiňuje pohybovou aktivitu, která je zároveň skupinová, což vnímá kladně v rámci stmelení třídního kolektivu. *„Dojem na mě udělala hra, kdy jsme byli rozdělení na skupinky, a posouvali jsme se po kostičkách, a když někdo šlápl vedle, kostička se dala pryč a museli jsme se pak držet jako velká skupinka. U tohoto jsme se pak hodně sdružili, neboť jsme se museli držet při sobě.*“ (Ž9) Někteří žáci též ale vyzdvihovali aktivity zaměřené na práci jednotlivce jako například Ž4. *„Líbila se mi aktivita dopis, kde jsme měli přemýšlet do budoucnosti. Zůstalo nám to v paměti a bavili jsme se o tom i na dalších setkáních.*“ (Ž4) Ž1 zase zmínil aktivitu: *„Balónky a kotvy, tam se dalo moc pěkně zapřemýšlet.*“ (Ž1)

Žákyně Ž7 uvádí ve své odpovědi různé typy aktivit, přičemž vyzdvihuje opět aktivity pohybové. *„Mě hodně baví dávat otázky do krabičky na anonymní dotazy. Pak mne také*

bavilo, když jsme si sedali a měnili jsme se. Takže pohybová aktivita. To nás dokáže trochu probrat a zaktivovat. Také mě baví aktivity, kde se maluje. To je takové relaxační.“ (Ž7) K určité shodě zde u informantů došlo v tom, že kladně hodnotí aktivity ze sekce, které jsou jim dávány na výběr v 8. a 9. třídě. *„Bavily mě aktivity v rámci tématu Ty a já, tedy partnerství.“* (Ž1) Informantky Ž3 a Ž9 zase vyzdvihly aktivity v rámci tématu zaměřeném na prevenci návykových látek.

TO 9: Jaké aktivity tě zaskočily nepříjemně, vyvolávaly v tobě divné pocity nebo se ti jednoduše nelíbily?

Kódy: nejsou takové, žádné.

Otázka se snaží objasnit negativně spojené pocity, prožitky a vnímání aktivit z pohledu žáků, případně zjistit, jaká aktivita se jim z nějakého důvodu nelíbí. Žáci mohou v rámci programů zažívat i negativní prožitky a emoce, například v rámci osobních, důvěrných či intimních témat může docházet ke studu či strachu mluvit, nebo třeba při narušení osobní zóny v rámci jednotlivých aktivit může dojít k vyvolání nepříjemného pocitu. Vyvolání takových emocí je naprosto přirozené a není vnímáno negativně. Překvapivě ale téměř všichni informanti uvedli, že k ničemu takovému nedochází a takové aktivity si nevybavují. *„Nic takového jsem nezažil, všechno mě bavilo“* zmiňuje Ž1. Ž5 konstatuje *„Určitě takové aktivity nejsou, které by ve mně vyvolaly divný pocit, lektori tyto situace zachrání, pomohou třeba člověku v tom, co chce říct, když se v rámci aktivity zakoktá nebo zapomene.“* (Ž5)

Cenná je odpověď od žákyně Ž3, která si v souvislosti s otázkou vzpomněla na pravidlo STOP, které opravňuje žáky se do něčeho nezapojit, nebo něco neříkat. Cílem tohoto pravidla je ochránit žáky před situacemi, které by jim byly nepříjemné. *„Vím, že existuje pravidlo STOP, takže kdybych se s něčím takovým setkala, určitě bych ho použila, nicméně mi všechno přišlo zatím v pohodě.“* (Ž8) Kritika zde zazněla od Ž4, která uvedla: *„Asi se mi nic nevybaví konkrétně, ale nějaké byly zbytečné z mého pohledu.“* (Ž4) Byla tedy dotázána na bližší specifikaci odpovědi, ale bohužel si nic přesnějšího nevybavovala, je tedy těžké tuto odpověď zařadit.

Ž9 vnímala jednu z aktivit jako zranitelnou pro některé žáky. *„Jedna nepříjemná aktivita tam byla, když jsme kreslili jako třída loď. Do té lodi jsme pak měli nakreslit, jak se v té třídě cítíme (barmani, kapitáni, atd...), někdo si ale mohl uvědomit, že se cítí jako třeba*

zajatec, nebo muž přes palubu, což někomu mohlo být dost nepříjemné. V tu chvíli si to pak může ten daný jedinec uvědomit, že není součástí třídy a necítí se v ní dobře, a ještě se to prohloubí.“ (Ž9) Žákyní zmíněná aktivita je opravdu riziková a odvíjí se od důsledné práce lektora, který musí všechna případná rizika správně ošetřit. Je tedy možné, že v žácích může vyvolávat pocit jistého nebezpečí a nepříjemných emocí.

TO 10: Jak hodnotíš sestavení, tedy strukturu našich programů?

Kódy: častější setkání, delší setkání, odpovídající struktura, dlouhý úvod.

Otázkou bylo mapováno, jak žákům vyhovuje struktura a sestavení programů, přičemž téměř všichni respondenti by preferovali setkání častější nebo delší než současné tři hodiny za pololetí. Odpověď Ž9 zněla takto: *„Mně to přišlo málo, jelikož jsme měli programy rádi.“ (Ž9) Žákyně dodává, že se kolikrát nestihli zeptat na otázky, na které chtěli, zároveň ale vyzdvihuje možnost se v tomto případě obrátit na lektory přes email: „Je ale dobré, že jsme měli na lektory e-maily, takže jsme se mohli třeba pak ještě doptat nebo se poradit. Mohlo by těch hodin být ale víc. Myslím, že skvělé by to bylo takhle dvakrát do roka, ale na 4 vyučovací hodiny.“ (Ž9) Shodně navrhuje prodloužit setkání ze tří hodin na čtyři ještě další dva žáci. „Tři hodiny za půl roku je podle mě minimum, klidně bych uvítala i čtyři hodiny. Struktura obecně mi připadá ale fajn. Líbí se mi to!“ (Ž4) Ž5 je také spokojený se strukturou, setkání by též navýšil na čtyři hodiny, ale zároveň dodává, že pět hodin by bylo už příliš mnoho. Ž8 by osobně také byla pro častější setkání, zároveň dodává, že si myslí, že je to individuální. „Mám pocit, že někdo by to uvítal častěji a někdo ne. Pro mě by bylo fajn to dát třeba na delší dobu, někdy jsme museli s aktivitami zbytečně spěchat a pak jsme si je tak neužili, tudíž by se tomu dalo klidně věnovat delší čas.“ (Ž8) Žáci Ž3 a Ž2 jsou s četností spíše spokojeni. Ž2 uvádí: *„Podle mě je to takto ideální, když už, tak bych navyšoval počet setkání. Ubírat určitě ne.“ (Ž2) Odpověď Ž3 je velmi podobná: „Takto mi to vyhovuje. Dvakrát ročně mi to přijde v pohodě. Je to sestavené dobře, na začátku jsou jmenovky, na konci anonymní dotazy.“* Negativně se v rámci struktury vyjadřuje k úvodu: *„Co bych ale vyloučila, je to, jak si na začátku setkání vždy říkáme pravidla. Já osobně si je pamatuji a přijde mi to jako ztráta času. Domnívám se, že je to i názor mých spolužáků.“ (Ž3) Na zdlouhavý úvod upozornila ve své odpovědi i Ž4.**

TO 11: Jak vnímáš to, že je na bloku vždy přítomen tvůj třídní učitel?

Kódy: kladně, autoritativně (v pozitivním slova smyslu), nápomocně, ocenění v případě zapojení, vzájemné poznání.

Smyslem otázky bylo zjistit, jak žáci nahlíží na třídního učitele jako na účastníka programu, konkrétně jak zde vnímají jeho roli a působení. Žáci se během programu mohou dostávat do situací, kdy mají sdělovat některé osobní věci či informace ze svého soukromí, učitel je pro ně jistá autorita a osoba, se kterou se vidí každá den. Přesto, jak již poukazuje i demonstovaná literatura, je také důležitým činitelem v rámci prevence a na programu je jeho přítomnost vyžadována pro podporu a posílení vztahu mezi ním a třídou.

Proto vnímám za velmi pozitivní zjištění, že tento fakt si uvědomují i žáci a svého třídního učitele na programu vnímá negativně pouze jediný respondent, zbylých osm hodnotí jeho osobu velmi kladně, potřebně, užitečně a nápomocně. Informanti vyzdvihovali i skutečnost, že poté dochází k lepšímu vzájemnému poznání mezi žáky a učitelem. „*Za mě je to určitě dobře. Můžeme pak učitele poznat i z jiné perspektivy, udělat si jiný názor, který v těch klasických hodinách moc nelze...*“ uvedla v rámci otázky Ž4. „*Myslím si, že je to dobře, protože se učitel dozví o třídě něco nového,*“ zaznělo totožně od informantky Ž9. Kladné hodnocení nalezneme i u Ž7: „*Myslím, že je to dobře kvůli tomu, že nás pak i víc pozná a my se dozvíme o něm také víc.*“ (Ž7)

Dotazovaní taktéž shodně uváděli jisté ocenění v případě, že se jejich učitel/ka do programu zapojí aktivně: „*My se třídní máme velmi dobrý vztah, takže je to fajn. Když se paní učitelka zapojí, tak to dělá příjemnou atmosféru, za mě je to velké plus.*“ (Ž3) Ž8 také hodnotí kladně aktivitu ze strany učitele: „*V pohodě, mám učitelku rád. Jinak je super, když se i zapojí, když jsme její třída.*“ (Ž8) Ž6 souhlasně uvedla, že je ráda, když se třídní učitelka zapojí a působí to na ní dobře: „*Je nás pak víc a užijeme si to,*“ vysvětluje (Ž6).

