

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra sociální pedagogiky

**Sociální kompetence pedagoga v oblasti prevence rizikového
chování u dětí**

Diplomová práce

Autor: Pavlína Bergmannová
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika
Vedoucí práce: doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor:	Bc. Pavlína Bergmannová
Studium:	P18K0337
Studijní program:	N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika
Název diplomové práce:	Sociální kompetence pedagoga v oblasti prevence rizikového chování u dětí
Název diplomové práce AJ:	Social competence of the pedagogue in the field of the prevention of risk behavior of children

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá problematikou sociálních kompetencí pedagogů na základní škole v oblasti prevence rizikového chování. Mapuje současný stav prevence rizikového chování na školách, nejčastější problémy, se kterými se pedagogové setkávají a nové jevy, které se ve školním prostředí u dětí objevují. Ve výzkumné části analyzuje problematiku sociálních kompetencí a jejich použití v prevenci rizikového chování prostřednictvím kvalitativně orientovaného šetření u učitelů základních škol. Následně je toto šetření dáno do kontextu s kvalitativně orientovaným výzkumem zaměřeným na pracovníky Semiramis z.ú., kteří na školách realizují prevenci a s pedagogy pracují. Výstupem diplomové práce je i soubor doporučení pro praxi.

Garantující pracoviště:	Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.
Oponent:	Mgr. Iva Junová, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	6.11.2014

Prohlášení

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

V Hradci Králové dne

Poděkování

Děkuji za odborné vedení práce, panu doc. PhDr. Václavu Bělíkovi, PhD., za poskytování rad a jeho vstřícný přístup. Především děkuji všem svým blízkým za podporu během mého studia.

Anotace

BERGMANNOVÁ, Pavlína. *Sociální kompetence pedagoga v oblasti prevence rizikového chování u dětí*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020. 110 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá problematikou sociálních kompetencí pedagogů na základní škole v oblasti prevence rizikového chování. Práce řeší problematiku prevence rizikového chování na školách, nejčastější problémy, se kterými se pedagogové setkávají a nové jevy, které se ve školním prostředí u dětí objevují. V teoretické části jsou shrnuty poznatky z odborné literatury související s tématem práce. Výzkumná část analyzuje problematiku sociálních kompetencí a jejich použití v prevenci rizikového chování prostřednictvím kvalitativně orientovaného šetření u učitelů základních škol. Následně je toto šetření dáno do kontextu s kvalitativně orientovaným výzkumem zaměřeným na pracovníky Semiramis z.ú., kteří na školách realizují prevenci a s pedagogy pracují. Cílem výzkumného šetření je zmapovat názory pedagogických pracovníků a pracovníků organizace Semiramis na možnosti řešení prevence rizikového chování žáků na základní škole pomocí sociálních kompetencí pedagoga.

Klíčová slova: základní škola, pedagog, sociální kompetence, rizikové chování, prevence

Annotation

BERGMANNOVÁ, Pavlína. *Social competence of the pedagogue in the field of the prevention of risk behavior of children*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2020. 87 pp. Diploma thesis.

The diploma thesis deals with the issue of social competence of primary school teachers in the field of prevention of risky behavior. The work addresses the prevention of risky behavior in schools, the most common problems that teachers encounter and new phenomena that appear in the school environment in children. The theoretical part summarizes the findings from the literature related to the topic of the thesis. The research part analyzes the issue of social competencies and their use in the prevention of risky behavior through a qualitatively oriented survey of primary school teachers. Subsequently, this survey is placed in the context of qualitatively oriented research focused on Semiramis z.ú. staff, who implement prevention in schools and work with teachers. The aim of the research survey is to map the opinions of pedagogical staff and Semiramis staff on the possibilities of solving the prevention of risky behavior of primary school pupils using the social competencies of the pedagogue.

Keywords: primary school, pedagogue, social competence, risk behavior, prevention

Obsah

ÚVOD.....	12
1 SOCIÁLNĚ VÝCHOVNÁ PRÁCE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	15
1.1 Školní třída jako malá sociální skupina.....	15
1.2 Sociální vztahy a procesy ve škole.....	16
1.3 Sociální komunikace ve škole.....	17
1.4 Specifika socializace ve školním prostředí.....	18
1.5 Sociální dovednosti učitelů, žáků a jejich rozvíjení ve škole	19
2 KOMPETENCE PEDAGOGA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE	21
2.1 Profesionální kompetence pedagoga.....	24
2.2 Sociální kompetence pedagoga.....	26
3 RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ NA ŠKOLÁCH.....	27
3.1 Definice a nejčastější výskyt rizikového chování	27
3.2 Současný stav rizikového chování ve školách.....	31
3.3 Nové projevy rizikového chování u dětí a mládeže	33
4 PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ U DĚTÍ	35
4.1 Vymezení problematiky prevence.....	35
4.2 Specifika prevence rizikového chování ve škole	39
4.3 Aktéři prevence na základní škole	43
5 MOŽNOSTI ROZVOJE SOCIÁLNÍCH KOMPETENCÍ PEDAGOGA	49
5.1 Videotrénink interakcí ve škole	50

5.2	Sociálně-psychologický výcvik učitelů	50
5.3	Schopnost sebereflexe	51
5.4	Psychohygiena pedagoga.....	52
5.5	Možnosti využití metod sociálně výchovného působení ve škole	54
6	POHLEDY UČITELŮ A PRACOVNÍKŮ SEMIRAMIS z.ú. NA SOCIÁLNÍ KOMPETENCE A JEJICH UŽITÍ PŘI PREVENCI RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ ŽÁKŮ.....	56
6.1	Cíl výzkumného šetření.....	56
6.2	Metody výzkumného šetření.....	63
6.3	Výzkumný vzorek	65
6.4	Harmonogram výzkumu	67
6.5	Interpretace zjištěných dat	68
6.6	Závěr výzkumného šetření a doporučení do praxe	89
	ZÁVĚR.....	92
	Seznam použitých zdrojů.....	94
	Přílohy	Chyba! Záložka není definována.

Seznam použitých zkratk

DVO - dílčí výzkumná otázka

kol. – kolektiv

např. - například

MŠMT - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

RVP - Rámcový vzdělávací program

Sem. – SEMIRAMIS z.ú.

Sb. - Sbírka zákonů

ŠMP - Školní metodik prevence

TO - tazatelská otázka

tzn. - to znamená

Uč. - učitel

vyd. - vydání

ZŠ - základní škola

ÚVOD

Vnímám problematiku prevence rizikového chování jako klíčové téma ve výchovně vzdělávacím procesu na základní škole. Téma diplomové práce jsem zvolila i z důvodu, že pracuji jako učitelka na základní škole a pozoruji, jak je v dnešní době potřebné, aby pedagog pouze nevzdělával, ale také vychovával své žáky. Školy mají velkou úlohu a roli v rámci celého výchovně vzdělávacího procesu. V rámci školního prostředí dochází ke vzájemnému působení mezi školou a žákem. Žák je v rámci tohoto prostředí utvářen, a to jako sociální bytost. Zároveň žák toto prostředí spoluvytváří a ovlivňuje. V každé škole se objevuje řada relevantních problémů ve vztahu k žákovi a školní třídě, učiteli a škole atd. Současné problémy, které zde vyvstávají, bezpochyby směřují ve velké míře do oblasti sociálních vztahů různé úrovně a forem interakce učitele a žáka či žáků navzájem. V posledních letech vzrůstá množství různých problémů, se kterými se musí pedagogové i školy neustále potýkat. Jedná se o různé projevy rizikového chování, např. vulgarismy, záškoláctví, kouření či dokonce agresivní chování vůči ostatním spolužákům nebo i učitelům.

Z tohoto pohledu má pedagog v životě dětí a mladistvých velkou a důležitou roli, která se vztahuje nejen k procesu vzdělávání, ale také k výchově. Pedagog může být pro žáka příznivým vzorem, příkladem jednání. Je však důležité, aby byl on sám představitelem hodnot, které jsou pro jeho životní orientaci určující. Z tohoto důvodu by měli mít pedagogové dostatek kompetencí. Měli by mít osvojené příslušné profesní vědomosti a dovednosti. Na tuto problematiku reflektuje tato diplomová práce.

Cílem práce je zjistit, jakým způsobem probíhá prevence rizikového chování na základních školách a jak ji mohou ovlivnit pedagogové a pracovníci organizace SEMIRAMIS z.ú. Diplomová práce je systematicky rozdělena na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části práce je nejprve pojednáno o sociálně výchovné práci ve školním prostředí, o kompetencích pedagogů na základních školách, o rizikovém chování na školách. Poté je zde popsána prevence rizikového chování na základních školách. V neposlední řadě je v teoretické části práce pojednáno o možnostech rozvoje sociálních kompetencí pedagogů na základních školách.

Ve výzkumné části je analyzována problematika sociálních kompetencí a jejich použití v prevenci rizikového chování prostřednictvím kvalitativně orientovaného šetření u učitelů základních škol. Následně je toto šetření dáno do kontextu s kvalitativně orientovaným výzkumem zaměřeným na pracovníky SEMIRAMIS z.ú., kteří ve školách realizují prevenci a s pedagogy pracují. Cílem výzkumného šetření je zmapovat názory pedagogů a pracovníků organizace SEMIRAMIS z.ú. na možnosti řešení prevence rizikového chování pomocí sociálních kompetencí pedagoga. Výstupem diplomové práce je i soubor doporučení pro praxi.

1 SOCIÁLNĚ VÝCHOVNÁ PRÁCE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Škola je společenská instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělávání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách, podle určitých vzdělávacích programů. Stala se místem socializace žáků, podporujících jejich osobnostní a sociální rozvoj a připravující je pro život osobní, pracovní a občanský (Čapek, 2010, str. 133).

1.1 Školní třída jako malá sociální skupina

Sociální vztahy a komunikace se realizují a vytváří především v dané třídě s daným učitelem, a to po několik měsíců či let. Účastníci tak jsou žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé vyučující v dané třídě a konečně učitelé jako jednotlivci.

Každý člověk je v průběhu svého života mnohokrát zařazován, volně i mimovolně, do různých sociálních skupin. Prvotní skupinou, ve které člověk žije, je rodina. Dále je zařazován do školních skupin. Školní třídu je možné chápat různě, jak uvádějí někteří autoři. Například dle Průchy je to malá skupina sociální. Je v ní určitý počet jedinců, kteří vykonávají společně činnosti, které směřují ke společným cílům. Jsou v dlouhodobé interakci způsobem face to face. Také si uvědomují vzájemnou pospolitost. Členové skupiny se řídí skupinovými normami. Zaujímají pozice i role za relativně stálé struktury vztahů (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 200).

Jak uvádí Gillnerová, školní třída funguje jako sociální skupina od okamžiku, kdy se žáci sejdou. Již během prvních dnů se formuje školní třída. Začíná se ukazovat, kdo bude mít důležité slovo, kdo bude na pozadí (Gillnerová, Krejčová a kol., 2012, str. 29).

Výrost poté chápe školní třídu jako skupinu, do které je žák relativně trvale začleněn a má možnost dlouhodobého a přímého socializačního působení. Vedle rodiny tvoří třída nejvýznamnější část sociálního prostředí, a to hlavně na začátku školní docházky. Školní třída zastupuje společnost, a přitom má potřebnou míru intimity, aby usnadňovala přechod z rodiny do širšího sociálního prostředí. Na tuto sociální skupinu

působí řada faktorů. Mezi tyto faktory patří interpersonální vztahy, obsahy učiva, institucionální podmínky, ale i početnost třídy, jenž souvisí s kohezí skupiny a významně ovlivňuje její dynamiku. Působí zde také intersexuální rozdíly, kdy interakce mezi dívkami a mezi chlapci mají jiný charakter. Dále to jsou i školní dispozice žáků, které se řeší jako otázky diferenciací žáků, problematika nadaných žáků a žáků s handicapem a jejich integrace nebo inkluze. Patří sem věkové zvláštnosti, protože v různých věkových obdobích má skupina pro svého člena jiný význam a příslušnost ke skupině je prožívána jinak (Výrost, Slaměník, 1998, str. 20).

1.2 Sociální vztahy a procesy ve škole

Škola není jen vzdělávací institucí, ale také významným sociálním prostředím, kde se nachází prostor pro pedagogicko-psychologicky relevantní aktivity sociálních skupin a jedinců. Hovoříme zde tedy o vytváření určitých sociálních jevů.

Škola je místem, kde se sociální dovednosti nutně uplatňují a jsou nezbytnou podmínkou efektivního fungování výchovně vzdělávací instituce. Existuje zde tedy síť vztahů, ve kterých se edukační proces realizuje, a to na úrovni jedinců v podobě žáků, učitelů a studentů. Z pohledu začleňování jedince do společnosti existují různé formy a druhy sociálního učení, které představují proces socializace. Sociální procesy, které zde existují, jsou velmi mnohotvárné. Ve škole jsou veškeré druhy sociálního učení, díky nimž se dítě začleňuje do společnosti a rozvíjí se. Škola sociálními vlivy a procesy působí na jedince cílevědomě a dlouhodobě. Sociální učení ve škole má různorodé formy a dospělí v nich hrají důležitou roli. Učitelé a spolužáci jsou vzorem a žák je napodobuje a ztotožňuje se s nimi. Učitel používá výchovné prostředky, jako například odměny a tresty, což je formou učení sociálním zpevněním. Důležité je i observační učení (učení pozorováním), učení anticipací (očekáváním). Tyto formy socializace vedou od vnějšího řízení jednání jedince k sebekontrolě, sebevýchově a k odpovědnosti za sebe sama. (Gillnerová, Krejčová a kol., 2012, str. 17 - 18).

Sociální vztahy a procesy ve škole doprovází sociální komunikace, která je chápána jako obecný jev zmíněných sociálních styků a je popsána ve zvláštní kapitole níže.

1.3 Sociální komunikace ve škole

V rámci socializace má velmi významné místo sociální komunikace. Proto je nutné na tomto místě uvést, co je to sociální komunikace. Teorie sociální komunikace zkoumá a popisuje dle Řezáče komunikaci mezi lidmi neboli interpersonální komunikaci. Důležitá je přitom nejen kvantitativní stránka komunikace, ale především její kvalitativní stránka (Řezáč, 1998, str. 229).

Jak doplňuje Mareš, sociální komunikace má tři základní stránky sociálního styku:

- společné činnosti,
- vzájemné působení,
- mezilidské vztahy (Mareš a Krivohlavý, 1995, str. 15).

Sociální komunikaci lze vnímat ze dvou různých úhlů pohledu. Z užšího pohledu ji chápeme jako výměnu informací, zatímco ze širšího pohledu do ní vstupují také představy, ideje, nálady, pocity, postoje apod. Pokud výměna informací probíhá mezi lidmi a má specificky lidskou podobu, je možné zde dle autorů hovořit o sociální komunikaci.

Gavora doplňuje, že důležitou úlohu v komunikaci hrají i rodiče, a to z toho důvodu, že komunikaci užívají právě při výchově svých dětí. Jejich role se v tomto případě podobá roli učitele – rodiče. Svě děti usměřňují (vědomě či nevědomě) k jistým cílům, mají před sebou určitý ideál, ke kterému děti vedou. Dále uvádí, že mnoho z komunikace v domácím prostředí má výchovnou náplň. Jsou to různé aktivity, podněty, příkazy, otázky a úlohy, kterými rodiče formují sociální, kognitivní, afektivní nebo psychomotorickou stránku dítěte (Gavora, 2005, str. 29).

Každá sociální komunikace se řídí určitými pravidly, stejně je tomu i při výuce a ve škole. Na formulování pravidel výukové komunikace se podílí z části škola vlastním školním řádem, část je stanovena obecnými pravidly chování ve společnosti a část je výsledkem vztahu učitele a žáka. Tato pravidla by měla zajistit maximální spolupráci ve třídě, bezpečí, určité pohodlí a udržení přijatelné úrovně slušnosti mezi žáky, zaměstnanci školy a návštěvníky školy. Dodržování těchto pravidel je velmi významné jak pro učitele, tak i pro žáky. Záleží zde na jednotlivých vyučovacích předmětech a na

aktuální činnosti, kterou žáci vykonávají. Některé činnosti si vyžadují více volnosti, pravidla by je mohla v činnosti omezovat. Velké množství pravidel neumožňuje potřebný dialog mezi žáky a učitelem a brání tak kvalitní komunikaci.

1.4 Specifika socializace ve školním prostředí

Ve škole dochází tedy mimo jiné k socializaci žáků, studentů. Co představuje pojem socializace? Na tuto otázku odpovídá např. Řezníček, který uvádí, že je to proces formování a růstu jedince, na kterého působí vnější podněty včetně výchovy. Je procesem zespočtenšťování jedince. Proces utváří osobnost působením tlaků, výzev, očekávání, odměn, trestů, příležitostí, jehož produktem jsou: regulativní principy reprezentující sociokulturní systém v dynamice a struktuře samotné osobnosti a zvyky, uspořádané do rolí, jakožto složitějších struktur chování, vyžadovaných sociokulturním systémem v odpovídajících situacích (Řezníček, Poláčková, 2004, str. 6).

Jinými slovy socializace je proces začleňování člověka do společnosti. V rámci něj dochází k proměnám, kterými se vzdaluje od výchozího stavu novorozence a stává se z něj člověk. Socializaci je možné členit dle období a působení na primární, sekundární a terciární, jak je uvedeno níže.

Primární socializace dětí neprobíhá ve škole, ale v rodině. Až na tuto primární socializaci poté navazuje socializace sekundární, v níž má uvedená škola rozhodující roli (Franclová, 2013, str. 118). Škola je tedy specifické sociální prostředí, které patří mezi sekundární socializační činitele hned po rodině. Je to instituce, která má za cíl poskytnout dítěti výchovu, vzdělání, jiný pohled na svět, nové zkušenosti, normy a hodnoty a formovat jeho osobnost.

Havlík uvádí, že sekundární socializace, která existuje ve škole, navazuje na primární socializaci, v níž byly vytvořeny emoční vazby k druhým lidem, základní návyky postojů a dovedností (Havlík, Kořa, 2011, str. 150). V rámci sekundární socializace dochází k otevření nových možností, jak se realizovat a připravit na budoucí povolání. Sociální svět školy v sobě zahrnuje sociální procesy, vlivy a vztahy, sociální komunikaci a interakci mezi všemi aktéry výchovného procesu. Znalost sociálního světa školy je velice důležitá pro pedagogické pracovníky a pro rozvíjení sociálních dovedností učitelů i žáků. Socializace terciární poté probíhá celý život.

Jak doplňuje Procházka, socializace klade na dítě zvýšené nároky, protože se musí přizpůsobovat podmínkám institucionalizovaného vzdělávání a výchovy – stát se žákem i spolužákem zároveň. Někteří autoři hovoří o tom, že socializace v kontaktu školy je zásadním životním úkolem, který má charakter socializace primární. Děti musí zvládnout i jiné nároky než jen nároky rodičovské. Jsou vystaveni tlaku požadavků vzdělávací práce ve školách, výchovných nároků. Prožívají komunikaci a interakci s jinými žáky. Musí si najít své uplatnění ve škole, musí uspokojit své potřeby. Vše jsou to velmi důležité kroky, které dávají socializaci ve škole velmi důležitý význam (Procházka, 2012, str. 92).

Škola by měla na žáky působit tak, aby přijali hodnoty a normy dané společností. Normy lze rozdělit na formální a neformální. Formální normy ve škole jsou dané společností a vyplývá z nich například role žáka. Neformální normy vznikají ve školní třídě a mohou usilovat o plnění požadavků a povinností (např. pomoc, povzbuzení), nebo mohou být negativistické vůči škole (vliv má klima třídy). Neformální normy třídy se utvářejí vlivem starších spolužáků, kamarádů i mimo školu, prostřednictvím sdělovacích prostředků. Součástí norem školní třídy se stávají módní trendy, styl hudby a způsoby chování, kterými žáci vyjadřují svoje názory, postoje a ideály. Socializační vlivy školy na jedince jsou v působení několika subjektů:

- učitelů,
- školní třídy a ostatních skupin žáků ve škole,
- ostatních dospělých (asistentů, vychovatelů atd.) (Výrost, Slaměnik a kol., 1998, str. 266).

1.5 Sociální dovednosti učitelů, žáků a jejich rozvíjení ve škole

Již tedy bylo zmíněno, že ve třídě, jako malé sociální skupině, působí žáci a učitelé. V současném 21. století se mění vztahy mezi učiteli a žáky, mění se vztahy mezi učiteli a rodiči mimo to se mění vztah učitele a společenských institucí. To vede k růstu požadavků a změnám v oblasti sociálních dovedností učitelů, žáků.

Platí, že všechna povolání vyžadují určité sociální dovednosti. U pedagogických pracovníků to platí o to více, protože pracují s dětmi, vyučují je, směřují je, motivují atd. Každý čtenář zřejmě tuší, co jsou to sociální dovednosti. Jaká je však přesná definice tohoto termínu? Sociální dovednosti je možné definovat dle Gillernové, jako

učením získané předpoklady, které jsou nezbytné v sociálních interakcích a komunikaci (Gillernová, Krejčová, 2012, str. 30).

Povolání pedagoga je na sociální dovednosti značně náročné. Stupeň osvojení sociálních dovedností je u různých učitelů různý, je prakticky nezávislé na věku, odbornosti, množství teoretických poznatků.

Tyto dovednosti se týkají zejména poznávání a vzájemného porozumění dospělého a dítěte, komunikace mezi dospělým a dítětem i dětmi navzájem, vytváření příznivého emočního klimatu, důvěry a bezpečí, podpory, pomoci a efektivního rozvoje dítěte, zvládnutí konfliktu a problému apod. Základní prvky těchto sociálních dovedností hrají důležitou roli ve všech dlouhodobějších vztazích, pro vztah dospělých a dětí to platí bez výhrady. Jak uvádí Hájková, sociální dovednosti je možné rozvíjet např. v rámci využití skupinové práce ve školní třídě. Další možnost představují programy vytvořené primárně za účelem rozvoje sociálních dovedností, zvláště poté programy rozvíjející dovednosti důležité pro získání přátel. Rozvíjet sociální dovednosti je důležité nejen u dospělých, ale i u dětí. Děti přijímají sociální dovednosti od dospělých (rodičů, učitelů, trenérů), ale učí se jim i od svých vrstevníků (Hájková, Strnadová, 2010, str. 170).

2 KOMPETENCE PEDAGOGA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Jak již bylo v předchozích kapitolách popsáno, současná škola je zajímavým sociálním světem, který v sobě zahrnuje veškeré sociální vztahy a interakce mezi žáky i učiteli. Je to prostor, ve kterém vzniká řada situací a problémů, se kterými by si měl každý učitel poradit. Tato kapitola předkládá některé sociálně-psychologické dovednosti učitele, které přispívají k rozvoji, vzdělávání žáků a k řešení aktuálních problémů současné školy.

Vybrané skupiny sociálních kompetencí pedagoga

Pro potřeby této práce zde prezentuji výběr sociálních kompetencí, které lze u pedagoga rozvíjet různými způsoby popsanými v dalších kapitolách. Tyto sociální kompetence považuji za důležité také v oblasti prevence rizikového chování žáků. Každý dobrý pedagog by měl těmito sociálními kompetencemi disponovat a využívat je při řešení různých náročných situací vznikajících na půdě školy.

Sociální kompetence učitele jsou důležité, protože pokud je učitel má, předává a vytváří sociální kompetence u žáků a tím může ovlivnit celkovou atmosféru ve třídě i v celé škole. V oblasti sociálních dovedností jsou pro učitele nejdůležitější ty, které patří k sociální percepci, komunikaci, sebereflexi a ke zvládnutí konfliktů. Gillernová upozorňuje na ty dovednosti, které přispívají k rozvíjení interpersonálních vztahů ve škole, ale především vztahů učitelů a žáků. Nelze určit, které z nich jsou důležitější, protože jejich použití záleží na dané situaci a učiteli. Uvedené dovednosti se mohou různě překrývat a hrají důležitou roli ve všech mezilidských vztazích ve škole, ale i v běžném životě. Mezi sociální dovednosti neboli kompetence učitele je možné zařadit především dle Gillernové a Krejčové (2012) následující kompetence.

Akceptování osobnosti žáků, rodičů, kolegů znamená přijímat každého takového, jaký je. Avšak to neznamená se vším souhlasit. Každý žák je jiný, je jedinečný a učitel by k němu měl tak přistupovat a akceptovat jeho projevy chování, jeho osobnost. Učitel musí všechny žáky nejprve poznat a šikovně je navést na správnou cestu.

Autenticita projevů pro učitele znamená projevovat se otevřeně, pozitivně, projevovat autenticky své emoce a názory. Pedagog by měl také zvážit, jakým způsobem dává

najevo například vztek. Není vhodné před žáky vybuchnout vzteky a jednat v afektu. Učitel je pro žáky vzorem a působí na ně v osvojování sociálních dovedností.

