

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav sociálních studií

**PEER program jako prevence vzniku sociálně
patologických jevů na Gymnáziu a SOŠPg Čáslav**

Bakalářská práce

Autor: Bc. Roman Bechyně

Studijní program: B 7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální patologie a prevence

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

Oponent práce: Mgr. Daniela Vrabcová, Ph.D.

Hradec Králové

2023



Zadání bakalářské práce

Autor: Bc. Roman Bechyně

Studium: P20K0240

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální patologie a prevence

Název bakalářské práce: **PEER program jako forma prevence vzniku sociálně patologických jevů na Gymnáziu a SOŠPg Čáslav**

Název bakalářské práce AJ: PEER program as a form of prevention of social pathological phenomena at the Grammar School and High Pedagogical School Čáslav

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem bakalářské práce je využití peer programu jako formy preventivního programu na Gymnáziu a Střední odborné škole pedagogické v Čáslavi. V teoretické části je cílem definovat prevenci, její druhy a vybrané sociálně patologické jevy včetně závislostí. Následuje výčet preventivních programů se zaměřením na peer programy, jejich vznik a koncept, který je představen na příkladu Gymnázia a SOŠPg Čáslav.

Praktická část obsahuje návrh metodického materiálu pro preventisty, seznamovací aktivity a materiál pro seznamovací kurzy prvních ročníků.

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

DVOŘÁK, Petr. *Příručka aktivisty peer programu*. Plzeň, 2007. Dostupné také z: http://www.epame.cz/epame25/images/stories/svetVedy/Prirucka_aktivisty_peer_programu.pdf

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Sociální patologie*. 2. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-24 7-5046-0.

NEŠPOR, Karel. *Metodika prevence ve školním prostředí*. Praha, 2017. Dostupné také z: <https://www.detipatridomu.cz/respitnenihlidani/wp-content/uploads/2017/07/Ne%C5%A1por-Z%C3%A1sady-efekt-Prim-Prev.pdf>

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-308-0.

Zadávací pracoviště: Ústav sociálních studií,
Pedagogická fakulta

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

Oponent: Mgr. Daniela Vrabcová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 1.2.2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci s názvem PEER program jako prevence vzniku sociálně patologických jevů na Gymnáziu a SOŠPg Čáslav vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně a uvedl jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 23.3.2023

Poděkování

Děkuji vedoucímu mé bakalářské práce doc. PhDr. Václavu Bělíkovi, Ph.D. za vedení, vstřícnost, rady a přístup při zpracování této bakalářské práce. Dále bych rád poděkoval PhDr. Marii Frajerové nejen za poskytnutí materiálu a konzultací, bez kterých by tato práce nikdy nevznikla, ale také za její přístup, ochotu, pomoc a vytrvalou podporu nejen při studiu, ale i v životě. V neposlední řadě děkuji mé rodině za jejich podporu, trpělivost, pochopení a neutuchající optimismus, a spolužákům za skvělé 3 roky vzájemné podpory, pomoci a pochopení.

Anotace

BECHYNĚ, Roman. PEER program jako prevence vzniku sociálně patologických jevů na Gymnáziu a SOŠPg Čáslav. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. 70 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá využitím peer programu jako prevence vzniku sociálně patologických jevů na Gymnáziu a Střední odborné škole pedagogické v Čáslavi. V úvodu teoretické části práce je stručně vymezeno pojmosloví, následně jsou představeny a charakterizovány oblasti primární prevence rizikového chování ve školách a Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027. V návaznosti na tento dokument je představena struktura školního poradenského pracoviště, požadavky pro výkon jednotlivých funkcí včetně jejich kompetencí. Závěr teoretické části je věnován školnímu preventivnímu programu a tvorbě minimálního preventivního programu školy, jako jejich praktická ukáзка je představen koncept peer programu, jak je realizován na Gymnáziu a Střední odborné škole pedagogické v Čáslavi. Praktická část bakalářské práce má kvalitativní charakter, a pomocí polostrukturovaných rozhovorů zkoumá zkušenosti realizátorů a účastníků s adaptačními kurzy, které pořádá Gymnázium a Střední odborná škola pedagogická Čáslav. Analýza sesbíraných dat je vyhodnocována souběžně dle dílčích výzkumných otázek, zjištěné poznatky jsou diskutovány s odbornou literaturou. Cílem bakalářské práce je využití peer programu jako formy preventivního programu na Gymnáziu a Střední odborné škole pedagogické v Čáslavi.

Klíčová slova: primární prevence, peer program, adaptační kurzy, škola.

Annotation

BECHYNĚ, Roman. PEER program jako prevence vzniku sociálně patologických jevů na Gymnáziu a SOŠPg Čáslav. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2023. 70 s. Bachelor Thesis.

The bachelor's thesis deals with the use of a peer program to prevent the emergence of social pathologies at the Grammar School and High Pedagogical School in Čáslav. In the introduction of the theoretical part of the thesis, conceptual terms are briefly defined, the areas of primary prevention of risky behaviour in schools and the National Strategy for primary prevention of risky behaviour in children and young people for the period 2019-2027 are presented and characterised. Following this document, the structure of the school's counselling department, requirements for the performance of individual functions, including their competencies, is presented. The conclusion of the theoretical part is devoted to the school prevention program and the creation of the minimum prevention program of the school, as their practical demonstration is presented the concept of the peer program, as implemented at the Grammar School and High Pedagogical School Čáslav. The practical part of the bachelor's thesis is qualitative, and through semi-structured interviews explores the experiences of implementers and participants with adaptation courses that post organised by the Grammar School and High Pedagogical School Čáslav. The analysis of the collected data is evaluated in parallel according to partial research questions, the findings are discussed with the professional literature. The aim of the bachelor's thesis is to use the peer program as a form of prevention program at the Grammar School and High Pedagogical School.

Keywords: primary prevention, peer program, adaptation courses, school.

Prohlášení

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

Obsah

SEZNAM VYBRANÝCH ZKRATEK.....	11
ÚVOD.....	12
1. PROBLEMATIKA RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ.....	15
2. PREVENCE A JEJÍ FORMY VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ.....	23
3. ŠKOLNÍ PORADENSKÉ PRACOVIŠTĚ.....	31
4. PREVENTIVNÍ PROGRAMY VE ŠKOLÁCH A ŠKOLSKÝCH ZARÍZENÍCH.....	35
5. PEER PROGRAM A JEHO MOŽNOSTI VYUŽITÍ VE ŠKOLE.....	39
6. PRŮZKUMNÉ ŠETŘENÍ K ADAPTAČNÍM KURZŮM.....	45
7. ANALÝZA DAT A JEJICH VYHODNOCENÍ.....	50
7.1 DÍLČÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA 1: REALIZÁTOŘI.....	56
7.1.1 DÍLČÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA 1: ÚČASTNÍCI.....	57
7.2 DÍLČÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA 2: REALIZÁTOŘI.....	58
7.2.1 DÍLČÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA 2: ÚČASTNÍCI.....	59
7.3 DÍLČÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA 3: REALIZÁTOŘI.....	61
7.3.1 DÍLČÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA 3: ÚČASTNÍCI.....	62
7.4 DÍLČÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA 4: REALIZÁTOŘI.....	63
7.4.1 DÍLČÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA 4: ÚČASTNÍCI.....	64
7.5 HLAVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA.....	65
8. DISKUSE.....	67
9. ZÁVĚR.....	69
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	
PŘÍLOHY	

SEZNAM VYBRANÝCH ZKRATEK

- ADHD= Attention Deficit Hyperactivity Disorders (porucha pozornosti s hyperaktivitou)
- AIDS= Acquired Immune Deficiency Syndrome (syndrom získaného selhání imunity)
- ČŠI= Česká školní inspekce
- DAMU= Divadelní akademie múzických umění
- DDM= dům dětí a mládeže
- FF UK= Filozofická fakulta Univerzity Karlovy
- FF UPOL= Filozofická fakulta Univerzity Palackého Olomouc
- G4= gymnázium čtyřleté
- G8= gymnázium osmileté
- HIV= Human Immunodeficiency Virus (virus lidské imunitní nedostatečnosti)
- IVP= individuální vzdělávací plán
- MPP= Minimální preventivní program
- MŠMT= Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
- MUNI= Masarykova univerzita Brno
- NPI= Národní pedagogický institut
- NÚV= Národní ústav pro vzdělávání
- OSPOD= Orgán sociálně-právní ochrany dítěte
- PL= pedagogické lyceum
- PMP= předškolní a mimoškolní pedagogika
- PPP= pedagogicko-psychologická poradna
- SMART= Specific, Measurable, Achievable, Realistic, Trackable (metoda ke stanovení cílů – konkrétní, měřitelné, dosažitelné, realistické a sledovatelné)
- SOČ= Středoškolská odborná činnost
- SOŠPg= Střední odborná škola pedagogická
- SPU= specifická porucha učení
- SWOT= Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats (analýza zaměřující se na silné stránky, slabé stránky, příležitosti a hrozby)
- ŠPP= školní poradenské pracoviště
- ŠVP= školní vzdělávací program

ÚVOD

Rizikové chování není novinkou posledního desetiletí. Ačkoliv se jedná o poměrně mladý pojem, jeho počátky sahají do 19. století. Pojem „**sociální patologie**“, ze kterého se později vyčlenil termín „**rizikové chování**“, použil britský sociolog Herbert Spencer v 19. století v souvislosti s chováním jedinců a skupin, které bylo přijímáno jako nežádoucí, nenormální či závadné, a které ohrožuje stabilitu a chod společenského systému. Jeho současník Emil Durkeim se naopak zabýval konkrétními sociálně patologickými jevy – nezaměstnaností, sebevraždností a kriminalitou, které se staly součástí společnosti (Kraus, Hroncová et. al., 2010). Fischer a Škoda (2014) uvádí, že „Sociální patologie se tedy zabývá zákonitostmi takových způsobů chování, které společnost hodnotí jako nežádoucí, protože porušují její sociální, morální či právní normy“ (s. 15).

V rámci sociální patologie jsou užívány následující pojmy, které je nutné v úvodu práce definovat. Prvním souvisejícím pojmem je „**sociální deviace**“, který Fischer a Škoda (2014) definují jako „způsob jednání, které není konformní vůči společenské normě, jenž je akceptována většinou populací.“ (s.16). Munková (2001) uvádí, že sociální deviace je odchylkou od sociální normy, a na rozdíl od sociální patologie se nemusí jednat vždy o negativní společenský jev. Rozlišení uvádí na problematice alkoholismu: v negativním (patologickém) pojetí se jedná o závislost na alkoholu, v pozitivním pojetí se jedná o tzv. militantní abstinenci.

Sociální norma, o kterou se Munková (2001) opírá ve svém odlišení sociální deviace od sociální patologie, popisuje Hrčka (2001) jako „soubor institucionalizovaných nebo kolektivních očekávání a hodnocení určitých typů chování v určité sociální jednotce. Je syntézou řady časových a situačních rozhodnutí a hodnocení určitého problému nebo chování“ (s. 29). Hrčka (2001) dále uvádí výčet negativních jevů ve společnosti, které označuje jako „sociální problémy“, které nemají konkrétního viníka. Mezi tyto sociální problémy řadí nezaměstnanost, znečišťování životního prostředí či rasovou nesnášenlivost.

Se sociální patologií souvisí pojem „**sociální dezorganizace**“, který prvně užíli sociologové tzv. Chicagské školy. Ta se primárně zaměřovala na sociální procesy, ve kterých byla hlavním problémem kriminalita. Fischer a Škoda (2014) chápou sociální dezorganizaci jako rozklad společnosti. Podle nich je společnost „rozkládána jako systém a nemusí dojít k rozkladu všech jeho jednotlivých složek. V důsledku dezorganizace a normativního rozkladu vznikají životní způsoby a vzorce chování, které jsou pro společnost patologické“ (s.16).

Současná doba i společnost se dynamicky a rychle mění. V posledních dvou desetiletích se do popředí dostávají nové technické vymoženosti, jako jsou chytré mobilní telefony, chytré hodinky, virtuální realita nebo umělá inteligence. Svět se neustále modernizuje, všechno se přepracovává do elektronické podoby, ve školách se zavádí tzv. digitální kompetence, zavádí se nové stroje do výroby a všechno se snaží zefektivnit se a zrychlit se, opouští se doposud užívané postupy a systémy. Pandemie nemoci Covid-19, během které bylo nutné najít nové způsoby komunikace a práce, tuto změnu ještě více urychlila. Zároveň však společnost rozdělila, a to zejména v sociální oblasti, kde ještě více prohloubila rozdíly mezi lidmi.

Každá změna, stejně jako ta, kterou společnost právě prochází, sebou nese nejen svá pozitiva, jako je snížení byrokracie, dostupnost, materiální i časová úspornost či urychlení konkrétních procesů například v rámci administrativních úkonů, tak i svá negativa. S novými technologiemi se rozvinuly i nové typy rizikového chování, mezi které se, mimo jiné, řadí **kyberšikana**, tedy šikana ve virtuálním prostředí; **sexting**, který se vyznačuje šířením zpráv a obrazového materiálu se sexuálním podtextem na internetu; **fake news** neboli nepravdivé zprávy a dezinformační články, které jsou volně dostupné na internetu; či **sextortion** – jev podobný sextingu, kde navíc figuruje vydírání a vyhrožování. Na drogovou scénu se dostaly nové omamné a psychotropní látky ze zahraničí, např. „**růžový kokain**“, též označován jako „**tusi**“ (UNODC, 2022), internetem se šíří nejrůznější výzvy – anglicky označované jako „**challenge**“, které nezná, kdy končí smrtí aktérů.

Se zavedením moderních technologií do občanského života se současný svět urychlil. Tím se stalo zboží pro společnost dostupnější a rozvinulo se tak i rizikové chování. Nejohroženější skupinou jsou právě pubescenti a adolescenti, tedy jedinci mezi 11. a 18. rokem života. Ti většinou navštěvují základní nebo střední školu, jsou součástí třídního kolektivu, se kterým tráví většinu svého času. V tomto období se formuje jejich osobnost, utváří si vlastní identitu a chtějí patřit do nějakého společenství. Právě v těchto kolektivech se objevují jevy rizikového chování, dříve označované jako sociálně – patologické jevy (viz kapitola 1), které se mohou negativně podepsat na jejich dalším vývoji. Z tohoto důvodu se tato práce zaměřuje na prevenci rizikového chování ve školách se zaměřením na peer program.

Cílem bakalářské práce je využití a popis peer programu jako formy preventivního programu na Gymnáziu a SOŠPg v Čáslavi v rámci realizace adaptačních kurzů pro nově nastupující první ročníky do všech 4 oborů studia, které škola nabízí, a dále zjištění zkušeností, které mají realizátoři a účastníci s adaptačními kurzy na Gymnáziu a SOŠPg v Čáslav. V teoretické části práce jsou definovány jednotlivé typy rizikového chování, je popsána struktura školního poradenského pracoviště a zásady tvorby minimálního preventivního programu. Závěr teoretické části je věnován peer programu na Gymnáziu a Střední odborné škole pedagogické v Čáslavi, kde se tento program stal hlavním pilířem primární prevence. V praktické části práce, která obsahuje kvalitativní průzkumné šetření, je podrobněji analyzován adaptační kurz pro první ročníky, které tato škola v rámci peer programu realizuje již téměř 30 let, a to z pohledu jak účastníků kurzu, tak jeho realizátorů.

1. PROBLEMATIKA RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

V úvodu práce byly vymezeny pojmy, které souvisí s rizikovým chováním. Mimo těchto pojmů je v současné době známo i značné množství projevů rizikového chování, které se ve společnosti vyskytují. Z tohoto důvodu jsou v práci uvedeny pouze ty projevy rizikového chování, které souvisí se školním prostředím. Všechny tyto níže popsané projevy vychází z publikace Primární prevence rizikového chování ve školství (Mioviský et. al., 2010).

Autor výše zmíněné publikace definuje tento pojem jako chování, které vede k prokazatelnému nárůstu rizik (zdravotních, výchovných, společenských, sociálních apod.) pro jedince či společnost. Jedná se o soubor fenoménů, jejichž existence a důsledek se dá ovlivnit léčebnou či preventivní intervencí. Nahrazuje pojem sociálně patologické jevy, jenž klade důraz na společenskou normu.

V rámci České republiky je prevence rizikového chování realizována zejména ve školách a školských zařízeních, neboť nejohroženější skupinou jsou právě dospívající. Výskyt rizikového chování ovlivňuje několik faktorů. Z vnějších faktorů se může jednat o oslabenou funkci rodiny, například dysfunkci rodiny, absenci rodinného zázemí nebo o rizikovou rodinnou anamnézu, a s tím související nekomfortní sociální prostředí. Adolescent je vytržen ze svého přirozeného prostředí, kde byl zvyklý, v důsledku náhlého stěhování, přestupu na jinou školu apod., případně o životní nejistotu, jakou je ku příkladu špatná sociální situace, výchovné problémy či školní neúspěšnost. Vnitřními faktory, které souvisí se stabilitou nervové soustavy, temperamentem, rysy a charakterem osobnosti, mohou být nejrůznější **psychické poruchy a onemocnění** – nejčastěji se jedná o deprese, úzkosti a sebepoškozování, nebo **poruchy chování** – porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD), delikvence nebo agresivní chování.

U dospívajících, jež jsou ohroženi rizikovým chováním, povětšinou dochází k nějakému z níže uvedených jevů: zhoršení prospěchu ve škole, absence dřívějších zájmů, změna v chování – apatie, nebo naopak výbušnost, nepozornost, roztěkanost; změna vzhledu a vizáže, změna sociální skupiny. Tyto jevy jsou pohledem patrné, případně je možné je odhalit pozorováním. Z medicínského hlediska může dojít k dalším změnám, které může lékař odhalit v rámci vyšetření. Mezi tyto změny se řadí výrazný úbytek váhy, zhoršení chrupu, změny na kůži v důsledku sebepoškozování či vpichů, pozitivní výsledky na přítomnost omamných a psychotropních látek, zhoršení zdravotního stavu, infekce a z toho plynoucí další problémy a onemocnění.

Miovský et al. (2010) rozlišuje 9 oblastí rizikového chování:

- záškoláctví,
- šikana a extrémní projevy agrese,
- rizikové sporty a rizikové chování v dopravě,
- rasismus a xenofobie,
- negativní působení sekt,
- sexuální rizikové chování,
- prevence v adiktologii,
- spektrum poruch příjmu potravy,
- okruh poruch a problémů spojených se syndromem CAN.

Níže jsou rozepsány jednotlivé oblasti rizikového chování, které definuje Miovský et al. (2010) z pohledu různých autorů. Je dodržena výše uvedená struktura.

Prvním oblastí, kterou Miovský et al. (2010) uvádí, je **záškoláctví**. Jedná se o jev vyskytující se na všech typech škol. Žák není zcela záměrně přítomen ve vyučování a bez důvodu a svolení zákonných zástupců se v této době pohybuje mimo místo trvalého pobytu. Důvody k záškoláctví mohou být různé – snaha vyhnout se nepříjemnostem spojených se školním prostředím, například špatný vztah s vyučujícím; absence v hodinách předmětu, ve kterých má žák slabý prospěch; strach z důležité zkoušky; nezvládnutí kladených požadavků na žáka.

Laca (2011) rozlišuje záškoláctví na individuální a skupinové, a též uvádí další možné příčiny:

- šikana (snaha vyhnout se kontaktu s agresorem)
- upoutání pozornosti na svoji osobu
- reakce na zesměšňování v důsledku zdravotního znevýhodnění
- řešení důsledků svého rizikového chování ve volném čase v době výuky (shánění finančních prostředků na koupi omamných a psychotropních látek).

Specifickým obdobím bylo období covidové pandemie v letech 2020–2022, kdy většinu škol a školských zařízení postihlo okamžité uzavření. V 2. pololetí školního roku 2019/2020 nebyla distanční výuka povinná, školy nebyly na přechod do virtuálního prostoru připraveny – absence vybavení, nedostatečná IT gramotnost pedagogů. V tomto období tak nebylo možné zákonně vymáhat přítomnost žáků na online výuce. Situace se změnila následující školní rok, kdy se distanční vzdělávání stalo ze zákona povinné. Lze tvrdit, že v tomto období došlo k nárůstu záškoláctví na všech typech škol, i když neexistují žádné přesné statistiky z tohoto období.