Dále bylo zjištěno, že žáci vnímají a kladně hodnotí učitelovu autoritativní roli na programu. „*Je to dobré zejména v tom, že může zasáhnout, a to například v situacích, když žáci nejsou ukázněni. Další věc je ta, že si žáci nedovolí určité informace vymýšlet, když se druhá strana ptá*“ (Ž1) a dodává, že si myslí, že přítomnost TU na programu je vhodná a že ji osobně vnímá jako součást třídy. Ž2 vnímá její roli též kladně a konstatuje, že: „*Lektorům pomáhá zejména v uklidňování třídy, takže si myslím, že je fajn, že tu s námi*

je. I když sdílím něco osobního, nevnímám to, že je zde přítomna. Když už by mi to mělo vadit, tak spíše před ostatními spolužáky, než před ní.“ (Ž2) Podobná je i odpověď další informantky Ž7: „Je to za mě v pořádku a je to dobře, kdyby tam třeba nebyl, alespoň v naší třídě, tak by tam byl hrozný hluk.“ Mimo uvedené kladně hodnotí i případnou pomoc ze strany TU: „Učitelka nám pak občas i pomůže, když někdo něčemu nerozumí. Občas nám i napoví.“ (Ž7) Pomoc ze strany učitele při programu vnímá i Ž6: „Hodně nám pomáhá a dovysvětluje.“ (Ž6)

Jediný respondent, který vnímá učitele na programu zcela negativně, je Ž5 a to především kvůli možnosti se na programu otevřít: „Je pro mě zvláštní to, že lektorům můžeme tykat, ale třídnímu učiteli pak musíme vykat. Já osobně bych byl radši, kdyby tam třídní učitel nebyl. Potom bychom možná mluvili otevřeněji.“ (Ž5)

TO 12: Jaký je tvůj názor na krabičku s anonymními dotazy a v čem spatřuješ její přínos?

Kódy: výhoda anonymního charakteru, prostředek k pomoci, užitečné odpovědi lektorů, málo důvěryhodné.

Otázka mapovala, jak žáci vnímají krabičku na anonymní dotazy, která je nedílnou součástí každého programu a slouží dětem na jakékoliv anonymní otázky vztahující se k lektorům, zpětné vazbě na program, ale také jako možnost sdělení nějakého osobního problému nebo trápení, se kterým si sami žáci nevědí rady. Ve velké míře se zde objevovala odpověď, že žáci opravdu vnímají tuto krabičku jako prostředek pomoci, ať už pro sebe nebo pro někoho v rámci třídy. „Krabička je dobrá věc, dovedu si představit, že je někdo v tíživé životní situaci a může mu to pomoci i po psychické stránce. Odpovědi lektorů jsou vždy dobré.“ (Ž1) Informant Ž8 se také v rámci otázky vyjádřil kladně k odpovědím lektorů v rámci krabičky: „Krabička je hodně fajn, když je třeba někdo, kdo má problém s mluvením jako třeba já, tak se tam může zeptat. Ty odpovědi jsou vždy hodně dobré a může to pomoci.“ (Ž8) Ž4 též v souvislosti s krabičkou uvádí pomoc, ale současně zmiňuje i riziko zneužití: „Jednou jsem jí využila a odpověď mi trochu pomohla. Občas to někdo zneužije, ale na druhou stranu to má určitě pozitivní dopad, když to dokáže pomoci.“ (Ž4) Ž9 mimo uvedené také kladně hodnotí anonymní charakter: „Na základce má dost lidí nějaký problém, který nechce říkat před celou třídou. Ta krabička je dobrá v tom, že je anonymní.“ (Ž9) Navíc kladně hodnotí přístup lektorů v rámci této

části programu: „*Domnívám se, že lektori vždycky všem pomohli, když tam byly nějaké dotazy.*“ (Ž9) Dále svou odpověď doplňuje o nápad: „*Bylo by dobré, kdyby třeba současně s krabičkou fungovala nějaká digitální verze, kde by to šlo posílat třeba z mobilu.*“ (Ž9) Následně to zdůvodňuje tím, že u krabičky si může třída všimnout, že do ní vhazují konkrétní lidi „*Bylo by to tak ještě víc anonymní,*“ doplňuje. Podobně krabičku komentuje Ž2: „*Když má někdo problém, s nímž se chce svěřit, ale je mu blbě přijít za lektory, tak je to podle mého názoru dobré. Ještě lepší by bylo, kdyby zde byl nějaký anonymnější způsob, protože u krabičky Vás může kdokoliv sledovat.*“ Ž2 Dále již hodnotí kriticky a zmiňuje, že někdy jsou v krabičce dotazy postrádající smysl: „*Občas jsou tam ale otázky, které jsou úplně blbosti. To mi pak přijde jako ztráta času.*“ (Ž2)

Další připomínky bylo možné dále vysledovat u dvou informantů. Ž5 zpochybňuje důvěru žáků v krabičku: „*Dotazy se v naší třídě objevují, ale nikdy ne závažné. Řada lidí se stydí a nemá v to důvěru.*“ (Ž5) Dále naráží na to, že se dotazy opakují, a tak to pro něj není atraktivní: „*Přijde mi, že je to furt dokolečka, nic nového zajímavého se nedozvíme. Hodně je to stále pokládáno na ty lektory, kolik jim je, jestli mají nějaké zvíře...*“ (Ž5) a Ž6 oceňuje odpovědi lektorů, ale souhlasně s již uvedeným spatřuje v krabičce malou důvěru a nedostatečnou anonymitu: „*V krabičce jsem se většinou ptala hlavně na věci okolo Semiramisu, lektori odpovídají vždy hezky, pozitivně. Nikdy se nic moc vážného neřešilo. Myslím, že by se konkrétní člověk radši zeptal v soukromí, zašel by za ním, než by házel anonymní dotaz. Já bych se třeba styděla.*“ (Ž6) Na doplňující otázku proč, když je krabička anonymní informantka uvedla: „*Ostatní to většinou stejně poznají, nechtěla bych, aby to řešila celá třída.*“ (Ž6)

Informanti Ž7 a Ž6 například ocenili, že odpovědi lektorů bývají zajímavé a hodnotí tuto část programu jako zábavnou.

TO 13: Jak hodnotíš možnost svého zapojení v rámci programů Semiramis?

Kódy: často, dobře, prostor pro všechny, strach, stud

Otázka zjišťuje, zda se dostává všem žákům v rámci programu dostatečného prostoru a zda jsou všichni stejnou měrou zapojováni. Mnoho žáků (Ž3, Ž4, Ž5, Ž6 a Ž7), zde zmiňuje, že se zapojuje velmi často a možnosti svého zapojení tak vnímá velmi dobře, dále také dávají najevo, že v rámci programu vnímají právo na vyjádření všech a pro každého je tam dostatečný prostor. „*Osobně se zapojuji dost, občas mám strach z toho,*

abych neudělala nějakou chybu. Lektori většinou nechtějí vyvolávat furt ty stejné lidi, snaží se to obměňovat“ zaznělo od informantky (Ž6). Další žákyně ve své odpovědi také poukazuje na možnosti zapojení všech v úvodní aktivitě: *„Vždycky jsem se snažila zapojit, ale pochopitelně pouze tehdy, když jsem měla co říci ke konkrétnímu tématu. Jinak jsem poslouchala. Dobré je úvodní kolečko tam se zapojí každý.“* (Ž9) Odpověď Ž4 je velmi podobná uvedeným: *„Snažím se zapojovat, ale zase v rozumné míře, abych se neztrapnila nebo tak něco. Líbí se mi, když je většina lidí aktivních. Všichni, kdo chtějí, mohou té možnosti využít.“* (Ž4) Neshodně s ostatními se vyjádřila pouze jedna dotazovaná, která upozorňuje, že určitým žákům se dostává větší pozornosti, než ostatním: *„Zapojuji se, takže tu možnost hodnotím celkově dobře. Ve třídě ale máme chlapečka, který se neustále hlásí a pořád dostává prostor, na ostatní se pak moc nedostane.“* (Ž7)

TO 14: Vyhovovalo by ti něco jinak v rámci aktivit, struktury či přístupu lektorů, co ti v rámci setkání případně chybí?

