

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra sociální patologie a sociologie

**Prevence rizikového chování z pohledu pedagogických
pracovníků na základních školách**

Bakalářská práce

Jméno: Michaela Klimešová

Studijní program: B 7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální patologie a prevence

Vedoucí práce: PhDr. Václav Bělík, Ph.D.

Oponent práce: Mgr. Stanislava Hoferková, Ph.D.

Hradec Králové

2018



Zadání bakalářské práce

Autor: Michaela Klimešová

Studium: P15P0175

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální patologie a prevence

Název bakalářské práce: **Prevence rizikového chování z pohledu pedagogických pracovníků na základních školách**

Název bakalářské práce AJ: The prevention of risk behaviour from the perspective of pedagogical employees at the primary schools

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zabývá primární prevencí na základních školách. V teoretické části práce popisuje problematiku prevence rizikového chování, její realizaci ve škole včetně školního poradenského pracoviště. Za pomoci kvalitativního způsobu zkoumání mapuje vnímání externích preventivních programů vybranými pedagogickými pracovníky. Cílem bakalářské práce je zjistit, jak na prevenci pohlíží ředitelé škol, školní metodici prevence a třídní učitelé.

KRAUS, Blahoslav. Sociálna patológia pre sociálnych pracovníkov a pedagógov. 1. vyd. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2006. Sociálne deviácie v školskom prostredí. s. 233-237. ISBN 80-8083-223-4. MATOUŠEK, Oldřich a Andrea KROFTOVÁ. Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy, prevence kriminality mládeže. 2. akt. vyd. Praha: Portál, 2003. 340 s. ISBN 80-717-8771-X. MIOVSKÝ, Michal a kol. Primární prevence rizikového chování ve školství. 1. vyd. Praha: Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze ve vydavatelství TOGGA, 2010, s. 220. ISBN 978-80-87258-47-7. MIOVSKÝ, Michal a kol. Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování. 1. vyd. Praha: Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze ve vydavatelství TOGGA, 2012, s. 220. ISBN 978-80-87258-89-7. NEŠPOR, Karel, CSÉMY, Ladislav a PERNICOVÁ, Hana. Jak předcházet problémům s návykovými látkami na základních a na středních školách: příručka pro pedagogy. Praha: Sportpropag pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 1996. 156 s. ISBN 80-260-3877-0.

Garantující pracoviště: Katedra sociální patologie a sociologie,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Václav Bělík, Ph.D.

Oponent: Mgr. Stanislava Hoferková, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 5.1.2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Poděkování

Děkuji vedoucímu této bakalářské práce, panu PhDr. Václavu Bělíkovi, PhD., za jeho vstřícný přístup, cenné rady a pomoc při zpracování zvoleného tématu. Také děkuji účastníkům výzkumného šetření za ochotu podílet se na této práci. Především pak děkuji všem svým blízkým za podporu během celé doby mého studia.

Anotace

KLIMEŠOVÁ, Michaela. *Prevence rizikového chování z pohledu pedagogických pracovníků na základních školách*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2018. 68 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá primární prevencí rizikového chování na základních školách. Práce je rozdělena do pěti kapitol, přičemž první čtyři kapitoly zahrnují poznatky z prostudované odborné literatury. Závěrečná kapitola je pak věnována vlastnímu výzkumnému šetření. Práce popisuje nejprve postavení základní školy v dnešní společnosti, její proměny včetně změn v rodinném systému. Dále vymezuje rizikové chování a jeho konkrétní formy. Zaměřuje se také na problematiku prevence rizikového chování a její realizaci na základních školách, charakterizuje školní poradenské pracoviště. Za pomoci kvalitativního způsobu zkoumání, konkrétně polostrukturovaného rozhovoru, mapuje vnímání externích preventivních programů vybranými pedagogickými pracovníky. Cílem bakalářské práce je analyzovat problematiku prevence rizikového chování na základních školách a zjistit, jak na prevenci pohlíží ředitelé škol, školní metodici prevence a třídní učitelé.

Klíčová škola: základní škola, prevence, rizikové chování, pedagogický pracovník

Annotation

KLIMEŠOVÁ, Michaela. *The prevention of risk behaviour from the perspective of pedagogical employees at the primary schools*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2018. 68 pp. Bachelor Degree Thesis.

Bachelor thesis deals with primary prevention of risk behaviour at elementary schools. Work is divided to five sections. First four chapters specifies knowledges from academic literature. Last chapter includes investigative survey. Bachelor thesis describe role of elementary school in nowadays society, changes of mention role and modification in family system. The thesis specifies forms of risk behaviour. It focus on prevention of risk behavior, realization at elementary schools, define school counseling center. The goal of the bachelor thesis has been reached through qualitative investigative survey, in concrete an interview with pedagogic employees. Research explores the perception of external preventive programs. The purpose of the thesis is to analyze the issue of prevention of risk behaviour at elementary schools and find out opinion and view of the school principals, the school methodology of prevention and the teachers.

Keywords: primary school, prevention, risk behavior, pedagogic employee

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:.....

Podpis studenta:.....

Obsah

Úvod.....	10
1 Postavení základní školy v dnešní společnosti.....	11
1.1 Současná společnost	11
1.2 Rodina dnešní doby a její vliv na výskyt rizikového chování	12
1.3 Současná role základní školy.....	13
2 Rizikové chování jako aktuální fenomén dnešních škol	17
2.1 Teoretické vymezení pojmu rizikové chování.....	17
2.2 Analýza vybraných výzkumů rizikového chování v ČR	19
2.3 Zvolené formy rizikového chování.....	22
3 Prevence rizikového chování v současné základní škole	24
3.1 Prevence a její druhy	24
3.2 Primární prevence.....	25
3.2.1 Efektivní uchopení primární prevence	26
3.2.2 Externí subjekty poskytující primární prevenci	28
4 Prevence v rámci školy	29
4.1 Školní poradenské pracoviště	29
4.1.1 Náplň činnosti školního poradenského pracoviště.....	29
4.1.2 Školní poradenští pracovníci a jejich kompetence.....	30
5 Výzkumné šetření.....	34
5.1 Cíl výzkumného šetření	34
5.2 Zvolený druh výzkumu a použitá metoda	37
5.3 Výzkumný vzorek.....	38
5.4 Průběh vlastního výzkumného šetření	41
5.5 Interpretace zjištěných dat	42
5.5.1 Dílčí výzkumná otázka I.	42
5.5.2 Dílčí výzkumná otázka II.	48
5.5.3 Dílčí výzkumná otázka III.	52
5.5.4 Dílčí výzkumná otázka IV.	55
5.6 Závěr výzkumného šetření a doporučení do praxe	59
Závěr.....	62
Seznam použitých zdrojů	64

Seznam použitých zkratek

apod. - a podobně

atd. - a tak dále

DVO - dílčí výzkumná otázka

kol. - kolektiv

mj. - mimo jiné

např. - například

MŠMT - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

RVP - Rámcový vzdělávací program

Sb. - Sběrka zákonů

ŠMP - Školní metodik prevence

TO - tazatelská otázka

tzn. - to znamená

vyd. - vydání

ZŠ - základní škola

Úvod

Předmětem bakalářské práce je prevence rizikového chování na základních školách. Vnímám tuto oblast jako společensky důležitou a jsem zastáncem názoru, že je lepší negativním jevům ve společnosti předcházet nežli za ně následně trestat. Obzvláště v dnešním uspěchaném světě považuji za velmi podstatné s dětmi komunikovat o možných rizicích a podporovat u nich zdravé sebevědomí, díky kterému budou schopni těmto nástrahám čelit. Výběr tématu byl záměrný, jelikož druhým rokem pracuji jako externí lektorka Programů dlouhodobé primární prevence rizikového chování v organizaci SEMIRAMIS z.ú. Zpracování bakalářské práce na toto téma pro mě tedy bylo doplněním nejen teoretických poznatků do mé praxe. Cílem práce je seznámení s problematikou primární prevence a možnostmi její realizace na základních školách.

Práce je rozdělena do pěti kapitol, z nichž první čtyři jsou věnovány teoretickému vymezení zvolené problematiky. Nejprve jsou představena základní specifika dnešní společnosti, dále pak současné postavení českých základních škol, které reagují na aktuální společenskou situaci. V následujících kapitolách je pak definovaná problematika rizikového chování, které může s proměnami společnosti úzce souviset. Blíže jsou charakterizované některé konkrétní formy rizikového chování, které se na základě výsledků vybraných českých výzkumů vyskytují nejčastěji. Následně je popsána oblast prevence a její druhy. Zvláštní část práce jak pak věnována primární prevenci, externím subjektům poskytujícím tyto služby a také prevenci v rámci školy se zaměřením na školní poradenské pracoviště.

Součástí bakalářské práce je též vlastní výzkumné šetření, které navazuje na zpracované teoretické poznatky. Výzkumnému šetření je věnována poslední kapitola práce. V rámci své praxe se opakovaně setkávám s různými přístupy ze strany pedagogických pracovníků k problematice prevence. Uvědomila jsem si také, že pro efektivní preventivní působení je důležitá nejen spolupráce žáků, ale také spolupráce třídních učitelů a ostatních aktérů podílejících se na výchovně-vzdělávacím procesu. Proto jsem se rozhodla zaměřit se při výzkumu právě na pedagogické pracovníky základních škol. Cílem výzkumného šetření je zmapování názorů těchto pracovníků z vybraných základních škol v Královéhradeckém kraji na prevenci rizikového chování, zjištění jejich zkušeností a potřeb od preventivních programů. Pro získání těchto dat byl využit kvalitativní způsob zkoumání, realizovaný formou polostrukturovaného rozhovoru s řediteli, školními metodiky prevence a třídními učiteli.

1 Postavení základní školy v dnešní společnosti

Následující kapitola pojednává o přeměně naší společnosti, která je spjatá se sametovou revolucí v roce 1989. Tato událost nepochybně nastartovala řadu společenských změn, z nichž některé přetrvávají dodnes. Autoři, zabývající se touto transformací, se shodují, že v souvislosti s demokratizací společnosti dochází například i k demokratizaci rodinných vztahů. Změny v rodinném systému se pak prostřednictvím jednání svých členů projeví i v ostatních institucích. Proto je část této práce věnována také základnímu školství, které reaguje na aktuální situaci, na společensky uznávané hodnoty a potřeby.

1.1 Současná společnost

Kraus říká, že se ocitáme v době, která je charakteristická absencí jakékoli vize. Dospělí i děti tedy žijí ve světě, který neustále prochází procesem mnohoznačné společenské transformace. Lidé se soustředí především na přítomný okamžik, na uspokojování aktuálních potřeb, nemají často perspektivu do budoucna. Tento proces s sebou však nese rozmanitá rizika, na která by měla mj. reagovat i škola prostřednictvím svých žáků. Tedy ukázat nastupující generaci onu zmiňovanou perspektivu do budoucna a vést je k dovednosti úspěšně čelit negativním nástrahám a naopak využívat příznivých možností, které transformace společnosti přinese. (Kraus, 2014, s. 43)

Petrusek dále ve své publikaci uvádí, že se nacházíme ve společnosti pozdní doby, která se vyznačuje konzumním stylem života. V takové společnosti se relativizují hranice prostoru a času, lidé mohou snadněji cestovat, reálný svět je doplněn světem virtuálním, který je charakterizovaný nadbytkem informací z různých zdrojů. Zároveň však tuto společnost přirovnává k sopce, jejíž následky mohou být nevyzpytatelné. (Petrusek, 2006, s. 26)

Obdobně popisuje dnešní společnost také Zygmunt Bauman, který zmiňuje především pestrost alternativ, díky kterým se nabízí výhrady a komentáře k dříve jednoznačným tvrzením. Tyto alternativy se týkají všech oblastí života, jak soukromého, tak veřejného a budí u lidí pocit svobodného jednání. Zároveň se však vytrácí hodnoty jako trvalost, spolehlivost či stálost. Proto Bauman tuto dobu označuje jako tekutou modernitu. (Bauman, 2008, s. 16)

Helus dále dodává, že v takové společnosti je těžké odolávat pokušením jako úspěch, prestiž či bohatství. V důsledku toho je člověk veden k amorálnímu chování, které je tolerované. Jako ohroženou skupinu pak vnímá mladé lidi, u kterých mohou podvody a snadná cesta k úspěchu

vzbudit obdiv a svést k následování. Takové projevy lze pozorovat již v průběhu školní docházky, např. různými podvody či lhaním. Proto zmiňuje, že je potřeba činit opatření, především také v oblasti edukační. (Helus, 2010, s. 26-27)

1.2 Rodina dnešní doby a její vliv na výskyt rizikového chování

Kraus popisuje dnešní rodinu jako inkonzistentní s nepřehlednými vztahy, produkující často pocity bezmoci, kdy pro jednotlivé členy je obtížné orientovat se v dnešním světě, v němž neplatí jasná pravidla a normy. Současná společnost a tedy i rodina je individualizovaná, dochází k odosobnění vztahů, nárůstu požadavků. V této souvislosti Kraus zdůrazňuje, že „současná rodina žádoucí modely a vzory příliš nepřináší. Jisté možnosti v tomto směru má škola“ (Kraus, 2014, s. 123-126). Giddens dále označuje současnou rodinu jako „skořápkovou“ instituci, která se vyznačuje rozpadem tradičního modelu a s tím spojeným omezením plnění základních funkcí. Také zmiňuje, že změny probíhající v osobním životě, tedy i v rodině, ovlivňují chování jedince a překračují její hranice osobní, rodinné ba dokonce i státní, dochází tak ke globální revoluci. (Giddens, 2000, s. 69-77)

Krulichová a kol. zmiňují, že rodiče a ostatní příbuzní předávají dítěti základní normy a hodnoty. Rodina je tedy prostředím, ve kterém dochází k primární socializaci jedince, přičemž by rodiče měli na své děti dohlížet a motivovat je k žádoucímu chování. „Vliv rodiny na dítě se však s věkem postupně oslabuje a významnou úlohu začínají hrát především vrstevnické skupiny, s nimiž se jedinec v různé míře identifikuje“ (Krulichová a kol., 2015, s. 74).

Znakem současné doby je také kariérní zaměření, kdy na úkor vlastní seberealizace někteří dokonce obětují manželské či rodinné svazky. Kraus říká, že v posledním desetiletí došlo vlivem společenských změn k demokratizaci rodinného života, která souvisí s celkovou proměnou hodnotového žebříčku. Díky emancipačním snahám žen a kariérnímu přístupu, kdy se ženy osamostatňují a nejsou již závislé na příjmu muže, lze také pozorovat změny v rolích a pokles autority otců. Dále zmiňuje, že právě tato „krize otců“ může působit negativně na rozvoj osobnosti a výchovu chlapců a následně přispívat k rizikovému chování. Vztahy v rodinách jsou na partnerské úrovni a výchova se vyznačuje velkou tolerancí ze strany rodičů. (Kraus, 2014, s. 129) Tyto vzorce z rodiny se dále přenáší i do jiných prostředí, tedy v očích dětí neklesá pouze autorita jednoho či obou rodičů, nýbrž například i autority pedagogické. Problematikou autorit ve výchovně - vzdělávacím procesu se zabývá Vališová, která uvádí, že s novými společenskými přístupy, kdy se zohledňuje především individualita

každého jedince a jeho postavení s akcentem na vlastní odpovědnost, se dostává pojetí autorit do nových konotací. (Vališová, 2010, s. 119)

V rodinách s dětmi jsou pak pracovní povinnosti plněny na úkor povinností spojených s péčí o vlastní děti. V této souvislosti spatřují Matoušek a Matoušková velké riziko a říkají, že pokud rodič nedokáže přiměřeně reagovat na dětské potřeby, především pak potřebu bezpečí, dochází k tomu, že se u dítěte nevybuduje základní důvěra k dospělému. Tuto zkušenost a představu o rodičích pak může dítě zobecnit i na jiné lidi, v důsledku čehož dochází k již zmíněnému poklesu vnímání autorit. (Matoušek, Matoušková, 2011, s. 42) Přirozeně pak může tento deficit doplňovat v partě vrstevníků. Právě v prostředí vrstevnických skupin dochází nejčastěji k prvnímu experimentování s rizikovými projevy chování.

K tomu, aby nedocházelo k negativnímu ovlivnění ze strany vrstevníků, je důležitý význam rodiny. Autorský kolektiv Krulichové zmiňuje, že styl výchovy, vytvoření rodinné vazby a celkový přístup rodiny k socializaci dítěte pak ve velké míře může utvářet pozdější jednání adolescenta. Vztah dítěte a rodičů ovlivňuje vnímání jejich autority v očích dítěte. Blízký vztah ke svým rodičům pak může u dítěte podpořit jeho sebekontrolu. Záleží mu na tom, co si o něm rodiče myslí a v případě, že se dostane do situace, která by směřovala k rizikovému jednání, dítě si uvědomí, že by s tím rodiče nesouhlasili a vyvaruje se jí. Jinými slovy ovlivňuje to, zda projevy rizikového chování dospěly nanejvýš do fáze experimentu, tedy měly epizodický charakter, kdy se jedinec v období dospívání vrací zpět ke konformitě, nebo si naopak v nekonformním jednání najde zálibu a uspokojení. (Kulichová a kol., 2015, s. 81 a 88)

1.3 Současná role základní školy

Helus označuje školu jako „výťah k osobnímu úspěchu, kde je vzdělání vnímáno jako ústřední činitel rozvoje lidských zdrojů“ (Helus, 2010, s. 27). Vzdělávací funkce však není zdaleka jediná, kterou škola plní. Spilková například mluví o důležité roli školy v posilování soudržnosti. Zvyšuje se tedy její sociální funkce, která se vyznačuje mj. spravedlivostí vzdělávání, ve kterém se usiluje o maximální rozvoj individuálních potencialit každého žáka, s ohledem k jeho schopnostem, možnostem a zájmům. S rozšiřujícím se individuálním přístupem se u nás objevují nové formy vzdělávání, tedy kromě klasických základních škol také různé alternativní školy nebo například domácí (individuální) vzdělávání. (Spilková, 2010, s. 35) Matoušek a Matoušková k tomu dodávají, že do kompetencí školy spadá také

socializace dítěte, jeho osobnostní a morální vývoj, tyto aspekty výchovy již nejsou vnímány výlučně jako povinnost rodiny. Od školy se tedy dnes očekává často více, než je reálné. (Matoušek, Matoušková, 2011, s. 63-65) Následující text předkládá některé z dalších nároků, které jsou na základní školu v současnosti kladeny.