Učitel, který je empatický, se umí vcítit do svých žáků, je citlivý k jejich potřebám a akceptuje jejich osobnost. Může se vcítit do žáka, se kterým nesympatizuje v názorech. Tím se bude rozvíjet jeho vztah s tímto žákem. Ve škole nestačí pouze žáky poslouchat, ale je důležité porozumět všemu, co sdělení doprovází. Tím, jak učitel žákům naslouchá, dokáže porozumět i neverbálním projevům nebo kontextu situace.

Porozumění neverbálním projevům jedince je důležitým aspektem a komunikačním prostředkem v každé interakci. Neverbální stránka komunikace žáka učiteli sděluje informace o emocích, o tom, co žák právě prožívá. Každý pedagog by měl touto sociální dovedností disponovat, ale též ji rozvíjet u žáků. Spolupráce žáků ve školním prostředí je účinná a přínosná pro celý kolektiv. Děti by se měly od pedagoga učit týmové práci, nadchnout se a pracovat pro společný cíl. O nezbytnosti rozvoje celkové komunikativní kompetence, zaměření se na verbální a neverbální složku komunikace, postupech při řešení konfliktních situací a spolupráci v týmu pojednává i Chudý a kol. (2011).

Odlišení prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů u sebe i ostatních představuje další neméně důležitou sociální kompetenci. Jakým způsobem člověk prožívá a vnímá dění kolem sebe, jaké má pocity a prožitky z dané situace, mu nemůže nikdo jiný vylouvat a argumentovat svými názory. Nutností je zde odlišovat pocity od názorů, úsudků, na které můžeme reagovat a vyvracet je.

Součástí učitelovy praxe by měla být podpora a rozvoj sebeovládání a sebereflexe u žáků i u sebe. Pokud chce učitel působit na žáky a budovat s nimi dlouhodobější vztah, měl by se na tuto sociální dovednost zaměřit a rozvíjet ji i u svých žáků.

Mareš uvádí, že v procesu výchovy a výuky je důležitá zejména komunikace a interakce mezi lidmi, v našem případě mezi žáky a pedagogy. Důležité je také sociální klima školní třídy, individuální styly studentů. Každý učitel by měl mít schopnost sebereflexe, tj. umět si zrekapitulovat svůj způsob práce, zamyslet se nad svými slabými a silnými stránkami, pokusit se najít oblasti, kde by mohl provést dílčí změny. Jak žáci, studenti, tak také rodiče mají vůči učiteli svá očekávání. Učitel je tím, kdo vychovává a vzdělává jejich děti (Mareš, 2013, str. 15-18).

O rozvíjení odpovědnosti za sebe sama a za sociální prostředí, ve kterém se pohybují, se zmiňuje také Kyriacou (2012), podle něj má být pedagog pro žáka pomocníkem a budovat u něj, prostřednictvím vzájemných dobrých vztahů a důvěry, jeho sebedůvěru. Žáci tvoří významný prvek ve školním prostředí a je podstatné, aby se mohli podílet a rozhodovat o tom, co se ve škole bude dít. A zároveň nesli za tato rozhodnutí svůj díl odpovědnosti.

Každému při jeho práci prospěje, když je pochválen. Stejně tak to platí i u žáků, u nichž je prospěšné užít tento prostředek pro kladné hodnocení jejich snahy, úsilí a výsledné činnosti. Tato podpora jim pomůže odbourat případné pochyby, obavy, nechuť k práci a stres. Žáky pochvala nebo odměna motivuje a je účinnější než trest.

Vyjadřování se ke konkrétním situacím je další ze sociálních kompetencí. Správně a konkrétně sdělovat žákům požadavky a hodnocení jejich práce by mělo být další sociální kompetencí, kterou má učitel používat. Příliš obecné sdělení je pro žáky nejasné a matoucí. Konkrétní vyjadřování k situacím je pro učitele efektivním prostředkem působení v sociálních interakcích ve škole.

S tím souvisí i zvládání konfliktních situací. V každé škole se někdy objeví problém, konflikt, který se musí vyřešit a záleží pouze na schopnostech učitelů a žáků, jestli tento konflikt naruší jejich vztahy nebo je posílí. Kyriacou (2012) popisuje, že pedagog by měl být schopen vyřešit konflikty a předcházet nežádoucímu chování žáků, protože prevence spočívá v bdělosti a reagování.

Jak dále uvádí Vališová, sociální dovednosti tvoří důležitou součást profesní kompetence pedagoga. Nelze je nastudovat, můžeme je rozvíjet celý život. Sociální dovednosti lze chápat jako vhodné profesní chování, vnímání procesů skupinové dynamiky ve třídě a škole, reagovat na tyto procesy a usměrňovat je, rozumět procesům vývoje žáků, schopnost pracovat v týmu. Sociální kompetence učitele je tedy možné charakterizovat takto:

- Umí naslouchat.
- Přirozeně komunikuje.
- Je optimistický a vyrovnaný.
- Umí konstruktivně jednat a řešit problémy.
- Svým chováním dokáže druhé uvolnit.

- Rád komunikuje a poznává nové lidi.
- Je zvědavý v mezilidských kontaktech a má všestranné zájmy.
- Má pozitivní vztah k sobě i k ostatním lidem.
- Umí rozvíjet pozitivní osobnostní rysy lidí.
- Je empatický a tolerantní.
- Cíleně ovlivňuje a reguluje mezilidské vztahy (Vališová, 1994, str. 24).

Uvedené kompetence v současné době využívají pedagogové na rozdíl od didakticko-naukových problémů k otázkám výchovy a motivaci k sebevýchově. Pedagogové musí v rámci moderně koncipované pedagogiky klást důraz na specifické potřeby jednotlivých žáků a snažit se působit preventivně proti rizikovému chování, které je popsáno v dalším textu.

2.1 Profesionální kompetence pedagoga

V obecné rovině bylo již v minulé části práce uvedeno, že v dnešní vyvíjející se společnosti se mění požadavky na profesionální dovednosti učitelů. Současný charakter vzdělávání, který se zaměřuje na předměty a předávání poznatků, nahrazuje pojetí výuky zaměřené na rozvoj žáka, respektování jeho individuality, kooperaci a sebereflexi. Pedagog se má stát žákovi průvodcem na cestě za vzděláním, pomáhat mu rozvíjet znalosti a dovednosti, myslet kriticky a tvořit. Měl by žákovi pomáhat v řešení problémů (Kolaříková, Petrová, Urbanovská, 2017, s. 73).

Kompetence pedagoga je možné rozdělit na kompetence profesionální a sociální. Tato podkapitola se zaměřuje na kompetence profesionální.

Jak uvádí Slavík, profesionální kompetence představují komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému vykonávání profese (Slavík, Siňora, 1993, str. 102). Jiný náhled na tuto problematiku má Průcha, který uvádí, že je to souhrn profesionálních dovedností a dispozic, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Jsou to primární kompetence osobnostní a kompetence profesionální. Osobnostní kompetence zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflektivní. Profesionální kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profese (Průcha a kol., 2003, str. 103). V neposlední řadě je zde možné uvést definici Vašutové. Dle autorky je to otevřený, rozvoje schopný systém profesionálních

kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě (Vašutová, 2004, str. 92).

Existují různá vymezení a třídění profesních dovedností učitele. Mnoho autorů se snaží vymezit charakteristiky ideálního učitele z různých pohledů. Učitel realizuje ve složitém sociálním světě školy edukační činnosti na základě svých dovedností. Gillernová uvádí tyto okruhy profesních dovedností učitele:

- Dovednosti, které souvisí s předmětem vyučování (co učitel vyučuje, učební látka).
- Didaktické dovednosti, které vyjadřují didaktickou a metodickou připravenost učitele (jak učitel vyučuje).
- Diagnostické dovednosti, které souvisejí s obsahem vyučování, hodnocením žáka i sebereflexí učitele.
- Sociálně-psychologické dovednosti učitele, které rozvíjí interakce mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem, tyto dovednosti podporují dovednosti diagnostické, didaktické, ale také předmětové (Gillernová, Krejčová a kol., 2012, str. 54).

Profesní kompetence je možné popsat, jak uvádí Vašutová, z pohledu akademických činností učitele takto:

- Vědeckovýzkumná činnost nebo umělecká nebo technicko-vývojová,
- pedagogická činnost,
- expertní činnost,
- řídicí činnost spojená s výkonem akademické funkce,
- administrativní činnost (Vašutová, 2002, str. 111).

Výše popsané dovednosti jsou navzájem provázané a ovlivňují se. V přípravě budoucích učitelů je věnována hlavní pozornost předmětovým a didaktickým

dovednostem. V praxi se setkáváme s učiteli, kteří mají problémy s řešením výchovných problémů žáků, špatně se orientují ve vztazích ve třídě i škole, nevědí, jak pozitivně ovlivňovat klima ve třídě a škole. Pro efektivní činnost školy je v dnešní době důležité rozvíjet sociálně-psychologické a diagnostické dovednosti učitele.

2.2 Sociální kompetence pedagoga

Druhým typem kompetencí pedagogů, jsou kompetence sociální. Jak uvádí Helus, každý jedinec je sociálně situovaná osobnost. Každý jedinec se pohybuje v interpersonálních vztazích „já“ a „ty“, a také v sociální skupině „my“ (Helus, 2015, str. 11-12).

Dále platí, že učitel ve školním prostředí vykonává denně různorodé činnosti a vstupuje do mnoha interakcí se žáky i se školní třídou, do sociálních vztahů, které se ve škole odehrávají. Sociální vztahy netvoří pouze učitelé a žáci, ale také učitelé se svými kolegy, učitelé s rodiči a žáci mezi sebou. Všechny činnosti ve škole jsou navzájem propojené a školní vztahy tvoří složitou síť, ve které je nutné se orientovat. Učitel se v této složité síti vztahů pohybuje, může ze své profesní pozice ovlivňovat dění ve škole, potřebuje se v tomto prostředí správně orientovat a analyzovat školní situace tak, aby jim sám porozuměl. Za tímto účelem by měl mít osvojené základní sociální dovednosti neboli kompetence.

Sociální kompetence patří do souboru znalostí, dovedností a postojů přesahující konkrétní oborové znalosti, umožňují jejich efektivní využití. Kromě sociální kompetence jde o kompetence komunikace a spolupráce, řešení problémů a tvořivosti, o samostatnost, odpovědnost, spolehlivost, myšlení, učení, zdůvodňování (Belz, Siegrist, 2015, str. 58-60).

3 RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ NA ŠKOLÁCH

Dnešní doba je plná moderních informačních technologií, nepřehledného množství informací a dalších jevů současnosti, jako je např. probíhající globalizace. Tyto procesy s sebou přinášejí řadu negativních jevů, ovlivňují celou naši společnost a také výchovu našich dětí. V posledních letech se projevuje nejen na školách rizikové chování dětí. Je možné konstatovat, že se změnami v pojetí tradiční rodiny, se změnami v roli muže a ženy v rodině, a tím i ve výchově dětí, dochází k nárůstu negativních jevů v chování dětí ve školách a školských zařízeních. Rodiče dětí jsou často zaneprázdněni množstvím pracovních úkolů a nemají na své děti v mnoha případech dostatek času. Děti tráví v současné době mnoho času u počítačů, tabletů a chytrých telefonů, nemají dostatek pohybu, chybí vzájemná osobní komunikace. Vlivem médií, která jsou plná kriminálních seriálů a násilí je již jen krůček např. k pobývání v pochybné partě, k výchovným problémům v rodině i ve škole, což sebou nese často zhoršení prospěchu a vede k rizikovému chování dětí na školách, jako je např. šikana a další.

3.1 Definice a nejčastější výskyt rizikového chování

Pojmem rizikové chování se v současnosti zabývá mnoho vědních oborů jako například sociální pedagogika, sociální patologie, psychologie, kriminologie, adiktologie a další. Proto se liší definice tohoto chování napříč těmito vědními obory. V dnešní době nahradil termín sociálně patologický jev nový pojem rizikové chování, a to zejména v resortu školství, protože sociálně patologické jevy postihují extrémní jevy ve společnosti (např. závislosti, krádeže, vraždy atd.). Dolejš doplňuje, že místo pojmu rizikové chování se můžeme setkat s pojmem poruchy chování, asociální a antisociální chování, delikvence, maladaptivní chování, kriminální chování, návykové a nepřizpůsobivé chování (Dolejš, 2010, str. 16).

Rizikové chování popisují autoři různě. Např. Dolejš chápe rizikové chování, jako druh chování, který je v rozporu se zájmy společnosti, jejich platnými normami (Dolejš, 2010, str. 7). Jiný pohled na tuto problematiku má Miovský. Dle autora je rizikové chování takové chování, které vede k prokazatelnému nárůstu sociálních, zdravotních, výchovných a jiných rizik, které ohrožují jedince i společnost (Miovský, Zapletalová, 2006, str. 40). Pokorný nahlíží na rizikové chování z pohledu zdravého, respektive nezdravého životního stylu. Autor tedy uvádí, že rizikové chování je takové chování

jedince, které souvisí s nezdravým životním stylem, vede k porušování sociálních norem, nedodržování zákonů, předpisů a nařízení. Také nectí etické hodnoty. Toto chování směřuje k poškozování zdraví jedince. Také směřuje k poškozování prostředí, ve kterém jedinec žije a pracuje, a ve svém důsledku poté směřuje k individuálním, skupinovým či celospolečenským poruchám a deformacím (Pokorný, Telcová, Tomko, 2003, str. 7-9). V neposlední řadě je zde možné uvést definici Jedličky. Autor chápe rizikové chování jako takové chování, při němž ohrožuje jedinec sebe či jiné, je to předstupeň deviací a sociálních patologií (Jedlička, 2015, str. 66).

I v základních školách dochází v posledních letech k deliktům, které znamenají nedodržení sociální normy, porušení určitých pravidel či práva anebo povinností a může se stát i trestným činem. S pojmem delikt souvisí pojem delikvence, kdy se jedná o záškoláctví, o užívání návykových látek, o útoky z domova apod. (Bělík a kol., 2017, s. 79-80).

Rizikové chování dětí na školách má své příčiny jak v rodině, tak i ve škole. Jak uvádí Slepíčka, v rodině to může být nevhodná výchova, ve škole pak např. šikana a další negativní jevy. Na děti jsou v současné době kladeny vysoké nároky, ať už doma a zejména pak ve škole. Rizikové chování v domácím prostředí se může přenášet do školy, a naopak rizikové chování ve škole může být přenášeno do domácího prostředí (Slepíčka a kol., 2018, s. 28). Dále autor uvádí, že k rizikovému chování ve škole nepatří jen šikana, ale také agresivní chování, podvádění, záškoláctví, užívání návykových látek, vandalismus nebo např. kyberšikana či kyberzávislost a další (Slepíčka a kol., 2018, s. 16).

Rizikové chování je často spojeno s nadměrným důrazem, který je kladený na dosažení úspěchu. Pedagogové se v základních školách podílejí na výchově žáků, na vývoji jejich osobnosti, měli by jít dětem příkladem a měli by pomáhat vyhnout se situacím, které mohou rizikové chování podněcovat.

Z výše uvedeného je možné vyvodit, že existují různé formy a podoby rizikového chování. Vzhledem k nejednotnosti vymezení forem rizikového chování v odborné literatuře, použiji rozdělení rizikových projevů v chování dětí a mládeže uvedené v Národní strategii primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027:

- Agrese, šikana, kyberšikana a další rizikové formy komunikace prostřednictvím multimédií, násilí, domácí násilí, krizové situace spojené s násilím, vandalismus, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus a xenofobie, homofobie, krádeže, loupeže, vydírání, vyhrožování,
- Záškoláctví,
- Závislostní chování, užívání různých typů návykových látek, netolismus, gambling,
- Rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, prevence úrazů,
- Spektrum poruch příjmu potravy,
- Negativní působení sekt,
- Sexuální rizikové chování (Národní strategie primární prevence, 2019).

Rizikové chování, které se ve školním prostředí nejčastěji projevuje, je popsáno v následujícím textu.

- **Agrese**

Rizikové chování je často provázeno agresivitou, která může být stupňována. Agresivita je do určité míry charakteristickým znakem osobnosti jedince anebo postojem, vnitřní pohotovostí organismu k agresi, může být také schopností organismu mobilizovat síly v případě ohrožení nebo ve snaze dosáhnout svého cíle. Do základních škol však agresivita nepatří (Bělík a kol., 2017, str. 81).

- **Záškoláctví**

I když náleží záškoláctví mezi významné patologické jevy, věnuje se mu velmi málo autorů. Jedním z nich je např. Kyriacou, který popisuje záškoláctví jako jev, kterého se dopouští jedinec, společnost. Je důsledkem většinou špatných výsledků ve škole. Záškoláctví poté vede k horšímu uplatnění žáků ve škole a často směřuje ke kriminální dráze jedince. Míra uvedeného záškoláctví může být indikátorem nevhodného vzdělávacího systému. V případě, že mají děti i mladistvý pocit, že škola pro ně nemá žádný význam, do školy nechodí. V tomto případě je nutné se zamyslet nad intervenčními prostředky a způsoby, pomocí kterých je možné s touto situací bojovat. Odpovědná společnost musí pomocí dostupných prostředků usilovat o to, aby se žáci

kvůli svým špatným výsledkům či nespokojenosti neocitli stranou zájmu (Kyriacou, 2005, str. 44).

- **Závislostní chování**

Závislost je to, co odpovídá definici závislosti podle Mezinárodní klasifikace nemocí, kterou vytvořili experti Světové zdravotnické organizace. Jak uvádí Nešpor, jedná se o skupinu behaviorálních, fyziologických a kognitivních fenoménů. V rámci nich má užívání určitého typu látky, nebo třídy látek mnohem vyšší přednost než jakékoliv jiné aktivity jedince, kterých si v minulosti cenil mnohem více. Závislostní jednání se charakterizují touhou, která je mnohdy silná, někdy přemáhající brát psychoaktivní látky. Ty mohou být někdy i na lékařský předpis, často však jsou bez předpisu. Může se také jednat o alkohol, tabák a jiné látky. Nutno podotknout, že návrat k užívání látky po období abstinence vede k rychlejšímu znovuobjevení jiných rysů syndromu, než je tomu u jedince, u kterého se závislost nevyskytuje (Nešpor, 2011, str. 9).

- **Šikana**

Šikana představuje násilné, ponižující chování jednotlivce nebo skupiny vůči slabšímu jedinci, který ze situace nemůže uniknout ani se účinně bránit. Šikana je pojem z oblasti mezilidských vztahů, nikoliv však práva. Český právní řád totiž tento pojem nezná. Pachatelé tak nejsou trestáni za šikanu, ale třeba za vydírání, omezování osobní svobody apod. (Hutyrová, Růžička, Spěváček, 2013, str. 18).

Říčan doplňuje, že šikana je ubližování někomu, kdo se nedovede bránit či nemůže bránit. Většinou hovoříme o šikaně tehdy, když se jedná o jednání opakované. V některých závažných případech, může být šikana i jednání jednorázové. Šikana představuje ubližování jedincům, kteří náleží do jedné školy, třídy, kteří mají stejné postavení. Šikana je tedy častá mezi žáky, studenty, ve sportovním oddíle mezi sportovci, ve vězení mezi vězni atd. Mezi agresorem a obětí je osobní asymetrický vztah moci. Jinými slovy oběť ví, kdo jí ubližuje, bojí se ho, je závislá na jeho rozmarech. Šikanu je možné rozdělit na šikanu přímou a nepřímou. Přímá šikana může být velmi rozmanitá. Přímá šikana je působení bolesti bitím, kopáním, ponižující tělesnou manipulací, poškozováním a braním osobních věcí, loupež, slovní napadání, ztročování. Nepřímá šikana spočívá v sociální izolaci spolužáka, kterého druzí neberou

na vědomí, se kterým se nemluví, je vylučován z činností skupiny atd. (Říčan, 2010, str. 21).

- **Sexuální rizikové chování**

Sexuální rizikové chování je souborem projevů chování doprovázeným sexuálními aktivitami, které pro jedince vykazují rizika v nejrůznějších oblastech – zdravotní, sociální atd. Do sexuálně rizikového chování je možné zařadit nechráněný pohlavní styk při náhodné známosti, výrazně promiskuitní chování, rizikové sexuální praktiky, kombinaci užívání návykových látek a rizikového sexu či předčasný pohlavní styk (Zemanová, Dolejš, 2015, str. 44).

Rizikové chování nabývá v posledních letech výrazně na významu, jak je uvedeno níže. Tomuto trendu a novým jevům se školy přizpůsobují. Jsou si vědomy důležitosti primární prevence, která dnes již vhodně kombinuje nejrůznější zážitkové techniky, a to i v případě, kdy hodinu realizuje sám vyučující.

3.2 Současný stav rizikového chování ve školách

Mnozí si kladou otázku, jak je možné, že to, co bylo ještě před dvaceti lety nemyslitelné či nepředstavitelné v chování dětí, je v současné době již jakousi normou. Rizikové chování má své příčiny a důsledky. Jak ukazují statistiky, rizikové chování dětí a mládeže má narůstající tendenci. Důvodem rizikového chování jsou dle Vavrysové změny ve struktuře mozku i funkci mozku adolescentů. Je možné usuzovat, že za růst rizikového chování může právě mozek a změny v mozku a rychlý vývoj nucleus accumbens (Vavrysová, 2018, str. 22).

V dnešní době existuje výrazný nesoulad v hranicích rodiny a školy, velký vliv na chování žáků základních škol má také parta, děti jsou vystavovány mediálnímu násilí a v některých nefunkčních rodinách také domácímu násilí či jsou jeho svědkem. Výjimkou není také týrání, zanedbávání výchovy nebo sexuální zneužívání dětí školního věku (Martínek a kol., 2015, str. 21).

To vše má na dítě vliv a vznikají zde různé problémy. Mezi nejčastěji vzniklé problémy z hlediska rizikového chování patří páchaní trestné činnosti již dětmi, dále je to výše nezmíněná distribuce drog již na základních školách, ale také přechovávání a držení

marihuany, pěstování konopí apod. Domnívám se, že na růstu rizikového chování má zajisté nebývalý vliv také technický pokrok, který je patrný ve všech oblastech života.

Z mnoha studií a článků zjišťujeme, že na školách se nejčastěji vyskytuje šikana, užívání drog a agresivní chování. Právě agrese může být však směřována nejen na druhé, ale také na sebe sama (sebevražedné jednání, sebepoškozování). S agresivním chováním a kriminalitou dětí a mládeže souvisejí mimo výše zmíněné také poruchy chování, jako je hyperaktivita s poruchou pozornosti, lhaní, krádeže, toulky nebo kyberšikana. Odborníky byly vypracovány typologie agresorů i obětí. Všechny tyto projevy jsou formou obrany a projevem neschopnosti řešit náročné životní situace (Martínek a kol., 2015, str. 121).

I když je u dítěte patrné problémové chování či rizikové chování, často není včas řešeno, protože se na děti dívají jejich rodiče nekriticky. Dále na rodinu, jako důvod existence rizikového chování poukazuje Martínek. Ten uvádí, že dalším problémem, proč dochází k růstu rizikového chování, je fakt, že v mnoha rodinách chybí vzájemná komunikace. Existují různé styly výchovy, na každé dítě platí jiná pravidla a jiná výchova, je však zejména na rodičích, aby své dítě zvládali, aby ho vychovávali ke vzájemné toleranci, k respektu a úctě k druhému (Martínek a kol., 2015, str. 133).

Trestně právní odpovědnost mají pedagogové, v případě, že se jedná o neplnění oznamovací povinnosti v případech neohlášení vzniku některých sociálně patologických jevů na základních školách, rizikového chování dětí školního věku. V některých případech jsou, bohužel, trestně stíháni sami pedagogové, např. za sexuální zneužívání žáků, fyzické trestání žáků. V některých případech se jedná o náhradu způsobené škody žákem či žáky např. na majetku školy či veřejném majetku apod.

K edukaci žáků s rizikovým chováním je důraz kladen na fyzikální faktory (např. osvětlení, rozmístění nábytku, barvy stěn apod.) a psychosociální faktory, a to stabilní (tj. trvalejší vztahy mezi účastníky edukačních procesů, klima třídy) a proměnlivé (krátkodobé stavy interakce mezi účastníky edukačních procesů, atmosféra ve třídě). Klima ve třídě a ve škole a celý edukační proces nevytváří jen výuka, ale také přestávky nebo různé společenské akce třídy (Čapek, 2010, str. 12).

Z hlediska rizikového chování dětí na základních školách sehrávají důležitou roli především pedagogové a jejich sociálně psychologické dovednosti, na které se zaměřují některé kapitoly této práce.

3.3 Nové projevy rizikového chování u dětí a mládeže

Mezi jedny z nejzávažnějších sociálně-patologických jevů patří šikana, která není sice novým jevem v rámci rizikového chování školních dětí, ale je nutno ji potírat a provádět preventivní opatření jejímu zamezování, tak jako i dalším negativním jevům, které do školy nepatří. Obětí šikany je většinou žák, který se nedokáže bránit. Šikana se odehrává ve třídě, což je specifická skupina. Každý případ šikany by měl být co nejdříve odhalen, je to však velmi složité (Říčan a kol., 2010, str. 68-69).