Kódy: změna související s aktivitou/aktivitami, změna související se strukturou, nic nechybí, vyhovuje.

Otázka TO 14 se snaží odhalit případnou potřebu změny v rámci programu. Odpovědi informantů se zde různily a každý zmiňoval velice odlišné věci. Ž3 například uvedla návrh na zkrácení počátečního opakování pravidel nebo zúžení nabídky výběrových témat: *„...asi bych vyhodila ta pravidla na začátku. Jinak mi nic nechybí. Je dobré, že si témata můžeme volit sami, ale dle mého názoru je to pestré asi až moc, klidně bych tu nabídku asi i zmenšila. Pak je těžší se rozhodnout, třeba by se třída pak více shodla.“* (Ž3) Oproti tomu další informantka uvádí, že aktivit je málo a navrhuje delší čas pro program: *„Přijde mi, že aktivit je málo, klidně bych jimi strávila celý den, je to velká zábava. Ty tři hodinky docela dost rychle utečou.“* (Ž6) Ž9 by zařadila více pohybových aktivit a přichází s velmi zajímavým tipem v rámci své odpovědi: *„Dále by pak bylo zajímavé, kdyby se aspoň jednou za rok šlo ven, pokud by to umožňovalo počasí. Bylo by to pak zajímavější. Venku bychom se protáhli, bylo by to zpestření, dodalo by nám to energii.“* (Ž9) Lze vyhodnotit, že tyto odpovědi se vztahují především na změny navrhované v rámci dané struktury. V souvislosti se změnou, kterou mohou učinit lektori, zazněla odpověď od Ž7: *„Asi by se měli lektori více snažit zapojovat všechny aktéry ve*

třídě. Dále pak třeba občas nenapomínají někoho, kdo vyrušuje, ostatní pak neslyší.“ (Ž7) Od zbylých informantů bylo shodně zjištěno, že jim nic nechybí a dotazované věci jsou pro ně vyhovující. Pouze jedna informantka svoji odpověď rozvedla a zmínila, že by se nemuseli měnit lektoři, protože je stydlivější a hůře si na to zvyká.

Shrnutí dílčí výzkumné otázky II

DVO II *Jak je vnímána struktura programu a prožívání aktivit z pohledu žáků?*

V rámci této dílčí otázky bylo zjištěno hned několik faktů. Obecně aktivity zažité napříč programy Semiramis se dětem jeví především zábavné a uvádí v souvislosti s nimi kladné hodnocení. Například že jsou naučné, rozmanité nebo zajímavé. Jako preferované aktivity se zde jeví pohybové, které uvedlo shodně vícero informantů. Kladně někteří žáci hodnotili také aktivity, které zažili již v rámci některého výběrového tématu (např. program zaměřený na partnerství nebo prevenci návykových látek). Ohledně preference typu aktivity jsou zde žáci, kteří vyzdvihují spíše aktivity zaměřené na samostatnou práci a pak naopak ti, kteří oceňují práci skupinovou, u které si všímají, že posiluje kolektiv. Nepříjemné aktivity si žáci převážně nevybavovali nebo jejich z vyjádření vyznělo, že si nemyslí, že by takové vůbec byly. Někdy je však důležité, aby žáci i na programu zažívali různé pocity a emoce, i ty, které jim zrovna nemusí být příjemné. Proto je zjištění překvapivé a může zároveň svědčit a vypovídat o dobré schopnosti lektorů dokázat i těžší témata (program zaměřený na prevenci šikany/kyberšikany) uzavřít pozitivně tak, aby si žáci neodnášeli nepříjemné pocity a vzpomínky.

Ohledně struktury programů se žáci jednoznačně shodují na tom, že setkání by jim vyhovovalo častěji, případně aby bylo v delším časovém úseku. Tři dotazovaní zde dokonce shodně specifikovali navýšení ze tří vyučovacích hodin na čtyři. Ohledně členění a samotné struktury nebo časové osy programu nemají připomínky a je dle nich vyhovující. Dvě informantky u otázky podotkly, že pravidla, která se žákům opakují na úvod každého setkání, jsou již zřejmá a jejich opakování není nutné nebo je dle jejich názoru zapotřebí zkrátit.

Velmi přívětivé se zde jeví zjištění, že role třídního učitele na programu je pro žáky velmi kladná, ba dokonce vnímají, že by jejich třídní učitel měl být přítomen, dle výpovědí je tam důležitý a zaujímá tam své místo. Někteří informanti dokonce ocenili, pokud se jejich třídní učitel do programu zapojuje aktivně a je součástí technik. Učitele na programu často

ale i spojují s autoritou a podle žáků je učitel ten, který by měl zasahovat v případě nekázně či nevhodného chování. Anonymní krabičku na program opravdu vnímá shodně velký počet respondentů jako prostředek k pomoci a chválí si její anonymní charakter. U některých však můžeme shledat opačný pocit – nedostatečnou důvěru v krabičku a nízký anonymní charakter. Žáci jsou obecně spokojeni s možností svého zapojení a dle názoru většiny respondentů, je dáván prostor a věnována pozornost všem žákům podobně, každý, kdo chce, se může na program participovat a sdílet. Ohledně otázky mapující potřebu případné změny v rámci setkání lze konstatovat, že odpovědi se velmi různí a lze shledávat pouze obecnou shodu. Většina navrhaných připomínek se týkala především změn souvisejících se strukturou programů. Část informantů u této otázky konstatovala, že jim nic nechybí a vše jim vyhovuje.

6.5.3 Dílčí výzkumná otázka III

DVO III Jaký je vliv programů SEMIRAMIS z. ú. na žáky?

Poslední dílčí výzkumná otázka III čítá pět tazatelských otázek: TO 15 – TO 19. Tyto otázky mají poskytnout informace o tom, jaký je vliv programů SEMIRAMIS z. ú. na žáky.

TO 15 Jak se změnila atmosféra po konání programu ve vaší třídě?

Kódy: zlepší se, pročistí se, nezaznamenání změny, nezmění se, krátké trvání změny

TO 15 se snaží zmapovat změnu atmosféry ve třídě po konání programu. V odpovědích lze však nalézt rozluky. Žáci změnu atmosféry vnímají velmi rozlišně a odpovědi se příliš neshodují. Někteří informanti uvedli, že změnu atmosféry nepozorují nebo nevnímají. *„Většinou se všichni začnou chovat jinak než předtím. Většinou ten den, kdy tam Semiramis je, jsou všichni andílci, ale další den už jsou zase stejní jak předtím. My tedy nemáme nějaké špatné vztahy, takže to je asi v pohodě, spíše mi přijde zvláštní ta přetvářka během programu,“* zaznělo od žákyně Ž6. Ani v odpovědi dotazované Ž8 nelze shledat, že by se atmosféra po programu změnila k lepšímu. *„Myslím, že se to nějak nemění. Vše je stejný. Po programu nevidím žádné změny. Moc spolu jako třída netrávíme čas a jsme hodně na chodbě.“* (Ž8) Zajímavě doplňuje svoji odpověď a vyzdvihuje skutečnost, že se však změnil vztah třídy vůči její osobě: *„Co osobně vnímám, je, že po programu Semiramis se vztah třídy změnil vůči mně. Třídě došlo, že to ohledně*

transgenderu myslím vážně a začali mně tak brát.“ (Ž8) To, že se atmosféra příliš nezmění, vykazuje i odpověď, kterou uvedla Ž7: „Dle mého názoru se nemění. Maximálně ten den se trochu uklidní kluci, ale další den už je to zase stejné.“ (Ž7)

Se změnou atmosféry k lepšímu pouze v krátkém časovém úseku můžeme také spojovat odpověď Ž2: „Po skončení bloku se to zhruba na den nebo dva změnilo trochu k lepšímu a atmosféra byla přátelštější, ale pak se to navrátilo do starých kolejí.“ (Ž2) Podobně na otázku reaguje i Ž5: „Po programu se o tom docela dost mluví, je tam pak lepší atmosféra, tak týden.“ (Ž5)

Změnu atmosféry pozoruje a kladně hodnotí Ž9 a Ž4. „Určitě se změní k lepšímu. Dost se stmelíme, rozhodně můžu říct, že minimálně mezi holkami k tomu dojde. Ale je to možná i obdobím, kdy například kluci dostávají víc rozumu.“ (Ž4) Žákyně však konstatuje, že změna také nemá příliš dlouhého trvání. „Změna vydrží řekněme týden nebo dva, pak se to zužuje na menší skupinky a pak se na to úplně zapomene.“ (Ž4) Poznatek, že se zlepši vztahy zejména mezi dívkami, se objevil i v odpovědi Ž9, kde kladně i hodnotí stmelení třídy: „Atmosféra se určitě změnila. Těšili jsme se na to, že se něco naučíme a že se pak jako třída spojíme. Kolikrát jsme byly třeba s holkami rozhádané a vždycky jsme si říkaly: Už aby byl Semiramis, daly jsme se dohromady a pročistil se vzduch. Tato změna pak pomalu v řádu měsíce zase odezněla.“ (Ž9)

U informanta Ž1 bylo možno vysledovat, že zlepšení třídního klima nelze očekávat vždy, ale po určitém konkrétním programu k němu došlo: „Teď se ani moc nemění. Nicméně v šesté třídě jsme měli téma šikana, poté jsem zaznamenal zlepšení, vztahy se více narovnal mezi námi spolužáky. Vzduch se pročistil.“ (Ž1)

TO 16 Jak myslíš, že tě programy nyní ovlivňují například ve tvém soukromém životě nebo v některých rizikových situacích či momentech, pokud ses v nich v poslední době ocitl/a?