Jedním z důvodů, který Laca (2011), uvádí jako důvod záškoláctví, je **šikana**. Šikanou je chápáno „jakékoliv chování, jehož záměrem je ublížit, ohrozit nebo zastrašovat jiného žáka, případně skupinu žáků. (Šikana, MŠMT, 2010). Je nutné podotknout, že šikana se netýká jen žáků, vyskytuje se i na pracovišti – užívá se označení „**mobbing**“ pro šikanu ze strany spolupracovníků, a „**bossing**“ jako označení pro šikanu podřízeného nadřízeným; a má několik podob (fyzická, psychická, kybernetická apod). Jak uvádí Dubin (2009), šikana je založena na nepoměru sil mezi agresorem (silnější jedinec) a jeho obětí (slabší jedinec). Fiedlová (2009) dělí šikanu na 4 typy: škádlení, vyloučení ze skupiny, fyzické napadání, obtěžování.

Poměrně novým typem šikany je tzv. **kyberšikana**, která probíhá ve virtuálním světě. Laca (2011) popisuje, že v tomto typu šikany není jejím prostředkem fyzická síla, ale moderní informační technologie. Jelikož se jedná o snadno dostupné prostředky a v současné době se celý svět mění do digitální podoby, je tato forma šikany jednou z nejzávažnějších (trvá i mimo budovu školy, může se jednat o permanentní útoky 24 hodin 7 dní v týdnu). Ať už se jedná o fyzické nebo psychické násilí, obecně je násilí formou projevu netolerantnosti, které se projevuje jednáním neboli agresí. Ta se vyznačuje vědomým a záměrným ubližováním, poškozováním nebo omezováním osob a jejich věcí. Tendence k projevu agrese se nazývá agresivita.

Třetí oblastí, kterou Miovský et al. (2010) uvádí, jsou **rizikové sporty a rizikové chování v dopravě**. Rizikové sporty jsou charakteristické vysokou rychlostí, výškou, jiným nebezpečím či nutnou zvýšenou obratností. Řadí se sem adrenalinové, extrémní či bojové sporty. Jako příklad je možné uvést jízdu na lyžích mimo sjezdové tratě, box, skoky z výšky do vody, paragliding nebo bungee jumping. Při těchto sportech jedinec často podlehne vlivu okolí a přecení své síly, proto dochází k úrazům či nehodám, které mohou mít fatální důsledek. Do této kategorie také patří užívání dopingu, tedy zakázaných látek podporujících výkon jedince. A právě doping mnohdy vede i k rizikovému chování v dopravě, kterým se rozumí chování ohrožující všechny účastníky silničního provozu vedoucích k narušení plynulosti dopravy a dopravním kolizím, v jejichž důsledku může dojít ke zranění či smrti účastníků. Jedná se o chování porušující pravidla silničního provozu a dopravní předpisy, agresivní chování řidičů a účastníků silničního provozu a neočekávané či nezvyklé chování. Typickým příkladem je řízení pod vlivem návykových látek, automobilové závody v běžném provozu, nedodržování dopravních předpisů či úmyslné narušování plynulosti dopravy (piráti silnic). (Rizikové chování v dopravě, MŠMT, 2010)

Čtvrtou oblastí je **problematika rasismu a xenofobie**. Oba uvedené pojmy vychází z předsudků a směřují k útokům na etnické menšiny, vykazující společné znaky. Myšlenkou rasismu je nadřazení jedné etnické rasy nad druhou. Tím dochází ve společnosti k rasové segregaci obyvatel, což společnost zažila zejména v období 2. světové války. S rasismem souvisí pojem xenofobie, který znamená „strach z cizího“. Jejím projevem je odpor či nedůvěra k cizímu, a to zejména v oblasti náboženství, národnosti a kultury (Pražské centrum primární prevence, n. d.). V uplynulém roce, kdy probíhá válka mezi Ukrajinou a Ruskou federací, se tyto projevy objevují ve společnosti častěji.

Jedním z projevů nedůvěry v rámci xenofobie je nedůvěra k jinému náboženství, se kterým je často spojováno **negativní působení sekt**, což je pátá oblast, kterou Miovský et al. (2010), ve svém výčtu zmiňuje. Sekta je definována jako

početně malá, původně zejm. náb. skupina, konstituující se jako opozice vůči konvenční církvi nebo uznávané ideologii. Většinou dočasně působí uvnitř širší organizace či instituce, pak se vydělí, osamostatní, což neprobíhá vždy jako klidný, mírumilovný proces. Ze s-gického hlediska je s. zvl. typ uzavřené skupiny, která mívá vzhledem k dané společnosti marginální charakter, ale často provokuje konfliktní situace.

(Sociologická encyklopedie, 2018)

Typickým znakem sekty je uzavřenost vůči okolí, postupná izolace od okolního světa, prosazování svého ideologického konceptu, manipulace a zásahy do soukromí jedinců, dále pak silná autorita vůdce, fanatičnost, pocit výlučnosti členů a důsledné vyžadování stanovených pravidel.¹

Šestou oblastí rizikového chování je **rizikové sexuální chování**, které je charakterizováno nechráněným pohlavním stykem mimo dlouhodobé a věrné partnerství, promiskuitou, náhodnými známostmi, předčasným zahájením sexuálního života včetně sledování pornografie či publikováním pornografických materiálů ve virtuálním prostředí (viz Úvod). Mimo to se do této kategorie řadí faktory jako agresivní chování nebo nadměrná konzumace alkoholu a drog. (Rizikové sexuální chování, MŠMT, 2015). Nejrozšířenějším typem rizikového sexuálního chování je však prostituce, tedy poskytnutí sexuálních služeb za úplatu. Sochůrek (2009) uvádí, že prostituce se vyvíjí a v současnosti ji provozují i vzdělané dívky, neboť klientela požaduje společnice na úrovni. Dále uvádí možné dopady prostituce: nákaza pohlavními nemocemi, trauma vedoucí k psychickým problémům či oběť trestného činu – znásilnění, organizovaný zločin.

Pod oblastí „**Prevence v adiktologii**“ se rozumí problematika závislostního chování. Pro dospívání je experimentování s riziky typické, a i když se většinou jedná o přechodný jev, je nutné vzít v úvahu zdravotní rizika (Bělík, Hoferková, Kraus, 2017). Adiktologie rozlišuje látkovou (užívání návykových, omamných a psychotropních látek) a nelátkovou (gambling, hraní her na počítači, kleptomanie, hypersexualita či workoholismus) závislost.

¹ Více se tématu negativní působení sekt zabývá např. Vojtíšek, Z. (2007). *Nová náboženská hnutí a jak jim porozumět*. Beta – Dobrovský. Popisuje úvod do problematiky a poznatky prokládá praktickými příklady.

V rámci látkové závislosti se jedná o užívání drog. Fišerová (2000) předpokládá, že „schopnost vyvolat u citlivého jedince dychtění po droze („craving“), vedoucí k nutkavému opakovanému užívání drogy, je založena na schopnostech drogy 1/ vyvolat silný psychický účinek – zážitek, 2/ být rozpoznána mezi jinými látkami, 3/ vyvolat následné nepříjemné pocity – po přerušení opakované aplikace“ (s. 288-298). Dalším důležitým faktorem vzniku závislosti je dostupnost drogy (viz Úvod), sociální prostředí, ve kterém se konzumenti žijí, osobní či genetická predispozice nebo chronický stres.

Vznik látkové závislosti dělí Jellinek in Mühlpachr (2008) na 4 stádia:

- **počáteční** – občasné užívání ze zvědavosti, pozitivní stimulant,
- **varovné** – konzumace se zvyšuje, dostavuje se iluze kontroly nad konzumací, dochází k popírání rizik svého jednání,
- **rozhodné** – objevují se první zdravotní problémy, ztráta zájmu o věci nesouvisející s konzumací potřebné látky, pokusy o abstinenci,
- **konečné** – dochází k úpadku sociálních vazeb, úpadku osobnosti, zdravotní problémy jsou závažné, může dojít ke smrti jedince.

Nelátková závislost představuje rizikové chování, kdy jsou jedinci závislí na určité činnosti. Tato činnost přináší uspokojení, postupně vzniká tendence činnost opakovat, a to i v případě, že má na jedince negativní dopad. Jedinec podlehně impulzu a ztrácí nad sebou kontrolu. Oproti jedincům, kteří trpí látkovou závislostí, zde nedochází k abstinčním syndromům fyziologického charakteru. Spouštěcí faktory jsou stejné. (Státní zdravotní ústav, n. d.)

Neméně závažnou oblastí rizikového chování je **spektrum poruch příjmu potravy**. Do této kategorie se řadí onemocnění **mentální anorexie, mentální bulimie a psychogenní přejídání**. Nejohroženější skupinou jsou dospívající, a to nejen dívky, ale i chlapci. Krch (2007) píše, že pro výše uvedená onemocnění je „charakteristický především nadměrný strach z tloušťky, nespokojenost s tělem a intenzivní, aktivní snaha o dosažení štíhlosti. Další psychické a zdravotní problémy většinou souvisí s mírou podvýživy a s intenzitou užívaných metod na zhubnutí“ (s. 420).

Mentální anorexie je dlouhodobá psychická nemoc, která spočívá v soustavném odmítání jídla. Papežová (2012) píše, že mentální anorexie je vyvolána náhlou změnou psychiky, silným emočním zvratem – úmrtím člena v rodině, šikanou, rozchodem; nebo jinou poruchou osobnosti – například narcismem, histriónskou poruchou osobnosti apod. **Mentální bulimie** je také dlouhodobá psychická nemoc, která spočívá v záchvatech přejídání. Na rozdíl od anorexie je nemocný schopen za krátkou dobu sníst obrovské množství jídla, které je vystřídáno epizodami násilného zvracení a hladovění.

Opakem výše uvedených onemocnění je **psychogenní přejídání**. To má shodný znak s bulimií, tedy člověk za minimální čas sní obrovské množství jídla, ale na rozdíl od bulimie se nedostaví fáze zvracení a hladovění. Z počátku lidé cítí uspokojení, následně se dostaví pocit viny, znechucení a studu. Jídlo se stává jejich útěchou, a když ho nemají, jsou neklidní, takže není výjimkou, že jsou schopni ukrást jídlo jinému člověku (Cooper, 2014). Dalšími poruchami příjmu potravy, které mohou s výše uvedenými poruchami souviset, případně se mohou vyskytovat samostatně, je např. ruminace, pika (pojídání věcí mající nulovou nutriční hodnotu), bigorexie, drunkorexie atd.

Poslední oblastí rizikového chování dle Miovského et al. (2010) je **syndrom CAN** (Child abuse and neglect). Jedná se o syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte, který Dunovský (1995) definuje jako „jakékoliv nenáhodné, vědomé i nevědomé konání rodičů, vychovatelů nebo jiné osoby vůči dítěti, které je v dané společnosti nepřijatelné nebo odmítané a které poškozuje tělesný, duševní i společenský stav a vývoj dítěte, případně způsobuje jeho smrt“. Týrání dítěte dělí Fischer a Škoda (2014) na fyzické, psychické a sexuální. Mimo jejich dělení je nutné rozlišovat povahu týrání. Hoferková a Svrčinová (2009) dělí týrání na aktivní a pasivní (v případě sexuálního týrání se rozlišuje dotyková a bezdotyková forma). Dále zmiňují formy zanedbávání dítěte: tělesné, zanedbání výchovy a vzdělávání, citové. Mimo jiné řadí do této oblasti Münchhausnerův syndrom v zastoupení, tedy onemocnění, při kterém zákonný zástupce vymýšlí dítěti nemoci a symptomy, na jejichž základě se dožaduje lékařské pomoci a intervence.

Výše uvedené konkrétní příklady v oblastech rizikového chování dokazují zranitelnost dětí, pubescentů i adolescentů. Dopady na jejich fyzickou i psychickou stránku mohou být nevratné, v nejhorších případech mohou mít některé oblasti (prevence v adiktologii, šikana, spektrum poruch příjmu potravy, rizikové chování ve sportu a v dopravě) fatální následky. Všechna rizika je nutné brát v úvahu a preventivně proti nim působit, aby došlo k minimalizaci výskytu syndromu rizikového chování. Z tohoto důvodu dochází ve školách k primární prevenci dětí a mládeže, aby se výše uvedeným oblastem zabránilo v jejich vzniku, případně aby jejich důsledky byly odhaleny co nejdříve, a začaly se řešit efektivně, komplexně a včas.

2. PREVENCE A JEJÍ FORMY VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Prevence znamená v překladu předcházení. Pojem se používá v různých odvětvích, např. ve zdravotnictví jako prevence vzniku onemocnění, v právu jako prevence kriminality, ve výchově jako primární prevence, v dopravě jako prevence vzniku dopravních nehod, v sociální politice jako předcházení vzniku sociálních problémů, případně jejich zmírnění; v politice jako prevence proti vzniku krize či válečnému konfliktu, nebo v zemědělství jako preventivní opatření proti škůdcům.

Vzhledem ke zvolenému tématu se tato bakalářská práce zaměřuje na prevenci rizikového chování ve školním prostředí, kterou Miovský et al. (2010) popisuje jako soubor všech intervencí s cílem zamezit či snížit v maximální možné míře výskyt a šíření rizikového chování. Prevenci pak dělí na 3 skupiny: primární, sekundární, terciární.

Z historického hlediska se prevence vyvíjela v každé oblasti individuálně, nejrychleji však v odvětví drogové závislosti. Do roku 1989 neexistovala žádná jednotná koncepce pro školní preventivní programy. Prvním dokumentem se stala v roce 1993 **Strategie protidrogové politiky**, jehož autorem bylo Ministerstvo vnitra. Byly zde definovány změny nutné k realizaci efektivních léčebných a preventivních programů. V 90. letech proběhlo několik školení pedagogů pod záštitou Národního centra pro podpory zdraví, které se zaměřovala na protidrogovou prevenci.

V letech 2001–2002 došlo k revizi stavu primární prevence ve školách. Docházelo k postupné profesionalizaci přístupu k primární prevenci (aplikování vědeckých poznatků do praxe). V roce 2005 vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) první schválenou verzi dokumentu s názvem **Standardy kvality preventivních programů**, který specifikoval požadavky na realizaci preventivních programů v rámci drogové problematiky.

Následně v roce 2009 byl tento dokument přepracován Institutem pedagogicko-psychologického poradenství, který nově obsahoval všechny oblasti rizikového chování. Po připomínkování následoval proces certifikace a zavedení **Minimálního evaluačního setu**, který umožňuje sledovat preventivní programy dle stanovených kritérií. Následně byl dokument doplněn o jednotný systém výkaznictví a pilotně testován. V roce 2012 byla publikována třetí verze **Standardů primární prevence** (Miovský et al., 2010).

Pokorný, Telcová a Tomko (2003) popisují **primární prevenci** jako „koncepční, komplexní, cílený, plánovitý, flexibilní a efektivní soubor opatření, odborných činností a nabídek, zaměřený na posilování a rozvoj společensky žádoucích postojů, hodnot, zájmů, forem zdravého životního stylu, chování a jednání jednotlivců i skupin“ (s. 14).

Tento typ prevence je vhodný, pokud ještě rizikové chování u jedinců nepropuklo. Hlavním cílem primární prevence je tedy zvýšit povědomí o sociálně patologických jevech, preventivně působit proti jejich výskytu, případně informovat o možných následcích a problémech. Ve školách se cílí zejména na žáky, ale také na pedagogy, kteří jsou pro žáky vzorem.

Miovský et al. (2010) uvádí, že v rámci primární prevence je rozlišována **specifická a nespecifická primární prevence**. První jmenovaná kategorie má zaměření na konkrétní oblast rizikového chování, a její náplní je realizace aktivit a programů, které se zaměřují na minimalizaci výskytu a jejího dalšího šíření. **Specifická primární prevence se dále dělí na prevenci všeobecnou, selektivní a indikovanou. Nespecifická primární prevence** pak působí v obecném měřítku na děti a dospívající, nemá zvolenou jednu konkrétní oblast rizikového chování. Řadí se sem aktivity a programy vedoucí k osvojení si základů zdravého životního stylu, žádoucího sociálního chování nebo ke smysluplné trávení volného času.

Národní ústav pro vzdělávání (NÚV, 2014) poukazuje na MŠMT, které popisuje **primární prevenci v širším pojetí**. Z tohoto pohledu se jedná o výchovu ke zdravému životnímu stylu, rozvoj pozitivního sociálního chování, rozvoj psychosociálních dovedností a zvládání zátěžových situací.

V současné době je platným dokumentem **Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027**. Národní strategie funguje na níže uvedených principech:

- **partnerství a společný postup:** spolupráce napříč všemi složkami a plnění vymezených kompetencí
- **komplexní řešení:** koncipování preventivních programů tak, aby došlo ke komplexnímu působení na osobnost cílové skupiny
- **kontinuita řešení a systematickosti plánování:** je nutné působit dlouhodobě a systematicky na cílovou skupinu, jednorázové akce jsou neefektivní

- **uplatňování otevřených dat a hodnocení efektivity:** realizované aktivity reagují na podložená data a vychází z aktuálních problémů, jejich struktura je uzpůsobena k rychlému vyhodnocení efektivity – realistické a měřitelné cíle
- **racionální financování a garance kvality služeb:** financování aktivit je plánované, promyšlené, financované aktivity musí být certifikované
- **zacílení a adekvátnost informací i forem působení:** realizované aktivity odpovídají aktuálním potřebám, věku a schopnostem cílové skupiny
- **včasný začátek preventivních aktivit:** začít s preventivními aktivitami je vhodné co nejdříve, jejich formy musí být uzpůsobeny věku a možnostem cílové skupiny
- **pozitivní orientace primární prevence:** využívání pozitivních modelů, příkladů a alternativ v rámci aktivit primární prevence
- **orientace na kvalitu postojů a změnu chování:** pozitivní ovlivnění postojů a změn chování jedince, získání potřebných sociálních znalostí a dovedností.

Cílem Národní strategie 2019-2027 „je prostřednictvím efektivního systému primární prevence, fungujícího na základě komplexního působení všech na sebe vzájemně navazujících subjektů, snížit míru rizikového chování u dětí a mládeže a minimalizovat jeho vznik“ (s. 9). Pro dosažení cílů jsou definovány následující pilíře: systém, koordinace, legislativa, vzdělávání, financování; monitoring, hodnocení, výzkum. Niže jsou jednotlivé pilíře rozepsány ve výše uvedeném pořadí. Kategorizace je převzata z Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027 (s. 10 – 43).

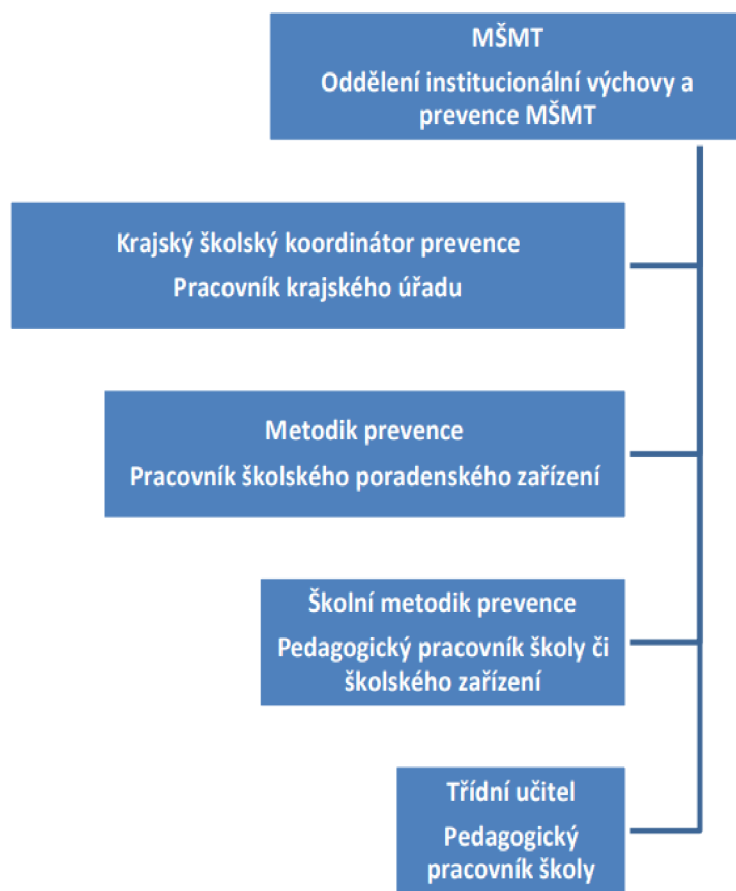
Systém si klade za cíl sjednocení terminologie a stabilizaci metod, přístupů a nástrojů primární prevence. Realizace primární prevence v současnosti probíhá na třech úrovních:

- I. úroveň: **všeobecná primární prevence** – řadí se sem programy pro školní třídy, zohledňuje se pouze věk a případné sociální faktory. V praxi to znamená programy protidrogové prevence, tematické preventivní přednášky a workshopy příslušníků státní služby (policisté, zdravotníci). Tyto programy mají zpracovanou metodiku. Výhoda této prevence spočívá v oslovení velkého počtu účastníků, oproti tomu negativní stránkou je malý dopad na účastníky a jejich motivace k případné změně.