Matoušek a Matoušková shodně s ostatními autory (např. Kraus, 2014; Petrušek, 2006; Krykorová a kol. 2010) uvádí, že se nacházíme ve stále se transformující společnosti, jež je součástí globalizovaného světa, který se stále více propojuje. V závislosti na to dochází také k přeměně nároků na vzdělavatele, kteří musí reagovat na aktuální potřeby svých žáků. Příkladem může být důraz na kulturní specifika regionů a zemí, kdy by se děti měli nejen vzdělávat, ale i vychovávat ke světoobčanům, kteří budou schopni přijímat či tolerovat odlišnosti, včetně odlišností jiných kultur. (Matoušek, Matoušková, 2011, s. 64)

Další potřebou žáků může být například poskytování poradenské služby. Knotová říká, že v důsledku toho jsou kladeny větší nároky na odborně kvalifikované pracovníky ve výchovně - vzdělávacím procesu. Škola by v ideálním případě měla mít funkce školního metodika prevence, výchovného poradce, školního psychologa, školního speciálního pedagoga. Pro školy je však realizace tohoto modelu náročná, a to především z finanční stránky. Nemají tak mnohdy optimální podmínky pro realizaci efektivního systému poradenských služeb. (Knotová, 2014, s. 26)

Zvýšené nároky na vzdělávání a na učitele popisuje i Spilková. Říká, že dochází k proměně pojetí cílů, funkcí, obsahu a strategie školního vzdělávání. Na školu se nahlíží jako na instituci akcentující komunikaci a spolupráci, kde jsou děti vedeni k nalezení smyslu učení a k jejich motivaci pro osobní růst a vlastní odpovědnost. Vzdělávání a učení je vnímáno jako celoživotní proces, který si klade za cíl žáky vybavit potřebnými kompetencemi, především v oblasti sociální, interpersonální, občanské a komunikační. Kompetence jsou chápány jako soubor znalostí, dovedností, postojů a hodnot. Škola by tedy měla u žáků rozvíjet zdravé sebevědomí, díky kterému budou schopni prezentovat a obhajovat své názory, zároveň budou umět naslouchat druhým a pracovat v týmu. (Spilková, 2010, s. 33-36)

Předchozí text můžeme shrnout do následujících oblastí změn společenských procesů, které vymezuje Vališová:

- „pluralizace životních forem a sociálních vztahů;
- etické i ekologické problémy;

- změny v hodnotových představách a orientacích;
- multikulturalita;
- virtuální a mediální realita;
- transformace rodiny“ (Vališová, 2010, s. 119).

Jak již bylo uvedeno, tyto celospolečenské proměny se výrazně projevují i ve vzdělávací politice, tedy především v transformaci cílů a vymezených záměrů, v důsledku toho také vznikl Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha. Jak je popsáno v jejím úvodu, jedná se o otevřený dokument, který byl schválen v roce 2001 a slouží jako podklad pro realizaci plánů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Tyto plány reagují na výše zmíněné požadavky, které jsou od vzdělávacích institucí očekávány, zároveň mohou být revidovány na základě aktuálních celospolečenských potřeb. (MŠMT, 2001, s. 7-9)

Bílá kniha definuje, kromě změn ve společnosti a potřebných opatření, také specifika věkových skupin žáků či studentů. Následně dává doporučení pro jednotlivé stupně vzdělávání. Předkládá mj. podnět k vytvoření Rámcových vzdělávacích programů (RVP), které vymezují závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé stupně vzdělávací soustavy. Na základě RVP si školy připraví Školní vzdělávací program, který je sestavován s přihlédnutím k umístění a profilaci školy či k potřebám žáků. Přináší rovněž svobodnou volbu metod a forem práce učitelů se třídou. (MŠMT, 2001, s. 49)

Součástí RVP jsou také již zmíněné kompetence, přičemž je kladen důraz na tzv. **klíčové kompetence**, které dle pedagogického slovníku nejsou vázány na konkrétní předměty, ale vytváří obecný základ pro další vzdělávání a uplatnění každého jedince ve společnosti. Tyto klíčové kompetence jsou součástí vzdělávacích programů všech zemí Evropské unie. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 124-125) RVP dále uvádí, že osvojení klíčových kompetencí je dlouhodobý proces, který začíná již v předškolním věku a pokračuje i v dospělosti. K jejich rozvíjení by měl přispívat veškerý vzdělávací obsah včetně aktivit a činností, které neprobíhají v rámci běžné výuky. V průběhu základního vzdělávání jsou za klíčové považovány tyto kompetence: „kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní“ (RVP pro základní vzdělávání, 2011 - 2018, s. 10, online). K jejich osvojení a doplnění běžných školních činností mohou bezesporu přispívat i preventivní programy.

Na výše zmíněné oblasti změn společenských procesů od Vališové reagují tzv. průřezová témata, definovaná také v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. RVP vymezuje průřezová témata jako povinnou součást základního vzdělávání, která zastupuje aktuální problémy současného světa. Napomáhají k osobnostnímu a charakterovému rozvoji žáků, rozvíjí především oblast postojů a hodnot. Jednotlivá průřezová témata jsou rozpracovaná do tematických okruhů, v rámci kterých si školy vybírají konkrétné téma či činnosti, které zařadí do svých učebních osnov. Lze je zahrnout do konkrétních vyučovacích předmětů či vytvořit samostatný předmět formou kurzů, projektové výuky apod. V současnosti RVP vymezuje tato průřezová témata:

- „Osobnostní a sociální výchova
- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- Environmentální výchova
- Mediální výchova“ (RVP pro základní vzdělávání, 2011 - 2018, s. 125, online).

Nezbytnou součástí pro komplexní a efektivní působení školy při utváření osobnosti žáka je také spolupráce se zákonnými zástupci dítěte (rodiči). Matoušek a Matoušková uvádějí, že dobrá spolupráce školy a rodičů může na žáka působit jako motivační činitel pro dobré školní výsledky. Zároveň je důležité, aby škola vnímala rodiče jako vlivného partnera při edukaci dětí a snažila se dělat taková opatření, díky kterým pozitivně ovlivní i ty rodiče, kteří mají na vzdělávání vlastní nepříjemné vzpomínky a nejsou motivováni pro vzájemnou spolupráci. (Matoušek a Matoušková, 2011, s. 74)

Pilař popisuje vztah mezi rodiči a školou jako problematickou oblast preventivně výchovné péče ve školách. Uvádí, že si učitelé často stěžují na neochotu a špatnou komunikaci s rodiči. Paradoxem však je, že se stejnou stížností přichází i rodiče. Tato nedostatečná komunikace pak ústí v nedorozumění a nepříjemné konflikty, které mají bezesporu dopad i na vývoj dítěte. Když se na tuto problematiku podíváme z pohledu transakční analýzy, lze spatřit další překážku v tom, že dialog mezi pedagogem a rodičem neprobíhá na úrovni dvou dospělých osob, ale spíše na úrovni rodič - dítě. (Pilař, 2015, s. 365-366)

2 Rizikové chování jako aktuální fenomén dnešních škol

Předchozí kapitola se zabývala transformací společnosti, proměnami v rodinných vztazích a různými vlivy, které na nás v dnešní době působí. Také se věnovala současnému postavením základní školy, která na tyto společenské změny reaguje v rámci výchovně-vzdělávacího procesu. Jednou z dalších oblastí, kterou škola zajišťuje, je prevence rizikového chování, které může být díky výše uvedenému stále aktuálním tématem. Tato kapitola se tedy věnuje problematice rizikového chování. Nejprve je vymezen samotný pojem a dále jsou charakterizovány konkrétní formy rizikového chování, jejichž výskyt je dle vybraných výzkumů v období povinné školní docházky nejvyšší.

2.1 Teoretické vymezení pojmu rizikové chování

Kraus vymezuje rizikové chování jako multidisciplinární pojem, který nahradil dříve užívaný termín patologické či negativně společenské jevy. Toto označení bylo ze strany některých autorů nepřijatelné, jelikož není vnímané jako hodnotově a emocionálně neutrální. (Kraus, 2014, s. 22) MŠMT dodává, že rizikové chování se týká pedagogického prostředí a školy vůči němu zaujímají primárně preventivní opatření. Kdežto sociálně patologické jevy se týkají fatálních jevů ve společnosti, jako např. alkoholismus, kriminalita, prostituce apod., jedná se tedy o termín sociologický. (Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže., 2012, s. 3) Jedlička dále vnímá rizikové chování jako alarmující předstupeň před sociální patologií. Přičemž zdůrazňují, že záleží na každém jedinci, jeho vnitřních dispozicích a okolí, zda zvládne riskantní projevy svého chování řídit nebo potenciální rizika podcení. (Jedlička, 2015, s. 66)

Existuje několik vymezení pojmu rizikové chování, přičemž jednotlivé definice vždy odpovídají zaměření daného oboru. Jako shrnující by se dala uvést definice Čecha „Rizikovým chováním rozumíme takové vzorce chování, v jejichž důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu výchovných, zdravotních, sociálních a dalších rizik pro jedince nebo pro společnost“ (Čech, 2015b, s. 144).

Autorský kolektiv Krulichové dále uvádí, že rizikové chování může být také vnímáno jako předstupeň delikvence mládeže. Projevuje se nekonformním jednáním, kterým jedinec porušuje zavedené normy společnosti či jisté skupiny. (Kraulichová a kol., 2015, s. 46) Normu pak chápe Kraus jako žádoucí chování, které je hodnoceno společností. Zároveň si každá

společnost stanovuje své vlastní normy, kdy jejich dodržování je nezbytnou součástí pro její fungování. Definuje normu jako „jisté pravidlo či předpis pro očekávané chování v určité životní situaci“ (Kraus, 2014, s. 8). Krulichová a kol. rovněž poukazují na skutečnost, že takové chování je v jistém období života přirozenou součástí vývoje jedince, přičemž zvýšenou míru rizikového chování lze pozorovat mezi 11. - 15. rokem života. (Krulichová a kol., 2015, s. 46-47) Právě v tomto období je tedy velmi důležité děti vést ke zdravému životnímu stylu, smysluplnému využívání volného času a zdravému sebevědomí, což si klade za cíl i primární prevence, které se věnuje další kapitola.

Rizikové projevy chování jsou tedy spojené především s obdobím dospívání (adolescence). Krulichová a kol. nahlíží na adolescenci jako na životní etapu, ve které si jedinec utváří svou osobní identitu. V rámci tohoto procesu se začíná vymezovat vůči autoritám, oslabuje se vliv rodičů a hlavní socializační činitele tvoří vrstevníci. Jejich působení na utváření osobnosti jedince může být pozitivní, ale také negativní. (Krulichová a kol., 2015, s. 113) Podobně období dospívání charakterizuje i autorský tým Sobotkové, který dodává, že součástí této vývojové etapy člověka je také experimentování s rizikovými projevy chování. Takové chování pomáhá jedinci řešit aktuální potřeby, jakými může být například zvýšení sebevědomí, vlastní sebedůvěry či začlenění do kolektivu, přičemž však nelze opomíjet možné následky. V souvislosti s tím představují tíž autoři **syndrom rizikového chování v dospívání (SRCH-D)**, který byl stanoven Světovou zdravotnickou organizací. (SRCH-D) zahrnuje tyto 3 složky:

1. Zneužívání návykových látek - jedná se o dlouhodobý nepříznivý trend, kdy klesá věková hranice prvního experimentu s užitím návykových látek a také se snižují genderové rozdíly;
2. Negativní jevy v oblasti psychosociálního vývoje - např. agresivní a kriminální chování, sebepoškozování a sebevražednost;
3. Rizikové chování v oblasti reprodukční - do této kategorie lze zařadit předčasný sexuální život, promiskuita či pohlavně přenosné choroby. (Sobotková a kol., 2014, s. 45)

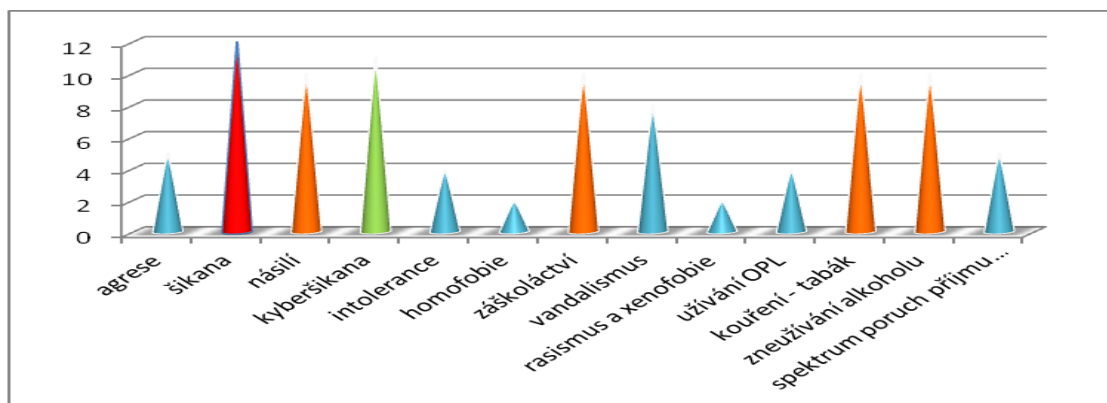
2.2 Analýza vybraných výzkumů rizikového chování v ČR

Krulichová a kol. vnímají protektivně, ve vztahu k rizikovému chování, dostatečnou míru sebekontroly. Ve své publikaci Delikvence mládeže uvádí, že rizikové projevy chování mohou souviset s nízkou mírou sebekontroly, kdy se daný jedinec sdružuje do skupiny lidí s podobnou orientací, vyznačující se rizikovým životním stylem. Na sebekontrolu se zaměřuje výzkum ISRD-3 z roku 2013, kterého se účastnili žáci 7. - 9. tříd. Jeho výsledky jsou prezentovány ve výše zmíněné publikaci od uvedeného autorského kolektivu. Na základě tohoto výzkumu lze pozorovat souvislost mezi nízkou mírou sebekontroly a např. potloukáním, strašením či napadáním lidí, konzumací alkoholu či jiných návykových látek. (Krulichová a kol., 2015, s. 145-146)

Mezi nejčastější příčiny nízké sebekontroly u dítěte řadí tíž autoři nedostatky ve výchově, které jsou způsobené především nízkou rodičovskou kontrolou. Dále také v absenci určitých hranic a případného následku při porušení určitého pravidla. Dalším důvodem může být selhání vzdělávacího systému při procesu osvojování základních norem společnosti. (Krulichová a kol., 2015, s. 114)

Dolejš na základě zkoumání souvislostí mezi osobnostními rysy dospívajících a rizikových chování používá pojem „**rizikovost**“. Nežádoucí projevy chování jsou znakem manifestní prezentace oné rizikovosti, která se může u adolescentů vyskytovat i v latentní podobě. A sice formou nerozváženosti a chování bez zábran, které je důsledkem zmiňované nízké sebekontroly. Jedince je konfliktní, ve velké míře se u něj objevuje vztek a hněv. Agresivně komunikuje s okolím, je nepoddajný a vyžaduje obdiv. (Dolejš, 2014, s. 32)

Šetření v oblasti rizikového chování probíhá i pod rezortem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013 -2018 (dále jen Strategie MŠMT) dokládá, že se v průběhu školní docházky objevuje u mládeže nejčastěji rizikové chování spojené s násilím, konkrétně **šikana, kyberšikana, dále záškoláctví a užívání návykových látek jako alkohol a tabák**. (Strategie MŠMT, 2013, s. 4-5, online) Četnost výskytu rizikového chování dle MŠMT dokládá obrázek č. 1.



Obrázek č. 1: Četnost výskytu rizikového chování

Zdroj: Strategie MŠMT, 2013, s. 5, online

Výskyt zneužívání alkoholu u žáků základních škol potvrzuje i již zmíněný výzkum ISRD-3, který uvádí, že zkušenost s alkoholem během povinné školní docházky je v naší společnosti běžným jevem. Více jak polovina žáků 7. – 9. ročníků, kteří se účastnili tohoto výzkumu, uvedla, že v posledních 30 dnech konzumovala alkohol. Téměř 60 % z nich pak pije pivo a zhruba $\frac{1}{4}$ užívá tvrdý alkohol. (Krucichová a kol., 2015, s. 49-51)

Další výzkum zaměřený na výskyt rizikového chování u žáků druhého stupně základních škol byl realizován na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové, katedrou Sociální patologie a sociologie. Výzkum probíhal v Královéhradeckém a Pardubickém kraji. Ke sběru dat byl využit dotazník rizikového chování v dospívání se zaměřením na výskyt rizikových projevů dle SRCH-D. Z výsledků vyplývá, že v souvislosti s užíváním **návykových látek**, adolescenti nejčastěji experimentují s alkoholem, tabákem a také marihuanou. Dále bylo zjištěno, že mezi respondenty převládá **verbální agrese**, formou nadávek, posměšků a ironických poznámek, které jsou směřovány často k jinému etniku či národnosti. Vysoké hodnoty byly dále naměřeny u **trávení volného času na internetu**, konkrétně na sociálních sítích či u PC her. Výzkum také ukazuje, že rizikové chování se přesouvá do virtuálního prostoru, naopak klesá fyzická **agrese, která má spíše slovní podobu**. Co se týče **záškoláctví**, bylo zjištěno, že s rostoucím věkem klesá tendence k záškoláctví. Výsledky tohoto výzkumu potvrzují existenci syndromu rizikového chování v dospívání. (Hoferková, Bělík, 2017, s. 139-145)

Co se týče trávení volného času, ISRD-3 ukazuje, že trávení volného času u dětí se přesunulo od rodiny k vrstevnickým skupinám či kamarádům. (Krucichová a kol., 2015, s. 130)

Dolejš a kol. z Univerzity Palackého v Olomouci se zabývali zkoumáním protektivních a rizikových osobnostní rysů u adolescentů. Výsledky výzkumů provedených u žáků druhého stupně základní školy, jsou následující. Byla zjištěna zkušenost s **alkoholem a tabákem**. Celkem 78 % respondentů má zkušenost s alkoholem, přičemž 41 % ho konzumovalo během uplynulých 30 dní. Zkušenost s tabákem se potom objevila u 31 % dotazovaných. Co se týče užívání nelegální návykových látek, byla prokázána zkušenost s marihuanou, kterou uvedlo 13 % respondentů. Také byl zjištěn výskyt delikventního chování v podobě krádeží a falšování. Zhruba polovina respondentů někdy zfalšovala podpisy svých rodičů. Co se týče **šikany a agrese**, tuto zkušenost vůči vlastní osobě potvrdilo 44 % dotazovaných. **Záškoláctví** se prokázalo u 18 %. (Dolejš, 2014, s. 26-28)

2.3 Zvolené formy rizikového chování

Na základě výsledků výše prezentovaných výzkumů budou v následujícím textu blíže představeny konkrétní formy rizikového chování, které jsou nejčastěji spojené s obdobím dospívání.