Jak bylo již zmíněno, je nutné odhalovat co nejdříve veškeré rizikové chování dětí v základní škole, zahájit při vzniku podezření vyšetřování, zapojit a informovat rodiče nejen oběti a agresora. Je nutné věnovat zvýšenou péči dětem s rizikovým chováním, změnit jejich postoje, provádět prevenci jak na úrovni jednotlivců, tak na úrovni školních tříd a školy jako celku. Je nutné, aby se k náznakům rizikového chování postavili správným a zodpovědným přístupem a postojem jak rodiče, tak pedagogové i vedení školy, aby stávající problém nebagatelizovali, aby se o těchto problémech otevřeně hovořilo. Rizikové chování má tendenci narůstat, zintenzivnit (Říčan a kol., 2010, str. 68).

Šikana se v posledních letech rozrůstá, o čemž informuje ne jeden výzkum. Např. Kraus zjistil, že minimálně jednou bylo šikanováno 19,1 % žáků. Výzkum byl realizován v roce 2001 u celkem 1 935 žáků a žákyň 5. až 9. ročníků základních škol (Kraus, Vacek, Juráčková, 2003, str. 260–262). Na problematiku šikany se dále zaměřil i např. Pospíšil, který realizoval výzkum v roce 2006 v kraji Jihomoravském a v kraji Vysočina. Výzkum byl proveden u 197 respondentů navštěvujících 5. třídu základních škol. Z tohoto výzkumu bylo zjištěno, že 26 % respondentů přišlo s šikanou do kontaktu (Pospíšil, 2006, str. 3).

V posledních letech získává výrazně na významu typ šikany, kterým je kyberšikana. Což je zajisté důsledek rozrůstání se výpočetní techniky a jiných technologií. Na problematiku šikany poukázal výzkum Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR. Dle něj je kyberšikana jakási novodobá podoba šikany. Výskyt

kyberšikany je spojen s růstem mobilních telefonů, internetu v domácnostech v České republice. Tyto moderní technologie v letech 1991–1995 rostly jen pozvolna. Důvodem byly velmi vysoké pořizovací náklady i náklady provozní. Situace se následně změnila až po roce 1999. V tomto roce bylo vybaveno mobilním telefonem jen cca 10 % českých domácností. V roce 2007 to bylo již 90 % českých domácností. To umožnilo tedy růst výše zmíněného fenoménu, kterým je kyberšikana. Její prudký rozvoj je spojen především se snížením pořizovacích nákladů mobilních telefonů s možností zachycení audiovizuálních záznamů (video, fotoaparát).

Opět dle Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR byla kyberšikana zjištěna u 18,7 % případů, druhou nejčastěji se vyskytující podobou šikany, je propojení šikany psychické a fyzické. Ta se objevila u 8,7 % případů. Fyzická šikana byla zachycena v 8 % případů (Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2020).

Alarmujícím zjištěním je, že oběťmi kybernetického útoku však nejsou jen děti, ale i učitelé. V roce 2016 bylo předmětem šikany 21,73 % českých učitelů, jak uvádí Národní výzkum kyberšikany českých učitelů, 2016. Dále výzkum doplňuje, že útoky na učitele se realizují především na sociálních sítích. Dále jsou v rámci kyberšikany využívány i jiné nástroje, mezi něž náleží emaily, telefony, chaty, internetové stránky. Kyberšikana, která je směřována na učitele, využívá především nástroje verbálních útoků. Také se jednalo o obtěžování přes internetové stránky, obtěžování prostřednictvím prozvánění. Nebyly výjimečné výhrůžky učitelům, jejich zastrašování, šíření ponižující či zesměšňující fotografie.

4 PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ U DĚTÍ

V současné době je možné se stále častěji setkat s typickými vzorci chování, jež mají spojitost s jevy, jež společnost nevnímá jako normální a není možné je akceptovat. Jedná se o problematiku tzv. rizikového chování, které je možné definovat jako chování, které je nadřazené projevům problémového, asociálního, delikventního, antisociálního a disociálního chování. Jedná se o jednání, které se u jedince objevuje již v raném školním věku. Vzhledem k vážnosti tématu a rizikům, jež jsou spojeny s typickými projevy chování ve společnosti, je důležité, aby byla této problematice věnována zvýšená pozornost.

Cílem této kapitoly je definovat problematiku prevence, kdy by neměla zůstat stranou ani vlastní specifikace prevence rizikového chování v prostředí základních škol. Dle mého názoru je důležité věnovat se také aktérům prevence na základních školách a zjistit, jaké jsou možnosti, které se v oblasti prevence rizikového chování mohou zlepšit.

4.1 Vymezení problematiky prevence

V minulé kapitole byla uvedena problematika rizikového chování dětí a mladistvých. Také bylo uvedeno, že dochází k růstu rizikového chování a patologických jevů, což je nutné změnit. Prvořadým krokem, jak je toho možné dosáhnout, je hledat možnosti prevence neboli včasné intervence, což také odpovídá novým trendům v České republice.

Prevenčí lze rozumět jakýsi multidimenzionální jev, s nímž se setkáváme v celé řadě oblastí. Z toho důvodu neexistuje nějaká jednotná definice, která by platila pro všechny obory, jako je kupříkladu zdravotnictví případně drogová kriminalita. Proto je zde několik definic tohoto důležitého pojmu představeno.

Jak uvádí Hejda, termín prevence je latinského původu a pochází ze slova *praevenire*, což znamená opatření učiněná předem, včasnou obranu nebo ochranu (Hejda, Duben, 2002, str. 128). Obdobný názor sdílí také Rejzek. Dle něj představuje prevence možnost, jak zabránit vzniku nežádoucích jevů (Rejzek, 2001, str. 524).

Ve zdravotnictví představuje prevence dle Krause soubor sociálních a zdravotních opatření, jejichž cílem je předcházení poškození zdraví, vzniku onemocnění případně trvalých následků, které z nich vychází.

Z hlediska občanského práva pak představuje prevence opět dle Krause možnosti činnosti soudů, kdy je jejím cílem předcházení konfliktům tak, aby nebylo potřeba je řešit prostřednictvím soudu (Kraus, 2005, str. 65).

V rámci této práce je ale potřeba definovat problematiku prevence ze strany pedagogiky. Z tohoto pohledu ji popisuje Miovský jako soubor jistých opatření, jež jsou zaměřena na předcházení jevů, které jsou ze strany společnosti nežádoucí. Prevenci rizikového chování je možné vnímat jako výchovnou, vzdělávací, zdravotní či sociální intervenci, která vede k předcházení výskytu některé z forem rizikového chování, zamezování jeho budoucí progresi, zmírňování jeho současné podoby a pomáhaní při řešení jeho důsledků (Miovský, 2010, str. 24).

Prevenci je možné vnímat z pohledu pedagogiky také dle Průchy jako souhrn opatření, která jsou určena k předcházení nežádoucích jevů (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, str. 167).

V neposlední řadě Ciklová doplňuje, že prevence je většinou spojována s aktivitami, které by měly něčemu předcházet: rizikovému chování, některým nemocem, špatným vztahům apod. (Ciklová, 2016, str. 7).

Je sice možné definovat teze, které se k problematice prevence v jednotlivých odvětvích vztahují, přesto však neexistuje striktně určená hranice mezi tím, co je možné chápat jako prevenci v prostředí školním, zdravotnickém nebo kriminálním. Což je možné vyvodit, z výše uvedených definic, kde je patrné prolínání v různých oblastech.

Na základě toho je potřeba, aby byla zdůrazněna mezioborová povaha primární prevence rizikového chování a spolu s tím také její mezisektorovost, jež se zakládá na vymezení konkrétních přístupů a koncepčních programů v liniích ministerstev (Miovský, 2010, str. 13).

V rámci odborné literatury se v současné době setkáváme s dělením úrovní prevence, na primární, sekundární a terciární.

➤ Primární prevence

V prvé řadě je možné konstatovat, že primární prevence znamená předcházet vzniku a rozvoji rizikového chování u žáků základních škol a studentů. Na primární prevenci nahlíží také např. Miovský. Ten uvádí, že primární prevence se zaměřuje na prvotní a tzv. základní ochranu jednotlivce případně i širší společnosti. V tomto konkrétním smyslu je definována prevence rizikového chování. V rámci této úrovně prevence dochází k vytvoření takových aktivit, které se zaměřují na celou společnost, přičemž jejich primárním cílem je předcházení rizikovým projevům chování (Miovský, 2012, str. 143).

Primární prevenci dělí Bendl dále na specifickou a nespecifickou. Primární specifická prevence rizikového chování představuje takové činnosti a programy, které se soustřeďují na formy a typy rizikového chování. Autoři programů a aktivit, respektive jejich účastníci vědí, že se daná preventivní činnost týká například šikany, drogové závislosti, vandalismu, záškoláctví atd. (Bendl, 2015, str. 229).

Specifická primární prevence má tři klíčové charakteristiky:

- Jednoznačně vymezený a vyjádřený vztah k oblasti rizikového chování a tématům, které s ním souvisejí.
- Je prováděna v přesně vymezeném čase a prostředí, což umožňuje provádět evaluaci těchto typů programů
- Je zaměřena na jasně definovanou cílovou skupinu, přičemž s ohledem na cílové skupiny realizuje preventivní intervence (Miovský, 2012, str. 143).

V rámci specifické prevence rozděljuje Národní strategie primární prevence prevenci rizikové chování dětí a mládeže takto:

- Všeobecná primární prevence: tento typ prevence se soustřeďuje na populaci běžnou, na děti, na mládež. Zohledňuje zde jen kritéria věková. Jsou to programy, které se zaměřují na velké skupiny účastníků (třída, skupina do 30 účastníků).
- Selektivní primární prevence: tento druhý typ prevence se soustřeďuje na skupiny osob, které mají větší pravděpodobnost vzniku rizikového chování a

vývoje různých forem rizikového chování. Jsou to skupiny obyvatel, které jsou tedy více ohroženy. Pracuje se zde jak s jedinci, tak i s menšími skupinami.

- Indikovaná primární prevence: se zaměřuje na jednotlivce, u kterých se již projevilo rizikové chování. Je to práce s jedinci s výrazným rizikem výskytu rizikového chování (Národní strategie primární prevence, 2020, str. 9).

U nespecifické primární prevence je možné vyvodit, že není zacílena na konkrétní projevy rizikového chování. Snaží se předcházet rizikovému chování tak, že nabízí dětem a mladistvým pestrou paletu volnočasových aktivit, které odvádějí pozornost mladistvých od neukázněného, rizikového a deviantního chování. Smyslem nespecifické primární prevence je výchova dětí a mladistvých ke zdravému životnímu stylu, ke zdraví, k rozvoji pozitivního sociálního chování (Bendl a kol., 2015, str. 230).

➤ Sekundární prevence

Pokud selže prevence primární, aktivizuje se ve vztahu k více ohrožené či zranitelné skupině nebo jednotlivci prevence sekundární. Sekundární prevence je řazena již do širšího pojetí prevence, kdy se činnost pracovníků zaměřuje již na jedince, u nichž existuje pravděpodobnost, že by se u nich mohlo projevit rizikové chování. Dle Weise není typickou sekundární prevencí výchova dítěte k tomu, aby například nevstupovalo samo do výtahu, nesedalo si samo do kupé ve vlaku atd. To je primární prevence. Příkladem sekundární prevence může být zákaz vstupu dětí mladších deseti let do výtahu bez doprovodu důvěryhodné osoby (Weis, 2005, str. 77).

Jak dále doplňuje Slowík, sekundární prevence znamená předcházení vzniku a rozvoji závislosti a jiných rizikových chování. Mezi opatření sekundární prevence je možné zařadit např. screeningové vyšetření plodu v prenatálním období matek, které náleží do rizikové skupiny, vzhledem k věku. Smyslem sekundární prevence je tedy ochránit reálně ohrožené osoby před vlivem negativního jevu, který se v jejich životě objevil (Slowík, 2016, str. 51).

➤ Terciární prevence

Poslední úroveň je pak terciární prevence, v jejímž důsledku dochází k předcházení vážnému a trvalému zdravotnímu případně sociálnímu poškození. Mimo to v sobě nese také prvky sociální rehabilitace, kdy lze hovořit zejména o problematice recidivy a

opakujícího se výskytu rizikového chování. V důsledku terciární prevence by pak mělo dojít ke zmírnění dopadů takového chování na okolní společnost (Hutyrová a kol., 2013, str. 10).

4.2 Specifika prevence rizikového chování ve škole

Prostředí školy je druhým nejvýznamnějším, co se možností prevence rizikového chování týče, a to hned po prostředí rodiny. Na základě toho, že ve škole tráví děti okolo jedné třetiny každého dne, se škola a subjekty, které jsou s ní spojené, podílejí na životním stylu a způsobu rozhodování jedince. Z tohoto pohledu stojí škola v centru pozornosti pro veškeré oblasti prevence, tedy samozřejmě i pro prevenci kriminality či zdravotnickou prevenci. Z důvodu důležitosti škol pro děti a mládež, by měla být prevence automatickou součástí všech škol. Tento můj názor sdílí i např. (Gillernová, Krejčová, 2012, str. 125).

Jak doplňuje Jedlička, školní program prevence rizikového chování, který pod názvem Minimální preventivní program musí školy vytvářet, by měl být vodítkem, jak snížit možné tendence k rizikovému chování žáků. Jejich společný základ přitom tkví v rezortním legislativním rámci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. (Jedlička a kol., 2015, str. 367).

Prevenici musí realizovat tedy veškeré školy a ostatní školská zařízení, která jsou k nim přidružená. Metod prevence je přitom využíváno buďto přímo v prostředí školních tříd, případně dalších prostor školního poradenského pracoviště nebo dalších společenských či jednacích místností. V případě, že se ve škole nachází specifický prostor věnovaný realizaci preventivního programu, dochází k ukotvení jeho průběhu, díky čemuž jsou preventivní opatření v dané škole jasně ukotveny (Miovský, 2012, str. 152).

Ve školním prostředí se člení preventivní opatření na horizontální a vertikální úroveň. Nyní zajisté vyvstává otázka, jaký je mezi těmito dvěma úrovněmi rozdíl. Na tuto problematiku poukazuje především Hutyrová. Dle autorky na úrovni horizontální spolupracuje ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy se specifickými resorty, jako je kupříkladu zdravotnictví či ministerstvo vnitra a spolu s nimi přebírá nad prevencí odpovědnost. Na úrovni vertikální dochází ke sladění preventivních opatření v rámci jednotlivých krajů či obcí. Z tohoto hlediska se v problematice pohybují krajší

koordinátoři prevence, metodici prevence a školní metodici prevence (Hutyrová a kol., 2013, str. 56).

Centrem pozornosti prevence je snížení rizikového chování či úplné zamezení. Samozřejmě, že se to ve všech případech nepovede. Není to ani reálné odstranit zcela rizikové chování. Což je dáno především rozdíly etnickými, ekonomickými, různou mírou dispozice k různým typům duševních poruch, jinou rodinou a rodinným zázemím, špatnou výchovou atd. (Miovský, 2010, str. 33).

Poradenské služby zaměřující se na oblast prevence rizikového chování dětí a mládeže mají na starost zpravidla výchovní poradci a školní metodici prevence. Občas jsou do této problematiky vtaženi také školní psychologové případně speciální pedagogové, avšak jejich přítomnost je spíše sporadická. Důležitou roli z hlediska prevence rizikového chování představuje také velikost školního zařízení. Větší školy sice mají výhodu v tom, že mohou tyto záležitosti rozptýlit mezi více odborníků, avšak pro malé školy je plusem, že se v nich příznaky rizikového chování dají vysledovat daleko rychleji, na základě čehož dochází ke včasnému zahájení intervence.

V některých školních zařízeních, tedy především v těch větších, existují školní poradenská pracoviště. Do těchto pracovišť náleží všichni školní pracovníci, jak uvádí např. (Miovský, 2010, str. 80).

Mezi členy se tak řadí v první řadě výchovný a kariérový poradce, jehož úkolem je poskytovat poradenské služby v oblasti dalšího vzdělávání a profesní dráhy jednotlivých žáků. Dále se sem řadí též školní metodik prevence, jenž se věnuje předběžnému odhalování takových příznaků, které by v konečném důsledku mohly vést ke vzniku rizikového chování ve školním prostředí. Na třetím místě lze také zmínit pozici školního psychologa a speciálního pedagoga, v důsledku jejichž činnosti dochází k zaměření prevence školního neprospěchu a utváření takových podmínek, které napomáhají integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V neposlední řadě je pak potřeba zmínit také pozici třídních učitelů, kteří se soustředí na vytvoření takového prostředí, které povede k bezpečnému a přátelskému klimatu ve třídách. Mimo to se podílejí na rozvoji kladných vztahů mezi jednotlivými žáky, spolupracují s jejich rodiči a mají přehled o osobních specifikách žáků.

Úkolem jmenovaného týmu je opět dle Miovského vytvořit školní programy pedagogicko-psychologického poradenství, které by měly procházet každý rok aktualizací. Tyto programy by pak měly zaměřovat pozornost nejen na primární, ale též na sekundární cílové skupiny. V jejich rámci by měl být kladen důraz na celou řadu hodnot. V první řadě je potřeba, aby se do preventivního programu zapojily všechny osoby, které působí ve školním zařízení, dále je potřeba vytvořit metodické materiály, na jejichž základě může být prevence uskutečňována a sledován její průběh. K dalším hodnotám se ale řadí také snaha o vnesení služeb kariérového poradenství a přizpůsobování se podmínkám nutným pro žáky se speciálními potřebami. V důsledku těchto hodnot by pak mělo docházet také k aktivní podpoře a motivaci jednotlivých pedagogů k tomu, aby využívali psychologické a speciálně pedagogické prvky, které budou napomáhat jejich vzdělávání. Důraz by měl být kladen i na prohlubování spolupráce mezi školou a rodiči žáků. V neposlední řadě by pak mělo docházet k omezování nerovností ve spolupráci se službami poradenských zařízení (Miovský, 2010, str. 81).

Z toho je patrné, že školská prevence rizikového chování se zaměřuje na děti, mládež, a to v rámci škol, školských zařízení a různých přidružených zařízení. Z pohledu legislativního spadá dle MŠMT školská prevence do gesce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Na tuto prevenci poté navazují jiné preventivní programy a opatření, která jsou koordinována jinými ministerstvy. Například prevence zdravotní spadá pod Ministerstvo zdravotnictví, prevence kriminality spadá pod Ministerstvo vnitra. Dále je velmi důležité z pohledu prevence Ministerstvo obrany a nadresortní orgány Rada vlády pro koordinaci protidrogové politiky při Úřadu vlády a Republikový výbor pro prevenci kriminality při Ministerstvu vnitra. Tyto systémy preventivních opatření jsou na sebe návazné, ale mezi jednotlivými resorty neexistuje dostatečné propojení. Specifikace kompetencí jednotlivých resortů, pravidla komunikace a spolupráce nejsou dány legislativním rámcem. Při Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy proto vznikají různé pracovní skupiny sestavené ze zástupců jednotlivých resortů, krajů, odborníků a organizací působících v oblasti prevence rizikového chování, které mají za cíl sjednotit činnost napříč resorty (MŠMT: systém primární prevence a kvalita v prevenci v ČR, 2010, str. 62).

V rámci školní prevence rizikového chování jsou důležité některé dokumenty. Jedná se především o školní preventivní programy a minimální preventivní programy.

- Školní preventivní program

Je to preventivní program pro školy a školská zařízení, který má dlouhodobý charakter. Je součástí školního vzdělávacího programu a definuje dlouhodobé i krátkodobé cíle. Oddaluje a snižuje výskyt rizikového chování. Pomáhá převážně těm jedincům, kteří pocházejí z nejvíce ohrožených skupin (minority, cizinci), při zajištění jejich práv a povinností. Podporuje zdravý životní styl. Tuto strategii zpracovává pedagogicko-psychologické poradenství ve školách. Každým rokem jej aktualizuje tým poradenských pracovníků ze škol a ředitelé škol tento program schvalují. Školní preventivní program by měl sledovat následující cíle.

Zde doplňuji, že je důležité, aby všechny subjekty školy spolupracovaly a vytvářely dostatečnou základnu primární prevence rizikového chování a školní neúspěšnosti. Tento program by měl sledovat účinnost jednotlivých dílčích preventivních programů, které daná škola realizuje a vytvořit metodické zázemí pro jejich realizaci. Dále uvedená strategie zavádí do dané školy novou koncepci poradenství kariérového. Poté musí připravit podmínky a rozšířit možnosti pro integraci žáků, kteří mají speciální vzdělávací potřeby a podmínky. Na druhou stranu musí pomoci integrovat žáky, kteří jsou extrémně nadaní. Poté musí vybudovat příznivé sociální klima, které bude podporovat integraci žáků s kulturními odlišnostmi. Dále musí strategie posílit dlouhodobou a průběžnou péči o žáky s neprospěchem. Pro ně musí vytvořit dostatečné předpoklady pro odstraňování a snižování rozdílů. Následně by se strategie měla zaměřit na prohlubování intervence při aktuálních problémech v různých třídách i u žáků. Učitelům by tato strategie měla poskytnout metodickou podporu při aplikaci psychologických a speciálně-pedagogických aspektů vzdělávání do školních programů vzdělávacích. Dále by měla pomoci zlepšit a prohloubit komunikaci a spolupráci mezi rodiči a školou. Důležité je integrovat služby poradenské, které škola poskytuje, se službami jiných poradenských zařízení, jako je např. SPC, SVP, PPP, úřady práce atd. (Miovský a kol., 2015, str. 140).

- Minimální preventivní program

Tento druhý zde uvedený dokument je zaměřen především na výchovu a vzdělávání žáků. Je to také písemný dokument, který vytváří školy. Je zaměřený na výchovu a vzdělávání žáků ke zdravému životnímu stylu.

Dokument se zaměřuje na rozvoj osobnostní, na rozvoj sociální a na rozvoj komunikačních dovedností. Poté se snaží předcházet rozvoji rizik, jež směřují k rizikovým projevům chování žáků, jako jsou agrese, šikana, kyberšikana, násilí, vandalismus, intolerance, rasismus, xenofobie, záškoláctví, užívání návykových látek, prevence úrazů. Svou pozornost zaměřuje také na rizikové chování v dopravě, negativní působení sekt, poruchy příjmu potravy či sexuální rizikové chování. Tyto cíle definuje jako preventivní ochranné kompetence (Procházka, 2012, str. 170).

4.3 Aktéři prevence na základní škole

V rámci preventivních programů na základních školách existuje značné množství různých osob a institucí, které se snaží realizovat různé kroky v rámci prevence. Prevenci rizikového chování v českých školách zajišťují jak aktéři uvnitř školního prostředí, kteří jsou definováni školským poradenským pracovištěm (včetně spolupráce s dalšími pedagogickými pracovníky a rodiči) a instituce, tzv. školská poradenská zařízení. Mezi aktéry je však možné zařadit i ministerstva, krajské úřady. Všichni tito aktéři jsou v dalším textu představeni.

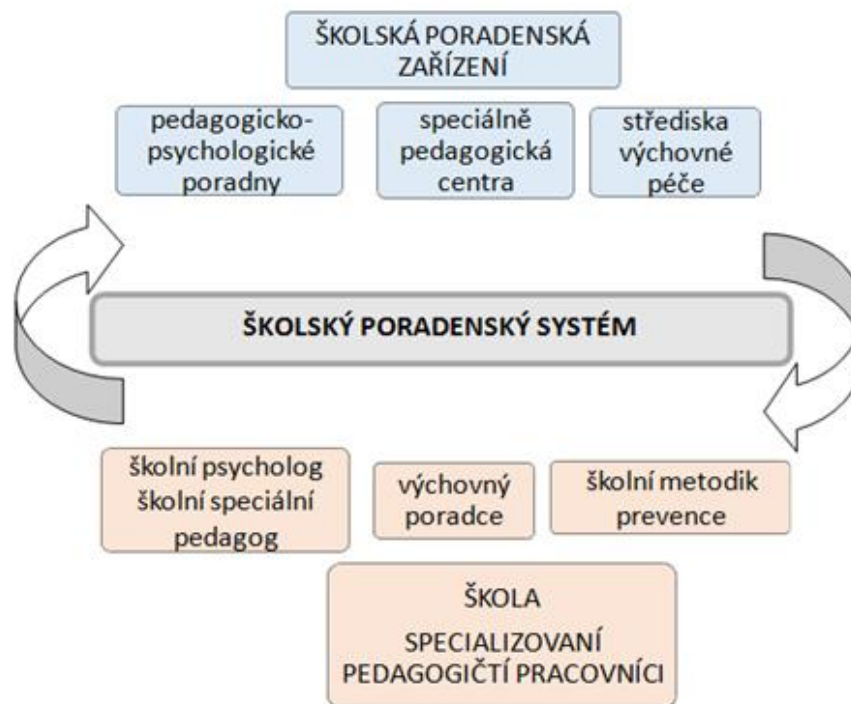
Primární funkcí institucí, které ve školním prostředí poskytují poradenskou službu, je diagnostika projevů rizikového chování a jiných problémů, které děti mají, poradenství ve výše vymezených oblastech, terapeutická činnost, kterou má na starost po stránce psychologické školní psycholog a pro školu externí subjekty. Pokud budeme vnímat pojem terapie ze sociálního pohledu, pak ji má na starost celé školské poradenské pracoviště, informační oblast – osvětová a vzdělávací, metodická oblast, která je důležitá především pro učitele.