- II. úroveň: **selektivní primární prevence** – je určena pro skupiny ohrožené zvýšeným výskytem faktorů vedoucí ke vzniku rizikového chování. Faktory lze rozlišit z hlediska biologického, psychologického, sociálního a environmentálního, dále dle věku, pohlaví, rodinné anamnézy a sociální úrovně. Pro zahájení tohoto typu prevence se posuzuje pouze příslušnost k rizikové skupině – například rodiče alkoholici, drogově závislí apod. V rámci selektivní prevence se pracuje se skupinami o menším počtu účastníků, programy jsou intenzivnější se zaměřením na sociální dovednosti, komunikaci a vztahy.
- III. úroveň: **indikovaná primární prevence** – je určena pro skupiny a jedince, kde se již vyskytly projevy rizikového chování. Posuzuje se indikace jedince na základě jeho individuální situace. Cílem této prevence je minimalizovat faktory a důsledky rizikového chování, předcházet zdravotním problémům souvisejícím s rizikovým chováním. Součástí je také vyhodnocení projevů rizikového chování u jedince. Výhody 2. a 3. úrovně je profitování skupiny nebo jedince z absolvovaného programu, protože problém je možné řešit již v raném stádiu. Oproti tomu negativním faktem je obtížnost identifikace postižených osob.

Koordinace má za cíl komplexní spolupráci všech subjektů na všech úrovních. Jelikož spolupráce primární prevence je poměrně komplikovaná, níže je uvedeno schéma koordinace pro lepší představu v grafické podobě.

Obrázek 1: Schéma kooperace jednotlivých složek v rámci primární prevence.



Obrázek 1: Schéma kooperace jednotlivých složek v rámci primární prevence. (zdroj: Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027, s. 18.)

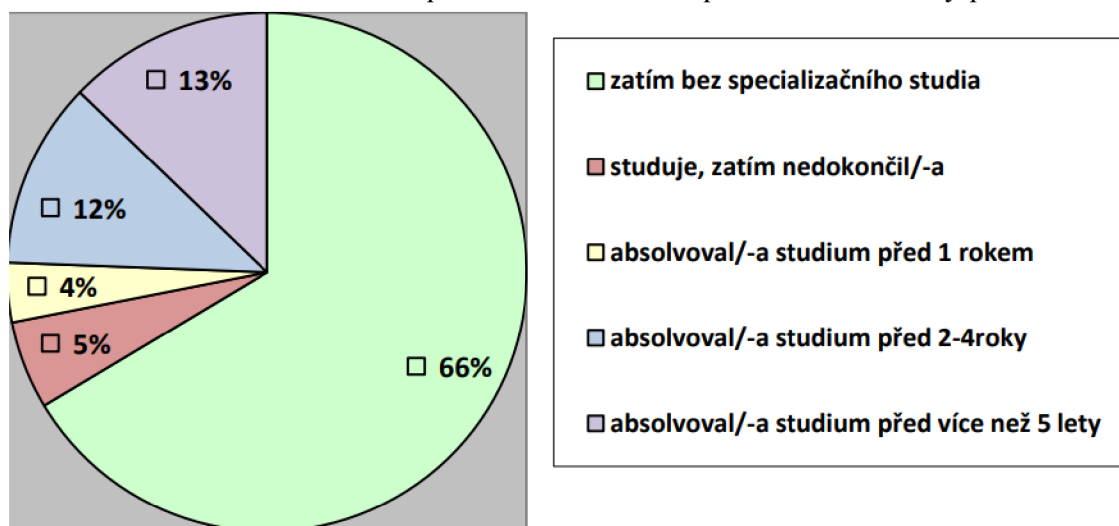
Legislativa má za úkol aktualizovat a upravit právní rámec primární prevence, definovat kompetence jednotlivých složek a aktérů v rámci primární prevence a v neposlední řadě jasně vymezit užívanou terminologii. V současnosti pracuje Národní strategie s těmito právními dokumenty:

- **zákon č. 561/2004 Sb.**, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon),
- **zákon č. 563/2004 Sb.**, o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů,
- **zákon č. 109/2002 Sb.**, o zařízeních ústavní výchovy, ochranné výchovy a zařízeních preventivně výchovně péče, ve znění pozdějších předpisů,
- **zákon č. 65/2017 Sb.**, o ochraně zdraví před škodlivými účinky návykových látek.

- **vyhláška č. 72/2005 Sb.**, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů,
- **vyhláška č. 27/2016 Sb.**, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů,
- **vyhláška č. 74/2005 Sb.**, o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů,
- **vyhláška č. 317/2005 Sb.**, o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů.

Pilíř **vzdělávání** má za úkol dle Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže 2019-2027 „zkvalitnit a zefektivnit systém vzdělávání pedagogických pracovníků a dalších aktérů v oblasti primární prevence rizikového chování, který povede ke zvýšení znalostí, dovedností a kompetencí žáků a dalších cílových skupin“ (s. 8). Hlavním důvodem je aktuální nedostatek kvalifikovaných metodiků prevence ve školách a školských zařízeních, což zobrazuje Obrázek 2. Mimo to je prioritou Národní strategie vzdělávání krajských školských koordinátorů prevence a metodiků prevence v pedagogicko-psychologických poradnách, a dalších pedagogických pracovníků.

Obrázek 2: Počet absolventů specializačního studia pro školní metodiky prevence



Obrázek 2: Počet absolventů specializačního studia pro školní metodiky prevence. (zdroj: Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027, s. 24).

Úkolem **financování** je zajistit stabilní financování systému primární prevence v resortu MŠMT. Financování je zajištěno z více zdrojů, a to buď z prostředků MŠMT, nebo z dotační programů, financování z prostředků a dotačních programů Ministerstva vnitra (programy se zaměřením na prevenci kriminality), z prostředků a dotačních programů Ministerstva zdravotnictví (programy se zaměřením na prevenci šíření HIV/AIDS), financování z rozpočtu Rady vlády pro koordinaci protidrogové politiky, financování z rozpočtů zřizovatelů škol a školských zařízení či financování ze strukturální programů EU.

Monitoring, vyhodnocení a výzkum v rámci primární prevence má za cíl „zajistit poskytování kvalitních a efektivních programů primární prevence rizikového chování na základě vědecky ověřených faktů a dat“ (s. 9). Podle posledních závěrů v rámci primární prevence funguje

komplexnost a kombinace mnohočetných strategií působících na určitou cílovou skupinu, dlouhodobá a kontinuální práce s dětmi a mládeží, dobrá provázanost programů a jejich graduování z hlediska věku a rizikivosti cílové skupiny, časný začátek preventivních aktivit, ideálně již v předškolním věku, práce v malých skupinách (max. 30 účastníků, kruhové uspořádání sezení, interakce, dialog), aktivní účast cílové skupiny a využití „peer prvku“, reakce na aktuální potřeby cílové populace, nabídka pozitivních alternativ k rizikovému chování, využití „KAB“ modelu (knowledge, attitudes, behaviour = znalosti, postoje, dovednosti), jasný a strukturovaný program, důraz na kontext programu, denormalizace a podpora protektivních faktorů ve společnosti (s. 41 – 42).

Mimo primární prevenci, která je výše popsána, je možné se setkat a prevencí sekundární a terciární. Tyto dva druhy prevence jsou popsány podle Miovského et al. (2010).

Sekundární prevence navazuje na primární, a je na řadě v případě, kdy se začíná projevovat syndrom rizikového chování. Jejím úkolem je tedy snaha zabránit dalšímu rozvoji a přetrvávání rizikového chování. V praxi se obecně jedná o rizikové osoby či skupiny lidí, u nichž panuje oprávněná zvýšená pravděpodobnost propuknutí rizikového chování (například o uživatele drog – v rámci sekundární prevence se na ně působí tak, aby nedošlo k rozvoji závislostního chování).

Terciární prevence má za cíl eliminovat sociálně patologický jev, kterým dotyčný jedinec trpí. Jedná se tedy o léčbu a rehabilitaci s cílem uvést pacienta do stavu jako před propuknutím, je usilováno a udržení si kvality života a soběstačnosti. Léčba je aplikována dle povahy problému. Může být farmakologická (podávání medikace), psychoterapeutická (práce s rodinou, psychologická terapie apod.), pacienti mohou navštěvovat svépomocné skupiny (anonymní alkoholici – skupina, kde abstinující pomáhají řešit problémy závislých na alkoholu). V rámci rehabilitace pak může dojít mj. k využití socioterapie (podpora společnosti, návrat do běžného života, uplatnění na trhu práce) aj. terapií.

3. ŠKOLNÍ PORADENSKÉ PRACOVISŤE

Na tomto pracovišti působí výchovný poradce školy, školní metodik prevence. Tyto dvě funkce jsou povinné a definuje je vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Dále zde může působit školní asistent, školní psycholog, školní speciální pedagog nebo školní sociální pedagog. Obsazení těchto funkcí je v kompetenci ředitele školy.

Tyto výše uvedené funkce spolupracují a plní své úlohy v rámci delegovaných kompetencí. Spolupracují s třídními učiteli, pedagogy, vedením školy, asistenty pedagoga, rodiči, pedagogicko-psychologickou poradnou, lékaři, zákonnými zástupci, a samozřejmě také s externími institucemi z oblasti prevence, sociálních věcí, medicíny a pedagogiky.

Výchovný poradce školy musí splňovat vyhlášku č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, která vymezuje několik okruhů standardní činnosti výchovného poradce. Výchovným poradcem může být pedagog nebo i více pedagogů (rozložení funkce), který má minimálně jeden rok praxe a je na tuto pozici kvalifikován (musí mít absolvované kvalifikační studium výchovného poradenství akreditované MŠMT v rozsahu 250 hodin). Výchovný poradce provádí poradenskou, metodickou a informační činnost. Do poradenské činnosti spadá kariérové poradenství (podle §16 odst. 9 školského zákona), orientační šetření žáků, jejichž vývoj a vzdělávání vyžadují zvláštní pozornost a navrhuje pro tyto žáky podpůrná opatření odpovídající 1. stupni, zprostředkovává vstupní a průběžné diagnostikování žáků se specifickou poruchou učení (SPU) a žáků speciálně nadaných, spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními a podílí se na aplikování podpůrných opatření, snaží se o pedagogickou intervenci, za spolupráce pedagogického sboru se snaží o vytvoření vhodných podmínek pro vzdělávání žáku s SPU (vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Knotová et. al. (2014) uvádí, že do metodické a informační činnosti spadá metodická pomoc pedagogickým pracovníkům školy (tvorba individuálního vzdělávacího plánu (IVP), kariérové poradenství pro žáky, vyhodnocování plánů pedagogické podpory, naplňování podpůrných opatření žáků s SPU, práce s mimořádně nadanými dětmi), informuje o činnosti školy, vede agendu žáku s SPU či s IVP, odpovídá za jejich správnost a plnění doporučení pedagogicko-psychologické porady (PPP), (samozřejmě každý učitel je odpovědný za svůj předmět, zda je dodržuje doporučení PPP, výchovný poradce má pouze za povinnost obeznámit všechny vyučující se zprávou a seznámit je s dalším postupem, což vyučující dokládají svým podpisem), řeší výchovné problémy žáků.

Metodik prevence je pedagog splňující nařízení vlády 72/2005 Sb. (vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních), a je na tuto pozici plně kvalifikován (musí splňovat doplňující vzdělání podle vyhlášky č. 317/2005 Sb. §9).

Tyšer (2006) popisuje hlavní úkoly školního metodika prevence (ŠMP). Mezi ně patří sledování školního klimatu, prevence proti vzniku sociálně – patologických jevů (šikana, kyberšikana, krádeže, vandalismus, násilí, vyloučení dětí z kolektivu, drogová závislost, alkoholismus apod). Tvoří a realizuje za spolupráce ostatních pracovníků minimální preventivní program, poskytuje metodické vedení kolegům v oblasti primární prevence, koordinuje spolupráci s ostatními institucemi zajišťující primární prevenci a krizovou intervenci, vede dokumentaci související s výkonem své funkce, informuje o aktuální situaci v oblasti sociálně patologických jevů, spolupracuje s ostatními pedagogy a připravuje a koordinuje integraci žáků s poruchami chování.

Metodik prevence a výchovný poradce jsou členy tzv. **výchovné komise**, která zasedá při řešení závažných problémů vztahující se k výše uvedeným problematikám. V komisi je přítomen vždy ředitel školy nebo jeho zástupce a třídní učitel žáka nebo žákyně, kterého se problém týká. V případě, že žák je nezletilý, mají právo na účast jeho zákonní zástupci, případně sám/sama žák/žákyně. Pokud je žák/žákyně plnoletý/plnoletá, a je ekonomicky závislý na zákonném zástupci (tedy osoba plnící vyživovací povinnost), má i přes to zákonný zástupce právo být informován o výsledcích vzdělávání žáka/ žákyně (§21 zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů).

Dalším pracovníkem, který může na školním poradenském pracovišti působit, je **školní psycholog**. Školní psycholog působí na škole jako podpůrná složka a k výkonu této profese je nutné splňovat §19 zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících (tuto funkci může vykonávat pouze vysokoškolsky vzdělaná osoba v s magisterským titulem z oboru psychologie). V současnosti existuje dokument, tzv. Metodický list k poskytování poradenských služeb na školách a školních zařízeních (č. j. 13 409/98–24), který doporučuje rámcovou náplň práce pro školní psychology. Je k dispozici pracovníkům a žákům školy v tíživých situacích. Pečuje o integrované žáky, poskytuje krizovou intervenci a snaží se preventivně působit proti školnímu neúspěchu. Úzce spolupracuje s výchovným poradcem a školním metodikem prevence. Pozice školního psychologa se hojně rozšiřuje do škol a školských zařízeních. Jelikož ale není dostatek školních psychologů, často dochází k jejich sdílení (jeden školní psycholog pracuje pro více škol zároveň). Vývoj a kompetence této pracovní pozice blíže specifikuje Zapletalová (n. d.) v článku Školní poradenská pracoviště (ŠPP).

Ve školních poradenských pracovištích není nejen nedostatek školních psychologů, ale také **školních speciálních pedagogů**, kteří musí pro výkon své profese splňovat §18 zákona č. 563/2004 Sb. (úspěšné absolvování magisterského studijního programu v oblasti pedagogických věd se zaměřením na speciální pedagogiku). K jeho náplni práce patří koordinace speciálně-pedagogického poradenství, příprava podmínek pro integraci žáků se zdravotním znevýhodněním, poskytuje reedukační péči žákům se specifickými vzdělávacími potřebami, podává informace a dává metodické vedení v oblasti speciální pedagogiky ostatním pedagogům i zákonným zástupcům, komunikuje se specializovanými institucemi v rámci své specializace a spolupracuje s ostatními členy školního poradenského pracoviště.

Mimo výše uvedené pozice mohou na školním poradenském pracovišti působit také nepedagogičtí pracovníci, a těmi jsou školní asistent a sociální pedagog.

Národní pedagogický institut (NPI, 2021) definuje **školního asistenta** jako pracovníka školy, který nemusí mít pedagogické vzdělání, protože není zákonem definován jako pedagogický pracovník. Jeho hlavní náplní práce je řešení problémů a pomoc dětem, které přicházejí ze sociálně znevýhodněného prostředí, jsou přistěhovaní z jiné země a nehovoří českým jazykem, snaží se je integrovat do školního kolektivu a najít vhodné řešení problémů, které tímto vzniknou. Samozřejmě komunikuje s rodiči dítěte a snaží se o jejich začlenění do chodu školy. Tato pozice bývá financována a zřizována z fondů Evropské unie (EU) a ve školství se vyskytuje až v posledních letech (později než pozice asistenta pedagoga).

Druhá pozice nepedagogického pracovníka definují Michalík, Baslerová, Felcmanová et al., (2015) následovně:

Sociální pedagog řeší sociální situaci žáků a její negativní dopady na vzdělávání, pravidelnou školní docházku, fungování základních společenských mechanismů v rodině a přítomnost základních sociálních a hygienických návyků u žáků. Sociální pedagog je členem širšího poradenského týmu, který souhrnně řeší na první úrovni sociální, psychologické a vzdělávací předpoklady žáků, na druhé úrovni pak výchovné problémy a dopady školní absence na vzdělávání a rozvoj žáka (s. 167).

V současné době není tato pozice definována zákonem č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, neboť neplní přímou pedagogickou činnost. V některých školách sociální pedagogové působí, je jich ale velmi málo.

4. PREVENTIVNÍ PROGRAMY VE ŠKOLÁCH A ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍCH

Každá škola má ve svém školním vzdělávacím programu začleněný vlastní **školní preventivní program**. Skácelová (2008) uvádí, že tato strategie „je dlouhodobým preventivním programem pro školy a školská zařízení a je součástí školního vzdělávacího programu, který vychází z příslušného rámcového vzdělávacího programu, popř. přílohou dosud platných osnov a učebních plánů“ (s. 2). Školní preventivní program stanovuje pravidla chování v rámci zajištění prevence ve škole včetně úloh jednotlivých pracovníků školy – konkrétně odpovědnost ředitele školy, školního metodika prevence, členů pedagogického sboru, třídních učitelů, metodika prevence pedagogicko-psychologické poradny, krajského koordinátora primární prevence.

Školní preventivní program má stanovené jasné cíle, které jsou v průběhu školního roku naplněny. Bere v úvahu rozdíly ve školním prostředí, snaží se snížit výskyt rizikového chování u dětí a mládeže, a zároveň se pokouší působit co nejdelším efektem. Stanovuje pravidla chování v rámci zajištění prevence ve škole včetně úloh jednotlivých pracovníků školy. Program podporuje zdravý životní styl, tělesnou i duševní rovnováhu, a je zdrojem pro tvorbu minimálního preventivního programu. Hlavním koordinátorem školního preventivního programu na škole je metodik prevence (MŠMT, 2017).

Mimo školního preventivního programu má každá škola zpracovaný **minimální preventivní program (MPP)**, který je sestaven individuálně (reaguje na aktuální potřeby a problémy konkrétní školy), je zpracováván vždy na jeden školní rok, je průběžně vyhodnocován a podléhá kontrole České školní inspekce (ČŠI). Skácelová in Miovský et. al. (2012) píše, že:

Minimální preventivní program (MPP) je konkrétním dokumentem školy zaměřeným na výchovu žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní a sociální rozvoj a rozvoj jejich sociálně komunikativních dovedností. MPP je založen na podpoře vlastní aktivity žáků, pestrosti forem preventivní práce se žáky, zapojení celého pedagogického sboru školy a spolupráci se zákonnými zástupci žáků školy (s. 101).

Pro tvorbu minimálního preventivního programu by měl mít školní metodik prevence k dispozici aktuální platné školské dokumenty pro oblast primární prevence, koncepci primární prevence na několika úrovních (celostátní, krajská, obecní), standardy odborné způsobilosti poskytovatelů preventivních programů užívání návykových látek, školní řád, dlouhodobou preventivní strategii školy, sankční řád a krizový plán při výskytu rizikového chování u dětí (Skácelová, 2008).

Pro vypracování efektivního minimálního preventivního programu je důležitá komunikace mezi školním metodikem prevence a členy pedagogického sboru, spolupráce mezi vedením školy, pedagogy, pedagogicko-psychologickou poradnou a odbornými institucemi. Je nutné vzít v úvahu charakteristiku školy (případně školského zařízení), její vnitřní a vnější zdroje, monitoring, stanovení cílů a sestavení jednotlivých aktivit pro konkrétní cílovou skupinu. Samozřejmě nelze opomenout i související dokumentaci.

Níže uvedený návrh minimálního programu je převzat z publikace „Návrh doporučené struktury minimální preventivního programu prevence rizikového chování pro základní školy“, jehož autorem je Miovský et al. (2012, s. 101–104):

Na úvod je nutné **zanalyzovat aktuální situaci ve škole**, charakteristiku a specifika školy včetně sociálního prostředí, ve kterém se nachází. Dále by měla být uvedena místa, kde je možný výskyt rizikových situací. Nezbytné je zmapovat vnitřní a vnější zdroje školy, uvést výsledek pozorování v jednotlivých třídách za účelem výskytu rizikových faktorů chování žáků (s tím by měli pomoci třídní učitelé). S tím souvisí popis sociokulturní a národnostní složení žactva. Dále by úvodní analýza měla obsahovat informace týkající se školního řádu, návaznost MPP na výuku v rámci předmětů. Mimo to je žádoucí charakterizovat funkci školního metodika prevence, představit školní poradenské pracoviště (zejména jeho složení, charakteristiku, jednotlivé kompetence) a charakterizovat pedagogický sbor včetně vedení školy. Poslední částí úvodní analýzy by měla obsahovat vnitřní zdroje školy, tedy informační zdroje školy (webové stránky, nástěnky, odborná literatura, schránka důvěry apod.). Úvodní analýza by měla být hodnotícího charakteru, věcná a stručná.