Šikana a kyberšikana

Šikana je dle výzkumů MŠMT nejzávažnějším projev rizikového chování ve školním prostředí. Bendl vnímá v souvislosti s tímto jevem nesnadné zacházení s pojmem šikana, kdy je těžké ji odlišit od pouhého škádlení. Mezi základní znaky pak řadí nepoměr sil mezi agresorem a obětí, cílené ubližování s důsledkem poškození či zastrašení konkrétní osoby a opakovanost. Toto ubližování může mít fyzickou či psychickou podobu. (Bendl, 2003, s. 24-25) K zorientování v problematice šikanování, k prevenci a případném řešení tohoto jevu byl vydán MŠMT Metodický pokyn k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních. Věnuje se jí také Příloha 6 Metodického doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže.

Vzhledem k přesunu trávení volného času mládeže na internet může být velkým ohrožením také kyberšikana, které se věnuje Příloha 7 zmíněného Metodického doporučení. Uvádí, že kyberšikana je forma agrese prováděná prostřednictvím komunikačních a informačních technologií (počítačů, tabletů, mobilních telefonů apod.) Také zmiňuje tzv. sekundární účastníky, což jsou osoby, které společně s původním agresorem opakovaně sdílí ve virtuálním prostoru fotky, nahrávky, komentáře apod. s cílem poškodit oběť. Je potřeba umět odlišit kyberšikana od tzv. on-line obtěžování, které zastupuje jednorázové útoky, jejichž dopad je pouze dočasný. Je však důležité zmínit, že kyberšikana může vzniknout i neplánovaně. Jedná se o případy, kdy se například nevhodný vtip rozšíří v on-line prostoru a vymkne se kontrole. Větší rizika oproti klasické šikaně jsou tedy spatřována v širším dosahu a také případné anonymitě útočníků, což může zhoršovat prožívání šikany. (Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže. Příloha č. 7, Kyberšikana, 2017, online)

Záškoláctví

I když má záškoláctví ve zmíněných výzkumech nejnižší hodnoty oproti ostatním nejčastěji se vyskytujícím projevům rizikového chování, jedná se o jev, který může být mj. spojený právě se šikanou. Záškoláctví se věnuje Příloha 11 Metodického doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže. Kromě šikany může mít záškoláctví i jiné příčiny jako například strach ze školního neúspěchu, negativní přístup ze strany školy, způsob výchovy rodičů či spojitost s již zmíněným utvářením vlastní osobnosti, kdy jedince tráví čas v prostředí vrstevnických skupin. Záškoláctví se tak často pojí s dalšími rizikovými jevy jako je konzumace alkoholu, cigaret a jiných návykových látek. (Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže. Příloha č. 11, Záškoláctví, 2017, online)

Užívání návykových látek se zaměřením na alkohol a tabák

Z výzkumů je zřejmé, že nejčastěji dospívající experimentují s alkoholem a tabákem. Sobotková a kol. uvádí, že tyto legální návykové látky patří mezi nejčastěji užívané drogy. Přičemž rizika, která přináší, jsou podceňována a spotřeba těchto látek je společensky tolerována. Jejich požívání přitom může přinášet závažné zdravotní a sociální důsledky, které se pak projeví na ekonomice státu. Další problém je jejich snadná dostupnost i pro mladistvé. (Sobotková a kol., 2014, s. 86) Kraus popisuje, že problém užívání návykových látek v dospívání je spatřován především ve větších důsledcích zdravotního postižení. Také se v nižším věku buduje rychleji závislost a snadněji se přechází z legálních návykových látek i k ostatním drogám. Dále také uvádí, že k prvním kontaktům s alkoholem dochází již v období předškolního věku, v prostředí rodiny. Obdobně je tomu i s cigaretami, se kterými přijde jedinec poprvé do styku prostřednictvím starších sourozenců či kamarádů, dospívajícím pak dodávají pocit sebevědomí. (Kraus, 2006, s. 73-76)

Co se týče nelegálních návykových látek, výzkumy ukazují, že nejčastěji se objevují experimenty s užíváním konopných látek, konkrétně marihuanou. MŠMT uvádí, kromě rizik spojených s obtížemi dýchacích cest, také možnost rozvinutí psychických problémů - depresi, úzkosti, paniky apod. Avšak dodává, že většina těchto stavů odezní po ukončení intoxikace. (Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže. Příloha 1, Návykové látky, 2012, online)

3 Prevence rizikového chování v současné základní škole

Specifika současné školy jsou nastíněna v první kapitole této práce, rizikovému chování je pak věnován text následující. V této kapitole se tedy zaměřím na oblast prevence, konkrétně vymezení tohoto pojmu, dále na její členění a zásady efektivního preventivního působení. Část kapitoly je věnována také prevenci v rámci školy a externím poskytovatelům primární prevence s konkrétními příklady v Královéhradeckém kraji.

3.1 Prevence a její druhy

Průcha, Walterová a Mareš definují ve svém pedagogickém slovníku prevenci jako „soubor opatření zaměřených na předcházení nežádoucím jevům, zejména onemocnění, poškození, sociálně - patologickým jevům“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 219). Shodně pohlíží na prevenci i Čech, který říká, že se jedná o souhrn opatření, která mají předcházet a minimalizovat projevy rizikového chování a jeho důsledky, jež ohrožují jedince i společnost. Prevence prováděná v oblasti výchovy, vzdělávání, zdravotnictví či v oblasti sociální může předcházet vzniku negativních jevů. Ve fázi, kdy se daný jev již vyskytuje, předchází rozvíjení či následné recidivě. Dochází tak k dělení prevence na primární, sekundární a terciární. (Čech, 2015b s. 143) Průcha, Walterová a Mareš dodávají, že v pedagogickém prostředí je důležitá především prevence násilí, užívání návykových látek nebo prevence nemocí či úrazů. (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 219)

Nešpor, Csémy a Pernicová pak ve své publikaci zdůrazňují, že cílem prevence by nemělo být pouze maximum předaných informací. Je potřeba věnovat se také tomu, jak budou tyto informace využity, respektive jak ovlivní chování jedince ve smyslu podpory jeho zdraví. (Nešpor, Csémy a Pernicová, 1996, s. 30)

Pedagogický slovník dále definuje jednotlivé druhy prevence. Shodně s Čechem a dalšími odbornými autory uvádí členění na primární, sekundární a terciární prevenci. **Primární** prevence, která je podrobněji popsána v další podkapitole, se zaměřuje na celou populaci. Dalším druhem je **sekundární** prevence, která se zaměřuje na rizikové jednotlivce či skupiny. **Terciární** prevence se věnuje osobám, u nichž se již vyskytuje či vyskytlo nějaké nežádoucí chování a snaží se minimalizovat následky tohoto chování, popř. zamezit recidivě. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 219)

3.2 Primární prevence

Jelikož se ve výzkumném šetření zaměřuji právě na primární prevenci realizovanou na základních školách, považuji za vhodné věnovat této oblasti zvláštní část své práce.

Také Čech vyzdvihuje význam primární prevence, které by se měla věnovat největší pozornost. Měla by být zaměřena na ochranu jedince a ohrožených skupin před rizikovým chováním. Přičemž zmíněnou ochranu lze chápat jako výchovně - preventivní a intervenční práci, která se podílí na formování správných postojů, znalostí a kompetencí, díky kterým bude jedinec schopen rozpoznat negativní jevy a adekvátně na ně reagovat. (Čech, 2015b, s. 144)

Pojetí primární prevence Matouška a Matouškové se shoduje s Čechem, přičemž uvádí, že „jejím cílem nemůže být pouhá absence sociálně patologických jevů, cílem musí být prezence sociálně příznivého chování, tj. chování, jež se neslučuje s jednáním protispolečenským“ (Matoušek, Matoušková, 2011, s. 263).

Čech k výše uvedenému členění dodává, že primární prevence může být realizována na úrovni **všeobecné**, která směřuje k co nejširší populaci, jejím cílem je podchytit a pozitivně působit na co nejvíce jedinců v rámci celé společnosti. Typickým příkladem všeobecné primární prevence je práce se školní třídou. Dále mohou být preventivní aktivity na úrovni **selektivní**, které se zaměřují na ohrožené a znevýhodněné skupiny. Cílem selektivní prevence je zamezit rozvoji rizikového chování. V rámci **indikované** prevence, jsou pak sestavovány intervenční programy pro výrazně ohrožené jedince a jedince, u kterých se již vyskytuje nějaká forma rizikového chování. (Čech, 2015b, s. 146)

Primární prevenci lze dále dělit na **nespecifickou** a **specifickou**. Čech uvádí, že nespecifická primární prevence míří k podpoře žádoucích forem chování, zájmů, postojů hodnot a celkovému formování osobnosti dospívajícího jedince. Jedná se především o volnočasové aktivity (zájmové, sportovní apod.), se zaměřením na zdravý životní styl a také zdravé sociální vztahy. Patří sem také bezpečné prostředí, které je zaměřeno na snížení rizik negativních jevů. Klíčovou roli při plnění tohoto druhu prevence sehrává především rodina, lokální prostředí jedince, či zařízení pro volnočasové aktivity. Týž autor dále dodává, že v návaznosti na to by měla být realizována specifická primární prevence, která probíhá nejčastěji na půdě školy. Tento druh prevence je již zaměřen na konkrétní rizika, tedy

například na návykové látky, šikanu, záškoláctví, rasismus apod. K těmto jevům však nepřistupuje jednotlivě, nýbrž je pojímá komplexně. (Čech, 2015b, s. 144)

Oblast primární prevence rizikového chování spravuje v ČR resort Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), kdy tyto činnosti koordinuje společně s krajskými školskými koordinátory prevence, kteří dále spolupracují s metodiky prevence v rámci pedagogicko - psychologických poraden. Ti pak spolupracují se samotnými uživateli a realizátory programů primární prevence rizikového chování, tedy školními metodiky prevence. Díky tomuto vertikálnímu systému koordinace prevence dochází ke stabilnímu vedení od státní úrovně, přes samosprávu až k místní úrovni. (Strategie MŠMT, 2013, s. 4, online)

3.2.1 Efektivní uchopení primární prevence

Jedním ze základních opatření k efektivnímu preventivnímu působení je bezesporu zaměření na adekvátní cílovou skupinu. Vzhledem k aktuální situaci společnosti, ve které se nacházíme, je bezesporu důležité připravovat jedince na nástrahy spojené s touto společností, a to co možná nejdříve. Čech proto vnímá preventivní aktivity v průběhu docházky na základní školu jako velmi důležití. Vymezuje dětství a dospívání jako etapu života, kdy „dochází k rozvoji a prohlubování znalostí, utváření a formování hodnotového žebříčku a postojů, k osvojování norem společnosti a k přípravě na různé sociální role“ (Čech, 2015b, s. 144). Stejný pohled má i MŠMT, které ve své Strategii zdůrazňuje, že si jedinec v průběhu školního vzdělávání utváří vlastní osobnost. Co se v tomto období nestihne či nepodaří, se velmi těžce napravuje v dospělosti. (Strategie MŠMT, 2013, s. 3, online)

Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže uvádí, že „základním principem primární prevence rizikového chování u žáků je výchova k předcházení a minimalizaci rizikových projevů chování, ke zdravému životnímu stylu, k rozvoji pozitivního sociálního chování a rozvoji psychosociálních dovedností a zvládání zátěžových situací osobnosti“ (MŠMT, 2012, s. 2, online).

Preventivní opatření by tedy mělo u žáků podporovat pozitivní projevy chování a zdravý styl života, nejlépe formou prožitku. Nešpor, Csémy a Pernicová mluví o neefektivním uchopení prevence formou přednášek či besed, kde například závislý uživatel návykových látek mluví o svých zkušenostech s drogou. Tento odstrašující přístup, i když dobře míněné, většinou nepřináší žádný pozitivní účinek, naopak může u posluchačů vzbudit zájem a chuť

experimentovat. Mezi další neúčinné metody řadí ve své publikaci také zastrašování, citové apely či prosté informování. V neposlední řadě upřednostňují systematickou a dlouhodobou preventivní činnost před jednorázovými akcemi. (Nešpor, Csémy, Pernicová, 1996, s. 30)

V souvislosti s tímto se nabízí zmínit preventivní projekt současnosti Revolution train nebo také Protidrogový vlak. Je zaměřený na protidrogovou prevenci a prezentovaný jako „projekt založený na smyslovém prožitku a interaktivitě“ (Revolutiontrain, 2014, online). Jedná se však o prevenci ve společnosti velmi diskutovanou, neboť se objevují různé názory a pohledy. Někteří jsou tomuto programu nakloněni a hodnotí ho pozitivně. Naopak MŠMT vnímá tento projekt, z preventivního hlediska, jako neefektivní a nepodporuje ho.

Zásady efektivní primární prevence, které vyplývají z provedených výzkumů a praktických zkušeností, jsou také publikovány MŠMT, a sice v již zmíněné Národní strategii primární prevence na období 2013 - 2018. Tyto zásady jsou zde nazvány jako principy. Vedle výše zmíněných jsou zde uvedeny tyto oblasti:

- **koordinovaná spolupráce** - týká se všech subjektů podílejících se na primární prevenci. Tyto instituce by měly vystupovat partnersky, vzájemně respektovat své kompetence a společně koordinovat svou práci k dosažení vytyčených cílů
- **preventivní cíle** - měly by být dosažitelné a také měřitelné
- **financování služeb** - odvíjí se mj. od hodnocení efektivity preventivních programů, kdy se ověřená data uplatňují dále v praxi
- **zaměření na konkrétní cílovou skupinu** - na její potřeby a zájmy, to znamená ohled na věkové, demografické a sociokulturní zvláštnosti a následné zvolení adekvátní formy práce s danou cílovou skupinou
- **dlouhodobosti** - dlouhodobé a kontinuální působení, důležité pro navázání důvěrného vztahu, je upřednostňováno před jednorázovými akcemi
- **včasný začátek preventivních aktivit** - nejen dlouhodobé působení, ale i včasné preventivní působení přináší lepší výsledky. Ideální je začátek již v předškolním věku. (Strategie MŠMT, 2013, s. 5-6, online)

V Metodickém doporučení MŠMT je dále zdůrazněno, že v případě hromadné kulturní či portovní aktivity, návštěvy historických a kulturních památek by se mělo jednat o doplňkové činnosti, po kterých by vždy měla následovat diskuze. (MŠMT, 2012, s. 3, online)

3.2.2 Externí subjekty poskytující primární prevenci

Nestátní neziskové organizace (NNO): Sylva Majtnerová Kolářová zmiňuje, že úloha NNO v oblasti primární prevence je nezastupitelná, už z toho důvodu, že se s nimi setkáváme v praxi nejčastěji. Mnohdy také NNO supluje preventivní práci pedagogů. Jejich přínos lze spatřovat v nabídce programů primární prevence pro žáky, ale také v nabídce vzdělávání v oblasti prevence pro pedagogy. Setkání pracovníků NNO s pedagogy umožňuje předávání informací, zkušeností a poznatků, na základě kterých mohou být programy upravovány. (Kolářová Majtnerová, 2015a, s. 137-138) Příkladem nestátní neziskové organizace, poskytující služby primární prevence v Královéhradeckém kraji, může být SEMIRAMIS z.ú., kde prevenci rizikového chování zajišťuje Centrum primární prevence. Cílovou skupinu tvoří žáci čtvrtých až devátých tříd základní školy, žáci nižších stupňů víceletých gymnázií a žáci druhého stupně praktických základních škol. Dále také školní metodici prevence a třídní učitelé, kterým jsou nabízeny vzdělávací a poradenské služby. (SEMIRAMIS, 2016, online)

Pedagogicko-psychologické poradny: Jak uvádí Pilař, pedagogicko-psychologické poradny poskytují vedle poradenských, diagnostických a terapeutických služeb také preventivně výchovné služby. Zajišťují prevenci školní neúspěšnosti a také prevenci rizikového chování metodikem prevence, který má na starost koordinaci školních metodiků prevence a v této oblasti spolupracuje s orgány státní správy v rámci své působnosti. (Pilař, 2015, s. 360-361)

Knotová vedle výše zmíněných uvádí ještě odbornou činnost **speciálně pedagogických center**, které se v rámci svých služeb zaměřují i na prevenci rizikových jevů, které mohou ohrožovat klienty se zdravotním postižením. (Knotová, 2014, s. 20)

Prevenci rizikového chování pro školy může nabízet také **Městská policie**. Například v Hradci Králové má tuto oblast na starosti Oddělení prevence kriminality, které nabízí přednáškovou činnost pro mateřské, základní i střední školy. Jedná se např. o kurz sebeobrany či dopravní bezpečnost. (Oddělení prevence kriminality Městské policie Hradec Králové, 2018, online)¹

¹ Vzhledem k zaměření vlastního výzkumného šetření bakalářské práce jsem zvolila konkrétní příklady externích subjektů poskytujících primární prevenci v Královéhradeckém kraji. Podrobný seznam sítě služeb (dle jednotlivých krajů) v oblasti primární prevence rizikového chování, na horizontální i vertikální úrovni, je uveden na webových stránkách www.prevence-info.cz v kategorii síť služeb. (Prevence-info, 2010-2018, online)

4 Prevence v rámci školy

Svou roli v oblasti primární prevence rizikového chování sehrává také školský poradenský systém, který tvoří školní poradenské pracoviště a školská poradenská zařízení. V následující části práce se zaměřím na školní poradenské pracoviště, v jehož kompetenci je i zajištění oblasti prevence v rámci školy.

4.1 Školní poradenské pracoviště

Jak uvádí Ondráčková, jedná se o pracoviště zřízené přímo ve škole, které tvoří školní metodik prevence, výchovný poradce, školní speciální pedagog, školní psycholog, případně třídní učitelé. Odpovědnost za toto pracoviště nese ředitel školy, eventuálně jeho zástupce. Pokud ve škole toto pracoviště není zřízeno, poradenské služby poskytují pouze školní metodik prevence a výchovný poradce. Jednotlivým kompetencím těchto pracovníků se věnuje další kapitola.

