

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Marek Čepa

**Školní metodik prevence a tvorba minimálních preventivních  
programů na základních školách v Olomouci**

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „*Školní metodik prevence a tvorba minimálních preventivních programů na základních školách v Olomouci*“ vypracoval zcela samostatně pod odborným dohledem vedoucího práce a použil pouze prameny uvedené v seznamu literatury.

V Olomouci 2014

.....  
Bc. Marek Čepa

## **Poděkování**

Velice rád bych chtěl poděkovat PhDr. Lindě Švrčinové, Ph.D. za odbornou metodickou pomoc a vedení mé diplomové práce. Velké poděkování patří také školním metodikům prevence za jejich vstřícnost a poskytnutí rozhovoru. A v neposlední řadě bych chtěl poděkovat Bc. Petrovi Holáskovi za jeho podporu a trpělivost.

## ANOTACE

|                          |                                      |
|--------------------------|--------------------------------------|
| <b>Jméno a příjmení:</b> | Bc. Marek Čepa                       |
| <b>Katedra:</b>          | Ústav pedagogiky a sociálních studií |
| <b>Vedoucí práce:</b>    | PhDr. Linda Švrčinová, PhD.          |
| <b>Rok obhajoby:</b>     | 2014                                 |

|                                    |  |
|------------------------------------|--|
| <b>Název práce:</b>                | Školní metodik prevence a tvorba minimálních preventivních programů na základních školách v Olomouci   |
| <b>Název v angličtině:</b>         | School prevention and development of preventive programs in primary schools in Olomouc   |
| <b>Anotace práce:</b>              | Diplomová práce se zabývá školním metodikem prevence a tvorbou minimálních preventivních programů na základních školách v Olomouci. Cílem teoretické části je seznámit s terminologií sociálně patologických jevů a jejím formám. Dále uvést primární prevenci jako takovou, ale i ze strany školského resortu. Blíže představit školního metodika prevence z hlediska jeho činnosti. Dalším cílem teoretické části je přiblížit jednotlivé fáze vedoucí k tvorbě minimálního preventivního programu. Cílem výzkumné části je pomocí metod analýzy a polostrukturovaného rozhovoru, zjistit fáze tvorby minimálních preventivních programů na základních školách v Olomouci.   |
| <b>Klíčová slova:</b>              | Sociálně patologické jevy, primární prevence, školní metodik prevence, tvorba minimálního preventivního programu   |
| <b>Anotace v angličtině:</b>       | This thesis deals with the school's prevention specialist and the creation of preventive programs in primary schools in Olomouc. The aim of the theoretical part is to apprise with the terminology of social pathologies and its forms. Next, to place primary prevention itself, but also by the side of the Education Ministry. To introduce the school prevention specialist closer in terms of its activities. Another aim of the theoretical part is to explain the different phases leading to the creation of minimal prevention program. The aim of the research is to use methods of analysis and semi-structured interview to determine the stage of creation of preventive programs in primary schools in Olomouc. |
| <b>Klíčová slova v angličtině:</b> | Socially pathological phenomena, primary prevention, school  |

|                                |  |
|--------------------------------|--|
|                                | prevention methodologist, creation of minimal prevention program   |
| <b>Přílohy vázané v práci:</b> | <b>Příloha č. 1</b> – Přesné znění polostrukturovaných otázek<br><b>Příloha č. 2</b> – Informovaný souhlas respondenta<br><b>Příloha č. 3</b> – Doporučení a přínos pro praxi<br><b>Příloha č. 4</b> – SWOT analýza Olomouckého kraje v rámci prevence |
| <b>Rozsah práce:</b>           | 169 s.   |
| <b>Jazyk práce:</b>            | Čeština  |

# Obsah

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Úvod.....</b>  | <b>8</b>  |
| <b>1 Vymezení rizikového chování – sociálně patologických jevů.....</b>   | <b>11</b> |
| 1.1 Etiologie rizikového chování.....                                     | 15        |
| 1.2 Formy rizikového chování.....   | 21        |
| <b>2 Prevence sociálně patologických jevů.....</b>                        | <b>33</b> |
| 2.1 Vymezení a druhy primární prevence.....                               | 33        |
| 2.2 Cíle primární prevence.....   | 38        |
| 2.3 Cílová skupina primární prevence.....                                 | 39        |
| <b>3 Systém státního resortu v oblasti prevence.....</b>                  | <b>42</b> |
| 3.1 Role školy v oblasti preventivního přístupu.....                      | 49        |
| 3.1.1 Implementace prevence v kurikulu RVP ZV.....                        | 51        |
| 3.2 Realizátoři preventivního opatření na základní škole.....             | 53        |
| 3.3 Poradenská zařízení v rámci prevence.....                             | 59        |
| <b>4 Představení školního metodika prevence.....</b>                      | <b>64</b> |
| 4.1 Další vzdělávání pedagogů pro funkci školního metodika prevence.....  | 68        |
| 4.2 Zprostředkovatelé vzdělávacích programů „250“ v Olomouckém kraji..... | 71        |
| <b>5 Minimální preventivní program.....</b>                               | <b>75</b> |
| 5.1 Vymezení minimálního preventivního programu.....                      | 75        |
| 5.2 Zásady a efektivnost programu.....                                    | 76        |
| 5.3 Tvorba minimálního preventivního programu.....                        | 78        |
| 5.4 Formy a metody preventivních aktivit.....                             | 85        |
| 5.5 Druhy preventivních programů realizované v praxi.....                 | 87        |
| 5.6 Evaluace minimálního preventivního programu.....                      | 88        |
| <b>6 Souhrn teoretické části.....</b>                                     | <b>91</b> |
| <b>7 Výzkumná část.....</b>   | <b>93</b> |
| 7.1 Cíle výzkumné části.....  | 93        |
| 7.2 Popis použitých metod v kvalitativním výzkumu.....                    | 94        |
| 7.3 Charakteristika zkoumaného souboru.....                               | 96        |
| 7.4 Postup při sběru dat.....   | 101       |

|           |   |            |
|-----------|---|------------|
| <b>8</b>  | <b>Analýza minimálních preventivních programů.....</b>          | <b>103</b> |
| 8.1       | Komparace obsahu minimálních preventivních programů.....        | 121        |
| 8.2       | Shodné závěry z analýzy minimálních preventivních programů..... | 126        |
| <b>9</b>  | <b>Analýza rozhovorů.....</b>                                   | <b>128</b> |
| 9.1       | Interpretace výsledku z rozhovorů.....                          | 129        |
| 9.1.1     | Stručné údaje o školních metodických prevence.....              | 129        |
| 9.1.2     | Preventivní tým – potřeby a práce členů.....                    | 132        |
| 9.1.3     | Fáze tvorby minimálního preventivního programu.....             | 136        |
| <b>10</b> | <b>Shrnutí výzkumné části.....</b>                              | <b>146</b> |
| <b>11</b> | <b>ZÁVĚR.....</b>   | <b>148</b> |

**Seznam zkratk**

**Seznam grafů**

**Seznam tabulek**

**Použité zdroje**

**Seznam příloh**

# Úvod

*Motto: „Prevence je v zásadě o péči, o vzájemných vztazích a o otevřené výměně informací. Neexistují žádné jednoduché odpovědi, pouze moudře vedené rozhovory.“*

M. ROSENBAUM

Téma méj diplomové práce nese název „Školní metodik prevence a tvorba minimálních preventivních programů na základních školách v Olomouci.“ Bezespornu mohu konstatovat, že vybrané téma patří mezi aktuální témata ve společnosti. To byl jeden z důvodů, proč jsem si ho vybral. Dalším důvodem je moje zaujetí pro tuto oblast, neboť mne zajímá, jak postupují základní školy v Olomouci při vytváření primární prevence rizikového chování zakomponované v minimálním preventivním programu. V neposlední řadě, třetím důvodem je, že téma diplomové práce úzce souvisí mým studovaným oborem – Řízení volnočasových aktivit, neboť plnohodnotně dobře strávený volný čas žáků je považovaný za součást prevence. Tento faktor mohu považovat za významný nejen pro samotné žáky, ale i pro jejich zákonné zástupce.

Současnou společnost můžeme považovat za moderní, ale také uspěchanou, s tím souvisí i povědomost rodičů o svých dětech, kdy pomalu ztrácí přehled o tom, jakým způsobem a s kým tráví jejich dítě svůj volný čas. Existuje mnoho faktorů, které mohou zapříčinit zrod rizikového chování, například osobnost žáka a jeho rodinné zázemí či socioekonomická situace rodiny, další spouštěcím faktorem je vliv sociální skupiny, socioekonomická vyspělost dané země, ale patří sem také škola. Je patrné, že s nástupem dětí do školního systému je vystaveno záměrnému vzdělávání, kdy formujeme bez jeho vědomí, celou jeho osobnost a to záměrným způsobem. Školní prostředí je místo, kde je možné mimo vzdělávání na žáky všech věkových kategorií, působit preventivně, poněvadž jsou vystaveni možnému výskytu z forem sociálně patologických jevů či rizikovým chováním, které jsou tak v současné době rozsáhlé a čím dál více sofistikovanější. Právě vedle rodičů je školní prostředí místo, kde by měla být primární prevenci věnována pozornost už v předškolní výchově a následně na to plynule navázat na I. stupni základní školy, kdy je možné formovat jejich osobnost z hlediska názorů, postojů, hodnotového žebříčku.

