

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra sociální pedagogiky

**Realizace programů dlouhodobé primární prevence
rizikového chování prováděných Semiramis z.ú.**

Diplomová práce

Autor: Pavla Tesařová
Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika
Vedoucí práce: Mgr. Stanislava Hoferková, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Pavla Tesařová

Studium: P15P0280

Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

Název diplomové práce: **Realizace programů dlouhodobé primární prevence rizikového chování prováděných Semiramis z.ú.**

Název diplomové práce: The realization of the programs of the long-term primary risky behaviours prevention, provided by Semiramis z.ú.
AJ:

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Práce se zabývá programy dlouhodobé primární prevence rizikového chování prováděnými Semiramis z.ú. se zaměřením na druhý stupeň základních škol. Teoretická část vymezuje hlavní pojmy, charakterizuje rizikové chování a prevenci ve školním prostředí, popisuje dlouhodobé preventivní programy realizované ve školách a charakterizuje Semiramis z.ú. Dále uvádí pedagogicko-psychologickou charakteristiku žáka druhého stupně základní školy. Výzkumné šetření se zaměřuje na programy dlouhodobé primární prevence rizikového chování realizované Semiramis z.ú. s využitím kvalitativního výzkumu.

KRAUS, Blahoslav. Základy sociální pedagogiky. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 215 s. ISBN 9788026206439. MIOVSKÝ, Michal (ed.) a Pavel BĀRTÍK. Primární prevence rizikového chování ve školství. Vyd. 1. Praha: Sdružení SCAN, 2010. ISBN 8087258479. VĀGNEROVĀ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 9788024621531.

Garantující pracoviště: Katedra sociální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

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

Oponent: Mgr. et Mgr. Petra Kalibová

Datum zadání závěrečné práce: 6.11.2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce Mgr. Stanislavy Hoferkové, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

.....

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí práce Mgr. Stanislavě Hoferkové, Ph.D. a Markétě Jírové Exnerové, vedoucí Centra intervenčních programů Semiramis z.ú. za vstřícnost, vedení a cenné rady při tvorbě práce. Mé poděkování patří též třídním učitelům, kteří se podíleli na získání potřebných informací do výzkumného šetření. Velké díky náleží i mému příteli za trpělivost a důvěru, kterou ve mě po celou dobu vkládal.

Anotace

TESAŘOVÁ, Pavla. Realizace programů dlouhodobé primární prevence rizikového chování prováděných Semiramis z.ú. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2017. 65 s. Diplomová práce.

Práce se zabývá dlouhodobou primární prevencí rizikového chování se zaměřením na realizaci těchto programů z pohledu Semiramis z.ú. Teoretická část se zabývá vymezením hlavních pojmů. Soustředí se na charakteristiku cílové skupiny, její vývoj a ovlivňující faktory. Dále definuje pojem rizikové chování, na jehož základě vysvětluje i prevenci rizikového chování či jednotlivé metody. Také popisuje roli tohoto programu na základních školách a podmínky jeho realizace. Závěrem první části je detailní popis realizace těchto programů organizací Semiramis z.ú. Navazující empirická část se soustředí na vyhodnocení zpětné vazby na dlouhodobou primární prevenci realizovanou Semiramis z.ú. Potřebné informace jsou získány pomocí kvalitativní metody polostrukturovaného interview a následně vyhodnoceny metodou otevřeného kódování.

Klíčová slova: pubescent, rizikové chování, primární prevence, Semiramis z.ú., třídní učitel

Annotation

TESAŘOVÁ, Pavla. The realization of the programs of the long-term primary risky behaviours prevention, provided by Semiramis z.ú. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2017, 65 pp. Diploma Thesis.

The thesis deals with a long-term primary prevention of risky behaviour and focuses on the realization of its programs from the point of view of Semiramis z.ú. In the theoretic part key terms are defined. This part includes characterization of a target group, its development and factors affecting the group. Further it specifies the term risky behaviour, explains its prevention as well as its individual methods. It also describes the role of the program at elementary schools and terms of its realization. The conclusion of the first part contains a detailed description of the realization of the programs by Semiramis z.ú organization. The empirical part concentrates on evaluating the long-term primary prevention feedback realized by Semiramis z.ú. Necessary information is obtained by a half-structured interview and evaluated by the method of coding.

Key words: teenager, risky behaviour, primary prevention, Semiramis z.ú., class teacher

Obsah

Úvod	9
1 Žáci druhého stupně základní školy	10
1.1 Tělesný vývoj	11
1.2 Osobnostní vývoj	12
1.2.1 Rodina	15
1.2.2 Škola	16
1.2.3 Vrstevnická skupina	17
2 Rizikové chování	19
2.1 Rizikové chování ve škole	21
2.2 Rozvoj rizikového chování	23
3 Prevence rizikového chování	25
3.1 Druhy prevence	26
3.2 Efektivita primární prevence	27
3.3 Zážitková pedagogika	29
4 Škola a prevence rizikového chování	32
4.1 Legislativa prevence ve školství	32
4.2 Preventivní program školy	33
4.3 Role učitele	36
4.4 DPP v Královehradeckých školách	36
5 Semiramis, z.ú.	38
5.1 Centrum primární prevence	39
5.1.1 Personální struktura Královehradeckého Centra PP	39
5.1.2 Podmínky realizace programů DPP	42
5.1.3 Způsob realizace programů VDPP	44
5.1.4 Evaluace programů Centra PP	46
6 Výzkumné šetření	49

6.1	Cíl výzkumného šetření	49
6.2	Kvalitativní výzkum	49
6.3	Metoda polostrukturovaného interview	50
6.4	Výzkumný vzorek.....	50
6.5	Výzkumné otázky	52
6.6	Analýza dat	54
6.7	Interpretace výsledků.....	55
6.7.1	Zapojení do bloku.....	55
6.7.2	Struktura bloků	58
6.7.3	Slabé a silné stránky programů DPP	59
6.7.4	Možnosti zlepšení programů DPP	61
6.7.5	Přínos programů DPP	62
	Závěr.....	64
	Použité zdroje:.....	65
	Seznam příloh.....	71

Úvod

Největší vliv na vývoj a výchovu jedince má jednoznačně prostředí, ve kterém člověk vyrůstá. V dětství je jím samozřejmě rodina. Změna ale nastává v období dospívání, kdy se děti osamostatňují, hledají odpovědi na velké množství otázek, zjišťují, kdo jsou, jaké mají zájmy, kam patří, zkouší všechno možné a formují si tak vlastní identitu. Právě v tuto chvíli, kdy začínají mít na vývoj jedince čím dál větší vliv vrstevnické skupiny, ať už se jedná o přátele, party, sportovní kluby atd., jsou mladí lidé nejovlivnitelnější. Když k tomu přidáme, změnu společnosti jako takové: pracovní tempo se zrychluje, rodiče tráví více času v zaměstnání, na internetu je dostupné téměř cokoli, morálka se uvolňuje... Toto je jen pár věcí, které mají zásadní vliv na vývoj dospívajících a přispívají k jejich rizikovému chování. Na základě zmíněných vlivů se čím dál častěji mezi dětmi objevuje šikana, v modernějším pojetí kyberšikana, předčasný začátek sexuálního života, užívání návykových látek či jiné problémy, které je třeba řešit. Často se neprojevují doma, ale například v již zmíněných skupinách či ve škole, kde jsou učitelé nuceni řešit následky. Otázkou tedy je, jakým způsobem s dětmi pracovat, aby se tyto jevy eliminovaly. Právě zde se otevírá prostor pro prevenci rizikového chování.

Existují různé způsoby, jakými se provádí primární prevence a jako nejméně efektivní se ukázalo předávání informací pomocí jednorázových prezentací. Většinou to jediné, co si žáci z těchto "vyprávění" odnesou, je dobrý pocit z toho, že se dvě hodiny nemuseli učit. Proto se v současné době od této formy upouští a přechází se k systematickému řešení. Tímto způsobem se s konkrétní třídou pracuje po dobu několika let a žáci se s lektory vidají pravidelně v určitých časových intervalech. Na rozdíl od jednorázových aktivit se v tomto případě pozornost lektorů nesoustřeďuje jen na informace, které by měly zaznít, ale hlavně individuálním potřebám a klimatu třídy. Během těchto setkání se kromě diskusí do programu zařazují i různé techniky či aktivity, aby si žáci zábavnou formou odnesli co nejvíce informací a osobních zkušeností. A právě takovým způsobem přistupuje k primární prevenci nezisková organizace Semiramis z.ú.

Cílem práce je seznámení s touto organizací, konkrétně pak s Centrem primární prevence, které se zabývá realizací programů dlouhodobé primární prevence rizikového chování. Cílem výzkumného šetření je získat od třídních učitelů ze škol v Královéhradeckém kraji zpětnou vazbu na realizaci programů dlouhodobé primární prevence prováděných Semiramis z.ú.

1 Žáci druhého stupně základní školy

Vzhledem k vlivu vývojových změn na průběh primární prevence rizikového chování je důležité mít alespoň teoretickou znalost pro pochopení chování či jednání cílové skupiny, a tím i navázání vztahů s nimi, což je nezbytné pro odvedení kvalitní práce. Proto je tato část zaměřena na vývojové období žáků druhého stupně a na změny, které jsou součástí tohoto vývoje.

V širším pojetí se období mezi dětstvím a dospělostí nazývá adolescence. Autoři adolescenci ohraničují různě, včetně jejího členění. Nejčastěji do ní zahrnují věk od deseti do zhruba dvaceti let, avšak např. Kabíček (2014) adolescenci definuje rozmezím desátého a devatenáctého roku. Druhé desetiletí života bývá někdy členěno na pubescenci (neboli ranou adolescenci) a již zmiňovanou adolescenci (také pozdní adolescenci). Pubescence bývá ohraničena věkem jedenáct až patnáct let a navazující adolescence končí dvacátým až dvaadvacátým rokem. (srov. Vágnerová, 2012; Macek, 2003; Říčan 2014)

Spodní hranice pubescence představuje věk jedenáct let, kdy se obvykle přechází na druhý stupeň základní školy a zásadní změna nastává v počtu a charakteru vyučujících. Do této doby měl žák převážně jednoho vyučujícího, který se věnoval většině předmětů, nyní je již každý učitel specializován jen na určitou oblast, což od žáka vyžaduje větší nároky. Dále v období kolem jedenáctého roku dochází k prvním platonickým láskám, které osobnost také výrazným způsobem ovlivňují. Horní hranice patnácti let představuje konec povinné školní docházky, ale povětšinou je spojena s rozhodováním, na jaké škole dítě-bude pokračovat. Dalším mezníkem v tomto věku je trestněprávní odpovědnost, jejímž symbolem je obdržení občanského průkazu. Posledním, neméně důležitým, symbolem patnáctého roku je legální možnost počít dítě. (Říčan, 2014) Pubescent prochází mezi jedenáctým až patnáctým rokem mnoha změnami, z nichž nejnápadnější je tělesné dospívání spolu s pohlavním dozríváním – pubertou. Dochází ke změně ve způsobu myšlení, kdy jedinec je již schopen myslet abstraktně. Společně s tím přicházejí i změny v emočním prožívání. Mohou v něm nastávat výkyvy, které ovlivňují hodnocení dospívajícího. Jedinec se osamostatňuje a roste význam vrstevnických skupin. V tomto období přicházejí první experimenty v rámci partnerských vztahů. Jedinci začínají mít potřebu, aby je dospělí přestali vnímat jako děti, proto začínají více dbát o svůj zevnějšek, mění se jejich zájmy a hodnoty. Tak velké množství změn vede ke ztrátě jistoty, kterou jim doposud vytvářela rodina. Ztráta jistoty je zcela přirozená, jelikož pubescent má potřebu více se rozhodovat než do této chvíle, kdy to za něj dělali převážně

jeho rodiče. Pro tohle období je typické také pochybování o sobě a o společnosti. Ukazuje se, že svět není tak dobrý a bezpečný a že každý v něm není automaticky přijímán a oceňován. Pokud tohle období jedinec překoná, potvrzuje si vlastní identitu a získává určitou jistotu.

1.1 Tělesný vývoj

Tělesná proměna představuje již na první pohled patrné zásadní změny, které se odrážejí v psychice dospívajících. Proto je důležité uvědomovat si, že tyto změny pubertu provázejí. Podle Kabička (2014) dospívající hodně zkoumají svůj zevnějšek a pokud mají o sobě špatné mínění, hledají na sobě drobné nedostatky, zveličují je a trápí se jimi. Výrazná změna proto může snadno vést ke ztrátě sebejistoty.

U chlapců se největší proměna odehrává ve svalech, které nabývají. Výrazné změny ve výšce i svalech zpravidla nemívají na psychiku takový dopad jako u dívek, protože jsou přijímány dospělými. (Vágnerová, 2012) Říčan (2014) mluví o tzv. „růstovém spurtu“ neboli dočasném prudkém zrychlení růstu, které se týká jak chlapců, tak i dívek. Jeho význam je psychologický – představuje srovnání na stejnou úroveň dospělého a patnáctiletého. Sekundární pohlavní znaky oproti tomu nejsou tak viditelné – v pubescenci představují růst vousů a hlasovou mutaci. (Kabiček, 2014)

U dívek se odehrávají výrazné změny jak v postavě (dochází k zaoblení boků a stehen), tak sekundárních pohlavních znaků, což představuje obavy pro rodiče z dřívější sexuální aktivity. Reakce na tyto změny často přichází i od starších chlapců, proto je větší pravděpodobnost, že výrazné změny u dívek vyvolají i změny v psychice. Negativní vliv časné dospívajících dívek na jejich sebehodnocení, rizikové chování a konflikty s rodiči podporují i americké výzkumy. (Petersen, Leffert, 1992 – in Macek, 2003) K tomu přispívá i fakt, že subjektivní význam zevnějšku v době dospívání vzrůstá. Svým zevnějškem a oblečením začínají dávat najevo svou identitu a mohou tím navíc zdůrazňovat příslušnost k určité skupině, což je pro dospívající přirozené. (Zevnějškem se zabývají více dívky než chlapci, proto v případě nespokojenosti se svým vzhledem je zejména u dívek v pubescenci riziko, že sklouznou k některé z poruch příjmu potravy.)

1.2 Osobnostní vývoj

„Dospívající jsou manipulováni ke změně představy o sobě samých tím, že oni sami se skutečně mění: jinak vypadají, mají jiné pocity, jinak uvažují apod. Děje se tak nezávisle na jejich vůli a dokonce i tehdy, když by preferovali zachování infantilního stavu.“ (Vágnerová, 2012, str. 452-453) V pubertě se musí mladí neustále vyrovnávat s proměnami a nejistotami. Mnoho pubescentů není schopno objektivně posoudit ani svůj zevnějšek. Časem se to naučí díky introspekci, kterou Kon (1988) považuje za hlavní přínos dospívání. Nahlížení na své pocity, prožitky a myšlenky se mladí učí skrze sdílení svých pocitů s vrstevníky, zprostředkování zkušeností, např. díky filmům, a zřídka se poradí i s dospělým. Na základě všech zmíněných aspektů si utváří vlastní **identitu**. Macek (2003) zdůrazňuje rozdíl mezi osobním a sociálním aspektem identity. Osobní identita totiž odpovídá na otázku „kdo jsem“ a je spojená s jedinečností a neopakovatelností jedince, zatímco sociální aspekt představuje pocit začlenění a kontinuity ve vztazích i čase. Utváření identity člověka probíhá postupně na základě porovnávání sebe sama s dalšími lidmi. Informace, které o sobě zjišťují v pubescenci již vnímají jako součást celku, tedy komplexního **sebepojetí**. Rozdílnost v různých oblastech sebepojetí jim způsobuje rozpory, tudíž se vnímají jako komplikovaní. Proto se snaží zjistit, kdo vlastně jsou. Objektivního sebepojetí začínají být schopni až ke konci adolescence.

Změny myšlení nastávají zejména v tom, že jsou jedinci schopni **uvažovat hypoteticky** (dokáží přemýšlet i o věcech, které reálně neexistují), začínají **uvažovat i abstraktně** (předmětem jejich úvah může být cokoli a v jakékoli podobě). Tyto schopnosti se postupně rozvíjejí a zdokonalují. Zároveň mají v pubescenci ještě mnohé nedostatky – nedokáží rozlišit mezi tím, co je reálné a co je pouze pravděpodobné, případně jak moc pravděpodobné to je. V rámci uvažování se rozvíjí i **indukce**, pomocí které jsou schopni dospívající zobecňovat, přestože může jít o různou úroveň schopnosti. Se způsobem uvažování se mění i vztah k času. Doposud byli schopni přemýšlet jen o tom, co je teď, tedy o současnosti, ale nyní v jejich pohledu narůstá na významnosti i budoucnost. K ní se váže i zmíněné hypotetické uvažování, které souvisí s plánováním či předvídaním nějakého vývoje událostí. (Vágnerová, 2012)

Zmíněné změny v uvažování nadále způsobují změny v osobnosti dospívajícího. Jedná se hlavně o oblast **potřeby jistoty a bezpečí** – pramení z dřívější jistoty poskytované rodinou, která je teď v ohrožení díky uvědomění si mnoha možností v budoucnosti. Další

je **potřeba seberealizace**, jenž se vztahuje k budoucnosti, proto nemusí být zaměřena na aktuální úspěch a uplatnění. Poslední potřebou představuje **otevřená budoucnost**, ta má teprve nyní pro jedince význam, protože až teď o ní začíná uvažovat. Nový rozhled, který dospívající získávají a možnosti, které si uvědomují, mohou přinášet něco nového či atraktivního, ale zároveň mohou vést i k nejistotě. Změna pohledu na svět podle Vágnerové (2012) a Elklinda (1985) vede dočasně k posílení poznávacího egocentrismu a obranného redukcionismu:

- **Nadměrná kritičnost a sklon s kdekým polemizovat** – Vyplývá z potřeby utvrzovat se ve svých schopnostech. Jsou si jistí tím, že jejich argumenty jsou dostatečné. Jiný názor vnímají jako projev omezenosti. Nicméně je to způsobeno pocitem ohrožení z vlastní nejistoty.
- **Klam, že jejich úvahy jsou zcela výjimečné** – Příčinou je proměna vlastního uvažování i nedostatečná znalost uvažování ostatních. Zároveň si tyto výjimečné úvahy nechají relativně snadno ovlivnit, zejména svými vrstevníky.
- **Přecitlivělost a vztahovačnost** – Mají pocit, že jsou neustále středem něčí pozornosti a kritiky (Elkind to nazývá „iluzí imaginárního publika“). I tento pocit postupně pomine.
- **Odmítání výjimek a kompromisů** – Jsou schopni pochopit obecnější pravidla a aplikovat je, ale těžko přijímají výjimky, které k nim patří.
- **Radikalismus** – Jedná se o obranu vůči nejasnostem. Radikalismus se projevuje např. generalizacemi, které mohou být velmi nepřesné, nebo dokonce vůbec nedávají smysl - např. „všichni učitelé jsou nespravedliví“ tvrzeno na základě toho, že dostal od jednoho učitele horší známku, než jakou očekával. Jedinec není ochoten připustit, že to nemusí být pravda, protože kompromis je vnímán jako selhání.

Nedůvěra v okolní prostředí se odráží i v **emocích**. Pubescenti mají tendenci přehánět a přikládají důležitost situacím, které nejsou nějak zásadní. Odráží se to i v jejich emočních reakcích, které bývají dost intenzivní, ale často neodpovídají závažnosti situace. Na druhou stranu mají jejich emoce krátké trvání a rychle se mění. Časté změny nálad je pro ně něco, co si nedokážou vysvětlit, proto na ně reagují podrážděně a navenek se to projevuje zhoršením nálady či výkyvy v chování. Tyto změny jsou způsobené zejména hormonálními změnami, které jsou v pubertě intenzivní. Kromě změn nálad se podle Langmeiera (1991) objevuje i „zvýšená únavnost; ochablost a apatičnost se střídá s krátkými fázemi vystupňované aktivity“, k čemuž okolí nemusí mít pochopení, protože nevidí žádný

objektivní důvod k takovým výkyvům. Kabíček (2014) uvádí, že na základě častějších konfliktů a nevyrovnanosti je puberta nazývána obdobím druhé fáze vzdoru (první bylo v batolecím věku.) Dospívající to mají o to těžší, že pubescence je zlomový bod v lidském vývoji ve vztahu k projevování svých citů navenek. Dítě emoce dává výrazně najevo a dlouho po narození je to i jediný prostředek komunikace, zatímco dospělý vnímá své city jako intimní součást své osobnosti a není ochoten je s každým sdílet. A právě v dospívání začíná být jedinec uzavřenější a své soukromí si začíná chránit.

S nepříjemnými pocity se pubescenti vyrovnávají díky copingovým (obránným) strategiím, kterými jsou v dospívání nejčastěji mechanismus kyvadla, regrese a únik do fantazie. **Mechanismus kyvadla** popisuje stav, kdy se dospívající vrací k dětskému chování, případně k takovému řešení situace, které by využil na vývojově nižší úrovni. Vývojově nižší fáze pro něj představuje relaxaci a pocit jistoty, který každý potřebuje zažívat. Pokud pubescent zažívá větší zátěž, kterou subjektivně nezvládá, brání se tzv. **regresí** na nižší vývojové stádium, jejíž doba trvání se přizpůsobuje aktuální potřebě. Poslední způsob, kterým se dospívající vyrovnávají se svými pocity, je **únik do fantazie**. Pomocí něj se odpoutává od situací, které nezvládá reálně řešit. Umožňuje mu alespoň symbolické zvládnutí a v jeho představách ho nic neomezuje. Emoční prožívání se výrazně ustálí až na konci adolescence, ale v pozdní adolescenci již nebývají mladí tak náladoví ani citově labilní. (Vágnerová, 2012)

Jakým způsobem se mladý člověk vyrovná s obdobím pubescence a všemi změnami, které přináší, zásadně ovlivňuje prostředí, ve kterém se pohybuje. Obecně prostředí představuje „předměty, jevy existující kolem nás, nezávisle na našem vědomí, jde tedy o určitý prostor, o objektivní realitu“. (Kraus, 2014, str. 66) Ačkoli nás obklopuje bez našeho vědomí, hraje zásadní roli ve výchovném procesu, kde plní dvě základní funkce. První, **situační funkce** hovoří o tom, že každá výchovná situace probíhá v nějakém prostředí. Procházka (2012, str. 98) v kontextu výchovy vnímá prostředí jako „*děj vytvářený všemi, kteří jsou přítomni, dotvářený materiálními (fyzickými) podmínkami a okolnostmi ovlivňujícími podobu a možnosti vzájemné lidské komunikace a interakce.*“ Proto by prostředí mělo vytvářet vnější podmínky pro výchovu – mělo by působit pozitivně, a tím být v souladu s cíli výchovy. Bohužel se často stává, že tomu je právě naopak, tudíž se nachází rozpor mezi cíli výchovy a vnějšími podmínkami. **Výchovná**, druhá **funkce** výchovy popisuje rozdílnost v jednání na základě prostředí, ve kterém se jedinec právě vyskytuje. Různé výzkumy prokázaly, že dané prostředí představuje vždy nějakou shodu v jednání účastníků. Stejně tak bylo

dokázáno, že změny v konkrétním prostředí (vzduch, intenzita osvětlení, složení skupiny) mají vliv na výkon. (Kraus, 2014) Největší vliv proto na dospívající působí v prostředích, ve kterých se vyskytují nejvíce. Těmi bývají nejčastěji rodina, škola, volnočasové instituce a vrstevnické skupiny.