Celkové zaměření školního poradenského pracoviště, zahrnuje především primární prevenci sociálně patologických jevů, prevenci školní neúspěšnosti, podporu při volbě vzdělávací dráhy, ale také metodickou podporu pro pedagogy. V ideálním případě by tyto pracovníci měli spolupracovat, komunikovat mezi sebou i s vedením školy, s rodiči, popřípadě s dalšími zařízeními a jejich funkce by se měli vzájemně doplňovat. V takovém případě by docházelo ke komplexnímu a efektivnímu řešení daného problému. Oblast poradenských služeb a jejich náplň upravuje vyhláška č.72/2005 Sb. (novelizovaná vyhláškou č. 116/2011 Sb.) o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních. (Ondráčková, 2014, s. 25)

4.1.1 Náplň činnosti školního poradenského pracoviště

Zapletalová zmiňuje, že poradenské služby poskytované školou jsou vymezeny ve školním programu pedagogicko - psychologického poradenství, součástí kterého je také **Školní preventivní program**. Tento program by měl odrážet specifika dané školy i regionu a spolupracovat s ostatními zařízeními poradenského zaměření v regionu. Účelem programu je zajištění pedagogicko - psychologického poradenství, poskytovaného přímo ve škole. Školní poradenské pracoviště klade důraz na spolupráci a informovanost mezi všemi subjekty školy, dále pak na prevenci školní neúspěšnosti a rizikového chování, zahrnuje preventivní

programy a metodické zázemí pro jejich realizaci (v rámci zmíněného Školního preventivního programu). Zahrnuje také kariérové poradenství, integraci žáků se specifickými výchovnými a vzdělávacími potřebami, zkvalitnění sociálního klima ve škole (přijímání kulturních a sociálních odlišností jednotlivých žáků). Zaměřuje se na včasnou intervenci, péči o žáky s neprospěchem se snahou o jeho snižování či prohloubení spolupráce mezi školou a rodiči. (Zapletalová, 2015b, s. 184-188)

4.1.2 Školní poradenští pracovníci a jejich kompetence

Jak již bylo nastíněno, mezi specializované pracovníky v rámci školního poradenského pracoviště patří školní metodik prevence, výchovný nebo také kariérový poradce, školní psycholog a školní speciální pedagog.

Školní metodik prevence

Vacková a Ondráčková v publikaci Školní poradenství zmiňují, že funkce školního metodika (též ŠMP) prevence se u nás objevila ve druhé polovině devadesátých let 20. st., přičemž prošla jistým vývojem, kdy nejprve nesla název protidrogový preventista. Tuto práci zastával v českém školství zprvu výchovný poradce. S postupným rozšiřováním obsahu působení a zaměřením nejen na protidrogovou prevenci, ale na prevenci v širším pojetí, která zahrnuje veškeré formy nežádoucích jevů, se funkce školního metodika oddělila.

Dnes může být školním metodikem prevence jmenován učitel školy, který splňuje podmínky odborné kvalifikace stanovené vyhláškou č. 315/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. Jedná se o specializační studium v délce trvání min. 250 hodin. Učitel s touto funkcí nemá sníženou vyučovací povinnost a práce ŠMP je ohodnocena příplatkem ve výši 1000 - 2000 korun. (Vacková, Ondráčková, 2014, s. 51)

Slavíková a Zapletalová dále uvádí, že školní metodik prevence dnes tedy působí především v oblasti prevence rizikového chování. Vykonává koordinační a metodickou činnost, v rámci které vytváří, společně s dalšími pracovníky školy, preventivního programu školy. Následně participuje na jeho realizaci pomocí aktivit zaměřených na prevenci různých forem rizikového chování včetně multikulturní výchovy. Dále spolupracuje s orgány státní správy a samosprávy v problematice prevence rizikového chování. Mezi další činnosti patří předávání a shromažďování informací. ŠMP shromažďuje zprávy a informace o žácích v poradenské péči a informuje ostatní pedagogy o aktuálních událostech v oblasti prevence rizikového chování včetně nabídek programů či projektů. Vede dokumentaci týkající se spolupráce školy

s dalšími subjekty v oblasti prevence rizikového chování. Dále vykonává poradenskou funkci, kdy se orientuje na varovné signály a rizikové faktory. V případě výskytu rizika či projevu rizikového chování poskytuje žákům, popř. jejich rodičům poradenství, odkazuje na odpovídající odborná pracoviště, která může sám kontaktovat. (Slavíková a Zapletalová, 2015a, s. 121-123)

Výchovný poradce (kariérový poradce)

Jak uvádí Ondráčková, výchovný poradce je jmenovaný pracovník školy, který je učitelem a stěžejním poskytovatelem poradenských služeb na škole. Předpokladem pro výkon této funkce je absolvování studia na vysoké škole v rámci celoživotního vzdělávání v délce trvání nejméně 250 hodin. Obsah studia a další podrobnosti jsou uvedeny ve vyhlášce č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Míra vyučovací povinnosti výchovných poradců na běžných základních školách je snížena o 1-5 hod. týdně v závislosti na počtu žáků na dané škole. (Ondráčková, 2014, s. 29)

Obsah činností výchovného poradce je uveden v příloze 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních. V rámci již zmíněné poradenské činnosti se jedná zejména o kariérové poradenství. Výchovný poradce pomáhá žákům při výběru jejich profesní cesty a s tím související volbě dalšího vzdělání, se zřetelem k jejich speciálním vzdělávacím potřebám. Provádí jak skupinová, tak individuální šetření k volbě povolání. Konzultuje očekávání a předpoklady žáků s jejich rodiči. V neposlední řadě v této oblasti informuje žáky o daných možnostech, zařizuje exkurze do různých středisek, např. úřad práce apod. Zaměřuje se také na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, zdravotním znevýhodněním nebo cizince, kdy vytváří optimální podmínky pro jejich integraci. Zprostředkovává diagnostiku speciálních vzdělávacích potřeb, v případě vyšetření žáka ve školských poradenských zařízeních vede evidenci a dohlíží na realizaci individuálního plánu. Vedle poradenské činnosti plní výchovný poradce ještě funkci metodickou a informační, v rámci které spolupracuje s třídními učiteli v otázkách týkajících se kariérového rozhodování žáků a dalších specifik uvedených výše. Do jeho kompetence spadá také péče o žáky s neprospěchem a žáky nadané či řešení problémů spojených se školní docházkou. Dále zprostředkovává žákům a jejich rodičům informace o poradenských zařízeních v regionu, jejich zaměření a kompetencích. (Vyhláška č.72/2005 Sb. Příloha č. 3, Standardní činnosti školy, online)

Školní psycholog

Lazarová uvádí, že školní psycholog by neměl být vnímán jako diagnostik či poradce žáků. Měl by se zaměřovat na školu jako systém, kde se žáci mohou učit v podnětném a bezpečném prostředí. Obsah činností školního psychologa lze rozdělit do několika kategorií. První kategorií je depistáž a diagnostika, kterou vykonává např. u zápisu do prvních tříd, zjišťování sociálního klimatu ve třídě či při včasném vyhledávání poruch učení. Další oblastí je konzultační, poradenská, popř. intervenční práce, při které se školní psycholog podílí také na kariérovém poradenství, integraci žáků a pomoc žákům v krizi. Poslední kategorie zahrnuje metodickou a vzdělávací činnost, při které školní psycholog spolupracuje s třídními učiteli, pořádá pracovní semináře, besedy apod. Náplň práce psychologa však vždy vychází ze specifik a požadavků konkrétní školy a zkušeností psychologa. (Lazarová, 2014, s. 54-56)

Školní speciální pedagog

Posledním specializovaným pracovníkem, který může být členem školního poradenského pracoviště, je dle vyhlášky č. 72/2005 Sb. školní speciální pedagog. Oblast jeho činností je pak vypsána opět v příloze č. 3 této vyhlášky. Pracuje s žáky se specifickými poruchami učení či poruchami chování. Jedná se především o depistáž, která probíhá dlouhodobě. Školní speciální pedagog vyhledává žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, přičemž si vedle vlastních postřehů zaznamenává také podněty od učitelů a rodičů. Účastní se zápisů do prvního ročníků, kdy věnuje pozornost především žákům s odloženým nástupem školní docházky, žákům s obtížemi v motorice či komunikaci. Zaměřuje se také na žáky se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. Komunikuje s rodiči těchto dětí, třídními učiteli a odkazuje na příslušná poradenská zařízení, jako jsou speciálně pedagogická centra, pedagogicko-psychologické poradny apod. V rámci diagnostické činnosti školní speciální pedagog zjišťuje speciální vzdělávací potřeby žáka, jeho anamnézu, zpracovává informace a doporučení z vyšetření od dalších odborníků, kteří s žákem pracují v souvislosti s výchovnými či vzdělávacími obtížemi. Pro tyto žáky následně vytváří vhodné pedagogické prostředí, například zajištěním pedagogických pomůcek. Dále se podílí na individuální podpoře, popřípadě sestavení a realizaci individuálního vzdělávacího plánu s ohledem na specifika daného žáka. Stanoví intervenční postup v rámci školy i mimo ni. Koordinuje také práci asistentů pedagoga, sleduje jejich spolupráci s třídními učiteli, konzultuje s nimi konkrétní postižení či znevýhodnění žáka. V neposlední řadě se podílí na osvětě např. v rámci besed určených zákonným zástupcům. (Vyhláška č.72/2005 Sb. č. 3, Standardní činnosti školy, online)

Ondráčková zdůrazňuje, že v případě, kdy se ve škole vyskytne žák či skupina žáků se specifickými potřebami, ať už výchovnými či vzdělávacími, je potřeba nastavit komplexní péči. Tato komplexnost spočívá především ve vzájemné spolupráci, domluvě a rozvržení rolí jednotlivých pracovníků uvedených výše, tedy kdo a jakým způsobem bude na daného žáka či žáky působit. (Ondráčková, 2014, s. 26)

5 Výzkumné šetření

V následující kapitole bude přiblíženo vlastní výzkumné šetření realizované v návaznosti na zpracované teoretické poznatky z odborné literatury, jež byly představeny v první, druhé a třetí kapitole bakalářské práce.

5.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je zmapování názorů pedagogických pracovníků vybraných základních škol v Královéhradeckém kraji na prevenci rizikového chování, zjištění jejich zkušeností a potřeb od preventivních programů. Pro získání těchto dat byl využit kvalitativní způsob zkoumání, realizovaný formou rozhovoru s řediteli, školními metodiky prevence a třídními učiteli.

Představený cíl bakalářské práce je přetvořen do hlavní výzkumné otázky (HVO):

Jakým způsobem probíhá prevence rizikového chování na vybraných základních školách v Královéhradeckém kraji a jak na ni nahlíží pedagogičtí pracovníci těchto škol?

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

- DVO I. *Jaké jsou zkušenosti pedagogických pracovníků vybraných základních škol s primární prevencí?*
 - TO 1. Jak dlouho pracujete ve školství a jak dlouho vykonáváte funkci třídní učitelky?
 - TO 2. Co si představíte pod pojmem primární prevence?
 - TO 3. S jakými formami primární prevence máte zkušenosti?
 - TO 4. Jaká je Vaše úloha při preventivních programech?
- DVO II. *Jaké zkušenosti mají tyto pedagogičtí pracovníci s výskytem rizikových jevů u žáků?*
 - TO 5. S jakou formou rizikového chování se setkáváte nejčastěji?
 - TO 6. Jak se o výskytu rizikových jevů dozvídáte?
- DVO III. *Jaké formy primární prevence rizikového chování vybrané školy využívají?*
 - TO 7. Jaké nástroje využívá přímo Vaše škola k prevenci těchto jevů?

- TO 8. S jakými externími preventivními programy Vaše škola v současnosti spolupracuje?
 - TO 9. Lze na tyto programy nějak navázat např. při běžné výuce?
- DVO IV. *Jak hodnotí respondenti spolupráci s externími poskytovateli primární prevence rizikového chování?*
- TO 10. Jaký vnímáte přínos v externích preventivních programech?
 - TO 11. Co hodnotíte na tomto druhu prevence jako efektivní?
 - TO 12. Kde si myslíte, že jsou naopak rezervy, co byste udělal/a jinak? ²

² Tazatelské otázky (TO) uvedené v podkapitole 5.1 byly použity při rozhovoru s třídními učitelkami. Pro interview s ostatními respondenty byly tyto tazatelské otázky mírně upraveny v závislosti na dané funkci dotazovaného.

Tabulka č. 1: Transformace výzkumného cíle do výzkumných otázek

Hlavní výzkumná otázka	Dílčí výzkumné otázky (DVO)	Indikátory	Tazatelské otázky (TO)
Jakým způsobem probíhá prevence rizikového chování na vybraných základních školách v Královéhradeckém kraji a jak na ni nahlíží pedagogičtí pracovníci těchto škol?	DVO I. Jaké jsou zkušenosti pedagogických pracovníků vybraných základních škol s primární prevencí?	Doba výkonu pedagogické funkce	TO 1. Jak dlouho pracujete ve školství a jak dlouho vykonáváte funkci třídní učitelky?
		Asociace k primární prevenci	TO 2. Co si představíte pod pojmem primární prevence?
		Vlastní zkušenost s primární prevencí	TO 3. S jakými formami primární prevence máte zkušenosti?
		Role v realizovaných preventivních programech	TO 4. Jaká je Vaše úloha při preventivních programech?
	DVO II. Jaké zkušenosti mají tito pedagogičtí pracovníci s výskytem rizikových jevů u žáků?	Převaha jednotlivých forem RCH	TO 5. S jakou formou rizikového chování se setkáváte nejčastěji?
		Zjištění výskytu RCH	TO 6. Jak se o výskytu rizikových jevů dozvídáte?
	DVO III. Jaké formy primární prevence rizikového chování vybrané školy využívají?	Prevence v rámci školy	TO 7. Jaké nástroje využívá přímo Vaše škola k prevenci těchto jevů?
		Spolupráce s externími poskytovateli prevence rizikového chování	TO 8. S jakými externími preventivními programy Vaše škola v současnosti spolupracuje?

		Možnost návaznosti na tyto programy	TO 9. Lze na tyto programy nějak navázat např. při běžné výuce?
	DVO IV. Jak hodnotí respondenti spolupráci s externími poskytovateli primární prevence rizikového chování?	Přínos externích preventivních programů	TO 10. Jaký vnímáte přínos v externích preventivních programech?
		Efektivita externích preventivních programů	TO 11. Co hodnotíte na tomto druhu prevence jako efektivní?
		Prostor pro zlepšení	TO 12. Kde si myslíte, že jsou naopak rezervy, co byste udělal/a jinak?

5.2 Zvolený druh výzkumu a použitá metoda

Pro vlastní empirické šetření jsem zvolila kvalitativní výzkumnou strategii. Jak uvádí Gavora, kvalitativní výzkum je zaměřený na konkrétní případ, tedy například konkrétní školu nebo skupinu učitelů, které podrobně popisuje. Také uvádí, že „cílem není široké zevšeobecnění údajů, ale hluboké proniknutí do konkrétního případu a objevení nových souvislostí, které se hromadným výzkumem nedají odhalit.“ (Gavora, 2000, s. 32) Při hromadném neboli kvantitativním výzkumu je výběr respondentů zpravidla náhodný, kdežto u kvalitativního šetření se výzkumník zaměřuje na konkrétní respondenty a jejich výběr je záměrný. (tamtéž) Vzhledem k zaměření své práce vnímám zvolení kvalitativní strategie pro sběr dat jako adekvátní.

Mezi metody získávání dat u kvalitativního výzkumu řadí Hendl (2016, s. 6) metodu pozorování, interview neboli rozhovoru, audio a videozáznam a rozbor textu či dokumentu. S ohledem na zaměření bakalářské práce byla zvolena metoda interview. Mezi výhody této metody bychom mohly zařadit dle Gavory možnost přeformulovat otázku v samotném průběhu interview, dále může výzkumník požádat o vysvětlení odpovědi, má také příležitost

se ujišťovat, zda dané odpovědi správně porozuměl, popř. může klást dodatečné otázky. (Gavora, 2000, s. 110)

Konkrétním druhem byl polostrukturovaný rozhovor, který definuje Gavora jako „kompromis mezi strukturovaným a nestrukturovaným interview, u kterého se respondentovi nabídnou alternativy odpovědí, ale potom se ještě od respondenta žádá objasnění nebo vysvětlení“ (Gavora, 2000, s. 111). Miovský dále dodává, že při polostrukturovaném rozhovoru si tazatel vytváří jisté schéma, které je pro něj závazné. Na základě toho pak specifikuje okruhy otázek pro své respondenty. Polostrukturovaný rozhovor má definované tzv. jádro interview, jež představuje oblast témat a otázek, které musí tazatel během rozhovoru využít. V návaznosti na tuto strukturu mohou být kladeny různé doplňující otázky, které vhodně rozšiřují a upřesňují původní zadání, popř. podporují uvolnění a otevřenost respondenta. (Miovský, 2006, s. 159-160)

Při provádění rozhovorů, které v rámci vlastního šetření probíhaly osobně, může být vnímána jistá nevýhoda v nutnosti bezprostřední odpovědi na kladené otázky, což je například rozdíl oproti metodě dotazníku, kde mají respondenti delší čas na rozmyšlení odpovědi (především v současnosti, kdy lze rozesílat dotazník elektronickou formou a je možné ho vyplnit např. z prostředí domova). Rizikem tedy může být zpětné uvědomění některých informací ze strany respondentů po skončení rozhovoru. Snažila jsem se tomuto riziku předejít a před konáním rozhovoru jsem svým informantům zaslala e-mail, ve kterém jsem je seznámila s tématem své bakalářské práce včetně cíle výzkumného šetření. Dále také se souborem tazatelských otázek zahrnujících i některé otázky doplňující. Respondenti tak měli několik dní na přípravu odpovědí a jejich rozmyšlení. Všichni tuto možnost uvítali, někteří si k rozhovoru připravili i poznámky.

5.3 Výzkumný vzorek

Výběr účastníků výzkumného šetření byl záměrný. Miovský označuje záměrný výběr výzkumného vzorku jako metodu, která patří mezi nejrozšířenější postupy v případě kvalitativního výzkumu. Zmiňuje, že záměrný neboli účelový výběr spočívá ve stanovení různých kritérií, kterými může být například určitá vlastnost, stav nebo profese. Podle těchto požadavků pak výzkumník cíleně vyhledává účastníky, kteří daná kritéria splňují. (Miovský, 2006, s. 135)

V případě postupu vlastního výzkumného šetření jsem si nejdříve předem stanovila pedagogické funkce, na které se v rámci svého výzkumu zaměřím. Tedy konkrétně funkci ředitele školy, školního metodika prevence (ŠMP) a třídního učitele. Následně jsem si vybrala dvě základní školy v Královéhradeckém kraji, které se téměř shodují v počtu žáků a tedy i velikosti školy. Poté jsem osobně a prostřednictvím e-mailu kontaktovala vedení daných škol. Stručně jsem je seznámila s cílem své bakalářské práce a poté je oslovila s dotazem, zda u nich na škole mohu uskutečnit rozhovory s vybranými pedagogickými pracovníky, což mi bylo v obou případech umožněno. Kontaktovala jsem následně (opět prostřednictvím e-mailu) všechny své respondenty, tedy kromě ředitelů školy také školní metodičky prevence a třídní učitelky (ŠMP). Všichni oslovení mé prosbě vyhověli a nebylo tedy nutné volit náhradní řešení.