Kódy: neocitnutí se v takovéto situaci, změna chování, změna schopností

Cílem otázky bylo zjistit, jak se mohou programy odrážet, promítat a ovlivňovat žáky v jejich soukromém životě, mimo školu, doma nebo v partě. Zhruba u poloviny informantů bylo zjištěno, že ovlivnění zasahující do soukromého života nepocítují a že se v žádných rizikových situacích neocitli. Informant Ž1 reagoval na odpověď následovně: „V reálném životě mimo školu jsem to moc nepocítil.“ (Ž1) Jedna žákyně mimo jiné zmínila, že o programech pak hovoří s rodinou: „To ovlivnění si moc

neuvědomuji. Občas se ale stane, že se o tom spíš doma s rodinou bavíme.“ (Ž4) Ohledně rizikových situací uvedla, že se jim snaží předcházet „*Asi se mi to nestalo. Snažím se tomu předcházet.*“ (Ž4) Informant Ž2 také konstatuje, že se do rizikové situace nedostal: „*Naštěstí jsem se ještě nikdy nedostal do žádné rizikové situace, tak asi úplně neumím konkrétně říci.*“ (Ž2) V rámci své odpovědi však vyzdvihuje, že ho program mohl ovlivnit v některých praktických situacích, jako navazování vztahů: „*Nicméně když třeba vezmu v potaz modelovou situaci ohledně rande, tak mi to pomohlo z hlediska navazování nových kontaktů.*“ (Ž2) Stejně jako předchozí dotazovaní i Ž3 uvádí, že se nedostala do rizikové situace: „*V žádné rizikové situaci jsem se asi mimo školu nikdy neocitla,*“ svou odpověď dále rozvádí, „*nicméně vím, že jedna aktivita, zvaná Dobrá rada do života, se mi někdy vybaví, občas si ni vzpomenu a ovlivní mne to. Není to nic konkrétního, jen jsme sdíleli užitečné rady a motta a zůstalo to ve mně.*“ Pozitivní je zde fakt, že žákyně také uvedla, že by se na organizaci SEMIRAMIS z. ú. případně obrátila: „*Kdybych se náhodou v rizikové situaci ocitla, tak vím, že Vás mohu kontaktovat – máme od Vás kontakty.*“ (Ž3) Shodu je možné nalézt v odpovědích Ž6, Ž7 a Ž9. Ti totiž vnímají ovlivnění v rámci svého chování či osobních schopností a dovedností. Ž6 uvedla: „*Asi jenom, že jsem se naučila další nové věci. Možná jsem se i trochu mohla změnit, uvědomuji si, že bych mohla být třeba ještě hodnější, a víc mám pod kontrolou emoce.*“ Dále svoji odpověď doplňuje: „*Třeba si uvědomuji i to, že mám být opatrnější.*“ (Ž6) Ž9 vnímá ovlivnění v rámci umění se rychle rozhodnout: „*U mě se změnila rozhodovací schopnost. Tam jsme se museli rozhodovat rychle, což mně dělalo vždycky problém. Tohle mě posunulo, teď si říkám, že se musím rozhodovat co nejdříve. Začala jsem si v tom více věřit, říkat si: teď se holt musím rozhodnout a dokážu to.*“ (Ž9)

Ž7 uvedla změnu v přístupu ke konfliktu, který nikam nevede: „*Snažím se nehádat se s lidmi, i když vím, že bych měla pravdu, jsem schopná si uvědomit, že to za to nestojí a stejně to nemá konce.*“ (Ž7)

TO 17 V čem vnímáš pozitivní dopady programů Semiramis?

Kódy: informování, nevšední téma, případná pomoc, zlepšení komunikace, utváření názorů, formulace chování, preventivní charakter

Prostřednictvím otázky se práce snaží mapovat, jaké jsou dle žáků pozitivní dopady programů. Zde můžeme pozorovat různé odpovědi informantů, ve kterých dochází

k drobným shodám. Celkově zde vyvstalo mnoho různých názorů a každý vnímá pozitivní dopad v něčem jiném, ke shodám v různých oblastech vždy dochází u 2-4 informantů, v jejichž odpovědi je stejný prvek.

Pozitivní dopady žáci vnímají v tom, že jsou na programech probírána ne úplně běžná témata a dozví se nové informace. Ž1 uvedl: „*Probereme témata, na která v rámci běžné výuky není čas, a neřešíme je s naší paní třídní učitelkou. Dozvíme se nové věci a jaké jsou rizikové faktory.*“ (Ž1) Stejně tak reaguje i Ž9: „*Brali jsme tam témata, která ve škole běžně nebereme.*“ Dále dodává: „*Dobré je to určitě i pro komunikaci, vedli nás k tomu, že se nemusíme bát vyjádřit svůj vlastní názor.*“ (Ž9) Z odpovědi Ž8 lze usuzovat, že pozitivní dopady hodnotí velmi podobně, v odpovědi lze ještě vysledovat, že jako pozitivní dopad programů vnímá případnou pomoc: „*Myslím, že se nám snažíte pomoc. Někjaké informace, které se dozvíme, také mají jistě pozitivní dopad, jsou to věci, které se v rámci výuky nedozvíme.*“ (Ž8)

Vnímanou pomoc jako pozitivní dopad zmiňuje více žáků. Ž6 v odpovědi zahrnuje větší obezřetnost, získání informací a právě pomoc: „*Pozitivní dopad vidím asi v tom chování, že si člověk nějaké věci radši promyslí. Dále v získávání nových informací a také, že kdyby někdo měl problém, obrátí se na vás.*“ (Ž6) Velice podobně lze shledat odpověď Ž4. Obezřetnost a preventivní charakter zde popisuje v rámci většího uvědomění si rizik: „*Můžeme si uvědomit závažnost a rizika, která nám dříve vůbec nedocházela – například v programu, který se týkal návykových látek. Máme a měli jsme nějaké teoretické informace, ale tyto programy to více přiblíží, více v nás probudí různé emoce,*“ svou odpověď doplňuje a konstatuje, že cenné jsou v rámci programu informace: „*Dobré jsou ty informace, rozšíří nám to obzory v rámci dané problematiky.*“ Dále zmiňuje pomoc prostřednictvím krabičky a progres v komunikaci: „*Vnímám přínos v rámci zlepšení komunikace ve třídě. Anonymní dotazy také hodnotím pozitivně, může nám to celkově pomoci. Chrání nás to v prevenci a může se to hodit.*“ (Ž4)

Informanti též jako pozitivní dopad vnímají zlepšení komunikace a posílení kolektivu. Ž2 například uvedl: „*Naučíme se rychle reagovat a lépe konverzovat, lépe sdělovat a formulovat své názory.*“ (Ž2) V odpovědi Ž3 zazní jako pozitivní dopad utužení kolektivu a totožně odpovídá Ž5: „*Stmelíme se jako kolektiv. Více si povídáme, než před programem.*“ (Ž5) Tento žák mimo uvedené shledává i zlepšení vztahu s třídní učitelkou, trvání však vnímá krátkodobě: „*Třídní učitelka se s námi taky snaží lépe vycházet, ale to je vždy bohužel otázka jen pár dní. Pak ten vztah zase ochladne a je to stejné.*“ (Ž5)

TO 18 V čem vnímáš negativní dopady programů Semiramis

Kódy: nevnímám, nevybavím si, nejsou, porušení důvěry, zneužití

TO 18 se snaží odhalit případné negativní dopady programů. Téměř všichni respondenti zde shodně uvedli, že žádné negativní důsledky nezaregistrovali. Například Ž2 uvedl jen: „*Nic si nevybavím,*“ nebo Ž7: „*Negativního nic nevnímám,*“ Ž5 také zkonstatoval: „*Negativní nevnímám.*“ Ž8 komentuje že: „*Nevnímá žádné.*“ (Ž8) Ž1 komentuje větou: „*Asi žádné negativní dopady jsem prozatím nezpozoroval.*“ (Ž1) Totožné odpovědi taktéž zazněly i u Ž6 a Ž9.

Jediní informanti, kteří zmiňovali nějaké negativní dopady byli Ž3 a Ž4. První uvedený naráží na případné zneužití kontaktů: „*Možnost zneužití kontaktů, které nám poskytujete.*“ (Ž3) Ž4 poukázal na možné riziko porušení důležitých pravidel: „*Mě napadá asi jen, že kdyby někdo něco řekl a ostatní si to zapamatovali, tak mu to pak můžou předhazovat. Zkrátka že by to někdo mohl zneužít. Takže porušení pravidla důvěry může být takové riziko.*“ (Ž4)

TO 19 V čem myslíš, že tě programy dokážou ovlivnit do dospělosti nebo do tvého budoucího života?