Druhým krokem při tvorbě minimálního programu je uvedení **vnějších zdrojů**. Vnějšími zdroji se rozumí instituce a organizace, které pomáhají školnímu metodikovi prevence rozvíjet minimální preventivní program. Jedná se o webové stránky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, webové stránky organizací a institucí v regionu, které se zabývají problematikou primární prevence, dále spolupráce s poradenským metodikem prevence, krajským školským koordinátorem prevence, protidrogovým koordinátorem, manažerem prevence kriminality, kurátorem pro děti a mládež, Orgánem sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD) a komisí sociálně-právní ochrany, Policií ČR či lékaři. V rámci vnějších zdrojů může školnímu metodikovi prevence pomoci přehled volnočasových aktivit v regionu.

Třetím krokem je tzv. **vstupní analýza**. Jedná se o rozbor, který pomůže stanovit cíle a posléze i aktivity minimálního preventivního programu. Nástroj k analýze není striktně určen, záleží na autorovi a jeho zkušenostech. Jednou z možností je SWOT analýza, standardizované dotazníky, případně záznamy školního metodika prevence. Tyto záznamy lze využít jen obecně, je nutné dodržovat ochranu osobních údajů.

Následujícím krokem je **stanovení cílů**, které by mělo být jasné a kontrolovatelné – je vhodné formulovat cíle dle metody SMART: specifické, měřitelné, akceptovatelné, realistické, termínované. Cíle by se měly rozlišit na **krátkodobé a dlouhodobé**.

Krátkodobé cíle jsou konkrétní cíle školy v oblasti primární prevence pro danou cílovou skupinu, vycházejí ze školní preventivní strategie. Minimální preventivní program obsahuje konkrétní aktivity, které vedou k naplnění krátkodobých cílů.

Dlouhodobé cíle mají obecný charakter z důvodu časové náročnosti. Musí splňovat tato 3 kritéria: vycházet z preventivní strategie školy, korespondovat se strategií prevence rizikového chování na regionální úrovni a zohledňovat všechny oblasti rizikového chování.

Posledním krokem by měl být **návrh jednotlivých preventivních aktivit**. Preventivní aktivity se musí zaměřovat na všechny cílové skupiny (žáci, rodiče, pedagogové). V rámci všech aktivit je nutné uvést charakteristiku, realizátora programu, termín provedení a odpovědné osoby. Program by pak měly být věkově kompatibilní, interaktivní, začlenit podstatnou část žáků, měl by být komplexní a využívat více strategií, být soustavný, dlouhodobý a v neposlední řadě kvalifikovaně prezentovaný.

Je nutné brát v úvahu typ preventivního programu (komplexní dlouhodobý program, jednorázový preventivní program, programy selektivní primární prevence, hromadné programy primární prevence), dbát na spoluúčast učitelů při naplňování preventivního programu v rámci školního vzdělávacího programu, případně vhodně začlenit programy primární prevence z vnějších zdrojů do minimálního preventivního programu (nutná kontrola certifikace, vzít v úvahu kompatibilitu se školním vzdělávacím programem (ŠVP) a finanční náročnost). Pedagogové a ostatní školy jsou informováni o skladbě minimálního preventivního programu a nastavených pravidlech.

Pro rodiče a veřejnost je doporučeno zpracovat harmonogram preventivních programů, uvést přehled nabídek mimoškolních aktivit. Velmi vhodné je rodiče zapojit do výchovně vzdělávacího procesu, a to efektivním způsobem (skrz online prostředí, nové programy a aktivity), podat rodičům validní informace o primární prevenci, poskytnout jim poradenskou péči v případě selhání jejich dítěte.

V rámci související dokumentace s minimálním preventivním programem vede školní metodik prevence evidenci výskytu rizikového chování včetně navržených opatření a průběhu řešení, záznamy z jednání se žáky či jejich zákonnými zástupci. Na základě těchto informací a zpětné vazby k minimálnímu preventivnímu programu za školní rok od třídních učitelů zpracovává hodnocení minimálního preventivního programu včetně příloh (krizový plán, kontakty na organizace zajišťující primární prevenci v regionu, výsledky anket a šetření, legislativní podklady, odkazy na odbornou literaturu apod.). Hodnocení školního metodika prevence se přikládá do Výroční zprávy školy za konkrétní školní rok.

Evaluace minimálního preventivního programu by měla být jedním ze základních východisek pro plánování minimálního preventivního programu pro příští školní rok. Sleduje se kvalitativní složka (dosažení stanovených cílů) a kvantitativní složka (počet realizovaných aktivit pro konkrétní cílovou skupinu a počet účastníků na nich).

Závěrem je třeba zodpovědět otázku, zda bylo dosaženo stanoveného cíle, zda realizované programy a aktivity byly úspěšné, jaké cíle budou stanoveny na příští školní rok. Hodnocení by mělo probíhat za účasti pedagogického sboru. Součástí vyhodnocení je prezentace výsledků na místní, regionální nebo celostátní úrovni (zprávy v tisku, na webových stránkách, odborných seminářích apod.).

5. PEER PROGRAM A JEHO MOŽNOSTI VYUŽITÍ VE ŠKOLE

Felcmanová, Habrová et al. (2015) uvádí, že „Peer program (vrstevnický program) je systém primární prevence. Jde o plánovaný a dlouhodobý program. Proškolení peer aktivisté ovlivňují své vrstevníky a mladší spolužáky. Podstatný je přenos informací a zkušeností na horizontální sociální úrovni (kamarád, spolužák, vrstevník)“ (s. 317). Dále uvádí, že v rámci systému primární prevence posiluje **peer program** vazby v rámci třídního kolektivu i mezi třídami, napomáhá k tvorbě pozitivního školního klimatu a preventivně působí proti vzniku rizikového chování u žáků. Cílem programu je vytvořit systém, ve kterém budou vybraní jedinci z řad žactva pomáhat ostatním, a to jak formálně, tak neformálně.

Počátky peer programu se datují ve 30. letech minulého století v Americe. Původně se nejednalo o program pro školství, ale pro námořnictvo, ve kterém neformální vůdci vedli skupinu námořníků. V 80. letech byl program modifikován pro školy a školská zařízení. Do České republiky se dostal v 90. letech díky MUDr. Karlu Nešporovi, CSc. a PaedDr. Hany Pernicové, kteří jej přizpůsobili podmínkám českého školství. Základní verze peer programu pro žáky v České republice byla publikována v Učitelských novinách v roce 1994, a byla spojena s problematikou užívání návykových látek. Následné Metodiky peer programu (Nešpor, Pernicová, Csémy) byly schváleny 25.11.1994 (pro základní školy) a 7.12.1995 (pro střední školy).

Pro kvalitní fungování peer programu je nutné mít aktivní vrstevnickou skupinu (peer skupinu). Členové by měli být věkově blízcí cílové skupině, a měli by se nacházet ve podobné životní situaci – mělo by jít o žáky školy, řešit podobné problémy (Dvořák, 2007). V ideálním případě by měli být peer aktivisté o rok až dva starší (Nešpor, Sovinová, Csémy, 1998).

Výběr členů záleží na koordinátorovi peer programu (většinou se jedná o výchovného poradce či metodika prevence). V úvahu by se měl vzít zejména charakter kandidáta, jeho osobnostní profil, zájmy, chování, prospěch a sociální kompetence. Není vhodné obsazovat tuto pozici dospívajícími, kteří mají problém o primární prevenci a jejich oblastech veřejně hovořit, dále jedinci, kteří se rizikově chovají (užívají návykové látky, mají problémy se školním prospěchem a docházkou, projevují se u nich četné výchovné problémy). Většinou se do pozic peer aktivistů obsazují studenti vyšších ročníků.

Po výběru kandidátu by mělo dojít k proškolení všech členů v rámci oblasti primární prevence rizikového chování (viz kapitola 1). V rámci školení se peer aktivisté seznámí s konkrétní problematikou, osvojí si základní znalosti a zejména preventivní aktivity, které lze v rámci peer programu využít. Nešpor (2003) detailně popisuje proškolení peer aktivistů základní školy na příkladu primární drogové prevence ve čtyřech krocích (motivace, lepší možnosti, sociální dovednosti a odmítání, utvrzení). Obdobně by se mělo postupovat ve všech dalších 8 oblastech primární prevence. Akuss et al. (2016, s. 34-44) ve své studii uvádí, že peer program je vhodný jako prevence proti užívání návykových látek i pro žáky a žákyně středních škol.

Nešpor (2003) uvádí **tři možné způsoby realizace peer programu** ve škole či školském zařízení. Prvním způsobem je **ustanovení organizace**, která pomocí svých členů bude působit na vrstevníky ve škole. Druhým způsobem je **výchova svých peer aktivistů na škole** (škola si program a jeho členy zajišťuje sama). Třetím a poslední způsobem je **možnost týmového školení**, které pak následně budou peer program realizovat na svých školách.

Níže je popsán peer program, jak byl realizován na **Gymnáziu a Střední odborné škole pedagogické v Čáslavi**, a jehož garantem od počátku byla **PhDr. Marie Frajerová**. **Způsob realizace odpovídá druhému typu**, který uvádí Nešpor (2003) výše. Gymnázium a Střední odborná škola pedagogická Čáslav nabízí v současné době **4 obory studia**: gymnázium osmileté, gymnázium čtyřleté, předškolní a mimoškolní pedagogika a pedagogické lyceum. Ačkoliv se jedná o dva typy škol, škola funguje pod jedním ředitelstvím, pedagogický sbor je též jednotný (vyučující mohou vyučovat třídy ve všech nabízených oborech). Na škole působí přes 60 pedagogických pracovníků, ve školním roce navštěvovalo školu 502 žáků v celkem 20 třídách (Výroční zpráva 2021/2022).

Z hlediska historie se jedná o nejstarší školu v Čáslavi. První třída nižšího gymnázia zde byla otevřena již v roce 1880, o 18 let později se z nižšího gymnázia stalo vyšší gymnázium klasického stylu, a po 1. světové válce v roce 1920 pak reálné gymnázium. Po druhé světové válce bylo v roce 1948 zrušeno osmileté gymnázium, které bylo obnoveno až po pádu komunistického režimu v roce 1990. Čtyřleté gymnázium fungovalo i po roce 1948, nicméně se dočkalo několika změn v průběhu reforem školství v tehdejším Československu.

Pro střední pedagogickou školu byl důležitý školní rok 1976/1976, kdy byly otevřeny první dvě třídy oboru Učitelství pro mateřské školy. V roce 1983 přibyl ještě obor Vychovatelství. Po revoluci byl v roce 1992 zaveden obor Předškolní a mimoškolní pedagogika. Nejmladším oborem je pak obor Pedagogické lyceum, který byl zaveden v roce 2007. (Andrejsková et al., 2010).

Prvním preventivním programem, který byl na škole zaveden PhDr. Marií Frajerovou, tehdejší protidrogovou koordinátorkou, nesl název „**Zodpovídám za své já**“, jehož realizace začala ve školním roce 1995/1996. V rámci programu proběhla anketa ke zmapování situace na škole, která ukázala, že rizikové chování a drogová problematika se vyskytují i na maloměstě. Anketa vycházela z upraveného dotazníku dle **PaedDr. Zdeny Kašparové**.

Díky nabídce pracovnice Městského úřadu v Čáslavi, paní Michaele Růžičkové – Hajduškové, vyjelo několik žáků a žákyň společně s doktorkou Frajerovou na čtyřdenní kurz od společnosti **Freetime** do brtnických lesů. Všichni členové organizace byli proškolení od Prázdninové školy Lipnice, kteří poskytli svým frekventantům náročný program v duchu zážitkové pedagogiky. Tento pobyt byl počátečním impulzem pro realizaci podobných programů ve škole. Proto škola zahájila spolupráci se společností Freetime, která trvala 10 let, a dohromady organizovali první adaptační kurzy pro nastupující první ročníky. Program, kde se učitel a žák stávají rovnocennými partnery při hrách ukázal, jak moc ovlivňuje působení vrstevníků v neformálním prostředí během výchovně vzdělávacího procesu. **První adaptační kurz** v historii školy pod záštitou výše uvedené skupiny, výchovné poradkyně a peer skupiny, proběhl koncem srpna 1996.

Peerská základna se rozrostla a díky preventivním programům „**Zodpovídám za své já**“ a „**Já a Ti druzí**“ pořádala podobné akce pro základní a střední školy v okolí, kde peer aktivisté působili jako lektori těchto programů. Peerské společenství se neustále zdokonalovalo v rámci školení a besed, ale také díky nové technice. Díky velkému úspěchu a přijetí funkce okresního školního metodika², kterou zastávala PhDr. Frajerová, se škola stala střediskem pro metodiky všech typů škol, která pro ostatní metodiky a školy organizovala školení, besedy i programy. Výsledky své práce pak zástupci čáslavského

² V současnosti zastává pozici okresního metodika prevence PhDr. Silvia Blahová, která působí v týmu pedagogicko-psychologické poradny pod vedením PhDr. et Mgr. Martiny Skalníkové v Kutné Hoře.

gymnázia a pedagogické školy a společnosti Freetime prezentovali ve Středisku tábornické unie v Lipnici nad Sázavou.

V dalších letech škola spolupracovala s **organizací Hobit**, probíhala víkendové setkání peerů a metodiků, za pomoci vyučující dramatické výchovy Mgr. Jany Andrejskové a autorky hry Mgr. Radky Matějíčkové – Málkové, absolventky DAMU, bylo nacvičeno interaktivní divadelní představení „Příběh Moniky V.“, které zfilmoval tehdejší student osmiletého gymnázia a v současnosti absolvent FF UPOL Mgr. Milan Klíma. Ten později inicioval založení skupiny „Modří přátelé“, kterou vedl, jenž pro žáky a žákyně školy připravovala ranní aktivity na odbourání stresu a zbavení se trémy ze školy. Na program vždy dohlížel psycholog.

Pokračovalo školení peerské skupiny (FF UK, MUNI), žáci školy zpracovávali závěrečné i seminární práce, SOČ, absolventi peer programu si témata z oblasti primární prevence volili jako téma své diplomové práce. Členové peer skupiny i ostatní žáci se účastnili několika projektů (Sám sebou – PaedDr. Zdena Kašparová, humanitárních akcí Světluška, Bílá pastelka, Srdíčka, Květinový den apod.).

Postupně během téměř 30 let prošlo peer programem několik desítek žáků a žákyň Gymnázia a Střední odborné školy pedagogické, kteří se aktivně podíleli na plnění preventivního programu. Zejména díky práci doktorky Frajerové má škola kvalitně rozpracovaný preventivní program, na kterém může do dalších let stavět (Frajerová, n. d.)

V rámci preventivního programu byly za spolupráce peer skupiny a skupiny Frajerů (skupina absolventů školy, kteří byli členy peer skupiny, a podílejí se na tvorbě programu) realizovány adaptační kurzy pro nastupující první ročníky. Adaptační kurzy byly realizovány od roku 1996.

Od roku školního roku 1996/1997 do školního roku 2018/2019 se kurzy konaly vždy poslední srpnový týden v autokempu Zbýšov v Čechách, přibližně 13 km od Čáslavi. Příprava programu zabrala vždy několik týdnů, program byl vždy předem konzultován s garantem adaptačních kurzů. Těmi byla do roku 2005/2006 výchovná poradkyně školy. Od následujícího školního roku 2006/2007 došlo k rozdělení kompetencí mezi výchovného poradce, PhDr. Marii Frajerovou, a metodika prevence, **MgA. et Mgr. Kláru Fidlerovou**. Společně vedly a garantovaly adaptační kurzy až do odchodu

metodičky prevence na rodičovskou dovolenou, kdy ji na postu vystřídal **Mgr. Vít Jezbera**.

Mimo zajištění materiálu, vybavení a další potřebné techniky bylo zapotřebí vypracovat časová harmonogram aktivit, dle kterého se během celého kurzu postupovalo. Těsně před zahájením prvního turnusu, na který pak navazovalo další 2–4 turnusy, bylo nutné projít celý areál a vybrat vhodná místa pro realizaci jednotlivých aktivit. Samozřejmostí byly vždy 2 verze programu, tzv. „suchá“ a „mokrá“ varianta. Během přípravy programu a průběhu adaptačních kurzů docházelo k předávání zkušeností nejen v rámci peer skupiny, ale také mezi Frajery, kteří byli služebně starší a zkušenější, a členy peer skupiny.

Ačkoliv se nejednalo o povinný kurz (v době prázdnin účastníci kurzu ještě nebyli žáky školy), pravidelně se ho účastnilo téměř 100 % třídního kolektivu včetně třídních učitelů. Mimo nich se na nové třídní kolektivy jezdilo dívat i vedení školy či ostatní vyučující, aby se s novou třídou seznámili v neformálním prostředí. V rámci předem připraveného programu se třídní kolektiv poznal mezi sebou i s třídním v rámci seznamovacích her, vyzkoušel si práci v různých týmech během různorodých aktivit (sportovní hry, etapové hry, vědomostní soutěže, kreativní tvoření, hry na rozvoj osobnosti, sebezpoznání a spolupráce), dozvěděl se informace o škole v neformálním prostředí, od peer aktivistů pak cenné rady, které se kolektivu během studia mohly hodit.

Během školní roku probíhalo několik akcí určených pro žáky všech 4 oborů. Mimo adaptačních kurzů se konaly nejrůznější odborné přednášky, kterou ale zajišťovaly certifikované organizace a instituce zajišťující primární prevenci (Prostor+, MP Educacion, Linka důvěry apod.). Žáci a žákyně vyšších ročníků se pak mohli účastnit výjezdních akcí v rámci prevence, kterou pořádal DDM Dominik Kutná Hora (Společná cesta, Hrou proti AIDS). Podmínkou účasti však nebylo členství v peer skupině.

Programy peer skupiny se zaměřovaly na třídní kolektivy nižšího gymnázia. Od školního roku 2017/2018 začala na škole fungovat početná peerská skupina pod vedením doktorky Frajerové, výchovné poradkyně, a magistra Jezbery, metodika prevence. Ta připravovala pro kolektivy tzv. „**přespávání ve škole**“, během kterých docházelo mimo jiné také k realizaci primární prevence (oblast šikany, konzumace návykových látek, mezilidské vztahy, rizikové sexuální chování, xenofobie a rasismus, poruchy příjmu potravy). Tyto

akce probíhaly pro každou třídu nižšího gymnázia většinou jedenkrát ročně po domluvě s třídním učitelem a školním poradenským pracovištěm, některé za účasti Frajerů.

Ke konci pedagogické kariéry dlouholeté výchovné poradkyně školy PhDr. Marie Frajerové, se změnilo místo konání i termín adaptačních kurzů. Adaptační kurzy probíhají v současnosti první týden školy a účastní se ho 2 třídy zároveň. Tento formát byl zahájen ve školním roce 2019/2020 a pokračuje se v něm dodnes. Místem konání již není Zbýšov v Čechách, ale jeden rok se jím stal kemp v Samopších, a poté kurzy přesídlily na chatu Doubravka u Chotěboře.

Po odchodu paní doktorky Frajerové na zasloužený odpočinek, a odchodu dosavadního metodika prevence ze školy, se změnilo a rozšířilo vedení **školního poradenského pracoviště**. Nyní na škole pracuje nová **výchovná poradkyně** Mgr. Hana Říhová, **metodik prevence** Mgr. Tomáš Otava, **školní psycholog** Mgr. Jana Příbylová a **kariérový poradce** Mgr. Lenka Meszárošová. Současný tým ŠPP s peer programem pokračuje pod vedením metodika prevence, realizuje i nadále adaptační kurzy, které mají lehce odlišnou strukturu – z důvodu změny termínu, místa konání a navýšení počtu účastníků je program upraven. Též průběžně dochází k obměně peerské základny, kdy služebně starší peři opouští skupinu a na jejich místa nastupují noví peři z řad žáků a žákyň školy. Samozřejmostí jsou i nadále probíhající jednorázové akce v průběhu školního roku pro žáky a žáky všech oborů školy.