V mé diplomové práci se primárně zabývám tvorbou minimálních preventivních programů na základních školách. Hlavním cílem této práce je zjistit a popsat jednotlivé fáze,



kteře vedou k tvorbě minimálních preventivních programů vybranými základními školami v Olomouci. Je možné zjistit způsoby tvorby preventivního programu z odborných publikací či různých podpůrných materiálů, kterými se škola řídí, ale dle mého názoru je mnohem efektivnější zmapovat způsob tvorby v praxi. Dále jak konkrétní základní školy tvoří svůj preventivní program a jakými zkušenostmi jeho tvůrci disponují. Zjištěné poznatky mohou sloužit jako podklad pro začínající školní metodiky prevence, jež budou muset přikročit k tvorbě preventivního programu. Dále zjištěné poznatky budou sloužit i ostatním školním metodikům prevence jako zdroj informací, jak jiná základní škola tvoří preventivní program. Mohou se tak školní metodici prevence inspirovat pro další svoji práci či komparovat s prevencemi jiných škol, kde je možné zjistit obdobu či odlišnost přístupu k sestavování preventivního programu.

Diplomová práce je rozdělena na části teoretickou a praktickou. Teoretická část je rozdělena do sedmi hlavních kapitol, jež jsou členěny na další podkapitoly. První kapitola se zabývá vymezením rizikového chování a sociálně patologických jevů, kde tyto dva termíny blíže představím. Dále se tato kapitola věnuje etiologii rizikového chování, kde nastíním faktory ovlivňující iniciaci a rozvoj rizikového chování. Následně představím jednotlivé formy rizikového chování vyskytující se v současné společnosti. Druhá kapitola nese název prevence sociálně patologických jevů, kde vymežím samotnou prevenci a její druhy. Součástí této kapitoly jsou cíle primární prevence, jež pojednává o umožňování strategie, s jakými prostředky a jakou formou se primární prevence bude na rizikových úrovních provádět. Další části kapitoly jsou cílové skupiny, kde je rozdělení těchto skupin, kterým jsou věnovány preventivní programy. Třetí kapitola obsahuje prevenci ze strany školského resortu, představím horizontální a vertikální úroveň jednotlivých složek. Součástí kapitoly jsou jednotlivé státní resorty z preventivního pohledu. Dalším tématem jsou role školy v oblasti preventivního opatření, kde blíže nastíním školní prostředí. Budu se také věnovat implementaci prevence v kurikulu RVP ZV, kde jsou zmíněné klíčové kompetence, průřezová témata a témata prevence ve Školském vzdělávacím programu. V této kapitole dále přiblížím jednotlivé realizátory prevence na základní škole dle novelizované vyhlášky č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařizováních, ve znění pozdějších předpisů. Dalším obsahem kapitoly jsou poradenská zařizování v rámci prevence. Čtvrtá kapitola se věnuje školnímu metodikovi prevence a jeho činnosti dle zmiňované vyhlášky výše v textu. Blíže představím jeho profil, kompetence, které jsou tak důležité pro tuto činnost. Je důležité se v této kapitole také zmínit o dalším vzdělávání pedagogických

pracovníků, z kterých se po absolvování vzdělávací programu „250“ teprve stávají školními metodiky prevence. Nejprve se však zmíním o celoživotním vzdělávání, které se může uskutečňovat ve třech formách. Představím zprostředkovatele vzdělávacích programů „250“, které jsou nabízeny NNO v Olomouckém kraji. Pátá kapitola bude pojednávat o minimálním preventivním programu, o jeho zásadách a efektivnosti tvorby, dále vymezím jednotlivé fáze samotné tvorby programu. V této kapitole se budu dále zabírat o formách a metodami preventivních aktivit. V předposlední oblasti jsou zmíněny druhy preventivních programů realizované v praxi. Poslední části kapitoly vysvětlím evaluační proces minimálního preventivního programu. Šestá kapitola pojednává o legislativním ukotvení v primární prevenci, kde představím jednotlivé vztahující zákony a vyhlášky věnující se k této problematice. Poslední sedmá kapitola je věnována souhrnu teoretické části.

Výzkumná část obsahuje čtyři hlavní kapitoly, které jsou členěny na další podkapitoly. V první kapitole představím cíle výzkumné části, popíši použité metody v kvalitativním výzkumu, jež se jedná o metody analýzy dokumentů a polostrukturované rozhovory se školními metodiky prevence. Dále se v této kapitole budu věnovat charakteristice zkoumaného souboru, kde si představíme jednotlivé základní školy na území Olomouce. Dále tato kapitola obsahuje postup při sběru dat, podáváme podrobný popis, jakým způsobem byly získány data potřebná pro výzkumnou část. V neposlední řadě jsem se věnoval analýze aktuálních preventivních dokumentů v rámci Olomouckého kraje. V druhé kapitole se budu věnovat samotné analýze minimálních preventivních programů základních škol v Olomouci. Získané údaje budu komparovat a vyvozovat závěry v této části. Analýza rozhovoru je třetí kapitola, která zahrnuje části interpretace výsledku z rozhovorů, jež jsou děleny na logické celky, tedy tři významné části. První část pojednává o stručných údajích školních metodiků prevence. Druhá část je preventivní tým – potřeby a práce členů, třetí část je fáze tvorby minimálního preventivního programu – hlediska podmínek a výsledek samotné tvorby. Třetí kapitola dále obsahuje doporučení a přínos pro praxi. Poslední čtvrtá kapitola se zabývá shrnutím výzkumné části.

# 1 Vymezení rizikového chování – sociálně patologických jevů

V současné době se pojem „*sociálně patologický jev*“ postupně nahrazuje pojmem „*rizikové chování*“. Proto objasníme tyto dva termíny, které vedly ke změnám v terminologii.

Miovský (2010, s. 28) uvádí, že pro oblast školní prevence je pojem sociálně patologický jev již koncepčně překonán, nýbrž je jednak stigmatizující a zároveň klade velký důraz na společenskou normu. Proto by bylo dobré v této práci tyto myšlenky dále rozvést. Sociálně patologické jevy začal jako tento termín prvně používat anglický filozof a sociolog Herbert Spencer. Byl zastáncem sociologického naturalismu a evolucionismu, tedy předpokládal na úrovni společnosti fungování obdobných zákonů pozorovatelných v přírodních procesech (Ondrejko, Brezák, Lubelcová, 2001).

Termín sociální patologie je souhrnné označení pro jevy abnormální, chorobné, všeobecně společensky nežádoucí a obsahuje jevy, které jsou vnímány jako společenskou normu překračující, kterou společnost ohrožují, a proto jsou někdy spojeny s negativními sankcemi. Fischer, Škoda (2009, s. 14) uvádí, že sociální patologie se zabývá zákonitostmi takových projevů chování, které společnost hodnotí jako nežádoucí, protože porušují její sociální, morální a právní normy. Termín sociální patologie zahrnoval dříve široké zaměření na oblast sociálních jevů, avšak od poloviny 60. let 20. století se tento pojem váže k sociologii, poněvadž se zasloužil o zkoumání již závažných sociálně negativních jevů (Sochůrek, 2009).

Kraus (1999, s. 47) definuje sociálně patologický jev takto: „*Jevy, které jsou z hlediska fungování společnosti, pokládají za nejproblematičtější, nejnebezpečnější a mají největší negativní důsledky*“. Dále Skopalová (2000) doplňuje, že pojem sociálně patologické jevy je užíván pro nezdravé a obecně nežádoucí společenské jevy, které jsou negativně sankcionovány.

Autoři Ondrejko, Brezák a Lubelcová (2001) dodávají, že sociálně patologické jevy se proměňují v čase i prostoru a jsou určeny danou kulturou, v rámci které se o těchto jevech hovoří. Dále pokračují, že existují nezávisle na tom, zda si je jedinec uvědomuje nebo ne. Obdobný názor na sociálně patologické jevy má Freiová (in Sochůrek, 2009), která vysvětluje pojem jako abnormální jevy, které jsou pro společnost nebezpečné, u kterých je důležitost znát jejich příčiny vzniku a existence. Normy dané společnosti nebo skupiny jsou vzorem pro

chování daného jedince, který v této společnosti či skupině žije. Sociálně patologické jevy jsou odvozeny od normality společnosti, což znamená od standardizovaného, očekávaného a vyžadovaného chování.

Jak je známo, každý jedinec si v rámci socializace internacionalizuje určitá pravidla dané společnosti, kterými se ve svém životě řídí. Společenská pravidla mohou být neuvědomovaná a osvojená již v dětském věku. Můžeme hovořit i o pravidlech uvědomovaných, kterými se lidé řídí a dodržují je proto, že je sami považují za společensky správné a prospěšné. Fischer, Škoda (2009) dodávají, že je možné se denně setkávat s množstvím způsobů, díky kterým může dojít k odchýlkám od společenských norem. Jedlička (2004) dodává, že pokud nebude jedinec akceptovat sociální normy společnosti, dojde ke vzniku konfliktu.

Pro upřesnění, co to norma je, použijeme definici v sociálním pojetí jako „*soubor institucionalizovaných a kolektivních očekávání a hodnocení určitých typů chování v dané sociální jednotce, jenž je abstraktní syntézou řady různých časových a situačních rozhodnutí a hodnocení určitého problému či chování*“. (Erikson, 1962. in Dolejš, M. 2010, s. 10).

Norma je v anglickém jazyce vyjádřena jako „standart“. V českém jazyce znamená „pravidlo“. Tyto pojmy se používají se spojitostí s akceptovatelným chováním v dané společnosti. Sociální normy jsou tvořeny obsahem, který v sobě nese příkazy, zákazy, dále práva a povinnosti. Každá norma má svou strukturu a tvoří hierarchii, která je uplatňována na chování jedince. Normy mají také své hranice. Pokud některou z nich překročíme, je naše chování pro danou společnost delikventní, deviantní nebo patologické. Jednostranné normy mají své protipóly, kterými jsou konformní chování – společensky přijímané, a deviantní chování – patologické chování.

Dále normy vyjadřují určitý stav „normality“, ve kterém je společností, skupinou či jedincem uznávaný určitý systém hodnot. Vágnerová (2002, s. 444) rozumí a vymezuje normalitu podle několika kritérií:

- A. *Statistické pojetí* – toto pojetí je založené na kvalifikaci psychického projevu, kdy norma se ztotožňuje s hodnotou nebo pásmem hodnot s největší četností. Variabilita daného znaku určuje směrodatná odchylka. Čím větší je variabilita určitého projevu, tím je širší pásmo normy. V tomto případě mluvíme o aplikované tzv. Guassovy křivky. Můžeme zjednodušeně říci, že v rámci statistického pojetí považujeme za normální to, co dělá většina.