Na úvod této kapitoly je tedy možné uvést, že aktérem je v první řadě Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Toto ministerstvo má v oblasti prevence na základních školách výsadní a rozhodující vliv.

Jak blíže uvádí samotné Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, zaměřuje se tento orgán na rozvoj spolupráce meziresortní, na komunikaci na úrovni horizontální, a to s jinými, výše definovanými úřady a různými pracovními skupinami. Také realizuje prevenci na úrovni vertikální. Definuje různé materiály v oblasti prevence chování rizikového, a to na určité předem definované období. Finanční prostředky, které jsou směřovány na určitou primární prevenci, nejen spravuje, ale i přerozděluje. Dále certifikuje programy prevence rizikového chování. V oblasti zájmu ministerstva stojí také poskytování různých informací o činnostech prevence rizikového chování v oblasti školství. Při tom spolupracuje jak s odbornou veřejností, Akademickou obcí, Výzkumným ústavem pedagogickým, nestátním neziskovým sektorem, Institutem pedagogicko-psychologického poradenství, Českou školní inspekcí, Národním institutem dětí a mládeže (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020).

Dalším důležitým orgánem jsou krajské úřady. Krajský úřad koordinuje činnosti institucí, které v oblasti školní prevence působí. Tedy koordinuje činnosti, které se snaží snížit rizikové chování na úrovni krajů. Dále se snaží zajišťovat, aby byly dosaženy záměry a cíle, které kraj definoval v rámci své působnosti, a které jsou uvedeny ve strategických materiálech Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy pro určité období. Různé orgány kraje poté popisují různé záměry dlouhodobého charakteru v oblasti vzdělávání. Tyto záměry ctí potřeby primární prevence rizikového chování. Definují tak podmínky pro činnost preventivních programů ve školských zařízeních, které leží na úrovni daného kraje. Kraj poté kontroluje, jak jsou stanovené záměry naplňovány. Krajské úřady poté pověřují jednotlivé krajské školské koordinátory prevence, které vybírá na základě svých strategií z různých odborů úřadu. Kraj také může na konkrétní oblasti primární prevence vyčlenit finanční prostředky. Tato oblast není definována zákonem, je však doporučována Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Krajské úřady také zřizují své pedagogicko-psychologické poradny, v rámci nichž jsou ze strany statutárního orgánu definovány metodici prevence pro konkrétní oblast.

Na úrovni školských zařízení je níže patrné schéma školského poradenského zařízení, která výrazně v prevenci rizikového chování pomáhá.



Obrázek 1 Schéma tzv. Školského poradenského systému (Bělík, Hoferková, 2016, str. 50).

Dále je zde nutné zmínit také krajské školní koordinátory prevence. Krajský školní koordinátor prevence koordinuje činnosti školní prevence rizikového chování na krajské úrovni.

Cílem školního koordinátora prevence je spolupracovat s orgány kraje, které se podílejí na prevenci s jinými koordinátory, jako je např. koordinátor krajský protidrogový, koordinátor romské problematiky. Poté spolupracuje s pracovníky OSPOD, s manažerem prevence kriminality nebo také s odbory zdravotnictví na krajských úřadech. Při definování nových preventivních strategií prosazuje školní koordinátor záměry a strategie Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy za příslušná období (Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování, 2020).

Dalším důležitým aktérem, který zde vystupuje a kterého je nutné v této diplomové práci zmínit, je metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně. Zmíněný metodik popisuje podmínky, které jsou pro realizaci programů prevence podstatné, a to v oblasti územní působnosti pedagogicko-psychologické poradny, která je definována krajským úřadem. Dále tento metodik koordinuje různé činnosti školních metodiků prevence. Zajišťuje těmto osobám podporu metodickou, realizuje pravidelná setkání,

kde jim jsou předávány důležité informace z krajských úřadů. Dále těmto osobám poskytuje pomoc a konzultace individuálního charakteru. Individuální konzultace se soustřeďují na řešení problematických situací souvisejících s projevy rizikového chování nebo na nastavení preventivní strategie školy. Pokud o to daná škola požádá, může také metodik realizovat preventivní programy. Metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně poté dodává krajskému školnímu koordinátorovi prevence hodnotící zprávy, v nichž hodnotí realizované preventivní programy a zpracovává jejich žádosti o finanční programy, dotace v oblasti prevence rizikového chování za pedagogicko-psychologickou poradnu (Bělík, Hoferková, Kraus a kol., 2016, str. 50).

Ústřední roli v oblasti primární prevence na školách zaujímá školní metodik prevence, který již byl zmíněn v předešlém textu. Do jeho kompetencí náleží mnoho různých aktivit a činností.

Uvedené činnosti vhodně popisuje např. Bělík. Ke kompetencím se dle autora řadí vzdělávání a supervize, koncepční práce, výzkum a evaluace, fundraising, propagace, popularizace a v neposlední řadě též politický lobbying. V rámci jeho motorické a koordinační činnosti se soustřeďuje na dohled a zajišťování prevence rizikového chování prostřednictvím Minimálního preventivního programu. V důsledku toho dochází k jeho spolupráci nejen se samotnými žáky, ale také s jejich učiteli, přičemž jeho pozornost se zaměřuje neustále na to, aby zachytil možné hrozby vzniku sociálně patologických jevů a na jejich základě přizpůsobil daný konkrétní program (Bělík, Hoferková, 2016, str. 64).

Školní metodik prevence však musí mít pro výkon svého povolání dostatečné předpoklady. Miovský uvádí, že základním předpokladem, jenž je primární pro výkon činností školního metodika prevence, je přitom jeho statut pedagogického pracovníka. K dalším předpokladům se pak řadí absolvování studia k výkonu specializovaných činností v oblasti prevence sociálně patologických jevů, a to minimálně v rozsahu 250 hodin (Miovský, 2015, str. 188).

Nyní je vhodné poukázat, zda se školní metodik prevence v českých školách vyskytuje, či je to faktor spíše ojedinělý a zda jej žáci využívají. Výzkum v českých školách provedl např. Miovský. Ten provedl výzkum mezi žáky o tom, zda využívají služeb školního metodika prevence. Z výzkumu vyplynulo, že služeb školního metodika

prevence využilo jen 52 respondentů z 805 respondentů. Dále uvedli respondenti, že důvodem, že jej nenavštívili, je i to, že na škole metodik není. Ti, co se na metodika prevence obrátili tak učinili z toho důvodu, že měli problémy s návykovými látkami. Jednalo se o 15 % respondentů. Méně než 10 % respondentů řešilo nějaký mimoškolní problém, např. rodinný, konflikty s učitelem a kariérové poradenství. Nejčastěji klienti využívali formu jednorázové konzultace. Jednalo se o 61,3 % respondentů. 18,3 % nakonec poznamenalo, že někdy šlo o jednorázové konzultace, jindy o opakované návštěvy (Miovský, 2015, str. 86).

Osobou podílející se na realizování prevence přímo v prostředí školského zařízení může být ve své podstatě kterýkoli pedagogický pracovník, jenž v této oblasti činí nějaké kroky.

V rámci celé EU v současné době neexistuje pracovní pozice vlastního preventivního pracovníka, přesto se již první pokusy o takovou činnost objevují. Důležitou oblastí jejich činnosti přitom je, aby důkladně nastudovali vlastní problematiku rizikového chování a byli schopni sledovat kolektiv žáků a pracovat s jeho nedostatky. Úkolem preventivního pracovníka je, aby dokázal rozeznat jedince, kteří jsou tímto chováním ohroženi. Stejně tak je důležité, aby pojal za své tzv. soft skills, které se zakládají na empatii, komunikativnosti a sebekritice. Činnosti těchto osob jsou pak děleny podle toho, zda pracovník jedná přímo s cílovou skupinou nebo se jen podílí na utváření koordinačních a organizačních aktivit vedoucích ke zkvalitnění metod prevence (Miovský, 2015, str. 187-188).

Další osobností, která se na realizaci školní prevence rizikového chování podílí, je školní psycholog, jenž je řazen mezi pedagogické pracovníky, kteří působí na žáka a uskutečňují jeho výchovu a vzdělávání.

Tato osoba musí mít pro výkon své práce dle Věstníka ukončené vysokoškolské studium v oboru psychologie, případně v jeho kombinaci s pedagogikou. K tomu, aby byl takový psycholog připraven podílet se na provádění diagnostických a intervenčních činností, je potřeba, aby předtím vykonával poradenskou praxi ve školství minimálně po dobu jednoho roku (Věstník, 1998, str. 19).

Jak uvádí Národní ústav pro vzdělávání v České republice je od roku 1990 spontánní poptávka po školním psychologovi, a to především na základních školách, ale i na

školách zvláštních, středních a vyšších odborných. Počet školních psychologů, kteří pracují na všech typech škol, se zatím stále odhaduje na 100 až 120. Přesné číslo se zatím nepodařilo získat. Důvodů je hned několik. Ředitelé škol zaměstnávají psychology na škole pod různým pracovním zařazením a s využitím různých způsobů financování. Absence organizačního a legislativního vymezení práce školního psychologa vede stále u ředitelů k obavám, že pokud přiznají na škole činnost školního psychologa, ocitnou se sami v ohrožení pro porušení legislativy (Národní ústav pro vzdělávání: školní poradenské pracoviště 2020).

Významným aktérem školní prevence je speciální pedagog, jehož činnost je také podmíněna ukončeným vysokoškolským vzděláním, avšak zde v oblasti speciální pedagogiky.

Stejně jako psycholog může i speciální pedagog vykonávat samostatné diagnostické a intervenční činnosti, ale také až po dokončení jednoho roku praxe. Speciální pedagog i školní psycholog mají podobnou náplň práce. V rámci obou funkcí dochází k zajišťování poradenských služeb, kdy se jedná konkrétně o utváření programů vedoucích k podpoře rozvoje osobnosti jednotlivých žáků a prevenci negativních jevů jejich vývoje. Mimo to se zaměřují na sledování psychologických aspektů vzdělávacího procesu a psychohygienických a sociálních podmínek života a rozvoje osobnosti žáka. K dalším oblastem jejich činnosti se řadí též metodická pomoc pedagogickým pracovníkům v oblasti psychologie a speciální pedagogiky, stejně tak při depistáži žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, koordinaci péče školy a pedagogicko-psychologické poradny či speciálních center. V neposlední řadě se pak jejich činnost odráží také v provádění neodkladných psychologických a speciálně pedagogických vyšetření žáků a poskytování terapeutické a reedukační péče žákům s rizikovým chováním (Věstník, 1998, str. 18).

Posledním aktérem preventivního programu je výchovný poradce, jehož pozice je obvykle zastoupena jedním z vyučujících. Ten se na preventivní činnosti podílí spolu s metodikem prevence.

Aktivity výchovného poradce se zaměřují na poradenství a metodickou či informativní činnost. Je to právě osoba výchovného poradce, která poskytuje žákům informace, jež jsou potřebné pro jejich další vzdělávání a výběr budoucího povolání. Z hlediska jejich

metodické a informační činnosti je jejich úkolem, aby shromažďovali veškerá potřebná data o jednotlivých studentech, kteří navštěvují danou školu a následně informovali jejich rodiče o tom, jak se jejich dítěti ve škole daří (Bělík, Hoferková, 2016, str. 65).

5 MOŽNOSTI ROZVOJE SOCIÁLNÍCH KOMPETENCÍ PEDAGOGA

Škola má v prevenci rizikového a nežádoucího chování velmi důležité místo a také specifické postavení. Musí proto zvládnout úkol, kterým je oddělovat důsledně osobu od činu. Naučit to také žáky. Také musí naučit žáky převzít za své jednání odpovědnost. Učitelé by měli být k žákům vnímaví. Měli by být schopni na základě profilu žáka usoudit na nízkou či vysokou pravděpodobnost, že bude žák realizovat některé rizikové chování, či bude obětí rizikového chování. Jak doplňuje Bendl, školská zařízení a jiné instituce, kde probíhají volnočasové aktivity, jsou důležitými místy pedagogického působení zaměřeného na pozitivní rozvoj osobnosti dětí a mládeže. Jsou také prostředím, v němž se vychovatelé a další pedagogičtí pracovníci setkávají s nevhodným, delikventním či sociálně patologickým chováním (Bendl a kol., 2015, str. 265).

Pedagogická profese je velmi náročná, a to zejména po psychické stránce. Je tomu tak především v současné moderní době a v souvislosti se změnami, které v naší společnosti v posledních desetiletích probíhají, a to téměř ve všech oblastech, školství nevyjímaje. Současná pedagogika se přiklání ke dvousměrné komunikaci, k dialogu. Učitel už zde nestojí proti žákům, ale častěji se jim staví po boku a spolu s nimi objevuje cestu vpřed. Pedagog by se měl neustále vzdělávat, rozvíjet své znalosti, schopnosti a dovednosti tak, aby byl schopen vykonávat svou profesi kvalitně. V době, ve které žijeme, jsme zavalováni množstvím informací. S rozvojem informačních a komunikačních technologií dochází nejen k pozitivním, ale také k negativním jevům v naší společnosti, a to již mezi dětmi a mládeží. Dochází k nárůstu počtu dětí a mládeže s rizikovým chováním, rodiče jsou v mnoha případech z hlediska rizikového chování svého dítěte nekritičtí. Je proto nutná především prevence rizikového chování, je nutná úzká spolupráce vedení školy, pedagogů a žáků včetně rodičů, je nutné vytvářet příjemné a kreativní třídní klima i klima školy.

Jak bylo uvedeno výše, v dnešní době se klade stále větší důraz na další vzdělávání pedagogů, na rozvoj jejich sociálních dovedností, což je hlavním tématem této práce, kdy se budeme zabývat rozvoji těchto dovedností z hlediska videotréninku interakcí ve škole, sociálně psychologického výcviku pedagogů, schopnosti sebereflexe včetně psychohygieny pedagoga.

5.1 Videotrénink interakcí ve škole

Velký význam v oblasti rozvoje sociálních dovedností má nezastupitelné místo interakční psychologický výcvik, příp. videotrénink interakcí. V českém školství je rozvoji sociálních dovedností a prohlubování profesních kompetencí pedagogů věnována pozornost spíše z hlediska teoretické přípravy, která však nemá adekvátní praktický protipól (Kolařík a kol., 2011, str. 115-116).

Jak doplňuje Gillnerová, videotrénink pracuje s konkrétními situacemi ve prospěch rozvíjení obecných principů efektivní komunikace učitele a žáků (Gillnerová, Krejčová, 2012, str. 63).

Jak tedy blíže opět Kolařík uvádí, není ničím neobvyklým, že studenti pedagogiky přicházejí do praxe nedostatečně připraveni nejen na práci se žáky, ale také se sebou samotnými. Přitom zlepšování komunikačních dovedností, poznávání vlastních hranic, možností a schopností a zejména poznávání svých silných i slabých stránek a jejich přijímání je nezbytnou součástí kvalitní práce se žáky či studenty v rámci pedagogické činnosti (Kolařík a kol., 2011, str. 99).

5.2 Sociálně-psychologický výcvik učitelů

Další možností rozvoje je sociálně psychologický výcvik pedagogů, který stojí na základě teoretických východisek. Velkou roli hraje:

- struktura skupiny, její identita,
- pozice a role v psychoterapeutickém a výcvikovém procesu,
- skupinová koheze, její význam a důsledky (Kolařík, 2019, str. 9 -15).

Obsahem výcviku je zdokonalování sociálních dovedností jak ve vztahu k sobě samému, jako jsou sebepoznání a sebereflexe či rozpoznávání a přiměřené pojmenování

emocí, tak v mezilidských vztazích, zde lze zmínit např. empatii, naslouchání či otevřené vyjadřování za sebe sama (Kučírek, 2017, str. 50).

Každý vedoucí sociálně psychologického výcviku má svůj osobitý styl vedení (homogenní skupiny, heterogenní skupiny, její velikost, příp. rizikové chování vedoucího). Nejprve musí dojít k seznámení, poté již ke spolupráci, ke komunikaci, k navázání důvěry mezi vedoucím sociálně psychologického výcviku a vzdělávanými, ale také k sebepoznání jedinců. Sociálně psychologický výcvik může být jednodenní nebo pobytový, jsou při něm využívány různé techniky (Kolařík a kol., 2011, str. 11-17).

Kdo se rozhodne sociálně psychologický výcvik absolvovat, by měl mít určitý cíl, pro který tam šel, tedy aby poznal sám sebe a nikoli aby někdo jiný porozuměl jemu, ale v mnoha případech tomu tak není. Sociálně psychologický výcvik probíhá v současné době na všech katedrách při přípravě pedagogů na jejich budoucí povolání a může se uskutečnit také pro pedagogy, kteří již pedagogickou praxi vykonávají (Kolařík a kol., 2011, str. 36).

Cílem sociálně – psychologického výcviku je:

- výuka, výcvik určitých specifických sociálních dovedností, jejich rozvoj (kooperace, senzitivita, vedení diskuse, řešení problémů apod.),
- získávání dovedností k řešení interpersonálních konfliktů a problémů,
- porozumění skupinovým interakcím,
- optimalizace vlastního pracovního, organizačního, výchovného specifikovaného počínání,
- zlepšení a prohloubení sebepoznání na interakční úrovni (Švamberk, Šauerová, 2018, str. 207).

5.3 Schopnost sebereflexe

Sociálně psychologický výcvik pedagogů pomáhá v mnoha oblastech, kterými jsou dle Kolaříka: rozvíjet komunikační a jiné sociálně psychologické dispozice, zvyšovat a tréninkem kultivovat schopnost sebereflexe, zmapovat osobní komunikační a percepční

styl, kultivovat vyjadřování a přijímání emocí, rozvíjet citlivost k neverbální komunikaci, rozvíjet specifické sociálně psychologické dovednosti, snižovat u jedince rozpor mezi vnitřním laděním osobnosti a navenek vysílanými informacemi, přispívat k porozumění a dorozumění mezi různými kulturami (Kolařík a kol., 2011, str. 37-39).

Sebehodnocení a sebereflexe je součástí profesních kompetencí, mezi něž náleží např. supervize, hospitace a rozvíjení zdravé reflexe. Kromě toho jsou používány také dle Švamberka: sebereflexivní deník, sebereflexivní inventář či rozhovor, profesní portfolio a další. (Švamberk Šauerová a kol., 2018, str. 69).

Bylo by milné se však domnívat, že dokáže změnit jedince od základu, vytvořit ideální osobnost, zaručit život bez konfliktů, bez emocí nebo úspěšnost v jednání a komunikaci se všemi či zajistit, aby byl jedinec přijímán všemi a oblíben všemi.

Sebereflexe znamená náhled na sebe sama, na své chování a jednání, myšlení a cítění, nemusí být vždy v souladu s tím, jak nás vidí a vnímají ostatní. Schopnost sebereflexe napomáhá při pedagogické profesi (Kolařík a kol., 2011, str. 15).

5.4 Psychohygienu pedagoga

Psychohygienu je technikou účinné prevence syndromu vyhoření. Pedagogové musí pečovat o své vlastní duševní zdraví, příp. redukovat dopady syndromu vyhoření v situaci, kdy k němu již došlo. V povolání pedagoga je nesmírně důležitý pozitivní přístup a motivace k práci.

Proto je u učitelů nutné provádět preventivní opatření syndromu vyhoření, protože tito pracovníci jsou syndromem silně ohroženi. Tato uvedená opatření by měla být, jak uvádí Švamberk součástí duševní hygieny pedagogů (interní a externí prevence). Používají se různé techniky duševní hygieny, a to např. technika založená na principu „flow“, „self-efficacy“, dále tvorba výtvarná, hudební, fotografická, tvůrčí psaní nebo cestování, netradiční aktivity, humor. Jsou využívány techniky rozvoje kreativity, techniky rozvoje seberegulace a sebeorganizace aj. (Švamberk, Šauerová a kol., 2018, str. 98 - 101).

A jaké metody je možné mezi preventivní opatření syndromu vyhoření zařadit? Na tuto otázku nám odpovídá např. Švamberk a kol. Autoři uvádí, že jsou využívány různé metody, např. koučink, autokoučink, tutoring, kazuistické semináře nebo bálintovské

skupiny. Používány jsou i obvyklé metody osobnostního rozvoje a duševní hygieny a také metody, které jsou zaměřeny na zvládání psychických problémů a rozvoj osobnosti. Při své profesi se musí pedagog vypořádávat s mnoha stresovými situacemi. Současné děti jsou odlišně vychovávány, než tomu bylo dříve, mění se tradiční rodina, mění se role muže a ženy v rodině (Švamberk, Šauerová a kol., 2018 str. 33-34).

Z výše uvedeného je zřejmé, že na pedagogickou profesi neustále narůstají nároky. Zvyšuje se počet žáků a studentů se specifickými vzdělávacími potřebami, stoupá pedagogická odbornost mnoha rodičů a jejich zájem o spolupráci se školou. Z druhé strany se někteří rodiče nezajímají o vzdělávání svých dětí. Neutěšená situace ve školství je zapříčiněna také nedotažeností mnoha legislativních opatření (inkluzí, kariérní řád aj.), nedostatkem financí ve školství, rozporuplnými společenskými statusy učitele – pedagoga. Důležitou oblastí je zde duševní hygiena, která souvisí úzce s duševním zdravím a zdravým životním stylem. Nadměrný stres, který pedagogickou profesi provází, ovlivňuje negativně jak osobní, tak i profesní život každého jedince.

Pětina lidí během svého života čelí syndromu vyhoření, a to ve všech možných formách. Právě profese pedagoga je nejčastěji syndromem vyhoření zasažena, nese velkou odpovědnost a vyznačuje se vysokými nároky a přemírou stresu. Mnoho pedagogů bojuje se syndromem vyhoření, což je úplné psychické a fyzické vyčerpání. Největší nebezpečí hrozí perfekcionistům, kteří nejsou schopni odpočívat a relaxovat, jsou pod neustálým pracovním tlakem a práce tvoří významnou oblast jejich života (Honzák a kol., 2018, str. 18).

Každý člověk, nejen pedagog by měl začít sám u sebe. Důležité je neustrnout na jednom místě v životě i v profesi, neustále rozvíjet svou osobnost, naučit se myslet pozitivně a vnímat tak i svět kolem sebe. Stanovit si určitý cíl a k němu se posouvat, seberozvíjet se až do doby, kdy bude člověk spokojený sám se sebou a se svým osobním i profesním životem.

Možnosti rozvoje sociálních dovedností pedagogů spočívají v různých technikách osobnostního rozvoje, které znamenají dle Vališové cestu ke změně, k vytváření osobní filozofie, k bilancování, k přerušení negativních pocitů, k odstupu od problému, k sebepoznání, k sebemonitorování, k posilování dovedností apod. (Vališová, Kasíková, 2011, str. 186).

5.5 Možnosti využití metod sociálně výchovného působení ve škole

S pojmem sociálně výchovné působení se můžeme setkat v rámci sociální pedagogiky. Ta je charakterizována jako věda, která se zabývá vlivem sociálního prostředí na jedince. V užším slova smyslu ji můžeme definovat jako směr pedagogiky, který se zaměřuje na práci se sociálně problémovými jedinci. V tomto ohledu je cílem sociální pedagogiky sociální začlenění jedince do společnosti (Procházka, 2012, s. 7).

Sociálně výchovné působení představuje soubor metod, které jsou užívány za účelem zapojení jedince do života většinové společnosti. V rámci sociálně výchovného působení si člověk osvojuje sociálně očekávané chování a přijímá role, jejichž plnění je v rámci společnosti žádoucí. V průběhu výchovného procesu se jedinec postupně stává svébytnou osobností, protože se může samostatně rozhodovat a jednotlivé požadavky plní originálním způsobem. Dochází tedy k rozvoji jeho vloh, které postupem času dostávají podobu kompetencí (srov. Kraus, 2008; Chudý, 2011).

Aby bylo možné dosáhnout v rámci sociálně výchovného poradenství požadovaných cílů, je nutné efektivním způsobem využívat metody sociálně výchovného poradenství. Metoda je v tomto případě vnímána jako postup, jehož prostřednictvím dochází k realizaci předem vymezeného výchovného záměru a ovlivňování osobnosti vychovávaného (Čapek, 2015, s. 21). Sociální pedagogika využívá metody, se kterými se setkáváme ve výchovně vzdělávacím procesu. Jedná se jak o klasické metody tak metody specifické.

Klasickými metodami jsou v tomto případě myšleny podle Krause zejména: „*vysvětlování, přesvědčování, souhlasu a nesouhlasu, metoda příkladu, odměny a trestu, cvičení apod.*“ Zcela zásadní roli hraje v rámci sociálně výchovného působení rozhovor, který je základem dalších metod. Rozhovor může plnit různé funkce od diagnostiky po poradenství. Vždy je však důležité, aby byl sociální pedagog schopen naslouchat. Klasické metody v podstatě představují přímé výchovné působení (Kraus, 2012, s. 38).