Kódy: předcházení, praktické dovednosti, vzor lektorů, kritické myšlení

Cílem TO 19 bylo zjistit, jak a v čem si žáci myslí, že je programy mohou ovlivňovat a formovat do budoucnosti. Zde se odpovědi spíše lišily. Shodu lze spatřovat u Ž3, Ž4 a Ž5, kteří naráží na určitou obezřetnost a snahu o vyvarování se rizikům. „*Témata jako je závislost toho řeknou hodně, člověk si pak dá třeba i větší pozor. Aktivita jsou důležité pro naši budoucnost.*“ (Ž3) Ž4 shodně poukazuje na program, který působí preventivně v rámci závislosti: „*Dokáží ovlivnit podle mě dobře, například téma návykové látky, nás může upozornit na závažnost těchto věcí. Můžeme něčemu předejít.*“ Svou odpověď dále rozvíjí následovně: „*Asi mě to ovlivní i v tom, že o některých věcech budu přemýšlet více dopředu, protože už vím a znám, kolik těch rizik může být.*“ (Ž4) Ž6 pouze konstatuje: „*Budu opatrnější.*“ (Ž6)

V odpovědi Ž1 pak zaznělo určité ovlivnění v rámci běžných životních situací a navazování vztahu s potenciálním partnerem: „*Možná nějaké nápady ohledně aktivit s randěním. Ale určitě se najdou i jiné věci, které třeba v budoucnu využiju,*“ dodává Ž1.

Ž2 případný vliv do budoucnosti vnímá ve formě schopnosti předat informace další generaci: „*To, co se zde naučím, mohu třeba jednou předávat svým dětem.*“ (Ž2)

Informant Ž5 vnímá, že v budoucnu se mu věci teprve správně propojí: „*Když člověk stárne, tak si postupně uvědomuje, co se mu ti lidé snažili v minulosti říci. Myslím, že až budu starší, více se mi ty věci zvědomí, více pochopím smysl.*“ Dodává také, že si pak bude schopen lépe poradit: „*Ale myslím, že pozitivní je, že mám dojem, že si pak v dospělosti dokážu ohledně nějakých situací lépe poradit.*“ (Ž5) Žákyně Ž7 ovlivnění do budoucnosti vnímá v rámci přejímání chování lektora: „*...v tom, jak jsou lektori hodní a chovají se slušně a hezky, to je pak takový pozitivní příklad a vzor.*“ (Ž7) Žákyně Ž9 zase zmínila schopnost „*...kritického myšlení, která je v dospělosti důležitá.*“ (Ž9)

Shrnutí dílčí výzkumné otázky III

DVO III *Jaký je vliv programů SEMIERAMIS z. ú. na žáky?*

Dílčí výzkumnou otázkou III bylo zkoumáno, jaký vliv nebo dopad mají programy na třídní kolektiv, ale i na samotné žáky a jak jeho dopady vnímají. První otázkou v této kategorii bylo mapováno právě třídní klima po programu. Zjištění se v rámci této otázky nejeví příliš pozitivně, mnoho žáků změnu nevnímá nebo sdělilo, že se nemění. Ti, kteří ji vnímají, uvádějí, že se zlepšily vztahy, komunikace a celkově atmosféra ve třídě. Tyto změny však podle informantů trvají velice krátkodobě.

V rámci ovlivnění programy v soukromém životě či v rizikových situacích téměř polovina informantů uvedla, že se v takových situacích vůbec neocitla, což je samo o sobě pozitivní zjištění, ale je velmi rozporuplné, zda lze zásluhu této skutečnosti připisovat působením programů Semiramis. Zbylí žáci shodně uvádějí změnu jejich chování či postojů k lepšímu a zodpovědnějšímu jednání či vylepšení některých schopností.

Dále bylo zkoumáno vnímání pozitivních a negativních vlivů programu z pohledu žáků. Nejčastěji žáci naráželi na pozitivní dopad v rámci zlepšení komunikace, ať už ve třídě nebo jinde. Dále jako pozitivní vnímají případnou pomoc organizace a poté získání nových informací, které jsou klíčové a pomohou jim v předcházení rizik. V neposlední řadě se opakovalo, že pozitivní dopad může mít probírání témat, která nejsou zařazena v běžné výuce. Negativní pohledy z odpovědí informantů nevyvstaly téměř žádné. Odpovědi na otázku vztahující se k ovlivnění do budoucnosti byly rozmanité, shoda se u

informantů se objevovala nejvíce v rámci určitého předcházení rizikům a tendenci k větší opatrnosti.

Závěr

Diplomová práce se zabývá dlouhodobou primární prevencí rizikového chování dětí a mládeže. Téma je představeno pomocí teoretického rámce, přičemž je zde vymezena mládež, adolescence, rizikové chování dětí a mládeže a jeho prevence. Obsažena je rovněž pozice lektora s jeho hlavními činnostmi včetně kompetencí. V závěru teoretické části je přiblížena organizace SEMIRAMIS z. ú.

Cílem diplomové práce bylo zjistit a objasnit, co konkrétně na žáky působí pozitivně během preventivních programů, a tudíž je může ovlivňovat dobrým směrem. Tento stanovený cíl byl splněn.

V návaznosti na teoretické poznatky bylo realizováno kvalitativní výzkumné šetření prostřednictvím devíti polostrukturovaných rozhovorů s žáky, kteří absolvují nebo absolvovali programy organizace SEMIRAMIS z. ú.

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaké faktory ovlivňují pozitivní působení programu SEMIRAMIS z. ú. na žáky. Shodně s cílem byla formulována hlavní výzkumná otázka: *Jaké faktory ovlivňují pozitivní působení programu SEMIRAMIS z. ú. na žáky?* Tato hlavní výzkumná otázka byla dále rozpracována do tří dílčích výzkumných otázek, které se zabývaly tím, jak žáci vnímají osobnost lektora programu, jak vnímají strukturu programů a jejich náplň a jaký je vliv programů SEMIRAMIS z. ú. na žáky. K objasnění dílčích výzkumných otázek posloužilo devatenáct tazatelských otázek.

Vlastním výzkumným šetřením bylo zjištěno hned několik faktorů, které ovlivňují pozitivní působení programu SEMIRAMIS z. ú. na žáky. Z odpovědí je zřejmé, že za jeden z nich lze považovat samotného lektora, jenž je obecně během programu žáky vnímán velice kladně. Shodně s uvedeným výzkumem v rámci demonstrování literatury v teoretické části bylo zjištěno, že účastníci programu, tedy žáci, nejvíce oceňují jeho osobnostní povahové rysy. Z výzkumu vyplývá, že se osvědčuje nastavený systém vzájemného tykání mezi žáky a lektory. Informanti rovněž kladně hodnotí jasnost a srozumitelnost komunikace lektorů. Komunikační schopnosti jsou, jak lze pozorovat i v odborné literatuře, klíčové dovednosti lektora, které tak mohou výrazně ovlivnit působení programu.

Vnímání aktivit programu se žákům jeví zábavně. Preferované aktivity žáků jsou jednoznačně pohybového charakteru, jejich zařazení tedy může zaručit pozitivní

hodnocení žáků a zvýšit tak jejich pozornost. Lze je tedy též označit za faktory přispívající k pozitivnímu působení programu na žáky.

Kladně vnímám skutečnost, že faktorem ovlivňujícím pozitivní působení lze také označit přítomnost participujícího učitele. Žáci učitele na programech chtějí a jeho aktivitu v rámci programu hodnotí přínosně, o čemž však někteří učitelé pochybují, a je to například i důvodem toho, že třídu pouze „pozorují z rohu“ a ani přes snahy lektorů svůj přístup nechťejí změnit. Jeho zapojení je velice žádoucí a mělo by docházet k maximální snaze o začlenění. Za další zmapovaný faktor ovlivňující pozitivní působení programu SEMIRAMIS z. ú. na žáky lze prohlásit fakt, že žáci opravdu vnímají programy a lektory jako případnou pomoc v nesnázi, a ne pouze jako „vzdělávání formou hry“. Žáci zmiňují pomoc ve formě krabičky na anonymní dotazy, předání kontaktů na lektory s možností jim kdykoliv napsat, i ve formě samotného programu, kde jsou řešena témata, která je seznámí s riziky.

Faktorů ovlivňujících pozitivní působení programu bylo nalezeno mnoho, což vedlo k dosažení cíle výzkumu. Daná zjištění jsou v souladu s odbornou literaturou uvedenou v teoretické části. Shodu s teorií je možné sledovat nejspíše právě proto, že se organizace SEMIRAMIS z. ú. snaží z odborných publikací v rámci její činnosti vycházet.