- B. *Funkční pojetí* – vysvětluje normalitu podle funkcionální normy, která je zaměřená na optimálním fungování jedince. Za normální a žádoucí je takový projev, který vede k určitému efektu, tzn. takové vlastnosti a chování, které umožňuje jedinci dosáhnout jeho osobních cílů a uspokojit jeho potřeby.
- C. *Sociokulturní pojetí* – normy jsou vymezeny na základě společenských kritérií. Jedinci jsou za nenormální považováni proto, že se vyhýbají běžnému očekávání společnosti.
- D. *Norma jako ideál* – tato norma se objevuje jen u některých vývojových fází a bývá často nedosažitelnou a snovou představou. Nedosažitelný určitý ideál může být zdrojem psychických obtíží. Tato vymezovaná normalita je považována za nejstarší.
- E. *Skupinová norma* – je tvořena na odlišných hodnotách různých sociálních skupin a podskupin, které se mohou velmi výrazně měnit v souvislosti s tzn. sociální mobilitou.
- F. *Subjektivní norma pozorovatele* – na základě této normy se odráží osobnostní vlastnosti člověka, které jsou závislé na mnoha faktorech (výchova, zkušenost, emotivita, inteligence atd.). Bývá dle Vágnerové (2002, s. 444) velmi variabilní.

Musíme konstatovat, že určení lidské normality není nic jednoduchého, neboť není ostře ohraničena. Je na místě, abychom normalitu posuzovali v kontextu kultury, ve které se dané posuzování chování odehrává. Normalitu hodnotíme jako zdraví neboli nepřítomnost psychopatologických příznaků. Jde o lékařské hledisko, kde největším problémem je medicína, která se neustále vyvíjí a stejně tak se vyvíjí vztah lékařského poznání ke společnosti. Další pohledem, který nabízí autoři, je normalita považovaná za utopii, která je typická pro Freudovu psychoanalýzu. Třetím pohledem na normalitu je soubor statistických průměrů lidských vlastností v mnoha rozměrech. Za měřítko normality je v tomto pojetí inteligenční kvocient. Za normálního jedince se považuje jedinec, který má IQ v rozmezích 90-110 bodů. Pokles pod tuto zmiňovanou hranici se považuje za patologický neboli abnormální. Pokud je vzestup nad tuto hranici, je statisticky nenormální, ale za něco patologického se nepovažuje, spíše naopak, považuje se za ukázkou nadprůměrné inteligence.

Zde můžeme použít definici od Americké psychologické asociace (2000, s. 867), která mluví o normě jako „*sociálně determinované dohodnuté normy, které naznačují: A) Jaké chování považované v rámci daného kontextu za správné, označuje se jako popisné normy.*

B) *Jaké chování je považované v daném kontextu za správné, označujeme za příkazující normy*“ (Jandourek (2003, s. 60) považuje normu za závažný požadavek týkající se nějakého chování, kde se rozlišuje, kdo ji ukládá – komu nebo v čí prospěch je ukládána a situaci, ve které je vyžadována. Norma nemusí být stanovena výslovně, ale podle autora i přestoupení nepsaných norem může mít nepříznivé následky.

Dále si vymežíme rizikové chování dle mezinárodní klasifikace nemocí (10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, 1992, dále jen MKN-10). Tento pojem najdeme v kategorii F90-F98 „*Nemoci duševní a poruchy chování*“. Pod označení F91 nalezneme poruchy chování a jejich charakteristika. Podle MKN-10 jsou poruchy chování charakterizovány opakovaným a přetrvávajícím agresivním, asociálním a vzdorovitým chováním. MKN-10 vysvětluje rizikové chování bez jakékoliv spojitosti s rozvojem osobnostních rysů, které jsou představovány vzorci vztahů, strategiemi zvládnání či subjektivní zkušeností (APA, 2000).

Vágnerová (2000) naopak zdůrazňuje vliv osobnostního vývoje, že poruchy chování nejsou následky duševních chorob či onemocnění, nýbrž jde o odchylky v osobnostním vývoji. Tyto odchylky v osobnostním vývoji vznikají interakcí základních etiologických faktorů, kterými jsou:

- Vliv sociálního prostředí, především primární rodiny;
- Dalším faktorem je genetická dispozice k disharmonickému vývoji;
- Porucha nebo oslabení centrální nervové soustavy, převážně na bázi perinatálního či perinatálního poškození.

Podle jiných autorů Fornesse a Knitzera (in Vojtová, 2008) se poruchou chování myslí takové chování jedinců, které se odlišuje od věkových, kulturních nebo etnických norem, které negativně působí na školní výkon jedince. Zároveň můžeme říci, že toto postižení je více než přechodná a relativně předvídatelná reakce na stresující události z prostředí, ve kterém jedinec žije. Dále konstatujeme, že se současně vyskytuje nejméně ve dvou různých prostředích, z nichž alespoň jedno souvisí se školou. Z toho vyplývá klasifikace utvořená dle charakteru chování pro školní prostředí, kterým se porucha projevuje (Cole, Visser, Upton, 1998, in Vojtová, 2008, s. 25 - 38):

- Záškoláctví, lhaní, krádeže – poruchy chování vyplývající z konfliktu;
- Agrese, šikana, loupeže – poruchy chování spojené s násilím;
- Závislost na automatech, toxikomanie – poruchy chování související se závislostí;

Nejčastější typy rizikového chování dělí Průcha, Walterová a Mareš (2008) do tří základních kategorií:

- a) Zneužívání návykových látek (nikotin, alkohol, drogy);
- b) Negativní chování v oblasti reprodukční (předčasný sex a s ním spojené střídání partnerů, riziko pohlavních nemocí a předčasného otěhotnění);
- c) Negativní psychosociální chování (poruchy chování, agresivita až kriminalita, úrazy, deprese až sebevražedné jednání, poruchy školního prospívání, nedokončení školní docházky, následná nezaměstnanost);

## 1. 1 Etiologie rizikového chování

Etopedie hledá faktory ovlivňující iniciaci a rozvoj poruch chování ve třech rovinách, a to v osobnostním vývoji (individualita jedince), kritické životní události, tedy biografie a sociální vztahy (sociální interakce). Krueger, Caspi, Moffitt & Silva (1998) podotýkají, že jednotlivé negativní aspekty mezi sebou souvisejí. Hohnová (2010) dodává, že k faktorům, které ovlivňují, se přidávají sociálně-kulturní faktory, kam zařazujeme rodinnou výchovu, špatnou rodičovskou kontrolu, chladné vztahy, ale patří sem dále genetické a biologické faktory jako hyperaktivita, impulzivita, snížená produkce dopaminu apod. Vojtová (2008) ve své speciální pedagogice v současné době upřednostňuje takzvaný biopsychosociální model poruchy chování.

Pro tuto oblast můžeme použít odbornou větu od Vojtové (2010, s. 119) „*Míra začlenění a aktivity jedince s postižením (v riziku poruch chování s poruchou chování) je v tomto konceptu pojímána v souvislostech příležitostí a facilitace poskytované jeho prostředím ..., poněvadž faktory prostředí se s funkcemi těla vzájemně ovlivňují.*“

Nabízíme přehled od Vojtové (2008, s. 73) na „rizika spojená s osobností dítěte:

- *nedonošenost, nízkou porodní váhu dítěte, postižení a nemoc, prenatální postižení mozku, porodní úraz, chronické onemocnění;*
- *dále hyperaktivita dítěte, jeho narušené chování a impulzivita;*
- *slabé vazby a malou schopnost řešit problémy, sociální dovednosti jedince;*
- *dítě, které má obdiv k násilí, nízkou sebeúctu, dítě s nedostatkem empatie, egocentrismus;*
- *absenci důležitých osob v životě dítěte, život dítěte v institucionální péči;*

- *neschopnost jedince prožívat štěstí, vnímat sympatie a pozitivní signály ze sociálních vztahů.*“

Zaměříme-li se na rizika, která ovlivňují individualitu dítěte, tak mluvíme především o jeho fyzické a psychické konstituci a sociální zkušenosti. Do psychických rizikových faktorů řadíme hyperaktivitu, kognitivní deficity a jazykovou bariéru. Jak jsme již zmínili výše, pedagogové řadí hyperaktivitu jako rizikový faktor nejčastěji uváděný ve spojitosti s poruchou chování. Můžeme zde také mluvit o neuspokojení z některých potřeb jedince, která je pro každé dítě individuální a může z toho nastat deprivace, která znamená dle Průchy a kol. (2008, s. 73) „*psychický stav, který vzniká v takových životních situacích, kdy nejsou u dítěte uspokojovány jeho základní duševní potřeby v dostatečné míře a po dosti dlouhou dobu.*“ Theiner (2007) dodává, že u jedinců s rizikovým chováním je v anamnéze častá přítomnost trauma, které nakonec vede k posttraumatické stresové poruše. Současně se u jedinců vyskytuje až dvacetkrát častěji záchvatové onemocnění ve srovnání s běžnou populací. Autoři Walker, Ramsey, Gresham (2004) podotýkají, že k neurologickým faktorům se řadí také komplikace při novorozeneckém krvácení. Jak dodává Vojtová (2010), faktory souvisí se zvýšením rizikem vzniku různých forem problémů v chování a učení. Musíme konstatovat, že z hlediska osobnostního vývoje hrají roli genetické faktory, proto někteří autoři jako Theiner (2007) odhaduje genetickým faktorům podíl až na 71%, což oproti tomu Kauffman (2008) tvrdí, že existence genetického základu na vzniku různých forem problémů v chování a učení není proto přesně dána. Je třeba brát v potaz vztahy mezi faktory prostředí a genetickými vlohami. Vojtová (2010, s. 92) dále dodává, že s problémovým chováním se spojuje například Huntigtonovu chorobu, Williamsův syndrom či tuberkulózní sklerózu.