1.2.1 Rodina

Prostředí rodiny ovlivňuje jedince od narození po dlouhou řadu let. Rodina by měla plnit celou řadu funkcí (např. výchovnou, sociálně-ekonomickou, socializační, aj.). (Procházka, 2012) Naplnění jednotlivých funkcí v průběhu dětství se významně podílí na průběhu puberty, která s sebou přináší mnoho změn a zásadně se mění potřeby dítěte (mladého člověka). V pubescenci je zásadní, zda je rodina schopna akceptovat nové potřeby pubescenta, stejně tak i jakým způsobem na ně reaguje – nejčastější konflikty totiž nastávají z důvodu odlišných potřeb rodičů a dítěte. „Konflikty nevadí, když mají adolescenti pocit, že mohou svobodně vyjadřovat názory a že se na ně bere ohled.“ (Macek, 2003, str. 54) Zatímco rodiče mají stále potřebu svého potomka kontrolovat (z jejich pohledu ochraňovat), a v pubescenci míru kontroly dokonce zvyšovat, dítě začíná potřebovat více volnosti a samostatnosti, kterou mu nechtějí dlouho poskytnout, protože mu přisuzují stále jen roli dítěte. Zároveň vidí svého potomka už dost velkého na to, aby mohl mít více povinností a zodpovědnosti za ně, takže na něj mají čím dál větší nároky. Zvýšení požadavků na dospívajícího na jedné straně a neposkytnutí větší nezávislosti na straně druhé s sebou přirozeně nese negativní pocity dítěte směrem k rodičům. Celý proces osamostatňování je pro obě strany náročný, proto je důležité, aby probíhal pozvolna. (srov. Macek, 2003; Vágnerová, 2012; Říčan, 2014) Přestože bývá toto období velmi náročné, pokud probíhá osamostatňování postupně, může se odehrávat v klidu. (Kabíček, 2014)

Autonomie, kterou dítě potřebuje, se projevuje v různých oblastech. Důležité je především získání autonomie emoční a kognitivní. **Emoční autonomie** se projevuje odpoutáním se od bezprostřední závislosti na emoční podpoře rodičů a zároveň vytvářením nových vazeb, které nyní představují vrstevnické skupiny. **Kognitivní autonomie** představuje stoupající tendenci samostatného uvažování a názory rodičů již nejsou přijímány jako bezvýhradně platné. Pubescenti mají tendenci názory autorit zpochybňovat, polemizovat s nimi a někdy dokonce i odmítat, čímž se učí kritickému myšlení. (Vágnerová, 2012)

Přestože rodiče ztrácejí výsadní postavení v očích dítěte, váží si jejich upřímnosti a spolehlivosti, kdy jsou schopni dostat svým zásadám. Představuje to pro dítě důležitou jistotu, spolehlivost i pocit bezpečí. Naopak jim paradoxně nejvíce vadí podrážděnost či hádání ze strany rodičů. Také špatně snášejí, když jim rodiče narovinu neřeknou, co chtějí a když po nich vyžadují důvěrnosti ohledně toho, jestli se jim někdo líbí apod. V průběhu puberty se mění vztah k oběma rodičům, ale k rodiči stejného pohlaví bývá dočasně více napjatý. Směrem k **matce** je typické zejména odmítání pečování, hlídání a rad. Zároveň je i nadále nejdůležitější osobou a sociální oporou. Ženy bývají emotivnější, proto se matky dokáží lépe vcítit, ale jednájí i více v afektu. Ještě ve větší míře probíhá odpoutávání od **otce**, který je důležitější pro chlapce. Výkyvy ve vztahu dítě-otec jsou způsobeny odmítáním otcova autoritářského přístupu nebo naopak potřebou vyvolat v otci jakýkoli zájem o dítě.

Vztahy se **sourozenci** se také proměňují. Mohou být velmi pozitivní – sdílení zkušeností a vzájemná podpora, nebo naopak může vystupovat napovrch rivalita či odstup. Sourozenci mohou mít na pubescenta mnohem větší vliv než rodič, protože bývají podobně staří a mívají podobné hodnoty a názory. Silný vliv vyplývá i ze společného bydlení – jedince mohou ovlivňovat i nepřímo skrze rodinné vztahy. Důležitou roli hraje pohlaví a věk – nejlépe si jedinec rozumí se sourozencem stejného pohlaví a s minimálním věkovým rozdílem. (Macek, 2003)

1.2.2 Škola

Školu je možnost vnímat jako sekundární výchovný činitel, hned po rodině. Na druhém stupni se mění motivace žáka k učení a utváří se tzv. osobní standard, který je definován jako „*výsledek školní práce akceptovaný rodiči a učiteli, jehož žák dosahuje bez většího úsilí*“. (Vágnerová, 2012, str. 412) Pro pubescenty je typické, že se nechtějí přemáhat tam, kde to sami nepovažují za důležité, tudíž dělají jen to nejnutnější, aby měli klid – plněním základních povinností se vyhnou konfliktům s rodiči. Cílem učení pro ně není získání či zlepšení předešlých znalostí, nýbrž dosažení konkrétního cíle. Pokud subjektivně vnímají důvod k učení (např. přijetí na střední školu), jsou ochotni vynaložit mnohem větší úsilí, v opačném případě pro ně škola postrádá význam. Postoj ke konkrétním předmětům se promění podle toho, zda je baví, či nikoli. Pokud je předmět nebaví, dané látce nerozumí a nevidí v ní význam, tak předmět odmítají, protože to odporuje jejich aktuálním potřebám pro budoucí směřování. Kritické hodnocení výuky bývá dáno zmiňovaným hypotetickým

uvažováním, které přispívá k pochybování o užitečnosti, a dáno je také náročnější výukou na druhém stupni, díky níž má více žáků pocit, že učení nezvládá.

Zpochybňování autorit, jejich názorů a rozhodnutí už dospívající nevnímají jako neměnné. To se netýká pouze rodiny, ale všech dospělých osob, včetně pedagogů ve škole. K učitelům bývají netolerantní (např. pokud udělají učitelé chybu ve výkladu), chtějí s nimi diskutovat a často odmítají požadavky učitele, čímž se mohou dostávat do konfliktu, protože učitelé nesouhlas a argumentování ze strany žáků vnímají jako drzost. Podle Macka (2003) nemusí vždycky odhadnout situaci a oproti dospělým jednají častěji pocitově, což může přispívat k nevhodným reakcím a následně možným konfliktům. Mnoho žáků se s učitelem nedohaduje a nedovolí si odporovat, protože si uvědomují, že by mohl následovat nějaký postih, takže své negativní názory na učitele prezentují před vrstevníky, kde jim nic nehrozí. Vágnerová (2012) zmiňuje vlastnosti učitele, které žáci požadují a které jim imponují. Jedná se především o **stabilitu názoru**, která jim zaručí, že učitel ho nezmění, kdykoli bude mít příležitost a žáci tak mají určitou jistotu a vědí, co se od nich očekává. Dále jsou pro ně důležité i **stabilní emoce**, kde převládají ty pozitivní. Výkyvy emocí na straně učitele způsobují napětí u žáků. Naopak pozitivně přijímají dobrou náladu a smysl pro humor. Žáci také potřebují, aby byl učitel **spravedlivý**. Přizpůsobování školního řádu dle svých potřeb je pro žáky nepřijatelné. Zejména mladší adolescenti vyžadují pro všechny stejná, neměnná pravidla. Poslední vlastnost, která je zcela nezbytná, jsou **profesní schopnosti**. Díky nim je učitel schopen dobře vysvětlit látku i způsob zkoušení z ní. Žáci si cení srozumitelnosti výkladu a praktických příkladů, protože to eliminuje možnost, že nebudou látce rozumět. Ze zmíněných vlastností vyplývá, že žáci si váží učitele, který má nejen teoretické znalosti učiva, ale navíc má vztah k žákům, tudíž s nimi umí vést dialogy a je s nimi více na partnerské úrovni, nikoli jen autorita. Předešlé vlastnosti by neměl mít jen dobrý učitel, ale kterákoli dospělá osoba pracující s dětmi a mládeží, protože potřebují vzory, od kterých se mohou učit.

1.2.3 Vrstevnická skupina

Vrstevnická skupina nabývá na důležitosti v průběhu celé adolescence, kdy se dospívající snaží osamostatnit a vymanit se dosavadnímu vlivu a kontrole rodičů. Vrstevníci začínají hrát tak důležitou roli, protože mu pomáhají při vytváření identity díky podobným názorům,

postojům i problémům. Tím, že se pubescent přimkne k nějaké skupině, subjektivně tím snižuje svou zodpovědnost a zároveň i zvyšuje sebevědomí.

Specifickou vrstevnickou skupinou je **školní třída**, protože se tam žáci pravidelně setkávají a tráví zde hodně času. Její specifikum spočívá i ve složení, které nelze měnit a které má vliv na charakter třídního kolektivu. Každý by chtěl mít dobré postavení, ale dle typického složení žáků je zřejmé, že to není vždy možné. V kolektivu se oceňuje přirozená inteligence žáků, ale naopak dobré známky získané přílišnou snahou bývají důvodem pro podřadné místo ve třídě. Jako pozitivní vlastnosti jsou označovány ochota pomoci kolektivu, solidárnost, smysl pro humor a nadhled (jen tak nic ho nerozhází, nebo to alespoň tak vypadá). Špatné postavení mívají ti, co vyvolávají konflikty (ve zdravém složení třídního kolektivu, kde se nevyskytuje např. šikana). Pozice ve třídě se mění pouze při větším zásahu do složení kolektivu, jinak zpravidla zůstává neměnná. Mimo to se vztahy ve třídě může zamíchat i zájem o opačné pohlaví (např. chození s atraktivní spolužačkou). Ke konci základní školy se obvykle žáci rozdělují do skupin na základě dalšího studijního směřování a po přechodu na novou školu se vytváří nová třídní pozice, která může být zcela odlišná.

Vrstevníci mohou napomáhat k naplnění různých psychických potřeb. **Smysluplného učení** nabývají díky společným zkušenostem či řešení různých situací. Mohou též nahrazovat autority, jelikož vrstevnická skupina může mít větší vliv než rodiče. Dále pomáhá **porovnávat zkušenosti**, kdy poskytuje zpětnou vazbu pomocí srovnávání chování, postojů, názorů apod. Trávením většího času s vrstevníky si pubescent uvědomuje podobnosti či odlišnosti, čímž se učí poznávat a hodnotit sám sebe. Samozřejmě je pro ně důležité porovnávat své zkušenosti v rodině se zkušenostmi kamarádů. Pokud zjistí, že má v něčem „horší“, respektive více omezující podmínky než jeho kamarád, bývá to častým argumentem při usilování o větší volnost. **Jistotu a bezpečí**, kterou jim doposud poskytovala pouze rodina, jim je schopna také do jisté míry zabezpečit vrstevnická skupina. Pokud se chce dospívající odpoutat od rodiny, mnohem snáze to jde, pokud má zázemí i jinde, v opačném případě zažívá silný pocit nejistoty a osamělosti. Kromě zmíněných potřeb přibývá v dospívání na důležitosti potřeba **být akceptován**, protože pozici, kterou teď získává ve vrstevnické skupině, bude v budoucnu tvořit součást jeho identity. To, co jsou schopni udělat pro postavení ve skupině, záleží na věku, úrovni dosaženého vývoje a sebevědomí. Na základě těchto faktorů jsou jedinci kritičtí k požadavkům a normám skupiny, které mohou být někdy považovány až za rizikové.

2 Rizikové chování

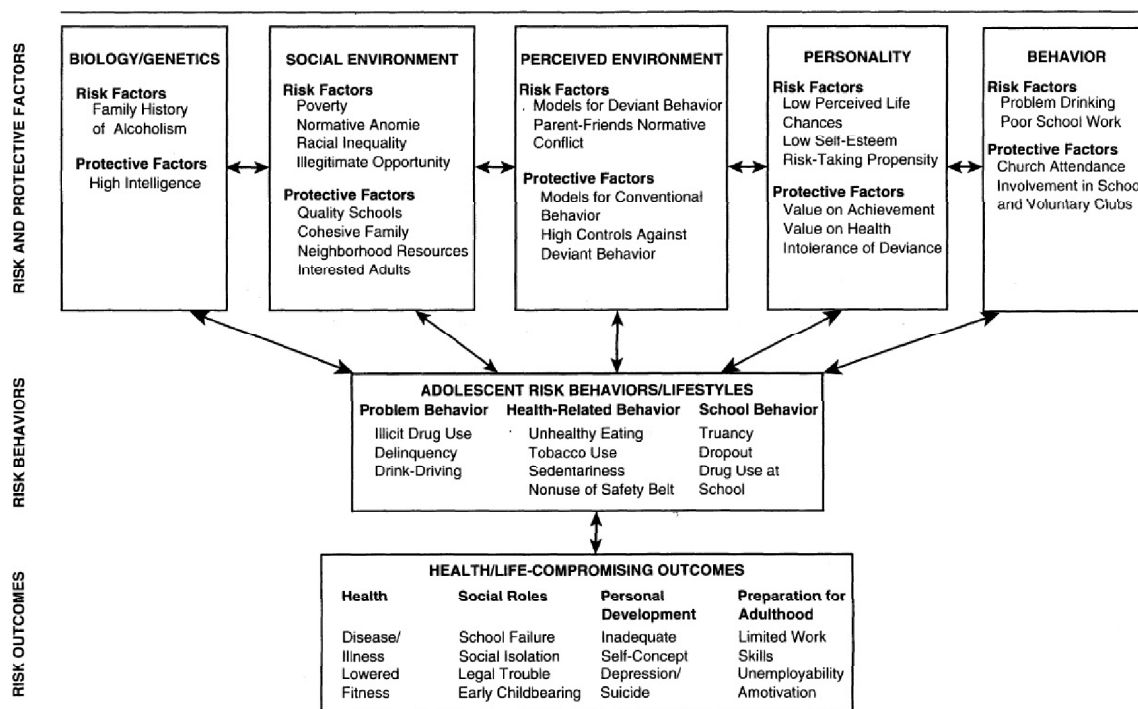
Pojem „rizikové chování“ si lze vykládat různě. Mnoho lidí zřejmě ihned napadne takové chování, které se nějakým způsobem vymyká z norem dané společnosti. „*Pojem „rizikové chování“ chápeme jako nadřazený k pojmům „problémové, asociální, delikventní, antisociální a disociální chování“.*“ (Sobotková a kol., 2014, str. 40) Nahrazuje dříve užívaný pojem „sociálně patologické jevy“, protože se jedná o práci s jedincem, nikoli s fenoménem a také zahrnuje širší spektrum jevů, se kterými se může preventivně pracovat. Macek (2003, s. 77) nahlíží na rizikové chování ve dvou rovinách – „*jednak se týká poškozování zdraví adolescentů (tělesného či duševního), ve druhém významu je rizikové a problémové chování adolescentů spjata s ohrožením společnosti, tj. negativním vlivem a újmou druhých lidí.* Mezi nejvíce rozšířené a nebezpečné typy rizikového chování patří podle Širůčkové (2015) interpersonální násilné chování (např. šikana, týrání), delikventní chování k majetku (např. krádeže, vandalismus), rizikové zdravotní návyky (např. alkohol, kouření), sexuální chování (např. brzký pohlavní styk, promiskuita), rizikové chování ke společenským institucím (např. záškoláctví, neplnění školních povinností), prepatologické hráčství a rizikové sporty (např. adrenalinové sporty).

Míra rizikového chování se zvyšuje v pubertě, která je spojena s mnoha osobnostními změnami. „*V dospívání se rozvíjí abstraktní myšlení, v důsledku čehož pak dospívající přisuzují svým nápadům a myšlenkám nelimitovanou účinnost. Extrémním vyústěním toho je postoj „mně se nemůže nic stát“, který dospívajícím umožňuje explarovat a experimentovat, což je v daném vývojovém stadiu celkem žádoucí, ale může vést k rozvoji rizikového chování.*“ (Širůčková, 2015, str. 52-53) Sklon experimentovat v adolescenci je vzhledem k vývoji přirozený, avšak musí trvat jen přechodnou dobu a být jen v omezené míře. To znamená, že neohrožuje jedince a nepředstavuje problémové chování. Přesto v posledních letech výrazně přibýlo mladých, kteří vyznávají rizikový způsob života, jehož následky „jsou dokonce zdaleka nejčastější (hlavní) příčinou smrti u 15-19letých, a to jak u nás, tak v západních zemích. Mluví se proto také o tzv. nové morbiditě (nemocnosti) mládeže.“ (Hamanová, Csémy, 2014, str. 32-33)

Sobotková (2014) a dále např. Hamanová a Csémy (2014) mluví o tzv. „**syndromu rizikového chování v dospívání**“ – SCRCH-D (původně „problem behavior theory“ - PBT), jehož autory jsou profesor Richard Jessor, který působil i ve Světové zdravotnické organizaci (dále WHO), a jeho manželka Shirley. SCRCH-D znamená, že pokud se člověk

chová rizikově v nějaké oblasti, je pravděpodobné, že se bude chovat rizikově i jinde. Propojenost bývá u užívání alkoholu, kouření cigaret a marihuany nebo předčasného pohlavního styku. Díky výzkumu také zjistil, že kromě společného výskytu mají společné i protektivní a rizikové faktory (viz. podkapitola „Rozvoj rizikového chování“). Jessor (1991) zmiňuje čtyři oblasti, které podmiňují rizikové chování jak pozitivním, tak i negativním způsobem – „sociální prostředí, vnímané prostředí, osobnost a (jiné) chování. Přestože tomu tak nebylo vždy, vyskytují se alespoň v poslední době snahy o začlenění páté domény, konkrétně biologie / genetika.“ (Jessor, 1991, s. 602) Každá z domén může následně ovlivňovat jinou doménu a zároveň vzájemně působí i na rizikové chování, proto je nelze chápat zcela odděleně. Následující schéma (Tabulka č. 1) zobrazuje návaznost a vzájemné působení jednotlivých domén mezi sebou i vzhledem k rizikovému chování

Tabulka č. 1: Schéma rizikového chování adolescentů (Jessor, 2014, str. .250)



Ze schématu (tabulka č. 1) vyplývá, že protektivní a rizikové faktory nemusejí být nutně v protikladu. Rizikové faktory tedy pouze zvyšují pravděpodobnost výskytu rizikového chování, ale pokud se objevuje i dostatek, nebo dokonce převaha protektivních faktorů, rizikové chování se rozvinout nemusí. (Jessor, 1991; 2014) Teorie problémového chování se dodnes uplatňuje a dodnes byla předmětem mnoha studií. (např. Gilmore et al., 1991; McMahon & Luthar, 2006; Širůček, Širůčková a Macek, 2007)

2.1 Rizikové chování ve škole

Ve školském prostředí se některé oblasti rizikového chování vyskytují více než jiné, proto budou zmíněny ty nejčastější. V odborné literatuře se nachází různá pojetí, proto se při výčtu práce drží vymezení Miovského (2015, str. 114-116), ze kterého vycházejí organizace zabývající se primární prevencí rizikového chování. Patří sem:

- **Záškoláctví** – Jedná se o nemluvenou absenci žáka ve škole, jehož nepřítomnost je záměrná. Často k ní dochází bez vědomí rodičů. Záškoláctví nemusí být vždy rizikové chování, a to v situacích, kdy se jedná o složitou životní situaci, kterou není žák schopen zvládnout, a proto ji řeší tímto způsobem. (Hudecová, 2010a)
- **Šikana a extrémní projevy agrese** – Šikana začíná být v posledních letech velmi „populárním“ a skloňovaným výrazem, avšak bývá zaměňována nevhodným či agresivním chováním. Kolář (2001) ve své publikaci jasně předkládá jednání, která spadají pod šikanu a která nikoli. Zároveň i blíže popisuje jednotlivá stádia šikany. Hudecová (2010b) popisuje šikanu jako „*dlouhodobé, opakované a úmyslné ubližování s úmyslem získat převahu*“, zatímco agrese je podle ní „*útočné chování, které obvykle nastupuje jako reakce na skutečné nebo zdánlivé ohrožení vlastní moci*“ (např. fyzické napadení s následkem ublížení na zdraví, sebepoškozování nebo vandalismus ve smyslu poškozování školního majetku. Miovský (2015, str. 114) mluví také o extrémních projevech agresivního chování, které „*má za následek prokazatelnou psychologickou, fyzickou nebo materiální škodu či újmu.*“
- **Rizikové sporty a rizikové chování v dopravě** – Tento typ rizikového chování se vyskytuje více až v posledních letech. Jde o záměrné vystavování sebe nebo druhých osob vysokému riziku újmy na zdraví v rámci různých sportů nebo v dopravě. Patří sem závody aut za běžného provozu nebo např. snowboarding v lavinových polích.
- **Rasismus a xenofobie** – Soubor projevů, které potlačují zájmy a práva menšin.
- **Negativní působení sekt** – Z hlediska prevence se jedná o soubor psychologických, sociálních a ekonomických dopadů sekty na jedince. Sektou se myslí izolovaná sociální skupina, jejíž členové sdílí ideologii, na základě které se vymezuje vůči okolí.

- **Sexuální rizikové chování** – Představuje chování doprovázející sexuální aktivity, které zvyšuje nárůst zdravotních, sociálních a dalších rizik. Spadá sem např. nechráněný pohlavní styk s náhodným partnerem či velká promiskuita. Zahrnuje i kombinace rizikového chování jako např.: užívání návykových látek společně s rizikovým pohlavním stykem či pohlavní zneužívání. Kromě samotného pohlavního styku jde v posledních letech i o aktivity spojené se zveřejňováním – např. šíření pornografie na internetu. V minulosti proběhly výzkumy, z kterých vyplynulo, že nejčastějším rizikem v sexuálním chování je pohlavní styk v brzkém věku. (Kabíček, Csémy a Hamanová, 2014)
- **Prevence v adiktologii** – Jedná se o všechny aktivity, které souvisí s prevencí užíváním návykových látek včetně rizik užívání. Užívání návykových látek, konkrétně alkohol, cigarety a marihuana, patří mezi nejčastější projevy rizikového chování v adolescenci. (Sobotková a kol., 2014)
- **Spektrum poruch příjmu potravy** – Rizikové chování ve vztahu k příjmu potravy bývá založené na špatném sebehodnocení v důsledku negativního hodnocení svého těla. Důsledkem toho je silná podváha nebo silná nadváha, k čemuž se následně pojí i zdravotní, sociální a psychické problémy. V minulosti na téma poruch příjmu potravy již proběhlo mnoho výzkumů. Např. Krcha a Drábková (1996) se věnovali prevalenci u adolescentů. Ukázalo se, že tři čtvrtiny dívek nebyly spokojené se svou postavou a chtěli snížit hmotnost. (Zatímco nespokojených chlapců bylo pouze 35 % a měli opačný problém – chtěli váhu nabrat.) Ohrožení poruchou příjmu potravy (přes 7 % dívek a necelá 2 % chlapců z celkového počtu 1100 adolescentů) upřednostňovali vegetariánské jídlo, přehnaně cvičili, hladověli či zvraceli, k čemuž si pořizovali i různé podpůrné prostředky. Výzkum prokázal, že pokud adolescenti nejsou sami se sebou spokojeni, uchylují se snáze k extrémním řešením. Krch, Csémy a Drábková (2003) prováděli výzkum u adolescentů v oblasti rizikového jídelního chování a zjistili, že pokud jsou nespokojeni se svou vahou, uchylují se ke zvracení. Děvčata nespokojena se svou vahou opět zmiňovala, že se vyhýbají masu a nechodí do jídelny. Tyto výzkumy jasně prokázaly, že k poruchám příjmu potravy jsou náchylnější dívky a že strach z nadváhy má negativní vliv na jejich každodenní život.
- **Okruh poruch a problémů spojených se syndromem týraného, zanedbávaného a zneužívaného dítěte** – Spadají sem všechny následky týrání, zanedbávání

a zneužívání dítěte (souhrnně jde o syndrom CAN), jakými mohou být např. výchovné problémy či zdravotní nebo psychické následky.

Kromě těchto oblastí, z nichž vychází i MŠMT (2010, [online]) v *Metodickém doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže*, autoři přidávají ještě několik dalších. Např. Sobotková (2014) dále hovoří o těchto:

- **Lhaní** Doposud není společností dostatečně vnímané jako rizikové chování.
- **Rizikové chování na internetu** – Rizika spojená s užíváním internetu rapidně stoupla v posledních letech. Patří mezi ně např. sledování nevhodného obsahu (případně i navštěvování nelegálních stránek), trávení velkého množství volného času na internetu nebo komunikace s cizími lidmi na sociálních sítích.