Během realizace rozhovorů docházelo k neustálým snahám o eliminování rizik výzkumného šetření. Jak už práce zmiňuje, tazatelské otázky bylo v některých případech třeba přizpůsobit jazyku žáků. Vzhledem k tomu, že mě někteří žáci z programů SEMIRAMIS z. ú. již znali, jsem je vždy před rozhovorem pečlivě ubezpečila, že i kritická zpětná vazba je důležitá a nebude brána osobně. Dala jsem jim na vědomí, že pracujeme v lektorské dvojici, a tudíž mají možnost hodnotit druhého lektora nebo se jejich odpověď může vztahovat na lektory, které měli dříve. Tímto jsem se snažila minimalizovat zkreslení výsledků.

Na základě zjištěných poznatků výzkumného šetření je možné doporučit do praxe několik námětů. Jedním z nich je především maximální snaha lektorů docílit většího a intenzivnějšího zapojení třídních učitelů do programu v aktivní formě. K zamyšlení je i navýšení časové dotace programu, o kterou žáci velice stojí, což je však sporné, protože to může ovlivňovat fakt, že programy jsou pro ně příjemnější než učení. Dále bylo zjištěno, že některé žáky odrazuje zdlouhavé opakování pravidel, která už si pamatují. Tuto část lze tedy urychlit v okamžiku, kdy lektor zjistí, že má třída pravidla v povědomí.

Výzkum také zjistil, že změna klimatu po programu je pouze krátkodobá, příjemnou atmosféru mohou lektori udržet pečlivým zadáváním návazné práce na program třídnímu učitelí. Výzkumného šetření se účastnil adekvátní počet respondentů, přesto nelze získané výsledky a uvedená doporučení jednoznačně generalizovat a nemusejí být vždy aplikovatelné do jiného prostředí.

Výsledky výzkumu a samotná práce bude předložena organizaci SEMIRAMIS z. ú. pro jejich případné využití a aplikování do praxe. Zmíněná doporučení se mohou jevit efektivně nejen v této organizaci, ale i pro jakékoliv jiné preventivně působící subjekty pracující s dětskými či třídními skupinami. Námět pro další výzkum spatřuji v realizaci šetření v rámci dalších center primární prevence Středočeského kraje a Pardubického kraje organizace SEMIRAMIS z. ú., a následné porovnání výsledků výzkumného šetření všech tří center. Současně by bylo možné uskutečnit šetření zaměřené na výzkum online prevence, která probíhá v důsledku pandemie Covid 19. Online programy jsou v počátcích vývoje. Kvůli nezlepšující se situaci bude nutné s nimi nadále pracovat. Intenzivní zpětná vazba žáků a porovnání online programu s programem prezenčním by mohly přinést mnoho námětů, jak online programy v případě jejich stálé potřeby zkvalitnit.

Seznam použitých zdrojů

BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. *Kapitoly z andragogiky 2*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. 80 s. ISBN 80-244-1356-6.

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

BERNHEIM, Aurélien, HALFON, Oliver a BOUTREL, Benjamin. *Controversies about the enhanced vulnerability of the adolescent brain to develop addiction*. *Frontiers in pharmacology* 2013. ISSN 24348419

DOLEJŠ, Martin. *Efektivní včasná diagnostika rizikového chování u adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. 167 s. ISBN 978-80-244-2642-6.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a LANGER, Tomáš. *Cesty profesionalizace andragogické práce. Andragogika: čtvrtletník pro rozvoj a vzdělávání dospělých*, 2012, č. 3, s. 5–6. ISSN 1211-6378.

ERIKSON, Erik H. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002. 387 s. ISBN 80-7203-380-8.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

HAMANOVÁ, Jana. *Rizikové chování dospívajících a jeho prevence: 1. odborný seminář, 5.-7. září 2000, SZÚ Praha*. Praha: Free Teens Press, 2000, 181 s. ISBN 80-902898-0-0.

HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009, 774 s. ISBN 978-80-7367-569-1.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4. akt. vyd. Praha: Portál, 2016, 437 s. ISBN 978-80-262-0982-9.

HUTYROVÁ, Miluše, RŮŽIČKA, Michal, a SPĚVÁČEK Jan. *Prevence rizikového a problémového chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 95 s. ISBN 978-80-244-3725-5.

JESSOR, Richard. *Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action*. Journal of Adolescent Health. 1991, Pages 597-605, ISSN 1054-139X.

KABÍČEK, Pavel, CSÉMY, Ladislav a HAMANOVÁ, Jana. *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*. Praha: Triton, 2014, 343 s. ISBN 978-80-7387-793-4.

KALINA, Kamil. *Drogy a drogové závislosti: mezioborový přístup*. Praha: Úřad vlády ČR. 2003, 319 s. ISBN 80-86734-05-6.

KAZÍK, Petr. *Rukověť dobrého lektora Praktické tipy a návody pro začínající i zkušené přednášející*. Grada, 2008, 112 s. ISBN 978-80-247-6522-8.

KOHLBERG, Lawrence. *Essays on Moral Development: The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*. New York, Harper & Row, 1981. ISBN 0060647604.

KOPECKÁ, Kuni. *Komunikace a prezentace lektora*. Nepublikovaný studijní materiál ke kurzu Profesionální lektor. 2013

KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese*. 7. vyd. Praha: Portál, 2013. 147 s. ISBN 978-80-262-0528-9.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*. 2. přeprac. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2012. 175 s. ISBN 978-80-7195-573-3.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2. akt. vyd. Grada, 2006, 368 s. ISBN 978-80-247-9085-5.

LANGMEIER, Josef. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 2. dopl. vyd. Praha: Avicenum, 1991, 284 s. ISBN 80-201-0098-7

MACEK, Petr. *Adolescence, utváření identity a současní čeští dospívající*. In: O. Řehulková, E. Řehulka (Editoři). *Psychologické otázky adolescence*. Brno: Psychologický ústav AV ČR v nakladatelství Albert, 2001. s. 18-29. ISBN 80-7326-001-8.

MACEK, Petr. *Psychologický výzkum identity: vyčerpané nebo nevyčerpatelné téma?* In: Blatný, M. (ed.). *Metodologie psychologického výzkumu: konsilience v rozmanitosti*. Praha: Academia, 2006. s. 72-84. ISBN 80-200-1450-0.

- MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2. akt. a rozšířené vyd. Praha: Grada, 2015, 190 s. ISBN 978-80-247-5309-6.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Praxe dětského psychologického poradenství*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. 335 s. ISBN 80-04-24526-9.
- MATOUŠEK, Oldřich a MATOUŠKOVÁ Andrea. *Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011, 336 s. ISBN 978-80-7367-825-8.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Metody a řízení sociální práce*. 3. akt. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0213-4.
- MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti Manuál úspěšného lektora*. 2. dopl. vyd. Grada, 2013, 176 s. ISBN 978-80-247-8367-3.
- MIOVSKÝ, Michal, AUJEZKÁ, Anna a BUREŠOVÁ, Iva a kol. *Programy a intervence školské prevence rizikového chování v praxi*. 2. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015a. 405 s. ISBN sbn978-80-7422-394-5.
- MIOVSKÝ, Michal, GABRHELÍK, Roman, CHARVÁT, Miroslav a kol. *Kvalita a efektivita v prevenci rizikového chování dětí a dospívajících*. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015b. 167 s. ISBN 978-80-7422-395-2.
- MIOVSKÝ, Michal, SKÁCELOVÁ, Lenka, ZAPLETALOVÁ, Jana a NOVÁK, Petr. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: TOGGA, 2010. 253 s. ISBN 978-80-87258-47-7.
- MIOVSKÝ, Michal. a kol. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Praha: TOGGA, 2012. 219 s. ISBN 978-80-87258-89-7.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4
- MŠMT, *Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů primární prevence užívání návykových látek*. Praha: MŠMT, 2005
- MUŽÍK, Jaroslav. *Řízení vzdělávacího procesu*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2010. 323 s. ISBN 978-80-7357-581-6.