Dále jsou v rámci sociálně výchovného působení používány specifické metody výchovného působení. Jedná se často o metody, které na jedince působí nepřímě. Pro tyto metody je charakteristické, že jedince ovlivňují, aniž by si toho byl vědom. Z tohoto důvodu jsou často mnohem efektivnější. Mezi tyto metody patří podle Krause například metoda organizovaného prostředí tzv. pedagogizace, práce se skupinou,

situační metoda, inscenační metoda, metoda animace, metoda mediace nebo režimová metoda (Kraus, 2012, s. 173-184).

Sociální pedagogika plní řadu funkcí. Jednou z nich je také funkce preventivní. Ta hraje při práci s rizikovými skupinami zcela zásadní roli. Cílem preventivních aktivit je systematicky předcházet šíření rizikového chování a tím snížit riziko, které je s tímto chováním spojeno. Ve školním prostředí představuje prevence systematickou práci se žáky. Vzhledem k tomu, že by měl být přístup školy komplexní, je vhodné zapojit do tohoto procesu také metody sociálně výchovného působení. Ty jsou v tomto případě podle mého názoru velmi efektivní (Miovský, 2015, s. 114-115).

Jak již bylo výše uvedeno, jednou z nejdůležitějších metod je rozhovor. Jedná se sice o klasickou výchovnou metodu, která je však velmi efektivní. Pouze pokud bude schopen preventista s žáky hovořit a naslouchat jim, může dosáhnout svých cílů. Prostřednictvím rozhovoru může nashromáždit informace, se kterými bude následně v rámci dalších preventivních aktivit pracovat. Preventista a další zaměstnanci školy by měli se žáky hovořit a nenásilnou formou tak zjišťovat, zda se ve škole neobjevil nějaký problém. Žáci by měli mít pocit, že mohou za zaměstnanci školy přijít se svými problémy a že od nich mohou očekávat pomoc a podporu.

Mezi další metody, které je možné v rámci prevence rizikového jednání na školách využít, patří dle mého názoru metoda organizovaného prostředí. Ta je založena na využití prostředí jako výchovného prostředku (Kraus, 2008, s. 174).

Nejedná se sice o nejjednodušší cestu, na druhou stranu je však velmi efektivní. Při použití této metody jsou kladeny značné nároky zejména na preventistu a učitele, kteří musí pracovat systematicky a být kreativní. S tím souvisí také další metoda, kterou je možné ve škole využít. Jedná se o práci se skupinou. Na každou třídu je nutné nahlížet jako na sociální skupinu a podle toho s ní také pracovat. Učitel a preventista by měli být schopni vytipovat ve skupině názorového vůdce a získat ho na svou stranu. Za tímto účelem je možné využít například sociometrické šetření, které umožňuje sledovat vzájemné vztahy mezi členy skupiny.

Další metodou sociálně výchovného působení, kterou je možné v rámci prevence rizikového chování na škole využít, je metoda mediace. Mediace představuje způsob řešení sporů či konfliktů (Brzobohatý, Poláková a Horáček, 2016, s. 10). Význam mediace v souvislosti s prevencí rizikového chování je zejména v tom, že se zaměřuje

na zvládání negativních prožitků a jejich přetvoření na pozitivní důsledky. Cílem je zejména zajistit, aby se žáci naučili jednat v náročných životních situacích, sami rozhodovat a porozumět ostatním.

Většinu metod sociálně výchovného působení lze podle mého názoru do určité míry využít v rámci prevence rizikového chování na škole. Metody, které byly výše zmíněny, jsou ty, které jsou pro mě nejzajímavější. Záleží však na preventistovi nebo na učiteli, která z daných metod mu nejvíce vyhovuje a která je pro konkrétní situaci nejvhodnější. Zcela zásadní je, aby preventista vnímal charakter dané školy, žáků a konkrétní situace a s ohledem na to zvolil vhodnou metodu.

6 POHLEDY UČITELŮ A PRACOVNÍKŮ SEMIRAMIS z.ú. NA SOCIÁLNÍ KOMPETENCE A JEJICH UŽITÍ PŘI PREVENCI RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ ŽÁKŮ

Další kapitola této diplomové práce se zaměřuje na konkrétní výzkum v oblasti sociálních kompetencí pedagogů pro prevenci rizikového chování u dětí. Výzkum navazuje na předcházející teoretickou část práce, ve které byly definovány kompetence pedagoga, rizikové chování a jeho prevence atd. Než bude práce popisovat výsledky výzkumu, je nutné zde nejprve definovat metodologii. Metodologie práce představuje popis postupu, jak bylo při zpracování diplomové práce postupováno. Dále popisuje metody zkoumání, které jsou využity pro naplnění cíle práce (Sedláková, 2015, s. 294).

6.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem tohoto výzkumného šetření je zmapovat názory učitelů základních škol a pracovníků organizace SEMIRAMIS z.ú. na možnosti řešení prevence rizikového chování pomocí sociálních kompetencí pedagoga. Pro získání těchto dat byl využit kvalitativní způsob zkoumání, realizovaný formou polostrukturovaného rozhovoru.

Tento cíl výzkumného šetření je naplněn pomocí následujících výzkumných otázek.

Hlavní výzkumná otázka této diplomové práce zní:

Jakým způsobem probíhá prevence rizikového chování na základních školách a jak ji mohou ovlivnit zkoumaní respondenti?

Tato hlavní výzkumná otázka je rozdělena do následujících čtyř dílčích výzkumných otázek (DVO) a ty jsou dále rozděleny do tazatelských otázek (TO). Tazatelské otázky byly použity pro rozhovor s třídními učiteli (TO Uč.) a s pracovníky organizace SEMIRAMIS z.ú. (TO Sem.).

- **DVO I.** Jaké jsou zkušenosti učitelů a pracovníků organizace SEMIRAMIS z.ú. s primární prevencí na základních školách?
 - TO 1 Uč. Setkal/a jste se v průběhu studia na vysoké škole s problematikou prevence rizikového chování?
 - TO 2 Uč. V jakých oblastech prevence byste se potřeboval/a vzdělávat?
 - TO 3 Uč. Jaké máte zkušenosti s primární prevencí na základní škole?
 - TO 4 Uč. Jakou úlohu máte v preventivních programech na Vaší škole?
 - TO 1 Sem. Kterých programů či kurzů Vaší organizace využívají školy nebo samotní pedagogové nejčastěji?
 - TO 2 Sem. V čem je pro Vás práce v oblasti prevence smysluplná?
 - TO 3 Sem. Jakou úlohu máte v preventivních programech, akcích, kurzech, které organizuje Vaše organizace?

- **DVO II.** Jak mohou pedagogové na základních školách pozitivně ovlivnit žáky z pohledu prevence rizikového chování?
 - TO 5 Uč. Jak byste pospal/a specifika působení pedagogů v prevenci na Vaší škole?
 - TO 6 Uč. Které aktivity by měl učitel začleňovat pro podporu žáků v prevenci a intervenci?
 - TO 7 Uč. Které sociální kompetence učitele jsou podle Vás nejdůležitější z pohledu prevence rizikového chování žáků?
 - TO 8 Uč. Jaké sociální kompetence využíváte nejčastěji při řešení konfliktních situací ve třídě?
 - TO 4 Sem. Jak vnímáte pedagogy a metodiky prevence na ZŠ a jejich přístup k tématu prevence?
 - TO 5 Sem. Které aktivity by měl učitel začleňovat pro podporu žáků v prevenci a intervenci?

- TO 6 Sem. Které sociální kompetence učitele jsou podle Vás nejdůležitější z pohledu prevence rizikového chování žáků?
- **DVO III.** Vzdělávají se pedagogové v oblasti sociálních kompetencí a prevence rizikového chování?
 - TO 9 Uč. Pracujete na svém seberozvoji v prevenci nebo v jaké oblasti rozvíjení probíhá?
 - TO 10 Uč. Jakým způsobem získáváte informace o rizikovém chování a jeho prevenci?
 - TO 11 Uč. Zúčastnil/a jste se specializovaného školení v oblasti sociálních kompetencí nebo prevence rizikového chování?
 - TO 12 Uč. Jakou podporu by vedení školy mělo poskytnout pedagogům v oblasti prevence rizikového chování a sociálních kompetencí?
 - TO 7 Sem. Jaký mají pedagogové zájem o programy a kurzy v oblasti prevence, které Vaše organizace nabízí?
- **DVO IV.** Které formy primární prevence rizikového chování využívají vybrané školy?
 - TO 13 Uč. Jak probíhá prevence rizikového chování na Vaší škole a na jaké oblasti se prevence zaměřuje?
 - TO 14 Uč. S jakými odbornými institucemi v prevenci rizikového chování spolupracujete?
 - TO 15 Uč. Jakými způsoby s institucemi spolupracujete?
 - TO 16 Uč. Jak hodnotíte externí preventivní programy (jejich přínos, rezervy)?
 - TO 8 Sem. Jak by podle Vás měl vypadat ideální stav fungování primární prevence na ZŠ?
 - TO 9 Sem. Jak vypadá spolupráce Vaší organizace se ZŠ?

Tabulka č. 1: Transformace výzkumného cíle do výzkumných otázek

Hlavní výzkumná otázka	Dílčí výzkumné otázky	Kódy	Tazatelské otázky
Jakým způsobem probíhá prevence rizikového chování na základních školách a jak ji mohou ovlivnit zkoumaní respondenti?	DVO I. Jaké jsou zkušenosti učitelů a pracovníků organizace SEMIRAMIS z.ú. s primární prevencí na ZŠ?	Vzdělanost učitelů v oblasti prevence rizikového chování	TO 1 Uč. Setkal/a jste se v průběhu studia na vysoké škole s problematikou prevence rizikového chování?
		Vzdělávací potřeby učitelů v prevenci rizikového chování	TO 2 Uč. V jakých oblastech prevence byste se potřeboval/a vzdělávat?
			TO 1 Sem. Kterých programů či kurzů Vaší organizace využívají školy nebo samotní pedagogové nejčastěji?
		Zkušenosti s primární prevencí	TO 3 Uč. Jaké máte zkušenosti s primární prevencí na ZŠ?
			TO 2 Sem. V čem je pro Vás práce v oblasti prevence smysluplná?
		Role v preventivních programech ve škole	TO 4 Uč. Jakou úlohu máte v preventivních programech na Vaší škole?

			TO 3 Sem. Jakou úlohu máte v preventivních programech, akcích, kurzech, které organizuje Vaše organizace?
	DVO II. Jak mohou pedagogové na základních školách pozitivně ovlivnit žáky z pohledu prevence rizikového chování?	Vliv pedagoga na prevenci rizikového chování žáků	TO 5 Uč. Jak byste popsal/a specifika působení pedagogů v prevenci na Vaší škole?
			TO 4 Sem. Jak vnímáte pedagogy a metodiky prevence na ZŠ a jejich přístup k tématu prevence?
		Aktivity učitele podporující žáky v prevenci a intervenci	TO 6 Uč. + TO 5 Sem. Které aktivity by měl učitel začleňovat pro podporu žáků v prevenci a intervenci?
		Zjištění důležitosti vybraných sociálních kompetencí učitele	TO 7 Uč. + TO 6 Sem. Které sociální kompetence učitele jsou podle Vás nejdůležitější z pohledu prevence rizikového chování žáků?

		Využití sociálních kompetencí při řešení konfliktních situací ve třídě	TO 8 Uč. Jaké sociální kompetence využíváte nejčastěji při řešení konfliktních situacích ve třídě?
	DVO III. Vzdělávají se pedagogové v oblasti sociálních kompetencí a prevence rizikového chování?	Oblasti seberozvoje pedagoga	TO 9 Uč. Pracujete na svém seberozvoji v prevenci nebo v jaké oblasti rozvíjení probíhá?
		Získávání informací o rizikovém chování a jeho prevenci	TO 10 Uč. Jakým způsobem získáváte informace o problémovém chování a jeho prevenci?
		Školení v oblasti sociálních kompetencí nebo primární prevence	TO 11 Uč. Zúčastnil/a jste se specializovaného školení v oblasti sociálních kompetencí nebo prevence rizikového chování?
			TO 7 Sem. Jaký mají pedagogové zájem o programy a kurzy v oblasti prevence, které Vaše organizace nabízí?
		Podpora školy v oblasti prevence rizikového chování	TO 12 Uč. Jakou podporu by vedení školy mělo poskytnout

			pedagogům v oblasti prevence rizikového chování a sociálních kompetencí?
DVO IV. Které formy primární prevence rizikového chování využívají vybrané školy?	Prevence ve škole	TO 13 Uč. Jak probíhá prevence rizikového chování na Vaší škole a na jaké oblasti se prevence zaměřuje?	
		TO 8 Sem. Jak by podle Vás měl vypadat ideální stav fungování primární prevence na ZŠ?	
	Spolupráce učitelů s odbornými institucemi v oblasti prevence	TO 14 Uč. S jakými odbornými institucemi v prevenci rizikového chování spolupracujete?	
		TO 9 Sem. Jak vypadá spolupráce Vaší organizace se ZŠ?	
	Způsoby spolupráce s externími institucemi	TO 15 Uč. Jakými způsoby s institucemi spolupracujete?	
Hodnocení spolupráce v preventivních programech	TO 16 Uč. Jak hodnotíte externí preventivní programy (jejich přínos, rezervy)?		

6.2 Metody výzkumného šetření

V rámci empirického šetření byl využit kvalitativní výzkum. Nejprve je vhodné uvést, co je to výzkum. Průcha definuje, že výzkum je systematický způsob problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva. Pomocí výzkumu se vyvracejí nebo potvrzují již zažité informace, poznatky, či dochází ke zjištění poznatků nových (Průcha, 2014, str. 13).

Dále je nutné uvést, co je to kvalitativní výzkumná strategie. Tento typ výzkumné strategie dle Matouška představuje nenumerické šetření a interpretaci reality sociální. Jejím cílem je odkrýt význam pokládaný sdělovaným informacím (Matoušek, Pazlarová, 2016, str. 80). Gulová doplňuje, že kvalitativní výzkumná strategie se užívá pro odhalení podstaty vnějších zkušeností s určitým jevem. Dále autorka uvádí, že kvalitativní metody se užívají k odhalení a porozumění, co je podstatou jevů, o nichž toho ještě moc nevíme. Je možné tento výzkum využít i pro získání nových neotřelých názorů na jevy, o nichž již tazatel něco ví (Gulová, 2011, str. 80). Dále Chráska doplňuje, že výzkum kvalitativní používá induktivní logiku. Jinými slovy tedy výzkum až po nasbírání určitého množství informací začíná pátrat po pravidelnosti informací, a i přes konstrukci předběžných závěrů se snaží dospět k definování nové teorie (Chráska, 2016, str. 239).

Jiný názor na kvalitativní výzkum má Švaříková, Šedřová a kol. Ti uvádí, že výzkum kvalitativní představuje proces. V rámci tohoto procesu jsou analyzovány jevy a problémy v prostředí autentickém. Snahou výzkumu je získat obraz o zkoumaných jevech, které jsou založeny na datech hloubkových a také na specifickém vztahu mezi účastníkem výzkumu, badatelem. Cílem výzkumníků, kteří kvalitativní výzkum realizují, je pomocí celé řady metod a postupů podkrýt a reprezentovat to, jak jedinci prožívají, chápou a vytváří sociální realitu (Švaříková, Šedřová a kol., 2007, str. 17).

Nový uvádí, že cílem kvalitativního výzkumu je odhalovat neznámé skutečnosti o sociálních a sociálně-psychických jevech, a to především o vlastnostech, funkcích, o existenci těchto jevů a jejich struktur, o faktorech, které sociální a sociálně psychologické jevy ovlivňují nebo s nimi jinak souvisejí (Nový, Surynek, 2006, str. 256).

Kvalitativní výzkumná strategie shrnuje různé metody. Jak uvádí Hendl (2017, str. 6) v rámci kvalitativního výzkumu existuje pozorování, interview neboli rozhovor, audio a videozáznam a rozbor textu či dokumentu.

V rámci této diplomové práce bylo zvoleno interview neboli rozhovor. Je to nejčastěji používaná metoda sběru dat v kvalitativním výzkumu. Interview definuje Švaříček, Šedová a kol., jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem, pomocí několika otevřených otázek. Je to tedy metoda, jejímž smyslem je získat „*vyličení žitého světa dotazovaného s respektem k interpretaci významu popsanych jevů. Dochází tedy ke zkoumání členů určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny s cílem získat shodné pochopení jednání událostí jakým disponují členové dané skupiny.*“ Autoři dále doplňují, že pomocí otevřených otázek tak tazatel porozumí pohledu lidí na dané téma (Švaříček, Šedová a kol., 2007, str. 159).

Výzkum byl zvolen pro své výhody, mezi něž Gavora (2000, str. 111) řadí možnost měnit otázky v rámci rozhovoru. Je možné získat bližší informace tím, že klade tazatel další doplňující otázky. Další výhodou je to, že se může tazatel dotázat, zda odpovědi správně porozuměl.

Polostrukturovaný rozhovor pracuje dle Tóthové s flexibilním schématem tematicky zaměřených okruhů otázek. Nutno podotknout, že část otázek probíhá spontánně. Polostrukturovaný rozhovor je hlavní typ hloubkového rozhovoru neboli interview (Tóthová, 2011, str. 180). Jak doplňuje Gavora je to kompromis mezi strukturovaným rozhovorem a rozhovorem nestrukturovaným. Jedná se tedy o kladení otázek, které jsou předem připraveny. Poté se však ještě od respondenta žádá objasnění nebo vysvětlení odpovědí. Na druhou stranu může být při rozhovoru nevýhoda v tom, že v rámci osobního rozhovoru nemá čas respondent na rozmyšlení odpovědí, jako je tomu např. v dotazníku. V něm mají mnohem více času na odpovědi. Rizikem polostrukturovaného rozhovoru je tedy uvědomění si informací ze strany respondentů po ukončení rozhovoru (Gavora, 2000, str. 111).

V neposlední řadě Kozel uvádí, že rozhovory jsou vedeny v rámci osobního dotazování. Je zde tedy na rozdíl od dotazníků uvolněná atmosféra, existuje zde vyšší stupeň intimity. Dále dochází k získání velkého množství dat a subjektivních názorů. Pomocí těchto informací může tazatel vyvodit, co se děje v mysli tázaného jedince. Dále platí,

že rozhovory jsou vedeny s nízkým počtem respondentů. Proto je nutné tyto respondenty velmi pečlivě vybírat. Při individuálním hloubkovém rozhovoru je důležitý vznikající kontakt mezi explorovanou osobou a tazatelem. Jen při pozitivním kontaktu získá tazatel pravdivé informace. Při pozitivní komunikaci a dobrém kontaktu se projeví spontánní komunikací osoby explované (Kozel, 2011, str. 168).

6.3 Výzkumný vzorek

V rámci tohoto výzkumu byl užit záměrný výběr respondentů. Záměrný výběr respondentů je dle Miovského taková metoda, při níž tazatel záměrně nebo účelově vybírá dle stanovených kritérií respondenty. Podle těchto požadavků pak výzkumník cíleně vyhledává účastníky, kteří daná kritéria splňují (Miovský, 2006, str. 135).

Rozhovory byly realizovány se dvěma skupinami respondentů. První skupinou respondentů byli lidé, kteří splňovali kritérium, že pracují na pozici pedagogů. Poté bylo zvoleno kritérium, že se musí jednat o třídní učitele. Ti totiž mají o svých žácích nejlepší informace a nejlépe je znají. Dále bylo zvoleno kritérium geografické. Respondenti tedy musí pocházet z Královéhradeckého kraje. Tedy z kraje, kde působí organizace SEMIRAMIS z.ú. Konkrétně tedy byly zvoleny 2 základní školy. První základní škola nese označení X, druhá základní škola Y. Tyto základní školy byly zvoleny tak, aby se shodovaly v umístění, v počtu respondentů, ve velikosti školy. Jiné kritérium zde stanoveno nebylo. Nebylo zde stanoveno kritérium pohlaví. Respondenti mohli být jak ženy, tak i muži. Co se týče věku, nebylo nutné stanovit kritérium v podobě věku. To, že lidé pracují na pozici pedagoga, již samo o sobě definuje určitý minimální a maximální věk. V základních školách bylo osloveno pět respondentů.

Druhou skupinou respondentů byli lidé, kteří pracují v organizaci SEMIRAMIS z.ú., což je organizace, která poskytuje registrované sociální služby a certifikované adiktologické a preventivní služby. Je to centrum primární prevence ve Středočeském, Královéhradeckém a Pardubickém kraji. Poskytuje tedy jak školám, tak i odborné i laické veřejnosti profesionální intervenci a odborné poradenství v oblasti primární prevence rizikového chování. Toto realizují prostřednictvím dlouhodobých programů specifické primární prevence, poradenských a vzdělávacích aktivit, čímž se snaží u dětí a mládeže předcházet problémům spojeným s rizikovým chováním nebo tyto problémy oddálit do co nejpozdějšího věku (Semiramis, 2020). Zde tedy bylo definováno

kritérium, které zní, dotázaní lidé musí pracovat v této organizaci. Není zde stanoveno věkové kritérium ani kritérium pohlaví. V této organizaci bylo osloveno 5 respondentů, s nimiž byl výzkum proveden.

Výzkumný vzorek tedy tvořilo celkem 10 respondentů. Jejich seznam je uveden v následující tabulce. Jedná se o 4 ženy a jednoho muže, kteří působí na postu třídních učitelů. O jejich věku a délce praxe hovoří opět následující tabulka. Je patrné, že jeden muž měl praxi 29 let, další respondent na pozici pedagoga měl praxi 7 let. Na druhé základní škole měl jeden respondent praxi 16 let a druhý měl praxi 10 let. Je tak možné vyvodit, že respondenti tak mají s prevencí rizikového chování různě dlouhou praxi. V organizaci SEMIRAMIS z.ú. se účastnil rozhovoru jeden respondent, který má praxi v oblasti primární prevence již 15 let. Druhý respondent zde pracuje 4 roky. Zbylí 3 respondenti pracují v oblasti prevence 2 roky.

Tabulka č. 2: Rozdělení respondentů, zdroj vlastní zpracování

Označení respondenta	Pohlaví	Délka praxe	Pracovní zařazení	Organizace
R1	Žena	23 let	Pedagog	Škola X
R2	Muž	29 let	Pedagog	Škola X
R3	Žena	7 let	Pedagog	Škola X
R4	Žena	16 let	Pedagog	Škola Y
R5	Žena	10 let	Pedagog	Škola Y
R6	Žena	15 let	Lektor	Semiramis
R7	Žena	4 roky	Lektor, vedoucí týmu lektorů	Semiramis
R8	Žena	2 roky	Externí lektor	Semiramis

R9	Žena	2 roky	Lektor	Semiramis
R10	Žena	2 roky	Lektor	Semiramis

6.4 Harmonogram výzkumu

Dále je nutné zde stanovit harmonogram samotného kvalitativního výzkumu. Nejprve byl v rámci výzkumného šetření definován cíl výzkumu. Následně byly definovány otázky polostrukturovaného rozhovoru. Dále byl realizován krátký předvýzkum. Tento předvýzkum měl zjistit, zda jsou otázky jasné, srozumitelné, zda dávají respondentům význam. Tento krátký předvýzkum byl proveden na jednom učiteli. Bylo cílem si vyzkoušet, jak navázat příjemnou atmosféru, jak začít rozhovor s respondenty atd. Protože byly učiteli otázky jasné, srozumitelné, samotný výzkum proběhl dle očekávání, nebylo nutné činit žádné změny a mohlo být přistoupeno k samotnému výzkumu.

V rámci polostrukturovaného rozhovoru byli osloveni ředitelé základních škol a také organizace SEMIRAMIS z.ú s žádostí, zda je možné realizovat v jejich organizacích výzkum. Ředitelé byli osloveni pomocí emailu. V rámci emailu byl výzkum nejprve představen. Byl uveden cíl výzkumu, záměr výzkumu. Ředitelé byli dotázáni, zda by poskytli kontakt na třídní učitele, kteří by mohli být v mém výzkumu nápomocni. Všichni dotázaní ředitelé mi poskytli součinnost při výzkumu. Poskytli emailové adresy na vhodné respondenty. Tito respondenti byli následně kontaktováni, opět pomocí emailu. Byli dotázáni, zda jsou schopni a ochotni mi ve výzkumu pomoci. I těmto respondentům byl v emailu nejprve výzkum představen, byly uvedeny cíle výzkumu. Všichni oslovení mé prosbě vyhověli a nebylo tedy nutné volit náhradní řešení. Součástí emailu byly i otázky rozhovoru. Důvodem bylo, aby se respondenti mohli na výzkum připravit, aby mohl být rozhovor rychlý a konstruktivní.