Mezi další vlivy řadíme temperament, kde je významných následujících devět povahových vlastností a to biorytmus, aktivita, vstřícnost nebo odtažitost, dále přizpůsobivost, převládající emoční ladění, intenzita reakcí, zaměření a výdrž pozornosti, pohotovost ke změně orientace pozornosti, podnětový práh (Vojtová, 2010, s. 92).

Vágnerová (2001) dodává, že temperament ovlivňuje adaptibilitu, citlivost, úroveň aktivity, vytrvalost, sociabilitu, pozornost a reaktivnost. Coie, Dodge (2006) uvádějí, že emoční ladění ovlivňuje interakci a interpretaci situace, ve které se interakce odehrává, a proto mohou mít jedinci s deficitem emoční inteligence v těchto situacích problémy s dekódováním, kde se objevuje misintepretace sociálních vodítek, především se vyskytuje chybné usuzování na afektivní prožívání druhých lidí, dále celkové problémy s řešením



situaci, což je způsobeno sníženými dovednostmi jedinců řešit problémy jinak než násilím. Hohnová (2010) dává hlavní roli impulzivité, která má za následek zvýšení projevů násilného chování, což je poměrně stabilním rysem osobnosti, který má dopad zejména na afektivně vyvolanou agresi. Zásadní rozdíl mezi naučenou a impulzivní agresivitou spočívá v tom, že impulzivní chování u jedince postrádá jakoukoliv logiku.

Druhým zdrojem vzniku poruch je *sociální kontext*. Navrátil, Mattioly (2011, s. 28) uvádějí, že klima sociálního prostředí ovlivňuje prožívání dítěte a to buď pozitivně či negativně, dále autoři dodávají, že „*prostřednictvím opakovaného reagování na vnější podněty makrosociální prostředí, získává jedinec osobní zkušenost a to v tom, zda je reálné dosáhnout osobních hodnot, uspokojit své potřeby, zájmy v daných společenských podmínkách.*“ Většina autorů jako jsou například Vojtová (2010; Theiner (2007); Hohnová (2010) se shodují v tom, že za sociální kontext ve spojení s poruchou chování je právě vliv primární rodiny, ve které se vyskytují rizikové faktory a to zejména kriminalita, užívání návykových látek rodiči či jednoho z rodičů, dále konflikty v rodině. Sem řadíme dle Theinera (2007) prvky spojené s výchovou jako je nedostatečná péče, nepřiměřenost ve výchově, nepřátelský vztah rodičů ke svému dítěti a domácí násilí v rodině.

Matoušek, Kroftová (2003) uvádí ve své publikaci studie rodin problémových jedinců v adolescentním věku, rodinné prostředí jako chladné, s minimálním zájmem o své děti, jejich potřeby. Dále studie ukazují, že dítě může být využíván k plnění potřeb dospělého. Primární rodina je důležitým činitelem, co se týče vzniku a rozvoje poruch chování, v některých případech může působit i jako protektivní faktor. Šolcová (2009) dodává, že funkčnost rodiny z hlediska ekonomického, sociálního a citového determinuje vývoj dítěte a vytváří jeho pohled na svět kolem sebe. Jestliže v rodině vše funguje a dítě je spokojené, je předpoklad, že si dítě vytváří strategii pro zvládnutí problémových a krizových situací. Je potřeba pozdvihnout význam interakce v rodině, jejich pevnost a kvalita vztahů. Jestliže je dítě zanedbávané nebo týrané, mohou být tímto aktem ovlivněny jeho rodinné vztahy či negativně ovlivněny jeho sebevímání či může mít nízké sebehodnocení. Je tu pak riziko zvýšení u těchto dětí asociálního, bezohledného chování. Lze tedy předpokládat, že tato negativní zkušenost vedla k jejich emočnímu otupění a především dochází ke ztrátě zábrán.

Vágnerová (2004) uvádí, že tyto problémy se mohou kontinuálně rozvíjet již od doby dospívání a následně se stát spouštěčem kriminálního jednání. Protektivně na úrovni rodiny oproti tomu působí pečující rodina, to znamená, že k resiliaci dětí, jak říká Gary a kol. (in

Šolcová, 2009, s. 36) přispívá silná ekonomická základna, adaptibilita, chuť něčeho dosáhnout, spiritualita, dále vazby rodiny na sociální prostředí, respekt a láska, hrdost na rasový původ, schopnost si poradit v nepříznivých situacích, začlenění do života okolní společnosti a jednota v rodině. Pedagogové vnímají rodinu jako významný faktor související s poruchami chování. Pedagogové dávají význam spolupráce rodiny a školy při prevenci. Větší vliv na vznik poruch má sociální prostředí, škola či míra patologie v okolí bydliště a v partě, se kterou je dítě v kontaktu, poněvadž v pozdějším věku, rodinné vlivy klesají, což je období staršího školního věku a následné adolescence, kdy se poruchy chování u jedince nejvíce rozvíjí. Jak jsme již naznačili, značnou roli, kde hrají významnou roli vrstevnické skupiny. Značně se podílí na utváření sociální identity jedince. Je na místě zmínit od Theinera (2007), že dítě si současně s problémem v chování vybírá vrstevnické skupiny, které jeho problémy prohlubují. Jak uvádějí Coie, Dodge (2006), spolčení s dalšími vrstevníky s problémy v chování, může znamenat významným prediktatem agresivního chování. Jako dalším faktorem pro vývoj rizikového chování je školní prostředí. Dle Matějčka (1994) mohou různé osobnostní charakteristiky dítěte ovlivnit to, jak s ním ostatní jedná. Nikl (2000) dodává, že pro nástup do vzdělávacího procesu je zapotřebí určitá zralost dítěte. Předpokládá se, že dítě bude zralé v oblasti tělesné, v sociální i rozumové. Jestliže z vyjmenovaných složek není některá v dostatečné míře rozvinutá, může způsobit předpoklad pro riziko školní neúspěšnosti. Jak autoři Auger, Boucharlat (2005, s. 23) uvádějí „*školní léta skýtají pro žáka často plno překážek v podobě špatných známek a neúspěchů. Spousta žáků a jejich rodičů je přímo posedlých známkami, obávají se případně neúspěchu ...*“

Děti s různými poruchami centrální nervové soustavy, se specifickými poruchami chování či inteligencí v pásmu průměru až mírného podprůměru, jsou ve škole i v rodině často trestány jako nedostatečně pilné, necílevědomé, nesnaživé ... Z toho plyne, že dítě potřebuje individuální přístup, ale pokud je dítě soustavně trestáno, objevuje se u dítěte pocit méněcennosti, který může mít za následek vzniku dalších problémů. Vojtová (2008, s. 74) uvádí „*rizika související se školou:*

- *nepřiměřené nároky na jedince, pozice outsidera, nedostatek příležitostí;*
- *slabou vazbu na školu;*
- *nevhodné kázeňské prostředky, zaměření na chybu a nevyhovující kázeň;*
- *dále škodlivou vrstevnickou skupinu, přijetí agrese jako normu;*
- *šikanování, odmítání vrstevníky, sociální izolaci.*“

Dítě se ocitá v pocitu bezmocnosti, samo přijímá onu nálepkou „problémového dítěte“. Jedincovo chování může v jeho okolí vyvolat negativní reakci, na níž pak jedinec dále v některých případech reaguje negativně, a tak se podle Červenky (2008, s. 46-47) dítě ocitá v životní situaci, která se stává začarovaným kruhem. U dítěte tak vzniká tzv. syndrom bezmocnosti, poněvadž subjektivně pociťuje, že není schopno běžnými prostředky danou situaci řešit.

Dále se budeme v této kapitole zabývat rizikovými faktory, které mohou mít za následek zvýšení pravděpodobnosti vzniku poruchy chování či psychického onemocnění. Pravděpodobnost zvyšování je komulace faktorů. Rizikové faktory můžeme rozdělit do třech skupin a to na faktory fyziologické, sociální a v neposlední řadě psychické. Wernerová (in Šolcová, 2009) řadí mezi faktory fyziologické střední až těžké perinatální komplikace, vývojové nepravidelnosti a zpoždění, dále genetické abnormality u jednoho z rodičů, dlouhodobá nemoc. Pokud budeme hovořit o sociálních faktorech, jsou velmi pro jedince významné, neboť sem řadíme sourozence s handicapem, nízký socioekonomický status rodiny a s tím související chudoba, absence otce či matky, ztráta zaměstnání rodičů či jednoho z nich, změna bydliště, školy ... Zmiňované faktory při jejich kombinaci nepříznivě ovlivňují dítě ve více oblastech. Jako příklad můžeme uvést dle několika autorů (srov. Astone a McLanahan, 1991; Biblarz a Raftery, 1999; Devall, 1986) rozpad rodiny, který negativně ovlivňuje blahobyt „well-being“ dítěte, což může mít důsledek na jeho školní výsledky, úspěch a kvalitu v budoucím životě dítěte. Zároveň je rozpad rodiny často spojen s chudobou a následkem toho může vzniknout rizikový faktor. Tato příčina je pak signifikantně spojena s nízkou schopností předškolních dovedností, které se mohou dále projevit v povinné školní docházce či budoucím studijním životě jedince. Jak uvádí Duncan a kol. (1998) ve své práci, je to tím, že předškolní schopnosti jsou předpokladem a dalším krokem vedoucím k formálnímu školnímu systému. Tyto děti, které si v předškolním věku neosvojí základní schopnosti, jsou pak oproti jiným dětem v nevýhodě. Právě tato zmiňovaná znevýhodnění se často promítají do přístupu učitelů k dítěti, které se ocitá v bludném kruhu, tudíž tu vzniká prostor pro vznik poruch chování a jeho zvyšování.