- NEŠPOR, Karel, PERNICOVÁ, Hana a CSÉMY Ladislav. *Jak zůstat fit a předejít závislostem: [náměty pro rodiče, učitele a vychovatele, inspirace pro děti a dospívající]*. Praha: Portál, 1999. 120 s. ISBN 80-7178-299-8.
- NEŠPOR, Karel. *Návykové chování a závislost: současné poznatky a perspektivy léčby*. 4. akt. vyd. Praha: Portál, 2011. 179 s. ISBN 978-80-7367-908-8.
- NEŠPOR, Karel. *Návykové chování a závislost: současné poznatky a perspektivy léčby*. 5. rozšířené vyd. Praha: Portál, 2018. 256 s. ISBN 978-80-262-1357-4.
- PALÁN, Zdeňk. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia, 2002. 282 s. ISBN 80-200-0950-7
- PALÁN, Zdeněk. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, s.r.o., 2003. 199 s. ISBN 80-867-2303-8.
- PROCHÁZKA, Miroslav. *Metodik prevence a jeho role na základní škole*. V Praze: Pasparta, 2019, 123 s. ISBN 978-80-88290-28-5.
- REJZEK, Jiří. *Český etymologický slovník*. Voznice: Leda, 2001. 752 s. ISBN 80-85927-85-3.
- SKOPAL, Ondřej, DOLEJŠ, Martin a SUCHÁ, Jaroslava. *Vybrané osobnostní rysy a rizikové formy chování u českých žáků a žákyň*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, 73 s. ISBN 978-80-244-4223-5.
- SMÉKAL, Vladimír a MACEK, Petr. *Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno: Barrister & Principal, 2002. 364 s. ISBN 80-85947-83-8
- SOBOTKOVÁ, Veronika. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014, 147 s. ISBN 978-80-247-4042-3.
- STEINBERG, Laurence, ALBERT, Dustin a CAUFFMAN Elizabeth. *Age differences in sensation seeking and impulsivity as indexed by behavior and self-report: evidence for a dual systems model*. Dev Psycholog 2008, 44 s. ISSN 0012-1649
- STONIŠOVÁ, Petra, HERGETOVÁ, Alexandra a BOUŠKOVÁ Zuzana a kol. *Zavádění preventivních opatření proti rizikovému chování ve škole – metodika*. Praha: NÚV, 2012. 128 s. ISBN 978-80-87652-69-5
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. 467 s. ISBN 80-7178-308-0.

VANDENBOS, R. Gary. *American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (6th ed.). Washington, DC: American Psychological Association. 2007. ISBN 1-4338-2134-6.

VÁVROVÁ, Soňa. *Doprovázení v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2012. 160 s. ISBN 978-80-262-0087-1.

VETEŠKA, Jaroslav a TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2008. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

VYKOPALOVÁ, Hana. *Sociálně patologické jevy v současné společnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001, 154 s. ISBN 80-244-0337-4.

VYMĚTAL, Jan. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada, 2008. 322 s. ISBN 978-80-247-2614-4

ŽALOUĐÍKOVÁ, Iva. *Normální je nekouřit: program podpory zdraví a prevence kouření pro mladší školní věk (7-11 let)*. V. díl, Pro 5. třídu základní školy. Brno: Praha: Pedagogická a Lékařská fakulta MU; Liga proti rakovině, 2009, 104 s. ISBN 978-80-210-5021-1.

Legislativa a legislativní dokumenty

MŠMT. *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže*. Dokument MŠMT č. j. 21291/2010-28. Msmt.cz [online]. © 2021 [cit. 2021-02-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy-doporuceni-a-pokyny>

MŠMT. *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013 - 2018*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Msmt.cz [online]. © 2013 [cit. 2021-02-11]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/28077>

MŠMT. *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019 - 2017*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Msmt.cz [online]. © 2019 [cit. 2021-02-11]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf

Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení. Č.j 224 246/2008-50 ze dne 3.12. 2008

Interní dokumenty organizace SEMIRAMIS z. ú.

Koncepce center PP. Nymburk: Semiramis z. ú., 2019

Základní informace o centrech PP SEMIRAMIS z. ú., 2020

Operační manuál center PP SEMIRAMIS z. ú., 2019

Internetové zdroje

Raabe. *Morální vývoj dle Kohlberga*. Raabe.cz [online]. © 2021 [cit. 2021-02-11].

Dostupné z: <http://www.raabe.cz/blog/vyvoj4/>

Šance dětem. *Závislostní chování*. Sancedetem.cz [online]. © 2021 [cit. 2021-02-11].

Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/zavislostni-chovani>

Informační systém infoabsolvent. *Co jsou rámcové a školní vzdělávací programy (RVP a ŠVP)* infoabsolvent.cz [online]. © 2021 [cit. 2021-02-11]. Dostupné z:

<https://www.infoabsolvent.cz/Rady/Clanek/7-0-13>

Semiramis. *Centrum primární prevence Královéhradeckého kraje* [online]. © 2020 [cit.

2021-02-11]. Dostupné z: <http://www.os-semiramis.cz/os-site/centra/centrum-primarni-prevence-kralovehradeckeho-kraje/>

Rada vlády pro koordinaci protidrogové politiky. *Národní strategie prevence a snižování škod spojených se závislostním chováním 2019–2027*. Vláda.cz [online]. ©

2021 [cit. 2021-02-11]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/protidrogova-politika/protidrogova-politika-180471/>

Seznam použitých obrázků

Obr. č. 1: Srovnání tradičního a moderního dělení adolescence. (Sobotková a kol., 2014)
– str. 17

Obr. č. 2: Schéma zobrazující dělení prevence. (Stonišová a kol., 2012) – str. 32

Obr. č. 3: Funkce lektora ve vzdělávání. (Dvořáková, 2013, s. 9) – str. 36

Seznam příloh

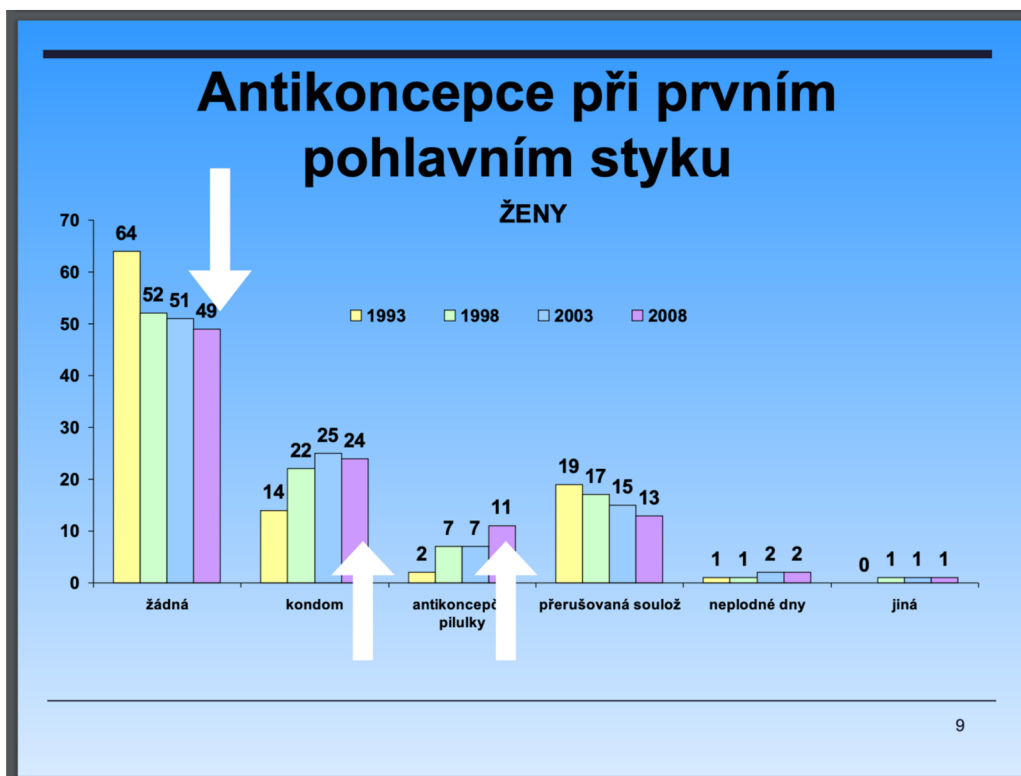
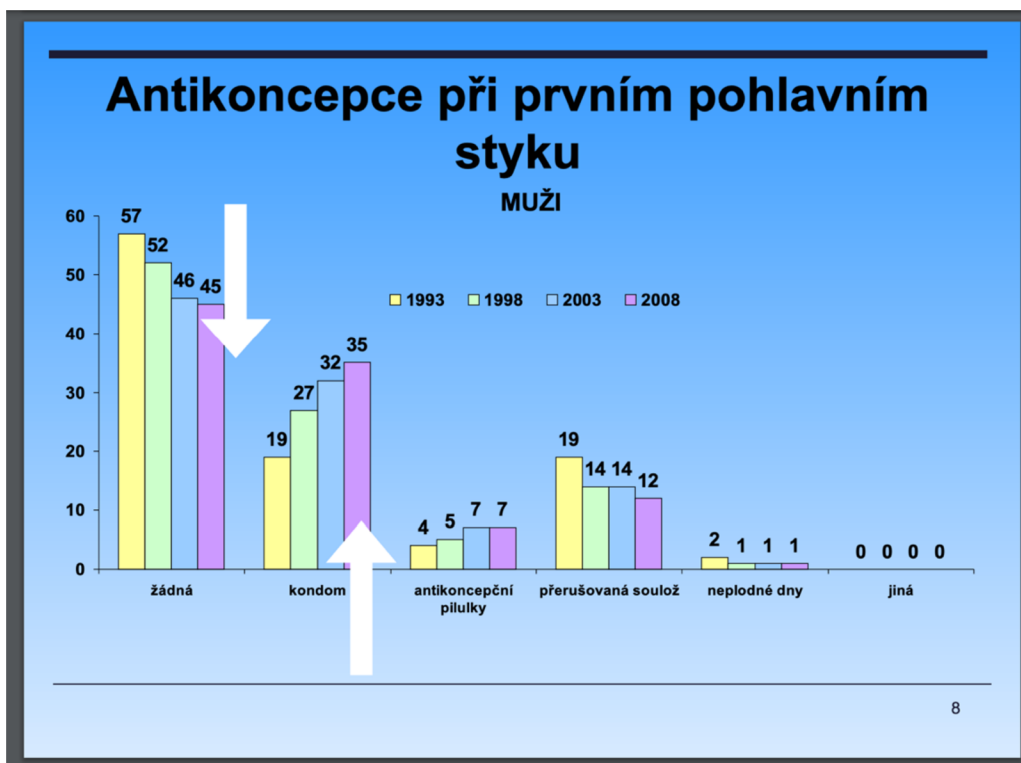
Příloha A – použití ochrany při prvním pohlavním styku u mužů a žen (výzkum)