Poté probíhaly samotné rozhovory. Nejprve probíhaly rozhovory v základních školách. Rozhovory trvaly přibližně 20–30 minut. Byly vedeny v příjemném prostředí kabinetů základních škol, kde se cítili respondenti příjemně. S řediteli škol bylo dohodnuto, že pro výzkum je možné využít vždy jeden z kabinetů. Zde rozhovor probíhal nenásilnou formou. Byly kladeny otázky dle předem připraveného seznamu otázek. Případně dle potřeby byly položeny otázky doplňující. Cílem bylo navázat příjemnou atmosféru, což si myslím, že bylo dosaženo. Součástí výzkumu byla i metoda aktivního naslouchání.

Díky ní bylo poté umožněno předat komunikujícímu partnerovi informaci o tom, že jeho názory, postoje a informace jsou důležité. Je možné vyjádřit empatie a porozumění. Respondenti byli dotázáni, zda je možné rozhovory nahrávat. Všichni respondenti s tím souhlasili. Poté, byly rozhovory přepsány do podoby písemné, a to pro lepší přehlednost a možnost zpracování. Následně proběhly rozhovory se zaměstnanci organizace SEMIRAMIS z.ú.

Rozhovory byly provedeny autorem této diplomové práce. Jak je z tabulky možné vypořadovat, sběr dat probíhal od 15. května 2020 do 18. června roku 2020. V březnu probíhaly rozhovory v organizaci SEMIRAMIS z.ú.. Konkrétní harmonogram rozhovoru je náplní následující tabulky.

Tabulka č. 3: Harmonogram polostrukturovaného rozhovoru

Aktivity	Listopad 2019	Únor 2019	Březen 2020	Duben 2020	Květen 2020	Červen 2020
Stanovení problému						
Stanovení cílů a cílové skupiny						
Příprava otázek rozhovoru						
Předvýzkum						
Vyhodnocení předvýzkumu						
Sběr dat						
Analýza dat						
Vyhodnocení rozhovoru						

Poté byly rozhovory přepsány, zpracovány a v rámci této diplomové práce představeny. Pro zpracování dat získaných z rozhovoru a při vyhodnocení výsledků rozhovoru byl užit program Microsoft Word a Microsoft Excel. Některá data byla pro přehlednost seříděna do tabulek, jejichž součástí je slovní komentář. Jedná se především o informace o respondentech. Výsledky byly analyzovány a bylo stanoveno doporučení pro zlepšení současné situace v oblasti prevence rizikového chování.

6.5 Interpretace zjištěných dat

Následující část práce má za cíl zkompletovat a vyhodnotit informace, které jsou získané za pomoci vlastního výzkumného šetření. Text je rozdělen podle dílčích

výzkumných otázek (jak je uvedeno v Tabulce č. 1), kdy na konci každé z nich je shrnutí zjištěných dat.

Dílčí výzkumná otázka I. Jaké jsou zkušenosti učitelů a pracovníků organizace SEMIRAMIS z.ú. s primární prevencí na ZŠ?

Pro výše uvedenou dílčí výzkumnou otázku, jsem v rámci dotazníkového šetření využila tazatelské otázky s číslem jedna až čtyři pro učitele a jedna až tři pro SEMIRAMIS z.ú. Prvním záměrem bylo zjistit, jak jsou učitelé v oblasti prevence rizikového chování vzdělání a v jakých tématech se cítí bezradní. Dalším záměrem bylo zjištění, jakou představu mají respondenti o primární prevenci a jaké jsou jejich vlastní zkušenosti s tímto druhem prevence. V rámci primární prevence mne zajímalo, v jaké formě se s ní respondenti setkali, jakou zastávají úlohu v preventivních programech, jakou mají možnost zapojení se.

TO 1 Uč. Setkal/a jste se v průběhu studia na vysoké škole s problematikou prevence rizikového chování?

Větší část mých respondentů má praxi ve školství více než 20 let, přičemž v těchto případech jsou na pozici třídního učitele taktéž více než 20 let. Jeden z respondentů má praxi v oblasti školství 16 let a další respondent 7 let. Učitelé, kteří ve školství pracují více než 20 let, se během svého studia na vysoké škole s tématem primární prevence rizikového chování vůbec neseťkali. Setkala jsem se s odpovědí od R1: *„Já mám vlastně vystudovanou etopedii, speciální pedagogiku se zaměřením na etopedii. Ale s předmětem, který by se přímo zaměřoval na prevenci, jsem se tenkrát ve škole neseťkala. Ale nějaké poruchy chování tam určitě byly. Ale spíše jsem se s prevencí setkala až v praxi, když jsem hlavně začala dělat i toho metodika prevence.“* R2 odpovídá na otázku: *„No za nás se vůbec takový věci neřešily, neexistovaly žádné problémy nebo nedejbože rizika. To byla ještě jiná doba a nebyly ani žádný volitelný předměty, že bysme si mohli vybrat, co nás zajímá.“* Další 3 respondenti R3, R4 a R5 se shodli na tom, že se na vysoké škole s tématem prevence setkali pouze okrajově, v rámci nějakého jiného předmětu. Samotnému rizikovému chování nebo jeho prevenci se nevěnoval samostatný předmět a vyjádřili i lítost nad touto skutečností. R4 uvedl: *„Nejhorší na tom je, že tě ani žádná teorie ve škole nepřipraví na tu skutečnou praxi a realitu mezi dětmi. Určitě by se teď hodilo nějaký to školení v týhle oblasti a hlavně se*

na to na veřejně trochu připravit, vědět jaký jsou možnosti řešení. V praxi si to pak zažít. Z výpovědí vyplývá, že by chtěli být lépe připraveni na běžné typy rizikového chování a prospěla by jim i kvalitnější výuka na vysoké škole v oblasti prevence.

TO 2 Uč. V jakých oblastech prevence byste se potřeboval/a vzdělávat?

U této otázky jsem se zaměřila na témata, ve kterých si učitelé nevědí rady a potřebovali by odbornou přípravu. Na výše uvedenou tazatelskou otázku mi respondenti odpovídali zcela jednoznačně. R1, uvedl skutečnost, že jejich škola řeší různé oblasti rizikového chování: „Myslím, že se u nás na škole se řeší problémy v různých oblastech. Ale já sama za sebe nemám potřebu se více vzdělávat. Jako metodik prevence mám docela přehled a zatím nepřišlo nic, co bych neuměla vyřešit nebo bych měla pocit, že potřebuji více informací. Jediný, co mě napadá je ta nová oblast kyberprostoru a sociálních sítí. Tam vím, že mám určité rezervy, protože patřím ke starším ročníkům. Ale určitě mám v plánu nějaký ten preventivní program pro děti na tuto oblast zaměřit.“

R2 zcela stručně odpověděl takto: „Zpravidla řešíme dětskou agresi, neadekvátní reakce, výbuchy hněvu. Někdy si říkám, že už si nevím rady, jak reakce některého žáka zkrotit. Takže možná něco na oblast agrese a komunikace by pro mě bylo přínosem.“

U všech respondentů se objevovala témata agresivita a šikana. Respondenti se také shodli na tom, že je pro ně obtížné zvolit právě jednu oblast, ve které by se potřebovali vzdělávat. V odpovědích respondentů také zaznělo téma nekomunikace a nespolupráce s některými rodiči i kolegy. R5 dále uvedl: „Napadá mě ještě oblast motivace a prevence vyhoření. „V mém okolí už je spousta vyhořených a nemotivovaných učitelů a myslím, že to je dost důležitý téma pro nás všechny.“

TO 1 Sem. Kterých programů či kurzů Vaší organizace využívají školy nebo samotní pedagogové nejčastěji?

Pomocí TO 2 jsem zjišťovala o jaké programy nebo kurzy mají základní školy či učitelé největší zájem. Zdali se pedagogové snaží v oblasti prevence nebo svého vlastního seberozvoje vzdělávat. Na tuto tazatelskou otázku zazněla od respondentů nejčastěji odpověď, že jejich organizace nabízí pro běžné základní školy dva typy programů dlouhodobé primární prevence. R6 uvádí: „Na velké většině škol je realizován Program všeobecné dlouhodobé primární prevence zaměřený na rizikové chování a zdravý životní styl. V minimálním počtu školy využívají Program všeobecné dlouhodobé

primární prevence rizikového chování zaměřený na návykové látky.“ Podobnou odpověď uvedl i R9 a R10.

R2 odpověděla: *„Učitelé u nás nejvíce využívají kurzy zaměřené na komunikační dovednosti, efektivní třídnické hodiny, bezpečnou třídu a práci s agresí. Taky se někdy setkáme se zájmem o psychologické poradenství.* Dále se zmiňuje o tom, že když komunikuje s vedením školy nebo ŠMP, domlouvají kromě jejich programů ještě preventivní besedy s integrovaným záchranným systémem nebo nějaké preventivní jednorázové akce. Odpověď na otázku doplňuje R3, který zdůraznil všeobecnou dlouhodobou prevenci pro žáky, setkání ŠMP a vzdělávání pro pedagogy.

TO 3 Uč. Jaké máte zkušenosti s primární prevencí?

U této tazatelské otázky jsem se setkala s pěti různými odpověďmi. R1 mi podal informaci, že má veliké zkušenosti, co se primární prevence týče, kdy dodává také to, že se situace postupem let hodně změnila. Tento respondent působí na škole, jako metodik prevence a zkušenosti s preventivními programy byly kdysi minimální: *„Když jsem jako metodik prevence začínala, tak byl minimální preventivní program o pár větech. Byly to aktivity k rozvoji dětí a nebyly to cílené programy.*“ Přičemž srovnává dnešní dobu: *„Teď poslední roky to jsou cílené programy a je spousta organizací, které provádějí preventivní programy a je důležité i těžké najít smysluplné preventivní programy, které dětem sedí na míru.*“ Z jeho dalších výpovědí na tuto tazatelskou otázku, je patrné, že jsou programy primární prevence na velmi kvalitní úrovni, kdy jsou součástí i takové programy, které podporují rozvíjení osobnosti či vzájemných vztahů: *„Jsou programy, které jsou perfektní. Hlavně na prvním stupni volíme programy, co rozvíjejí osobnostní projevy, vztahové věci, kouření, alkohol. Aby o těch drogách měli už žáci povědomí, aby věděli, jak se tomu vyhnout a odmítnout.*“ Třetí respondent byl hodně sdílný, kdy sdělil, že se rozjíždí celá řada preventivních programů a mrzí jej situace, která nastala, díky současné pandemii. *„V současné době se mi líbí, že se rozjelo spousta zacílených preventivních programů a mrzí mě, že v letošním školním roce díky Korona situaci nebylo možné tyto programy uskutečnit, protože jsme měli velice dobrý preventivní program pro děti. Jednak v té oblasti vztahové a v oblasti drog a závislostí. Nejen závislost dětí na drogách, ale teď hlavně na mobilech a počítačích. A myslím, že to je teď problém number one.*“

R2 mi sdělil informaci, že zkušenosti s primární prevencí na obecné rovině má, jakožto každý pedagogický pracovník. Je toho názoru, že tyto zkušenosti musí mít každý pedagogický pracovník: „...zkušenosti má každý pedagog.“ Dále zdůrazňuje fakt, že předcházení vzniku rizikového chování je podstatou školní prevence a o to se do velké míry snaží většina učitelů nejen v jejich škole.

R3 byl velice stručný, avšak uvedl, že se podílí na tvorbě preventivního programu: „Podílel jsem se na tvorbě preventivního programu.“ Taktéž uvedl, že důvodem, proč se podílí na tvorbě preventivního programu, je jeho kontakt s žáky: „pracuji denně s žáky v běžných i třídnických hodinách.“

Další respondent R4 mi povídal o tom, jak je důležité zapojit témata primární prevence a rizikového chování přímo do výuky. „Myslím si, že by každý učitel, který vyučuje předměty jako je vlastivěda, přírodověda, prvouka, ale i tělesná a výtvarná výchova měl v hodinách s tématem prevence alespoň trochu pracovat. Jsem ráda, že se i učebnice o těchto tématech zmiňují a když si o tom s dětmi povídám, dozvím se od nich tolik názorů a někdy i zkušeností. A můžu jim předat zase svoji zkušenost a vzor, jak by to být mělo a jak ne. Uvádí, že se účastní s dětmi programů, které jsou pro jednotlivé třídy připraveny a týkají se nejčastěji zdravého životního stylu nebo například přednášek od Policie.

Všichni dotazovaní měli společnou zkušenost s prevencí realizovanou externím subjektem, například s Policií nebo organizací SEMIRAMIS z.ú. R5 dodává: „Nám se asi nejvíce osvědčila spolupráce s externími organizacemi, které u nás dělají dlouhodobý program primární prevence.“

TO 2 Sem. V čem je pro Vás práce v oblasti prevence smysluplná?

Na tuto otázku odpovídali respondenti různě. Respondent R6: „Ve spolupráci se školami shledávám smysl v tom, že jsme jako Centrum pro školu podpůrnou službou, jsme jim k dispozici v případě, když potřebují poradit, ujistit v otázkách problematiky primární prevence. Zastávám pozici lektorky v přímé práci s žáky, kdy vidím velký význam v tom, že do školy spolu s druhým lektorem přicházíme se zájmem, s otevřeností, bez předsudků k jednotlivým žákům a dle toho s nimi i jednáme. Upřímně nás zajímá názor každého žáka, podporujeme u žáků pozitivní vzorce chování, vedeme ke kritickému myšlení a odpovědnosti za své chování. Dobrým pocitem je vždy okamžik, kdy se na nás někdo z žáků obrátí s prosbou o pomoc a o radu.

R7 odpověděla na TO 3: „... je důležité žákům na školách předávat nejen různé informace, ale také by žáci měli mít možnost získat různé pohledy, názory a hodnoty různých lidí a možnost bavit se o tématech, která s nimi rodiče ani učitelé neotvírají, i přesto, že jsou důležitá. Učitelům to však nechci zatlívat, protože chápu, že k tomu nemají většinou ani dostatek prostoru.“ R8 se shoduje se svou odpovědí v možnostech, které mladým lidem ukazuje. Vnímá, že je pro děti průvodce a snaží se je nasměrovat tak, aby si samy zvolily tu nejzdravější možnou cestu. „Zkrátka se jedná o práci založenou na vzájemně vybudovaném vztahu.“ Podobnou odpověď jsem zaznamenala u R10: „...klienta může zorientovat nebo nasměrovat v životě lepším směrem.“

Smysluplnost své práce shledává R9 v systematické a dlouhodobé práci s dětmi, navázání vztahu a důvěře s dětmi. „...kdy se pak přijdou svěřit se svými problémy, které se mohou dále řešit. Zlepšení vztahů ve třídě, poskytnutí nezkreslených, pravdivých informací na dané téma.“

TO 4 Uč. Jakou úlohu máte v preventivních programech na Vaší škole?

V rámci této tazatelské otázky bylo mé zaměření se na úlohu respondentů ve zmíněných preventivních programech. R1 koordinuje preventivní programy, protože zastává funkci školního metodika prevence na dané škole, kdy je jeho snahou šířit osvětu o konkrétních preventivních programech. Taktéž sděluje, že jezdí na osobní setkání s metodikou prevence: „Jezdím i dvakrát do roka na setkání s okresním metodikem prevence, který nás informuje o aktuálních věcech a programech.“

R2 odpověděl, že v rámci preventivních programů má za úkol spoluvytváření, korigování a v neposlední řadě z funkce ředitele základní školy musí dohlížet na jejich správné fungování. Jako třídní učitel se také preventivních programů pro žáky od externích organizací účastní.

Aktivně se také do programů zapojuje R3, který popisuje svou roli pozorovatele a člena kolektivu. „Já si na chvíli zahraju na žáka a snažím se zapojit. Taky by se mi nelíbilo, kdyby tam někdo jen seděl a koukal na mě zkoumavě.“

R4 uvedl, že mají na škole k dispozici metodika prevence, ale přednášky jsou vedeny pod záštitou specialistů, kteří pocházejí z různých organizací. Přičemž tito odborníci, jsou vždy osloveni samotným metodikem prevence. Dále uvádí, že metodik prevence taktéž spolupracuje s ostatními pedagogickými pracovníky. Metodik prevence stanoví

pro každý jednotlivý školní rok nová a zajímavá témata, která budou předmětem odborných přednášek. Tento respondent uvádí, že je pouze třídním učitelem, který má možnost se těchto programů účastnit: „*Já, jako třídní učitelka se těch programů můžu účastnit. Můžu sledovat, jakým způsobem jsou přednášky vedeny, jaký témata a jak se žáky lektori komunikují. Poté mám příležitost na téma přednášky navázat, rozebrat a vrátit se k němu třeba v rámci třídnických hodiny nebo hodin občanské výchovy.*“ Podobnou úlohu v preventivních programech má také R5, který se programů zúčastní, ale pouze přihlíží a pokud je vybídnut, tak se zapojí. „*Většinou máme programy, kde jako třídní učitelka jsem přítomná, ale snažím se být spíš neviditelná. Mám pocit, že děti pak zapomenou, že tam sedím a třeba se i rozpovídají a můžu vidět věci zase z jiného pohledu.*“

TO 3 Sem. Jakou úlohu máte v preventivních programech, akcích, kurzech, které organizuje Vaše organizace?

První respondent R6 z pozice vedoucího Centra vede tým lektorů pracujících s žáky ZŠ a popisuje: „*... mě velmi naplňuje předávat lektorům znalosti a dovednosti potřebné k jejich práci. Těší mě vidět posun v práci lektorů a slyšet od nich, jak je práce formuje nejen v pracovní oblasti, ale je pro ně i osobním přínosem.*“ R6 stále zastává i pozici lektora v přímé práci s žáky ve školách.

Další respondenti R7, R8, R9 a R10 pracují jako lektori programů a realizují přímou práci se žáky ve třídách. R3 doplňuje: „*Já jsem lektorkou preventivních programů na druhém stupni základních škol a s kolegyní či kolegou máme úlohu přinést do třídy nějaký téma, s žáky se o něm pobavit a předat jim důležitý informace o daném tématu a také dát žákům příležitost zapojit se do aktivit, které se s tématem pojí a ze kterých pro žáky vyjde nějaký zjištění, osobní zkušenost. Mojí úlohou je taky být tam pro děti, které se chtějí někomu svěřit s jejich trápením, dáváme jim k tomu prostor.*“ Respondent R5 uvedl, že realizuje dlouhodobý program všeobecné primární prevence a zároveň úzce spolupracuje s ŠMP a vedením škol. „*Pořádáme setkávání ŠMP. Vnímám nás jako organizátora, mentora, informátora a zároveň vzorového realizátora.*“

Shrnutí dílčí výzkumné otázky I.

U dílčí výzkumné otázky I. mě zajímalo, jaké jsou zkušenosti pedagogů s primární prevencí ve škole. Dotazovala jsem se na jejich pregraduální přípravu na vysoké škole

v oblasti prevence rizikového chování. Dva z pěti respondentů uvedli, že se během studia na vysoké škole nesetkali s problematikou prevence rizikového chování. S ohledem na délku jejich praxe ve školství je zřejmé, že před 20-30 lety se téma prevence v učebních plánech pedagogických fakult příliš neobjevovalo. Zbývající tři respondenti se s primární prevencí na vysoké škole setkali pouze okrajově. V postgraduálním studiu by se učitelé chtěli dozvědět více o tématech agrese, šikany a komunikace. Respondenti z organizace SEMIRAMIS z.ú. uváděli zájem učitelů o kurzy zaměřené právě na komunikaci a práci s agresí. Na základě odpovědí učitelů je zřejmé, že by se problematika rizikového chování a jeho prevence měla stát nedílnou součástí vysokoškolské přípravy budoucích učitelů. Pozitivní zjištění bylo, že se tato situace v průběhu let zlepšila a z odpovědí dotazovaných vyplývá, že mají zkušenosti s primární prevencí, kterou jeden z respondentů považuje za stěžejní pro povolání pedagogického pracovníka. Dalším pozitivním trendem je informovanost učitelů o rizikovém chování, znalost a spolupráce externích organizací, které se zabývají prevencí. Co se týče úlohy, kterou respondenti zastávají v rámci preventivních programů, vyplývá, že jakožto třídní učitelé úzce spolupracují s metodikem prevence, přičemž se spolupodílejí na tvorbě a dohledu preventivních programů. Jeden z respondentů je sám metodik prevence a celou situaci preventivních programů vnímá, jako novodobý pokrok, kdy se dle minulých let výrazně změnila jejich ucelená problematika. V současnosti jsou preventivní programy víceúčelové, kdy jsou zaměřené více do hloubky rizikového chování a nabízejí celou škálu aktuálních témat. Pracovníci organizace SEMIRAMIS z.ú. shledávají smysluplnost své práce v tom, že mohou být pro školu podpůrnou službou a poradit v otázkách problematiky primární prevence. Shodují se na systematické a dlouhodobé práci se školami i žáky, která je založená na důvěře.

Dílčí výzkumná otázka II. Jak mohou pedagogové na základních školách pozitivně ovlivnit žáky z pohledu prevence rizikového chování?

Pro objasnění dílčí výzkumné otázky II. jsem využila čtyři tazatelské otázky pro učitele a tři tazatelské otázky pro SEMIRAMIS z.ú. Pomocí tazatelských otázek jsem zkoumala, zda má pedagog vliv na prevenci rizikového chování a jaké aktivity by měly být stěžejní pro podporu jednotlivých žáků v prevenci a intervenci. Dalším zkoumáním

této dílčí otázky bylo, jaké jsou nejdůležitější sociální kompetence učitele a jaké sociální kompetence jsou nejvíce využívány při řešení konfliktních situací v rámci třídy.

TO 5 Uč. Jak byste popsal/a specifika působení pedagogů v prevenci na Vaší škole?

U této tazatelské otázky se všichni respondenti jednoznačně shodli, že samotný pedagogický pracovník má bezprostřední vliv na prevenci rizikového chování žáků ve škole. Z jedné strany může prevence probíhat působením učitele přímo během vyučovacích hodin nebo třídnických hodin. Dále respondenti uvedli, že se účastní programů prevence pro žáky, které jsou realizovány externími organizacemi a mohou na ně ve výuce navázat.

R1 ke své odpovědi dodává: „*Pedagog je pro žáky vzorem. Působí na ně bezprostředně každý den a ovlivňuje jejich chování. Myslím, že specifický v jejich působení v prevenci je hlavně vedení třídnických hodin, kde se dá hodně o žácích a jejich problémech dozvědět. Ale je potřeba je dělat pravidelně a mít se žáky nějaký vztah a důvěru.*“

Třetí respondent, také rozvinul svou odpověď a de facto souhlasí s prvním respondentem: „*jak se pedagog projevuje, jak jedná s těmi dětmi, tak ty děti se učí nápodobou od něj.*“

TO 4 Sem. Jak vnímáte pedagogy a metodiky prevence na ZŠ a jejich přístup k tématu prevence?

R6 uvedl, že učitel má zásadní vliv na žáka hlavně na prvním stupni. Proto je důležité, aby na ně preventivně působil. Tvrdí, že se školami spolupracují dlouhodobě a tak již mají učitele vychované a spolupráce je skvělá. Dodává: „*Někteří pedagogové ale prevenci podceňují, vnímají jako nutné zlo, nepotřebnou – zlepšuje se to ale.*“ ŠMP jsou podle R6 opravdu skvělí.

Všichni respondenti se shodli na tom, že učitelé, především třídní učitelé, mají rozhodující vliv na žáky a mohou působit preventivně. Třídní učitel tráví se žáky nejvíce času a měli by mít s nimi nejbližší vztah a důvěřovat si. R7 odpověděl, jak vnímá pedagogy: „*Myslím, že nemají dostatečnou oporu u vedení škol, dostatečné metodické vedení - je to způsobeno tím, že učitel je zároveň ŠMP, jeho funkce je náročná a nedá se 100% zvládat zároveň s učením. Zároveň mám dojem, že jsou pedagogové přístupnější než dříve.*“

R8 potvrzuje dobrou spolupráci některých pedagogů a jejich nakloněnost a víru v efektivitu prevence. „*Učitelé věří i v to, že programy mají na třídy pozitivní vliv a že se vztahy ve třídě po našich setkáních opravdu zlepšují - ostatně nám to často říkají i sami žáci.*“ Ohledně školních metodiků prevence dodává: „*Přístup metodiků je většinou velmi zodpovědný, na to, že si myslím, že za to nejsou adekvátně ohodnoceni, tak se snaží funkci plnit velmi svědomitě.*“

Vliv pedagoga v oblasti prevence uvedl i respondent R9, který zmiňuje efektivitu ve správném vedení třídy, autoritě a motivaci. Efektivní také je, když se učitel zúčastní nějakého z programů prevence od organizace. „*Ve většině případů se snaží pro své žáky udělat maximum, ne vždy ale k tomu mají podmínky ve škole, podporu vedení či kompetence.*“

R10 vnímá důležitost především v třídnických hodinách. A doplňuje: „*Mrzí mě, že řada pedagogů různé problémy, které se ve třídě odehrávají, nechtějí vidět a zlehčují je, aby si nemuseli přidělovat práci. Toto je bohužel má zkušenost. Dle mého názoru je důležité, aby byli pedagogové více vzděláváni v jejich preventivní roli.*“ Kriticky hodnotí situaci na některých školách, kde ŠMP ani netuší, jaká je jejich role a neprojevuji zájem. Setkává se často ve své praxi s názorem učitelů: „*..., že jim "krademe hodiny" a s tím, že si s dětmi jenom "hrajeme". Učitelé, kteří zastávají tento názor, často při programech sedí za učitelským stolem a nezapojují se, i přesto, že je k tomu vždy přizveme. Někteří dokonce nejsou ochotni být na programu přítomni, i přesto, že jim vždy vysvětlujeme, jak moc je to důležité.*“ Ale větší část ŠMP a učitelů vidí v preventivních programech jejich důležitost a aktivně se do nich zapojují.