6. PRŮZKUMNÉ ŠETŘENÍ K ADAPTAČNÍM KURZŮM

Tato bakalářská práce nese název „**PEER program jako prevence vzniku sociálně patologických jevů na Gymnáziu a SOŠPg Čáslav**“. V teoretické části práce byly vymezeny oblasti rizikového chování dle Miovského et al. (2010), byla představena Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027, přiblížena struktura školního poradenského pracoviště včetně jednotlivých požadavků na jeho pracovníky a jejich kompetencí s důrazem na dokumentaci metodika prevence (školní preventivní program a minimální preventivní program). Závěr teoretické části je věnován peer programu a jeho podobě na Gymnáziu a Střední odborné škole pedagogické v Čáslavi.

Jak je uvedeno v 5. kapitole práce, peer program na Gymnáziu a Střední odborné škole pedagogické v Čáslavi funguje již téměř 30 let, a ačkoliv se jednotlivá témata přednášek, workshopů, besed a obdobných jednorázových akcí mění v závislosti na aktuální situaci, pravidelnou součástí minimálního preventivního programu školy jsou adaptační kurzy pro první ročníky. **Cílem praktické části práce je zjistit zkušenosti realizátorů a účastníků adaptačních kurzů pořádaných v rámci peer programu Gymnázia a SOŠPg v Čáslavi.** Adaptační kurzy jsou zatím bez přestávky realizovány jako pobyt mimo budovu školy, kde se žáci jednoho třídního kolektivu společně se svojí třídní učitelkou/ se svým třídním učitelem vzájemně poznají, utvoří si jádro kolektivu, navážou první vztahy, vyzkouší si spolupracovat a kooperovat na neutrální půdě jako tým, ukážou své silné i slabé stránky, poznají svoji osobnost i osobnost druhých a navyknou si na novou sociální skupinu, do které budou následující roky patřit. Po dobu necelých 48 hodin je pro žáky připraven program, který je zaměřen na všechny složky osobnosti žáků, a je předem připraven peer aktivisty, kteří pracují pod dohledem výchovného poradce a metodika prevence, kteří jsou po celou dobu pobytu přítomni.

Tento kurz před nástupem nové životní etapy absolvovala drtivá většina žáků, ačkoliv jeho účast není povinná. Z tohoto důvodu byly adaptační kurzy vybrány jako preventivní aktivita v rámci této bakalářské práce, kde jsou předmětem zkoumání zkušenosti realizátorů a účastníků adaptačních kurzů.

Vzhledem k povaze průzkumného šetření byl zvolen **kvalitativní výzkum**. Hendl (2006) popisuje kvalitativní výzkum následovně: „Kvalitativní výzkum dává přednost zachycení perspektiv zkoumaných jedinců. Chce osvětlit subjektivní zkušenost, jednání a kontext

zkoumaných jedinců. Hlavním kritériem kvalitativního výzkumu je míra, jak se podařilo autenticky zachytit a prezentovat pohledy zkoumaných jedinců“ (s. 11).

Podstatou kvalitativního výzkumu je podle Švaříčka a Šedové (2007) široká možnost sběru dat bez počátečního stanovení základních proměnných. Výzkumný projekt podle nich není závislý na předcházející teorii. Úkolem kvalitativního výzkumu je důkladně prozkoumat určitý široce definovaný jev a zjistit o něm maximální množství informací. Logika výzkumu je induktivní, po sběru dat začíná výzkumník pátrat po shodných znacích a pravidelnostech, které se v nasbíraných datech opakují, a formuluje předběžné závěry. Zároveň hledá pro své závěry oporu v dalších datech. Gavora (2000) pak uvádí, že kvalitativní výzkum je zjištění v nečíselné podobě. Podle něj zastánci kvalitativního výzkumu neuznávají čísla, protože za čísla se člověk ztrácí.

Jako metoda sběru dat byl zvolen **polostrukturovaný rozhovor**, tedy kombinace strukturovaného a nestrukturovaného rozhovoru. V odborné literatuře někteří autoři rozlišují pojmy rozhovor a interview. V této práci jsou tyto dva pojmy chápány po vzoru Pelikána (1998) a Gavory (2000) **shodně**. Výzkumník má předem připravené otázky, které může v návaznosti na aktuální situaci během rozhovoru modifikovat.

Gavora (2000) píše, že rozhovor neboli interview, je „výzkumnou metodou, která umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů. U interview můžeme sledovat i některé vnější reakce respondenta a podle nich potom pohotově usměrňovat další průběh kladení otázek“ (s. 110). Maněnová a Skutil (2012) uvádí tyto **výhody rozhovoru**:

- „kontakt výzkumníka se zkoumanou osobou,
- umožňuje volnost a pružnost v kladení otázek,
- můžeme žádat dovysvětlení respondentovy odpovědi,
- je možné získat osobní nebo důvěrné informace,
- je možné sledovat reakce respondenta,
- eliminuje obtíže při psaném projevu“ (s. 56).

Jako protiklad uvádí časovou náročnost, obtížnější zaznamenávání dat, které výzkumník získá, oproti kvantitativnímu výzkumu je možné zaznamenat data pouze malého vzorku respondentů a v neposlední řadě je tento typ sběru dat pro výzkumníka náročnější.

Vzhledem k povaze tématu bakalářské práce se ukazuje zvolená metoda sběru dat jako vhodná, což dokazuje i Gavora (2000) ve své publikaci Úvod do pedagogického výzkumu, kde uvádí, že interview je vhodným nástrojem na zmapování problematiky, která není dosud zpracována v literatuře. Téma peer programu je v odborné literatuře zpracováno, stejně tak jako téma adaptačních kurzů. Témata jsou zpracována obecně. Tato práce se zaměřuje na konkrétní podobu peer programu a adaptačních kurzů ve výše uvedeném školském zařízení.

Důležitou roli v absolvování polostrukturovaného rozhovoru hrají podmínky a prostředí, ve kterých se informant nachází. Pelikán (1998) jmenuje tyto následující podmínky: vytvoření optimální atmosféry, získání důvěry respondenta, soustředěnost výzkumníka na otázky; předem připravené otázky, které na sebe navazují. Gavora (2000) pak navíc klade důraz na důležitost tichého a klidného prostředí, aby se respondent cítil bezpečně. Též není žádoucí přítomnost třetí osoby.

Jako výzkumný vzorek byli vybráni současní žáci a absolventi Gymnázia a Střední odborné školy pedagogické v Čáslavi, kteří prošli adaptačním kurzem pro první ročníky jako účastníci, nebo se mu v dalších letech věnovali jako realizátoři. Jejich výpovědi jsou anonymizovány. Informanti jsou ve věkovém rozpětí 20–30 let, a prošli jedním ze 4 nabízených oborů, který výše uvedené školské zařízení nabízí, tedy gymnázium osmileté, gymnázium čtyřleté, předškolní a mimoškolní pedagogiky a pedagogické lyceum.

Před zahájením rozhovoru byli všichni informanti dotázáni, jakou formou chtějí rozhovor k této bakalářské práci absolvovat. Všichni bez výjimky dali přednost rozhovoru v online prostředí. Realizace rozhovorů probíhala teda na veřejně dostupné platformě. Během rozhovoru měli informant i výzkumník zapnuté kamery, díky čemuž bylo možné vést komunikaci a interakci na lepší úrovni (na rozdíl bez případného obrazu, kdy by bylo nutné se spolehnout pouze na audiozáznam). Důvody k online rozhovorům byly různé, nejčastěji se jednalo o časovou tíseň obou aktérů, velká vzdálenost mezi výzkumníkem a informantem, případně onemocnění jednoho z aktérů rozhovoru. Určitou roli zde sehrál také dopad pandemie onemocnění Covid-19, kdy byla téměř veškerá komunikace vedena online. Pro realizaci rozhovorů bylo nutné disponovat dobrým vybavením (počítač s kamerou a mikrofonom, případně chytrý mobilní telefon nebo tablet), mít dobré internetové připojení a ovládat určitou úroveň počítačové gramotnosti obou zúčastněných stran. **Rozhovorů se zúčastnilo 18 informantů, z toho 6 realizátorů a 12 účastníků.**

Pro lepší přehlednost a zjednodušení v orientaci v rámci praktické části práce jsou uvedeny tabulky níže (Tabulka 1 a Tabulka 2). Rozhovory probíhaly v termínu od 20.2.2023 – 5.3.2023 (v průběhu 2 týdnů).

Tabulka 1: Přehled účastníků průzkumného šetření.

INFORMANT ÚČASTNÍK	POHLAVÍ	STUDOVANÝ OBOR	ROK ÚČASTI	SOUČASNÝ VĚK
A1	muž	G8	2009	25
A2	žena	PL	2013	25
A3	žena	PMP	2016	22
A4	žena	G4	2011	28
A5	žena	PMP	2014	23
A6	muž	G4	2017	21
A7	muž	G4	2017	21
A8	muž	PL	2014	25
A9	žena	PL	2015	23
A10	žena	PMP	2016	22
A11	muž	G8	2011	24
A12	žena	G8	2007	28

Tabulka 1: Přehled účastníků průzkumného šetření. (zdroj: vlastní zpracování)

Polostrukturovaný rozhovor absolvovalo celkem 12 účastníků adaptačního kurzu. Celkem se jednalo o 7 žen a 5 mužů napříč všemi nabízenými obory školy. Každý obor, který škola nabízí, je zastoupen právě 4 účastníky. U oboru gymnázium osmileté byli zpodobáni účastníci, kteří absolvovali adaptační kurz před více než 10 lety. Důvodem byla

jednak délka studia (8 let na místo 4 let), a zároveň fakt, od roku 2010 se školské zařízení potýkalo s absencí tříd nižšího gymnázia z důvodu nedostatečného počtu přijatých uchazečů nutných k otevření třídy.

Tabulka 2: Přehled realizátorů průzkumného šetření

INFORMANT REALIZÁTOR	POHLAVÍ	STUDOVANÝ OBOR	POSLEDNÍ ROK ÚČASTI	VĚK
B1	muž	G4	2020	22
B2	žena	PMP	2022	22
B3	žena	PMP	2019	22
B4	žena	PMP	2019	25
B5	žena	G4	2019	28
B6	muž	G4	2022	22

Tabulka 2: Přehled realizátorů průzkumného šetření. (zdroj: vlastní zpracování)

Z pozice realizátora adaptačních kurzů na Gymnáziu a Střední odborné škole pedagogické v Čáslavi bylo zpovídáno celkem 6 informantů. Jednalo se o 4 ženy a 2 muže z oborů gymnázium čtyřleté a předškolní a mimoškolní pedagogika. Realizátoři adaptačních kurzů byli také studenti pedagogického lycea a osmiletého gymnázia, bohužel se do průzkumného šetření nepodařilo sehnat informanty z těchto dvou studovaných oborů.

7. ANALÝZA DAT A JEJICH VYHODNOCENÍ

Průzkumné šetření probíhalo ve dvou rovinách. První rovinou byl set otázek pro účastníky adaptačních kurzů, druhou rovinou byl set otázek pro realizátory adaptačních kurzů. Pro lepší přehlednost je struktura obou rovin znázorněna v tabulkách níže (Tabulka 3 a Tabulka 4). Obě úrovně měli definovanou stejnou výzkumnou otázku: **Jaké jsou zkušenosti realizátorů a účastníků peer programu s průběhem adaptačního kurzu pro 1. ročníky na Gymnáziu a Střední odborné škole pedagogické v Čáslavi?**

Struktura otázek pro informanty výzkumného šetření, kteří odpovídali z pozice účastníka adaptačního kurzu, byla následující. Mimo hlavní výzkumnou otázku (HVO) uvedenou výše byly definovány 4 dílčí výzkumné otázky (DVO), ke každé dílčí výzkumné otázce byly definovány další 3–4 tazatelské otázky (TO). Jelikož metoda sběru dat byl polostrukturovaný rozhovor, otázky byly upravovány podle aktuální potřeby výzkumníka.

Struktura otázek pro informanty výzkumného šetření, kteří odpovídali z pozice realizátora adaptačního kurzu, byla obdobná jako u informantů, kteří odpovídali z pozice účastníka adaptačního kurzu. Jedinou změnou byl počet dílčích výzkumných otázek (DVO), který u realizátorů je o jednu nižší než u účastníků.

Tabulka 3: Struktura otázek pro realizátory průzkumného šetření.

HLAVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA (HVO):	Jaké jsou zkušenosti realizátorů a účastníků peer programu s průběhem adaptačního kurzu pro 1. ročníky na Gymnáziu a Střední odborné škole pedagogické v Čáslavi?		
DÍLČÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA 1	Jaká je Vaše motivace realizovat adaptační kurzy	TAZATELSKÁ OTÁZKA 1 (TO 1):	Jak jste se do peer programu dostal/a, a jak dlouho v něm pracujete?

(DVO 1):	v rámci peer programu?	TAZATELSKÁ OTÁZKA 2 (TO 2):	V čem konkrétně vidíte smysl realizace adaptačních kurzů v rámci peer programu?
		TAZATELSKÁ OTÁZKA 3 (TO 3):	Jaká je Vaše úloha v rámci realizace adaptačního kurzu?
DÍLČÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA 2 (DVO 2):	Na jaké oblasti prevence jste se v rámci adaptačního kurzu orientovali?	TAZATELSKÁ OTÁZKA 4 (TO 4):	Jakým způsobem plánujete program adaptačního kurzu?
		TAZATELSKÁ OTÁZKA 5 (TO 5):	Jaké konkrétní preventivní aktivity realizujete s účastníky kurzu?
		TAZATELSKÁ OTÁZKA 6 (TO 6):	Vyjmenujte jednu aktivitu, případně etapu, která je z Vašeho pohledu pro účastníky nejdůležitější, a uveďte proč.
DÍLČÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA 3 (DVO 3):	V čem spatřujete přínos adaptačního kurzu konaného v rámci peer	TAZATELSKÁ OTÁZKA 7 (TO 7):	Jaký přínos vidíte v účasti frekventantů na adaptačním kurzu v rámci peer programu?

	programu pro první ročníky?	TAZATELSKÁ OTÁZKA 8 (TO 8):	Co je podle Vás klíčovými faktory pro úspěšnou realizaci adaptačních kurzů v rámci peer programu?
		TAZATELSKÁ OTÁZKA 9 (TO 9):	Jak realizace adaptačního kurzu v rámci peer programu jako preventivní aktivity ovlivňuje výskyt sociálně-patologických jevů ve třídních kolektivech, které adaptační kurz absolvovaly?
DÍLČÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA 4 (DVO 4):	Jak vnímáte adaptační kurz jako preventivní aktivitu v komparaci s ostatními preventivními aktivitami v průběhu školního roku?	TAZATELSKÁ OTÁZKA 10 (TO 10):	Vnímáte adaptační kurz jako preventivní aktivitu?
		TAZATELSKÁ OTÁZKA 11 (TO 11):	V čem konkrétně vidíte jeho silné, případně slabé, stránky v porovnání s jinými preventivními aktivitami?
		TAZATELSKÁ OTÁZKA 12	Jaká by podle Vás byla situace ve třídních kolektivech, kdyby adaptační kurzy

		(TO 12):	v rámci peer programu nebyly realizovány, a byly realizovány jen ostatní preventivní aktivity v průběhu školního roku?
--	--	-----------------	--

Tabulka 3: Struktura otázek pro realizátory průzkumného šetření. (zdroj: vlastní zpracování)

Tabulka 4: Struktura otázek pro účastníky průzkumného šetření.

HLAVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA (HVO):	Jaké jsou zkušenosti realizátorů a účastníků peer programu s průběhem adaptačního kurzu pro 1. ročníky na Gymnáziu a Střední odborné škole pedagogické v Čáslavi?		
DÍLČÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA 1 (DVO 1):	Jaká byla Vaše motivace absolvovat adaptační kurzy vedené peer aktivisty?	TAZATELSKÁ OTÁZKA 1 (TO 1):	Proč jste se rozhodl/a se zúčastnit adaptačního kurzu pro první ročníky?
		TAZATELSKÁ OTÁZKA 2 (TO 2):	Jaká jste měl/a očekávání od adaptačního kurzu?
		TAZATELSKÁ OTÁZKA 3 (TO 3):	Měl/a jste nějakou obavu z kurzu, a pokud ano, jakou?
	Jak byste zhodnotil/a program	TAZATELSKÁ OTÁZKA 4	Jak byste obecně popsal program adaptačního kurzu?

DÍLČÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA 2 (DVO 2):	adaptačního kurzu?	(TO 4):	
		TAZATELSKÁ OTÁZKA 5 (TO 5):	Pamatujete si konkrétní aktivity, které jste v rámci kurzu absolvoval?
		TAZATELSKÁ OTÁZKA 6 (TO 6):	Vyjmenujte jednu aktivitu, případně etapu, která byla pro Vás nejvíce přínosná, a uveďte proč.
DÍLČÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA 3 (DVO 3):	Jaký byl pro Vás přínos v absolvování adaptačního kurzu?	TAZATELSKÁ OTÁZKA 7 (TO 7):	Jak jste se během adaptačního kurzu cítil/a?
		TAZATELSKÁ OTÁZKA 8 (TO 8):	V čem vidíte hlavní přínos v absolvování adaptačního kurzu?
		TAZATELSKÁ OTÁZKA 9 (TO 9):	Myslíte si, že adaptační kurz pomohl navodit vztahy ve Vašem třídním kolektivu a pozitivně tak ovlivnil jejich další vývoj?
		TAZATELSKÁ OTÁZKA 10 (TO 10):	Doporučil/a byste absolvování adaptačního kurzu vedeného peer aktivisty svým vrstevníkům?

DÍLČÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA 4 (DVO 4):	Jak vnímáte adaptační kurz jako preventivní aktivitu v komparaci s ostatními preventivními aktivitami v průběhu školního roku?	TAZATELSKÁ OTÁZKA 11 (TO 11):	Vnímal/a jste adaptační kurz jako preventivní aktivitu?
		TAZATELSKÁ OTÁZKA 12 (TO 12):	V čem konkrétně vidíte jeho silné, případně slabé, stránky v porovnání s jinými preventivními aktivitami, kterých jste se v průběhu školního roku zúčastnil/a?
		TAZATELSKÁ OTÁZKA 13 (TO 13):	Jaká by byla situace ve Vaší třídě, kdyby se adaptační kurz nekonal, z hlediska vztahů?

Tabulka 4 Struktura otázek pro účastníky průzkumného šetření. (zdroj: vlastní zpracování)

Hlavní výzkumná otázka **je shodná** pro obě úrovně průzkumného šetření, dílčí výzkumné otázky jsou zaměřeny vždy na stejnou oblast, jen jsou formulovány tak, aby na ně informant byl schopen adekvátně ze své pozice odpovědět. Nejdříve budou analyzována data informantů, kteří odpovídali z pozice realizátora, vzápětí budou analyzována data informantů, kteří odpovídali z pozice účastníka. Analýza nasbíraných dat **je vedena souběžně**.

7.1 DÍLČÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA 1: REALIZÁTOŘI

Pro informanty, kteří odpovídali z **pozice realizátorů** adaptačních kurzů, zněla první dílčí výzkumná otázka následovně: „**Jaká je Vaše motivace realizovat adaptační kurzy v rámci peer programu?**“

Realizátoři se do peer programu dostali různými cestami, jejichž nadřazeným pojmem by mohla být přirozená selekce. Informanti byli dotazováni výchovnou poradkyní, metodikem prevence, jako např. **informant B2**: „Ty jo, dostala jsem se do něj vlastně díky Vítkovi³, když jsem byla účastnice na adaptáku, /.../“; nebo jako **informant B3**: „Do peer programu jsem se vlastně dostala díky nabídce méjí třídní⁴ /.../“; případně členem peerské skupiny, jako tomu bylo u **informanta B6**: „Během mého adaptačního kurzu při nástupu do 1. ročníku střední školy jsem byl osloven zástupcem z již existujícího peer programu. /.../“. Shodným znakem většiny dotazovaných informantů je školení, které museli absolvovat, aby mohli v programu pracovat, což dokazuje **informant B5**: „Do programu jsem se dostala v 1. ročníku na gymplu, kdy jsem absolvovala několik „přednášek-kurzů“, a z nich pak složila zkoušky.“; dále **informant B3**: „...a pak jsem musela udělat zkoušky nebo konkurz, kterým jsme museli projít vlastně všichni, no a na základě toho jsem se dostala do programu a mohli jsme v něm fungovat.“

Všichni realizátoři kurzu pak vidí motivaci ve smysluplné akci pro budoucí žáky 1. ročníků. Jako důvod uvádí „předání zkušeností ze školy, mluvit s nimi o kantorech, o tom, na co si mají dávat pozor a provázet je tou změnou, která u nich nastala /.../“ (**informant B3**); „abychom novým studentům poskytlí co nejpřesnější informace o tom, jak to na „jejich“ škole chodí.“ (**informant B6**), „kromě oficiálních informací se dozvědí i interní informace, /.../“ (**informant B5**). Dále **informant B1** zmiňuje snahu „smazat rozdíly mezi dětma“, čímž myslí jedince, kteří nastupují do nového sami a jedince, kterých nastupuje více z jednoho kolektivu. Jeho tvrzení podporuje **informant B5**: „Zároveň je super, že i introverti a ti, co jsou na novou školu úplně sami, už budou ve škole někoho znát /.../“

³ Vítek= Mgr. Vít Jezbera, tehdejší metodik prevence, který se adaptačních kurzů účastnil.