Za další rizikový faktor se řadí dle Payneho (2005) lidé s nižším socioekonomickým statusem, které jsou tak více náchylní negativním událostem. Přitom mají méně zdrojů, aby tyto nepříznivé situace zvládli. Dále Payne (2005) pokračuje, že chudoba jako samostatná, není jediným zdrojem rozdílů ve zdraví mezi jednotlivými sociálními třídami, ale za důležitou roli považujeme také sebehodnocení jedince, stupeň sebeřízení v pracovním

procesu, dále kontrola osobního prostoru a pocit sociální opory. Tyto vyjmenované faktory mají v nižších sociálních vrstvách nižší hodnoty.

Do psychologických faktorů řadíme odchod nebo smrt sourozence či blízkého kamaráda, řadíme sem umístění dítěte do pěstounské péče, vyskytující psychopatologie u některých z rodičů či poruchy osobnosti. Payne (2005, s. 454) do rizikových faktorů řadí také absenci intimního vztahu a nedostatek sebevědomí jedince, které při setkání se životní události vyvolávají pocit beznaděje, může přispět ke vzniku depresí.

V následující oblasti budeme věnovat pozornost především resilienci. Etopedická literatura nabízí tuto variantu jako jednu z hlavních témat při řešení vzniku a rozvoje poruch chování. Šolcová (2009, s. 12) definuje resilienci jako „*schopnost jedince získávat potřebné zdroje, a tedy možnost rodiny, obce a kultury poskytnout tyto zdroje kulturně srozumitelnými způsoby.*“ O Resilienci můžeme dále hovořit při spojování s odolností, pružností a nenáchylností, tedy jde souhrnně o proces interakce mezi dítětem a prostředím, kdy tento proces přikládá důležitý význam osobnostním rysům jedince. Resilience pomáhá adaptovat se, nepropadat stresu a odolávat nepříznivým situacím. Důležité jsou faktory, kterými jedinci pomáhají překonávat těžké okolnosti a pokud se dítě s traumatem vyrovná, můžeme zde konstatovat i pozitivní dopad, poněvadž získá návod, tedy zkušenost pro reakci při dalším setkání s překážkou v životě. Tato získaná zkušenost je součástí jeho osobnostního rozvoje i ovlivňuje jeho postoje. Za hlavní vnitřní (osobnostní) faktor považujeme temperament. Do resilienční můžeme zahrnout schopnost mluvit o problémech a aktivně je řešit, komunikativnost a otevřenost. Do vnějších faktorů, tedy prostředí, se pokládá důležitost sociální opory, čili systém vztahů a vazeb, ve kterých se jedinec vyskytuje, příslušnost k sociální třídě a sociální kapitál.

Matějček, Dytrych (1998) k protektivním faktorům řadí uplatnění intelektových a individuálních schopností ve školní činnosti, dále sem řadí dovednosti v dětské skupině, uplatnění fyzické zdatnosti jedince, obratnosti, síly a atraktivity, volba vhodného povolání, ve kterém se jedinec uplatní, stabilní partnerský vztah v době adolescence kvalitní rodičovství a probuzení mateřských či otcovských postojů.

Dle vyjmenovaných faktorů je jedinec schopen lépe zvládat nepříznivé situace. Jestliže se mu to daří překonávat, mluvíme o tzn. „coping“, kdy dále rozšiřuje resilienční faktory. Jde o zkušenost, ve kterém jedinec dostává návod do budoucna překonávat podobné situace lépe reagovat či vyvarovat se ohrožujícím situacím. Musíme zde zdůraznit, že pro zvládnutí

životních událostí jsou velmi důležité vnitřní faktory, především osobnost jedince. Payne (2005, s. 453) dodává, že jde o vrozené dispozice i zkušenost jedince, tedy dovednosti, které získal v průběhu svého života při překonávání různých stresových situacích, a lze to souhrnně označit pod pojmem „coping resources“. Je důležité, aby jedinec po zvládnutí situace porozuměl dané události i sám sobě.

## 1. 2 Formy rizikového chování

V této kapitole si stručně vymežíme jednotlivé formy rizikového chování vyskytující ve školském systému. Odborná literatura ve vymezení forem rizikového chování je nejednotná. Proto použijeme rozdělení forem rizikového chování podle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, která ve své preventivní strategii (2013, s. 9) rozděluje na kategorie takto:

- *Interpersonální agresivní chování*, kam zahrnují agresi, šikanu, kyberšikanu a jiné rizikové formy komunikace prostřednictvím multimédií, násilí, intolerance, dále antisemitismus, extremismus, rasismus, xenofobie a homofobie.
- *Delikventní chování* ve vztahu hmotným statkům, kam řadí vandalismus, krádeže, sprejerství a jiné trestné činy či přečiny;
- *Záškolačství* a s tím spojené neplnění školních povinností;
- *Závislostní chování*, řadíme sem užívání všech návykových látek, jedná se o alkohol, nikotin, dále sem řadíme netolismus a gambling;
- *Rizikové chování v dopravě, rizikové sportovní chování, poruchy příjmu potravy, negativní působení sekt, sexuální rizikové chování*;

## SOCIÁLNÍ DEVIACE

Společenské chování jednotlivých lidí se řídí dle společenského řádu, tolerance a náboženství, kde na jedné straně společnosti existují normy, pravidla, zákony a zvyklosti. Na druhé straně můžeme mluvit o určitých formách, kam patří odchylky od společenských norem, což zastřešuje pojem deviace. Dle autorů Průchy, Walterové, Mareše (2009, s. 50) je deviace „*hodnotově neutrální označení pro odchylku od normy či odchylku od pravidel, která říkají, co je vhodné či téměř přípustné v dané sociální skupině nebo společnosti. Ze sociologického i pedagogického pohledu jde o odchylku negativní, tak o odchylku*

*pozitivní. Hodnocení toho, co je deviace, závisí na tom, kdo hodnotí, také na kritériích, která se používá dále na sociálním kontextu deviace, na sociálních normách, sociální kontroly a případných sankcích a na historickém čase.*“

Rozlišujeme pozitivní deviantní chování, jako je například workoholismus, abstinence, perfekcionismus a přehnanost v čistotě. Protipól je negativní deviantní chování, které se vyznačuje odchylkou od společenské normy a tudíž je pro společnost nepřijatelné. Do této oblasti řadíme kriminalitu, šikanu, prostituci, patologickou závislost.

## **ZÁŠKOLÁCTVÍ**

Tato forma patří mezi nejčastější vyskytované, se kterým se pedagogičtí pracovníci potýkají ve školách. Záškoláctví je dle Polesné (2011, s. 6) „*zaměřená absence ve výuce často spojená s negativním postojem ke škole nebo s obavou ze selhání ve škole.*“ Důvodem absence může být například to, že dítě je ve škole šikanováno či jeho soustavný neprospěch ve výuce. Dalším důvodem je i skutečnost, že rodiče dítěte nepovažují školu za tak důležitou. Záškoláctví může být spojeno s dalšími patologickými jevy a projevit se v interakci v problémové vrstevnické skupině, na závislosti návykových látkách nebo chováním související s kriminalitou. Vágnerová (2011) konstatuje, že dítě si záškoláctví může naplánovat dopředu nebo opakem je impulzivní jednání dítěte, který je způsobeno malou motivací ke vzdělání, absence kamarádů či jiných negativních forem vyskytujících se ve třídě žáka. Jestliže pedagog nebo rodič žáka zjistí jeho nezájem vůči škole, chodí mimo ní, je nutné zjistit příčiny tohoto jednání a překonat případné překážky, které dítěti bránily v navštěvování instituce.

## **ŠIKANA**

Pojem šikana pochází z francouzského slova „*chicane*“ a českém překladu dle Říčana (2005) znamená zlomyslné týrání, sužování a pronásledování osob.

Vágnerová (2002, s. 283) definuje šikanu jako „*násilné ponižující chování jednotlivce nebo skupiny vůči slabšímu jedinci, který nemůže ze situace uniknout a není schopen se účinně bránit.*“

MŠMT ve věstníku (2001, s. 2-3) definuje šikanu takto: „šikanování je jakékoliv chování, jehož záměrem je ublížit, ohrozit nebo zastrašovat žáka, případně skupinu žáků. Spočívá v cílených a opakovaných fyzických a psychických útocích jedincem nebo skupinou vůči jedinci či skupině žáků, kteří se neumí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit. Zahrnuje jak fyzické útoky v podobě bití, vydírání, loupeží, poškozování věcí, tak i útoky slovní v podobě nadávek, pomluv, vyhrožování či ponižování“ (MŠMT, 2001, s. 2 – 3).

Šikanu řadíme mezi psychosociální poruchy a většinou se projevují v pozdějším dětství, avšak můžeme poznamenat počátky již v předškolním věku, která se může projevit nenápadnou agresí vůči svému okolí. Agrese je z části vrozená, což má pudový základ a dle Edelsbergera (2000) znamená jednání, které se projevuje násilím vůči některému objektu či subjektu nepřátelstvím a útočností s výrazným záměrem. Dále se agrese dá osvojit na základě zkušenosti, kde je například malé dítě v rodině bezdůvodně trestáno bitím a tento akt dítě vidí u rodičů jako jejich uspokojení. Tento model jednání si dítě velmi snadno zapamatuje a využívá ho v jiných situacích jako řešení problému či pro svůj úspěch. Takovým agresivním chováním se dítě může setkat jak v rodině, ve škole, tak v televizi, u které dítě tráví většinu svého volného času. Šikanu můžeme považovat za asymetrické jednání jedné či více osob vůči jiným. Tento negativní jev se vyskytuje ve škole mezi žáky, mezi kolegy na pracovišti. Nese přesný název mobbing, či se můžeme se šikanou setkat v zájmových kroužcích mezi jejími členy.