2.2 Rozvoj rizikového chování

Jessor hlavní příčinu rozvoje rizikového chování spatřuje v nedostatečném rozvinutí protektivních faktorů v adolescenci, nebo naopak ve vyšším výskytu rizikových faktorů než protektivních. (Jessor, 1991) Podle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) vydefinování rizikových faktorů pomáhá najít vhodné a účinné intervence, dále také předcházet hlubším negativním dopadům, které ovlivňují rozvoj osobnosti a uplatnění mladého člověka v životě. (MŠMT, 2010, [online])

Další pohled přinášejí Elliot a Place (2002), kteří stejně jako Jessor vnímají příčinu v genetice a rodině. Navíc zmiňují temperament dítěte a osobní historii, která zahrnuje náročné životní události dítěte (např. smrt rodiče, vážná nemoc v rodině, pohlavní zneužívání nebo zanedbávání) a jako poslední dodávají vliv vrstevníků nebo subkultury, který bývá největší v dospívání, kdy se dítě vzdaluje rodičům. Podle Širůčkové (2015) k rozvoji rizikového chování nejvíce přispívá velké množství stresorů, nedostatečná kontrola dítěte ze strany rodičů, větší vliv na jedince ze strany vrstevníků než rodičů a obklopování lidmi, kteří tíhnou k rizikovému chování.

Faktory vzniku a prevalence různých typů rizikového chování bývají předmětem i mnoha šetření. Na dané téma jsou provedeny i různé výzkumné studie. Národní monitorovací středisko pro drogy a závislosti provádí nejrůznější studie týkající se drog a hazardu, vydává výroční zprávy o stavu ve věcech drog či hazardního hraní v České republice a v neposlední řadě se podílí na mezinárodních studiích. Mezi nejrozšířenější mezinárodní studie patří

ESPAD (Evropská školní studie o alkoholu a jiných drogách), která se provádí každé čtyři roky od roku 1995 (naposledy v roce 2015) a zaměřuje se na kouření, konzumaci alkoholu a užívání nelegálních návykových látek u šestnáctiletých studentů. Další rozšířenou studií je The Health Behavior in School-aged Children (HBSC), která se zabývá zdravím a životním stylem jedenáctiletých, třináctiletých a patnáctiletých žáků. Poprvé byla provedena v roce 1994 a stejně jako ESPAD probíhá každé čtyři roky (naposledy v roce 2014). (Národní monitorovací středisko pro drogy a závislosti, 2015, [online])

Novotný a Okrajek (2012) se ve své studii zabývali souvislostí mezi vybranými negativními charakteristikami rodinného prostředí (kouření, alkohol, nelegální drogy, lysohlávky a čichání těkavých látek) a rizikovým chováním u adolescentů. U kouření se ukázala významná souvislost mezi kouřením rodičů a kouřením dítěte, zároveň už tolik nezáleží na tom, zda kouří jeden rodič či oba. U alkoholu se neprokázala významná souvislost, což je překvapující, zároveň není zatím zřejmé, zda neovlivňuje užívání alkoholu rizikové chování dítěte nepřímo skrze zvyšování množství hádek v rodině. Zároveň se ukázalo, že v návaznosti na konflikty s rodiči děti více kouří, konzumují alkohol nebo užívají nelegální návykové látky. Studie potvrdila i negativní dopad snížení možnosti kontaktu rodiče (zejména matky) s dítětem. Vliv negativních charakteristik rodiny podporuje i Vágnerová (2012), která říká, že rodiče mohou být pro dítě ideálem, jemuž by se chtělo v budoucnosti přiblížit a také představují určitý model pro budoucnost. Jelikož se jedná o první a primární výchovný činitel dítěte, je zcela přirozené, že rodina a její působení má na dítě obrovský vliv.

Je otázka, zda na rizikové chování v adolescenci pohlížet jako na problém, nebo jako na přirozenou součást lidského vývoje. Podle Širůčkové (2015) bývá tento stav dočasný a ve většině případů rizikové chování nepřekročí meze zákona. Naopak pomáhá řešit aktuální potřeby (problémy) jedince – plní socializační funkci, díky níž pomáhá při zapojení do skupiny nebo zvýšení sebevědomí a sebedůvěry. Je zřejmé, že rizikové chování přináší pro adolescenty i pozitiva, nicméně význam slova „pozitivní“ se může zcela lišit u mladého člověka v pubertě a u dospělého jedince. Pokud dospívající nevidí lákavější alternativy než se chovat rizikově, může to negativně ovlivnit jejich budoucí vývoj. Z těchto důvodů je proto nejlepší cestou rizikovému chování v pubertě úplně předcházet a naopak mladým nabízet lákavější alternativy, které je rozvíjí pozitivním směrem. A právě o to se snaží primární prevence rizikového chování.

3 Prevence rizikového chování

Prevence neboli předcházení představuje „činnosti zabraňující pozdějšímu vzniku nežádoucích projevů v chování či ve vzdělávání.“ (Kolář, 2012, str. 106) „*Principem primární prevence u žáků je výchova k předcházení a minimalizaci rizikových projevů chování, ke zdravému životnímu stylu, k rozvoji pozitivního a sociálního chování a rozvoji psychosociálních dovedností a zvládnání zátěžových situací osobnosti.*“ (MŠMT, 2010-2028, [online]) Podle Čecha (2015) se může jednat o jakýkoli typ intervence (např. výchovná, vzdělávací, zdravotní), která předchází rizikovému chování, zamezuje mu další vývoj, případně zmírňuje jeho formy a projevy nebo pomáhá řešit důsledky. Nejlepší prevence je dobrá výchova a bezpečné rodinné zázemí. Kdyby každá rodina naplňovala všechny své funkce, zřejmě by nebylo potřeba dalších institucí k prevenci rizikového chování.

Prevence rizikového chování je v České republice prováděna prostřednictvím mnoha organizací. Problém je, že spousta organizací se zabývá např. pouze návykovými látkami, což je velmi úzké pojetí, které nezohledňuje specifika dané cílové skupiny. „*Právě koncepce problémového chování je výsledkem souhry řady konkrétních faktorů u konkrétního adolescenta; a že je tedy potřeba, aby v centru naší pozornosti byla konkrétní osobnost, její problémy a vývojové potřeby, ale současně i naše zaměření na širší škálu možných příčin.*“ (Kabiček, Csémy a Hamanová, 2014, str. 42) Na základě tvrzení je zcela zřejmé, že jednorázové přednášky na téma návykových látek, HIV, pohlavního styku, kyberšikany apod., které byly hojně realizovány spíše v minulosti, jsou užitečné spíše jako doplněk vhodného dlouhodobého preventivního programu, kde si žáci/studenti rozšíří teorii, nicméně by rozhodně neměly jeho místo nahrazovat. Programy, které podporují zdraví a vývoj adolescentů by podle Friedmana (2000) měly splňovat dvě podmínky. Zaprvé se jedná o holistický přístup, který představuje celkové pojetí problému. Centrem pozornosti programu by neměl být pouze problém (např. alkoholismus), ale konkrétní osoba adolescenta, jde tedy o biopsychosociální přístup. Druhou podmínkou je program vycházející z kvalitní teoretické základny, která je podložena dosavadními výzkumy a odborníky, a je potřeba ji průběžně inovovat. Zároveň je potřeba, aby byl program zpětně vyhodnocován, což se nedělo a bohužel ani teď to není pravidlem.

3.1 Druhy prevence

Prevenci je možné dále dělit. A to na základě toho, komu a kdy je určena. Hlavní dělení spočívá v rozlišení, zda se jedná o primární, sekundární nebo terciární prevenci (Martanová a kol., 2012; Kraus, Hroncová a kol., 2010):

- **Primární prevence** – Jedná se o předcházení vzniku rizikového chování u osob, u kterých se ještě neprojeví.
- **Sekundární prevence** – Stejně jako primární prevence je jejím cílem předcházení vzniku rizikového chování, dále pak i rozvoji a přetrvávání. Cílovou skupinou jsou lidé, kteří jsou jím ohroženi.
- **Terciární prevence** – Předchází sociálním či zdravotním následkům rizikového chování nebo se je alespoň pokouší zmírnit.

Primární prevence se dělí na specifickou a nespecifickou. **Specifická primární prevence** se zaměřuje na konkrétní předcházení a omezování výskytu jednotlivých forem rizikového chování žáků a zároveň je zřejmá časová a prostorová ohraničenost realizace. **Nespecifická primární prevence** obsahuje všechny aktivity, které pozitivním způsobem rozvíjejí osobnost, jako např. sociální chování, tak i zdravý životní styl. Zahrnuje všechny zájmové organizace, volnočasové aktivity i další programy, které jedince pozitivně rozvíjí. Tento typ by se specifickou primární prevencí měl kombinovat. **Specifická primární prevence** se podle Černého (2015) (dále např. Čech, 2015; Černý a Lejčková, 2007) dělí na všeobecnou, selektivní a indikovanou na základě hloubky a intenzity programu a podle potřebné specializace odborníků:

Všeobecná primární prevence – Zaměřuje se na běžnou populaci dětí i mládeže a nerozlišuje míru výskytu rizikového chování skupiny, pouze věk klientů a případná specifika skupiny (např. handicap, vyčlenění jednotlivce z kolektivu), která se následně zohledňuje při práci s danou skupinou. Bývá pro početnější skupinu (školní třída) a stačí úplné vzdělání školního metodika prevence s odpovídající praxí. „*Prokazatelné výsledky mají pouze dlouhodobé a systémově provázané aktivity (respektující různé cílové skupiny a jejich potřeby, kulturní, sociální, ekonomické, náboženské odlišnosti).*“ (MŠMT, 2010, [online]) Primární cílovou skupinu tvoří populace dětí a mládeže od 3 do 26 let. (MŠMT, 2013, [online])

Selektivní primární prevence – Tento typ se zabývá jedinci, kteří jsou již více ohroženi vznikem či vývojem různých forem rizikového chování, proto se v této fázi už pracuje s menšími skupinami či s jednotlivci. Rizikovou skupinu lze poznat na základě různých rizikových faktorů, dále podle věku, pohlaví, rodinné historie, bydliště nebo sociálního znevýhodnění. (Gallà a kol., 2005) Vzhledem k nutnosti hlubší teoretické znalosti je potřeba vzdělání např. v oblasti speciální pedagogiky, psychologie či adiktologie. (Černý, 2015)

Indikovaná primární prevence – Zaměřuje se na jedince, který je výrazně vystaven působení rizikových faktorů, nebo se dokonce již vyskytlo rizikové chování. (Martanová a kol., 2012) Může se jednat o mladé experimentátory s drogami, záškoláky apod. (MŠMT, 2013, [online]) Cílem v této fázi je co nejdříve podchytit problém, zvolit vhodnou podobu intervencí a zahájit je co možná nejdříve. Na rozdíl od ostatních úrovní indikovaná primární prevence je určena pouze konkrétnímu jedinci, nikoli skupině a vzhledem k potřebě schopnosti posouzení daného problému a následnému zvolení vhodného způsobu intervence bezpodmínečně vyžaduje např. psychologické či speciálně pedagogické vzdělání s přípravou pro preventisty.

3.2 Efektivita primární prevence

Při provádění jakékoli primární prevence bychom vždy měli vyžadovat dodržování několika základních pravidel, bez jejichž naplnění postrádají aktivity smysl. Zásady efektivní primární prevence jsou následující (srov. Miovský, Skácelová a Zapletalová, 2015; MŠMT, 2010; Nešpor, Csémy a Pernicová, 1999):

Komplexnost a kombinace mnohočetných strategií – Rizikové chování má velkou řadu příčin, proto je třeba preventivní programy sestavovat komplexně jako souhrn faktorů podílejících se na vzniku i jako součinnost více institucí.

Kontinuita působení a systematickosti plánování – Jednotlivé programy na sebe musí navazovat a doplňovat se. Preventivní působení musí být systematické a dlouhodobé, protože jednorázové aktivity nejsou příliš efektivní. A nedoporučuje se podávat jednostranné a zjednodušující informace, jelikož mohou vést ke ztrátě důvěryhodnosti.

Cílenost a adekvátnost informací i forem – Vždy je třeba mít předem stanovenou, pro jakou cílovou skupinu je program určen a podle toho program sestavit. Kromě věku se zohledňuje např. úroveň vědomostí, sociokulturní zázemí nebo postoje skupiny k určité formě

rizikového chování. Na základě získaných informací je třeba přizpůsobit program tak, aby byl pro cílovou skupinu atraktivní. Čím nižší je věk žáků, tím více by se měla prevence zaměřovat na obecnou ochranu zdraví a čím vyšší je věk, tím by se měli žáci více zapojovat do programu. Starší žáci by měli mít prostor argumentovat a možnost diskutovat o předkládaných informacích.

Včasný začátek – Ideálně by se mělo začínat s preventivními aktivitami již v předškolním věku, kdy se formují názory a postoje. Je potřeba, aby prevenci vždy prováděly osoby s potřebným vzděláním a zkušenostmi, a předávané informace i způsob provedení se přizpůsobovaly věku.

Pozitivní orientace – Součástí by měla být podpora zdravého životního stylu, využívání osobních modelů a vhodně zvolená nabídka pozitivních alternativ. Vhodné je, aby měla organizace dostatek kvalitních spolupracovníků, kteří budou představovat pozitivní model pro žáky.

Využití „KAB“ modelu – KAB = Knowledges (poznatky), Attitudes (postoje), Behaviour (chování) – Program by se neměl orientovat pouze na informační rovinu, ale zejména na kvalitu postojů a změnu chování, čehož nemusí být nutně dosaženo množstvím informací. Změna chování představuje cíl prevence, proto by součástí programů mělo být získání či rozvoj sociálních dovedností a dovedností důležitých pro život (např. nácvik odmítání, asertivity nebo řešení problémů v kolektivu společensky přijatelným způsobem).

Využití „peer“ prvku, důraz na interakci a aktivní zapojení – Vrstevníci, ve škole spolužáci, mají na dítě často větší vliv než dospělá osoba, proto by se měli realizátoři preventivních programů snažit o aktivní zapojení dětí a jejich výměnu názorů, a naopak sami by neměli vystupovat jako přednášející, nýbrž jako moderátoři či iniciátoři. Větší účinnost peer programů potvrdila i studie, kterou provedl Bangert-Drowns (in *The effects of school-based substance abuse education - a meta-analysis*) v roce 1988 nebo Perry a kol. (*WHO collaborative study on alcohol education and young people: outcomes of a four-country pilot study in The International Journal of the Addictions*) v roce 1989. Programu by se měla aktivně účastnit většina třídy, nikoli jen pár výraznějších žáků.

Denormalizace – Prostředí v rámci primárního programu by mělo působit tak, že rizikové chování v něm není vnímáno jako příznivé (s čímž jsou všichni účastníci srozuměni), proto by zde neměl být ani prostor pro jeho rozvoj. Cílem denormalizace tudíž je, aby se zvýšilo

povědomí o daném rizikovém chování a zapojení morálky a účasti cílové skupiny na řešení problému.

Podpora protektivních faktorů – Při programu je důležité bezpečné prostředí. Součástí by proto měla být podpora a vytvoření podmínek pro sociálně přijatelné aktivity, díky kterým si žáci/studenti mohou mezi sebou rozvíjet uspokojivé vztahy. Patří sem i specializovaná péče v případě potřeby, případně kontakty v krizových situacích.

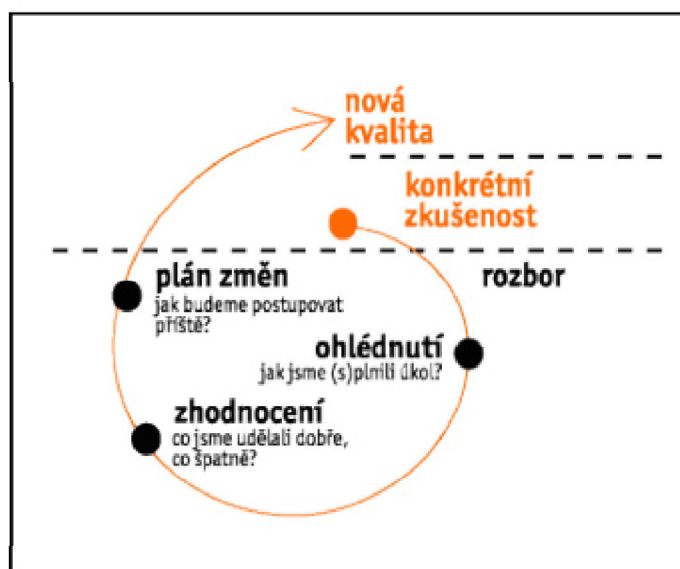
Nepoužívání neúčinných prostředků – Mezi neúčinné prostředky se řadí např. informace týkající zdravotních důsledků rizikového chování bez následné reflexe, dále třeba zastrasování či moralizování. Jednostranné informace, které např. jen zdůrazňují negativní stránku návykových látek, a zjednodušené informace mohou mít negativní dopad jak na klienta, tak na důvěryhodnost programu. (Martanová, 2012) Ačkoliv je prokázáno, že tyto aktivity snižují účinnost preventivních programů, někteří je stále obhajují, což může být neznalostí základních principů efektivní prevence nebo i z komerčních důvodů (majitelé firem se mohou snažit propagovat na trhu své testovací sady apod.). (Mioviský, Skácelová a Zapletalová, 2015) Mezi další neúčinné prostředky patří pouhé předávání informací, „prostě řekni ne“, znevažování osobních názorů žáka/studenta, jednorázové akce atd.) nebo pokud jde o hromadné kulturní či sportovní aktivity, ty by měly být jen jako doplněk a vždy by měla následovat reflexe v menších skupinách, jinak postrádají vzdělávací či výchovný záměr. Pokud nejsou dodržovány zásady efektivní primární prevence, může se z ní snadno stát **neúčinná primární prevence**. (MŠMT, 2010, [online])

3.3 Zážitková pedagogika

Své uplatnění na poli primární prevence nachází i **zážitková pedagogika**, kterou chápeme jako „*výchovné procesy, které pracují s navozováním, rozbořem a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života... Pro zážitkovou pedagogiku je prožitek vždy pouhým prostředkem, nikoliv cílem; tím pro ni zůstává starořecký výchovný ideál, všestranný rozvoj osobnosti směřující k harmonii.*“ (Gymnasion, 2004, str. 15) Zážitková pedagogika vychází ze získávání zkušeností, nikoli memorování. V minulosti byl proveden výzkum IBM a UK Post (in Svatoš a Lebeda, 2005) na téma vybavení si informací po určitém čase. Zjistilo se, že již po třech týdnech se ukazují rozdíly

mezi způsoby předávání poznatků. Ze slyšeného si pamatujeme 70 %, z viděného 72 % a ze zažitého 85 %, což nemusí být až tak zásadní rozdíl. Ten přichází po třech měsících, kdy si jedinec ze slyšeného vybaví pouze 10 %, z viděného 32 % a ze zažitého 65 %. Výsledky se potvrzují i při programech primární prevence, kde si jsou děti schopné vybavit velké množství technik a v souvislosti s nimi i důvod jejich zařazení v bloku po několika měsících, a dokonce i letech.

Dalším důležitým využívaným prvkem je **Kolbův cyklus učení**, (původně „Experiential Learning Cycle“) který zahrnuje do rozvoje zkušeností jednotlivé aktivity, pro které je následně nezbytná reflexe (viz. Obr. č. 1).



Obrázek č. 1 – Kolbův cyklus učení (Zážiteková pedagogika: Handouty pro učitele, [online])

To znamená, že lektor (případně učitel) zadá žákům aktivitu, při které je nechá pracovat a poté s nimi aktivitu společně zreflektuje dle stanovených cílů technik. Nejdříve žáci sami popíší, co se dělo a ohodnotí, jak si myslí, že jim to šlo. Poté se řeší, proč byla aktivita zařazena a jak se to může vztahovat k nějaké reálné situaci. Nakonec žáci vyhodnotí, co by bylo příště potřeba udělat jinak. Díky tomu se mohou ze zkušenosti dále učit a rozvíjet ji. (Kolb, 1976) Důvod, proč se ukazují hry a modelové situace jako účinné, vysvětluje „**Processburger**“, jehož autorem je Bill Krouwel. Přestože hra probíhá jen „jako“, prožívání během plnění úkolů je reálné, stejně tak procesy ve skupině a principy spolupráce. A na tyto

reálné prožitky a zkušenosti by se měla zaměřit reflexe, díky které by se měly přenést zažité zkušenosti do reálného prostředí. (*Zážitková pedagogika*, [online])

Zážitková pedagogika se v posledních letech začala ve velké míře uplatňovat na různých kurzech či táborech, kde je vzhledem k delšímu časovému úseku možnost aplikovat do praxe i křivku zážitkové pedagogiky. V tomto pojetí se velmi těžko uplatňuje v kratším časovém období (např. den), avšak je možnost využívat pouze některé prvky, čehož se využívá při programech dlouhodobé primární prevence.

4 Škola a prevence rizikového chování

Primární prevence se vyskytuje na základní škole ve dvou stupních. První stupeň zahrnuje školní řád, jasně definovaná pravidla chování – ukotvuje žáky v nastavených podmínkách a v chování, které se od nich očekává. Druhý stupeň se zabývá tím, jak se chovat a jak postupovat v řešení problémových situací, do kterých se mohou žáci dostat. Z tohoto důvodu se vytváří na školách programy prevence vycházející z podmínek školy a školního vzdělávacího programu. Sekundární prevence se v prostředí školy snaží odvrátit poškození vzniklé na základě působení rizikových faktorů na jedince. Je náročnější jak časově, tak i finančně, proto se vyplatí věnovat se kontinuálně primární prevenci. (Vojtová, 2013) Školy se v rámci vzdělávání a výchovy žáků musí řídit jak legislativními dokumenty, tak i dokumenty nelegislativní povahy – různými pokyny a doporučeními. Vzhledem k množství dokumentů a vzhledem k tématu práce budou zmíněny pouze dokumenty týkající se prevence rizikového chování.

4.1 Legislativa prevence ve školství

Primární prevenci na školách dnes upravuje celá řada zákonů, ale není to tak dlouho, co vznikla povinnost realizovat primární prevenci na školách. Přelom nastal v roce 2004, kdy byl přijat zákon **č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání**, ve znění pozdějších předpisů, který ukládá školským zařízením povinnost vytvářet podmínky pro zdravý vývoj žáků a předcházet vzniku rizikového chování. K němu se váže **vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních**, ve znění pozdějších předpisů, která jako první ukotvuje funkci školního metodika prevence a vymezuje kompetence školy v oblasti prevence. Škola musí mít ve školním řádu jasně vymezené rizikové aspekty, které se ve škole nemohou vyskytovat. Za porušení školního řádu je dán postih, který je také předem definován. O důsledcích v případě porušení školního řádu musejí být informováni pedagogové, žáci i jejich rodiče. Pro předcházení rizikovým aspektům a také rizikovému chování slouží preventivní program školy (dříve minimální preventivní program), který bude dále detailněji popsán. Dalším důležitým dokumentem je **Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků**, ve znění pozdějších

předpisů, jež vymezuje potřebnou kvalifikaci pro výkon specializačních činností včetně prevence rizikového chování. K primární prevenci ve školství se váže ještě následující legislativa:

- **Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů**, ve znění pozdějších předpisů, stanovuje povinnost školy dát příplatek za činnost školnímu metodikovi prevence, který splňuje kvalifikační předpoklady.
- **Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných**, ve znění pozdějších předpisů, se věnuje dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. (MŠMT, 2013, [online])

Veškerá legislativa týkající se primární prevence ve školství je zaštiťována Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Výchovu a vzdělávání ve školství upravují i dokumenty nelegislativní povahy. **Rámcový vzdělávací program** představuje dokument, který stanovuje cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání včetně odborného zaměření dle typu školy, profesní profil a způsob ukončení vzdělávání. Zohledňuje i podmínky pro vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, bezpečnost práce a ochranu zdraví. Zároveň zahrnuje i zásady pro tvorbu **školního vzdělávacího programu**. Pokud je pro ŠVP vydán rámcový vzdělávací program (dále RVP), musí být v souladu s jeho obsahem. V opačném případě obsahuje stejné informace jako RVP a k tomu přidává podmínky přijímání, doklad o ukončení vzdělávání (pokud je vydáván). Za jeho vydání odpovídá ředitel školy a zveřejní ho na přístupném místě (nejčastěji bývá na internetových stránkách školy). (školský zákon č. 561/2004 Sb.)