Výzkumný vzorek tvoří celkem osm respondentů, přičemž se jedná o sedm žen a jednoho muže. Na vybraných základních školách byly osloveny v obou případech dvě třídní učitelky, z nichž jedna měla dlouhodobější (několikaleté) zkušenosti s preventivními programy a druhá třídní učitelka měla tyto zkušenosti teprve krátce (1 - 3 roky). Všem informantům byla přislíbena anonymita. Proto budou účastníci výzkumu dále označeni jako respondenti (informanti, dotazovaní). Zároveň bude každému z nich přiřazeno číslo pro lepší orientaci v interpretaci zjištěných dat. Základní školy budou označeny pod písmeny X a Y. Pro lepší přehlednost přikládám tabulku se základními údaji.

Tabulka č. 2: Přehled respondentů

Označení respondenta	Pohlaví	Profese (funkce)	Škola	Doba výkonu funkce + délka praxe ve školství
R1	muž	Ředitel základní školy	X	12 let ředitelem 30 let celkové praxe ve školství
R2	žena	ŠMP a učitelka na 2. stupni ZŠ	X	10 let ŠMP Více než 30 let celkové praxe ve školství
R3	žena	Třídní učitelka na 2. stupni ZŠ	X	15 let třídní učitelkou 30 let celkové praxe ve školství
R4	žena	Třídní učitelka na 2. stupni ZŠ	X	18 let třídní učitelkou 25 let celkové praxe ve školství
R5	žena	Ředitelka základní školy	Y	2,5 roku ředitelkou 26 let celkové praxe ve školství
R6	žena	ŠMP a učitelka na 1. stupni ZŠ	Y	7 let 24 let celkové praxe ve školství
R7	žena	Třídní učitelka na 1. stupni ZŠ	Y	4 roky třídní učitelkou a celkové praxe ve školství
R8	žena	Třídní učitelka na 2. stupni ZŠ	Y	20 let třídní učitelkou 33 let celkové praxe ve školství

5.4 Průběh vlastního výzkumného šetření

Během samotného průběhu interview je důležité vytvoření příjemné atmosféry, což Gavora ve svém Úvodu do pedagogického výzkumu označuje pod pojmem raport. Jedná se o uvolnění mezi tazatelem a odpovídajícím, ke kterému může dojít například počátečním dialogem o všedním tématu, před zahájením samotného rozhovoru. (Gavora, 2000, s. 164) Dalším důležitým činitelem je realizace rozhovoru v přirozeném prostředí respondenta (tedy např. v místě bydliště, v místě výkonu své profese apod.). Tyto prvky podporují nejen příjemný pocit a uvolnění při rozhovoru, ale také větší otevřenost dotazovaného.

Při setkání s respondenty jsem se snažila svým vystupováním navodit již zmíněný raport. Poté jsem je znovu obeznámila s cílem svého šetření a dotázala se na možnost nahrávání našeho rozhovoru na záznamové zařízení, s čímž všichni respondenti souhlasili. Při kladení otázek jsem se mj. snažila minimalizovat omezující pocit z nahrávání rozhovoru. Díky osobnímu kontaktu s dotazovanými jsem měla také možnost sledovat jejich neverbální komunikaci, která posloužila jako doplnění k mluvenému projevu.

Všechny rozhovory v rámci vlastního výzkumného šetření byly uskutečněny, na žádost respondentů, na půdě školy (kabinet, sborovna, ředitelna), což vnímám vzhledem k profesi informantů jako pozitivní faktor. Zároveň však v souvislosti s tímto prostředím docházelo v některých případech k přerušení rozhovoru ze strany kolegů dotazovaného, např. vyzváněním mobilního telefonu nebo potřebou mluvit s respondentem.

Rozhovory byly uskutečněny během února a března 2018, přičemž probíhaly na daných základních školách různým způsobem. Na jedné škole se oslovení respondenti domluvili a shodli na jednom termínu. Bylo tedy možné uskutečnit skupinový rozhovor. V případě druhé základní školy to umožněné nebylo, vzhledem k časové vytíženosti dotazovaných a dalším akcím na škole. S jednotlivými respondenty jsem se tedy domlouvala individuálně na termínu, který by jim vyhovoval, a rozhovory byly uskutečněny odděleně.

Během realizace vlastního výzkumného šetření jsem aplikovala metodu interview způsobem popsáným v podkapitole 5.2. Vedle předem připravených tazatelských otázek jsem se doptávala na doplňující informace s ohledem na konkrétní odpověď respondenta. Popřípadě jsem se dle potřeby ujistovala, zda informant porozuměl položené otázce a zda vnímám jeho odpověď tak, jak byla myšlena.

Po sběru dat jsem všechny rozhovory doslovně přepsala a následně je zpracovávala. Interpretace zjištěných dat bude představena v následujících podkapitolách. Považuji za podstatné zmínit, že prezentované výsledky nemusí být aplikovatelné do jiných prostředí, nelze je ani generalizovat.

5.5 Interpretace zjištěných dat

Následující část práce si klade za cíl zkompletovat a vyhodnotit informace získané pomocí vlastního výzkumné šetření. Text je rozdělen dle dílčích výzkumných otázek (jak je uvedeno v Tabulce č. 1), kdy na konci každé z nich je shrnutí zjištěných dat.

5.5.1 Dílčí výzkumná otázka I.

DVO I. Jaké jsou zkušenosti pedagogických pracovníků vybraných základních škol s primární prevencí?

K zodpovězení první dílčí výzkumné otázky jsem využila tazatelské otázky číslo 1 - 4. Nejprve jsem se zaměřila na délku výkonu současné pedagogické funkce a také na celkové zkušenosti svých respondentů v oblasti školství. Dále jsem zjišťovala, co pro respondenty znamená primární prevence a jaké jsou jejich zkušenosti s tímto druhem prevence - v jaké formě, jaká je jejich úloha v preventivních programech, jaká je možnost jejich zapojení a v jaké roli se případně zapojují.

TO 1. Jak dlouho pracujete ve školství a jak dlouho vykonáváte funkci třídní učitelky (ŠMP, ředitele/ky školy)?

Téměř všichni respondenti mají více jak 25 let praxe ve školství, přičemž 4 z nich mají více než třicetileté zkušenosti v oblasti školství. Pouze respondentka R7 se pohybuje ve školství kratší čas, celkem 4 roky. Odpovědi všech dotazovaných jsou zaznamenány v Tabulce č. 2.

TO 2: Co si představíte pod pojmem primární prevence?

Odpovědi informantů na tuto otázku byly stručné. Shodují se, že se jedná o předcházení nežádoucím, škodlivým či rizikovým jevům a situacím. R2 zmiňuje: „*Vzdělávat děti tak a chovat se k nim tak, aby se nikdy do žádných rizikových situací nedostaly... aby dokázaly reagovat včas, aby to nebezpečí předem dokázaly nějakým způsobem odhadnout.*“ R3 k tomu zdůrazňuje důležitost právního povědomí. R8 pak odpovídá: „*Velmi široce všechno, co*

prispěje k tomu, aby děti byly vedeny ke kladným životním hodnotám a odvráceny nebo ochráněny od těch horších věcí života.“

Někteří respondenti přímo vztáhli primární prevenci na školní prostředí, respektive třídní kolektivy. R1 říká: *„Předcházení nějakých asi dějů nebo jevů, které by mohly narušovat chod škol nebo vůbec vztahy mezi dětma.“* R2 na doplňující otázku, kdo může preventivně působit, zmiňuje: *„Podle mě celý sbor, to není jenom na metodikovi prevence, třídním učiteli, ale celý sbor, protože vlastně ta témata se prolínají tím učivem.“* R6 na TO 1 odpověděla: *„Zamezit výskytu všech nežádoucích jevů ve škole.“* Vedle toho lze zmínit širší pohled R4: *„Představím si předcházení nějakým problémům, nemocem, nějakým škodlivým věcem, cokoliv.“*

TO 3: S jakými formami primární prevence máte zkušenosti?

U této tazatelské otázky lze rozčlenit několik kategorií, dle odpovědí jednotlivých účastníků. Jednou kategorií je prevence v rámci školy, kde respondenti R1, R4 a R8 vzpomenuli funkci školního psychologa. R8: *„Ještě bych zmínila funkci školního psychologa, která u nás na škole funguje 2 roky. A už i školní psycholožka pracovala s mojí třídou, dělala sociogram, zkoumala vztahy, zrovna nedávno.“* R1 nevnímá školního psychologa jako preventivního činitele, ale zdůrazňuje jeho důležitost. *„Máme vlastní psycholožku, což je dost velká pomoc, tam už to není zas tak o té prevenci, ale spíš o řešení problémů, které nastanou. Paní psycholožka tady má takovou roli, že může pracovat jednak s dětma, taky s rodičema i kantorama, je to vždy na vzájemné předdomluvě, nějakém termínu. Musím tedy říct, že je vytížená opravdu hodně. Těch problémů se samozřejmě najde a řeší se. Jsou to problémy jednak vzdělávacího charakteru a jednak i výchovného samozřejmě. Celkem je role psychologa na naší škole třetím rokem.“*

Dále pak prevence realizovaná přímo respondenty (především tedy třídními učitelkami) ve formě různých videí, filmů a ucelených bloků v rámci výuky. R3 odpovídá: *„Já především využívám krátká videa, tzn. vizuální techniku, kdy se děti seznamují, jak bezpečně zacházet s internetem apod. Čerpám z internetu.“* Obdobně R4: *„Jinak třeba nějaký přednášky nebo filmy jsme viděli, pouštěli jsme si v rámci občanský výchovy.“* R7 vedle externích subjektů, které budou uvedeny dále, zmiňuje: *„...jinak jsem byla zvyklá si prevenci dělat ve třídě sama, na základě absolvovaných kurzů, podobou členěných aktivit do výuky.“*

R2 dále jako jediná při odpovědi rozdělila prevenci na specifickou a nespecifickou, přičemž v rámci nespecifické prevence, formou různých volnočasových aktivit, nejmenovala pouze nabídku pro děti, ale i možnost zapojení rodičů. Zároveň později dodává, že rodiče o tyto

školní akce neprojevují příliš velký zájem. Jejich účast je většinou nízká. „*Tak vlastně my máme tady tu specifickou všeobecnou a nspecifickou, žejo. Takže začnu tou nspecifickou, to máme teda tady širokou nabídku, pro děti, volnočasových aktivit. Takže to jsou kroužky, já nevím, je to i možnost před školou jít hrát ten stolní tenis, je možnost jít do knihovny a to je všechno v rámci školy. Jsou to teda volnočasové aktivity i se snahou zapojit rodiče, jako třeba nějaké tvoření.*“ Zmiňuje dále různé koncerty, hru na hudební nástroje, vaření spojené s oslavou svátků a dodává: „*Takže vlastně ty rodiče maj možnost s těma svýma dětma se tady zapojit do těch činností, mají možnost s těma vyučujícíma tady pobejt, popovídat si, zapojit se, je to neformální.*“ Respondentka R2 také zmiňuje preventivní program Unplugged. „*Realizovali jsme taky program Unplugged, teď jsme od toho teda asi poslední 2 - 3 roky opustili, protože tím, jak zase se nám tady změnilo obsazení předmětový a tak. Tak dřív jsme to v rámci občanský výchovy dělali. Chci, abychom se k tomu vrátili.*“

Plány do budoucna byly zmíněny i na druhé škole, konkrétně dotazovanou R5. Jedná se o zařazení prevence do výuky, kdy se třídou bude pracovat přímo třídní učitel. „*Uvažujeme o tom, že budeme primární prevenci implementovat do třídnických hodin v rámci osobnostní, sociální, etické výchovy atd. Ale to je zatím v řešení od příštího školního roku.*“

Výše zmíněné prezentuje zkušeností respondentů s prevencí realizovanou v rámci školy, tedy přímo jejími pracovníky. Vedle toho můžeme zařadit další kategorii, do které spadají externí subjekty poskytující služby primární prevence, se kterými mají respondenti také zkušenosti.

Společnou zkušeností pro všechny dotazované je spolupráce s organizací SEMIRAMIS z.ú., která poskytuje všeobecnou dlouhodobou primární prevenci na prvním i druhém stupni základních škol. R5 k této formě prevence dodává: „*Máme zkušenosti s primární prevencí v rámci ucelených bloků, což se nám osvědčilo nejvíce.*“

Na Základní škole X dále využívají besedy na různá témata od Městské policie, R1 se k tomu vyjadřuje: „*Jedná se o přednášky na různá témata, podle toho o jaký ročník se jedná, je to vždy rozepsaný na celý rok nebo po nějaké vzájemné konzultaci. Přednášky s Městskou policií jsou delší dobu, myslím, že to funguje už 10 let, je to osvědčený. Má to dopady různé, na ty menší děti třeba větší, než na ty starší, ale je to dělaný docela rozumnou formou a myslím si, že to splňuje nějaký svůj účel prevence.*“ Dále mají respondenti na této škole zkušenosti také se školským poradenským pracovištěm Mozaika, které v rámci svých služeb nabízí i preventivní práci se třídami. Z vlastního výzkumného šetření však vyplývá, že ZŠ X využívá spíše služby intervenčního charakteru. R1 uvádí: „*Mozaika řeší problémy, které se vyskytnou,*

tz. nějaká sociometrická šetření ve třídě. To už není jakoby dopředu prevence, ale už zase řešení nějakých vzniklých problémů, které jsou ve třídě.“ R4 dodává: „*...když je to v mých možnostech, tak určitě se o tom s dětma bavíme nebo to nějak rozebíráme, ale když je to pak nějak závažnější, tak to se radši obracím na nějakého odborníka, ať už je to teda Mozaika nebo ten školní psycholog.*“ R2 zmínila také program podpory zdraví a prevence kouření Normální je nekouřit realizovaný na prvním stupni. Také zdůrazňuje, že od těchto organizací škola pak dostává další impulzy či doporučení v oblasti prevence.

Na Základní škole Y zmiňuje respondentka R6 spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou. „*Spolupracujeme teď také s pedagogickou-psychologickou poradnou, s metodikem prevence při této poradně. Nabízí preventivní programy, my jsme si vybrali pro 5. a 6. tř. kyberšikanu.*“ Informant R8 této školy také vnímá preventivní charakter v adaptačních kurzech, i v kurzech ekologických, které mají na této škole mnohaletou tradici. Pravidelně se opakují a jsou realizované pobytovou formou mimo prostředí školy v rozpětí 3 - 5 dnů. „*Jsou určeny pro 7. - 9. tř. Přesto, že je to podle jednoho pilíře naší školy zaměřeno ekologicky, tak já tvrdím, že to zároveň plní všechny ty cíle prevence.*“

Všechny předchozí formy prevence poskytované externími subjekty, se kterými škola spolupracuje, představují specifickou dlouhodobou prevenci, popřípadě se jedná o akce konající se jednou ročně, avšak s dlouholetou tradicí - pobytové formy. Dále se objevila zmínka i o aktuálních jednorázových akcích, jako například Revolution train, kterou vzpomenuli respondentky R2 a R4. Dotazovaná R4 na TO 3 odpovídá: „*Co se týče zkušeností s nabídkou externích aktivit, tak mě napadá, že jsme byli nedávno na tom protidrogovém vlaku, mně se to líbilo a dětem taky a myslím si, že jim to docela i dalo a ještě v návaznosti na to budou mít ještě další program. To nevím, jaký bude, bude to asi udělaný jinak, protože přijdou do školy, nevím přesně, jak se ten program jmenuje, ale má to navazovat.*“

TO 4: Jaká je Vaše úloha v těchto programech?

V rámci TO 4 jsem se zaměřovala na úlohu respondentů při výše zmíněných programech, zda mají možnost se jich osobně účastnit, případně v jaké roli. Tedy jestli se aktivně zapojují s dětmi, nebo spíše pozorují apod. Zde považuji za vhodné vyhodnotit zvlášť jednotlivé kategorie respondentů, dle výkonu jejich funkce. Tedy jakou roli v preventivních programech sehrávají ředitelé škol, školní metodici prevence a třídní učitelé. Výsledky jsou následující:

Funkci ředitele/ředitelky školy zastupují respondenti R1 a R5. Informant R1 na otázku, zda se může zmíněných programů osobně účastnit, odpovídá: „*Určitě jo, ale spíš na to není čas.*“

Je to možné být přítomen, několikrát jsem toho využil při přednáškách od Policie, na rozdíl např. od Mozaiky, která si nepřeje, aby tam byl ani třídní učitel, dělají si to svými metodami a mají k tomu své lektory. Takže někdy to ani nejde. Pak se ke mně ale dostává zpětná vazba, která je projednávána s vedením školy a příslušnými kantory.“ Respondentka R5 zmiňuje, že její úloha v těchto programech spočívá v plánování, organizaci, monitoringu efektivnosti. Zjišťuje od pedagogů, jaký přínos přináší využívaná prevence. Také zmiňuje svůj názor z pohledu třídní učitelky, kdy vidí pozitivně i aktivní zapojení kantorů do programu. *„Prošla jsem těmito programy i jako třídní učitelka a musím říct, že skutečně i v pozici třídního učitele jsem tam vnímala to, že děti vás vnímají jinak, když se zapojíte a řeknete svůj názor.“*

Školní metodičku prevence představují respondentky R2 a R6. Dotazovaná R2 popisuje svoji roli ve zmíněných preventivních programech následovně: *„No podle mě nemůžu já zasahovat nebo účastnit se toho v jiných třídách jo, většinou je to na těch třídních učitelích teda. Když se na nějakou akci dochází, tak tam s těma dětma jede prostě třídní učitel a já si myslím, že je to takhle v pořádku. Je mi umožněný účastnit se např. jednorázových akcí, které se konají ve škole. Když už mám možnost se takhle něčeho účastnit, tak v roli pozorovatele, s tím, že tedy na to navazuje ten třídní učitel.“* Informantka R6 popisuje své kompetence následovně: *„Mám na starost plánování, domluvu termínů, přítomna při blocích nejsem, ale pak po skončení rozebíráme s lektory průběh setkání, jak se jim pracovalo, čeho si všimli, zda něco odhalili apod. Seznamují mě také s formulářem, který sepisují na každém setkání. Při ostatních programech také nejsem, nemám sníženou hodinovou dotaci jako ŠMP, takže nemám moc tu možnost.“*

Respondentky R3, R4, R7, R8 pak zastupují třídní učitelky základních škol X a Y. Dlouhodobější zkušenosti s preventivními programy u svých tříd mají respondentky R4 a R8. Dotazované R3 a R7 pak mají tyto zkušenosti krátkodobé. Všechny uvedly, že mají možnost se preventivních akcí v jejich třídě účastnit a využívají toho. V programech však vystupují odlišně, a to jak v roli pozorovatele, tak i jako další člen kolektivu. Například respondentka R7 k preventivním programům přistupuje aktivně, zmiňuje: *„Jsem ráda, když se mohu zapojit, ráda se přímo účastním, nejen pozoruju, protože jako dítě bych taky nechtěla, aby tam na mě někdo jenom koukal. Zapojuji se v roli dalšího člena kolektivu. Dělam to stejné jako děti.“* Opačný pohled má dotazovaná R8, která se programů účastní, ale raději pozoruje z povzdálí, uvádí: *„Vždy při těchto preventivních aktivitách se nemísím mezi děti. Nechci mít pocit, že si hraju na jednu z dětí, vždycky jsem trošku stranou, někde vzadu. Možná bych tu funkci přirovnala k takové mamině ochránkyni. Jsem jim tam však k dispozici, a když děti*

chtějí, osloví mě nebo to z nějaké aktivity vyplyne, tak se přirozeně zapojím a pak se zase stáhnu.“ Dále také zdůrazňuje, že se nikdy jako třídní učitelka nesetkala s tím, že by se nemohla těchto preventivních aktivit účastnit. Podobnou roli zaujímá i respondentka R3 a také R4, která říká: *„Vždy jsem spíš jako pozorovatel, mně se zdá, že ty děti jsou takový uvolněnější, než kdybych seděla já s nima. Takhle když sedím stranou, tak na mě třeba pozapomenou a pak se chovají trošku jinak, takže já to spíš radši pozoruju a nechci do toho moc zasahovat, nechávám to těm fundovanějším.“*

Shrnutí dílčí výzkumné otázky I.