#### **Podle Koláře (2011, s. 45-46) uvedeme pět stádií šikany:**

- Prvním stádiem je takzvaný „zrod ostrakismu“, kdy potencionální agresor si vytipuje takového jedince, který se vyskytuje na okraji skupiny a neví, jak se v takovéto situaci bránit. Jedinec se postupně dostává do takových situací, které jsou mu nepříjemné. Projevuje se to často například ve vybírání hráčů do družstev na hodinách tělesné výchovy, kdy tito jedinci zůstávají vždy jako z posledních hráčů na výběr. Na jeho adresu jsou často směřovány směšné poznámky či naopak se s ním spolužáci vůbec nebaví a je přehlížen.
- Druhým stádiem je „fyzická agrese a přitvrzování manipulace“, u které je jedinec postaven do role obětního beránka, a skupina si na něm vyvíjí svoji agresivitu či nejistotu a úspěch.
- Třetím stádiem je „klíčový moment – vytvoření jádra“, vyznačuje se jako poslední možnost, kdy se dá ještě problematickou situaci téměř vyřešit ve školním prostředí.

Třídní skupina se začíná dělit na skupinky a to na skupinku agresorů či jednoho agresora a jeho posluhovače, dále oběť, popřípadě více obětí a v neposlední řadě mlčící skupinku. Jestliže se pedagogickým pracovníkům podaří „rozbít“ vznikající skupinu agresorů a intenzivně pracují s celou třídou na změně třídního klimatu a jejich vztahů, můžeme konstatovat, že se obtížnou a nepříjemnou situaci ve třídě podaří vyřešit.

- Čtvrtým stádiem je „*většina přijímá normy agresorů*“, kdy mlčící většina se za oběť šikany nepostavila a to z důvodu strachu po nějaké době, mlčící skupina přejímá nová pravidla a chování od agresorů. Žáci, kteří byli nekonfliktní, se začínají nápadně podobat svým chováním šikanujícím žákům a to z příčin, že se nechtějí sami stát terčem šikany či z obavy, že budou považovány ve třídě za „bonzáky“.
- Pátým stádiem „*totalita neboli dokonalá šikana*“. Vyznačuje se přerozdělováním původní třech skupin žáků na dvě skupiny, a to oběti či jedna oběť a agresori, tedy zbytek třídy. V tomto stádiu je oběť naprosto podřízena nadvládě většiny a je ochotna ve většině případů udělat cokoli, aby se vyhnula nepříjemné situaci.

Říčan a Janošová (2010) říkají, že i přesto, že je na negativní jev upozorňováno, není ve společnosti ještě zcela vymýcena, neboť může za to laskavý postoj rodičů a pedagogů k dětem nebo se s tím jako takovým negativním jevem nechtějí zaobírat.

## **KYBERŠIKANA**

Tento typ rizikového chování je považován za zcela nový negativní jev, který se díky rozvoji sdělovací techniky stává jednou z forem psychické šikany prostřednictvím moderní komunikační technologie. Nejvíce se tato forma odehrává prostřednictvím internetu a mobilního telefonu, ze kterých jsou rozesílány urážlivé či zastrašující SMS zprávy, e-maily, ponižující videa a fotografií oběti. Negativní jev se odehrává ve virtuálním světě, kdy téměř ani škola netuší, co se děje. Většinou se to děje v prostoru domácího prostředí oběti. Kyberšikana definovaná podle Koláře (2011, s. 84) jako: „*jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně psychicky týrá a zraňuje spolužáka či spolužáky a používá se k tomu moderní informační a komunikační technologii a to zejména internet a mobil.*“

U jedinců způsobuje kyberšikana psychické trauma, které je považováno za těžko léčitelná. Rozkládají identitu člověka, který se cítí bezvýznamný, ponížený. Jedinec tak může prožívat virtuální i skutečnou exkomunikaci s okolím. Rogers (2011, s. 8) dodává, že



postižený jedinec pociťuje úzkost, nevyrovnanost a má nízké sebevědomí. U některých jedinců, kteří jsou psychicky labilnější, může dojít až k sebevraždě.

### **Kyberšikana představuje další příbuzné jevy, kterými jsou:**

- Cyberstalking – oběť zažívá dle Rogerse (2011, s. 35) „opakované a intenzivní obtěžování a ponižování, které zahrnují výhrůžky a zastrašování.“
- Cybergrooming – Horsa (2012) definuje tento jev jako zmanipulování oběti k osobní schůzce, kdy podtext má být sexuální akt, obtěžování, fyzické násilí a nucení k terorismu. K takové manipulaci se používá komunikační prostředky, jako jsou SMS zprávy, facebook atd.
- Happyslapping – je dle Rogerse (2011, s. 33) běžnou a pravděpodobně nejvíce užívanou formou kyberšikany, jehož cílem nemusí být pouze lidské oběti, ale i hmotné či nehmotné věci. Dále se jedná o neadekvátní humor na úkor nevinného jedince či jde o nahrávání a následné sdílení videozáznamu fyzických ataků, které mohou být předstírané, nebo se jedná o zničení věcí.
- Cyberthreats – kyberzastrašování je řazení veškerých informací, které jsou smyšlené a mají oběti způsobit psychické trauma. Dále sem autor řadí různé hrozby a výhrůžky či plané poplachy atd.

## **KRIMINALITA**

Je jedna ze závažných negativních jevů ve společnosti, která se objevuje buď v podobě dětské kriminality ve věku od 6 – 15 let, dále převážně u mladistvých od 15 – 18 let a u mladých dospělých od 18 – 24 let. Za rizikové období se považuje nástup do institucionálního systému, kde je na jedince kladeno mnoho požadavků. Závažnost kriminálního jednání je dána věkem, což znamená, že zvyšujícím věkem jedince je kriminalita promyšlenější a závažnější. Jandourek (2001, s. 133) definuje kriminalitu jako „*způsob chování porušující normy trestního práva a je speciálním případem deviace. Protože se různé kultury liší svými hodnotami nebo normami, liší se i to, co je považováno za kriminální čin.*“

## **LHANÍ, KRÁDEŽE**

Tuto formu Martínek (2009) řadí k poruchám chování, neboť má spojitost s agresivitou, avšak nelze s jistotou říci, že ve všech případech, kdy jedinec lže či krade, se bude jednat o poruchu chování, poněvadž musíme brát v úvahu věk dítěte, aktuální situaci, jaký je cíl lhaní či krádeže, také je důležité vědět motiv dítěte, co ho k tomu vedlo. Dalloz (2002, s. 23) tuto polemiku uvádí na pravou míru „*nejméně do sedmi let se u dítěte dá jen obtížně mluvit o lhaní a to z důvodu, že dítě potřebuje poměrně delší čas, než bude moci přesně rozlišovat svět podle vlastních představ od reálných.*“

Skutečnost, že dítě lže či krade, je problematické na posuzování, protože dítě může krást z touhy po předmětu, který se mu líbí, nebo například rodiče z finančních důvodů si to nemohou dovolit či dítě může krást pro špatnou partu, aby se do ní začlenilo. Jsou případy, kdy dítě k tomuto činu krádeže je nucen dospělým. Ve většině případů se to stává v postižených rodinách zasažených chudobou, žijících v sociálně vyloučených lokalitách.

## **VANDALISMUS**

Pojem „vandalismus“ vytvořil konstituční biskup Henri Grégoire během Francouzské revoluce, kdy popsal chování republikánské armády slovem „Vandalisme“. Forma „vandalismus“ se vyskytuje převážně u dětí a mládeže ve věku do 18 let a projevuje se nepřiměřeným chováním vůči cizím objektům na veřejnosti. Spadá sem například ničení telefonních automatů, veřejných laviček, uvědomělé šíření počítačových virů atd. Přesnou definici nám předloží Hartl, Hartlová (2000, s. 664) „*Vandalismus je primitivní ničení kulturních hodnot, jde v zásadě o projev skupinového protestu, provokace, upozornění na sebe, spontánní reakce po sportovním zápase i jako akt z vůle, rasové nesnášenlivosti či msty.*“

## **XENOFOBIE A RASISMUS**

Termín „xenofobie“ (z řeckého xénos, v českém překladu přichází, a fóbos, což znamená v češtině bázeň, strach) je původu antického výrazu, který vyjadřuje pocit nepřátelství vůči něčemu jinému, například etniku či cizímu. Tesař (2007, s. 70) xenofobie definuje: „*Xenofobie je negativní postoj vůči jiným, skutečným nebo odlišným lidem, který*

*se dále pojí se strachem, s nedůvěrou ke všem cizím, pocitem ohrožení plynoucím z vědomí jejich existence či přítomnosti. Tento negativní postoj má souvislost s agresivním chováním vůči nim.“*

Kryl (2011) o pojmu „xenofobie“ mluví jako o obecně používaném pro vyjádření strachu z něčeho cizího, neznámého, odlišného a je tento termín všeobecně vnímán jako negativní jev, z čehož může z xenofobního myšlení vyústit větší ráz, tedy rasismu. Ten je definován dle Kryla (2011, s. 25) takto: *„Rasismus lze chápat jako určitý druh agrese, přičemž tuto agresi ve smyslu intolerance zvyšují u lidí antropologické odlišnosti, tj. biologické odchylky od společenského průměru, tak odchylky o kulturních normách.“*

## **ZÁVISLOSTI**

Mezinárodní klasifikace nemocí - 10. revize (1992, s. 198) definuje závislost: *„Jedná se o soubor behaviorálních, kognitivních a fyziologických stavů, který se vyvíjí po opakovaném užití substance a který typicky zahrnuje silné přání užít drogu, porušené odříkávání při jejím užívání, přetrvávajícím užívání této drogy i přes jeho škodlivé následky, prioritní užívání drogy před ostatními aktivitami a závazky, zvýšenou tolerance pro drogu a někdy se spadá somaticky odvykací stav.“*