4.2 Preventivní program školy

Představuje dokument základní školy, který je součástí školního vzdělávacího programu (dále ŠVP), nebo je přílohou osnov a učebních plánů. Řeší především výchovu a vzdělávání žáků od šesti do patnácti let v oblasti zdravého životního stylu, dále osobnostní či sociální rozvoj a rozvoj komunikačních dovedností. *„Program musí důsledně respektovat rozdíly ve školním prostředí, oddalovat, bránit nebo snižovat výskyt rizikového chování a zvyšovat schopnost žáků a studentů činit informovaná a zodpovědná rozhodnutí.“* (Miovský, Skácelová a kol., 2015, str. 19) Předpokládá spoluúčast žáků, pedagogického sboru a rodičů

(případně zákonných zástupců) dětí. Zodpovídá za něj školní metodik prevence (dále ŠMP). Vytváří ho s pomocí celého pedagogického sboru vždy na jeden školní rok a podléhá kontrole České školní inspekce. Při tvorbě preventivního programu školy je bezpodmínečně nutná znalost legislativy týkající se prevence alespoň u ŠMP. Na závěr každého roku se vyhodnocuje kvalita a efektivita zvolených strategií a přikládá se do výroční zprávy. Podle školského zákona (č. 561/2004 Sb.) výroční zpráva musí být zveřejněna na přístupném místě ve škole – obvykle i na internetových stránkách. S tvorbou i hodnocením může požádat o pomoc metodika prevence místně příslušné pedagogicko-psychologické poradny (dále PPP). (Vyhláška č. 72/2005 Sb.) Preventivní program školy upravuje, co by děti napříč ZŠ měly znát a umět – tedy základní kostru, jaké programy jsou k tomu následně využity, záleží na konkrétních možnostech (zejména finančních) každé školy.

Miovský navrhuje strukturu preventivního programu školy, která je tvořena třemi pilíři (Miovský, Skácelová a kol., 2015, str. 22-23):

- Soubor pravidel pro zvýšení bezpečnosti dětí ve škole a na školních akcích – Pravidla, jimiž se školy řídí, se dělí na závazná (zákony, vyhlášky) a metodická doporučení (metodické pokyny, informace). Stěžejní dokument, ze kterého se při tvorbě vychází, je školský zákon (č. 561/2004 Sb.).
- Programy zaměřené na rozvoj dovedností pro život skládajících se z programů zaměřených na sociální dovednosti a dovednosti sebeovlivnění
- Programy specificky zacílené na jednotlivé formy rizikového chování

Tabulka č. 2 - Schematická struktura a rozsah hlavních pilířů/částí navrženého modelu preventivního programu školy (Miovský, Skácelová a kol., 2015, str. 23)

1. část: Rámec tvořený souborem pravidel bezpečné školy			
2. část: Dovednosti pro život (Life skills) (celkem 30 hodin)	2.a. Dovednosti sebeovlivnění (Self-management) (15 hodin)	3. část: Komponenty specifické pro jednotlivé typy rizikového chování (celkem 56 hodin)	3.a. Agrese a šikana
	2.b. Sociální dovednosti (Social skills) (15 hodin)		3.b. Sexuálně rizikové chování
			3.c.,...,3.n. Základní oblasti viz Miovský et al. (2010)

Výše uvedené schéma znázorňuje doporučenou strukturu preventivního programu školy (viz. Tabulka č. 2). Počítá se v ní s 86 hodinami pro celou základní školu. Je důležité dodat, že se jedná pouze o orientační schéma, které má sloužit jako inspirace pro základní školy při tvorbě, které si každá škola může přizpůsobit na základě svých potřeb a možností.

Tento návrh byl zpracován, protože doposud nebyla navržena konkrétní podoba tohoto jádra, zatímco další potřebné přílohy a dokumenty již doporučenou podobu mají. V současnosti existuje pouze osnova, která popisuje kroky k vytvoření preventivního programu školy. (Pražské centrum primární prevence, 2010, [online]) Proces tvorby dle Miovského a kol. (2012) je obsažen v publikaci „*Programy a intervence školské prevence rizikového chování v praxi*“ (Miovský a kol., 2015) Pokud se v budoucnu sjednotí podoba preventivního programu školy, mohlo by to výrazně přispět ke zkvalitnění základních škol v oblasti primární prevence rizikového chování a i k možnosti jejich vzájemného porovnávání.

Dle vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních ředitel základní školy zajišťuje poradenské služby ve škole. Na každé škole by měl být přítomen alespoň školní metodik prevence a výchovný poradce. V lepším případě i školní psycholog nebo školní speciální pedagog. **Školní metodik prevence** je zaměstnáván školou nebo školským zařízením. Mezi jeho pracovní náplň patří tvorba preventivního programu školy, koordinace a participace u aktivit školy zaměřených na prevenci rizikového chování. Dále metodicky vede a koordinuje vzdělávání pedagogického školního sboru v oblasti prevence rizikového chování. Kromě pedagogického sboru se samozřejmě věnuje i žákům, kde vyhledává a provádí šetření rizikového chování, případně poskytuje poradenství a následně zajišťuje i potřebnou péči. **Výchovný poradce** se věnuje kariérovému poradenství, individuálním potřebám žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo žákům mimořádně nadaným. Stejně tak se účastní na tvorbě preventivního programu školy. **Školní psycholog** se podílí na vytváření programu pedagogicko-psychologických služeb ve škole, včetně programu primární prevence. Vykonává konzultační, poradenské, diagnostické a metodické činnosti. Komunikuje s vedením školy, se žáky, pedagogy a rodinnými zástupci. **Školní speciální pedagog** se zaměřuje na podporu integrování žáků, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, a dalších žáků potřebujících speciálně pedagogickou podporu či péči založenou na podpůrných opatřeních. Kompletní přehled činností školního metodika prevence, výchovného poradce, školního psychologa

i školního speciálního pedagoga je obsažen v příloze č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb. (Příloha č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb.)

4.3 Role učitele

Třídní učitel představuje důležitou roli na poli primární prevence ve školství. Na žáky, zejména pak na svou třídu, má zásadní vliv vzhledem k frekvenci setkávání a vztahu s žáky. Zpravidla se setkávají častěji než s ostatními kantory a díky tomu má třídní na děti větší vliv. Pro žáky by měl představovat první dospělou osobu ve škole, které se žáci svěří, pokud mají nějaký problém. Bohužel budoucí učitelé jsou připravováni spíše po odborné stránce a pedagogicko-psychologická příprava bývá značně opomíjena. Vedle znalostí a dovedností, které by měl učitel žákům předat, na něm spočívá i nelehká úloha „*vypěstovat v žácích žebříček hodnot, kdy zdraví stojí na předních místech tohoto hodnotového systému.*“ (Procházka, 2012, str. 128) Kromě toho by se měl snažit o budování pozitivního klimatu školní třídy, vztahů mezi žáky a rozvíjení jejich potenciálů. Toho docílí mnohem lépe učitelé, kteří dokáží upozadit své mocenské postavení a v rámci možností ponechávají aktivitu a iniciativu žákům. (Friedlerová, 2012, [online])

Vzdělávání v oblasti prevence není pevně definováno, a proto je situace v každé škole jiná. Díky tomu se učitelé tomuto směru vzdělávání třeba nevěnují vůbec, což může mít dopady v několika směrech. Jednak učitelé pak nemusejí rozpoznat problém, který žáci mají nebo nebudou vědět, jak efektivně zasáhnout. Proto je v současné době snaha učitele v této oblasti systematicky vzdělávat a v nejbližší době zařadit primární prevenci do studijních osnov na vysokých školách v rámci přípravy na pedagogickou praxi. (MŠMT, 2013-2018, [online]) Vzhledem k nezbytnosti primární prevence na základních školách v posledních letech stoupá zájem ředitelů škol o spolupráci s externími subjekty, které se na tyto programy specializují.

4.4 DPP v Královehradeckých školách

V Královehradeckém kraji působí několik organizací, které se zabývají dlouhodobými programy specifické primární prevence rizikového chování. Vzhledem k zaměření práce

budou zmíněny pouze organizace, které působí na celém druhém stupni základní škol. Patří mezi ně Prostor plus, o.p.s. a PROSTOR PRO, o.p.s. OD510, z.s. a Semiramis z.ú.,

Prostor plus, o.p.s. působí v Královéhradeckém a Pardubickém kraji, v rámci kterých se vyskytuje zejména v Kolíně, Kutné Hoře, Jičíně, Hradci Králové a v Pardubicích. Kromě žáků spolupracuje s pedagogy, ŠMP a s rodiči. Stěžejními tématy, kterými se zabývá, jsou návykové látky, rasismus, xenofobie, šikana, agrese, rizikové sexuální chování, která spadají dle MŠMT (2017) pod rizikové chování. Také se snaží podporovat osobnostní rozvoj. Ke zvýšení efektivity při svých setkáních využívá principy zážitkové pedagogiky a informace předává interaktivní formou, k tomu připojuje i možnost konzultací. (*Prostor plus*, 2017, [online])

PROSTOR PRO, o.p.s. realizuje svou činnost pouze v Královéhradeckém kraji a na školách působí díky preventivním programům SPIRÁLA. Do svých programů na druhém stupni zahrnují vztahy a komunikaci v třídním kolektivu, užívání návykových látek včetně závislostního chování, partnerství, sexualitu a v posledním ročníku se řeší zodpovědnost za své chování a děti jsou připravovány na budoucnost. Témata je možné přizpůsobit potřebám dané třídy, kterou je navštěvována pravidelně třikrát do roka na tři vyučovací hodiny. Organizace navazuje úzkou spoluprací s pedagogem, proto součást programu tvoří až tři vyučovací hodiny, kde lektoři s učitelem po jednotlivých blocích konzultují návaznou práci témat probíraných na blocích. (Preventivní programy pro žáky a studenty, c2010, [online])

OD5K10, z.s. působí v Rychnově nad Kněžnou a jeho okolí. Kromě seminářů na daná témata, která je možná si objednat, má taktéž i ucelený program pro druhý stupeň, kde jsou témata seřazena za sebou v následném pořadí: v 6. ročníku – Prevence šikany a Dospívání, v 7. ročníku – Alkohol, kouření a Partnerské vztahy, v 8. ročníku Drogy, Antikoncepce a pohlavně přenosné nemoci a v 9. ročníku – Sekty, náboženství a Antisemitismus, holocaust a rasismus. Setkání probíhají dvakrát do roka v délce dvou vyučovacích hodin a pokud to prostory umožňují, užívá se i audiovizuální technika. (OD5K10, c2014, [online])

5 Semiramis, z.ú.

Semiramis, z.ú. je nezisková organizace, která vznikla v roce 2000. Zaměřuje se na služby v oblasti týkající se drog a dalšího rizikového chování. Kromě uživatelů drog jsou služby cíleny lidem, kteří mají problém se zákonem, rodinám, dětem, mládeži a odborné veřejnosti. (Základní informace, c2016, [online]) V současnosti je spolu s organizací Laxus, z.ú. a Centrem ALMA, z.ú. členem LSA.partners, což jí zajišťuje finanční stabilitu, pomáhá udržovat vize organizací a díky široké působnosti (LSA.partners působí v šesti krajích po celé České republice) i prosazovat zájmy navenek. (*WWW.LSA.partners*, [online])

V posledních patnácti letech organizace zažila obrovskou expanzi. Nejstarší část organizace představuje **Centrum primární prevence**. Dále spadá pod Semiramis, z.ú. **Centrum intervenčních programů**. Zaměřuje se jednak na obnovování zdravých vztahů v třídních kolektivech, ale především na komplexní program pro pedagogický sbor zabývající se zdravým prostředím ve škole a prevencí šikany. (Centrum intervenčních programů, c2016, [online]) Doposud organizace při prevenci šikany pracovaly zejména se třídou, nyní Semiramis z.ú. přechází na práci s pedagogickým sborem, jelikož se prokázalo, že součinnost pedagogů a vedení školy má zásadní vliv na chování dětí. V tomto ohledu je program ojedinelý. Pro odbornou i laickou veřejnost nabízí **Centrum vzdělávacích aktivit** akreditované vzdělávací činnosti, které se upravují na základě potřeb klientů a zabývají se školstvím, adiktologií nebo sociální prací. Další je **Centrum rodinného poradenství**, které pomáhá zlepšit kvalitu vztahů v rodině a překonávat či odstraňovat problémy, které narušují rodinné vazby, skrze odborná poradenství. Uživatelům drog Semiramis z.ú. dále nabízí **Centrum terénních programů Středočeského kraje**, které zajišťuje sociální a adiktologické služby v přirozeném prostředí klientů. Kromě toho mohou uživatelé navštívit i **K-centrum Mladá Boleslav**, kde jsou poskytovány podobné služby jako v terénních programech. Navíc se zde mohou „klienti“ zapojit do pracovní terapie, aby si osvojili základní pracovní návyky. Také zde mají možnost vykonat osobní hygienu včetně vyprání prádla. Všechny služby centra jsou poskytovány anonymně. Posledním „centrem“ je **N klub Nymburk**, který slouží jako nízkoprahové zařízení pro děti a mládež. (*Semiramis*, c2016, [online]) Organizační struktura je k dispozici v příloze A.

5.1 Centrum primární prevence

Programy primární prevence se začaly realizovat v roce 2002 na základě vzrůstající poptávky po preventivních aktivitách na Nymbursku. Centrum několik let poskytovalo jednorázovou primární prevenci, od které časem upustilo. (Výroční zpráva Semiramis 2000-2004, 2005, [online]) Dnes se ukazuje, že jednorázové preventivní aktivity nejsou zdaleka tak efektivní jako kontinuální primární prevence. (Miovský, Skácelová a Zapletalová, 2015) Z tohoto důvodu se centrum věnuje zejména programům dlouhodobé primární prevence rizikového chování, kde základním školám poskytuje všeobecnou prevenci (dále VDPP) a praktickým školám selektivní prevenci (dále SDPP). Kromě toho školám, se kterými spolupracuje, nabízí konzultace v rámci preventivního programu školy, odborná setkávání školních metodiků prevence a kazuistický seminář pro pedagogy. Dále poskytuje poradenské služby pro školy, rodiče i veřejnost a vzdělávací aktivity pro pedagogy, rodiče a školní metodiky prevence. (Interní dokument Operační manuál, 2014)

Hlavním cílem Centra primární prevence (dále Centrum PP) je „*preventivně působit proti vzniku jakýchkoliv forem rizikového chování. Předat cílovým skupinám takové znalosti, dovednosti a postoje, které pomohou eliminovat projevy rizikového chování ve společnosti a podporují zdravý životní styl.*“ (Semiramis, c2016, [online]) **Cílovou skupinu** tvoří lidé, kteří nejsou zasaženi výraznou zdravotně-sociální zátěží, z nichž se centrum primárně zaměřuje na žáky čtvrtých až devátých tříd na základních školách, žáky nižších stupňů víceletých gymnázií, žáky druhého stupně základních škol praktických, třídní učitele a školní metodiky prevence. Sekundární cílovou skupinu tvoří ředitelé základních škol, rodiče a odborná i laická veřejnost. (Interní dokument Koncepce center PP, 2016)

Centrum primární prevence v současnosti představuje největší složku organizace jak z hlediska počtu zaměstnanců, tak díky svému poli působení. Původně se jednalo o Středočeský kraj, ale zájem o služby Centra PP se postupně natolik rozšířil, že v roce 2015 vznikla Centra Královéhradeckého a Pardubického kraje, která sídlí společně v Hradci Králové. (Výroční zpráva 2015, 2016, [online])

5.1.1 Personální struktura Královéhradeckého Centra PP

Centrum PP v Královéhradeckém kraji a dočasně i Centrum PP v Pardubickém kraji řídí vedoucí, které pomáhají dvě lektorky zaměstnané na hlavní pracovní poměr, které mají

oproti ostatním pracovníkům navíc administrativní činnosti. Pomáhá jim dvanáct externích lektorek. Celý tým se schází jednou za měsíc na poradě nebo supervizi (porada a supervize se střídají ve dvouměsíčním cyklu) a na vzdělávání, tudíž dochází pravidelně k předávání důležitých informací a zkušeností. Lektorky v tomto školním roce docházejí do 29 základních škol a 2 praktických základních škol v Královéhradeckém kraji. (Doposud nedošlo ještě k úplnému oddělení center primární prevence v Královéhradeckém a Pardubickém kraji, proto některé lektorky dochází i do 20 základních škol v okolí Pardubic. (Interní dokument Rozpis programů, 2016])

Na každého pracovníka jsou kladeny minimální požadavky pro výkon práce. Všichni musí dodržovat *Etický kodex Semiramis z.ú.*, který zahrnuje několik oblastí: požadavky organizace na zaměstnance, vztah zaměstnance k organizaci, vztah organizace (zaměstnance) a okolí či etický kodex center primární prevence, který vychází z *Etického kodexu sociálních pracovníků České republiky*. (Interní dokument Etický kodex, 2015)

Součástí této práce je i pravidelné **vzdělávání**. Externí lektori každé dva měsíce absolvují tříhodinové školení, které vede pracovník nebo vedoucí Centra PP. Výhodou je, že probíraná témata vycházejí z individuálních potřeb lektorů, kteří si mohou vybrat nejlépe vyhovující téma. Stejně tak jsou lektori povinni každý rok absolvovat Kurz první pomoci a alespoň tři dny Kurzu primární prevence rizikového chování, kde se zaučují noví lektori. Starší lektori znají harmonogram a mohou si vybrat téma, které je zajímavé nebo kde pocítují potřebu zdokonalit se. Účelem je nejen obnovení znalostí, ale i seznámení se s novým týmem. Zaměstnanci Centra PP musí splnit také alespoň 8 hodin interního vzdělávání, dále alespoň 8 hodin kurzu akreditovaného u MPSV a 8 hodin stáží nebo konferencí. (Interní dokument Personální předpis, 2015) V rámci podpory rozvoje zaměstnanců organizace umožňuje i další vzdělávání nad rámec požadavků zákona o sociálních službách, který ukládá sociálním pracovníkům povinnost vzdělávat se alespoň 24 hodin za jeden rok. (Zákon č. 108/2006 Sb.) Vedle toho musejí všichni starší lektori (tzn. že u organizace pracují nejméně jeden rok) navštívit jinou dvojici „v terénu“ na tzv. „náslech“, díky kterému vidí svou práci z jiného pohledu. Noví lektori toto absolvují před tím, než sami začnou lektorskou činnost vykonávat.

Dále musejí splňovat určité osobnostní a kvalifikační předpoklady. Vzhledem k tomu, že pozice pracovníka centra a vedoucího centra obnáší nejen administrativní úkony (vzdalují se přímé práci se školami), následující požadavky se budou týkat pouze externích lektorů.

Lektor programů všeobecné dlouhodobé primární prevence

- Věk min. 20 let.
- Ukončené středoškolské vzdělání s maturitou + započaté min. vysokoškolské bakalářské studium, které je svým obsahem zaměřeno na práci s lidmi.
- Absolvování Kurzu primární prevence rizikového chování v min. rozsahu 80 hod. (cca 24 hod. sebezkušenosti).
- Orientace v problematice prevence rizikového chování.
- Jednoznačně negativní postoje vzhledem k rizikovým formám chování (např. k užívání návykových látek) a propagace zdravého způsobu života.
- Motivace pro práci v oboru, ochota dále se vzdělávat, odpovědnost, spolehlivost, komunikační předpoklady, samostatnost.
- Ochota pracovat v týmu.
- Osobní a časová flexibilita. (Interní dokument Koncepce center PP, 2016)

Lektor programů selektivní dlouhodobé primární prevence

- Věk min. 21 let.
- Ukončené min. vysokoškolské bakalářské studium, které je svým obsahem zaměřeno na práci s lidmi.
- Absolvování Kurzu primární prevence rizikového chování v min. rozsahu 80 hod. (cca 24 hod. sebezkušenosti).
- Minimálně 2 roky praxe lektorství Programů VDPP.
- Orientace v problematice prevence rizikového chování.
- Jednoznačně negativní postoje vzhledem k rizikovým formám chování (např. k užívání návykových látek) a propagace zdravého způsobu života.
- Motivace pro práci v oboru, ochota dále se vzdělávat, odpovědnost, spolehlivost, komunikační předpoklady, samostatnost.
- Ochota pracovat v týmu.
- Osobní a časová flexibilita. (Interní dokument Koncepce center PP, 2016)

Práce **lektora** programů dlouhodobé primární prevence bývá podceňována. Nezasvěcení lidé si myslí, že lektoři několikrát za rok navštíví školu na několik vyučovacích hodin s žáky, předají vyplněný papír vedení školy a jedou domů. Realita je ale jiná. Než se lektor dostane poprvé do kontaktu s dětmi nebo vedením školy, musí absolvovat kurz, který je zmíněn

v požadavcích. Mimo to musí nastudovat potřebné materiály a také musí umět v případě potřeby doporučit vhodnou návaznou službu či vědět, na koho se obrátit. Stejně tak musí absolvovat již zmíněný následek u služebně starší dvojice. Teprve pak se může postavit před žáky. Každému lektorovi jsou přiděleni do dvojice průměrně dva až tři lektoři, se kterými navštěvuje školy. Zařazení jednoho lektora do různých dvojic přispívá k získávání zpětné vazby na svou práci z více stran a pomáhá mu to profesně i osobnostně se rozvíjet. Po tom, co se vytvoří dvojice, přiřadí se jim konkrétní třídy a mohou si začít domlouvat konkrétní termíny bloků.

Domluva termínů a komunikace se školami během školního roku záleží převážně na dvojicích. Před každým pracovním dnem se dvojice domluví na přesném průběhu programu (případně si nastuduje nové techniky), zjistí si informace z minulého setkání a udělá si přípravu. Ráno před blokem se lektoři obvykle schází se školním metodikem prevence a s třídním učitelem, aby se dověděli, zda nastala nějaká nová či nestandardní situace, o které by lektoři měli vědět. Po každém bloku se vždy ještě setkají s třídním učitelem, předají zpětnou vazbu a dají i konkrétní doporučení pro návaznou práci s dětmi. Stejně tak se opět sejdou se ŠMP, případně s někým z vedení školy a předají důležité informace o žácích, které jsou zcela anonymní. Po příjezdu domů lektoři píšou další zprávu, která jim (případně budoucím lektorům) slouží k připomenutí předešlého bloku: jeho průběh, zvolené techniky či pravidla třídy. A na konci školního roku pak lektoři vypracovávají závěrečnou zprávu pro jednotlivé školy, ve kterých vyhodnocují spolupráci s vedením školy, třídními učiteli a metodiky prevence či shrnují důležité události, které nastaly v uplynulém školním roce během programů.

5.1.2 Podmínky realizace programů DPP

Pro začátek spolupráce se školou musejí být splněny konkrétní náležitosti, které je třeba respektovat a dodržovat. Při zájmu o spolupráci zpravidla kontaktuje vedení konkrétní školy vedoucí Centra PP. Následně je sjednána organizační schůzka, kde je program primární prevence podrobně představen vedení školy, školnímu metodikovi a případně třídním učitelům, jichž se spolupráce bude týkat. Zástupce Centra PP zjišťuje, jakou má škola představu a jakých cílů by chtěla pomocí programů dosáhnout. Součástí je i podání informací ohledně zpracování dokumentů DPP týkající se konkrétní školy. Také jsou zmíněny informace, které jsou součástí balíčku služeb vedle DPP. Při přetrvávajícím zájmu se na téže

schůzce podepisuje **kontrakt**, tedy dokument vymezující práva a povinnosti Centra PP a školy. Obsahuje účel a dobu trvání služeb, předmět kontraktu a jeho přílohy. Dále povinnosti školy, povinnosti Centra PP, ustanovení vyplývající z podpisu kontraktu a ustanovení týkající se počtu tříd a typu programů DPP. Centrum PP běžným základním školám nabízí program zaměřený primárně na návykové látky (VDPP I) a program zaměřený na rizikové chování či zdravý životní styl (VDPP II). Škola si vybírá, kterou variantu programů VDPP chce ve škole realizovat. Dokument podepisuje vedoucí centra, ředitel školy a školní metodik prevence. (Interní dokument Kontrakt se ZŠ Programy VDPP 2015/2016, 2015) Před započítím spolupráce má škola možnost využít bezplatnou seznamovací besedu pro třídní učitele, kde kromě představení programů probíhá vyjasnění principů, využívaných metod a vysvětlení, jak lze následně pracovat s programy během vyučovacích hodin. Následnou povinností školy je informovat rodiče žáků o spolupráci s organizací. V případě uzavření kontraktu na SDPP je nutný i písemný souhlas rodičů. (Interní dokument Operační manuál 2014) Programy SDPP na praktických základních školách přinášejí vzhledem ke specifickému složení žáků další odlišnosti, se kterými je třeba při realizaci počítat.