⁴ Třídní učitelkou informanta byla výchovná poradkyně školy PhDr. Marie Frajerová.

Motivací realizace adaptačního kurzu je pro realizátory ulehčit vstup nově příchozím žákům do prvního ročníku, pomoci jim navázat sociální vazby a vztahy v rámci třídního kolektivu, umožnit jim seznámit se a prožít spolu první zážitky a vzpomínky. Určitou roli zde hraje i vlastní zkušenost s adaptačním kurzem. Všichni realizátoři adaptačního kurzu pořádaným výše zmíněným školským zařízením tímto kurzem prošli jako účastníci v době, když byli v 1. ročníku střední školy. Lze předpokládat, že i vlastní zkušenost zde hraje roli, i když jí žádný z dotazovaných realizátorů přímo nezmiňuje.

7.1.1 DÍLČÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA 1: ÚČASTNÍCI

Pro informanty, kteří odpovídali na připravené otázky z pozice účastníků, měla DVO 1 následující znění: „**Jaká byla Vaše motivace absolvovat adaptační kurzy vedené peer aktivisty?**“

Účastníci uvádí jako hlavní důvod seznámení se se svými budoucími spolužáky, a zároveň své obavy z vyčlenění z kolektivu, pokud by se adaptačního kurzu nezúčastnili, případně snahu zapadnou do nově vznikajícího třídního kolektivu.

Informant A10 uvádí, že adaptační kurz „byla možnost se seznámit s novými profesory, přáteli, spolužáky a poznat je dřív, než vůbec nastoupíme do školy“. Obdobně motivovaní k účasti na kurzu byli **informant A7**: „Myslel jsem, že to bude sranda, a bál jsem se, že pokud nepojedu, bude to těžší se začlenit do kolektivu“, **informant A4**: „Protože jsem neznala žádné lidi, a bylo to podáno tak, že se tam máš seznámit se svými budoucími spolužáky.“, **informant A3**: „Chtěla jsem se seznámit s budoucími spolužáky. Kdybych tam nešla, myslím, že by mi „ujel vlak“.“

Jeden z účastníků uvedl, že se kurzu zúčastnil na doporučení svých kamarádů a známých. Konkrétně se jedná o **informanta A6**: „Mnohokrát jsem od svých starších kamarádů slyšel, že na adaptačním kurzu bylo a moc si tento pobyt pochvalovali. Rozhodl jsem se proto, zúčastnit se pobytu také.“

Jeden z účastníků má k adaptačnímu kurzu spíše negativní postoj. Ve své výpovědi **informant A11** uvádí: „Přirozeně bych se k tomu totiž nerozhodl, protože jsem v té době jako jedenáctileté dítě určitě nebyla fanouškem poznávání cizích lidí na neznámých akcích. I přes můj odpor ale mamka usoudila, že pro nástup do nové školy je to skoro až nezbytné.“

S motivací účastníků úzce souvisí jejich očekávání, která jsou shodná s důvody, proč se adaptačního kurzu rozhodli zúčastnit, což třeba zmiňuje **informant A8**: „Že se seznámím s prostředím a s lidmi, kteří mi budou dělat společnost další roky.“, nebo také **informant A1**: „Seznámení s budoucími spolužáky a s učiteli, vytipování budoucích kamarádů a vytvoření předběžných kontaktů, získání tipů na studium od peerů.“

7.2 DÍLČÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA 2: REALIZÁTOŘI

Druhá dílčí výzkumná otázka **pro realizátory** kurzů byla „**Na jaké oblasti prevence jste se v rámci adaptačního kurzu orientovali?**“

Informanti odpovídali různě, v závislosti na tom, kdy se naposledy adaptačního kurzu na pozici realizátora účastnili. Společnou oblastí rizikového chování je pro polovinu dotazovaných prevence šikany. Přímou jí zmiňují **informant B6**: „Preventivní program je v rámci primární prevence na téma drogy, alkohol, šikana, závislosti, sex a pohlavní nemoci. Jasně, že na tato témata dojde v rámci kurzu, ale spíš takovou nenásilnou formou. /.../“; stejně jako **informant B5**: „Během adaptačního kurzu proběhl seminář na vybrané téma. Téma se odvíjelo od věku a složení třídy. Na výběr bylo z témat „Planeta Země“, „Kouření a alkohol“, „Drogy“, „Sex a vztahy“ a semináře vedli proškolení peeri, aby účinek byl co nejefektivnější.“ Konkrétnější je **informant B2**: „... převážně šikana a kyberšikana, protože to vzniká, když kolektiv není stmelený, a je tam nějaký slabší článek. Takže celý adaptační kurz je zaměřený na stmelení třídy, aby se tam tohle nevykytovalo /.../“.

Ostatní informanti zmiňují prevenci šikany nepřímo, tzn. v rámci seznamovacích her, her zaměřených na kooperaci, či tzv. „Psychohrátky s Maruškou“, tedy aktivity zaměřené na sebepoznání a poznání druhých pod vedením výchovné poradkyně. Tím podporují výpověď **informanta B2** (viz výše), a konkrétně jeho výpověď podporují **informanti B6**: „Všechny adaptáky cílily především na seznámení a kooperaci mezi jednotlivými účastníky...“; **informant B1**: „Já si pamatuju, že jsme hrávali ty nějaký hry s Maruškou, kde třeba děti byly postavený do role svých rodičů a byly jim různé, potenciálně konfliktní, situace a měly se je snažit vyřešit, /.../.“

Realizátoři adaptačních kurzů se neorientovali na jednu konkrétní oblast rizikového chování, ale v rámci primární prevence se snažili pokrýt co největší spektrum oblastí, z nichž nejvíce času věnovali prevenci vzniku šikany a kyberšikany.

7.2.1 DÍLČÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA 2: ÚČASTNÍCI

Druhá výzkumná otázka ve znění „**Jak byste zhodnotil/a program adaptačního kurzu?**“ měla zjistit, jaké aktivity, případně etapy, si **účastníci** z adaptačního pamatují.

V obecné rovině program hodnotí jako „nabitý informacemi, zábavou, recesí a dobrou náladou.“ (**informant A7**); „do detailu promyšlený a skvěle vedený“ (**informant A3**); **informant A1** zmiňuje, „že to bylo hodně nabité a rozhodně nebyl čas se nudit.“; **informant A6** program adaptačního kurzu charakterizoval jako „Poznávací, vzdělávací, zábavný, akční, nezapomenutelný.“. **Informant A11** by „program adaptačního kurzu přirovnal právě k táborovým aktivitám.“

Při dotazu na jednu konkrétní aktivitu, kterou si pamatují, je nejčastěji zmiňováno „Pasování na prváka“⁵ (**informant A8, informant A11, informant A5, informant A2, informant A3**), dále pak Pásák⁶ (**informant A4**), Těhotenský běh⁷ (**informant A10**), Psychohrátky⁸ (**informant A4**). Ostatní hry byly informanty popsány, ale nepamatovali si jejich přesný název.

Na dotaz, jaké etapy byly pro účastníky nejpřínosnější, není možné najít shodné tvrzení. Většina účastníků tvrdí, že jim přišel přínosný celý pobyt, pouze 3 informanti byli ale schopni vytyčit jednu etapu, která pro ně byla nejpřínosnější. Pro **informanta A1** to bylo „setkání s vyučujícími první večer“, pro **informanta A6** to byly „Vědomostní soutěže. Zjistil jsem tak, komu mám psát při studiu o úkoly.“; a pro **informanta A11** to byla noční hra, ale ne z důvodu jejího konání, ale z důvodu „vytahování nejmenovaného spolužáka z postele a následně z pyžama peery a u toho poslouchání, jak to v 11 letech glosoval ve stylu hospodského nádeníka po čtvrtém pivu“, tedy dalo by se určit, že **informant A11** považoval za důležité příhody se spolužáky z chatek.

⁵ **Pasování** na prváka probíhalo v noci, bylo realizováno ve stylu antických bohů. Žáci skládali slib, kterým se zavazovali ke studiu vybraného oboru. Slib skládali za přítomnosti celého realizačního týmu do rukou své třídní učitelky/ svého třídního učitele.

⁶ Aktivita „**Pásák**“ je pořádána na konci kurzu, kdy žáci leží na zemi na zádech tak, že nohy jednoho žáka směřují vpravo, druhý leží na zádech a nohy mu směřují vlevo. Mají ruce nad hlavou a posílají si spolužáka nad hlavou (toho podpírají peeri a Frajeři). Na závěr si třída pošle svojí třídní učitelku, svého třídního učitele.

⁷ **Těhotenský běh** je „velká aktivita“, která se pořádala zejména pro obory předškolní a mimoškolní pedagogika, případně pedagogické lyceum. Úvodní scénku sehráli Frajeři a peeri, jednalo se o porod (rodil se balonek s vodou, rodil otec, manželka povzbuzovala (jméno manželů podle příjmení třídních), rodil doktor Míča). Následně si žáci a žákyně pomocí hodů papírové kostky porodili své děti (max. trojčata), o která se musela postarat a projít okruhem úkolů, které simulovaly péči o dítě. Když běh úspěšně dokončili, lékař jim děti na prohlídce zkontroloval a následovalo osvěžení v podobě prasknutí balónek. Pokud jim během hry balónek praskl, museli si dojít pro nový do porodnice.

⁸ **Psychohrátky** probíhaly pod vedení výchovné poradkyně, paní doktorky Marie Frajerové. Zaměřovali se na sebepoznání, poznání druhých, komunikaci, sounáležitost, rozvoj kognitivních funkcí apod.

Účastníci kurzu hodnotí program jako velmi dobře připravený, všestranný, zaměřený nejen na vědomosti a fyzickou zdatnost, ale zejména na týmovou spolupráci, kooperaci a komunikaci, sebepoznání a poznání druhých. Nejčastěji jsou zmiňovány aktivity jako Pásák, Těhotenský běh, Psychohrátky nebo Pasování. Většina informantů je schopna si vybavit konkrétní činnosti. Nelze zde jednoznačně určit konkrétní etapu nebo jednu společnou aktivitu, která by na kurzech převládala. Důvodem je obměna programu, jeho přizpůsobení cílové skupině (osmileté gymnázium, čtyřleté středoškolské obory) a zaměření cílové skupiny (gymnázium, pedagogická škola).

7.3 DÍLČÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA 3: REALIZÁTOŘI

Cílem předposlední dílčí výzkumné otázky „V čem spatřujete přínos adaptačního kurzu konaného v rámci peer programu pro první ročníky?“ bylo zjistit, co adaptační kurz může nabídnout budoucím žákům prvního ročníky střední školy z pohledu realizátorů.

Všichni informanti uvádí usnadnění vstupu do nové životní etapy, poznání nových spolužáků a vyučujících na neutrálním prostředí mimo školu, a navíc v době, kdy ještě neprobíhá školní rok⁹ a nedoléhají na ně povinnosti běžného školního dne. Informant B1 konkrétně uvádí: „No, tak přínos určitě spočívá v tom, že se tady ty děti mezi sebou seznámí, pak se seznámí s třídním učitelem, takže z toho množství neznáma, co je čeká, si ukrojí už trochu předem, /.../“; informant B4 obecně popisuje, že kurz „rozhodně pomůže dětem odbourat bariéry, které mají s nástupem do nového prostředí /.../“, k němu se přidává informant B3, který „velký plus adaptáku bych viděla útlum nervozity a obav, seznámení se s třídním mimo budovu školy, protože mimo školu se každý chová úplně jinak...“. Toto tvrzení podporuje informant B5, který za silnou stránku adaptačního kurzu „jednoznačně považuje to, že se studenti budou znát ještě předtím, než do školy nastoupí. Sníží se tak do jisté míry obava, stres z nového prostředí a celkově to přispívá k lepší atmosféře a ke stmelení kolektivu prostřednictvím společných zážitků a vzpomínek.“

⁹ Tento fakt je již minulostí, s příchodem nového vedení školy v roce 2018/2019 se adaptační kurzy začaly měnit. Od školního roku 2019/2020 se adaptační kurzy pro první ročníky začaly konat během prvního zářijového týdne. Z tohoto důvodu došlo k odluce skupiny Frajerů (absolventů školy a bývalých peer aktivistů) a původní peerské skupiny, neboť již neviděli smysl pořádat adaptační kurzy v tomto

7.3.1 DÍLČÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA 3: ÚČASTNÍCI

Třetí dílčí výzkumná otázka **pro účastníky** měla následující znění: „**Jaký byl pro Vás přínos v absolvování adaptačního kurzu?**“. Zde bylo cílem zjistit, zda v době konání kurzu chápali tuto akci jako preventivní aktivitu, a zda se naplnily jejich obavy.

Informant A6 uvedl, že adaptační kurz jako preventivní aktivitu v době konání spíše nevnímal, zpětně si ale uvědomil, že to byla „určitá prevence proti všemu, co nás během středoškolských let může potkat.“ Podobný názor má **informant A3**, který během rozhovoru řekl, že „tehdy jsem se tam cítila spíš jako na táboře. Vnímala jsem hlavně zábavu a zážitky.“, což podporuje svým tvrzením i **informant A12**: „Ne, vůbec. Tehdy určitě ne. S odstupem času bych ale řekla, že to svým způsobem prevence je.“ Podobný názor má i **informant A4**, který tvrdí, že adaptační kurz jako preventivní aktivitu nevnímal: „V té době určitě ne.“

Jiný názor zastává **informant A8**, který adaptační kurz vnímal jako „prevenci ostrakizace“, nebo **informant A10**, který na otázku, zda vnímal adaptační kurz jako preventivní aktivitu, odpověděl prostě „Ano“.

V otázce, zda se naplnily jejich obavy, odpovídají informanti, kteří nějaké obavy měli, negativně. Jako příklad lze uvést odpověď **informanta A4**: „Já si myslím, že to bylo v pohodě, že to bylo fajn, nebylo to tak hrozný, jak jsem si myslela, takže očekávání to splnilo, /.../“, nebo **informanta A7**: „Bál jsem se, že se nebudu mezi novými lidmi cítit dobře, ale nakonec byly obavy zbytečné.“

V době konání adaptačního kurzu většina z dotazovaných informantů uvedla, že nechápala adaptační kurz jako jistou formu prevence, jejich tvrzení však nelze označit za stoprocentní. Drtivá většina informantů kurz zpětně hodnotí jako preventivní aktivitu proti vzniku projevů rizikového chování. Adaptační kurz pro první ročníky nenaplnil obavy účastníků. Ti se mezi sebou seznámili, navázali první kontakty, zahájili tak novou životní etapu a prožili první společné zážitky.

termínu, kdy jsou žáci stejně vystaveni prvotnímu šoku ve školních lavicích, a až poté se jednou poznávat mimo budovu školy.

7.4 DÍLČÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA 4: REALIZÁTOŘI

Poslední dílčí výzkumnou otázkou pro **realizátory** bylo porovnání adaptačního kurzu a ostatními preventivními aktivitami, které probíhaly během školního roku. Na otázku „**Jak vnímáte adaptační kurz jako preventivní aktivitu v komparaci s ostatními preventivními aktivitami v průběhu školního roku?**“ odpovídali informanti následovně:

Informant B1 hodnotí jako pozitivum adaptačního kurzu časovou dotaci – 3 dny a 2 noci, což uvádí ve své výpovědi: „Tak jako silnější stránku bych viděl to, že na adaptáku na to bylo víc času, že to opravdu byly 3 dny a 2 noci, takže tam ty děti toho času trávily poměrně hodně /.../“, což podporuje i **informant B4** tvrzením, že účastníci „prostě měli víc času na všechno, než když je to ve škole, kde je na to omezený čas.“ Dále **informant B1** dodává, že „adaptační kurz byl více zaměřen na primární prevenci, tam žádný problémy nebyly /.../ aby všechno běželo co nejlépe, a aby se minimalizovalo riziko, že nějaký ten problém vznikne.“ **Informant B2** vidí výhodu v lepší atmosféře a neutrálním prostředí, což potvrzuje jeho tvrzení, že „adapták není tak přísnější, že prostě pořad je to takový volnější a zdá se mi, že žáci mají mnohem větší svobodu v tom vyjadřování, nebojí se na něco zeptat.“

Oproti tomu výhodu jednorázových aktivit během školního roku vidí možnost „to vzít víc do hloubky a víc se na to zaměřit, jako na ten konkrétní problém.“ **Informant B3** vidí výhodu v jednorázových akcích, že „tam už víš, jak ten kolektiv funguje, což na adaptačním kurzu ne, /.../“.

Informanti považují adaptační kurz za preventivní aktivitu, kde je hlavním úkolem se seznámit nové žáky 1. ročníku s třídním učitelem a mezi sebou, stmelit nově vznikající kolektiv a eliminovat případné nežádoucí projevy rizikového chování. V případě, že se během studia u žáků projevy rizikového chování objeví, a zároveň narušují fungování kolektivu, účastní se třída jednorázové akce v průběhu školního roku, kde je hlavním tématem konkrétní problém (oblast) v kolektivu.

7.4.1 DÍLČÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA 4: ÚČASTNÍCI

Čtvrtá, a poslední, dílčí výzkumná otázka **pro účastníky** adaptačního kurzu měla následující znění: „**Jak vnímáte adaptační kurz jako preventivní aktivitu v komparaci s ostatními preventivními aktivitami v průběhu školního roku?**“

Informant A3 vidí výhodu adaptačního kurzu v intenzitě „několikadenního pobytu a to, že se odehrával mimo školní prostředí. **Informant A6** vidí výhody adaptačního kurzu ve zprostředkování prevence „zábavnou formou v neformálním prostředí“.

Informant A5 shledává jednorázovou prevenci jako neefektivní: „... když jsme to měli ve škole, tak už jsme o tom docela dost věděli a přišlo mi, že to ta škola musí udělat v rámci té preventivní výchovy, aby to prostě mohli odškrtnout, ale všichni jsme dobře věděli, o co jde, co dělat, co nedělat, co je a není správný... Zrovna ale třeba na tom adaptáku se hodně řešila šikana... Mezilidské vztahy jsou složité, a v tom to bylo silnější a dalo nám to mnohem víc než to, co se pak dělo ve škole.“. Tuto myšlenku podporuje **informant A7**: „V průběhu roku moc často žádné preventivní akce nebyly a pokud ano, tak nic, co by v člověku zanechalo nějaký dojem či myšlenku.“

Úplně opačného názoru je **informant A11**, který tvrdí, že u adaptačních kurzů „oproti jiným preventivním programům či akcím organizovaných v rámci školního roku zde prevenci vesměs postrádám.“

Na otázku, zda adaptační kurz ovlivnil vztahy ve třídních kolektivech, odpovídají respondenti převážně kladně, což dokazuje například výpověď **informanta A9**: „Já si myslím, že by byly stoprocentně na nižší úrovni a neměli bychom k sobě tak blízko, jak jsme měli.“. Tuto výpověď podporuje i **informant A7**, který při představě, že by se adaptační kurz nerealizoval, uvedl: „Myslím, že by se mnohem více prosazovaly skupinky lidí, kteří se znají ze základních škol a dostat se mezi ně by nebylo vůbec lehké.“ **Informant A5** uvádí, že za předpokladu nekonání kurzu „bychom byli vykulení, vystrašení, tím, že bychom se prostě neznali, nevěděli, co od koho čekat, tak by to bylo takový dusný, nepříjemný pro všechny, takže adapták je za mě pro tohle to dost důležitý.“.

Na otázku, zda by adaptační kurz informanti skupiny A (účastníci) doporučili budoucím prvním ročníkům, se shodují, že ano. Informant A5 uvádí: „Určitě, rozhodně ano. Třeba pro takový lidi, co jsou nerváci, jako já, tak určitě, těm by to moc pomohlo.“, **informant A1** uvedl, že by účast na adaptačních kurzech určitě doporučil, protože „je to přínosné“. **Informant A12** na závěr rozhovoru uvádí, že by adaptační kurzy doporučil „určitě, pro všechny a pro všechny třídy každé rok.“

Účastníci adaptačního kurzu si jednoznačně lépe vybavovali adaptační kurz než jednorázové preventivní aktivity v průběhu školního roku. Někteří si jednorázové aktivity v průběhu roku nevybavili vůbec, někteří matně. Všichni účastníci by žákům, kteří nastupují do prvního ročníku jakéhokoliv oboru, který nabízí Gymnázium a Střední odborná škola pedagogická v Čáslavi, jednoznačně doporučili účast na adaptačním kurzu.