Příloha B – schéma „Kopretiny prevence“, jež vymezuje subjekty, které by se měly na prevenci podílet

Příloha C – přepis rozhovoru s informantkou Ž3

Přiložené přílohy

Příloha A – použití ochrany při prvním pohlavním styku u mužů a žen (výzkum)



(Weiss, Zvěřina, 2009, s. 8-9)

Příloha B – schéma „Kopretiny prevence“, jež vymezuje subjekty, které by se měly na prevenci podílet



(Nešpor In: Bělík, Hoferková 2016, s. 27)

TO 1 Co na lektorech vnímáš kladně a pozitivně, jaké chování se ti u nich líbí nebo jaké na nich oceňuješ?

Nevšimla jsem si u žádného lektorů, že by měl nějakou špatnou náladu, minimálně to tedy na sobě nedají znát. Vždycky se smáli, což je pozitivní. Lektori většinou bývají trpěliví, snaží se všechno důkladně a pečlivě vysvětlit, aby to každý pochopil.

TO 2 Jaké chování tě u lektora štve, vytáčí nebo vyvádí z míry. Co ti vadí, když lektor dělá, nebo naopak nedělá?

Jelikož jsme těch lektorů měli opravdu hodně, nikdy jsem si ale nevšimla, že by se někdo z nich choval špatně nebo něco neudělal. Občas mi přijde, že někdy lektori až moc okřikují děti. Chápu, že to někdy jinak nejde, ale mnohdy tím ztrácí výrazně energii, což se může projevit v další části programu. Zkusila bych je více ignorovat, neuslyší zadání a příště si to rozmyslí.

TO 3 Jaké jsi měl/měla pocity, pokud u vás došlo ke změně lektora a jak na tebe tato změna působila?

Jelikož všichni lektori, které jsme měli, tak byli v pohodě, především milí, vstřícní, ochotní... tak mi to nevadilo. Někdy jsem se těšila na Semiramis, že tam zas bude můj „oblíbený“ lektor, kterého jsme měli minule, a byl moc fajn, ale když tam nebyl, tak byl místo něj někdo jiný a jelikož v každém případě, co se nám vystřídali lektori, tak nově příchozí lektor byl vždy fajn, takže mi změna vůbec nevadila.

TO 4 Jaký je tvůj názor na to, že si s lektory tykáte

Ze začátku jsem to nečekala. Myslela jsem si, že když jsou dospělí, měli bychom jim vykat, jsme tak naučení. Tudíž pro mě tohle bylo super, ale nejdříve mi to nešlo přes pusku. Když si tykáme, připadám si, že je ten vztah rovnocennější.

TO 5 Jak vnímáš atmosféru panující při programu a na čem to podle tebe závisí? (vliv lektora)

Atmosféru dělá hodně kolektiv, ten je u nás naštěstí dobrý. Také mi přijde pro podporu atmosféry dobré, že sedíme v kruhu, nikdo pak nevybočuje.

TO 6 Jak na tebe působí lektori při mluvení a vysvětlování aktivit?

Ti lidé, kteří dávají pozor, nikdy neměli problém s pochopením nějaké aktivity. Většinou se ztrácí ti, kteří si mezi sebou povídají, což už ale není problém lektora, nýbrž žáka. Lektori z mého pohledu vysvětlují vše dostatečně a srozumitelně. Hodně pomáhá, když do mluvení přidávají i nějaká gesta, například rukama, to se lektorům daří.

TO 7 Jak souhrnně hodnotíš aktivity, které jsi zažil/a v rámci programů?

Za mě je zejména fajn, že od každého je tam něco. V rámci programu zažijeme pohybové aktivity, týmové hry, někdy zapojení učitelů. Je to rozmanité a má to vždy hlavu a patu.

TO 8 Jaké aktivity tě nejvíce bavily nebo na tebe udělaly dojem?

V posledním setkání byla zajímavá vtípná hra „Coby, kdyby?“. Potom velmi poučná byla hra „Rada do života“. V minulých letech pak třeba přednášky a aktivity na téma drogová závislost.

TO 9 Jaké aktivity tě zaskočily nepříjemně, vyvolávaly v tobě divné pocity nebo se ti jednoduše nelíbily?

Vím, že existuje pravidlo STOP, takže kdybych se s něčím takovým setkala, určitě bych ho použila, nicméně mi všechno přišlo zatím v pohodě.

TO 10 Jak hodnotíš sestavení, tedy strukturu našich programů?

Takto mi to vyhovuje. Dvakrát ročně mi to přijde v pohodě. Je to sestavené dobře, na začátku jsou jmenovky, na konci anonymní dotazy. Co bych ale vyloučila, je to, jak si

na začátku setkání vždy říkáme pravidla. Já osobně si je pamatuji a přijde mi to jako ztráta času. Domnívám se, že je to i názor mých spolužáků

TO 11 Jak vnímáš to, že je na bloku vždy přítomen tvůj třídní učitel?

My se třídní máme velmi dobrý vztah, takže je to fajn. Když se paní učitelka zapojí, tak to dělá příjemnou atmosféru, za mě je to velké plus.

TO 12 Jaký je tvůj názor na krabičku s anonymními dotazy a v čem spatřuješ její přínos?

Je to fajn v momentě, když má někdo citlivější téma a nechce to říkat veřejně. Já jsem to tedy nikdy nevyužila. Když jsem chtěla, tak jsem se zeptala sama za sebe. Nicméně to hodnotím pozitivně.

TO 13 Jak hodnotíš možnost svého zapojení v rámci programů Semiramis?

Snažím se vždy prosadit si svůj názor, zapojovat se do konverzacích pokaždé, když to jde. Lektoři dávají tu možnost všem. Zároveň nikoho vyloženě nenutí.

TO 14 Vyhovovalo by ti něco jinak v rámci aktivit, struktury či přístupu lektorů, co ti v rámci setkání případně chybí?

Aktivita jsou fajn, ale jak jsem říkala, asi bych vyhodila ta pravidla na začátku. Jinak mi nic nechybí. Je dobré, že si témata můžeme volit sami, ale dle mého názoru je to pestré asi až moc, klidně bych tu nabídku asi i zmenšila. Pak je těžší se rozhodnout, třeba by se třída pak více shodla.

TO 15 Jak se změnila atmosféra po konání programu ve vaší třídě?

Jednou jsme si četli pravidla na nástěnce, to třídu celkem dost ovlivnilo, protože k tomu lidé chodili i při přestávce. Jinak máme ale mezi sebou pěkné vztahy, takže nás to nijak zásadně neovlivňuje. Atmosféra je u nás konstantní. Ale docela nás to stmelí, protože o

přestávce se nikdy nebaví spolu celá třída, takže v rámci programu zjistíme například názory i od lidí, s nimiž se třeba tolik nebavíme.

TO 16 Jak myslíš, že tě programy nyní ovlivňují, například ve tvém soukromém životě nebo v některých rizikových situacích či momentech, pokud ses v nich v poslední době ocitl/a?

V žádné rizikové situaci jsem se asi mimo školu nikdy neocitla, svou odpověď dále rozvádím, nicméně vím, že jedna aktivita, zvaná „Dobrá rada do života“, se mi někdy vybaví, občas si ni vzpomenu a ovlivní mne to. Není to nic konkrétního, jen jsme sdíleli užitečné rady a motta a zůstalo to ve mně. Kdybych se náhodou v rizikové situaci ocitla, tak vím, že Vás mohu kontaktovat – máme od Vás kontakty

TO 17 V čem vnímáš pozitivní dopady programů Semiramis?

Upozornění na závažná témata a stmelení kolektivu. Každý může vyjádřit svůj názor a dostat prostor. Dokáže to řešit i problémy některých lidí. Má to řadu pozitivních možností.

TO 18 V čem vnímáš negativní dopady programů Semiramis?

Možnost zneužití kontaktů, které nám poskytujete.

TO 19 V čem myslíš, že tě programy dokážou ovlivnit do dospělosti nebo do tvého budoucího života?

Témata jako je závislost toho řeknou hodně, člověk si pak dá třeba i větší pozor. Aktivity jsou důležité pro naši budoucnost.