Největší požadavky jsou v rámci spolupráce kladeny na školního metodika prevence a na třídního učitele. **Školní metodik prevence** představuje stěžejní kontaktní osobu (V některých případech se vzhledem k velkému pracovnímu vytížení školního metodika prevence komunikuje s někým z vedení školy, nicméně ostatní povinnosti mu zůstávají.), zpracovává zakázku školy a profiluje zaměření programů, zpracovává výstupy a informace, aplikuje je v praxi ve škole a navíc se účastní setkání metodiků prevence, které probíhá jednou za rok. Zatímco **třídní učitel** je povinen komunikovat s lektory před každým setkáním se třídou, účastní se samotného setkání, poskytuje zpětnou vazbu po ukončení jednotlivých setkání, jak ústní tak písemnou, a podílí se na podobě realizovaného programu DPP. Také má možnost využívat poradenské služby Centra PP. Lektori pracují s žáky bez ohledu na barvu pleti, národnost, náboženské vyznání či sociální postavení. Stejně tak je nezbytné, aby při programech jednali v souladu s Listinou základních práv a svobod a Úmluvou o právech dítěte. Naopak zájemce by měl respektovat zásady efektivní primární prevence, které byly již výše zmíněny. (Interní dokument Kontrakt se ZŠ Programy VDPP 2015/2016, 2015)

5.1.3 Způsob realizace programů VDPP

Programy se vždy realizují pouze v prostorách konkrétní školy. Na škole pak je, aby zajistila vhodné prostory pro jednu školní třídu a je zde možnost libovolně přesouvat stoly a židle. V daných prostorách by neměl být narušován běh zbytku školy a stejně tak by nemělo docházet k narušování programu, proto musí být jedna vhodná místnost zajištěna pro celé setkání. (Interní dokument Operační manuál 2014) Kromě prostorů musí vedení školy zajistit, přítomnost třídního učitele na celém programu. V případě, že to není možné, může třídního nahradit pouze školní metodik prevence či někdo z vedení školy. Na základě kontraktu nesmí třídního učitele zastoupit nikdo jiný, stejně tak nesmí být kdokoli jiný přítomen na programu. (Výjimku tvoří případný asistent pedagoga, který se stará o některé z dětí konkrétní třídy.) Stejně tak je nutné, aby se programu účastnilo alespoň 75 % žáků dané třídy, jinak musí lektori domluvit náhradní termín. (Interní dokument Kontrakt se ZŠ Programy VDPP 2015/2016, 2015) Své povinnosti mají i lektori. V souladu s Etickým kodexem musejí lektori podepsat Prohlášení o mlčenlivosti, z něhož vyplývá, že nesmějí poskytovat informace získané na programu třetí osobě. To znamená, že při komunikaci s vedením školy nebo školním metodikem prevence, kteří se neúčastnili setkání, jsou informace předávány zcela anonymně. Lektori dále při programech využívají metody, které respektují zásady efektivní primární prevence. Jsou jimi následující principy:

- **Dlouhodobost** – Programy začínají nejpozději v šestých ročnících a probíhají do konce základní školy.
- **Odbornost** – Lektori pracují vždy ve dvojici a pro práci se třídou jsou řádně vyškoleni.
- **Komplexnost** – Programy se dotýkají rizikového chování komplexně.
- **Flexibilita** – Program je možné před konáním změnit či v průběhu přizpůsobit na základě potřeb konkrétní třídy.
- **Interaktivita** – S žáky se pracuje v komunitním kruhu a dbá se na jejich aktivní zapojení, mimo jiné se využívají prvky sociální a zážitkové pedagogiky.
- **Návaznost** – Pokud se vyskytne situace, kterou je Centrum PP kompetentní řešit, předává návaznou sociální síť služeb, odkazuje a spolupracuje s potřebnými institucemi. (Interní dokument Operační manuál 2014) Stejně tak může přijít situace, se kterou si neumí poradit lektori na bloku. Z tohoto důvodu mohou v průběhu setkání kontaktovat určeného pracovníka z Centra, který jim poradí, jak situaci řešit dál.

K efektivní primární prevenci je potřeba i **struktura programů DPP**. To znamená, že programy DPP jsou realizovány alespoň na dobu čtyř let (od šesté do deváté třídy). V každé třídě probíhá program zvlášť – slučování není možné, programy probíhají v prostorách školy a minimálně dvakrát za školní rok (v případě SDPP třikrát za školní rok). Program vždy probíhá v době výuky a v délce tří vyučovacích hodin (v rámci SDPP dvou vyučovacích hodin). Na základě přání školy lze délku i počet setkání navýšit. Přestávky se dodržují. Určitá **struktura** musí být i **v jednotlivých blocích**. Každé setkání se dá rozdělit na tři části (pokud se jedná o tříhodinové setkání, tak každá část v ideálním případě odpovídá jedné vyučovací hodině):

- 1. část – zopakování minulého setkání a zpřítomnění pravidel třídy, poskytnutí schránky na anonymní dotazy, seznámení s tématem bloku a technika sloužící k naladění třídy na dané téma,
- 2. část – probírání hlavního tématu prostřednictvím různých metod,
- 3. část – dokončení hlavního tématu, zarámování významu realizace tohoto tématu a přínos žákům. Dle časových možností někdy následuje závěrečná technika. Na konci každého setkání probíhá reflexe účastníků – žáků, lektorů i třídního učitele. Žáci vyplňují dotazník a v případě nedostatku času probíhá zpětná vazba ústně. Třídní učitel ji podává písemně do zápisu pro školu i ústně, to ale opět vzhledem k časovým možnostem. Na závěr jsou zodpovězeny anonymní dotazy.

Této struktuře odpovídá většina bloků vyjma prvního setkání se třídou, kde je nutné představit lektorky, organizaci, vysvětlit dětem, co je vlastně čeká a vytvořit si pravidla třídy. Stejně tak i závěrečné setkání má svá specifika. Zpětně se prochází všechny předešlé bloky, což může být buď součástí posledního setkání, nebo si školy domluví extra závěrečný blok.

Náplň jednotlivých setkání se odvíjí od toho, zda si škola vybere VDPP I, nebo VDPP II. V prvním případě, tedy při programech zaměřených na **návykové látky** se lektori s žáky zabývají zvýšenou tolerancí a dostupností návykových látek, včetně alkoholu či tabáku a riziky spojenými s jejich užíváním. Kromě návykových látek se pracuje i s rizikovým chováním, které se k nim vztahuje (agresivita, intolerance aj.) a s partnerstvím či sexualitou. Témata všech setkání jsou pevně daná. Na základě potřeb dané třídy je možnost po konzultaci s vedoucím Centra PP a třídním učitelem, případně školním metodikem prevence, téma upravit. Druhý typ programů se zabývá **rizikovým chováním a zdravým životním stylem** a pracuje na vybudování zdravých vztahů v kolektivu. Objevují se témata

jako rasismus, závislostní chování, šikana, rizikové trávení volného času a další. Při všech setkáních se klade důraz na zdravý rozvoj sebevědomí, komunikačních dovedností, spolupráce nebo postojů směřujících ke zdravému životnímu stylu. Programy mají danou tématickou strukturu. Ve výjimečných případech mají lektori možnost téma bloku změnit vzhledem k aktuálnímu nastavení a potřebám třídy. (*Semiramis*, c2016, [online]) Na rozdíl od VDPP I jsou zde pevně daná témata pouze do sedmé třídy a v osmé třídě žáci mají téma, které si sami zvolili.

5.1.4 Evaluace programů Centra PP

Efektivita preventivního programu musí být ověřována v několika směrech – že je vhodný pro danou cílovou skupinu, že se provádí v souladu s doporučením autorů, že nepůsobí naopak - negativně a že splňuje cíle, které byly stanoveny, což se ověřuje pomocí evaluace. Význam samotného pojmu je velmi těžké vymezit. Na evaluaci lze pohlížet jako na systematické shromažďování a interpretování informací o přípravě, průběhu intervence a jejích možných účincích na cílovou skupinu. (EMCDDA, [online]) Miovský a Šťastná (2015) dodávají, že realizace preventivních programů může mít kromě pozitivních dopadů i negativní, které nám mohou být navíc skryté. Proto je potřeba evaluací umět konkrétní dopady popsat a docílit tím posílení pozitivních dopadů a ty negativní eliminovat. Takže pokud se mají programy DPP zlepšovat a mají být efektivní, je třeba evaluaci provádět. A to jak ze strany Centra PP, tak ze strany účastníků.

Kvalitativní hodnocení ze strany Centra PP

Hodnocení probíhá ve formě porad, supervizí, intervizí a porad s odborným garantem. Jedná se o ústní zpětnou vazbu pracovníků Centra PP, odborného garanta, spolupracujících institucí a externích spolupracovníků. Řadí se sem i sledování spolupráce škol od prvního setkání po dokončení programů DPP. Toto hodnocení je v rámci spolupráce školám poskytováno následujícími formami:

- závěrečná zpráva, která zahrnuje i hodnocení spolupráce,
- ústní zpětnou vazbou s třídním učitelem, dále informováním školního metodika o průběhu prevence a v případě zájmu i vedení školy,
- zápisem pro školu, který obsahuje doporučení pro následnou práci se třídou.

Vyjma těchto nástrojů využívá Centrum PP i evaluační systém na programech VDPP II, který je prozatím pilotně ověřován. Každý blok má cíle, kterých se snaží lektoři ve třídě dosáhnout. Jedná se konkrétně o oblast znalostí, dovedností a kompetencí. Naplnění cílů je po každém bloku zpětně vyplněno a slouží i jako příprava pro další blok. Tento systém pomáhá lektorům efektivněji formulovat doporučení pro následnou práci se třídou a také slouží ke kontrole naplnění jednotlivých cílů v průběhu bloku. Se systémem jsou seznámeni školní metodici prevence i třídní učitelé, tudíž mají možnost sledovat i vyhodnocovat práci lektorů.

Kvalitativní hodnocení ze strany zadavatelů a účastníků

Po každém programu žáci dostávají jednoduchý dotazník (viz. příloha B), ve kterém poskytují zpětnou vazbu. Všechny dotazníky jsou následně vyhodnocovány a uloženy. V některých třídách vzhledem ke schopnostem, případně nedostatku času, žáci předávají zpětnou vazbu ústní formou, která je následně opět zaevidována. V případě, že není možné z objektivních důvodů zvolit ani jednu z předchozích variant, předávají žáci zpětnou vazbu neverbálně a výsledky jsou opět zaznamenány. Hodnocení od žáků slouží k lepší přípravě na další setkání se třídou. Kromě hodnocení po každém bloku žáci vyplňují závěrečný dotazník (viz. příloha C) po absolvování celého programu DPP, tedy v deváté třídě.

Stejně jako žáci i školní metodici prevence dostávají dotazník, který vyplňují jednou za rok na setkání školních metodiků prevence. Při jejich absenci mají k dispozici elektronickou verzi dotazníku. Ty se pokaždé vyhodnotí a zohledňují se při revizi programů DPP. Třídní učitelé píší hodnocení do zápisu pro školu po skončení každého bloku a stejně tak si s lektorkami předávají ústní hodnocení.

Kvantitativní hodnocení

Kromě kvalitativního hodnocení se provádí i kvantitativní, které se realizuje na základě sběru dat a jejich vyhodnocování:

- Počet škol zapojených do Programů DPP,
- Počet spolupracujících měst,
- Počet spolupracujících žáků, třídních učitelů, školních metodiků prevence, ostatních pedagogů, rodičů,
- Počet s nimi uskutečněných kontaktů,
- Počet uskutečněných programů,

- Počet hodin přímé práce.

Ze získaných dat se vytváří statistiky, které se dvakrát ročně vyhodnocují. Následně se zveřejňují v průběžných, závěrečných i výročních zprávách. (Interní dokument Operační manuál 2014)

6 Výzkumné šetření

Výzkumné šetření se zabývá pohledem třídních učitelů na realizaci programů dlouhodobé primární prevence prováděných Semiramisem.

6.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je získat zpětnou vazbu na realizaci programů dlouhodobé primární prevence prováděných Semiramis z.ú. od třídních učitelů ze škol v Královéhradeckém kraji. Tento cíl byl zvolen na základě prostudovaných materiálů organizace, ze kterých vyplývá, že aktuální podoba programu DPP vychází zejména z hodnocení pracovníků Centra PP, žáků a školních metodiků prevence. Třídní učitelé tolik prostoru nemají a vzhledem k jejich časové vytíženosti někdy ani nebývá dostatek prostoru na ústní zpětnou vazbu. Z tohoto důvodu se výzkumné šetření věnuje právě jejich zpětné vazbě k realizaci programů DPP.

6.2 Kvalitativní výzkum

Pro získání dat byl využit kvalitativní výzkum, jelikož jeho metody přístupu umožňují „...odhalení a porozumění tomu, co je podstata jevů, o nichž toho ještě moc nevíme. Mohou být také použity k získání nových a neotřelých názorů ne jevy, o nichž už něco víme.“ (Strauss a Corbin, 1999. str. 11) Kvalitativní výzkum uplatňuje různé designy (např. případová studie, etnografie, biografický design) a celou škálu metod (interview, pozorování, analýza dokumentů aj.). Díky nim může problém zkoumat do hloubky, čímž se zásadně liší od kvantitativního výzkumu.

Mezi základní charakteristiky kvalitativního výzkumu patří delší a intenzivní kontakt s terénem, jedincem či skupinou jedinců. Dále snaha o získání uceleného pohledu na předmět zkoumání a o izolaci určitých témat a projevů. K výzkumu se používají málo standardizované metody získávání dat. Mezi jeho nesporné výhody patří podrobný popis jevů, které studuje, zkoumání v přirozeném prostředí, možnost vytvářet teorie a hypotézy a hledání příčinných souvislostí mezi jevy. Na druhou stranu jeho slabinou je, že výstup nemusí být zobecnitelný v jiném prostředí, sběr dat i jejich následná analýza jsou náročnější

než u kvantitativního výzkumu a výsledky jsou snadněji ovlivněné výzkumníkem. (Hendl, 2016) S těmito fakty je nutno počítat již při volbě výzkumu.

6.3 Metoda polostrukturovaného interview

Při výzkumu bylo využito metody polostrukturovaného interview. Díky němu lze získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu. Jeho výhodou je, že řeší mnohá úskalí strukturovaného i nestrukturovaného interview, proto představuje nejvyužívanější metodu interview. Na druhou stranu pro výzkumníka představuje i náročnější přípravu, protože tazatel se musí držet určitého schématu. (Miovský, 2006)

Schématu se týká pořadí otázek, které na rozdíl od strukturovaného interview, nemusí být předem dané. Avšak při tomto druhu interview by se měly pokládat doplňující otázky, které vyžadují po účastníkovi vysvětlení či upřesnění odpovědi. To zajistí, že výzkumník odpověď správně pochopí a zároveň díky tomu postupně rozpracovává téma do hloubky. Aby si mohl být výzkumník jistý, že zjistil základní informace, vytváří se tzv. jádro interview. To představuje základní výčet otázek, které musí během rozhovoru zaznít. Jednotlivé otázky se poté liší pořadím, zněním otázky apod. K tzv. jádru se přidávají otázky, které napadnou výzkumníka v průběhu či vyplynou z kontextu. Odpovědi na ně výzkumník nemusí zahrnout do analýzy, avšak často právě tyto otázky přinášejí důležité poznatky. (Miovský, 2006) Při kladení otázek by se měl tazatel umět vyhnout sugestivní podobě hlavních otázek, které způsobují, že dotazovaný si nedokáže představit, co se otázkou myslí, proto zpravidla odpovídá tak, jak by si přál výzkumník. (Švaříček, Šedřová a kol., 2007) Interview by mělo probíhat v přirozeném prostředí pro účastníka, aby se v něm cítil dobře. Stejně tak by měl přirozeně působit i výzkumník. (Je nevhodné mít např. extravagantní či vyzývavé oblečení.)

6.4 Výzkumný vzorek

Ke sběru dat docházelo v průběhu února 2017 na šesti základních školách v Královéhradeckém kraji, které spolupracují se Semiramis z.ú. nejdéle. Všechny školy musely splňovat podmínku, že programy jsou prováděny na celém druhém stupni. (Některé školy mají výjimku a začínají svou spolupráci až v sedmých třídách.)

Nejdříve bylo telefonicky kontaktováno vedení každé školy s dotazem, zda mohu v dané škole rozhovor provést s některým z třídních učitelů druhého stupně, což bylo všemi zvolenými školami umožněno. Následně byl osloven (telefonicky, či e-mailem) třídní učitel, který má nejdelší osobní zkušenost s programy a zároveň se jich doposud účastní. Postupně bylo osloveno šest třídních učitelů, z nichž se tři třídní učitelé z časových důvodů nemohli rozhovoru účastnit, proto byli na daných školách osloveni jiní tři třídní učitelé, kteří se následně rozhovoru účastnili. Rozhovor tedy proběhl se šesti třídními učiteli z různých základních škol. Každý učitel záměrně pocházel z jiné školy, aby nedošlo ke zkreslení informací vlivem stejného prostředí, zkušeností se školou apod. Třídním učitelům i vedení jednotlivých škol byla přislíbena anonymita, proto budou třídní učitelé popisováni v ženském rodě pod označením Respondentka č. 1-6, dále v textu pro zkrácení R1-6.

Respondentka č. 1

Třídní učitelka působí ve školství již dvacet let. Vyučuje přírodopis, zeměpis a pracovní činnosti. Programy DPP se tu provádí jednou za pololetí v délce tří vyučovacích hodin, a to od školního roku 2013/2014. Jako třídní učitelka se jich účastní od počátku, tedy čtvrtým rokem.

Respondentka č. 2

Tato učitelka vykonává pedagogickou činnost sedmnáctým rokem. Ve škole vyučuje matematiku, informační a komunikační techniku a fyziku. Programy DPP na škole probíhají jednou za pololetí v délce čtyř vyučovacích hodin, a to od školního roku 2013/2014. Učitelka se účastní programů od začátku, tedy čtyři roky. V současnosti je absolvuje s druhou třídou.

Respondentka č. 3

Daná učitelka má devítiletou zkušenost s výukou na základní škole. Vyučuje přírodopis, informatiku a dějepis. Programy DPP na této škole probíhají jednou za pololetí v délce tří vyučovacích hodin. Škola spolupracuje s organizací nejdéle – programy DPP se zde realizují od školního roku 2006/2007. Nicméně díky pozdějšímu nástupu na školu má učitelka osobní zkušenost „pouze“ devět let. Nyní doprovází programem už třetí třídu.

Respondentka č. 4

Třídní učitelka vykonává pedagogickou činnost sedmnáct let s šestiletou přestávkou. Ve škole vyučuje matematiku, výchovu ke zdraví, pracovní a výtvarnou výchovu. Program DPP ve škole probíhá jednou za pololetí v délce tří vyučovacích hodin, a to od školního roku 2012/2013. Učitelka se jich účastní od začátku, takže má přímou zkušenost s programy šest let se dvěma třídami.

Respondentka č. 5

Učitelka působí na škole již osmnáctým rokem. Vyučuje češtinu, němčinu a výchovu ke zdraví. Programy se uskutečňují na škole od školního roku 2010/2011 a probíhají jednou za pololetí v délce čtyř vyučovacích hodin. Učitelka se jich účastní od začátku, tedy rokem. V současnosti jimi provází druhou třídu.

Respondentka č. 6

Je třídní učitelkou dvanáct let s šestiletou přestávkou. Na škole vyučuje český jazyk, dějepis a etickou výchovu. Programy DPP na škole probíhají od školního roku 2013/2014 jednou za pololetí v délce tří vyučovacích hodin. Tato učitelka v současné době osobně spolupracuje se Semiramisem dva roky,

6.5 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka (HVO) byla navržena na základě cíle výzkumného šetření. Z ní se vycházelo při vypracování následných dílčích výzkumných otázek (VO), které byly rozpracovány do jednotlivých otázek použitých při rozhovorech. Kromě těchto otázek byly v rozhovoru použity také obecné otázky ke zjištění základních informací (např.: „Jak dlouho spolupracujete se Semiramis?“, „Jaké předměty vyučujete?“ apod.) Ačkoli získané informace poslouží Centru PP k možnosti případného zlepšení služeb, je třeba zdůraznit, že pro tento účel bylo nutné vypracovat otázky nové. Ty pak vedly k získání zpětné vazby. Byly jimi:

HVO: Jak vnímají třídní učitelé realizaci programů dlouhodobé primární prevence prováděných Semiramis z.ú.?

VO1: Jakým způsobem se třídní učitelé zapojení do programů a jaká je jejich motivace?

- Zapojujete se do programů? Jakým způsobem?
- Jak vás lektori motivují, abyste se zapojil/a?
- Jaká je vaše osobní motivace přítomnosti na programech?
- Jakým způsobem spatřujete zájem vedení školy o programy?
- Jak byste popsal/a předávání zpětné vazby vedení školy/školnímu metodikovi prevence?
- Máte finančně ohodnocené vyučovací hodiny, které strávíte na programech?
- Absolvujete nějaké kurzy primární prevence? Jaké? Kdy naposled? Pravidelně?
- Máte zahrnutý programy v Preventivním programu školy?
- Mělo by být standardem vzdělávat se v primární prevenci alespoň pro třídní učitele?

VO2: Jak třídní učitelé hodnotí programy a jejich průběh?

- Jste předem dostatečně informován/a o průběhu setkání?
- Považujete své zapojení do programu z pozice žáka jako užitečné? Z jakého důvodu?
- Navazují lektori nějakým způsobem na předchozí bloky?
- Postrádáte něco ve zpětné vazbě, kterou vám lektori poskytují?
- Jsou pro vás zpětná vazba a doporučení přínosné a opodstatněné?
- Snaží se lektorky o zapojení většiny žáků?
- Podávají lektorky informace srozumitelně a přiměřeně vzhledem k věku a složení žáků?
- Jsou podle vás probíraná témata adekvátní k věku žáků?
- Jakou vidíte strukturu v jednotlivých blocích?
- Je při jednotlivých programech snaha ze strany lektorek zapojit převážnou část třídy?
- Vnímáte systém bloků tak, jak je realizován, jako přínosný, nebo naopak zbytečný?
 - Pokud přínosný – Pro koho je přínosný? V jakém smyslu?
 - Pokud zbytečný – Na základě čeho to takto vnímáte? Co by pomohlo tomu, aby se to změnilo?
- Využíváte zrealizovaných programů a navazujete na ně v průběhu školního roku (diskuse na probírané téma, doporučení pro následnou práci se třídou apod.)?

- Používáte nějaké prvky z programu (krabička na anonymní dotazy, techniky, komunitní kruh atd.)?

VO3: Jaká je spokojenost třídních učitelů s programy?

- Máte možnost se k programům vyjádřit?
- Upravil/a byste něco na programech?
- Je něco, co vám v programech chybí (ať už téma či náplň jednotlivých programů)?
- Napadá vás nějaké téma, které postrádáte a bylo by vhodné do programů podle vás zařadit?
- Jak často probíhají bloky v jedné třídě?
- Jaká je délka jednoho setkání?
 - Je tato časová dotace dostatečná?