TO 6 Uč. + TO 5 Sem. Které aktivity by měl učitel začleňovat pro podporu žáků v prevenci a intervenci?

R1 na výše uvedenou otázku odpověděl, že je důležité vést diskuzi s třídou, ale velký význam přikládá schopnosti empatie: „*A musí trochu učitel empaticky odečíst z projevu těch dětí, co se asi děje a oni se ty děti v takovýchto technikách hodně otevřou.*“

R2 uvádí konkrétní aktivity, mezi které patří: „*Řízený rozhovor, třídnické hodiny, skupinová práce, práce na projektech, činnosti podporující individuální schopnosti dětí (mimořádné nadání x pomoc při odstraňování neúspěchu)*“

R3 při své výpovědi uvádí, že jde o zcela individuální záležitost: „*To je velmi složitá otázka. Co funguje na jednoho, nemusí platit na dalšího.*“ Avšak uvádí, že je důležité s nimi hovořit, což odpověděli i ostatní respondenti.

R4 a R5 zmiňují, že záleží na druhu problémového chování, vztazích ve třídě. Zařadili zde především aktivity zaměřené na spolupráci, komunikaci a celkové posílení třídního kolektivu. Osvědčila se jim také práce ve skupině nebo na nějakém společném projektu.

Respondenti z organizace SEMIRAMIS z.ú. uváděli nejčastěji třídnické hodiny zaměřené na spolupráci a komunikaci. Vyzdvihli důležitost práce s celým kolektivem a posílení celého kolektivu. R6 doplnil odpověď: „*..., motivační skupiny, fokus skupinu, podpůrnou skupinu, ...*“

R7 a R8 shodně odpověděli, že záleží na tom, o jaké problémové chování by se jednalo. R8: „*Dále třeba aktivity zaměřené na vzájemné naslouchání a komunikaci. Nebo nějaké diskuze, kde se problémové dítě bude moci vyjádřit, vyslovit své nespokojenosti a navrhnout nějaké řešení. Vhodná by mohla být i nějaká pohybová aktivita, kde problémové dítě vybijí energii a pak se lépe dokáže soustředit na výklad a být v klidu.*“

Z pohledu R9 a R10 je důležitá podpora žáků a pochvala. R9 odpověděl: „*Více chválit, méně upozorňovat na chyby. Vyzdvihovat, co se povedlo - nechat je zažít úspěch. Aktivity na spolupráci. Mít pevně nastavené pravidla ve třídě.*“ R10 zmínil náročnost spolupráce s problémovými žáky a zároveň to, že si učitelé často nevědí rady. Uvádí techniky, při kterých bude žák s problémovým chováním pochválen ostatními žáky. „*Podle mého názoru je totiž důležitý snažit se v žácích probudit to, aby viděli i na těchto žácích jejich dobré vlastnosti. Celkově bych doporučila zařadit techniky na získání větší tolerance žáků.*“

TO 7 Uč. + TO 6 Sem. Které sociální kompetence učitele jsou podle Vás nejdůležitější z pohledu prevence rizikového chování žáků?

Všichni respondenti měli označit z výčtu sociálních kompetencí pedagoga ty nejdůležitější. Výčet sociálních kompetencí byl následující: akceptování osobnosti žáků, autenticita projevů učitele a vychovatele ve vztahu k sociálním partnerům, empatie, naslouchání, odlišování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů u sebe i ostatních, podporování sebekontroly a seberegulace, porozumění neverbálním projevům jedince, respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí, rozvíjení

odpovědnosti za sebe a za sociální prostředí, ve kterém se pohybují, rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování, umění pochválit, vedení ke spolupráci, a v neposlední řadě zvládání konfliktních situací. R1 považuje za nejdůležitější sociální dovednost jednoznačně empatii. Avšak vedle empatie označil taktéž naslouchání, zvládání konfliktní situace, rozvíjení odpovědnosti za sebe a autenticitu.

Dotazovaní respondenti R3 a R5 by označili všechny sociální kompetence za důležité a učitel by měl být schopen využívat všechny zmíněné. Protože se mohou mezi sebou kombinovat a záleží také na konkrétní situaci a žácích. R3 přesto vyzdvihl některé sociální kompetence: *„Pro mě jako učitelku i matku žáka je nejdůležitější, aby měl učitel k dětem kladný vztah a byl empatický. Určitě je pro děti příjemnější chodit k usměvavé paní učitelce a půjdou za ní rádi i se svým problémem. Jako učitelka musím umět komunikovat se žáky i s jejich rodiči a taky akceptovat jejich osobnosti. Musím umět naslouchat a porozumět potřebám žákům, pomoci jim, když potřebují.“*

R2 uvedl, že pro něj jsou nejdůležitější tyto sociální dovednosti: akceptování osobnosti žáků, empatie, umění pochválit, vedení ke spolupráci, zvládání konfliktních situací.

R4 je toho názoru, že nejde vybrat žádnou správnou odpověď, jelikož jsou všechny stejně důležité. *„Nejde některé vybrat, přijdou mi všechny stejně důležité.“*

Respondenti z organizace SEMIRAMIS z.ú. R6, R7, R8, R9, R10 považují za nejdůležitější sociální kompetence z pohledu prevence a každý z respondentů uvedl empatii, naslouchání a umění pochválit. Často také vybrali akceptování osobnosti žáků, rodičů, kolegů, rozvíjení odpovědnosti za sebe a za sociální prostředí, ve kterém se pohybují a vedení ke spolupráci. Tři z pěti dotazovaných respondentů uvedli mezi nejdůležitější sociální kompetence učitele rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování, zvládání konfliktních situací.

TO 8 Uč. Jaké sociální kompetence využíváte nejčastěji při řešení konfliktních situací ve třídě?

Respondent R1 a R4 uvedli, že využívají sociální dovednosti, kterými jsou empatie, naslouchání a porozumění. R1 taktéž uvedl, že se snaží využít takové techniky, které jsou pro danou situaci nejlepší: *„Anebo se snažím použít některé ty techniky, které mně v mapování problému pomůžou.“* Taktéž uvádí dvě konkrétní techniky: *„Třeba ta práce*

na pískovišti, kdy vlastně ty děti formou hry pojmenují ty věci, anebo já si je odečtu. Nebo začarovanou rodinu do zvířat, kde děti pojmenují, co se děje v rodině.“

R2 odpověděl: *„Já asi nejvíce využiju akceptaci osobnosti žáka, hledám způsoby spolupráce a zkvalitnění sebekontroly a seberegulace. Hlavně při práci s agresivními a celkově problémovými žáky.“*

Respondenti R3 a R5 popsali, jaké sociální kompetence využívají při řešení konfliktních situací se žáky. Patří mezi ně především zvládání konfliktních situací, naslouchání, respekt a porozumění. R3 se zmínil o tom, jak je důležitá tolerance mezi žáky a přijetí toho druhého, takového jaký je. R5 uvedl: *„Snažím se na samém začátku žáky poznat a poznat třídu jako celek. Potom můžu i některým konfliktům předejít nebo problém včas rozpoznat. Vůbec si myslím, že dění ve třídě by měl každý pedagog pozorovat a své žáky znát. Pak je jednodušší rozepře mezi nimi řešit.“*

Shrnutí dílčí výzkumné otázky II.

Dle výše uvedených výpovědí všech respondentů je patrné, že samotný pedagog má bezprostřední vliv na prevenci rizikového chování žáků ve škole. Pedagog má velký vliv na chování a jednání svých žáků, jeden z respondentů tento fakt pojmenoval jako vzor pro své žáky. Dále se respondenti nezávisle na sobě shodli na tom, že, aby mohlo dojít k vyřešení krizové situace, je nutné se svými žáky hovořit a naslouchat jim. Pracovníci SEMIRAMIS z.ú. stále vnímají menšinu učitelů, kteří prevenci podceňují a problémy ve své třídě nechtějí vidět a řešit, aby si nepřidělávali práci. Na programech, které organizace realizuje na ZŠ, se učitelé nezapojují, anebo nejsou přítomni. Pozitivní zjištění plyne z výpovědí, kde respondenti uvádějí snahu, aktivitu, víru a kladnější přístup pedagogů v prevenci rizikového chování. Z aktivit podporujících žáky v prevenci zmiňovali respondenti nejčastěji diskuzi, třídnické hodiny, skupinovou práci a posílení třídního kolektivu. Pracovníci SEMIRAMIS z.ú. se s učiteli shodli na výše zmíněných aktivitách a doplnili, jak je velice důležitá podpora, pochvala a tolerance žáků. Jako sociální dovednosti je nutné, aby pedagog byl schopný empatie, naslouchání, vedení spolupráce, zvládání konfliktních situací a uměl žáky pochválit. Bylo také zdůrazněno, že by pedagog měl disponovat všemi stanovenými sociálními dovednostmi, které se od role učitele bezprostředně očekávají. Respondenti pedagogové uvedli, že pro řešení krizových situací využívají empatii, naslouchání či akceptaci osobnosti žáků a v neposlední řadě zvládání konfliktních situací.

Dílčí výzkumná otázka III. Vzdělávají se pedagogové v oblasti sociálních kompetencí a prevence rizikového chování?

Abych zjistila odpověď na výše uvedenou dílčí výzkumnou otázku III., položila jsem čtyři tazatelské otázky pro učitele a jednu pro pracovníky SEMIRAMIS z.ú. Zaměřila jsem se na zjištění způsobu seberozvoje. Na to, zda se respondenti účastní školení, které se zabývá oblastí rizikového chování či školení v oblasti sociálních kompetencí a prevence rizikového chování. Dále mě pro účely této dílčí výzkumné otázky zajímal názor respondentů, zda by vedení školy mělo poskytnout pedagogům podporu v oblasti prevence rizikového chování a sociálních kompetencí.

TO 9 Uč. Pracujete na svém seberozvoji v prevenci nebo v jaké oblasti rozvíjení probíhá?

U této otázky jsem postřehla, že se respondenti zamýšlí nad svou správnou odpovědí. První respondent R1 jednoznačně uvedl, že se snaží neustále o svůj seberozvoj. Z pozice speciálního pedagoga ho zajímá především oblast psychologie a psychoterapie. Ve své odpovědi uvádí, že se zúčastnil některých výcviků: *„Ukončila jsem výcvik v relaxačních technikách a psychoterapeutický výcvik. Sama jsem si udělala výcvik na práci s tím pískovištěm. Takže snažím se pracovat na sobě v této oblasti.“*

Respondent R2 uvedl, že se zabývá především pochopení osobnosti žáka, kdy se zabývá hledáním spolupráce a zkvalitnění seberegulace: *„Snažím se pochopit osobnost žáka, hledám způsoby spolupráce a zkvalitnění sebekontroly a seberegulace.“*

Z odpovědí respondentů vyplývá, že se zkušeností se seberozvojem v oblasti prevence rizikového chování příliš nemají. R3 vzpomínal, kdy se naposledy sám rozvíjel. *„Snažím se asi každý den něčím novým obohatit. Povolání učitele s sebou přináší mnoho skutečností a problémů, se kterými se musím vypořádat. Nejvíce mi v dnešní době pomůže internet, když si nevím s nějakým tématem rady.“*

Odpověď R4 se zaměřila na oblast jeho aprobace, což je rozvoj v oblasti jazykové dovednosti: *„účastním se „webinářů“ a dalších školení, která s angličtinou souvisí. Zajímají mě nové metody v rozvíjení jazykových kompetencí žáků. V prevenci jsem se zatím nikde neškolila. Kromě těch preventivních programů pro žáky, kterých se účastním“*

TO 10 Uč. Jakým způsobem získáváte informace o rizikovém chování a jeho prevenci?

Tato otázka způsobila mírnou nejistotu u prvního respondenta, který nevěděl, jak správně tuto tazatelskou otázku pochopit, avšak po uvedení na správnou míru, mi byla poskytnutá následující odpověď: *„Kdo nemá odvalu přijít a o situaci mluvit, může svůj problém popsat a vhodit ho do schránky důvěry.“*

R1 velmi jednoznačně odpověděl, že tyto informace získává prostřednictvím časopisu, který nese název Prevence. Taktéž vysvětluje, že další potřebné informace o dané problematice získává z pravidelně poskytnutých informací metodika prevence. Tento respondent také dává velkou váhu na to, že pokud se nějaký problém objeví, ihned se začne řešit, čímž se dozví i o situacích v ostatních třídách: *„Díky tomu, že tady máme takový úzký pracovní kolektiv, tak vím, sleduji a monitoruji chování dětí i v ostatních třídách. Když se nějaký problém zaznamená, tak se hned řeší a neodloží se to.“*

R2, R4 a R5 taktéž odpověděli, že informace o rizikovém chování a o jeho prevenci získávají ve formě různých médií či z praxe jiných kolegů. R2: *„Pedagogické časopisy, praxe kolegů, internet.“* Z odpovědi respondenta R5 vyplynula spokojenost s prací metodika prevence a jeho informovanost v případě dotazu. *„Já jsem moc ráda, že máme tak schopnou a informovanou metodičku prevence a v případě, když si nevím s něčím rady, můžu se na ni obrátit.“*

Tato otázka způsobila mírnou nejistotu u třetího respondenta R3, který nevěděl, jak správně tuto tazatelskou otázku pochopit, avšak po uvedení na správnou míru, mi byla poskytnutá následující odpověď: *„Nejvíc se dozvím asi na internetu. Pokud potřebuji nějakou informaci nebo náměty na řešení. Ale dost se o tom bavíme ve sborovně a vím, koho se popřípadě zeptat.“*

TO 11 Uč. Zúčastnil/a jste se specializovaného školení v oblasti sociálních kompetencí nebo prevence rizikového chování?

První respondent uvedl, že má pravidelné setkávání v rámci psychoterapeutického výcviku, taktéž z pohledu metodika prevence se počítají i tato setkání: *„Já výcvik pro prevenci nemám, ale když jsi preventista, tak se tam budou počítat i ta setkání preventistů. A jezdím pravidelně na supervize.“*

že se zúčastnil uvedeného školení a to ve spolupráci s metodikem prevence a vedením školy: *„Ano, metodik prevence a vedení školy pro nás pedagogy vždy něco zajímavého připraví a nabídne.“*

Druhý, čtvrtý ani pátý respondent se žádného podobného školení nezúčastnili.

Třetí respondent také výcvik pro prevenci nemá, ale dodává, že se zúčastnil školení a to ve spolupráci s metodikem prevence a vedením školy: „*Ano, metodik prevence a vedení školy pro nás pedagogy vždy něco zajímavého připraví a nabídne.*“

TO 7 Sem. Jaký mají pedagogové zájem o programy a kurzy v oblasti prevence, které Vaše organizace nabízí?

Všichni dotazovaní respondenti se shodují na většinovém zájmu škol a pedagogů o jejich preventivní programy. Většina učitelů v těchto programech spatřuje důležitost. Některé školy využívají vzdělávání školních metodiků prevence, které organizace SEMIRAMIS z.ú. nabízí. Respondenti se přesto stále setkávají s nepochopením důležitosti primární prevence ze strany pedagogů. R10 uvádí: „*...programy často využívají pouze proto, že škola musí mít prevenci ze zákona nějak ošetřenou.*“

R8 odpověděl: „*Jak kteří pedagogové mají zájem. Záleží na škole, ale je zájem i o kurzy a návazné vzdělávání, které nabízíme.*“ Další respondent zmiňoval psychologické poradenství a jeden uvedl své působení pouze na pozici lektora a nemá tedy potřebné informace. R9: „*Jelikož působím pouze na pozici lektora a takové věci spadají do kompetence vedení, nejsem na otázku schopna odpovědět.*“

TO 12 Uč. Jakou podporu by vedení školy mělo poskytnout pedagogům v oblasti prevence rizikového chování a sociálních kompetencí?

V rámci této tazatelské otázky, se všichni respondenti shodli, že je velmi důležité, aby jim vedení školy poskytlo podporu v oblasti prevence rizikového chování, ale i v rámci sociálních kompetencí. Vedení škol všech dotazovaných respondentů jim zmiňovanou podporu poskytuje.

Shrnutí dílčí výzkumné otázky III.

Svůj seberozvoj se snaží respondenti realizovat ve formě pochopení osobnosti žáka, formou webinářů či ve formě psychoterapeutických výcviků. Každý z nich se však rozvíjí v té oblasti, která je pro něj přínosná a zajímavá z hlediska jeho zájmů či zaměření. Kromě jednoho respondenta, který je zároveň metodikem prevence, nejví dotazovaní ve svém rozvoji zájem o téma prevence nebo sociálních kompetencí. Informace, které se týkají problematiky rizikového chování i prevence, získávají ze zkušeností ostatních pedagogů, z internetu, z odborných časopisů nebo od metodika

prevence. Někteří pedagogové se účastní různých výcviků nebo školení, které jsou zaměřené na prevenci rizikového chování i na sociální kompetence. Dva z respondentů však uvedli, že se tohoto druhu školení nezúčastnili nikdy. Respondenti ze SEMIRAMIS z.ú. se vyjádřili k zájmu škol a pedagogů celkem pozitivně. O preventivní programy má zájem většina učitelů a považují je za důležité. Jsou mezi nimi bohužel i tací, kteří nechápou důležitost primární prevence a programy využívají pouze pro splnění povinnosti. Jednohlasně se učitelé shodli, že je velmi důležité, aby v oblasti prevence rizikového chování a sociálních kompetencí měli zajištěnou podporu ze strany vedení školy, přičemž se shodují na tom, že tuto formu podpory od vedení školy zcela jistě mají.

DVO IV. Které formy primární prevence rizikového chování využívají vybrané školy?

Pro účely výše uvedené dílčí výzkumné otázky IV., se musely mé tazatelské otázky pro učitele, TO 13 – TO 16 Uč., zaměřit na to, jak probíhá celkově prevence rizikového chování na konkrétní škole a s jakými dalšími institucemi daná škola spolupracuje. Pokud dojde k situaci, že škola spolupracuje s dalšími institucemi, zajímalo mě, jakým způsobem vzájemná spolupráce probíhá a jak celkově respondenti hodnotí preventivní programy, které jsou v rámci externí spolupráce. Respondenti z organizace SEMIRAMIS z.ú. byli dotazováni prostřednictvím otázek TO 8 Sem. a TO 9 Sem. na jejich představu ideálního fungování prevence ve školách a na spolupráci se základními školami v oblasti prevence.

TO 13 Uč. Jak probíhá prevence rizikového chování ve Vaší škole a na jaké oblasti se prevence zaměřuje?

Ve všech rozhovorech s respondenty jsem se u této tazatelské otázky setkala s rozsáhlými odpověďmi. R1 uvedl fakt, že se jedná právě o preventivní programy a popisuje, co vše mají žáci k dispozici, a jakým způsobem své problémy mohou řešit: *„Děti mají schránku důvěry a můžou si ty problémy řešit i touto cestou. Vnímám, že naši žáci mají důvěru ve své učitele, takže jim ty věci svěří. Snažíme se dětem nabízet preventivní programy, aby děti měly povědomí o těch věcech.“*

Dle respondenta R2 jsou velmi funkční a stěžejní třídnické hodiny a besedy ve spolupráci i se zákonnými zástupci: „*Třídnické hodiny – cílení na šikanu, vzájemné chování žáků, respektování druhého. Besedy zaměřené proti alkoholu, drogám (PPP, preventista na škole), komunikace a spolupráce s rodiči.*“

Důležitou roli na základních školách hraje školní metodik prevence, na kterého se v oblasti prevence odkazují všichni respondenti z řad učitelů. R3: „*U nás má prevenci na starosti školní metodik prevence. On nám vymýšlí programy, které by byly vhodné pro žáky. Sleduje aktuální témata v této oblasti. My se potom s třídami programů účastníme a někdy můžeme v běžné výuce na tyto programy navázat.*“ Podobný pohled na prevenci vyjádřil i R5.

R4 popisuje, že vše probíhá v rámci třídy, a to s působením třídního učitele. Jsou využívány přednášky, které jsou součástí preventivních programů: „*Zaměřujeme se na různé oblasti: drogové závislosti (měkké – tvrdé drogy), kouření, virtuální drogy (počítače, televize, mobilní telefony), šikana, záškoláctví, xenofobie, antisemitismus, rasismus, intolerance, domácí násilí, týrání a zneužívání dětí, agrese a vandalismus, rušivé chování, sex v životě člověka, poruchy příjmu potravy (mentální anorexie a bulimie).*“ Dodává také, že to zdaleka nejsou pouze samotné přednášky, které by měly na samotného žáka v této problematice působit, a popisuje následující techniky: „*Podle mého názoru jsou to i další metody jako třeba: párová a skupinová práce, exkurze, ale třeba i sportovní kurzy a zájmové kroužky.*“

TO 8 Sem. Jak by podle Vás měl vypadat ideální stav fungování primární prevence na ZŠ?

U této otázky jsem se setkala s otevřeností a sdílností respondentů a odpovědi byly obsáhlé a velice přínosné. R1 popisuje ideální primární prevenci jako nedílnou součást fungování celé školy, od přístupu vedení školy i samotných pedagogů. „*Pro preventivní aktivity spatřujeme pak ideální prostor v třídnických hodinách, které by měly být zaměřeny na podporu sociálních dovedností a dovedností sebeovlivnění. Systematické a efektivní vedení třídnických hodin považujeme za velmi vhodnou preventivní metodu v rámci primární prevence rizikového chování.*“

Respondenti vidí především smysl ve vhodné dlouhodobé a systematické práci než v jednorázových akcích. Shodují se na vhodnosti programů dlouhodobé primární prevence, které nabízí organizace SEMIRAMIS z.ú. R8 uvádí: „*Žáci pracují každý půlrok se stejnými lektory, ke kterým si vytváří nějaký vztah a buduje se důvěra. Zároveň mi přijde dobré prevenci podpořit ještě něčím dalším, například přednáška od PČR, zhlédnutí dokumentu V síti a následná beseda atd.*“

R10 zmiňuje: „*Ideálně by měla dle mého názoru probíhat primární prevence častěji. My do tříd totiž přijíždíme pouze 2 krát do roka a setkání trvá 3 hodiny.*“ V tom spatřuje velký význam třídnických hodin, kde by učitel kromě řešení omluvenek měl působit preventivně a zapojit žáky do diskuze.

Všichni dotazovaní popisují ideální stav fungování prevence ve školách jako vlastní preventivní program školy doplněný o služby externích organizací, nejen neziskových organizací, ale i např. zdravotníků, policie. Důležitá je pro ně dobrá spolupráce se ŠMP, který by dle jejich názoru, měl mít lepší podmínky pro výkon této funkce.

TO 14 Uč. S jakými odbornými institucemi v prevenci rizikového chování spolupracujete?

U této tazatelské otázky jsem se nejčastěji setkala s odpověďmi, které zmiňují PPP, SVP a SPC, etické dílny, Policii, zdravotníky apod.

Respondent R1 uvádí etické dílny, ale i metodika prevence či akreditované organizace: „*okresní metodik prevence, policie, pak to jsou neziskové organizace. Jsou to také ty akreditované organizace, které poskytují ty preventivní programy. Etické dílny a něco takového.*“

Druhý respondent uvádí, že jeho škola spolupracuje převážně s PPP.

R4 uvedl, stejně jako R1, že jejich spolupráce spočívá právě s etickými dílnami, ale i s jinými odborníky, kterými jsou: „*V oblasti zdravotnictví s pediatrií, odbornými lékaři, dětskými psychology, psychiatry a zařízeními, které poskytují poradenskou a terapeutickou péči. V oblasti školství s PPP, SVP nebo i se SPC. V oblasti sociální péče s oddělením péče o rodinu a děti nebo s oddělením sociální prevence.*“

TO 9 Sem. Jak vypadá spolupráce Vaší organizace se ZŠ? Jak hodnotíte tuto spolupráci?