I přesto, že respondentka R7 má podstatně kratší zkušenosti ve školství oproti zbylým dotazovaným, ukázalo se, že v oblasti prevence je erudovanější a aktivnější než někteří respondenti, kteří svou profesi vykonávají více jak třicet let. Všichni dotazovaní vnímají primární prevenci jako předcházení nežádoucím, škodlivým či rizikovým jevům a situacím, přičemž téměř všichni vztáhli tuto oblast na školní prostředí, děti a třídní kolektivy. Pouze jedna respondentka zmínila i oblast medicínskou. Z uvedených odpovědí dále vyplývá, že všichni dotazovaní mají bohaté zkušenosti s preventivními aktivitami, ať už se jedná o prevenci realizovanou v rámci školy (různé kroužky, kurzy, programy prováděné přímo pracovníky školy) či spolupráci s externími subjekty, které vybrané školy hojně využívají. Shodná pro všechny respondenty byla spolupráce s organizací SEMIRAMIS z.ú. Co se týče školních specialistů v oblasti prevence, překvapivě byla více zmiňována funkce školního psychologa, kterou respondenti na škole vnímají jako důležitou. Role školního metodika prevence byla vzpomenua minimálně. Je také využívána prevence ve formě filmů či videí, kterou realizují ve třídách třídní učitelé, mají k tomu časové možnosti. Na obou základních školách také zazněly plány do budoucna týkající se preventivního působení přímo vyučujících ve svých třídách. Co se týče účasti na preventivních programech, bylo zjištěno, že ředitelé se jich neúčastní, dostává se k nim však zpětná vazba. Školní metodičky prevence se také v obou případech zpravidla neúčastní realizovaných preventivních aktivit, přičemž ŠMP školy X vnímá spíše důležitost účasti třídního učitele, který na programy navazuje. ŠMP školy Y pak zmínila nespokojenost se sníženou hodinovou dotací, která jí není umožněna. Respondentky zastupující třídní učitelky se shodně programů účastní. Jejich role v nich je však různá, pouze jedna se zapojuje aktivně, stejně jako děti, spolupracuje s nimi. Ostatní pak raději využívají roli pozorovatele.

5.5.2 Dílčí výzkumná otázka II.

DVO II. *Jaké zkušenosti mají tito pedagogičtí pracovníci s výskytem rizikových jevů u žáků?*

K objasnění stanovené dílčí výzkumné otázky II. jsem použila dvě tazatelské otázky. Pomocí TO 5 a TO 6 jsem zkoumala, jaká forma rizikového chování, z pohledu respondentů, u žáků převládá. Jestli například dotazovaní vnímají nějaké změny v rozmezí posledních pěti let. Pokud ano, čím jsou, dle jejich názoru, tyto změny ovlivněny. Dále jsem zjišťovala, v jaké chvíli a od koho se o těchto rizikových jevech jednotliví respondenti dozvídají.

TO 5: S jakou formou rizikového chování se setkáváte nejčastěji?

V rámci této tazatelské otázky se objevovaly rozmanité odpovědi. Nejvíce se týkaly chování spojeného se šikanou, kyberšikanou a záškoláctvím. Je však důležité zmínit, že někteří tyto pojmy přímo nepoužili. Například respondentka R3 zmínila: *„Je to především vzájemné ubližování mezi žáky, schovávají si věci, hází si s nimi, ničí je, pomlouvají se.“* Dotazované R6 a R7 se v odpovědi shodují, R6 říká: *„Napadá mě obtěžování o přestávkách, takové to škádlení, co není ještě šikana, jedná se o takové drobné ústrky jednotlivým dětem.“* Obdobně odpovídá respondentka R4: *„Já bych nechtěla říct slovo šikana, protože to už je moc takový závažný. Ale takový potyčky mezi dětma. Občas na sebe taky různě reagují, to jde vidět ve třídě, někoho trochu vyčleňují.“* R4 dále zdůrazňuje, že takové chování je v mnoha případech skryté: *„...na venek to nevypadá a prostě cejtíte, že to není ono a ono se to pak dost často ukáže.“* Latenci rizikových jevů zmínili i respondenti R1 a R2, kteří vnímají toto úskalí především u kyberšikany. R2 uvádí: *„Asi taková nejzákeřnější je kyberšikana, která je poslední dobou. Někdy může být i utajená, latentní, protože děti, co si napíší, např. na sociálních sítích, se třeba dozvíme až posléze, třeba po několika týdnech, takže to se pak dost těžko odkrývá.“* Svůj názor na závažnost kyberšikany uvedla i dotazovaná R7: *„Hodně vnímám potřebu zaměřit se na kyberšikanu, úplně nevím, jak s tím pracovat jako třídní učitel. Tohle například vnímám jako daleko větší riziko, než to, že si děti např. shodí penál.“*

Respondentka R5 nevnímá šikanu či různé formy škádlení za nejfrekventovanější jev, říká: *„Paradoxně média hodně hovoří o šikaně, ale to si myslím, že není úplně to nejčastější.“* Dodává, že se nejčastěji setkává se záškoláctvím, které však není spojené s konflikty mezi spolužáky, nýbrž se jedná o důvody plynoucí z rodiny. Záškoláctví dále zmiňuje i respondentka R2. Jinou zkušenost má dotazovaná R7: *„Já tím, že jsem na prvním stupni, tak se záškoláctvím zkušenost nemám.“*

Respondentka R8 jako jediná nezmínila konkrétní chování, ale zdůrazňuje: „*Spíše si myslím, že děti jsou obětí negativních věcí ve společnosti. Dospělák je za sebe zodpovědný, ale na děti spíše dopadá to, co dělají dospělí a potřebují ochranu.*“ Na doplňující otázku, čím konkrétně jsou děti dnes nejvíce ohroženy, před čím je potřeba je ochraňovat, dotazovaná odpovídá: „*Takové to vtažení do sítí, život na sítích a odklon od reality, umělý život... Děti také lehko mohou být zneužity přes soc. sítě. Potřebovali bychom děti více chránit. Další věc je snadná dostupnost informací, vliv médií. Děti si neumí informace uspořádat. Nemohou samozřejmě vyrůstat ve skleníkovém prostředí, ale spíše je naučit pracovat s informacemi, což dá práci i dospělákovi.*“

Změny ve výskytu jednotlivých forem rizikového chování

Předchozí odstavec již nastínil další oblast TO 5, kterou zastupovala doplňující otázka, zda respondenti vnímají nějaké změny ve výskytu těchto jevů v rozmezí posledních pěti let. Největší rozdíl je spatřován v celkovém přesunu jednání do virtuálního prostoru a s tím spojený nárůst kyberšikany. Tuto odpověď zastupují dotazovaní R1, R3 a R4, přičemž respondent R1 zmiňuje riziko této problematiky a jako prevenci vnímá omezení používání mobilních telefonů ve škole. R4 říká: „*Přece jen děti už maj jiný zájmy, asi víc věcí se odehrává na internetu, na sociálních sítích, do toho já moc nevidím, ale asi tam si mohou vyřizovat nějaký své záležitosti.*“ Respondentka R2 dále dodává, že se u dětí stupňuje brutalita. Nesetkává se s ní osobně, ale usuzuje tak z informací, které má od kolegů z jiných základních škol, zdůrazňuje drzost žáků k vyučujícím. Pokles celkové úcty k dospělým se pak v odpovědích respondentů objevoval opakovaně. Žádný z nich však nevedl, že by některé negativní jevy ubývaly.

Téměř všichni respondenti se shodují, že výše uvedené změny ve výskytu rizikových jevů u dětí jsou způsobeny vlivem společnosti, technickým pokrokem, přeměnou hodnotového žebříčku a nedostatky ve výchově pramenící z prostředí rodiny. Z odpovědí také vyplývá, že výchovná funkce, kterou by primárně měla plnit rodina, se přenáší na školu a jiné veřejné instituce. Respondent R1 uvádí: „*Tyto změny jsou ovlivněny celkovou atmosférou ve společnosti. Prostě už rodiče našich žáků, to jsou rodiče, kteří vlastně žijou ve společnosti, která se tady utváří od roku devadesát a v těch raných dobách bouřlivého kapitalismu si každý myslel, že ta svoboda, která nastala a demokracie, si každý vykládal po svém, že každý může všechno, ale zapomínal na ty povinnosti a ty děti dnešní jsou vlastně plody této výchovy.*“ Dotazovaná R4 také zmiňuje výchovu jiné generace, avšak dodává: „*Neřekla bych, že jsou děti třeba horší nebo tak, jsou jiní, no.*“ Odpovědi ostatních dotazovaných byly téměř

totožné, respondentka R2 zmiňuje i vliv politiky: „*Děti v dnešní době se opravdu mezi sebou chovají ošklivě, jo, nadávají si, žejo. No ale čemu se divit, když to je v té společnosti, když to člověk vidí mezi špičkama nahore, mezi politikama, jak se prostě osočují, rodiče doma taky mluvej všelijak... Je tady ten kult toho dítěte a všichni se snažej, aby mělo všechno to dítě, jo, aby ničím nestrádalo, hmotně hlavně. Posunulo se to ve společnosti úplně nějak jinak a ty děti za to v podstatě nemůžou.*“ Dále dodává: „*Já říkám, že dneska vyrůstaj ty děti takové jako sobeckové a nemají vůbec ty emoce, to soucítění, empatii, protože hrajou hry, kde mají deset životů a prostě pro ně život není nic a potom hra a realita je něco jiného, žejo.*“ Dotazovaní R1 a R3 dále zmiňují rozvodovost, R1 říká: „*Máme už přes 50 % rodičů, kteří jsou rozvedeni, děti mají různou péči, soudní jednání v tom hraje roli. Děti jsou mezi tím dost takové vláčení, to všechno nese s sebou ty patologický jevy, který se mohou vyskytnout.*“

Další výraznou změnu vnímají respondenti v neochotě rodičů spolupracovat se školou. Zmiňují, že rodiče často řeší různé situace za děti, přebírají za ně odpovědnost téměř ve všem a děti si pak často neumí říct o své potřeby. Také se dotazovaní opakovaně setkávají se situací, kdy rodiče mají pocit, že je jejich dítě obětí šikany, v mnoha případech však nemají dostatečné informace o této problematice. Shodně odpovídaly respondentky R2, R3, R5, R6 a také R7, která říká: „*Věci, které bychom byli schopni vyřešit v rámci školy či třídy, si pak rodiče přeberou, naučili se používat slovo šikana. Je samozřejmě dobré o tom vědět a i tyto drobné věci řešit, ale mnohdy to rodiče zveličují.*“ Obdobně také R2: „*...je to teď takový populární trošku mezi těma rodičema bych řekla a všechno se nazývá šikana.*“ R5 dále dodává: „*Vnímám to, že rodiče řeší školní situaci daleko pečlivěji a relativně jejich pohledem.*“ R6 zároveň uvádí, že překážka je však v neochotě rodičů spolupracovat se školou, zmiňuje: „*Rodiče chodí do školy, chtějí slyšet názor, ale přitom si stojí za svým, nenechají si nějaké věci vysvětlit. Již se tak nerespektuje profesionalita učitele, nehledí se na jeho názor.*“ Respondentky R6 a R7 se také vyjádřily k výchovné funkci školy, která je mnohdy zastoupena více než složka vzdělávací. R6 říká: „*Dnes na začátku hodiny řešíme něco výchovného na úkor vzdělávání.*“ Dále dodává: „*Říká se, že škola postupem času přestane plnit především funkci vzdělávací a bude plnit funkci výchovnou. Děti se budou ve škole učit komunikovat, sociální oblast bude velmi zasahovat do vzdělávání, informace se budou moct dohledat mimo školu.*“ Dotazovaná R7 k tomu dodává: „*Také to vnímám tak, že více času, ať už v hodinách nebo ranního či odpoledního času, je věnována nějakým výchovným problémům, situaci ve třídě. Řešení nějakých vzdělávacích problémů je oproti tomu minimální.*“

TO 6: Jak se o výskytu rizikových jevů dozvídáte?

V rámci této tazatelské otázky bylo zjišťováno, od koho respondenti získávají informace o výskytu rizikových jevů, popř. za jakých okolností. Zaměřila jsem se také na to, zda informanti mají pocit, že děti umí vyhledat pomoc a vědí, že jsou situace, která je nutné řešit s dospělou osobou. Dále jsem zjišťovala názor na povědomí dětí o funkci ŠMP na škole.

Dotazovaní většinou zmínili, že se nedá jmenovat jedna kategorie osob, od kterých se dozvídají o výskytu rizikového chování. Vždy záleží na situaci, informace se k nim dostávají různě. Téměř všichni však odpověděli, že se o výskytu rizikových jevů dozvídají od dětí. A to buď zprostředkovaně od spolužáků, nebo od samotného žáka, který přichází s potížemi. Respondentka R3 si nechává ve své třídě napsat anonymní zprávu od dětí, říká: *„Jednou za čas si nechávám anonymně napsat zprávičku, jak se jim daří ve třídě. Co se teda jako děje, co se jim líbí, nelíbí. No a pak na základě toho to řeším.“* Pouze dotazované R5 a R6 mají tuto zkušenost minimální a uvádí, že děti chodí nejčastěji za třídními učiteli, od kterých poté tyto informace dostávají. Právě učitelé byli druhou nejčastější odpovědí. Respondentka R5 říká: *„Děti za mnou chodí, ale nevzpomínám si, že by někdo přišel s tím, že je mu ubližováno. Máme každý měsíc poradní setkání tzv. užšího poradního kruhu, zde řešíme nějaké situace i konkrétní děti, které mají nějaká specifika z hlediska vzdělávání, výchovy, selhávání učebního.“* Dále respondenti R1, R3 a R5 uvedli, že se o rizikových jevech často dozvídají i od rodičů. R1 také dodává: *„Některé věci se odehrávají i mimo školu, to je potom zvenčí, i od Policie.“*

ŠMP vnímají informovanost u žáků ohledně jejich funkce na škole následovně. Respondentka R2 říká: *„Děti vědí, že mohou přijít i za mnou a už se mi to stalo. Vždycky se na začátku školního roku připomenu vyučujícím, aby to sdělili jednak rodičům na těch schůzkách, tak dětem ve svých třídách. Aby teda věděli, kdo sem, kde sem a s čím za mnou mohou přijít.“* R6 na otázku, zda si myslím, že jsou děti informované o funkci ŠMP na škole odpovídá: *„Myslím si, že na prvním stupni určitě ano, je to i tím, že tam učím. Pak mě tedy znají i děti na druhém stupni, do nových šestých tříd se chodím představit a informovala jsem je o své funkci. Je fakt, že problémové třídy mě asi znají více.“*

Shrnutí dílčí výzkumné otázky II.

Z výše uvedeného plyne závěr, že v pohledu na výskyt rizikového chování a četnost těchto jevů se respondenti téměř neshodli, jejich zkušenosti jsou různé. I když se názory lišily, v odpovědích se nejčastěji objevovalo chování spojené se šikanou, kyberšikanou a záškoláctvím. Dále téměř polovina respondentů vnímá úskalí v podobě latence těchto rizikových jevů, která může bránit při jejich eliminaci či alespoň snižování. Čtvrtina respondentů pak vnímá jako závažnou kyberšikanu, právě z toho důvodu, že k ní často dochází skrytě. Kyberšikana je také druh rizikového chování, které dle názoru informantů narůstá. Opakovaně se také objevovaly odpovědi týkající se poklesu úcty k dospělým, nerespektování učitelské autority ze strany dětí i jejich rodičů, kteří často nejsou ochotni se školou spolupracovat. Z výzkumu dále vyplývá, že právě z prostředí rodiny jsou nejčastěji zapříčiněny tyto změny v chování současných žáků základních škol a ve výskytu negativních jevů. Nedostatky ve výchově vnímají jako důsledek společenských změn, rozvodovosti a také technického pokroku. Respondenti také vnímají, že výchovná funkce, kterou by měla primárně plnit rodina, se přesouvá na školu a mnohdy převažuje nad složkou vzdělávací. O výskytu rizikových jevů se respondenti nejčastěji dozvídají od dětí, dále od kolegů a také od rodičů. ŠMP se domnívají, že informovanost žáků o jejich funkci je dostatečně zajištěna, stává se však minimálně, že by děti přišly pro radu či pro pomoc přímo za školním metodikem prevence, chodí spíše na doporučení třídních učitelů.

5.5.3 Dílčí výzkumná otázka III.

DVO III. Jaké formy primární prevence rizikového chování vybrané školy využívají?