7.5 HLAVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA

Hlavní výzkumná otázka byla stanovena v následujícím znění: „**Jaké jsou zkušenosti realizátorů a účastníků peer programu s průběhem adaptačního kurzu pro 1. ročníky na Gymnázium a Střední odborné škole pedagogické v Čáslavi?**“

Z výše uvedené analýzy jednotlivých dílčích výzkumných otázek vyplývá, že zkušenosti realizátorů a účastníků a adaptačními kurzy pro nově nastupující první ročníky na Gymnázium a Střední odborné škole pedagogické v Čáslavi jsou **pozitivní**.

Z pohledu **realizátorů** se jedná o smysluplnou preventivní akci v oblasti všeobecné primární prevence, která je zaměřena na seznámení nově příchozích žáků do nového třídního kolektivu, navázání prvních sociálních kontaktů, poznání svých spolužáků v neformálním prostředí na neutrální půdě za přítomnosti třídního učitele a pracovníku školního poradenského pracoviště (výchovného poradce, metodika prevence). Účastníci se adaptačních kurzů účastní právě za účely zmíněných výše, a to i přes to, že se nejedná o povinnou akci. Někteří účastníci získají nad rámec spolubydlícího na domov mládeže (zejména u žáků a žákyň střední odborné školy pedagogické), což vnímají jako další podporu během studia.

Program adaptačního kurzu je plánován v několikaměsíčním předstihu, je strukturován tak, aby každý z účastníků zažil byl úspěšný, aby se nově příchozí žáci komplexně poznali, utvořili si jádro kolektivu, poznali své reakce v zátěžových situacích, vyzkoušeli si práci v týmu a kooperaci mezi sebou v rámci dílčích skupin, poznali své slabé i silné stránky a zjistili pro ně podstatné informace o svých spolužácích. Mimo to je program preventivně zaměřen na oblasti rizikového chování, které se mohou ve školním prostředí objevovat. Zejména se jedná o šikanu a různé druhy závislostí. **Účastníci program hodnotí velmi dobře**, oceňují zejména jeho všestrannost a možnost najít si v průběhu pobytu aktivitu, ve které vynikají. Dále samozřejmě strukturu a formu jednotlivých aktivit (individuální, skupinové, sebezpovznávací, vědomostní, fyzické apod)., v případě skupinových aktivit je zde přínos pravidelná obměna týmů. Účastníci se tedy poznají a naučí se spolupracovat s většinou svých spolužáků. Významným prvkem programu je „**Pasování na prváka**“, které se většině účastníků zarylo do paměti jako nejsilnější a nejprínosnější aktivita v průběhu kurzu.

Jako přínos adaptačních kurzů vidí realizátoři **usnadnění vstupu do středoškolského života**, pomoc s prvními kroky na nové instituci ještě před oficiální zahájením školního roku. V komparaci s ostatními preventivními aktivitami pořádaných v průběhu školního roku je **adaptační kurz** časově nejnáročnější, nejintenzivnější a z pohledu účastníků také nejefektivnější. **Účastníci hodnotí adaptační kurz velmi pozitivně, i když ho v době konání převážně nevnímají jako preventivní aktivitu, tento pohled se dostaví až s odstupem času.** Jako přínos vidí v navození vztahů ještě před začátkem školního roku a získání důležitých poznatků, včetně těch interních, pro jejich studium. **Účastníci by adaptační kurz budoucím prvním ročníkům doporučili.**

Z hlediska preventivních aktivit konaných v průběhu roku je mimo výše uvedených kladů adaptačních kurzů zjištěno, že v rámci jednotlivých preventivních aktivit je možné řešit konkrétní oblast rizikového chování se třídním kolektivem, kde je již vidět, jak kolektiv pracuje, a kde má svá úskalí. Časově se však jedná o málo dotovanou akci, **z pohledu studentů jsou tyto akce neefektivní, povinné a nemají pro ně takový přínos, jako měl adaptační kurz.** Určitou roli zde hraje typ preventivní akce, její téma a způsob, jakým je akce realizována.

8. DISKUSE

Pro využití peer programu v praxi je nutné vytipovat vhodné adepty, kteří budou schopni mluvit o preventivních tématech před svými vrstevníky. Dvořák (2007) říká, že by peer aktivista „měl jít příkladem, proto nesmí kouřit, v nadměrné míře užívat alkohol a užívat drogy“ (s.11).

Felcmanová, Habrová et al. (2015) mimo jiné zmiňují, že by kandidáti na pozici peer aktivisty měli disponovat „rozvinutými sociálními kompetencemi a s přirozenou autoritou mezi žáky“ (s. 318). Účast v peer programu je zcela dobrovolná, peer aktivista by měl mít pro své působení v programu předpoklady, což zmiňují **informanti B3 a B5** ve svých výpovědích (viz výpovědi výše, podklapitola DVO 1). Felcmanová, Habrová et al. (2015) i Dvořák (2007) zmiňují důležitost výběru peer aktivistů a vedení peer programu metodikem prevence, případně výchovným poradcem či školním psychologem.

Výhodou peer programu je tzv. peer efekt, což definují Felcmanová, Habrová et al. (2015) jako vrstevnický dopad, který „využívá přenosu zkušeností mezi vrstevníky v méně formálním prostředí“ (s. 317). To zmiňuje **informant B5**, který uvedl, že „o nové studenty se starají stejně staří lidé, u nichž se předpokládá, že si budou vzájemně rozumět.“

Peer program na Gymnáziu a Střední odborné škole pedagogické je dlouhodobou preventivní aktivitou, která se realizuje již téměř 30 let. Ze zkušeností účastníků kurzů se jednalo o preventivní aktivitu, kterou si nejvíce z dob svých středoškolských studií pamatují. Pro realizaci dlouhodobých preventivních programů je i Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027, která píše:

Preventivní působení musí být systematické a dlouhodobé. Jednorázové aktivity, bez ohledu na rozsah a náklady nejsou efektivní (ve smyslu účinného a pozitivního ovlivnění změny chování). Pozitivních změn nelze dosáhnout dílčími ani izolovanými opatřeními, ale dlouhodobým a komplexním úsilím (s.7).

Jak uvádí Kalkusová (2020) v závěru své studie, že „účast na kurzu výchovy a aktivit v přírodě, zde konkrétně na adaptačním kurzu, má pozitivní dopad na rozvoj sociálních vztahů v kolektivu. Po absolvování kurzu došlo ke statisticky významnému nárůstu sympatií mezi spolužáky, /.../“ (s.18), což ve své výpovědi potvrzuje například **informant A7**: „...protože jsem si kurz moc užil a udělal jsem si tam kamarády na celý život, a rozhodně jsme na zážitky z kurzu navazovali i po zbytek celého studia.“

Dubec (2007) **zmiňuje pět pilířů**, které jsou základem pro adaptační kurzy. Prvním je **pobyt mimo běžné prostředí**, což výše uvedené kurzy splňují (většinu času se odehrávali v autokempu Zbýšov v Čechách, následně rok v Samopších a poslední 2 roky (školní roky 2021/2022, 2022/2023) na chatě Doubravka u Chotěboře).

Druhým pilířem jsou **společné zážitky**, kterých, jak dokládají výpovědi informantů z řad účastníků, bylo požehnaně, například **informant A7** popisuje program kurzu následovně: „Ve zkratce nabitý informacemi, zábavou, úkoly, recesí a dobré nálady.“ Dubec (2007) píše, že jsou do programu zařazovány metody zážitkové pedagogiky, tedy účastníci kurzu plní různé aktivity, které tvoří prožitky, a ty pak vedou ke splnění cíle.

Třetím pilířem je podle Dubce (2007) **spolupráce**, která vede ke stmelení kolektivu, což ve své výpovědi potvrzuje i **informant A9**, který byl dotazován na nejpřínosnější aktivitu z kurzu: „Úplně nejvíc přínosná byly asi ty Stíhačky, protože jsme se museli začít mezi sebou spolupracovat. Takže asi ty stíhačky.“

Čtvrtý pilíř je „**čas pro sebe**“, tedy doba, kdy účastníci nemají řízené aktivity a poznávají se „volnou formou“. Vlastní zkušenost autora práce potvrzuje, že tohoto času na těchto adaptačních kurzech moc nebylo, ale vzhledem ke struktuře programu to nikomu nevadilo.

Posledním, pátým pilířem, je **provázející přístup**, který právě obstarali peer aktivisté, Frajeři a samozřejmě i pedagogický dozor. Největší obavy účastníků před nástupem na kurz byly právě z přístupu a „zapadnutí“ do kolektivu, což ve své výpovědi potvrzuje i **informant A7**: Bál jsem se, že se nebudu mezi novými lidmi cítit dobře, ale nakonec byly obavy zbytečné. Peeři i Frajeři nám pobyt na kurzu naplnili tak, že na žádné takovéhle myšlenky nebyl vůbec prostor, a i když se potom vztahy ve třídě vyvrhly, tak na adaptačním kurzu jsme byli super parta /.../.“

9. ZÁVĚR

Cílem bakalářská práce „PEER program jako prevence vzniku sociálně patologických jevů na Gymnáziu a SOŠPg Čáslav“ bylo představení peer programu jako preventivní aktivity, jeho popis a zjištění zkušeností realizátorů a účastníků adaptačních kurzů, které pro budoucí žáky a žákyně prvního ročníku všech 4 oborů studia pořádá Gymnázium a SOŠPg Čáslav. Úvod **teoretické části** definuje stručný vývoj sociální patologie jako vědy a vymezuje názvosloví, které se objevuje v první kapitole, kde jsou vymezeny oblasti rizikového chování dle Miovského et al. (2010) pro primární prevenci ve školním prostředí. V rámci druhé kapitoly práce stručně představuje Národní strategii primární prevence platnou do roku 2027, její pilíře, oblasti a cíle. Stručně pojednává a druzích primární prevence, zmiňuje sekundární a terciární prevenci. Třetí kapitola teoretické části přibližuje složení a funkci školního poradenského pracoviště, zmiňuje kompetence jednotlivých pracovníků. V návaznosti na to je ve čtvrté kapitole popsána krok za krokem tvorba minimálního preventivního programu jakožto součástí školního vzdělávacího programu krok za krokem. Poslední kapitola teoretické části popisuje vznik a vývoj peer programu a přibližuje jeho dlouhodobé působení v rámci primární prevence na Gymnáziu a Střední odborné škole pedagogické v Čáslavi od konce devadesátých let po současnost.

Praktická část bakalářské práce zkoumá zkušenosti realizátorů i účastníků adaptačních kurzů. V rámci kvalitativního průzkumného šetření byli realizátoři (**informanti B1 – B6**) dotazováni na jejich vstup do programu, hlavní přínos, plánování a průběh realizace adaptačního kurzu, komparaci adaptačních kurzů a jednorázových krátkodobých preventivních aktivit. U účastníků (**informanti A1-A12**) byla též zkoumána jejich zkušenost s adaptačním kurzy. Dotazování byli na důvod jejich účasti, očekávání a obavy od adaptačního kurzu, průběh adaptačního kurzu a jeho vnímání během jeho realizace a po jeho realizaci, srovnání s jednorázovými krátkodobými preventivními aktivitami a na přínos pro ně samotné. Všichni informanti, ať už na pozici realizátora nebo účastníka, byli žáky Gymnázia a Střední odborné školy pedagogické v Čáslavi. Realizátoři též adaptační kurz prošli jako účastníci. **Cíl práce byl z pohledu autora práce na základě výše uvedených poznatků naplněn.**

Ze subjektivního pohledu autora práce je peer program výborným prostředkem primární prevence, který ale vyžaduje zapáleného pedagoga, který skupinu bude metodicky vést, a skupinu zapálených studentů, kteří budou ochotni investovat svůj volný čas do přípravy preventivních programů na konkrétní témata pro své spolužáky. Mimo jiné vidí jako vhodnou kombinaci primární prevence s prvky zážitkové pedagogiky, které účastníky kurzu pohlčí a lehce vytrhnou z jejich komfortní zóny. Tím se dá přiblížit se k myšlence Komenského školy hrou.

Peer program, pokud je dobře vedený, může odhalit projevy rizikového chování v jejich raném stádiu a díky podpoře vrstevníků lze tyto projevy minimalizovat nenásilnou, avšak efektivní formou, bez nutnosti výchovných opatření a zásahů ostatních složek primární prevence. Pro žáky školy, kde je peer program realizován jako „příklad dobré praxe“, jsou výhodou pevné sociální vazby mezi jednotlivými žáky napříč ročníky a základ společenství, které se podporuje a vzájemně si pomáhá a komunikuje.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Zdroje tištěné literatury:

- Andrejsková, J. et al. (2010). *To je let: 1880-1975-2010: 130 let Gymnázia a 35 let Střední odborné školy pedagogické Čáslav*. Gymnázium a Střední odborná škola pedagogická Čáslav.
- Bělík, V., Hoferková, S. & Kraus, B. (2017). *Slovník sociální patologie*. Grada.
- Cooper, P. J. (2014). *Bulimie a záchvatovité přejídání*. Portál.
- Dubec, M. (2007). *Adaptační (stmelovací) soustředění*. Projekt Odyssea.
- Dubin, N. (2009). *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*. Portál.
- Dunovský, J. (1995). *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Grada.
- Dvořák, P. (2007). *Příručka aktivisty peer programu*. Západočeská univerzita v Plzni.
- Felcmanová, L. & Habrová, M. et al. (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Fiedlová, E. M. (2009). *Jak se bránit šikaně. Praktický rádce pro děti, rodiče i učitele*. Ikar.
- Fischer, S. & Škoda, J. (2014). *Sociální patologie*. Grada.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.
- Hendl, J. (2006). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Portál.
- Hrčka, M. (2001). *Sociální deviace*. Sociologické nakladatelství.
- Knotová, D. et al. (2014). *Školní poradenství*. Grada.
- Kraus, B. & Hroncová, J. (2010). *Sociální patologie*. Gaudeamus.
- Laca, S. (2011). *Sociální pedagogika*. Institut mezioborových studií.
- Maněnová, M. & Skutil, M. (2012). *Metodologie pedagogického výzkumu*. Gaudeamus.

Michalík, J., Baslerová P. & Felcmanová, L. (2015). *Katalog podpůrných opatření*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Mioviský, M. et al. (2012). *Návrh doporučené struktury minimálního preventivního programu prevence rizikového chování pro základní školy*. Togga.

Mioviský, M. et al. (2010). *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Sdružení SCAN.

Munková, G. (2001). *Sociální deviace*. Karolinum.

Nešpor, K. (2003). *Návykové chování a závislost*. Portál.

Nešpor, K., Sovinová, H. & Csémy, L. (1998). *Programy prevence závislosti a možnosti jejich hodnocení*. Státní zdravotní ústav.

Papežová, H. (2012). *Poruchy příjmu potravy*. Togga.

Pelikán, J. (1998). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Karolinum.

Pokorný, V., Telcová, J. & Tomko, A. (2003). *Prevence sociálně patologických jevů: manuál praxe*. Ústav psychologického poradenství a diagnostiky.

Portál.

Sochůrek, J. (2009). *Úvod do sociální patologie*. Technická univerzita v Liberci.

Šedřová, K., & Švaříček, R. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*.

Tyšer, J. (2006). *Školní metodik prevence*. Hněvín.

Zdroje elektronické literatury:

Akkus, D. et al. (2016). *Is Peer Education Program An Effective Model in Prevention of Substance Addiction in High-School Teens?*. http://jag.journalagent.com/phd/pdfs/PHD-59489-RESEARCH_ARTICLE-AKKUS.pdf

Fišerová, M. (2000). Historie, příčiny a léčení drogových závislostí. *Postgraduální medicína*, 2(3), 288-298.

Frajerová, M. (n.d.). Využití mimoškolních aktivit v oblasti prevence předčasných odchodů ze střední školy – Gymnázium a SOŠ Čáslav. NPI. <https://www.infoabsolvent.cz/Temata/ClanekZP/6-3-17>

Gymnázium a SOŠPg Čáslav. (2022). *Výroční zpráva za rok 2021/2022*. Gymnázium a Střední odborná škola pedagogická. <https://drive.google.com/file/d/139dG2uf3hJvKDehMx85OFI3DhXKNG531/view>

Hoferková, S. & Svrčinová, L. (2009). Syndrom CAN. projekt FRVŠ č. 648/2009/G5. https://www.ospod.cz/e_download.php?file=data/editor/16cs_2.pdf&original=Syndrom_CAN_text.pdf

Jellinek, E., M. (1960). The disease concept of alcoholism. In: Mühlpachr, P. (Ed.), *Sociální patologie a sociální deviace*. Slezská univerzita v Opavě.

k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže. MŠMT.

Kalkusová, L. (2020). *Přínos adaptačního kurzu pro rozvoj sociálních vztahů ve školních třídách*. *Autoreferát disertační práce*. Fakulta tělesné výchovy a sportu, Univerzita Karlova. <https://ftvs.cuni.cz/FTVS-2402-version1-kalkusova.pdf>

Krch, F. (2007). Poruchy příjmu potravy. *Med. Pro Praxi* 2007; 4(10), 420–422.

MŠMT. (2000). *Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy*.

MŠMT. (2010). *Rizikové chování v dopravě.* MŠMT
<https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny?highlightWords=Metodick%C3%A9+doporu%C4%8Den%C3%AD+pro+prim%C3%A1rn%C3%AD+prevenci+rizikov%C3%A9ho+chov%C3%A1n%C3%AD+%C5%A1kol%C3%A1ch>

MŠMT. (2010). *Rizikové sexuální chování.* MŠMT.
<https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny?highlightWords=Metodick%C3%A9+doporu%C4%8Den%C3%AD+pro+prim%C3%A1rn%C3%AD+prevenci+rizikov%C3%A9ho+chov%C3%A1n%C3%AD+%C5%A1kol%C3%A1ch>

MŠMT. (2015). *Rizikové sexuální chování.* MŠMT.
<https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny?highlightWords=Metodick%C3%A9+doporu%C4%8Den%C3%AD+pro+prim%C3%A1rn%C3%AD+prevenci+rizikov%C3%A9ho+chov%C3%A1n%C3%AD+%C5%A1kol%C3%A1ch>

MŠMT. (2017). *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže.* MŠMT. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

MŠMT. (2019). Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027. MŠMT.
https://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf

MŠMT. (2020). *Školní šikana.* MŠMT. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny?highlightWords=Metodick%C3%A9+doporu%C4%8Den%C3%AD+pro+prim%C3%A1rn%C3%AD+prevenci+rizikov%C3%A9ho+chov%C3%A1n%C3%AD+%C5%A1kol%C3%A1ch>

NPI. (2021). *Asistent pedagoga vs. školní asistent.* www.zapojmevsechny.cz.
<https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/asistent-pedagoga-vs-skolni-asistent#zd>

NÚV. (2014). *O primární prevenci rizikového chování*. NÚV. <http://archiv-nuv.npi.cz/t/co-je-skolska-primarni-prevence-rizikoveho-chovani.html>

Pražské centrum primární prevence. (n. d.). *Co je rasismus, homofobie, extremismus...*
Pražské centrum primární prevence. <http://www.prevence-praha.cz/index.php/rasismus-homofobie-extremismus.html>

Skácelová, L. (2008). *Manuál pro tvorbu minimálního preventivního programu školy*.
Centrum adiktologie PK 1.LF a VFN UK v Praze.
https://is.muni.cz/el/ped/jaro2008/Mod011pr/Manual_pro_tvorbu_MPP_skoly_final.pdf

Sociologická encyklopedie. (2018). Sekta. Sociologický ústav AV ČR.
<https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Sekta>

Státní zdravotní ústav. (n. d.). Nelátkové závislosti: co to je?.
<https://www.nzip.cz/clanek/321-nelatkove-zavislosti-zakladni-informace>

UNODC. (2022). *World Drug Report 2022*. UNODC.
<https://www.unodc.org/unodc/data-and-analysis/world-drug-report-2022.html>

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

Zapletalová, J. (n. d.). *Školní poradenská pracoviště*. NÚV. <http://archiv-nuv.npi.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste.html>

PŘÍLOHY

Příloha 1: Přepis polostrukturovaného rozhovoru s informantem A9 (účastník)

Příloha 2: Přepis polostrukturovaného rozhovoru s informantem B1 (realizátor)