Před začátkem rozhovoru byl všem učitelům vysvětlen jeho účel, způsob naložení se získanými informacemi a přibližná délka rozhovoru. Byli také požádáni o souhlas pořízení nahrávky, který poskytli všichni zúčastnění. Délka rozhovoru se lišila na základě účastníka, pohybovala se mezi 40 a 50 minutami. (Úvodní informace ohledně účelu rozhovoru, způsob zpracování informací apod. nejsou započítány do celkové doby trvání rozhovoru.) Z každého rozhovoru byl pořízen audiozáznam na mobilní telefon a důležité poznámky byly psány průběžně na papír. Všechny rozhovory byly následně přepsány.

6.6 Analýza dat

Pro analýzu získaných dat byla využita technika **otevřeného kódování**. Díky jednoduchosti a účinnosti je často využívána v široké škále kvalitativních projektů. Nejdříve je třeba rozdělit přepsaný text na jednotky, které jsou neformální povahy (slovo, souvětí atd.) a mohou se i překrývat. Není důležitá délka, ale významový celek. Následně je jednotce přidělen kód, který odlišuje daný významový celek od ostatních. Je dobré zmínit, že kódování je subjektivní, proto by dva lidé neokódovali jeden text stejně. Jako konkrétní příklad lze uvést: „... *ale kdo nemá odvalu mluvit, tak tady při tom Semiramisu se to otevřelo a přišlo, že ty lidi byli víc v pohodě.*“ Část textu byla okódována jako „*přínos pro žáky*“.

Stejným způsobem byly projity všechny texty. (Kódování i další potřebné zpracování dat bylo velmi rozsáhlé, proto je k dispozici v příloze D pouze ukázka způsobu analýzy. Po následné revizi bylo zjištěno, že některé kódy mají stejný význam, ale zapsány jsou různě, proto bylo potřeba všechny rozhovory znovu projít a některé kódy pozměnit. Dalším krokem otevřeného kódování je vytvoření seznamu kódů včetně jejich umístění v textu. (V tabulce č. 3 je ukázka seznamu kódů.) Po seskupení všech kódů bylo možné začít je zařazovat do kategorií. Kódy byly několikrát přesouvány a kategorie měněny až do konečné podoby.

Tabulka č.3 – Ukázka seznamu kódů

<p>Přínos pro žáky – R1: 74, 222, 223, 230-231, 231-232, 233, 235, 254-255, R2: 50-51, 64-65, 76, 79-80, 139-140, 152-153, 159, R3: 16, 49, 56-57, 60, 73-74, 109-110, 112, 113, 135, 137, 139, 141-142, 151, 224, R4: 126, 127, 128, 269, 272, R5: 85, 103, 186, 189, 194, R6: 90-91, 92, 245, 246</p> <p>Přínos pro TU – R1: 18-19, 246-250, 251-252, R2: 24, 25, 163-164, R3: 48, 50, 56-57, 112, 113, 231-232, 329-330, R4: 126, 127, 128, 145-146, 272, 274, 275, R5: 24, 29, 198, R6: 243-244</p>

6.7 Interpretace výsledků

Vyhodnocení proběhlo na základě již zmíněného otevřeného kódování a to v následujících pěti kategoriích: Zapojení do bloku, Struktura bloků, Slabé a silné stránky programů DPP, Možnosti zlepšení programů DPP a Přínos programů DPP.

6.7.1 Zapojení do bloku

Všechny učitelky se shodly, že jsou přítomné na setkání a většinou sedí v komunitním kruhu s žáky. **Míra zapojení** třídních učitelek v průběhu se liší. Zda se zapojí, nebo ne, nezávisí na tom, jak moc je lektori motivují, ale na jejich vlastním pocitu. Vnímají, že lektori o jejich účast stojí, ale do žádné aktivity nejsou nuceny a konečné rozhodnutí lektori nechávají na nich. Některé učitelky si program užijí tak, jak je záměrem lektorů: „*Jsem takovej ten*

člověk, kterej spíš se jako zeptá dětí, jestli ji bude vadit nebo se zeptám lektorek, jestli není na škodu, když se do toho zapojím, ale jinak, já na tohle jsem prostě tak nastavená, že se nemusím nechat prosit nebo přesvědčovat.“ (R4) A jiné se drží poněkud stranou: „... od začátku jsem seděla v rámci toho kruhu debatního, co jsme tam s dětmi měly a myslím si, že to pro mě bylo přínosem, ale na druhou stranu jsem si taky vždycky říkala, jestli jim nevadí, že tam sedím, protože si myslím, že kdyby tam nebyla ... že by se ty děti chovaly malinko jinak.“ (R1) Míra zapojení učitelky však není primární. Důležité je, aby se učitelé a stejně tak i žáci cítili dobře, což by měli lektoři zajistit. Proto by měli respektovat i přání učitelky nezúčastnit se.

Nezapojení do programu má různé příčiny. Učitelky zmiňovaly tři důvody, proč se někdy nezapojují s tím, že ale upřednostňují aktivně se účastnit programu. Jsou aktivity, které zapojení neumožňují. Důvodem může být také sledování zapojení žáků do aktivit či jejich projevy. Posledním důvodem mohou být témata, která učitelky vnímají jako intimní (např. téma partnerství nebo sexualita), je jim nepříjemné se takových aktivit účastnit nebo berou ohled na žáky.

Zajímavé byly odpovědi učitelek na **užitečnost zapojení třídního učitele z pozice žáků**. Ačkoli mají učitelky k zapojení do aktivit různý přístup, všechny vnímají aktivní účast učitele jako užitečnou. Jedna učitelka se se svou odpovědí poněkud lišila od ostatních: „*Noo, asi záleží na kolektivu, protože jsou kolektivy, který jsem zažila, že jim to bylo úplně jedno, co v tu chvíli dělá třídní učitel. A teďka podvkrát vlastně ta třída, kterou mám teď a ta, co byla předtím už na začátku v šestce, kdy jste zmínily, že paní učitelka se může a nemusí zúčastnit, tak se tam ozvalo joo, joo, paní učitelko, joo.*“ (R3) Tato respondentka má s programy nejdelší zkušenost (devět let). Reakce nasvědčuje tomu, že vnímání třídního učitele v kolektivu se v posledních letech změnilo. Zatímco dříve byl učitel vnímán separovaně od žáků, pouze jako autorita, v posledních letech začíná být chápán jako součást třídy. O tom svědčí i odpovědi ostatních učitelek, které vnímají zapojení třídního učitele jako užitečné, jelikož tak pomohou kolektivu poznat třídní učitelku z jiné stránky než při vyučovacích hodinách. „*Já si myslím, že jo, myslím, že to ty děti oceněj. Nebo jako že v tom nejsou samy. My jsme v tu chvíli jako na stejné lodi. Přijedou nějaký nějaký dvě cizí slečny a jako já je v tom nenechám.*“ (R1)

Osobní motivaci pro zapojení učitelek do programu jsou opět žáci. Třídní učitelky se chtějí o žácích dovědět něco nového a poznat je jinak než při hodinách. Dále také náhled do vztahů

mezi žáky – jak spolupracují, jak se k sobě chovají, zda mezi nimi není nějaký problém, jelikož tyto věci se v rámci běžných vyučovacích hodin sledují obtížně. Pro učitelky je také důležité, aby žáci věděli, že jim na tom také záleží. „... *pokud od těch dětí já něco chci, tak si to musím sama prožít, musím sama vědět, co mi to může dát a pak můžu chtít něco od dětí... zároveň aby věděly, že mi na tom záleží, když jsem mezi nimi, jako mám pocit, že jsem jejich součástí.*“ (R6)

Účast na programech učitelky považují za automatickou a přirozenou. Nikdo nevnímá nátlak ze strany vedení školy či lektorů. Avšak pouze jedna učitelka si uvědomuje, že třídní učitel na programu být musí. „*Tak jako nepsanou formou je to daný, takže tam jsme spíš jako dozor, jo. Ten učitel teda více méně zodpovídá za ty žáky třeba víc než vy v tu chvíli... takže spíš tak jako kontrola jenom.*“ (R3) Nikdo z dotazovaných ale nevedl, že jejich účast na programech vyplývá z kontraktu, protože v době vyučování (kdy se bloky realizují) má za žáky zodpovědnost škola. Proto nastává otázka, zda jsou učitelky vůbec s kontraktem dostatečně srozuměni.

Výzkumné šetření bylo zaměřeno i na **finanční motivaci** ze strany vedení školy. Původním předpokladem bylo, že míra zapojení třídních učitelů se může odvíjet od finančního ohodnocení a zjistila jsem, že tomu tak není. Pouze jedna učitelka má účast na bloku financovanou jako tři hodiny přímé výuky. „*My to máme normálně, jako kdybychom učili... Máte pravdu, že mě ani nenapadlo, že by to mělo být jinak.*“ (R1) Všechny ostatní školy mají základ nastavený stejně – pokud se program koná v době výuky učitelky, má to proplacené jako přímou vyučovací činnost a pokud se program koná v rámci volné hodiny, je proplácen jako nepřímá vyučovací činnost. Tudíž pokud nejsou v inkriminovaný týden žádné změny či školní akce, všem jsou hodiny proplaceny stejně. V opačném případě je ideální varianta, že všechny aktivity v týdnu navíc jsou standardně proplacené. Tak je to ale jenom v jednom případě. Ostatním učitelkám se volná hodina, v rámci které byly na programu, přesune např. do suplování, tudíž ho poté nemají proplacené. (Je vnímáno jako náhrada za odpadlou hodinu, kterou strávily na programu DPP.) Avšak učitelky to neřeší. Některé se i přiznali, že musejí přemýšlet, jak to mají, protože je doposud nenapadlo nad tohle řešit.

Zájem o programy neprojevují jen třídní učitelky, ale i **vedení škol**. Ředitelé dostávají zpětnou vazbu od lektorek, avšak najdou se i tací, kteří jeví aktivní zájem o průběh programu. „*Paní ředitelka vždycky, buďto se přijde podívat do tý hodiny někdy, jakože jenom nakoukne,*

nebo paní zástupkyně, ale vždycky je to o tom: Tak co? Jaký to bylo? Jak děti? A dobrý? V pohodě? Jo, takže i takhle. Když se tam nedostane, tak se i zeptá.“ (R4) Dobrý přístup má i paní ředitelka, která si vždy po setkání udělá čas a předá si zpětnou vazbu s lektorkami, třídními učiteli a metodičkou prevence. Ostatní ředitelé dostávají zpětnou vazbu od lektorek či zprostředkovaně od metodika prevence, aby se ujistili, že vše proběhlo v pořádku a učitel aktivně předává zpětnou vazbu, pokud nastane nějaký problém.

6.7.2 Struktura bloků

Strukturu setkání jednoznačně vnímají všechny třídní učitelky. Jaké části si ale reálně vybavily, ukazuje tabulka č. 4, která zaznamenává všechny odpovědi zmíněné třídními učitelkami bez ohledu na správnost přesného pořadí. Prvky v programech, na které si učitelky vzpomněly, jsou zaznamenány křížkem (X). Třídní učitelka je opět znázorněna jako R1-6 v souladu s dosavadním číslováním. Subjektivně vnímané důležité části, které by se měly vyskytnout v každém programu, jsou zvýrazněny. (Vytvoření komunitního kruhu se týká každého setkání a hraje v něm důležitou roli, avšak tuto činnost často vykonávají žáci sami ještě před příchodem lektorů, tudíž ho nelze jednoznačně započítat do programu.)

Tabulka č. 4 – Struktura bloku

	R1	R2	R3	R4	R5	R6
Vytvoření komunitního kruhu		X	X			
Novinky ve třídě				X		X
Připomenutí lektorek (v nižších ročnících)	X	X			X	
Připomenutí minulého setkání	X	X	X	X	X	X
Zopakování pravidel (včetně důvěry)			X	X	X	X
Krabička na anonymní dotazy		X	X	X	X	X
Představení nového tématu	X	X		X	X	X
Jmenovky + zadání úkolu	X	X	X		X	
Rozehríváčka	X	X	X	X	X	X
Hlavní téma	X	X	X	X	X	X
Závěrečná technika	X					
Shrnutí tématu	X	X	X	X	X	X
Zodpovězení anonymních dotazů		X	X	X	X	X
Vybrání tématu (od konce 7. třídy)						
Zhodnocení třídního učitele			X	X		
Zhodnocení žáků (dotazník nebo ústně)			X	X	X	X
Zhodnocení lektorů		X	X	X		X
Zpětná vazba mezi lektory a učitelem				X		
Možnost kontaktovat lektorky na e-mail						X
Součet důležitých polí	6	9	10	11	10	11

Z tabulky č. 4 je viditelné, že třídní učitelky R2, R3, R4, R5 a R6 mají podobné povědomí o struktuře programu, které by se dalo hodnotit jako dostatečné. Z čehož vyplývá, že struktura setkání je učitelkám dostatečně známa. Učitelky uvádějí, že vnímají určitou pravidelnost ve všech setkáních, což můžou vnímat i žáci. „*Ten systém je nastavený vždycky stejne, takže pro žáky myslím, že už vědí, co můžou čekat a bude to pro ně klidnější, jako že se nemusej bát toho, že zase bude nějaká šokovka.*“ (R4)

Zajímavé je zjištění, že učitelka R1, která si vybavila nejméně technik, také jako jediná nenavazuje žádným způsobem na programy. Na otázku, zda využívá zrealizovaných programů a navazuje na ně v průběhu školního roku, odpověděla: „*Přiznám se upřímně, že úplně ne, jo. Ale je to, teď vám to říkám otevřeně, je to o mojí lenosti trošku a možná i právě proto, že ta třída funguje docela dobře i tak.*“ (R1) Skutečnost může mít souvislost i s výše zmíněným menším zapojením do programu a také s přístupem školy k programu, na nějž nahlíží jako na automatickou záležitost, která je v současnosti nezbytná.

V tabulce č. 4 si také lze všimnout trendu, kdy povědomí o struktuře programu výrazně klesá po zodpovězení anonymních dotazů. To může být způsobeno nedostatkem času na konci setkání. „*Na konci je to vždycky na knop. Vždycky vidím, jak se snažej, ale jo, je to vždycky, vždycky to je, dodělá se nějaká hra a pak je nějaký shrnutí, nějaký závěr.*“ (R1) „*Nestihlo se to všechno v té hodině, prostě se to nedá, takže pak jsme byly domluvený třeba o nějaký návazný práci...*“ (R4)

6.7.3 Slabé a silné stránky programů DPP

Učitelky zmínily několik bodů, se kterými nejsou spokojené nebo v nich spatřují nedostatky. Ačkoli se jedná převážně o ojedinělé připomínky, je nezbytné, je zmínit. Pokud jde o zapojení žáků do programu, všechny učitelky shodly na tom, že se lektoři snaží zapojit alespoň většinu třídy. Je zřejmé, že se vždy nepodaří zaujmout celou třídu. I přes to je důležité, aby každý alespoň jednou dostal prostor! Proto je v úvodu všem zadán úkol na promyšlení a následně dostane slovo každý z žáků. Nicméně některým může být nepříjemné mluvit před celou třídou, obzvlášť pokud jde o něco osobního. V tomto případě se může nacházet rozpor mezi zájmem lektorů o názor všech žáků na jedné straně a nepříjemnému pocitu žáka na straně druhé. Podle některých učitelek se občas stane, že lektoři na žáky příliš tlačí a mohlo by to mít úplně opačný efekt, než lektoři zamýšleli. „*Netlačila bych tak na pilu, protože jsem si říkala, že já být v kůži třináctiletého dítěte, to já*

bych se zašprajcovala totálně.“ (R1) Přesto učitelky pasivitu a nemluvnost žáků přisuzují spíše počátečnímu ostychu, než že by jim bylo nepřijemné komunikovat.

První nedostatek spatřuje učitelka v **dotazníku**, který se posílá všem třídním učitelům na začátku nového roku. Dotazník mapuje situaci ve třídě – její silné a slabé stránky, specifika žáků apod. Učitelka dotazník vždy vyplnila a souhlasí s ním pro učitele, kteří s programem začínají. Po několika zkušenostech by podle ní stačilo pouze zhodnocení změn ve třídě v rozsahu několika vět.

Učitelky také shodně označují programy jako přínosné, nicméně jednou za pololetí jim to přijde málo. Byli by rády, kdyby bylo možné realizovat programy častěji. Bohužel se již nyní někteří setkávají s nepochopením u kolegů, kteří kvůli programům přichází o své hodiny. „*To je takový začarovaný kruh. My sice chceme, aby děti fungovaly, my sice chceme, aby dětem bylo dobře, ale nemáme na to čas... Spousta učitelů řekne, že je tím zanedbáván jejich prostor k učení.*“ (R6) Zároveň jedna z učitelek, v jejíž třídě probíhají bloky čtyřhodinově, má pocit, že v rámci jednoho bloku by se toho dalo zvládnout víc – žáci někdy dostávají na aktivity zbytečně moc času a tak se toho tolik nestihne.

Na prvním setkání se řeší třídní pravidla a vzhledem k tomu, že setkání je možné realizovat nejdřív po adaptačním kurzu, žáci již stanovená pravidla mají. Proto je pro ně sestavování či revize pravidel na prvním setkání nuda. Bylo by vhodné tuto situaci řešit.

Probíraná témata přijdou učitelkám v pořádku, stejně tak i způsob, jakým žákům lektori předávají informace. „*Vy to vždycky podáte tak, aby to bylo vážný, ale východisko ven, čímž vlastně jakoby mně přijde, že to necháte odlehčený.*“ (R3) Někdy by rády vybraly jiné téma, než si zvolí žáci, ale vědí, že volbu tématu musejí nechat na žácích, a respektují to.

Mezi silné stránky patří jednoznačně komunikace s lektory, kterou učitelky velmi chválí. Oceňují hlavně rychlost komunikace, která probíhá nejčastěji prostřednictvím e-mailů. Zároveň pokud lektori potřebují informace od třídních učitelek, kontaktují je v dostatečném předstihu. Před začátkem setkání si předávají důležité informace jak o průběhu setkání, tak o třídě. Učitelky uvádějí, že pokud mají otázky v průběhu setkání na lektory, mají prostor k tomu, aby se dotázaly. Na konci setkání většinou dostávají prostor vyjádřit se společně s lektory k průběhu setkání před třídou. Zpětná vazba ze strany lektorů bývá často spíše potvrzením toho, co si učitelky myslely. V rámci zhodnocení programu by některé učitelky ocenily konkrétní informace o nevýrazných žácích. Vnímají, že lektori mají tendenci hodnotit průběh programů, spolupráci třídy jako celku, ale u žáků se zaměřují převážně

na výrazné osoby. Zatímco žáci, kteří se moc neprojevují, bývají přehlédnutí. Zpětná vazba zaměřená právě na tyto děti je pro ně důležitá, aby si potvrdili, že jejich chování je z pohledu lektorů přirozené vzhledem k povahovým rysům, nebo se naopak jedná o problém, který je třeba řešit.

6.7.4 Možnosti zlepšení programů DPP

Na otázku, zda postrádají v programech nějaké téma, které by spadalo do primární prevence, jsem obdržela dva návrhy na rozšíření. Prvním návrhem bylo téma sebepoškozování, které se vyskytlo v poslední době na dané škole u několika dětí. Druhým tématem je kyberšikana, které je sice věnována pozornost v bloku zaměřeném na sociální sítě, avšak podle učitelky by jí mohla být věnována větší pozornost v tom smyslu, že by se jí věnoval jeden celý blok (případně dva). Na škole se toto téma momentálně dost řeší a učitelé se obávají většího výskytu v budoucnu. Hlavní problém spočívá v tom, že škola neví, jak situaci řešit. „...*ted' se tady řešilo – holka sedmička, holka osmička. A zároveň nám to jako nepřísluší řešit, to je ten základní problém. Ony si něco udělaj odpoledne, odpoledne si něco napíšu, řeknou, ale pak se nám to objeví v tý škole druhý den. Což my zase řešit musíme, protože to je ve škole a ted' v tom tápem, protože my nemůžem řešit to odpoledne, no můžem, ale neměli bychom a zároveň nechcem, protože se do toho zamotáme...*“ (R6) Učitelé, školní metodik prevence i vedení školy ví, že pokud nastane nějaká situace, se kterou si škola neví rady, v rámci balíčku služeb může kontaktovat vedoucí Centra PP, která jim může poradit, jak postupovat. Na druhou stranu by určitě bylo dobré věnovat se více tématu kyberšikany, aby k takovým situacím nedocházelo, případně aby škola věděla, jak má v takových případech postupovat.

Dalším zajímavým návrhem byl začátek realizace programů DPP v nižším věku. V současnosti je možné realizovat programy DPP od čtvrtých tříd základní školy, ale dle paní učitelky by bylo skvělé, kdyby začínaly programy již ve školce. „*To, co se dřív dělalo na druhém stupni a pozastavovali jsme se nad tím, tak ted' je to věc, která se řeší ve školce... před pěti šesti lety jsem chodila na kroužek do školky, tak jak tenkrát se ty děti chovaly a na co reagovaly a jak se chovaly během tří let, to je strašný, jak jde ten sešup dolů. Ty děti prostě jak se chovaj, jaký maj vztah k autoritám, jaký maj vztah k hodnotám vůbec.*“ (R4) Učitelka si uvědomuje, že by to obnášelo mnohem více pracovníků v organizaci, kteří by měli zřejmě i jiné studijní zaměření. Vypracovat mnoho nových materiálů a spoustu

dalších organizačně náročných úkonů. Proto rozumí, že toto nelze realizovat ihned, ale vzhledem k osobním zkušenostem s dětmi ve školce v posledních letech to vnímá jako velmi potřebné. Je otázkou, jestli by bylo možné takový program realizovat či by se neměl spíše přizpůsobit systém odborné přípravy na pedagogickou činnost v mateřských školách. Odborné kurzy pro rodiče by také mohly být řešením. V každém případě dle zkušeností je pokrytí i nejnižších ročníků v rámci primární prevence na základní škole krok správným směrem.

6.7.5 Přínos programů DPP

Učitelky jako hlavní přínos programu zmiňují možnost poznat lépe žáky – jak se chovají v přirozenějších situacích. Dále jim aktivity umožňují nahlédnout na vztahy ve třídě, které mezi žáky panují. V průběhu všech programů mají také možnost zjistit, jak žáci spolupracují, kdo je vůdčí typ, nebo naopak kdo se vůbec nezapojuje apod. V neposlední řadě jim program umožňuje lépe odhalit případné problémy ve třídě a díky získaným informacím se třídou následně pracovat. K tomu jim můžou posloužit i nové možnosti jak pracovat s žáky, které si z programů odnášejí. Zmiňují, že odhalení problémových témat urychluje „uzdravování třídy“. *„Děti kreslily tu loď velikánkou, tak přesně jedna holčička už na gymnáziu, že jo, teď už s námi není ve třídě, taková bezvadná atletka, šikovná holka, tak ta sama se tam stanovila do role, co ono to bylo? Jestli nějaký pirát, nebo? Prostě to mě úplně šokovalo a bylo to, co třeba mně, co vůbec jsem nepostřehla, že ona se cejtí být úplně mimo tu třídu. A to já jsem vůbec nevěděla.... Tam tenkrát zareagovaly ty holky. Že když věděly, že ona se takhle cítí, takže jakoby se jí ujaly.“ (R1)*

Programy neslouží samozřejmě jen třídním učitelům, ale hlavně žákům. Jim, dle třídních učitelek bloky pomáhají zejména v komunikaci. Žáci se učí říct upřímně nahlas a před celým kolektivem, co si myslí. To může vést i k odhalení nepříjemných témat a následnému vylepšení vztahů ve třídě. V blocích se odvažují promluvit ti, kteří se jinde bojí či stydí (ať už přímo, nebo formou anonymních dopisů). Díky vzájemné komunikaci se lépe navzájem poznávají a zjišťují, co druhé baví. *„Úplně ukázková aktivita bylo to Jsme všichni na jedné lodi. Protože najednou jsem na té podlaze viděla malovat loďku kluka, kterej normálně při žádné naší skupinové práci nebo nějaké naší aktivitě, kterou děláme takhle v etice, tak nepracoval jako při tomhle. Prostě konečně dostal prostor. Strašně rád maloval. Jako že v tom prostoru maloval a najednou z něj byla vůdčí osobnost a to byla úplná bomba.“*

(R6) Dále se učí se spolupracovat, což souvisí se stmelováním kolektivu. Žáci si odnesou nové informace a díky kombinování aktivit s diskusemi si toho více zapamatují a získají i určitou zkušenost. *„Když máte téma šikana, tak co jim řekne učitel, to už tak jako neberou...Když přijdete vy s nějakým tématem šikana a promícháte to s tou aktivitou a vůbec prostě, je to takový rozšířený, od šikany ve třídě až třeba po šikamu, co se může dít doma,*

Závěr

Cílem práce bylo seznámení s organizací Semiramis z.ú., konkrétně pak s Centrem primární prevence, které se zabývá realizací programů dlouhodobé primární prevence rizikového chování. Hlavním výstupem teoretické části byl popis realizace primární prevence na základních školách. Stejně tak je zde věnován prostor organizaci Semiramis z.ú., kde je detailně popsáno, co vše realizace každého bloku obnáší. Kromě samotné realizace byly zmíněny podmínky nezbytné k realizaci programu. Samozřejmě byly definovány i stěžejní pojmy, kterými jsou primární prevence a rizikové chování, byla popsána cílová skupina stejně jako charakteristika školního prostředí, ve kterém jsou programy realizovány. Tento cíl práce byl tedy splněn.