Ke zjištění vytyčené dílčí výzkumné otázky III. posloužily celkem tři tazatelské otázky, a to TO 7 - TO 9, ve kterých byla mapována prevence v rámci vybrané základní školy se zaměřením na školní poradenské pracoviště. Dále jsem se zaměřila na externí poskytovatele primární prevence, se kterými škola spolupracuje a na možnost návaznosti na jejich programy.

TO 7: Jaké nástroje využívá přímo Vaše škola k prevenci těchto jevů?

Respondenti zmiňovali konkrétní pedagogické pracovníky školy, kteří mají na starosti oblast prevence, přičemž všichni dotazovaní vyzdvihli roli školního psychologa, kterou vnímají jako velmi důležitou. Respondentka R2 zmiňuje, že školní psycholožka na škole X nepracuje preventivně se třídami, ale spíše individuálně s jednotlivými žáky, v případě potřeby.

Na škole Y pak školní psychologka vede i preventivní aktivity, konkrétně projekt Kočičí zahrada realizovaný na prvním stupni. Dále polovina dotazovaných zmínila funkci školního metodika prevence. ŠMP školy X uvádí, že sama prevenci ve třídách nevykonává, tato oblast je v kompetenci třídních učitelů, kteří s ní realizované preventivní aktivity konzultují. Obdobně je funkce ŠMP popisována i na škole Y, kde třídní učitelé realizují projektové dny zaměřené na zdravý životní styl. Tyto projekty jsou od 2. tříd a pokračují i na druhém stupni, přičemž ŠMP poskytuje třídním učitelům materiál a vedení k těmto projektům.

Z odpovědí dále vyplývá, že pro realizaci těchto aktivit jsou důležité třídnické hodiny, kde přímo třídní učitel může žáky poznat jinak než při běžné výuce, má možnost navázat na externí preventivní programy, kterých se žáci účastní, ať už formou následné práce či diskuze. Je to také jedinečná příležitost navázat se třídou vztah a budovat uvolněnou atmosféru. Oblast pozitivního klima byla také zmíněna v rámci odpovědi na TO 7, a to konkrétně respondentkou R8: *„Myslím, že naše škola je dost známá tím, že má výborné pozitivní klima. Je to jedna ze základních hodnot, na kterých stavíme. Všichni jsou zde na stejné úrovni, vzájemná spolupráce a komunikace funguje napříč. Už toto klima bezpečí a pohody vnímám jako nástroj prevence.“* Dále byly zmíněny různé školní akce, jako např. lyžařské a jiné kurzy, školy v přírodě, exkurze apod.

TO 8: S jakými externími preventivními programy Vaše škola v současnosti spolupracuje?

Vzhledem k tomu, že tato tazatelská otázka byla kladena všem respondentům, některé odpovědi se shodovaly. Zároveň se dotazovaní v informacích doplňovali a měla jsem tak možnost získat komplexní přehledem o externích subjektech, se kterými vybrané školy v současné době spolupracují. Z odpovědí vyplývá, že na školách X i Y je využito několik nabídek externích preventivních programů. Některé subjekty, byly respondenty zmiňovány v rámci zkušeností s prevencí a jsou tedy blíže popsány v DVO I. pod TO 3. Nejčastěji byla zmiňovaná dlouhodobá spolupráce s organizací SEMIRAMIS z.ú. a přednášky Městské policie na různá témata. Školy využívají kromě dlouhodobé prevence také jednorázové akce. R8 říká: *„Naše škola využívá celkem dost externích subjektů prevence. Jedná se o Semiramis, adaptační kurzy pořádané královéhradeckou diecézí, spolupracujeme také s místním volnočasovým střediskem. Pak máme jednorázové besedy, např. v rámci dějepisu, výchovy ke zdraví, občanské výchovy. Besedy s armádou, policií, se zdravotnicemi - např. na téma dospívání a hygiena.“*

TO 9: Lze na tyto programy nějak navázat např. při běžné výuce?

Z odpovědí respondentů vychází závěr, že je možnost návaznosti na externí preventivní programy a dotazovaní tuto příležitost vnímají jako důležitou součást efektivní prevence. Na programy nejčastěji navazují opět třídní učitelé, překážkou je však nízký počet vyučovacích hodin, které mají ve svých třídách. Situace, kdy se třídní učitelé setkávají s žáky pouze minimálně, znemožňuje šanci zachytit zájem ze strany žáků o následnou práci či pouhou diskuzi. R4 uvádí, že na preventivní akce, kterých se její třída účastní, navazuje. Nejčastěji v rámci třídnických hodin a dodává: *„Kolikrát třeba něco děláme, úplně už něco jiného a oni si na to vzpomenu a vracíme se k tomu, takže pořád se to tak nějak využívá ty informace... Nikdy to nechci nechat, jakože to skončí a už se k tomu nevrátíme. Vždycky se o tom bavíme a vždycky to tak nějak rozebíráme a děti říkaj, jak je to zaujalo, co jim to dalo a tak.“* R7 vidí v této oblasti rozdíl mezi prvním a druhým stupněm a také zmiňuje, že záleží na přístupu učitele: *„Asi bude velký rozdíl na prvním a druhém stupni. Já jakožto učitelka na prvním stupni, kde jsem se svou třídou často, tak mám možnost to napasovat takřka kamkoliv, většinou se to snažím zakomponovat třeba do nějaké slohové práce. Pak samozřejmě záleží na konkrétním učiteli, jak moc to preferuje, jak se mu do toho chce. Já to ráda využívám, do běžných hodin, protože to děti baví, nad tématy děti více přemýšlejí a vlastně ani nevědí, že vykonávají něco preventivního.“* Zajímavý je i pohled respondentky R8, která vnímá návaznost jako přirozenou a nezbytnou součást jakékoliv preventivní činnosti. Také zmiňuje, že zkušenosti či poznatky z těchto aktivit se využívají průběžně: *„Nedovedu si představit, že by se na tyto aktivity nenavázalo. Podle mě se navazuje pořád, průběžně i při hodinách. Například na tom adaptačním kurzu si děti vyrobily a vizuálně zpracovaly pravidla třídy a kdykoliv se ve třídě něco děje, odkazujeme na tyto pravidla. Pracujeme s nimi tedy průběžně. Přejde mi to přirozené (automatické). Jsem ráda za tyto programy, a že na ně mohu navázat, myslím si, že pomáhají.“*

Shrnutí dílčí výzkumné otázky III.

Z výše uvedených odpovědí vyplývá, že vybrané základní školy, které se účastnily výzkumného šetření této práce, využívají hned několik možností prevence. Jednou z nich jsou externí subjekty, jako například zapsaný ústav SEMIRAMIS či besedy od Městské policie, které byly zmiňovány nejčastěji a školy s nimi spolupracují dlouhodobě. Dále vybrané školy využívají i několik preventivních aktivit realizovaných přímo pedagogickými pracovníky, nejčastěji třídními učiteli. Jako důležitý faktor jsou vnímané třídnické hodiny, které mohou být využity právě na aktivity preventivního charakteru, mj. také na navázání

vztahu mezi pedagogem a žáky a budování pozitivního klimatu, které je také vnímáno jako silný preventivní nástroj školy. Školní metodici prevence v tomto případě sehrávají roli konzultanta, kdy poskytují svým kolegům rady a potřebný materiál. Další zmiňovanou funkcí na škole, kterou respondenti vnímají jako velmi důležitou, byl školní psycholog. Kompetence školního psychologa na vybraných školách jsou různé. Mimo to, že pracují individuálně s žáky v případě potřeby, tak na škole Y vykonává školní psycholožka také preventivní činnost na prvním stupni. V rámci poslední tazatelské otázky DVO III. byly zjišťovány možnosti návaznosti na externí preventivní programy. Bylo zjištěno, že na tyto programy navazují nejčastěji třídní učitelé v rámci třídnických hodin, popř. jiných předmětů, které vyučují ve svých třídách. Děti jeví o následnou práci zájem, ať už formou aktivit či pouhé diskuze. Jako překážku však dotazovaní vnímají nízký počet vyučovacích hodin, které mají třídní učitelé ve svých třídách.

5.5.4 Dílčí výzkumná otázka IV.

DVO IV. Jak hodnotí respondenti spolupráci s externími poskytovateli primární prevence rizikového chování?

Za účelem zodpovězení poslední dílčí výzkumné otázky byly užity tři tazatelské otázky. Pomocí TO 10 - TO 12 jsem zjišťovala osobní pohled respondentů na externí preventivní programy. Konkrétně jaký vnímají přínos těchto programů, co hodnotí jako funkční a v jakých oblastech naopak vidí prostor pro zlepšení, tedy co by změnili.

TO 10: Jaký vnímáte přínos v externích preventivních programech?

Při této tazatelské otázce jsem se zaměřovala nejen na přínos pro žáky, ale také na přínos směrem k respondentům.

Například dotazovaná R2 vnímá příchod externích subjektů do školy jako pozitivní narušení školního stereotypu: „*No vzhledem k žákům, že je určitě dobře, když jim o těch věcech vykládá někdo jiný, že to není pořád jenom ten učitel, a že to slyšej opravdu od nějaké jiné autority, tak to je určitě přínos.*“ V souvislosti s tím zmiňuje dotazovaná R5, že žáci mají nejen možnost vyslechnout si externího odborníka, ale také obrátit se na jinou osobu, kterou neznají z prostředí školy, což často pomáhá k odkrytí nějaké rizikové či krizové situace, kterou mohou pracovníci školy následně řešit. R8 zdůrazňuje, že tyto programy u dětí vyvolávají emoce, které přetrvávají a právě díky tomu, mohou vyhledat pomoc, říká: „*Do hlavy jim nevidím, někdy se ptám, co je bavilo, co se jim líbilo, ale netroufám si za ně tvrdit*

kolik a co si děti odnesou. Děje se však přirozeně to, že emoce z těchto aktivit v dětech přetrvávají, chtějí si dále povídat o tom, co zažili, občas někdo v návaznosti na tyto programy přijde pro radu.“

Stejnou zkušenost uvádí i respondentka R2, která dále zmiňuje, že účast na preventivních aktivitách je jistým druhem inspirace a nových nápadů. *„Co se týče přínosu pro vlastní osobu, tak každopádně vždycky nějaký rozšíření těch obzorů nebo nápadů... Nemám pocit, že by nabídka prevence byla stereotypní, zastaralá, obohacuje nás to.“* Dále dodává, že se občas díky těmto programům, respektive od jejich poskytovatelů, objeví další užitečná doporučení v oblasti prevence. Velký užitek pro vlastní osobu vnímá i dotazovaná R7, na otázku odpovídá: *„Mě ještě napadá, že když mě něco zaujme, zapisuji si nějaké aktivity, metody, které pak využívám. Taký vidím velký přínos v tom, že když do třídy přijde někdo externí, tak já mohu pozorovat a nemusím tam být v roli toho, kdo té třídě něco povídá a to je asi to nejdůležitější. Být v té třídě a koukat na ni.“*

Respondentka R3 zmiňuje, že preventivní programy realizované externími subjekty jí často umožní nahlédnout do světa mládeže, přiblížit se jim a také se vzdělávat, odpovídá: *„Vzhledem k tomu, že už jsem stará osoba a člověk je tak nějak už mimo maličko, přece jen mezi námi je obrovský věkový rozdíl, tak se určitě v tomhle směru můžu vzdělávat. Říkám si jo aha, tak tady jsou úplně takovýhle problémy... a jako je to určitý druh vzdělání. A pro ty děti je třeba obrovský přínos v tom, že o rizikových věcech se můžou dozvídat i jinou formou, než třeba jen z té občanské výchovy nebo z těch jiných předmětů. A čím častěji to slyší, tím je to velice dobře.“* R4 odpovídá shodně jako informantky R2 a R3. Uvádí, že díky těmto aktivitám se u dětí buduje kritické myšlení, dovedou nad věcmi více přemýšlet, rozeznat potenciální riziko. Přínos směrem k vlastní osobě pak vidí ve vzdělání i v možnosti jiného úhlu pohledu na různou problematiku.

Informantka R6 pak vnímá prevenci jako nástroj, který působí na klima školy, dopomáhá k pohodovému prostředí, jak mezi pedagogy, tak mezi dětmi. *„I kdyby ta prevence měla zapůsobit jen na jedno dítě, učitele, tak se to vyplatí - není to ztracený čas.“*

TO 11: Co hodnotíte na tomto druhu prevence jako efektivní?

V rámci této tazatelské otázky se respondenti zaměřovali na hodnocení různých oblastí. Jednalo se především o formu, jakou jsou preventivní aktivity realizovány, dále o osobnost samotného realizátora, téma či například časové podmínky.

Téměř všichni respondenti se ve svých odpovědích shodovali. Jako efektivní vnímají dlouhodobou spolupráci, pro lepší navázání vztahu a důvěry a také kvůli rozpoznání potřeb skupiny a následnému uzpůsobení programu tak, aby vyhovoval. Dále upřednostňují formu zážitkové pedagogiky před pouhým výkladem. Odpověď respondentky R5 reprezentuje většinovou shodu: „*Určitě to, co má kontinuitu, tedy na čem se pracuje dlouhodobě. Se třídou se pracuje jako se skupinou, která se vyvíjí a mění se jejich potřeby. Dále co si člověk nezkusí a nezažije, jako kdyby nebylo, takže přednáška ne, zážitková pedagogika ano. I když se poté děti k něčemu nevyjádří, nekomunikují nebo neumí popsat pocity, tak ten prožitek v nich zůstává.*“ Dotazovaná R7 k tomu dále dodává, že je také důležité, aby měly děti možnost k vlastním prožitkům se vyjádřit, sdělit svůj názor, ať už prostřednictvím diskuze či v psané podobě, zmiňuje: „*Hodně na dětech vidím, že jsou rádi, když mohou vyjádřit svůj názor, říct, co si o daném téma myslí, něčím přispět.*“

Pouze dotazovaná R3 měla na efektivitu preventivních aktivit odlišný názor oproti ostatním účastníkům, uvádí: „*Vzhledem k tomu, že 1/3 třídy nechce vůbec nic a 1/3 třídy to je úplně jedno, tak si myslím, že co se týká těch zážitků konkrétních, kdy musí oni sami vyvíjet nějakou aktivitu, tak bych to neviděla. Ale je třeba dobrý, když vidí konkrétně třeba nějaké video, které je opravdu teda jako natvrdo, tak jak to vypadá v realitě, tak ty děti to berou určitě víc, než když mají hrát nějaký hry nebo něco takovýho. Ale pokud je to opravdu udělaný třeba ten film nebo i ta beseda, jako např. s tou Policií, která mluví ze života, tak to si myslím, že dávají všichni velice dobrý pozor a zaujme je to, hodně. Vnímám tedy jako přínosnější jednorázové akce.*“ Naproti tomuto tvrzení stojí odpověď respondentky R2, která říká: „*Ty přednášky se dost dělaj ve velkým počtu žáků, takže tam je pak i někdy problém všechny udržet v tý pozornosti.*“

V souvislosti s tím, zda jsou lepší jednorázové akce nebo spíše dlouhodobá prevence R2 zmiňuje: „*Jako co je vyloženě lepší bych asi nedokázala posoudit. Myslím si, že prostě má každý svý, že by právě mělo být vlastně obojí zastoupeno, což se snažíme, abychom tady měli. I jednorázová akce, když se na ni může navázat, je dobrá.*“ Podobný názor má i informantka R8, která vnímá jako velmi efektivní vlastní prožitek, který zanechá hlubší stopu, následně však dodává, že v realizované prevenci je důležitá vyváženost a pestrost: „*Žádná forma není jediná, nadřazená nebo samospasitelná. Tím, že se to mění, střídá, tak v tom je ta pestrost, dětem se to neokouká. Zároveň každému může vyhovovat něco jiného, jiné metody.*“

TO 12: Kde si myslíte, že jsou naopak rezervy, co byste udělal/a jinak?

Respondenti spatřují velký nedostatek v časové dotaci, kdy zmiňovali, že některé preventivní aktivity by mohly trvat delší dobu, popřípadě by se mohly konat častěji. Zároveň si však uvědomují důvody, které mohou bránit k odstranění tohoto úskalí. Největší překážkou mohou být finance, kdy respondentka R2 říká: „*Vidím tady rezervu ve financích prostě. Přijde mi, že tohle to by mělo být někde z toho státního rozpočtu pro ty děti opravdu dotovaný a ne, aby si to děti platily ještě.*“ Větší frekvence preventivních aktivit by také znamenala složitější organizaci nebo komplikace pro školy spojené s běžnou výukou, která je preventivními aktivitami narušena. R2 také opět zmínila nespokojenost s přístupem rodičů, které je těžké zapojit do oblasti prevence, tak aby byla komplexní a rodiče nemuseli později řešit výchovné či jiné problémy svých dětí.

Respondentky R3 a R8 také dodávají, že občas dochází k dlouhému předávání informací na úkor vlastní aktivity žáků, což může některé děti (včetně pedagogů) demotivovat. Odradit může také nepřírozený či nepřizpůsobený projev při kontaktu s dětmi, jako například používání terminologie, která žákům není známá, což zdůrazňuje dotazovaná R8.

Ačkoliv respondent R1 dříve ve svých odpovědích zmiňuje, že jsou třídní učitelé na škole X dostatečně informováni v oblasti prevence, ať už v rámci školení či společných porad, respondentka R5 popisuje svůj názor na připravenost učitelů v oblasti prevence na škole Y následovně: „*Kolegové by mohli být daleko více informováni a podle mě by to mělo být zakomponováno v rámci RVP více, etická výchova atd.*“ Dotazovaná R6 zároveň vyjádřila nespokojenost s časovou dotací pro výkon činností spojených s funkcí školního metodika prevence, říká: „*Prevence je celkově složitá na čas. Ještě když nemám snížený úvazek na vykonávání povinností v rámci školní metodičky prevence. Kdyby tyto funkce byly odděleny, mohla bych častěji chodit do tříd za žáky, chodit se dívat na bloky prevence apod.*“

Shrnutí dílčí výzkumné otázky IV.