Dále v této oblasti budeme definovat dle mezinárodní klasifikace nemocí 10 (MKN – 10) „*patologické hráčství*“, které patří do skupiny nutkavých kompulzivních poruch (F63.0) a dle MKN-10 (1992, s. 237) spočívá v častých, opakovaných epizodách hráčství, která dominuje v životě jedince na újmu hodnot a závazků z hlediska sociálních, vyplývajících ze zaměstnání, dále materiálních či rodinných. Pokračují autoři Hartl, Hartlová (2000, s. 196, že *„s této perspektivy mluvíme již o nemoci, kdy přechází hráčství, časté hraní hazardních her, které téměř nepřekročilo do patologického stádia, avšak se za ním skrývá neuvědomělá potřeba sebezpevnění při neúspěších v zaměstnání nebo nespokojenosti v partnerských vztazích či v rodině, u adolescentů je třeba dodat, že narušeným špatným prospěchem si zvyšuje sociální prestiž.“*

Závislost na *internetu* se projevuje víceméně psychickou poruchou, kdy jedinec ztrácí svoji identitu, kontakt s reálným světem. Tito jedinci zažívají falešný pocit bezpečí a sounáležitosti. Autoři Nešpor, Csémy (2003) dělí problémy související s intelektem do tří základních kategorií, a to na fyzické problémy, kam řadí poškození zraku, defekty páteře,

křeče prstů, zápěstí, zvýšená morbidita epileptických záchvatů, špatná funkce krevního oběhu. Druhou kategorií tvoří dle autorů psychické problémy, kam řadí sníženou schopnost soustředit se, učit se, zvýšení agresivního chování či pokles intelektových schopností, a třetí oblastí jsou sociální problémy, které se vyznačují zhoršením interpersonálních vztahů, zhoršenou adaptabilitou, absencí neverbálních projevů či školní nespěch.

Pojem „*gamblérství*“ je převzat z angličtiny a dle Smékala a kol. (2004, s. 5) znamená v českém jazyce „*hraní, hráčství, hazardní hráčství, karban, případně jako chorobné, nutkavé hráčství.*“ Tato závislost patří mezi impulsivní a návykové poruchy, které se charakterizují třemi základními znaky podle Nešpora (2007) na:

- Neschopnost odolat impulsu, jedinec nedokáže či není schopen přestat hrát;
- Jedinec prožívá napětí, která přechází tomuto jednání, a tak dotyčný nedokáže zmírnit, jinak, než tak, že začne hrát;
- Jedinec při hraní prožívá pocit uspokojení či příjemné vzrušení;

Prunner (2008, s. 42) dodává, že většina specialistů se shodují v tom, že pokud taková závislost u jedince vznikne, pak se tento stav jako u jiných závislostí stává stavem definitivním. Vzniklá choroba doprovází jedince po celý jeho život, ze kterého se dá jen těžko léčit.

Další závislosti jsou „*psychoaktivní látky či léky*“ pod souhrnným názvem „*droga*“, která mění emoční stav jedince, jeho vědomí, vnímání, náladu, způsobuje tlumení tělesných a duševních funkcí, dále u jedince vede k halucinaci či iluzi. Droga má různou podobu, do které řadíme alkohol, kanabioidy (hašiš, marihuana), dále opioidy, kam řadíme morfin, sedativa, kofein, organická rozpouštědla, tabák atd. Drogy rozdělujeme na tvrdé a měkké a podle rizika a jejich uzákonění na legální a nelegální. Za jeden z nejrozšířenějších problémů v současnosti můžeme považovat nikotin. Tento negativní jev u dětí a mládeže ve školách na denním pořádku. Důvodů je několik, co způsobuje vznik závislosti na nikotinu u dětí a mládeže, například jejich zvědavost, aby vypadali zajímavě či nevybočovali z vrstevnické skupiny či zvedli si své sebevědomí.

## ZÁŠKOLÁCTVÍ

Tato forma patří mezi nejčastější vyskytované, se kterým se pedagogičtí pracovníci potýkají ve školách. Záškoláctví je dle Polesné (2011, s. 6) „*zaměřená absence ve výuce často spojená s negativním postojem ke škole nebo s obavou ze selhání ve škole.*“ Důvodem absence může být například to, že dítě je ve škole šikanováno či jeho soustavný neprospěch ve výuce. Dalším důvodem je i skutečnost, že rodiče dítěte nepovažují školu za tak důležitou. Záškoláctví může být spojeno s dalšími patologickými jevy a projevit se v interakci v problémové vrstevnické skupině, na závislosti návykových látkách nebo chováním související s kriminalitou. Vágnerová (2011) konstatuje, že dítě si záškoláctví může naplánovat dopředu nebo opakem je impulzivní jednání dítěte, který je způsobeno malou motivací ke vzdělání, absence kamarádů či jiných negativních forem vyskytujících se ve třídě žáka. Jestliže pedagog nebo rodič žáka zjistí jeho nezáměr vůči škole, chodí mimo ní, je nutné zjistit příčiny tohoto jednání a překonat případné překážky, které dítěti bránily v navštěvování instituce.

## SYNDROM CAN

Je důležité zmínit i tento negativní jev, který se vyskytuje ve společnosti. Formu si představíme ve stručném historickém vývoji dle Slaného (2008), který uvádí, že týrání a sexuální zneužívání dětí provází celou historii lidských dějin, kde například v chování starověkých Řeků byl pohlavní styk s nezletilými chlapci považován za běžnou praxi. V současné době se za takové chování trestá, neboť se jedná o pedofilii. Dále můžeme uvést, že tento akt sexuality mezi nezletilými a dospělými se vyznačoval první sexuální zkušeností ze strany chlapce. Definici k syndromu CAN použijeme od autorů Dunovský, Dytrych, Matějček (1996, s. 15) jako: *syndrom CAN (v anglickém znění CHILD ABUSE AND NEGLECT) se vyznačuje týráním, zneužíváním a zanedbáváním dítěte, které mají nepříznivé příznaky pro stav v nejrůznějších oblastech a vývoje dítěte či jeho postavení ve společnosti, tedy v primární rodině. V syndromu se jedná o úmyslné ubližování dítěti, kdy je to prováděno nejbližší osobou, což jsou rodiče, zákonní zástupci či vychovatele.*“

Krejčířová a kol. (2007, s. 7) definuje syndrom CAN: „*poškození fyzického, psychického a sociálního stavu a vývoje dítěte, které vznikají v důsledku jakéhokoli nenáhodného jednání ze strany rodičů nebo jiného zákonného zástupce dítěte či jiné dospělé*

*osoby, která je v dané společnosti a kulturně hodnoceno jako nepřijatelné. Symptomy syndromu CAN, vznikají v důsledku aktivního ubližování či nedostatečná péče vůči dítěti.“*

## **PORUCHY PŘÍJMU POTRAVY**

Jak jsme již zmínili, do forem rizikového chování řadí ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ve své metodice k prevenci dvě následující oblasti, které se vyskytují často ve společnosti. Níže si přiblížíme ve stručnosti jednotlivé poruchy příjmu potravy. Jedna z nich je mentální anorexie a dle Krcha (1999, s. 11) se jedná o „*komplexní charakter poruch příjmu potravy ... je staví na pomezí psychiatrie, nutričního lékařství, psychologie, sociologie a dalších oborů.*“ Onemocnění postihuje zejména mladé a dospívající ženy a je často připisováno velkým psychickým a fyzickým změnám v tomto období, déle musíme konstatovat postih i u mužské části populace, ale ne však v takovém rozsahu jako je u žen.

### **Mentální anorexie**

Dle Krcha (2002, s. 23) je mentální anorexie charakterizovaná zejména úmyslným snižováním tělesné hmotnosti. Takové nevinné rozhodnutí „trochu zhubnout“ však může vést postiženého až k smrti. Tato porucha postihuje převážně dospívající dívky či mladé ženy, které chtějí mít štíhlou postavu za každou cenu. Papežová (2000, s. 10-11) dodává jakým prostředkem se k vytyčenému cíli „zhubnout a udržet“ volí dívky či ženy způsoby jako je odmítání jídla, extrémní cvičení, použití různých přípravků na hubnutí nebo vyvolávající zvracení.

### **Mentální bulimie**

Rozdíl mezi mentální anorexií a mentální bulimií je značný, neboť jak dodává autor Krch (2003), u osob s anorexií je typická vyhublost, která je velmi výrazná. Oproti „bulimičkám“ v tomto směru tak vyhublé nejsou, což u nich znamená, že se jim daří delší dobu nemoc utajit. Krch (2003, s. 19) charakterizuje mentální bulimii jako „*typické a opakující se záchvaty přejídání, spojenými s přehnanou kontrolou tělesné hmotnosti.*“

## 2 Prevence sociálně patologických jevů

V této kapitole budeme podrobně rozebírat prevenci sociálně patologickými jevy vyskytující se na základních školách. Schavel a kol. (2008) říká, že kdyby společnost věnovala více pozornosti v oblasti prevence, dokázala by efektivně předejít sociálně patologickým jevům, které tak v současné době sužují společnost.

### 2. 1 Vymezení a druhy primární prevence

Termín prevence pochází z Řecka a jeho kořen je z latinského slova „praevelo“ či „praevalere“. V českém překladu znamená vzhled, sílu, vliv, soulad předností, ponechání si majority. Autoři Nešpor, Czémy a Pernicová (1999, s. 6) nabízí překlad „opatření, včasná obrana či ochrana.“ Kappeler (1999) dodává, že v tomto století je termín prevence či profylax využíván pro ochranu jedince v dané společnosti, a to v oblasti medicínského před nakažením, dále před kriminálním chováním v trestním právu a v sociální oblasti před vznikem negativních projevů chování ve společnosti.