Spolupráci se základními školami hodnotí respondenti převážně pozitivně. Chválí si spolupráci se ŠMP a zmiňují, že po dlouhodobé spolupráci se školami mají již pedagogy vychované a spolupráce je perfektní. R6 doplňuje: „..., občas to bojkotuje některý pedagog, ale spíše jednotlivci, kromě přímé práce pomáháme školám např. se získáváním financí, oslovujeme donátory aj. Školy tuto spolupráci oceňují.“

S výjimkami z řad pedagogů, kterým se programy nezamlouvají, se občas setkává i R8: „Je však zcela zásadní, aby tento názor učitel demonstrativně neprezentoval před třídou a neodrazoval ji od programu. Pokud by tak činil, může se stát, že třída bude zcela nespolupracující, což pak opravdu znehodnotí celý program.“

R9 hodnotil pouze školy, ne které jezdí jako lektor. Většina pedagogů je programům prevence nakloněna a spolupracuje. „Pokud učitel nepovažuje tyto programy za smysluplné, tak sedí stranou a program nenarušuje. Ale opravdu je ve většině případů spolupráce navázaná velmi dobře.“

Respondent R10 podrobně popisuje spolupráci se ŠMP a třídními učiteli. „S třídními učiteli konzultujeme před konáním programu aktuální stav třídy, co je ve třídě nového, následně jsou s námi na programu přítomni a mohou se i aktivně zapojit a nakonec píše krátký zápis, jak se jim setkání líbilo či nelíbilo, jak reagovali žáci atd. Ve většině škol vnímám spolupráci pozitivně. Přístupy zástupců školy, školních metodiků i pedagogů se však liší.“

TO 15 Uč. Jakými způsoby s institucemi spolupracujete?

Z výpovědi prvního respondenta je zřejmé, že je důležité dbát na to, aby každý školní rok měl zajištěné téma programu, které jsou pod záštitou různých organizací, kdy např. zmiňuje Policii České republiky. Jako největší chloubou, je pořádání festivalu: „máme festival Jeden svět, kde se hodně mluví o bezpráví, rasové problematice.“

Respondent R2 popisuje konkrétní spolupráci, kdy podtrhuje práci preventisty, který dále spolupracuje již se zmíněným PPP: „navštěvuje pravidelná setkání preventistů, vyhodnocuje dotazníková šetření, aktualizuje dle potřeb preventivní program, plánuje užitečné besedy pro žáky.“

Ve škole, kde pracuje R3, se kromě dlouhodobých preventivních programů využívají jednorázové akce např. přednášky, besedy na téma z oblasti přírodovědy, zdravotnictví, občanské výchovy.

R4 uvádí, že většina z uvedených institucí nabízí přednášky, které se všichni mohou společně zúčastnit: „*Většina z těchto institucí nabízí přednášky a interaktivní programy, kterých se žáci spolu s učiteli účastní.*“

TO 16 Uč. Jak hodnotíte externí preventivní programy (jejich přínos, rezervy)?

Z výpovědí jednotlivých respondentů, je znát, že spolupráci s jednotlivě uvedenými externisty hodnotí velice pozitivně, kdy je tato spolupráce považována za velmi přínosnou. Jedná se o odborníky, kteří tvoří srozumitelné propagační aspekty nejen pro žáky školy. Velké pozitivum má to, že se jedná o aktualizované informace, které poskytují znalosti v aktuálně řešené problematice.

Respondent R1 přikládá velký význam právě tomu, že jsou vytvořeny za účelem pozornosti, což je velmi důležité. Právě vytvoření zajímavé formy dokáže žáky zabavit a jsou vytvořeny na základě aktuálnosti: „*Programy aktuálně odpovídají na tu problematiku.*“ Respondent taktéž poukazuje na znalost programu prvního stupně, kdy u preventivních programů druhého stupně ví, že nejsou zcela spokojeni: „*Já mám tedy zkušenost s programy pro první stupeň. Víím, že na druhém stupni nejsou spokojeni se všemi programy. Některé programy jsou takové „HURÁ“. Nemají zpětnou vazbu, nejsou dotažené do konce.* „

R2 bere externí preventivní program, jako doplněk, který tvoří ucelenou preventivní péči na jejich škole. A přínos vidí především v jiném pohledu na danou problematiku: „*Přínosem externích programů je poskytnutí jiného pohledu na problematiku.*“ Zároveň však vybízí, že musí být šité přímo pro konkrétní potřeby dané školy: „*nicméně, pokud nejsou šity přímo pro potřeby školy, jsou příliš obecné.*“

Respondent R4 hodnotí tuto spolupráci jako efektivní, kdy je důležité dbát na to, aby šlo opravdu o odborníky, kteří rozumí tomu, co dělají. Kvalitně hodnotí i komunikaci, které je mezi žáky a konkrétními odborníky: „*Libí se mi, jakým způsobem na žáky působí, jak s nimi komunikují, jak je zapojují a snaží se vtáhnout do tématu.*“ Neméně je důležitá také zpětná vazba, kterou tento respondent považuje za smysluplnou: „*Zpětná vazba*

žáků, kterou na konci každé přednášky lektorovi píší, je jasným signálem, že to mělo a má smysl.“

Shrnutí dílčí výzkumné otázky IV.

Ve velkém měřítku se pro účely primární prevence rizikového chování využívají metody, které jsou zaměřené na celou třídu. Jde o metody rozhovorů, besed, přednášek a třídnických hodin. Je velmi důležité diskutovat s celou třídou o konkrétním problému. Ti, kteří se bojí o problémech mluvit nahlas, mají možnost využívat schránku důvěry, která by měla být k dispozici na každé škole. Školy velmi úzce spolupracují i s jinými institucemi, které jsou potřeba k řešení prevence rizikového chování. Mezi nejčastějšími externími organizacemi, jsou PPP, SPV, SPC, ale i pediatři, sociální programy pro rodiny, Policie České republiky nebo například etické dílny. Všechny tyto externí preventivní programy jsou hodnoceny respondenty velmi pozitivně a kladně. Velká váha spočívá na tom, jakou formou jsou vytvořeny, aby zaujaly žáky všech tříd. Aby byly tyto programy efektivní, musí jít o aktuálnost řešené problematiky a musí být stanoveny na každý jednotlivý školní rok.

6.6 Závěr výzkumného šetření a doporučení do praxe

Cílem tohoto výzkumného šetření bylo zmapovat názory pedagogů a pracovníků organizace SEMIRAMIS z.ú. na možnosti řešení prevence rizikového chování pomocí sociálních kompetencí pedagoga. Pro získání těchto dat byl využit kvalitativní způsob zkoumání, realizovaný formou polostrukturovaného rozhovoru. Z výpovědí vyplývá, že se respondenti učitelé během své pregraduální přípravy setkali s tématem prevence rizikového chování pouze okrajově. Proto by se chtěli vzdělávat a dozvědět se více informací například o agresi, šikaně či komunikaci. Z tohoto důvodu jsem se ptala respondentů ze SEMIRAMIS z.ú., o které programy jejich organizace mají pedagogové a školy zájem. Jejich odpovědi byly podobné názorům učitelů. Největší zájem jeví školy a pedagogové o kurzy zaměřené na komunikaci a práci s agresi. Pozitivním zjištěním byl fakt, že se situace kolem problematiky prevence poslední dobou zlepšuje a učitelé mají zkušenosti s prevencí a považují svoje působení na žáky v této oblasti za stěžejní. Vybrané základní školy mají dobře zajištěnou oblast prevence rizikového chování. Všechny zkoumané školy se snaží využívat jakoukoliv formu prevence, která je doplněná o různou škálu besed a přednášek, zabývajících se aktuálními problémy.

Z výzkumného šetření také vyplývá, že se školy snaží o proškolení svých zaměstnanců. Pro vlastní seberozvoj pedagogičtí pracovníci využívají různých výcviků, kterými mohou být webináře, pochopení osobnosti žáka, zkvalitnění sebekontroly a seberegulace. Neméně důležitá je také zkušenost ostatních pedagogických pracovníků, od kterých jsou získávány zkušenosti, které jsou potom důležité pro řešení stejných či podobných výchovných problémů. Důležité zjištění je také v oblasti podpory pedagogických pracovníků ze strany vedení, kterou pedagogičtí pracovníci velmi pociťují. Tato forma podpory je důležitá právě pro seberozvoj a pro motivaci stát se dále vzorem pro své žáky, jelikož žáci se chovají stejně jako jejich učitel. Učitel se stává v konečném důsledku pro své žáky vzorem, stejně tak jak je to u rodičů a jejich dětí. Žáci přejímají vzorce chování a jednání od svých učitelů. Všichni respondenti se shodli na tom, jak je důležité žáka vyslechnout a mluvit s ním o problémech. Z aktivit, které mají žáky podpořit v prevenci, jmenovali nejčastěji diskuzi, třídnické hodiny, skupinovou práci a posílení třídního kolektivu. Pracovníci SEMIRAMIS z.ú. uváděli stejné aktivity pro podporu prevence u žáků a doplnili důležitost podpory, pochvaly a tolerance. Ve velké míře školy využívají v rámci primární prevence rizikového chování metody, které jsou stěžejní pro celou třídu. Takové metody se zaměřují na každého člena třídy, jelikož má každý prostor vyjádřit své pocity či svůj pohled na řešenou věc. Ve většině případů takové řešení situace, pokud je do jisté míry akceptovatelná, zůstává mezi členy konkrétní třídy. Dále se může jednat o besedy či přednášky, na kterých se projednávají aktuální témata, která se pojí k rizikovému chování či primární prevenci. Ze sociálních kompetencí by respondenti vybrali všechny zmíněné, protože je považují za důležité pro osobnost pedagoga. Přesto vybrali nejčastěji empatii, naslouchání a zvládání konfliktních situací. Školy velmi úzce spolupracují i s jinými institucemi, které jsou potřeba k řešení prevence rizikového chování. Ve všech provedených rozhovorech jsem došla ke zjištění, že jednotlivé školy taktéž spolupracují s externími preventivními programy a institucemi, které zaštiťují preventivní programy. Takovými institucemi jsou například pediatři, PPP, SPC, Policie České republiky, etické dílny nebo již zmíněná organizace SEMIRAMIS z.ú. Všechny tyto externí preventivní programy jsou hodnoceny respondenty velmi pozitivně. Důležité pro ně je, jakou formou jsou vytvořeny, aby zaujaly žáky všech tříd. Aby byly tyto programy efektivní, musí jít o aktuálnost řešené problematiky a musí být stanoveny na každý jednotlivý školní rok. Co se tedy týká jednotlivých externích preventivních programů, jejich přínos je z odpovědí respondentů zcela zřejmý, a to nejen pro žáky, ale i pro samotné pedagogy. Respondenti

se shodli na tom, že tyto externí preventivní programy jsou pro žáky velmi poutavé. K zájmu škol o preventivní programy a přístupu učitelů se vyjádřili pracovníci SEMIRAMIS z.ú. vesměs kladně. Ale uvedli, že jsou mezi pedagogy stále skeptici, kteří nevidí v prevenci žádný smysl a nepovažují preventivní programy za důležité. Na některých školách se setkávají s pedagogy, kteří se preventivních programů neúčastní nebo se nezapojují.

Z tohoto výzkumného šetření vyplývá i mé vlastní doporučení pro praxi, kdy je vhodné zaměřit se zejména na zlepšení vysokoškolské přípravy učitelů, vyšší míru motivace pedagogických pracovníků pro vzdělávání v oblasti prevence a sociálních kompetencí, zajímat se o tuto problematiku a hledat řešení. Proto je také důležité zaměřit se na vhodné školení všech pedagogických zaměstnanců, tak aby v dané problematice byli rovnoměrně proškoleni. Pedagogové by měli neustále rozvíjet všechny své dovednosti a sociální kompetence. Pomůže jim to ke zlepšení vztahů se žáky, získání větší důvěry, diagnostikování problémů, které mohou ve třídách vzniknout. V oblasti rozvoje sociálních kompetencí jsem již v teoretické části zmiňovala sociálně-psychologický výcvik učitelů, který by mohl pomoci pedagogům, kteří potřebují pracovat na své sebereflexi a sebepoznávání nebo potřebují porozumět interakcím mezi žáky i pedagogy. Pomoci pedagogům v diagnostice a v poznávání interakcí ve třídě by mohl videotrénink interakcí ve škole. Díky tomuto účinnému postupu se učitel dozví nejvíce o svém působení na žáky ve třídě a umožní mu hledat další možnosti, jak situaci vylepšit. Pro potřeby pedagogů v oblasti prevence a rozvoje sociálních kompetencí shledávám velice přínosné vzdělávací kurzy, přednášky a semináře výše zmíněné organizace SEMIRAMIS z.ú., které se zaměřují na posílení kompetencí a profesní rozvoj. Zabývají se aktuálními tématy, jako například, šikana, kyberprostor, rasismus, závislostní chování, třídnické hodiny, práce s agresí, komunikační dovednosti učitele, psychohygienu pro učitele.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jakým způsobem probíhá prevence rizikového chování na základních školách a jak ji mohou ovlivnit pedagogové a pracovníci SEMIRAMIS z.ú. Práce seznamuje s teoretickými východisky související s tématem prevence na základní škole. Popisuje sociálně výchovnou práci ve školním prostředí, kompetence pedagoga, především jeho sociální kompetence. Další kapitoly pojednávají o rizikovém chování ve školách a prevenci rizikového chování u dětí. Posledním důležitým tématem teoretické části práce byly možnosti rozvoje sociálních kompetencí pedagoga.

V empirické části se diplomová práce zabývala pohledy učitelů a pracovníků SEMIRAMIS z.ú. na sociální kompetence a jejich užití při prevenci rizikového chování žáků. Cílem výzkumného šetření bylo zmapovat názory pedagogů a pracovníků organizace SEMIRAMIS z.ú. na možnosti řešení prevence rizikového chování pomocí sociálních kompetencí pedagoga. Byla zde představena metoda získávání dat, tedy polostrukturovaný rozhovor, výzkumný vzorek, kterým se stali pedagogové a pracovníci SEMIRAMIS z.ú, dále harmonogram výzkumu. Stanovený cíl výzkumného šetření byl naplněn pomocí hlavní výzkumné otázky: *Jakým způsobem probíhá prevence rizikového chování na základních školách a jak ji mohou ovlivnit zkoumaní respondenti?* Hlavní výzkumná otázka byla rozdělena na čtyři dílčí výzkumné otázky, které se zabývaly vzdělaností učitelů v oblasti prevence rizikového chování, vzdělávacími potřebami učitelů v oblasti prevence, zkušenostmi s primární prevencí, rolemi učitelů a pracovníků SEMIRAMIS z.ú. v preventivních programech ve škole, vlivem pedagoga na prevenci rizikového chování, sociálními kompetencí učitelů a jejich využití v prevenci, oblastmi seberozvoje učitelů. Pro zjištění odpovědí a objasnění dílčích výzkumných otázek jsem použila tazatelské otázky. V rámci výzkumu diplomové práce zde byla snaha o analýzu situace. Pro to, aby se výsledky mohly zevšeobecnit, tak by práce musela navázat kvantitativním zkoumáním

Z výzkumného šetření vyplynulo, že by se pedagogové měli seznámit alespoň teoreticky s prevencí rizikového chování již v pregraduálním studiu na vysoké škole, aby se připravili na praxi. Pedagogové vidí potřebu se vzdělávat, protože dnešní doba jim neustále připravuje nová témata a situace, které musí s žáky řešit. Pozitivním

zjištěním bylo, že se informovanost učitelů v oblasti prevence zlepšila v průběhu let. Zkušenost s primární prevencí považují pedagogové a pracovníci SEMIRAMIS z.ú. za stěžejní. Pozitivním trendem je také znalost a spolupráce externích organizací, které se zabývají prevencí. Preventivní programy realizované těmito organizacemi shledávají učitelé jako užitečné, cílené a aktuální. Sociální kompetence pedagoga hrají v procesu prevence rizikového chování značnou roli. Tvoří celou škálu prostředků, kterými může pedagog na žáky působit a ovlivnit žáka i v oblasti prevence. Učitel může využitím těchto kompetencí předejít mnoha konfliktům a problémům, než aby předstíral, že neexistují. Důležité jsou všechny sociální kompetence, protože se vzájemně prolínají a doplňují. Mnozí učitelé si stále neuvědomují význam prevence a možnosti, kterými mohou ovlivnit žáky a posílit tak všechny vztahy, které ve školním prostředí mají. Z mého pohledu a mé praxe by mohla být pro zkvalitnění prevence na základní škole přínosná dvě řešení. Jedním je větší intenzita vzdělávání a rozvíjení pedagogů v oblasti sociálních kompetencí. Velice užitečné jsou programy, kurzy a školení nejen pro pedagogy, které nabízí již mnohokrát zmíněná organizace SEMIRAMIS z.ú. Dalším řešením by se mohlo stát zřízení pozice sociálního pedagoga na základních školách. Toto řešení by pomohlo jak pedagogům, tak i školním metodikům prevence.

Seznam použitých zdrojů

BĚLÍK, Václav, Stanislava SVOBODA HOFERKOVÁ a Blahoslav KRAUS. *Slovník sociální patologie*. Praha: Grada, 2017. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0599-1.

BELZ, Horst, SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Východiska, metody, cvičení a hry*. 3. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 80-262-0846-4.

BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: Učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 80-247-424-8-9.

BRZOBOHATÝ, Robin, POLÁKOVÁ, Lenka, HORÁČEK, Tomáš. *Rukověť mediátora*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-221-4.

Centrum primární prevence Královéhradeckého kraje. *SEMIRAMIS* [online]. Semiramis z.ú., 2016 [cit. 12.4.2020]. Dostupné z: <http://www.os-semiramis.cz/centra/centrumprimarni-prevence-stredoceskeho-kraje/>

CIKLOVÁ, Kateřina. *Rizikové chování ve škole s vazbou na legislativní úpravu: rádce školního metodika prevence*. 2. vydání. Ostrava: EconomPress, 2016. ISBN 80-905065-9-6.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 80-247-2742-0.

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

FRANCLOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 80-247-8476-9.

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7351-049.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-859-3179-6.

GILLNEROVÁ, Ilona, KREJČOVÁ, Lenka a kol. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 80-247-3472-9.

GULOVÁ, Lenka. *Sociální práce*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 80-247-3379-X.

HÁJKOVÁ, Vanda, STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 80-247-3070-7.

HAVLÍK, Radomír, KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2011. ISBN 80-262-0042-X.

HEJDA, Jan, DUBEN, Rostislav. *Veřejně prospěšné organizace a jejich postavení v systému prevence a ochrany proti drogovým závislostem*. Praha: Vltavín, 2002. ISBN 80-86587-02-9.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2.vyd. Praha: Grada Publishing, 2015. 80-247-4674-3.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2017. ISBN 80-262-1192-8.

HONZÁK, Radkin. *Základy psychologie*. Praha: Galén, 2018. ISBN 80-7262-377-X.

HRADEČNÁ, Marie a kol. *Vybrané problémy sociální pedagogiky*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-015-7.

HUTYROVÁ, Miluše, RŮŽIČKA, Michal a kol. *Koheze speciální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 80-244-5257-X.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 80-271-9225-0.

CHUDÝ, Štefan a kol. *Vybrané diskurzy teorie a praxe ve vzdělávání a uplatnění sociálních pedagogů v kontextu pomáhajících profesích [sic] II*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-227-7.

Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR [online] Praha: MŠMT ČR, 1994 [cit. 12.4.2020]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/vse-o-nuv/ippp-cr>

JEDLIČKA, Richard a kol. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 80-247-5981-4.

KLAPILOVÁ, Světlá. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc: UP, 1996. ISBN 80-7067-669-8.

KOLAŘÍK, Marek. *Interakční psychologický výcvik*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2941-1.

KOLAŘÍK, Marek. *Interakční psychologický výcvik*. Praha: Grada Publishing, 2019. ISBN 80-271-2193-0.

KOLAŘÍKOVÁ, Marta, PETROVÁ, Alena, URBANOVSKÁ, Eva. *Profesní připravenost učitelů základních škol v oblasti řešení rizikového chování a možnosti jeho prevence v Moravskoslezském kraji: Psychologické aspekty. II*. Slezská univerzita, Fakulta veřejných politik v Opavě, 2017. ISBN 80-751-0236-3.

KOZEL, Roman. *Moderní metody a techniky marketingového výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 80-247-3527-X.

KRAUS, Blahoslav, VACEK, Pavel, JURÁČKOVÁ, Iva. *K problematice šikany v současné škole*. In Chráška, M., Tomanová, D., Holoušová, D., Klima současné české školy – Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003. ISBN 80-7302-064-5.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0643-9.

KUČÍREK, Jiří. *Aplikovaná Psychologie: Vybraná Témata: Teleworking, Leadership, Sociálně Psychologický Výcvik*. Praha: Grada Publishing, 2017. ISBN 80-271-0187-0.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. 4. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.

KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-717-8945-3.

MAREŠ, Jiří, KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-107-03.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 80-262-0174-8.

MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2. vydání. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 80-247-5309-6.

MATOUŠEK, Oldřich, PAZLAROVÁ, Hana. *Státní orgány sociálněprávní ochrany dětí: Dobrá praxe z pohledu rodin*. Charles University in Prague, Karolinum Press, 2016. ISBN 80-246-3336-1.

Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže [online]. Praha: MŠMT ČR, 2012 [cit. 12.4.2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky [online]. Praha: MŠMT ČR, 1998, roč. 54, sešit 5. [cit. 12. 4. 2020]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/38505_1_1/.

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

MIOVSKÝ, Michal a kol. *Prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012. ISBN 978-80-7422-392-1.

MIOVSKÝ, Michal a kol. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN, 2010. ISBN 80-87258-47-7.

MIOVSKÝ, Michal a kol. *Programy a intervence školské prevence rizikového chování v praxi*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 80-7422-391-4.

MIOVSKÝ, Michal, ZAPLETALOVÁ, Jana. *Primární prevence rizikového chování na rozcestí: specializace versus integrace*. Sborník abstrakt a program III. Ročníku celostátní konference „Primární prevence rizikového chování: specializace versus integrace“ Praha, 27. - 28. Listopadu. Tišnov: SCAN, 2006.

Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027 [online]. Praha: MŠMT ČR, 2019 [cit. 12.4.2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/strategie-a-koncepce-ap-msmt>

Národní ústav pro vzdělávání [online]. Praha: 2011-2020 [cit. 12.4.2020]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/>

Národní výzkum kybersikany českých učitelů [online]. 2016 [cit. 12.4.2020]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/cs/registr/vyzkumy/950-narodni-vyzkum-kybersikany-ucitelu.html>

NEŠPOR, Karel. *Návykové chování a závislost: současné poznatky a perspektivy léčby*. Praha: Portál, 2011. ISBN 80-736-790-8.

NOVÝ, Ivan, SURYNEK, Alois. *Sociologie pro ekonomy a manažery*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1705-0.

POKORNÝ, Vratislav, TELCOVÁ, Jana, TOMKO, Anton. *Prevence sociálně patologických jevů*. 3. vyd. Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky, 2003. ISBN 80-86568-04-0.

POSPÍŠIL, Radek. *Šikana a školní klima – dílčí výsledky výzkumu* [online]. 2006 [cit. 12.4.2020]. Dostupný z: <https://fpe.zcu.cz/kpg>

PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 80-247-7670-7.

PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5232-7.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-132-3.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eva, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8772-8.

REJZEK, Jiří. *Český etymologický slovník*. Praha: Leda, 2001. ISBN 80-859-2785-3.

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3148-6.

ŘEZNÍČEK, Matouš, POLÁČKOVÁ, Věra. *Sociální pedagogika I. Sociální deviace a její prevence*. Distanční text. České Budějovice: pedagogická fakulta JU, 2004.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 80-247-3133-9.

SEDLÁKOVÁ, Renata. *Výzkum médií: Nejužívanější metody a techniky*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 80-247-3568-7.

SLAVÍK, Jan, SIŇOR, Stanislav a kol: *Kompetence učitele v reflektování výuky*. In Pedagogika, 1993. Časopis Pedagogika. ISSN 0031-3815.

SLEPIČKA, Pavel a kol. *Rizikové chování ve sportu dětí a mládeže*. Charles University in Prague, Karolinum Press, 2018. ISBN 80-246-3995-5.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 80-271-9426-1.

ŠVAMBERK, ŠAUEROVÁ, Markéta. *Projekt sociální práce v oblasti volnočasových aktivit zaměřených na rozvíjení sociálních interakcí matka – dítě jako prevence vzniku rizikových sociálních jevů*. In Tinka, J., Krul'ová, Š. Klementis, M., *Děti v sieti: sociálne, právne a medicínske dôsledky emočného zneužívania detí*. Bratislava: Rada pre práva dieťaťa, 2018. ISBN 80973305-0-7.

ŠVARŤÍČEK, Roman., ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 80-262-0644-4.

TÓTHOVÁ, Jana. *Úvod do transgenerační psychologie rodiny: Transgenerační přenos vzorců*. Charles University in Prague, Karolinum Press, 2016. ISBN 80-246-336-1.

VALIŠOVÁ, Alena. *Asertivita v rodině a ve škole*. Praha: H+H, 1994. ISBN 80-85787-29-6.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. ISBN 80-7290-077-3.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

VAVRYSOVÁ, Lucie. *Rizikové aktivity, depresivita a vybrané osobnostní rysy u českých adolescentů z dětských domovů se školou a z výchovných ústavů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 80-244-5427-0.

VÝROST, Josef, SLAMĚNÍK, Ivan. *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-717-8269-6.

WEIS, Petr. *Sexuální zneužívání dětí*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-6372-9.

ZEMANOVÁ, Vanda, DOLEJŠ, Martin. *Životní spokojenost, sebehodnocení a výskyt rizikového chování u klientů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 80-244-449-2.