Cílem výzkumného šetření bylo získat od třídních učitelů ze škol v Královéhradeckém kraji zpětnou vazbu na realizaci programů dlouhodobé primární prevence prováděných Semiramis z.ú. V rámci výzkumného šetření byly potřebné informace získány pomocí polostrukturovaného interview a následně analyzovány metodou otevřeného kódování. Největším přínosem jsou návrhy na vylepšení programu či rozšíření portfolia témat (např. kyberšikana či sebepoškozování) a dále pak ujištění o přínosu programu z hlediska stmelování kolektivu, vztahů ve třídě a spolupráce nejen pro žáky, ale i učitele. Tento cíl byl také splněn.

Zmíněné výsledky výzkumného šetření jsou cennými podklady, které budou využity pro zkvalitnění programů, a proto budou prezentovány členům organizace. Vzhledem k jejich přínosu je možné, že se podobné výzkumy budou v budoucnu opakovat. Jak naznačovaly již úvodní informace, což bylo následně potvrzeno i zkušenostmi nejedné z respondentek: jevy problémového chování vyskytující se před několika lety např. ve vyšších ročnících se dnes objevují v mnohem nižším věku. Ideálním řešením by bylo zajistit primární prevenci rizikového chování pro všechny třídy všech základních škol, což by znamenalo zavést DPP jako povinnou součást osnov.

Použité zdroje:

ČECH, Tomáš. Prevence. In: MIOVSKÝ, Michal a kol. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015, s. 143-148. ISBN 978-80-7422-393-8.

ČERNÝ, Milan. Základní úrovně provádění školské prevence. In: MIOVSKÝ, Michal a kol. *Prevence rizikového chování ve školství*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015, s. 60-62. ISBN 978-80-7422-392-1.

ELKLIND, David. Egocentrism redux. *Developmental Review*. 1985, 5, 218-226.

ELLIOTT, Julian a Maurice PLACE. *Dítě v nesnázích: prevence, příčiny, terapie*. Praha: Grada, 2002. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0182-0

EMCDDA. *Prevention and Evaluation Resources Kit (PERK): A manual for prevention professionals* [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2010. ISBN 978-92-9168-415-1.

FRIEDLEROVÁ, Karin. *Práce s třídním kolektivem: Metodika* [online]. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012. ISBN 978-80-87652-70-1.

FRIEDMAN, H. *Global Trends in Promotion of Adolescent Health and Development*. Abstracts of International Conference on Adolescent Health: Youth and the Promise of New Millennium, London: 2000.

GALLÀ, Maurice. *Making schools a healthier place: manual on effective school-based drug prevention* [online]. Utrecht: Trimbos Institute, 2002. ISBN 90-525-3404-7.

HAMANOVÁ, Jana a Ladislav CSÉMY. Syndrom rizikového chování v dospívání – teoretické předpoklady a souvislosti. In: KABÍČEK, Pavel, Ladislav CSÉMY a Jana HAMANOVÁ. *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*. Praha: Triton, 2014, s. 32-48. ISBN 978-80-7387-793-4.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HUDECOVÁ, Anna. Sociálne deviácie v školskom prostredí. In: KRAUS, Blahoslav a Jolana HRONCOVÁ. *Sociální patologie*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010a, s. 292-300. ISBN 978-80-7435-080-1.

HUDECOVÁ, Anna. Šikanovanie ako spoločenský problém. In: KRAUS, Blahoslav a Jolana HRONCOVÁ. *Sociální patologie*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010b, s. 218-227. ISBN 978-80-7435-080-1.

JESSOR, Richard. Problem Behavior Theory: A Half-Century of Research on Adolescent Behavior and Development. In: BROOKS-GUNN, Jeanne, LERNER, Richard M., Anne C. PETERSEN a Rainer K. SILBREISEN, ed. *The developmental science of adolescence*:

History through autobiography. New York: Psychology Press, s. 239-256. ISBN 978-1-84872-913-5.

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

KABÍČEK, Pavel. Vývoj dospívání. In: KABÍČEK, Pavel, Ladislav CSÉMY a Jana HAMANOVÁ. *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*. Praha: Triton, 2014, s. 13-31. ISBN 978-80-7387-793-4.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOLB, David A. *The Kolb Learning Style Inventory*. Boston: McBer and Co, 1976.

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

KRCH, František David a Hana DRÁBKOVÁ. Prevalence mentální anorexie a bulimie v populaci české mládeže. *Československá psychiatrie*. 1996, (4), 237-247.

KRCH, František David, Ladislav CSÉMY a Hana DRÁBKOVÁ. Rizikové jídelní chování a postoje českých adolescentů. *Česká a slovenská psychiatrie*. 2003, 99(8), 415-422.

LANGMEIER, Josef. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 2., dopl.vyd. Praha: Avicenum, 1991.

MACEK, Petr. *Adolescence*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8747-7.

MARTANOVÁ, Veronika Pavlas a kol. *Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování* [online]. Praha: Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze ve vydavatelství Togga, 2012. ISBN 978-80-87258-75-0.

MIOVSKÝ, Michal a kol. *Prevence rizikového chování ve školství*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 978-80-7422-391-4.

MIOVSKÝ, Michal, Lenka SKÁCELOVÁ a kol. Základní škola a její doporučené kurikulum prevence. In: 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, s. 17-82. ISBN 978-80-7422-394-5.

MIOVSKÝ, Michal, Lenka SKÁCELOVÁ a Jana ZAPLETALOVÁ. Zásady efektivní prevence rizikového chování u dětí a mládeže. In: MIOVSKÝ, Michal a kol. *Prevence rizikového chování ve školství*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015, s. 58-60. ISBN 978-80-7422-392-1.

MIOVSKÝ, Michal a Lenka ŠTASTNÁ. Evaluace preventivních programů a intervencí. In: MIOVSKÝ, Michal a kol. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence*

rizikového chování. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015, s. 52-57. ISBN 978-80-7422-393-8.

MIOVSKÝ, Michal. Definice hlavních typů rizikového chování, na které se ve školské prevenci zaměřujeme. In: MIOVSKÝ, Michal a kol. *Prevence rizikového chování ve školství*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015, s. 113-116. ISBN 978-80-7422-392-1.

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

MŠMT. Metodické doporučení č.j. 21291/2010-28, *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže*.

MŠMT. Metodický pokyn č. j. 22294/2013-1. *Metodický pokyn k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení*.

PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-858-3460-X.

SOBOTKOVÁ, Veronika a kol. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4042-3.

SVATOŠ, Vladimír a Petr LEBEDA. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada, 2005. Manažer. ISBN 80-247-0318-1.

ŠIRŮČKOVÁ, Michaela. Rizikové chování a jeho psychosociální souvislosti. In: MIOVSKÝ, Michal a kol. *Prevence rizikového chování ve školství*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015, s. 50-58. ISBN 978-80-7422-392-1.

ŠVAŘÍČEK, Roman, Klára ŠEĐOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

UHL, Alfred. The Future of Primary Prevention. *The Journal of Primary Prevention*. 2000, 21(1), 43-45.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6311-2.

Vyhláška č. 72/2005 Sb. ze dne 17. 2. 2005, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Interní dokumenty organizace:

Etický kodex Semiramis z.ú. 3. vyd. Nymburk: Semiramis z.ú., 2015.

Koncepce Center PP. Nymburk: Semiramis z.ú., 2016.

Kontrakt se ZŠ Programy VDPP 2015/2016. Nymburk: Semiramis z.ú., 2015.

Organizační řád Semiramis z.ú. 3. vyd. Nymburk: Semiramis z.ú., 2015.

Operační manuál Centra PP. Nymburk: Semiramis z.ú., 2014.

Personální předpis. 3. vyd. Nymburk: Semiramis z.ú., 2016.

Rozpis programů. Nymburk: Semiramis z.ú., 2016.

Internetové zdroje:

ČERNÝ, Milan a Pavla LEJČKOVÁ. *Zaostřeno na drogy 2. Systémový přístup v prevenci užívání návykových látek: Co funguje a nefunguje v primární prevenci* [online]. 2007, 5(2) [cit. 2017-02-08]. ISSN 1214-1089. Dostupné z: https://www.drogy-info.cz/data/obj_files/4608/582/Zaostreno_na_drogy_200702_Systemovy_pristup_v_preveni_uzivani_navykovych_latek.pdf

Gymnasion [online]. 2004, 1(1) [cit. 2017-02-06]. Dostupné z: <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/se20-account-data/31893/media/g01jaro2004.pdf>

JESSOR, Richard. Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. *Journal of Adolescent Health* [online]. 1991, 12(8), 597-605 [cit. 2017-01-13]. Dostupné z: [http://www.jahonline.org/article/1054-139X\(91\)90007-K/pdf](http://www.jahonline.org/article/1054-139X(91)90007-K/pdf)

MŠMT. *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013-2018* [online]. Praha, 2013 [cit. 2017-02-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/28077>

NÁRODNÍ MONITOROVACÍ STŘEDISKO PRO DROGY A ZÁVISLOSTI. *Drogy-info* [online]. Praha: Úřad vlády České republiky, ©2015 [cit. 2017-01-13]. Dostupné z: <http://www.drogy-info.cz/>

NEŠPOR, Karel, Ladislav CSÉMY a Iana PERNICOVÁ. *Zásady efektivní primární prevence*. Praha: Sportropag, 1999. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/zasady-efektivni-primarni-prevence>

NOVOTNÝ, Jan Sebastian a Petr OKRAJEK. Vliv vybraných charakteristik rodinného prostředí na rizikové chování 15letých adolescentů. *E-psychologie: elektronický časopis ČMPS* [online]. 2012, 6(2), 9-21 [cit. 2017-01-13]. Dostupné z: <http://e-psycholog.eu/pdf/novotny-okrajek.pdf>

Oddělení prevence kriminality Městské policie Hradec Králové. *Hradec Králové: oficiální stránky statutárního města* [online]. Hradec Králové: Magistrát města Hradec Králové, c2013 [cit. 2017-02-12]. Dostupné z: <http://www.hradeckralove.org/hradec-kralove/oddeleni-prevence-kriminality-mestske-policie-hradec-kralove>

Pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum Královéhradeckého kraje [online]. Hradec Králové: Pedagogicko-psychologická poradna Královéhradeckého kraje, c2016 [cit. 2017-01-30]. Dostupné z: <http://www.pppkhk.cz/index.php>

POLICIE ČR. Prevence. *Policie České republiky* [online]. Policie ČR, c2017 [cit. 2017-02-12]. Dostupné z: <http://www.policie.cz/web-prevence.aspx>

PRAŽSKÉ CENTRUM PRIMÁRNÍ PREVENCE. *Manuál pro tvorbu minimálního preventivního programu* [online]. Praha: MŠMT, 2010 [cit. 2017-02-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/16437/>

Prevence. MŠMT. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2017-01-18]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/prevence>

Prevence-info.cz: Prevence rizikového chování [online]. MŠMT, 2016 [cit. 2017-01-17]. Dostupné z: <http://www.prevence-info.cz/>

Preventivní programy pro žáky a studenty. *PROSTOR PRO: obecně prospěšná společnost* [online]. Hradec Králové: PROSTOR PRO, c2010 [cit. 2017-01-30]. Dostupné z: <http://www.prostorpro.cz/preventivni-programy-spirala/preventivni-programy-pro-zaky-a-studenty.html>

Prostor PLUS [online]. Kolín, 2017 [cit. 2017-01-30]. Dostupné z: <http://www.prostor-plus.cz/>

Semiramis [online]. Semiramis, z.ú., c2016 [cit. 2017-02-05]. Dostupné z: <http://www.os-semiramis.cz/>

SLAVÍKOVÁ, Hana. *Manuál pro tvorbu minimálně preventivního programu školy* [online]. Šumperk: Pedagogicko-psychologická poradna Olomouckého kraje [cit. 2017-02-11]. Dostupné z: <http://ppp-olomouc.cz/metodika-prevence/dokumenty-mp/>

Školské poradenské pracoviště – Mozaika [online]. Hradec Králové [cit. 2017-02-12]. Dostupné z: <http://www.zssever.cz/mozaika/index.htm>

ŠIRŮČEK, Jan, Michaela ŠIRŮČKOVÁ a Petr MACEK. Sociální opora rodičů a vrstevníků a její význam pro rozvoj problémového chování v adolescenci. *Československá psychologie* [online]. 2007, 51(5), 476-488 [cit. 2017-02-02]. ISSN 0009-062X. Dostupné z: <https://kramerius.lib.cas.cz/search/i.jsp?pid=uuid:906df92b-4234-420c-ae9e-793ac0e26544>

Výroční zpráva 2015. Laxus z.ú./Semiramis z.ú./Centrum Alma z.ú., 2016. Dostupné také z: http://www.os-semiramis.cz/wp-content/uploads/2016/07/VZ_LSA_partners_2015-web.pdf

Výroční zpráva Semiramis z.ú. 2000-2004. Semiramis, z.ú., 2005. Dostupné také z: http://www.os-semiramis.cz/wp-content/uploads/2016/03/VZ_Semiramis_2000-2004.pdf

WWW.LSA.PARTNERS [online]. LSA.partners, 2017 [cit. 2017-02-04]. Dostupné z: <http://www.lsa.partners/>

Základní informace: Veřejný závazek Semiramis, z.ú. *Semiramis* [online]. Semiramis, z.ú., c2016 [cit. 2017-02-04]. Dostupné z: <http://www.os-semiramis.cz/o-nas/zakladni-informace/>

Zážitková pedagogika: Handouty pro učitele [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2017-02-07]. Dostupné z: http://pslold.psl.cz/projekt-klicovy-rok/tymoveprojekty/docs/handouty_2013_final.pdf

Seznam příloh

Příloha A – Organizační struktura Semiramis z.ú .

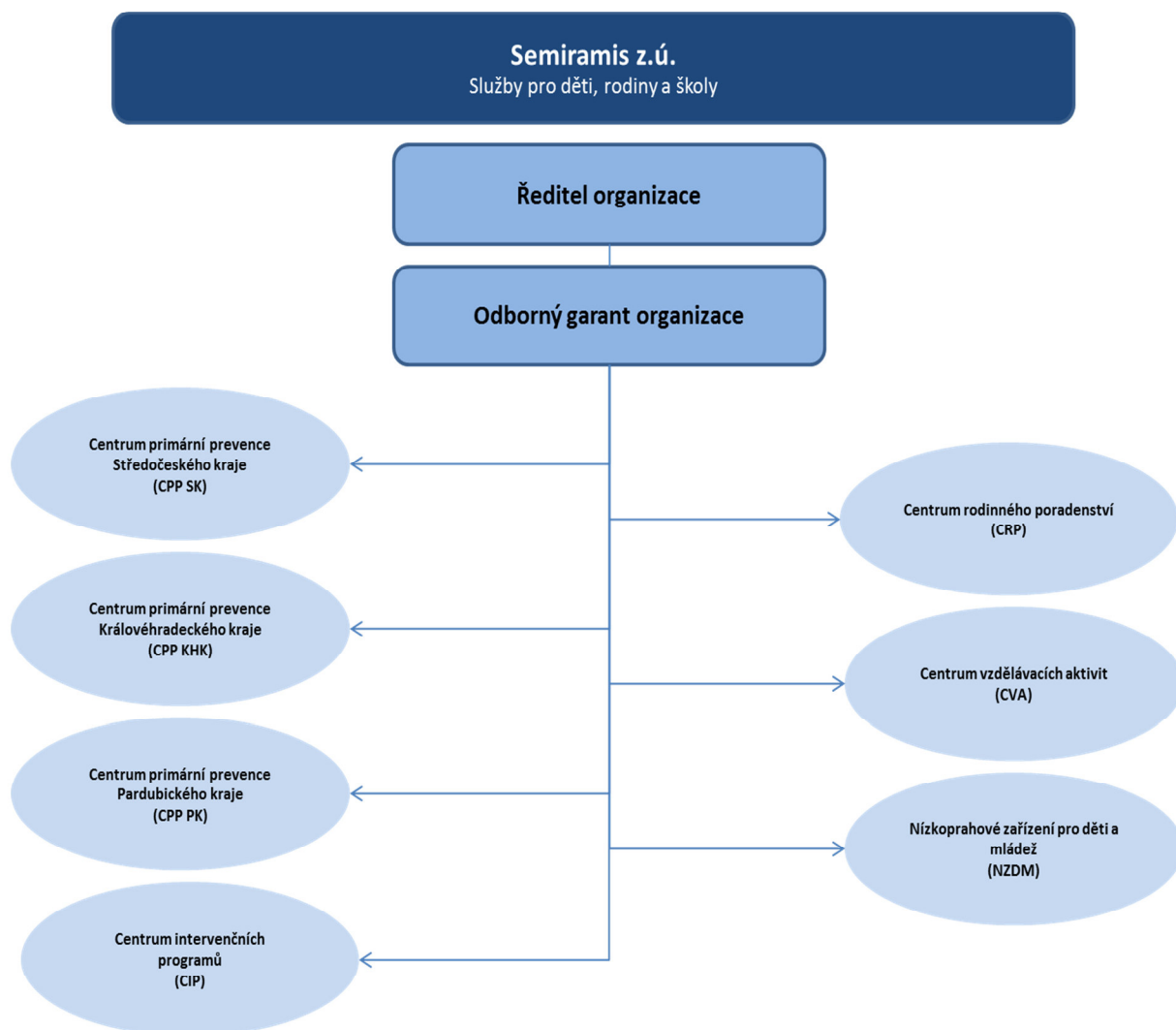
Příloha B – Hodnotící dotazníček průběžný

Příloha C – Hodnotící dotazníček závěrečný

Příloha D – Ukázka kódování

Příloha E – Rozhovor s respondentkou č. 5

Příloha A – Organizační struktura Semiramis z.ú.



Příloha B – Hodnoticí dotazníček průběžný

DOTAZNÍČEK

Jak se ti líbil dnešní program? (Zakroužkuj/vybarvi jednoho smajlíka)



Co ses dnes dozvěděl/a nového? (o sobě, o spolužácích, o dnešním tématu)

.....

Napadlo tě díky dnešnímu setkání něco, nad čím jsi dříve nepřemýšlel/a? Co to bylo?

.....

Vyzkoušel/a sis při dnešním setkání něco nového? Co to bylo?

.....

Jaká aktivita tě nejvíce bavila a proč?

.....

Jaká aktivita tě nebavila a proč?

.....

Co bys na dnešním setkání změnil/a?

.....

Napadá tě, co bys z dnešního setkání mohl/a využít v životě? Napiš, co konkrétně.

.....

Jakou známku bys dal/a lektorům? 1 2 3 4 5

Okomentuj vybranou známku.....

Jakou známku bys dal/a sama sobě? 1 2 3 4 5

Okomentuj vybranou známku.....

Jakou známku bys dal/a paní učitelce/panu učiteli? 1 2 3 4 5

Okomentuj vybranou známku.....

Chceš nám ještě něco napsat?

.....

Děkujeme za vyplnění ☺

Příloha C – Hodnotící dotazník závěrečný

ZÁVĚREČNÝ DOTAZNÍK PRO VŠECHNA NAŠE SETKÁNÍ



Jak se ti celkově líbila všechna naše společná setkání? (zakroužkuj jednoho smajlíka)

Co ti naše společná setkání přinesla, dala?

.....
.....

Co se ti během všech setkání nejvíce líbilo? ☺

.....
.....

Co se ti na setkáních nelíbilo? ☹

.....
.....

Co bys na těchto setkáních změnil/a?

.....
.....

Proč myslíš, že jsme k vám do třídy chodili?

.....
.....

Myslíš, že bys něco z našich setkání mohl/a využít v životě? Napiš, co konkrétně.

.....
.....

Chceš nám ještě něco napsat?

.....
.....

Děkujeme za vyplnění ☺

Příloha D – Ukázka kódování

168 TU: Ne, celý to nemáme na drogy. A i tak děti říkaly, že to ani nechtěj. Uvidíme u další třídy, jestli to
169 nevynecháme, protože my tady u nás na škole opravdu, nechci nějakým způsobem.. Ale jo, proč ne,
170 tak se pochválím, myslím si, že nám to tady jde, že tohleto téma tady probíráme a že jsme dost
171 v téhle věštině, já jsem, jsme otevření a my tohle dělám už od prvního stupně a myslím si, že
172 pakliže jsou ty děti takové, že pořád je to o nich a pakliže je jim to vzdáleny, tak je to nemusí bavit,
173 no.
174 Já: Napadá vás něco, co byste na programech upravila?
175 TU: Já ani nevím přesně, jak to tam máte poskládáno, takže já nevím. To, co jsem zažila, tak to bylo
176 v pořádku. Třeba já jsem si ho letos sama upravila, protože ten první blok většinou bývá o tvorbě
177 pravidel třídních a nám se to.. Většinou ten Semiramis časově vychází do října a zároveň v té chvíli
178 děti už jsou po takové adaptační, je to adaptační dvoudenní kurz. A oni už tam teda ta pravidla mají
179 sestavená, když ne ze školy, tak i z toho kurzu. A tak letos jsem to upravila, poprosila jsem lektorky,
180 aby teda ta pravidla projely, ale aby to měly třeba trochu jinak nastavený. Tak třeba ty pravidla třídní
181 mně tam moc nevyhovovaly na začátku. To bych vynechala třeba, to si uděláme v rámci tý školy. A to
182 je problém mě nebo naší školy, třeba jiná škola, tam to může vyhovovat, že jo. Víím, že po minulým
183 setkání děti říkaly – ale vždyť to bylo pořád to samý, co jsme dělali na tom adaptáku, proč to paní
184 učitelko tady bylo znova? Takže jsem chtěla předejít těmhle otázkám a trochu jsme to udělali jinak.
185 Já: Dobře. Co se týče těch programů, nenapadá vás nějaké téma, co by bylo dobré zařadit?
186 TU: Já vám tady řeknu nějaké téma a vy mně řeknete, že to tam máte. Já vůbec nevím, jaký témata
187 tam máte.
188 Já: Jenom něco, že by vás opravdu napadlo, že byste to třeba postrádala.
189 TU: Já vracím se zase k tomu, že mám tu výchovu ke zdraví, takže jako ty témata si zařadím v rámci
190 tohoto toho výchovných předmětu. Mně nechybí nic.
191 Já: Jo, dobře. Jak často probíhají bloky v jedné třídě?
192 TU: To já si myslím, že vždycky dvakrát ročně se setkávají, ne? Jednou za pololetí a to jsou ty čtyři
193 hodiny, myslím, že máme.
194 Já: A myslíte, že je tahle časová dotace dostatečná?
195 TU: Nevím. Kdyby to bylo častěji, tak mně by se ulevilo, třeba některý témata, že bych měla i.. Děti,
196 většinou, když končí Semiramis ten den, tak říkají – my bychom to klidně brali ještě na celý den,
197 protože je to baví a vyhnou se naukovým předmětům. Já to řeknu, jak to je, jo. U některých témat mi
198 přijde, že to je až rozvláčný, když oni začnou pracovat s těmi dětmi, tak že jim daj moc času, jako že

Příloha E – Rozhovor s respondentkou č. 5

Já: Tak, nejdřív by mě zajímalo, jak vlastně dlouho spolupracujete se Semiramis?