Příloha 3: Harmonogram adaptačního kurzu: klasická varianta

Příloha 4: Harmonogram adaptačního kurzu: dvojprogram

Příloha 5: Fotografie z adaptačních kurzů

PŘÍLOHA 1

PŘEPIS POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU S INFORMANTEM A9

Výzkumník: „Ahoj A9, dlouho jsme se neviděli, tak doufám, že teď se trochu naše setkávání zintenzivní...“

Informant A9: „Ahoj, no to já taky doufám!“

Výzkumník: „Ok, tak půjdeme rovnou k věci, ať si pak můžeme povídat i mimo. Já píšu bakalářku na adaptační kurzy v rámci peer programu u nás na střední. Než se začnu doptávat, tak Tě poprosím o udělení souhlasu s nahráváním.“

Informant A9: „Ano, máš můj souhlas.“

Výzkumník: „Díky moc. Tak jdu rovnou k první otázce. Proč ses rozhodla absolvovat adaptáček pro prváky na střední škole?“

Informant A9: „No, protože to bylo podáno jako povinné, i když nebylo, ale všichni jsme se toho chtěli zúčastnit.“

Výzkumník: „V pohodě. Měla jsi nějaká očekávání?“

Informant A9: „Ano, že se tam nějak všichni poznáme, protože jsme byli z různých měst v republice, a budeme už vědět, s kým jdeme do toho ročníku...“

Výzkumník: „Měla jsi nějakou obavu z toho kurzu?“

Informant A9: „Ty jo, měla.“

Výzkumník: „A jakou?“

Informant A9: „Bála jsem se, že nezapadnu, a že ty vztahy budou špatný. To byly moje dvě velké obavy.“

Výzkumník: „A naplnily se?“

Informant A9: „Ne, nenaplnily, bylo to fajn.“

Výzkumník: „Jak obecně bys popsala program toho adaptačního kurzu?“

Informant A9: „Hele byl úžasnej, moc se mi to líbilo. Dodneška si pamatuju tu aktivitu, jak jsme chodili po skupinkách a měli jsme zavázaný nohy, nebo jsme běhali a dělali jsme trakaře...“

Výzkumník: „Jo, stíhačky...“

Informant A9: „Jo, a pak ta aktivita v lese, kde jsme měli různý úkoly v lese, a na konec byla bitva s učitelem...“

Výzkumník: „Jo, to myslíš Ekosystémy...“

Informant A9: „Jo, bezva, to se mi líbilo.“

Výzkumník: „Supr, tím jsi mi odpověděla na další otázku, tak jdeme dál. Která etapa nebo hra pro tebe byla nejpřínosnější a proč?“

Informant A9: „Úplně nejvíc přínosná byly asi ty Stíhačky, protože jsme se museli začít mezi sebou spolupracovat. Takže asi ty stíhačky.“

Výzkumník: „Jak ses během celého adaptáku cítila?“

Informant A9: „Popravdě, asi malinko smutně, mezi těmi novejšma lidma, tak ze začátku smutně, na konci to bylo jiný, to už to bylo fajn.“

Výzkumník: „V čem vidíš hlavní přínos absolvování adaptáku?“

Informant A9: „Největší přínos vidím v tom, že nás stmelilo, a že nás to nabudilo do toho studia v Čáslavi.“

Výzkumník: „Myslíš si, že ten adapták pomohl navodit vztahy v tom třídním kolektivu, a ovlivnil tak jejich vývoj?“

Informant A9: „Sto procentně, Jednoznačně ano!“

Výzkumník: „Doporučila bys účast na adaptáku budoucím prvákům?“

Informant A9: „Ano, sto procentně. Bylo by to jiný, kdybychom se prvně viděli v lavicích v učebně.“

Výzkumník: „Vnímala jsi adaptační kurz jako preventivní aktivitu?“

Informant A9: „Ano.“

Výzkumník: „Kdybys měla porovnat ten adaptační kurz s ostatními preventivními aktivitami, které probíhaly v rámci školního roku z hlediska per programu, to znamená přednášky, workshopy a podobně na preventivní témata jako je třeba šikana, drogy, kyberprostor, prevence rizikového chování, počátek sexuálního života a podobně, v čem vidíš silný a slabý stránky adaptáku?“

Informant A9: „Tak silná stránka je v předcházení duševního onemocnění, nějakých psychických problémů si myslím, a slabou stránku bych asi nenašla.“

Výzkumník: „Dobře, v pohodě. A moje poslední otázka je, jaká by podle tebe byla situace ve třídě, do které jsi chodila, kdyby se adapták nekonal, z hlediska vztahů ve třídě, jaký by to tam bylo?“

Informant A9: „Já si myslím, že by byly stoprocentně na nižší úrovni a neměli bychom k sobě tak blízko, jako jsme měli.“

Výzkumník: „Dobře, děkuju za rozhovor.“

PŘÍLOHA 2

PŘEPIS POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU S INFORMANTEM B1

Výzkumník: „Ahoj B1. Vítám Tě u našeho rozhovoru k mé bakalářské práci. Jak asi víš, píšu bakalářskou práci, která zkoumá zkušenosti realizátorů a účastníků s průběhem adaptačního kurzu pro 1. ročníky na Gymnáziu a Střední odborné škole pedagogické v Čáslavi. Než se Tě začnu dotazovat, poprosím Tě o vyslovení souhlasu s nahráváním.“

Informant B1: „Uděluji souhlas.“

Výzkumník: „Děkuji. Začnu se Tě tedy dotazovat na připravené otázky. Budeme se tedy zaměřovat na post realizátora, na kterém jsi vlastně působil v rámci peer programu.“

Informant B1: „Ano.“

Výzkumník: „Takže moje první otázka je, jak ses do peer programu dostal, a jak dlouho jsi v něm pracoval? Protože vím, že už jsi mimo, tak jak dlouho jsi v něm pracoval a jak ses k němu vůbec dostal?“

Informant B1: „Ehm, tak já jsem se do peer programu dostal vlastně docela náhodou, protože do něj chtěl začít chodit jeden kamarád z mého ročníku, a když se právě domlouval na organizaci těch adaptačních kurzů, já jsem postával kolem a byl jsem dotázan, zda by mě to taky nezajímalo a zda bych nechtěl pomoc. No a ono mě to zajímalo, tak jsem svolil, že bych se teda zapojil. Takže tak jsem se dostal k adaptačním kurzům a co se týká, jak dlouho jsem v něm setrval, tak myslím, že to byly tři roky.“

Výzkumník: „Jo, já mám taky ten dojem, že jo. Jo, tři roky.“

Informant B1: „Asi jo.“

Výzkumník: „Tři nebo čtyři, teď nevím.“

Informant B1: „Spíš ty tři myslím.“ (*zamyslí se*)

Výzkumník: „Jo, máš pravdu tři, končili jsme přeci podobně. Teď bych se Tě zeptal, v čem konkrétně vidíš smysl realizace adaptáky v rámci toho peer programu? V čem vidíš konkrétně smysl, že se ty adaptáky na tý naší škole dělají?“

Informant B1: „Hm, tak myslím si, že hlavní přínos je v tom, že se tak trošku smažou rozdíly mezi dětma, protože na tu střední nastupují některý děti jako úplně samy, že tam nikoho neznají, a pak tam jsou nějaký skupinky kamarádů, co jdou ze základek společně, a potom mezi sebou má ten kolektiv různou dynamiku. A myslím si, že když nejdřív proběhne ten adaptační kurz, tak se tyto rozdíly smažou a všichni do té třídy přijdou v září s tím, že už aspoň někoho znají, a to si myslím, že těm, co tam přichází samy, může docela pomoci.“

Výzkumník: „Jaká byla tvoje úloha v rámci realizace těch adaptáku?“

Informant B1: „Ehm, tak moje úloha byla taková, že jsem dělal to, co bylo zrovna potřeba, já jsem nebyl mezi hlavními organizátory, já jsem dostával zadané dílčí úkoly a snažil jsem se je realizovat, a občas jsem měl na starost drobnou hru na vyplnění volného času.“

Výzkumník: „Když nějakým způsobem se začal adaptační kurz připravovat, jakým způsobem se plánoval program? Vybavíš si nějaké momenty, jak probíhala příprava na jednotlivý turnusy?“

Informant B1: „No, to už se mi vybavuje matně, ale z toho, co si vzpomínám, tak jsme si většinou udělali posezení, kde jsme byli shromážděni všichni, kdo jsme se měli turnusu účastnit, bylo nám sděleno, jak to má probíhat, jaké je téma, jaká je hlavní seznamovací hra a potom se rozdělávaly dílčí úkoly, kdo má co zařídit, aby to klaplo, protože některý ty hry a aktivity byly organizačně náročné, a to nejen na počet lidí, co to zařizovali, tak to bylo potřeba domluvit dopředu. Vždycky jsme kvůli tomu dělali nějaké posezení a potom jsme se v průběhu turnusu setkávali vždycky ráno, aby se všechno doladilo, a pak večer, aby se plánovalo na další den.“

Výzkumník: „Super, a vybavíš si konkrétní preventivní aktivity, které se v rámci adaptačního kurzu konaly?“

Informant B1: (*smích*) „No, konkrétní preventivní aktivity... Já si pamatuju, že jsme hrávali nějaký ty hry s Maruškou, kde třeba děti byly postavený do role svých rodičů a byly jim zadávány různé potenciálně konfliktní situace a měly se je snažit vyřešit, aby to probíhalo co nejvíce v klidu, tak to si vybavuju, ale víc toho asi zrovna teď nedám.“

Výzkumník: „A pamatuješ si na nějakou konkrétní aktivitu nebo etapu, které z tvého pohledu byla pro účastníky nejdůležitější?“

Informant B1: „Hm, podle mě byly důležité hry, kdy neměli všichni stejný úkol a každý měl dílčí funkci a museli se jeden na druhého spolehnout, třeba jak ve Zbýšovyardu procházeli v bludišti naslepo a jeden ze skupinky je navigoval, protože to je opravdu donutilo, aby se opravdu sblížili i s těmi lidmi, se kterými se do té doby neznali a museli jim věřit, jinak by tou hrou neprošli, takže tohle bylo z mého pohledu asi nejpřínosnější.“

Výzkumník: „Vidíš nějaký přínos účasti dětí na těch adaptačních kurzech? Protože oni nejsou povinné, a za nás byly realizovány ještě před začátkem školního roku, a většinou tam byla 100% účast. Jaký je ale podle Tebe přínos v účasti těch dětí na tom kurzu?“

Informant B1: „No, tak přínos určitě spočívá v tom, že se tady ty děti mezi sebou seznámí, pak se seznámí s třídním učitelem, takže z toho množství neznáma, co je čeká, si ukrojí už předem, a potom ten samotný přechod do výuky už je pro ně o něco jednodušší, Taky bych řekl, že je dobrý, že si tam opravdu vytvoří nějaké ty kamarádské vztahy, takže zkrátka a dobře když přijdou do školy, tak už vědí, ke komu si sednout a nemusí se obávat, že se něco nepovede, že něco neklapne... Už vědí, do čeho jdou.“

Výzkumník: „A myslíš, že to snižuje potenciální riziko vzniku nežádoucích sociálně patologických jevů? Jako je třeba šikana, drogy, kybershikana, záškoláctví, rizikové chování ve sportu, v dopravě, v sexuálním životě a tak?“

Informant B1: „Já bych řekl, že jo, protože na tom adaptačním kurzu je spousta těch aktivit utvořena tak, že se ty děti o sobě něco dozví, a ono, když o sobě něco málo vědí, tak už není vlastně tak jednoduché někoho začít šikanovat, protože už na něj mají jiný pohled, mají s ním nějakou zkušenost v rámci těch her, že si třeba vzájemně pomohli, nebo on jim, tak už tam jsou ty hrany jaksi ohlazené, takže podle mě to snižuje riziko, že by v té třídě byly horší vztahy a podobně.“

Výzkumník: „Super, uměl bys pojmenovat, nebo uvedl bys, klíčové faktory, které jsou podle tebe základem pro úspěšnou realizaci adaptačního kurzu?“

Informant B1: „Hm, (*zamyslí se*) tak myslím si, že základním kamenem je setkávání se mladých lidí, realizátoři jsou mladí lidé, zpravidla studenti nebo absolventi školy, takže ten věkový rozdíl tam byl minimální, takže to v podstatě skoro není poznat, a ty děti se nás nemusely bát na cokoli se zeptat, zjistily všechno, co potřebovaly, a to podle mě bylo základní, protože kdyby tam přišla skupina dospělých, starších lidí, o kterých by ti účastníci vůbec nic nevěděli, tak by se jim asi hůř navazoval nějaký ten kontakt, ten vzájemný vztah, ale mezi námi to škol nějak přirozené, takže i díky tomu to bylo pro ty účastníky prospěšné. No a pak samozřejmě komunikace mezi členy týmu, týmová spolupráce a vzájemná podpora. Přeci jen, když se jelo několik turnusů v řadě, tak ty síly docházely, někdy bylo potřeba si vzájemně vypomoct, vzít si chvilku volna... A to by prostě bez komunikace vzájemné podpory nešlo.“

Výzkumník: „Děkuji, jdeme pomalu do finále. Vnímáš teda adaptační kurz jako preventivní aktivitu?“

Informant B1: „No, asi bych řekl, že jo, v podstatě jo. Ano.“

Výzkumník: „Dobře, když se podíváme na peer program, který probíhal v rámci školního roku, který probíhal během školního roku, workshopy, přespávání, besedy, přednášky, a porovnáš je s adaptačním kurzem. V čem vidíš jeho silné, případně slabé stránky, oproti těm akcím, co probíhaly v průběhu školního roku?“

Informant B1: „Tak jako silnější stránku bych viděl to, že na adaptáku na to bylo víc času, že to opravdu byly 3 dny a 2 noci, takže ty děti tam trávily toho času poměrně hodně, to bylo přínosné díky hlavnímu smyslu adaptačního kurzu, aby se mohli na sebe ti účastníci na sebe adaptovat a na nové prostředí, do kterého přicházeli. Co se týče těch cílenějších programů, které se dělaly ve škole třeba na jednu noc, tak ty už byly na něco cílené, pokud se vědělo, že v tom kolektivu je nějaký problém nebo je tam potřeba na něčem zapracovat, tak jsme to mu mohli věnovat dopodrobna. Takže to zase byla silná stránka těch jednorázových akcí. Mohli jsme to vzít víc do hloubky a víc se na to zaměřit, jako na ten konkrétní problém. Adaptační kurz by více zaměřen na primární prevenci. Tam nebyly žádné známé problémy, tam jsme se snažili zajistit, aby všechno běželo co nejlépe, a aby se minimalizovalo riziko, že nějaký ten problém vznikne.“

Výzkumník: „Dobře, děkuji, a moje poslední otázka je, jaká by byla podle Tebe situace ve třídách, kdyby se nerealizoval adapt'ák, a realizovaly by se jen ty aktivity v průběhu roku. Jaká by podle tebe byla situace v těch třídách?“

Informant B1: „No, tak určitě by byla odlišná v těch prvních dnech a možná by se dalo říct i týdnech, protože tam by se v podstatě ty děti hodily do vody a nechaly by se, ať plavou. Buď by si to sedlo, samozřejmě by se seznámily, to by nějak zvládly, ale adaptační kurz přispěl k přirozenějšímu průběhu a asi to bylo pro ty děti rychlejší a příjemnější. Co se týče realizace těch jednotlivých cílených aktivit, tak tam si to neodhaduju tipnout, osobně bych řekl, že ten adaptační kurz může přispět k tomu, aby se nemuselo dělat těch dalších akcí tolik, protože tam je menší prostor k rozvoji těch patologických jevů, ale není to stoprocentní, vždycky se může v kolektivu něco zvrtnout, pokazit se, to se nedá říct s určitostí. Ale za sebe bych řekl, že to spíš pomáhá. Takže ano, ta situace by byla asi odlišná.“

Výzkumník: „Dobře, děkuji za rozhovor a vypínám nahrávání.“

PŘÍLOHA 3

HARMONOGRAM ADAPTAČNÍHO KURZU: KLASICKÁ VARIANTA

		Program				
		1. den – příjezd	2. den	3. den – odjezd		
7:00						7:00
			7:30 budíček			
			rozcvička peeři			
			hygiena	8:00 budíček		
8:00			snídaně	rozcvička – Igor		8:00
			toustík	hygiena		
			obálky	snídaně		
9:00				toustík		9:00
			PP/trička	Psychohry II.		
10:00						10:00
			trička/PP	Sněhurka/Ekosystémy/Těhotenský běh		
11:00						11:00
			sportíky			
12:00			oběd	oběd		12:00
13:00			pauza	pauza		13:00
			Psychohry I.	vězni		
14:00				diplomy		14:00
			scénka Boyard	úklid chatek		
				15:00 odjezd		
15:00			Pevnost Zbýšovyard			15:00
		příjezd, představení, ubytování				

16:00				16:00
	seznamovací hry s Vítkem			
17:00				17:00
	(dřevo) večere	(dřevo) večere		
18:00				18:00
	přestávka	přestávka		
19:00	Anděla, Pašeráci, čarodějnice a trpaslíci, Prométheova játra, Vikingové	Lasery		19:00
		Večerníčky		
20:00				20:00
	scénka dědci			
21:00	dědci	táborák, Popoluška, Šel nádražák na mlíčí		21:00
22:00	hygiena, spánek			22:00
	22:30 večerka	pasování		
		večerka		

Obrázek 3: Harmonogram adaptačního kurzu - klasická varianta. Autor: Adam Lázníčka, vlastní zpracování, soukromý archiv autora.

PŘÍLOHA 4

HARMONOGRAM ADAPTAČNÍHO KURZU: DVOJPROGRAM

Dvojprogram							
	1. den – PED	1. den – PRIMA	2. den – PED	2. den – PRIMA	3. den – PED	3. den – PRIMA	
7:00			7.30 budíček (0+4) F				7:00
			rozcvička peeři + mazání (0+6+4mazání) F				
			hygiena	8.00 budíček (0+2) F			
8:00			snídaně	rozcvička peeři			8:00
				hygiena	8.30 budíček		
			toastík venku	snídaně	rozcvička Igor		
					hygiena		
9:00			obálky		toastík	snídaně	9:00
			pauza		snídaně	toastík	
10:00			sportíky		pásák, ja vižu mišku	psychohry	10:00
11:00					diplomy	čas se třídím	11:00
12:00			oběd	trička	čas se třídím	oběd	12:00
				pauza		pauza	
13:00			trička		oběd	pásák, já vižu mišku	13:00
				oběd	pauza		
			pauza		trpaslíci, obři, čarodějnice – čtení	diplomy	
14:00			?? (stíhačky, triffidi)	psychohry I.	úklid		14:00
					15.00 odjezd		

15:00	14.00 - 14.30 příjezd a registrace 14.30 - 15.00 představování 15.00-15.30 ubytování (8+6) F					15:00
16:00	Seznamovačky s Do (a Andělská Anděla) (0+6) F	15.30 - 16.00 příjezd a registrace 16.00-16.30 představování 16.30-16.45 ubytování (8+4) F	velká hra – kouzelníci			16:00
17:00	pauza	Seznamovačky s Vítkem (2+4) F	dřevo			17:00
	Večeře (2+4)	Andělská Anděla	psychohry II/A	večeře		
18:00	pauza	večeře (2+4)	večeře	pauza		18:00
	Psychohry I. (0+1) F	pauza	psychohry II. /B	večerníčky		
19:00	Obři, čarodějnice, trpaslíci		večerníčky	Trpaslíci, obři.... čtení		19:00
20:00	Prométheova játra, Pašeráci, Vikingové (1+6) F	Prométheova játra, Pašeráci, Vikingové (2+4) F	scénka dědci			20:00
21:00	Dědci (všichni)FF		táborák, Popoluška, nádražák			21:00
22:00	Hygiena, večerka F		spánek	pasování		22:00
	Pasování					

Obrázek 4: Harmonogram adaptačního kurzu – dvojprogram. Autor: Kateřina Chroustovská, vlastní zpracování, soukromý archiv autora.

PŘÍLOHA 5

Fotografie z adaptačních kurzů (zdroj: archiv Gymnázia a SOŠPg Čáslav).



Obrázek 5: Tvorba triček.



Obrázek 6: Tvorba obálek pro psanička.



Obrázek 7: Paklíči ve hře Zbýšovyard s koordinátorem.



Obrázek 8: Dílčí disciplína ve hře Zbýšovyard: Turnaj s Černou paní.



Obrázek 9: Hra ruce, nohy, tělo.



Obrázek 10: Ukázka z psychohrátek: hra Bomba.



Obrázek 11: Realizační tým Frajerů, poslední sezona 2018/2019.