Respondenti se shodli, že je velmi důležité, aby se preventivních aktivit účastnili přinejmenším i třídní učitelé, ať už v jakékoliv roli. Přičemž největší přínos je vnímán v možnosti pozorovat třídu při různých situacích, což je klíč k lepšímu poznání žáků. Dále pak v usnadnění při návazné práci a budování pozitivního klimatu. Děti také díky těmto programům v některých případech vyhledají pomoc, ať už u někoho ze školy nebo právě u externích osob, které se školami spolupracují. Z odpovědí dále vyplývá, že informace od poskytovatelů prevence jsou přínosem nejen pro žáky, ale také pro třídní učitele. Za efektivní

považují respondenti dlouhodobou spolupráci s navázaným vztahem, před krátkodobými či jednorázovými akcemi, přičemž někteří uvádějí, že by nabídka preventivních činností měla být pestrá a vzájemně se doplňovat. Nezbytnou součástí je také návaznost na dané programy. Dále se respondenti shodovali, že přínosnější je forma vlastního prožitku (kdy se děti mohou aktivně zapojit a vyjádřit se ke svým pocitům) nežli pouhá přednáška či výklad. Dotazovaní také spatřují několik nedostatků v oblasti prevence, a to především časovou dotaci a finanční stránku. Prevenci vnímají jako důležitou součást výchovy, vzdělání a budování pozitivního klimatu školy, uvědomují si však úskalí, která brání komplexnímu uchopení. Překážka je spatřována například i v nemožnosti zapojení rodičů, nízké informovanosti pedagogů či nesníženém úvazku pro školní metodiky prevence.

5.6 Závěr výzkumného šetření a doporučení do praxe

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jakým způsobem probíhá prevence rizikového chování na vybraných základních školách v Královéhradeckém kraji a jak na ni nahlíží pedagogičtí pracovníci těchto škol. Z odpovědí respondentů vyplývá, že vybrané základní školy mají oblast prevence rizikového chování dostatečně zajištěnou. Snaží se využívat pestrou paletu prevence, kombinovat dlouhodobou prevenci s doplňujícími jednorázovými akcemi. V obou případech využívají služby externích poskytovatelů primární prevence (SEMIRAMIS z.ú., přednášky Městské policie apod.) a také vykonávají preventivní činnosti přímo pedagogickými pracovníky školy, nejčastěji se jedná o třídní učitele. Z vlastního výzkumného šetření dále vyplývá, že respondenti preferují spíše preventivní aktivity formou zážitkové pedagogiky, kde se žáci aktivně podílí na průběhu a formou vlastního prožitku si osvojí nejen nové informace, ale i kompetence, které jsou ve vzdělávacím procesu vnímané jako klíčové.

Co se týče externích preventivních programů, jejich přínos je z odpovědí informantů zřejmý, nejen pro žáky, ale i pro pedagogy. Respondenti se většinou shodovali, že tyto programy jsou pro žáky atraktivní, a to hned z několika důvodů. Jedním důvodem je pozitivní narušení školního stereotypu spojené s jiným stylem výuky, který pro žáky není běžný. Dalším pozitivním hlediskem je nová tvář, která žáky může inspirovat, vzbudit u nich důvěru a působit tedy nejen jako preventista rizikových jevů, ale například i jako poradce, který může dávat škole podněty pro intervenční práci. Z výzkumného šetření dále vyplývá, že je pro žáky velmi důležité, když mají možnost být aktivní a také mohou projevit svůj názor, což jim při běžné výuce opět nemusí být umožněno. Účastníci výzkumného šetření této bakalářské práce

však vnímají preventivní programy pozitivně i vzhledem k přínosu pro vlastní osobu. Třídní učitelé, kteří se ve většině případů účastní preventivních akcí ve svých třídách, oceňují možnost pozorovat žáky v různých činnostech. Pro učitele, kteří vyučují minimum hodin ve své třídě, je to jedinečná příležitost žáky lépe poznat. Také tyto programy vnímají jako určitý druh vzdělání a prostor pro zamyšlení nad různými tématy. Zároveň některá témata mohou být pro učitele na diskuzi se třídou náročná, a proto ocení nové zkušenosti a možnost návaznosti na program. Aby byla prevence efektivní, je důležitá nejen spolupráce s třídním učitelem, ale i podpora ze strany ostatních pedagogických pracovníků a vedení školy. Respondenti si chválí pozitivní klima a otevřený přístup, který u nich škole panuje. Vytvoření příjemného přátelského prostředí je neméně důležitým preventivním prvkem, kterým škola může disponovat.

Dotazovaní dále vnímají nabídku preventivních aktivit jako aktuální a dostačující, zároveň mají pocit, že jejich škola má oblast prevence dobře zajištěnou. Na straně externích poskytovatelů, se kterými v současnosti spolupracují, nespatřují zásadní nedostatky. Prostor pro zlepšení však vnímají ve spolupráci s rodiči. Jak zmiňují respondenti, rodiče dnešních žáků základních škol vyrůstali v podmínkách spojených se sociálními změnami po sametové revoluci. Tyto sociální změny měly nepochybně vliv i na prostředí rodiny, kdy se změnil celkový hodnotový žebříček spojený také s odlišným stylem výchovy. Úskalí dnešní rodinné výchovy spatřují respondenti v přístupu rodičů k dítěti, kdy upřednostňují individualitu svých potomků a mnohdy celá domácnost se řídí dle jejich potřeb. Přirozeně pak dochází k tomu, že rodiče na úkor uspokojení všech potřeb svého dítěte nenachází čas pro důslednou výchovu. Výchovná funkce, spadající primárně do kompetencí rodiny, je tak přesouvána na jiné instituce, nejčastěji na školu. Respondenti si uvědomují tuto situaci, cítí tlak ze strany rodičů k plnění výchovné funkce, a to často na úkor funkce vzdělávací. Mnohdy si všimají, že musí věnovat většinu části vyučovací hodiny k řešení výchovných potíží, kdy těžkosti vzdělávací jsou naproti tomu minimální.

Z vlastního výzkumné šetření tedy vyplývá, že respondenti jsou s nabídkou preventivních programů a se zajištěním této oblasti na jejich škole spokojeni. Nabídku externích preventivních programů vnímají jako pestrou, aktuální a přínosnou. Vzhledem k této situaci tedy nepovažují za vhodné uvádět doporučení pro externí poskytovatele primární prevence v oblasti nabídky preventivních aktivit pro školy a děti.

Vrátím se však k teoretické části své bakalářské práce, kdy v první kapitole vymezují rodinu a rodiče jako primární socializační činitele, od kterých dítě přebírá normy a hodnoty, také se věnují postavení základní školy a spolupráci školy a rodičů. Z vlastního empirického šetření vyplývá nespokojenost pedagogických pracovníků s přístupem rodičů k výchovně-vzdělávací funkci. Vyjadřují nespokojenost se spoluprací se zákonnými zástupci a zmiňují, že v dnešní době dochází spíše k přebírání veškeré odpovědnosti ze strany rodičů a jejich děti pak nejsou kompetentní k řešení vlastních, leč drobných nepříjemností.

Jako podstatné tedy vnímám větší zaměření těchto subjektů i jiných organizací na práci s rodiči, na jejich zapojení do systému školství i prevence, snahu o vzájemnou spolupráci. Domnívám se, že při spolupráci s rodiči je nutné dodržet stejné zásady jako při preventivních činnostech u dětí. Tedy v první řadě disponovat schopností zaujmout, být pro rodiče atraktivní, což je důležitý předpoklad pro vytvoření vztahu. Když škola, respektive třídní učitel, s rodiči naváže důvěrný vztah (což může podpořit například neformální setkání, které by nemělo prvky rodičovské schůzky a uskutečnilo by se někde mimo prostředí školy), je to cesta k otevřené komunikaci a vzájemné spolupráci. Tato vzájemná spolupráce by se dala podporovat například i projektovou výukou, na které by se podíleli žáci, pedagogové i rodiče. V případě zjištění nějakých rodinných obtíží (výskyt rizikového chování, nedodržování pravidel, výchovné či vztahové problémy apod.), které mohou být příčinou neochoty rodičů i problémového chování žáka, pak škola může rodině nabídnout například rodinné poradenství. Tuto službu pro rodiny také poskytuje již několikrát zmiňovaný zapsaný ústav SEMIRAMIS v rámci Centra rodinného poradenství.

Závěr

Bakalářská práce se zabývala prevencí rizikového chování na základních školách, jejím cílem bylo seznámení s touto problematikou a možnostmi realizace preventivních opatření pro základní školy. K naplnění toho cíle přispělo teoretické zpracování tématu, kdy bylo popsáno nejprve postavení základní školy v dnešní společnosti, dále byla charakterizována oblast rizikového chování s analýzou vybraných českých výzkumů na toto téma. V poslední kapitole teoretické části práce pak byla představena problematika prevence se zaměřením na primární prevenci a její poskytovatele.

V návaznosti na zpracované teoretické poznatky bylo realizováno vlastní výzkumné šetření, kterého se účastnili ředitelé základních škol, školní metodici prevence a třídní učitelé. Výzkumné šetření si kladlo za cíl zmapovat názory pedagogických pracovníků na prevenci rizikového chování, dále zjistit jejich zkušenosti a potřeby od preventivních programů. Na základě stanoveného cíle výzkumu byla vytvořena hlavní výzkumná otázka: *Jakým způsobem probíhá prevence rizikového chování na vybraných základních školách v Královéhradeckém kraji a jak na ni nahlíží pedagogičtí pracovníci těchto škol?* Hlavní výzkumná otázka byla dále transformována do čtyř dílčích výzkumných otázek, které se zabývaly zkušenostmi respondentů s primární prevencí a zkušenostmi s výskytem rizikového chování u žáků. Dále bylo zjišťováno, jak mají vybrané základní školy zajištěnou oblast primární prevence a jak hodnotí spolupráci s externími poskytovateli těchto služeb. K objasnění těchto dílčích výzkumných otázek posloužily tazatelské otázky. Pro sběr dat byla využita kvalitativní výzkumná strategie za pomoci polostrukturovaného rozhovoru.

Z výsledků výzkumného šetření lze vyvodit fakt, že pedagogičtí pracovníci vybraných základních škol vnímají oblast prevence jako důležitou, přičemž vnímají její zajištění v rámci školy jako dostatečné. Poskytované preventivní programy hodnotí kladně, preferují spíše dlouhodobou spolupráci před jednorázovými aktivitami a zdůrazňují význam prožitku. Nabídku preventivních aktivit vnímají jako aktuální, pestrou a dostačující. Avšak vyjadřují svoji nespokojenost s přístupem rodičů, kteří často nejsou nakloněni na vzájemnou spolupráci a konstruktivní řešení případných obtíží. Tento závěr tedy potvrzuje teoretické poznatky práce, které popisují dnešní individualizovanou společnost, vyznačující se mj. proměnami rodinného systému, které jsou způsobeny odlišností v hodnotovém žebříčku. Potvrzuje se také nesnadné postavení základní školy a jejich pracovníků, kteří musí na proměny této doby reagovat.

Tato práce je ukázkou realizace primární prevence rizikového chování na konkrétních základních školách, přičemž odhaluje její pozitivní stránky i nedostatky, což by mohlo posloužit jako inspirace pro ostatní školy. Výzkumná část může sloužit jako podnět ke zkoumání prevence rizikového chování na dalších základních školách, případně v ostatních krajích České republiky. Zajímavá by mohla být také reakce samotných realizátorů preventivních programů pro školy na výsledky výzkumného šetření.

Seznam použitých zdrojů

Literatura

BAUMAN, Zygmunt. *Tekuté časy: život ve věku nejistoty*. 1. vyd. Praha: Academia, 2008. 109 s. ISBN 978-80-200-1656-0.

BENDL, Stanislav. *Prevence a řešení šikany ve škole*. 1. vyd. Praha: ISV, 2003. 197 s. ISBN 80-86642-08-9.

ČECH, Tomáš. Prevence. In: MIOVSKÝ, Michal a kol. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. 2. akt. vyd. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015b. s. 143-148. ISBN 978-80-7422-391-4.

DOLEJŠ, Martin. Rizikové chování v období adolescence. In: DOLEJŠ, Martin a kol. *Protektivní a rizikové osobnostní rysy u adolescentů*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. s. 21-32. ISBN 978-80-244-4181-8.

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

GIDDENS, Anthony. *Unikající svět: jak globalizace mění náš život*. Překlad Jana Ogrocká. 1. vyd. Praha: SLON, 2000. 135 s. ISBN 80-85850-91-5.

HELUS, Zdeněk. Politický, společensko-kulturní a duchovní kontext současného učitelství: důsledky pro pojetí profese. In: KRYKORKOVÁ, Hana a kol. *Učitel v současné škole*. 1. vyd. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2010. s. 23-31 ISBN 978-80-7308-301-4.

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

JEDLIČKA, Richard. Jak rozumět pojmům „norma“ a „normalita“?. In: JEDLIČKA, Richard a kol. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. 1. vyd. Praha: Grada, 2015. s. 56-70. ISBN 978-80-247-5447-5.

KNOTOVÁ, Dana. Poradenské služby v českém školství. In: KNOTOVÁ, Dana a kol. *Školní poradenství*. 1. vyd. Praha: Grada, 2014. s. 11-24. ISBN 978-80-247-4502-2.

KOLÁŘOVÁ MAJTNEROVÁ, Sylva. Úloha nestátních neziskových organizací v primární prevenci. In: MIOVSKÝ, Michal a kol. *Prevence rizikového chování ve školství*. 2. akt. vyd. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015a. s. 137-139. ISBN 978-80-7422-391-4.

KRAUS, Blahoslav. Legální drogy. In: HRONCOVÁ, Jolana a KRAUS, Blahoslav. *Sociální patológia pre sociálnych pracovníkov a pedagógov*. 1. vyd. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2006. s. 73-76. ISBN 80-8083-223-4.

KRAUS, Blahoslav. *Společnost, rodina a sociální deviace*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. 157 s. ISBN 978-80-7435-411-3.

KRULICHOVÁ (MORAVCOVÁ), Eva a kol. *Delikvence mládeže: trendy a souvislosti*. 1. vyd. Praha: Triton, 2015. 231 s. ISBN 978-80-7387-860-3.

LAZAROVÁ, Bohumíra. Školní psycholog. In: KNOTOVÁ, Dana a kol. *Školní poradenství*. 1. vyd. Praha: Grada, 2014. s. 54-61. ISBN 978-80-247-4502-2.

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.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání - Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

NEŠPOR, Karel, CSÉMY, Ladislav a PERNICOVÁ, Hana. *Jak předcházet problémům s návykovými látkami na základních a na středních školách: příručka pro pedagogy*. Praha: Sportpropag pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 1996. 156 s. ISBN 80-260-3877-0.

ONDRÁČKOVÁ, Lenka. Školní poradenské pracoviště. In: KNOTOVÁ, Dana a kol. *Školní poradenství*. 1. vyd. Praha: Grada, 2014. s. 25-37 ISBN 978-80-247-4502-2.

PETRUSEK, Miloslav. *Společnosti pozdní doby*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2006. 459 s. Knižnice Sociologické aktuality; sv. 12. ISBN 80-86429-63-6.

PILAŘ, Jiří. Jak rozumět pojmu „poradenský systém ve školství“?. In: JEDLIČKA, Richard a kol. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. 1. vyd. Praha: Grada, 2015. s. 338-370. ISBN 978-80-247-5447-5.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7. akt. vyd. Praha: Portál, 2013. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

SLAVÍKOVÁ, Ivana a ZAPLETALOVÁ, Jana. Školní metodik prevence. In: MIOVSKÝ, Michal a kol. *Prevence rizikového chování ve školství*. 2. akt. vyd. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015a. s. 121-127. ISBN 978-80-7422-391-4.

SOBOTKOVÁ, Veronika a kol. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. 1. vyd. Praha: Grada, 2014. 147 s. ISBN 978-80-247-4042-3.

SPILKOVÁ, Vladimíra. Učitelská profese a její současné proměny. In: KRYKORKOVÁ, Hana a kol. *Učitel v současné škole*. 1. vyd. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2010. s. 33-43. ISBN 978-80-7308-301-4.

VACKOVÁ, Michaela a ONDRÁČKOVÁ, Lenka. Školní metodik prevence. In: KNOTOVÁ, Dana a kol. *Školní poradenství*. 1. vyd. Praha: Grada, 2014. s. 51-54. ISBN 978-80-247-4502-2.

VALIŠOVÁ, Alena. Autorita pedagogů v současných školách. In: KRYKORKOVÁ, Hana a kol. *Učitel v současné škole*. 1. vyd. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2010. s. 119-129. ISBN 978-80-7308-301-4.

ZAPLETALOVÁ, Jana. Školní poradenské pracoviště. In: MIOVSKÝ, Michal a kol. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. 2. akt. vyd. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015b. s. 184-188. ISBN 978-80-7422-391-4.

Periodikum

HOFERKOVÁ, Stanislava a BĚLÍK, Václav. Rizikové chování adolescentů ve východočeském regionu. In: Kontakt: *Scientific acta Faculty of Social and Health Studies*. České Budějovice: Zdravotně sociální fakulta Jihočeské univerzity, 1999-, roč. 19, č. 2, vyšlo v červnu 2017. s. 139-145. ISSN 1212-4117

Internetové zdroje

Centrum primární prevence Královéhradeckého kraje. *SEMIRAMIS* [online]. Semiramis z.ú., 2016 [citováno 2018-04-17]. Dostupné z: <http://www.os-semiramis.cz/centra/centrum-primarni-prevence-stredoceskeho-kraje/>

Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2012. [online]citováno 2018-04-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže. Příloha č. 1, Návykové látky. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2012. [online]. [citováno 2018-04-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže. Příloha č. 7, Kyberšikana. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2017. [online]. [citováno 2018-04-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže. Příloha č. 11, Záškoláctví. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2017. [online]. [citováno 2018-04-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013 - 2018. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2013. [online]. [citováno 2018-04-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/strategie-a-koncepce-ap-msmt>

Oddělení prevence kriminality Městské policie Hradec Králové. *Hradec Králové: oficiální stránky statutárního města* [online]. Hradec Králové: Magistrát města Hradec Králové, 2018 [citováno 2018-04-17]. Dostupné z: <https://www.hradeckralove.org/hradec-kralove/oddeleni-prevence-kriminality-mestske-policie-hradec-kralove>

Prevence-info.cz: Prevence rizikového chování [online]. MŠMT, 2010-2018 [citováno 2018-04-17]. Dostupné z: <http://www.prevence-info.cz/>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Národní ústav pro vzdělávání, aktuální znění k 1. 9. 2017. NÚV - Národní ústav pro vzdělávání 2011 - 2018 [online]. [citováno 2018-04-15]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/aktualne-platne-zneni-rvp-zv>

REVOLUTION TRAIN: Protidrogový vlak [online]. Nadační fond Nové Česko a Pavel Tuma, 2014 [citováno 2018-04-10]. Dostupné z: <http://www.revolutiontrain.cz/v2/>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Příloha č. 3, Standardní činnosti školy. In: *Zákony pro lidi* [online]. [citováno 2018-04-15]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>