TU: Tak já jsem neustále třídní učitelka. A od té doby, co je tady Semiramis, tak pokaždé jsem měla třídu, pokaždé jsem se účastnila. A myslím si, že to je tak minimálně sedm let určitě. Teď mám šestou třídu, předtím jsem měla. Takže pět, šest, sedm let, já teď nevím. Od té doby, co je Semiramis na naší škole. To já teď vám neřeknu.

Já: Tak jo, výborný. Takže teďka vedete druhou třídu?

TU: Se Semiramis je to druhá třída. Myslím si, že ty předešlé neměly tenhle program.

Já: Dobře. Jak byste hodnotila spolupráci s organizací – ať už s lektorkami či s vedením?

TU: Tohle nedokážu přesně zhodnotit, poněvadž, co se týče jako domluvy, nějaký schůzky a tak, tak to má tady na starost paní metodička, která komunikuje a my vlastně od ní dostaneme informaci, kdy přijedete a dokonce nám dává nabídku i různých termínů. A my se domluvíme a to jde přes ní, takže já vám tohleto nedokážu říct. A paní metodička je teda v tuhle chvíli nemocná, takže v tuhle chvíli vám nemůže pomoci. Takže myslím si, že jde všechno v pohodě, ale neznám pozadí.

Já: Jde to přes paní metodičku.

TU: Hm.

Já: Jasně. Jakým způsobem se zapojujete do programů?

TU: Vždycky se snažím jako třídní učitelka být v tom kroužku a do těch aktivit, které jsou, tak se zapojuji. Jenom když byl v devítce takový ten partnerský program, tak tam to vyšlo nějaký ty spolupráce žena, muž, kluk, holka, tak tam jsem se nezapojovala, tam jsem byla pozorovatel, ale vždycky se snažím účastnit se aktivně.

Já: Takže se účastníte diskusí?

TU: Ano, v těch diskusí vyjadřuji svůj názor, ano.

Já: Tak jo, tak super. Jaká je vlastně vaše motivace přítomnosti na programech?

TU: Vidím tu třídu z jiných pohledů i díky tomu, že jsem ta třídní učitelka, tak mám pocit, že do nich vidím, ale zase.. Je to i pro mě příjemně strávený čas s tou třídou, my to tady máme čtyřhodinové, nevím na ostatních školách prý máte jen dvouhodinové.

Já: Nejčastěji tříhodinové.

TU: Tak my to tady máme, myslím, že čtyřhodinový blok s těmi lektorkami a vždycky se mi trošku odkryjí ty vztahy ve třídě, jo. Mám to ráda z tohoto důvodu.

Já: Dobře. Zeptám se, je vám to daný nějak jako vedením školy, že se musíte zúčastňovat?

TU: Já to nějak neřeším, to je tak jako přirozený. My tady s tou metodičkou pracujeme a jako že by nám paní ředitelka dala befele, musíte na Semiramis, tak to ne. My to tady bereme jako dobrou věc a nikdo z nás jako tady ani nemá tendenci proti tomu nějak.. Nemám pocit, že to máme nějak příkazem, to jako ne. Je pravda, že někdy tam jsem v době, kdy neučím a mohla bych mít volný okýnko, ale není to pro mě vůbec problém.

Já: Tak jo. Jste předem vždycky dostatečně informována o tom, jak bude probíhat to setkání?

TU: Nevím konkrétně, jak bude ten program sestaven, ale vím vždycky téma a na tom tématu se domluvíme třeba i v rámci aktuální situace a nebo si třeba vždycky, když odjíždíte, tak si řekneme další téma. Domluvíme. Kdyby se to změnilo, tak můžeme si ho i domluvit jinak. Takže nemám problém.

Já: Tam pak to souvisí i s tím, jestli ráno před blokem vám jsou předány informace.

TU: Vždycky před blokem se lektorky zeptají, jestli se něco změnilo, jestli tam mám nějakou aktuální problematiku, kterou bychom chtěli nasadit a to tam vždycky je. A vždycky předtím asi čtrnáct dní nebo tři týdny posílám ten dotazník, takže tam případně bych i poprosila o spolupráci.

Já: Takže vlastně ráno před tím blokem lektorky vám řeknou, co se bude dít?

TU: Ano. To, co tam bude, ano. Jo, to určitě. Jenom si shodnotíme, na čem jsme se domluvily, jestli to nadále platí.

Já: Máte možnost se vlastně k programu vyjádřit? Ať už směrem k žákům nebo k lektorům?

TU: Na konci mám prostor v rámci toho dotazníku. Nebo není to dotazník, ale v rámci toho, tam se vyjadřuju písemně a většinou i ústně to proberu. Sice většinou potom, když jdu učit, tak to je takový ten stres ve škole, že člověk nemá tolik prostoru, ale poděkuji a vždycky jim řeknu svůj názor. Většinou je kladný.

Já: Jasně. Využíváte zrealizovaných programů a navazujete na ně v průběhu školního roku?

TU: Některé aktivity, které jsem tady.. Jestli to myslíte tak, jakože třeba některé aktivity, které jsem tam použila, tak mě třeba vedou k tomu, že mě napadne s těmi dětmi dělat něco dalšího podobného nebo tohle by mohlo vést dál, se rozvíst tímhle směrem. Tak v tomhle smyslu, jo, protože já učím ve své třídě i výchovu ke zdraví, takže potom můžu použít tyhle věci v tomhle předmětu.

Já: Hm. Můžou to být i jednotlivé techniky nebo nějaký prvky, ať už třeba ten komunitní kruh nebo tišení třídy, cokoliv prostě.

TU: Já se omlouvám, ale já už prostě učím od roku devadesát devět a dost věcí už jako používám, aniž bych k tomu potřebovala to Semiramis. Takže jako ano, v tomhle podobném duchu pokračuju i třeba v těch výchovných hodinách a je mi to přirozený.

Já: Jasný. Hm. Považujete své zapojení do programu z pozice žáka jako užitečné?

TU: Z pozice žáka?

Já: Hm. Jestli si myslíte, že ty žáci nějak jako vnímají nebo reagují na to, když vy tam jste s nimi v tom kruhu.

TU: Jako jestli jsou rádi, že je tam ta třídní učitelka?

Já: Jasně, taaak.

TU: Nikdy jsem se nesetkala s tím, že by ty děti měly problém a nikdy mě nenapadlo to řešit, takže já mám pocit, že ty děti to jako ani ne.. Berou to jako fakt, že tam ta třídní učitelka je a vůbec nad tím asi jako nepřemejšlí, mi přijde. Nikdy se mi nestalo, jako že by řekly paní učitelko, my bychom chtěly, abyste šla za dveře, nebo taak. Ne.

Já: Ono to může být i opačně, že třeba jsou ráda, že právě vyžadují, aby tam paní učitelka seděla s nima.

TU: Nás to ani nenapadne. A já celkově na všech programech, který jsou, tak vždycky máme dáno, že tam musí být ten učitel, jo. Jako garant toho, co se tam probírá, kdyby náhodou tam došlo k něčemu závadnému, tak ten učitel musí zasáhnout. Takže děti jsou zvyklý pořád mít učitele na všech těch programech. Takže asi tak.

Já: Tam jde o to, ne o vaši přítomnost, ale o tu účast, že se účastníte těch programů.

TU: Jo, že tam aktivně.. Tak to myslím, že děti hodnotěj kladně. Jo, protože jim taky řeknu nějaký zážitek ze svého života nebo můj názor, ale na to jsou zas taky u mě docela zvyklí i

z hodin, jo. Já jsem takový otevřený člověk v těch výchovách. Myslím si, že když ten člověk by byl uzavřený a nezapojil se mezi ně, tak si je nezíská.

Já: Jasný. Vnímáte, že by se žáci chovali jinak při těch programech než při hodinách?

TU: Baví je to, protože mají možnost jako víc říct ten svůj názor. Že třeba v hodinách matematiky to je větší dril, že jo. Myslím si, že je to pro ně příjemný oproti některým třeba naukovým hodinám třeba, jo, tak asi z tohohletohoúhľedu pohľedu jo. Ale jak říkám, tak třeba v hodinách češtiny z toho taky tyhle ty techniky používám. Jako nejsou překvapený z toho, co tam děláme, bych řekla.

Já: Zaznamenala jste vlastně nějakou změnu bezprostředně po programech, např. v následujícím týdnu?

TU: Ano, teď zrovna mám šestou třídu, která je úplně skvělý kolektiv a jak tohle, kdyby tam byl třeba nějaký problém, tak bych mohla na tohle téma odpovědět, ale jelikož ta třída je fakt fajnová a nemáme tam žádný problém, takže byly bez problémů před Semiramis i po Semiramis. Jo, takže to nedokážu tohle...

Já: A třeba u té předešlé třídy to dokážete zhodnotit?

TU: U té předešlé?

Já: Tam ani tak nejde o to krátkodobé, ale jestli dokážete zhodnotit vlastně od začátku toho působení, od té šesté třídy, tak jestli za ty čtyři roky jste spatřila nějakou jako změnu chování, která by se mohla vázat k tomu, k těm programům?

TU: Já vím nevím jako. Tohleto.. Rozhodně ta třída, teda ta předešlá třída, když budu mluvit, tak na začátku nebyli moc dobrý kolektiv, ale to podle mě nemělo vliv jenom na Semiramis. To byla usilovná práce s těmi dětmi a na konci devítky jsem se rozcházela opravdu s bezvadným kolektivem, ale nevím, na kolik to mělo vliv, třeba i tyhle ty.. Rozhodně asi ty děti mají možnost spolu popovídat si a asi to nějaký vliv má, tyhle ty chvíle, ale neděláme jenom Semiramis, takže neřeknu vám, na kolik to bylo vlivem Semiramis.

Já: Úplně v pohodě. Je při jednotlivých programech snaha ze strany lektorek zapojit převážnou část třídy?

TU: Já si myslím, že vždycky se snaží zapojit opravdu převážnou část třídy, ale zároveň tam lektorky řeknou, že jestliže to těm dětem není příjemné, že nemusí se zúčastnit, ale už jen tímto podle mě dost, značnou část třídy si získají a ty děti už proto, i pro ně to udělají a zúčastní se.

Stalo se mi v předešlé třídě, že jsem měla jednu dívku, která se stranila, ale nejen lektorkám, ale celkově dětem a tak třeba některé aktivity neudělala a fakt to bylo tolerováno. Bez problémů.

Já: Jasně. Podávají lektorky informace srozumitelně a přiměřeně vzhledem k věku a složení žáků?

TU: Ano.

Já: Tak tam není co řešit. Navazují lektori nějakým způsobem na předchozí bloky?

TU: Ano, to určitě. Vždycky zopakují bloky, zeptají se dětí, jestli si vzpomínají, o čem se bavilo a pak vlastně rozjedou další téma. Určitě. Třídní pravidla, skoro pokaždé se jedou třídní pravidla třídy, aby si vzpomněli.

Já: Dobře. Jakou vidíte strukturu v jednotlivých blocích, mohla byste říct třeba nějaké prvky, které se tam opakují?

TU: Nejprve tam je ze začátku spolupráce v tý šestý třídě.

Já: V rámci toho jednoho setkání.

TU: Jo, v rámci setkání. No tak na začátku většinou ty děti mají, to je to opakování toho, co se stalo minule, třídní pravidla, nějaké takové na začátku je představení, zopakování si, jestli si pamatují jména lektorek, spojí si je – výroba jmenovek, cedulek a pak tam mají, většinou nastolí to téma nějakým způsobem a pak teda, jak který ten blok, některý jsou takový, že tam hodně děti pracují ve skupinkách a některý ty bloky jsou dělaný, že je to dělaný o diskusi v rámci kruhu. Takhle obecně bych neřekla. A na konci, samozřejmě po celou dobu děti tam mají i možnost psát anonymní dotazy a pak na konci v té poslední části je zodpovězení těch dotazů a shrnutí a zpětná vazba od dětí.

Já: Je vidět, že strukturu vnímáte, to je dobře. Ještě se vrátím ke zpětné vazbě, kterou vám lektori poskytují. Postrádáte v ní něco?

TU: Vždycky mi řeknou, jaká je to třída, jak se jim jeví a kdybych něco postrádala, tak se jich zeptám, takže ne.

Já: Jsou pro vás zpětná vazba a doporučení přínosné a opodstatněné?

TU: Většinou to, co mi poradí, tak to vím i já sama. Ale jako že, jenom se utvrdím v tom, co si myslím o tý třídě a nikdy mě nepřekvapily, teda ta zpětná vazba, že by mi řekly něco, co jsem nečekala. Takže jako jsou potvrzením toho, si myslím, takže opodstatněné.

Já: Jsou podle vás probíraná témata adekvátní k věku žáků?

TU: Jo, akorát teda musím říct, že třeba my tady opravdu tý prevence dáváme dost času, třeba ty drogy a tohle a už se mi stalo v té předešlé třídě, že mi třeba řekli – paní učitelko, my už ani ty drogy nechceme, ty návykové látky. Protože pro ně to bylo jako něco, co už slyšeli stokrát, jo, tak třeba tam jsme se i domlouvali, že jsme to nějak měnili to téma a udělali jsme to trošku nějak jinak. Takže ty návykové látky jsou až moc teda rozebírány. Ale vždycky jsme se dokázali zase nějakým způsobem domluvit s nima.

Já: Vy máte tu variantu programu, která je zaměřená hlavně na drogy, nebo ne?

TU: To já nevím. Měli jsme tam i rodičovství, předsudky..

Já: Jo, dobře. Mně šlo o to, jestli nemáte program zaměřený celý na drogy.

TU: Ne, celý to nemáme na drogy. A i tak děti říkaly, že to ani nechtěj. Uvidíme u další třídy, jestli to nevynecháme, protože my tady u nás na škole opravdu, nechci nějakým způsobem.. Ale jo, proč ne, tak se pochválím, myslím si, že nám to tady jde, že tohleto téma tady probíráme a že jsme dost v těch věcích, já jsem, jsme otevření a my tohle dělám už od prvního stupně a myslím si, že pakliže jsou ty děti takový, že pořád je to o nich a pakliže je jim to vzdáleny, tak je to nemusí bavit, no.

Já: Napadá vás něco, co byste na programech upravila?

TU: Já ani nevím přesně, jak to tam máte poskládáno, takže já nevím. To, co jsem zažila, tak to bylo v pořádku. Třeba já jsem si ho letos sama upravila, protože ten první blok většinou bývá o tvorbě pravidel třídních a nám se to.. Většinou ten Semiramis časově vychází do října a zároveň v té chvíli děti už jsou po takové adaptační, je to adaptační dvoudenní kurz. A oni už tam teda ta pravidla mají sestavená, když ne ze školy, tak i z toho kurzu. A tak letos jsem to upravila, poprosila jsem lektorky, aby teda ta pravidla projely, ale aby to měly třeba trošku jinak nastavený. Tak třeba ty pravidla třídní mně tam moc nevyhovovaly na začátku. To bych vynechala třeba, to si uděláme v rámci tý školy. A to je problém mě nebo naší školy, třeba jiná škola, tam to může vyhovovat, že jo. Víím, že po minulém setkání děti říkaly – ale vždyť to bylo pořád to samý, co jsme dělali na tom adaptáku, proč to paní učitelko tady bylo znova? Takže jsem chtěla předejít těmhle otázkám a trošku jsme to udělali jinak.

Já: Dobře. Co se týče těch programů, nenapadá vás nějaké téma, co by bylo dobré zařadit?

TU: Já vám tady řeknu nějaké téma a vy mně řeknete, že to tam máte. Já vůbec nevím, jaký témata tam máte.

Já: Jenom něco, že by vás opravdu napadlo, že byste to třeba postrádala.

TU: Já vracím se zase k tomu, že mám tu výchovu ke zdraví, takže jako ty témata si zařadím v rámci tohohle toho výchovných předmětu. Mně nechybí nic.

Já: Jo, dobře. Jak často probíhají bloky v jedné třídě?

TU: To já si myslím, že vždycky dvakrát ročně se setkávaj, ne? Jednou za pololetí a to jsou ty čtyři hodiny, myslím, že máme.

Já: A myslíte, že je tahle časová dotace dostatečná?

TU: Nevím. Kdyby to bylo častěji, tak mně by se ulevilo, třeba některý témata, že bych měla i.. Děti, většinou, když končí Semiramis ten den, tak říkaj – my bychom to klidně brali ještě na celý den, protože je to baví a vyhnou se naukovým předmětům. Já to řeknu, jak to je, jo. U některých témat mi přijde, že to je až rozvláčný, když oni začnou pracovat s těmi dětmi, tak že jim daj moc času, jako že by se tam třeba dalo podle mě víc toho, těch aktivit stihnout. Protože já jak jsem učitel, pedagog, tak my prostě mám těch pětadvaceti minut a opravdu jedeme a nemáme možnost roztáhnout ty další hodiny, takže někdy mám pocit, že některý ty aktivity, že by se to dalo koncipovat trochu hutněji a stihlo by se toho víc v rámci toho jednoho setkání, jo. Takhle vám to řeknu. Ale jako aby to bylo třeba víckrát ročně?

Já: To klidně třeba i kratší, jestli říkáte, že to moc natahují, tak jestli by vám stačily třeba tři hodiny?

TU: Ne, mně to jako.. Já myslím, že pro ty děti, kdyby to zase bylo tři hodiny a rychlý, velikánský, tak to by zase bylo jako nic a ty děti si to prožijí, to jo, ale ještě by to, někdy by to šlo urychlit. Takhle to myslím. Joo, ty čtyři hodiny, myslím si, že jsou fajn. Mohlo by to bejt klidně i pět, jo. Alee, no, někdy, ale to neříkám vždycky, jo. Rozhodně nikdy na ty děti nespěchaj tak jako my v našich hodinách. A teď přemýšlím, že ty děti opravdu tam maj čas na tu spolupráci větší než v hodinách.

Já: Dobře. Taaak. Vnímáte systém bloků tak, jak je realizován jako přínosný, nebo naopak zbytečný?

TU: Myslíte to dvakrát ročně, jo?

Já: Prostě ten čas, co se věnuje od šestky do devítky těm dětem, tak jestli vnímáte ty bloky jako přínosný, jako kompletně.

TU: Já myslím, že joo, že třeba některý děti maj tady adresu potom a můžou ji využít na ty lektorky a že třeba to můžou využít, že se maj komu dalšímu svěřit, takže jo.

Já: Hm. A jestli to tedy chápu dobře, tak to vnímáte jako přínosný i pro vás vzhledem k tomu, že ty žáky znáte.

TU: Určitě.

Já: Hm. Jakým způsobem spatřujete zájem vedení školy o programy?

TU: Já fakt nevím.

Já: To by bylo na vás, jestli si třeba předáváte zpětnou vazbu pravidelně, nebo jestli se informují, jak to probíhá apod.

TU: To je tak, že já informuju paní metodičku, ona většinou přijde se i rozloučit ten den s lektorkami, zeptá se, jestli to proběhlo v pořádku a pak paní metodička pracuje s paní ředitelkou. To už jako do toho nevidím, ale já s paní ředitelkou, že bych jako řekla.. Možná, že kdyby byl nějaký problém, tak pak bych šla za paní ředitelkou, ale ve chvíli, kdy ten program proběhne úplně v klidu a je příjemný, tak to řeknu lektorce, řeknu to paní metodičce, ale že bych pak dál ještě o tom mluvila s paní ředitelkou, tak to ne.

Já: Takže ten zájem je tam skrze tu paní metodičku.

TU: Noo, paní metodička spolupracuje s paní ředitelkou, ale jako abych s každým učitelem to probírala, tak takhle to asi nefunguje u nás.

Já: Jasný. Teď bych se chtěla zeptat na finanční stránku. Máte finančně ohodnocené hodiny, které strávíte na programu s lektory?

TU: Jako navíc oproti normální výuce?

Já: Nn, běžně. Ono to nemusí být propláceno.

TU: Já si myslím, já teda moc nesleduji svoji výplatnici, tak já teď jako, teď jste mě zaskočila, ale já se domnívám, že ve chvíli, kdy jdu na Semiramis, tak mám normálně plat. Pravdou je, že když jsem se svojí třídou na programu a pak jdu třeba suplovat, tak normálně, kdybych nebyla na programu, tak bych měla peníze navíc, jako za suplovanou hodinu, ale takhle vlastně nemám suplovanou hodinu, protože mi jakoby odpadla ta moje výuka, protože jsem měla Semiramis.

Já: Takže máte nějaký základ, jestli tomu dobře rozumím. Že za přímou práci se třídou máte jiný plat, než když jste tam jen jako přísedící.

TU: Ono je to ještě složitější. My máme jako týdenní, my máme týdně určitou část hodin. Když ty hodiny odpracuju, tak mám svůj standardní plat. Když ty hodiny odpracuju a mám k tomu ještě nějaké suplování, tak mám to suplování placeno jako přesčas. Když půjdu na Semiramis nebo do kina, to nemusí být jen Semiramis, tak v tu chvíli nedělám tu pedagogickou činnost a jsem tam pouze v pozici dozoru a když ten týden nebudu mít žádný další aktivity, tak se nic neděje, mám svůj základní plat, pohoda. Ale když půjde ten týden, kdy jsem byla na Semiramisu suplovat, tak v tu chvíli já nemám to suplování placeno, protože je jakoby za odpadlou hodinu a odpadlo to proto, že jsem měla Semiramis a neodučila jsem jakoby.. A každý týden se to jakoby nuluje. Není to po měsíci, ale vždycky je to po týdnu.

Já: Absolvují tady učitelé nějaké kurzy primární prevence? Můžete se to týkat i konkrétních témat rizikového chování, takže nějaká šikana, násilí nebo tak něco.

TU: Určitě. Já teda teď.. Osobně já ne, ale vím, že byly kolegyně na různých kurzech. Máme dole takový sešit, kam se zapisujeme na školení, je to tam nabízeno a tedy kolegyně jezděj, i paní ředitelka nedávno byla.

Já: Takže je to na bázi dobrovolnosti?

TU: Jo, my si vybíráme programy, který chceme navštívit. Není to jako povinně, že by byl dám befel, že musíme všichni, ne. Třeba teď kon jsme byli, ale vloni jsme byli na téma násilník ve škole, tak to jsme byli celá škola poučení, jak se máme chovat v případě, že by nám něco takového.. Tak to je taky prevence, že jo. Ale myslím, že to bylo na místě a to jsme měli všichni povinně. To jsme měli o prázdninách nějaký takový školení. A jinak si to téma vybíráme. Víam, že teda některý kolegyně si i to téma šikany a tak vybíraly.

Já: Takže máte nějaký počet hodin, který musíte strávit vzděláváním za ten rok?

TU: Nee, je to naopak, spíš to je tak, že můžeme vyjet určitý počet hodin než že musím, ale spíš v tom je.. Aktuálně záleží vždycky na penězích, kolik peněz na to další vzdělávání je a u nás ve škole se teda lidi rádi vzdělávají navíc, takže spíše u nás problém je ne, že bych někdo nechtěl jet, ale spíš nemáme už potom další peníze na ty cestáky a podobný věci. Takže spíš rádi se tady lidé vzdělávají.

Já: Dobře. Víte, jestli máte zahrnutý programy primární prevence v preventivním programu školy?

TU: Já si myslím, že jo, že to tam paní metodička má.

Já: Hm. A poslední věc ještě. Víte, odkud bere škola finanční prostředky na financování těch programů?

TU: Z městského úřadu myslím, že tam mají nějakou smlouvu, ale ono se to každý rok mění. Jeden rok to byl i nějaký grant z Evropské Unie, nevím přesně.

Já: A myslíte si, že zdroj financování má vliv na přístup vedení školy a pedagogického sboru na přístup k programům?

TU: To se asi musíte zeptat vedení školy, to já nevím.

Já: To je ode mě asi všechno. Napadá vás ještě něco, co by se týkalo realizace programů a nezeptala jsem se na to?

TU: Vy jste byla tak podrobná, že asi ne, už mě nic nenapadá.

Já: Tak Vám moc děkuju