Pod pojmem prevence se naskýtá soubor opatření s cílem předcházet rizikových faktorům. Podle Nikla (2000, s. 90) je definice prevence: „*Souhrn sociálních opatření, jimiž lze zasahovat do prostředí ovlivňující vývoj osobnosti a socializaci obtížně vychovatelných jedinců.*“

Aby preventivní programy byly efektivní, musí být založeny na kvalifikované detekci problému, při které je sledován jejich vliv na mladistvé a neočekávané negativní účinky. To znamená, že musíme pracovat s hodnotovou orientací dětí skrze alternativní životní programy, které mají za úkol odklánět rizikové jedince od negativního stylu života. Pro upřesnění, dodávají autoři Matoušek, Matoušková (2011, s. 267), že „*dobrá prevence musí předcházet všem tipům sociálního selhání. Cílem primární prevence nemůže být pouhá absence sociálně patologických jevů, ale cílem musí být také prevence sociálně příznivého chování jedince ve společnosti.*“

Dále budeme prevenci definovat dle Kubátové a kol. (2006, s. 14 – 15), kteří mluví o prevenci jako „o strategii prevence rizikového chování u dětí a mládeže ve školství, která se vyznačuje výchovou žáků ke zdravému životnímu stylu, k osvojení pozitivního sociálního chování a zachování integrity osobnosti. Dále pokračují, že jde o preventivní programy, které jsou určeny celé populaci žáků. Často bývají preventivní programy standardizované a aplikovatelné v různém zařízení.“ Programy všeobecné prevence zpravidla podstatně neovlivní nejrizikovější jedince, poněvadž vyžadují individuální přístup a často i časově náročnější formy pomoci. Cílem preventivního programu je, aby konkrétní vymezená skupina získala potřebné znalosti, dovednosti a ty postoje, které napomáhají k vytváření zdravého životního stylu, a aby tyto získané nástroje dokázala uplatnit ve svém chování i v budoucnosti.

Protože dobře strávený *volný čas* spadá do oblasti prevence, pokusíme se to více rozvést. Je patrné, že dobře strávený volný čas je významnou součástí života každého jedince, který je však současně brán jako způsob prevence před sociálně patologickými jevy. Volný čas je zdroj zábavy, pohody a odpočinku, avšak ne každý má dostatek volného času a využívá ho správně. Důležitý je způsob plnohodnotného trávení volného času.

Podle Hofbauera (2004, s. 13) je volný čas „*činnost, do níž jedinec vstupuje s očekáváním, účastní se jí na základě svého svobodného rozhodnutí, a které mu volný čas přináší příjemné zážitky a uspokojení.*“ Dále Průcha, Walterová a Mareš (2008, s. 255) ve svém pedagogickém slovníku definují volný čas jako takový „*s kterým člověk může nakládat podle svého uvážení a na základě svých zájmu. Po odečtení času věnovanému práci, péči o rodinu či domácnost, dále péči o vlastní fyzické potřeby včetně spánku, zůstane z 24 hodin disponibilní volný čas, který člověk využívá dle své libosti.*“

Rodina je prvotním prostředím volnočasového života a výchovy dítěte. Vytváří mu hodnotovou orientaci a formuje jeho osobnost. Hofbauer (2004) dodává, že rodiče by měli vést dítě k aktivnímu trávení volného času a vytvořit mu tak optimální podmínky. Dále autor pokračuje, že na plnohodnotném trávení volného času je patrné finanční zajištění rodiny a motivace dítěte, které jsou důležité k tvorbě činností ve volném čase. Malé děti potřebují motivovat. Pávková (2002) konstatuje, že rodina často není schopna dítěti zabezpečit výchovu ve volném čase. Mnoho mladých lidí, kteří mají dostatek disponibilního volného času, neví, jak ho plnohodnotně využít ke svému užitku. Nabízí se široké spektrum volnozájmových aktivit, ale přesto u jedinců chybí motivace či finanční zdroje, aby na tyto možnosti aktivně



reagovali. Spíše u nich převládá pasivita a nuda. Hofbauer (2004) říká, že většina dětí dává mnohdy přednost činnostem, které na ně působí nežádoucími vlivy. Je to především v důsledku rozvoje moderních médií (počítačové hry, televize), které se staly součástí života mladých lidí, a které na ně mají neblahý vliv.

V současné době můžeme některé instituce a nestátní neziskové organizace považovat za významné činitele v oblasti prevence, které primárně působí v resortu volnočasových aktivit. V důsledku jejich působení mají děti a mládež příležitost svůj volný čas trávit smysluplně. Jak jsme již naznačili, organizace jsou součástí prevence před negativními jevy. Pracuje se zde s dětmi a mládeží ohroženou rizikovým chováním, s mladými lidmi, kteří jsou zasaženi vyšším rizikem sociálního selhání.

Mimoškolní výchovu nabízí instituce, jako jsou školní klub a družina, Dům dětí a mládeže, Základní umělecké školy, Střediska pro volný čas dětí a mládeže a jiné. Existuje však vedle toho zájmová činnost, která působí v různých oblastech, a to společenskovední, sportovní aktivity a přírodovědní. Cílem těchto institucí je pozitivně formovat osobnost jedince, jeho názory a postoje. Děje se to skrze specifické aktivity, které má možnost organizace nabídnout. Zainteresovaní lidé se učí plánovat své činnosti, učí se překonávat překážky či řešit nepříznivé situace. V dnešní době jsou významná sdružení dětí a mládeže, která se aktivně podílejí na společné činnosti a sdílejí kolektivní hodnoty. Za nejvýznamnější sdružení v současnosti se považuje Junák, který je součástí skautského hnutí, dále sem patří Pionýr, Orel, Česká sdružení dětí a mládeže, YMCA, Sokol a jiné. Do této oblasti řadíme také Salesiánské sdružení, které má za cíl zakládat domy se středisky pro mládež. Němec (2002) k nim dále dodává, že jejich cílem je dětem a mládeži poskytnout pestré nabídky zájmových činností ve volném čase a předejít tak negativním jevům. Jejím zakladatelem Jan Bosco nazval metodu výchovy jako preventivní systém, který stojí na třech pilířích – rozum, laskavost a náboženství.

## **Druhy primární prevence**

Machová a kol. (2006, s. 65) ve své publikaci uvádí rozdělení prevence dle Světové zdravotnické organizace (WHO) na tři druhy, kterými jsou:

1. *Primární prevence – dle MŠMT metodického pokynu (2010, s. 4) se jedná „soubor intervencí, jejichž cílem je zamezit či snížit výskyt a šíření rizikového chování u*

*osob, kde se ještě rizikové chování nevyskytlo. Zaměřuje se na výchovu ke zdravému životnímu stylu, rozvoj pozitivního sociálního chování, psychosociálních dovedností a zvládnání zátěžových situací.“*

Primární prevence se pro svoji efektivnost vyznačuje dlouhodobostí a kontinuálností prací s jedinci a to především v menších skupinách a jejich aktivní participací. Podle MŠMT v metodickém zpracování (2013, s. 9) rozdělují specifickou primární prevenci podle cílové skupiny, intenzity programu, dále podle vynaložených prostředků a nástrojů, které program využívá a v neposlední řadě podle úrovní zapojení cílové skupiny. Z toho vyplývá rozdělení specifické primární prevence do tří úrovní (MŠMT, 2013, s. 9):

- *Všeobecná primární prevence*, která se zaměřuje na běžnou populaci dětí a mládeže, kde se zohledňují věková kritéria. Programy jsou sestaveny pro větší počet účastníků, kterými jsou obvykle třída, do 30 lidí. Sem se zahrnují takové aktivity a programy, které mají za cíl rozvoj zdravého životního stylu a sociálních kompetencí prostřednictvím volnočasových aktivit.
- *Selektivní primární prevence* – zde se pracuje s menší skupinou či jednotlivcem, které jsou více ohrožené než jiné skupiny populace a náchylnost ke vzniku rizikového chování je pravděpodobnější. Autor Černý (in Miovský, 2010) uvádí do této oblasti příklad jedince se zhoršeným prospěchem ve škole, ze sociálně rizikového prostředí atd.
- *Indikovaná primární prevence* – je zaměřena na individuální práci s jedincem, u kterého se vyskytly projevy rizikového chování.

Primární prevence má další rozdělení a to specifické a nespecifické působení. Dle Machové, Kubátové a kol. (2006, s. 65) znamená specifická prevence *„takové aktivity, které se zaměřují přímo na primární prevenci určité formy patologie, to znamená, že jde o programy, které se specificky zaměřují na určitou oblast sociálně patologického jevu.“*

MŠMT ve svém metodickém pokynu (1997, s. 2) říká k nespecifické primární prevenci, že se jedná o *„veškeré aktivity podporující zdravý životní styl, ale nemají přímou souvislost s konkrétní formou patologie. Zařazují sem aktivity blízké daným věkovým skupinám, které by byly poskytovány i v případě, že by neexistovala přímá spojitost s poruchou.“*

Bylo by dobré zmínit, jakými metodami se primární prevence aplikuje ve vyučování. Heller a kol. (1996) vyjmenovávají například předávání poznatků ve výuce, diskuse při vyučování za využití odborných článků z tisku, kdy pedagog následně děti či mládež upozorní na preventivní poradny, které jim podají konkrétní informace. Dále sem Heller a kol. (1996) řadí preventivně orientované soutěže, promítání videozáznamů týkajících se preventivního opatření nebo přednášky odborníků na dané téma týkající se prevence.

2. Sekundární prevence – je dle Krause (2008) zaměřena na skupiny či jednotlivce, kteří se jeví jako riziková, a je u nich zvýšené riziko výskytu některých sociálně patologických jevů či dokonce se některých forem dopustila. Nešpor, Dvořák (1998) dále pokračují, že sekundární prevence se provádí až po vypuknutí některé z forem sociálně patologických jevů, ale ještě předtím, než toto chování bude mít pro jedince negativní následky. Na této úrovni by se měli nejvíce zajímat nejen psychologové, zdravotnické či jiné sociální služby, ale také výchovné instituce a to včetně školy a primární rodiny. Dále sem spadá poradenství, sociální péče, léčení a jiné preventivní přístupy.
3. Terciární prevence – tato forma prevence se zabývá jedinci, u nichž se projevil sociálně patologický jev. Hartl (2004) dodává, že terciární prevence se snaží zabránit k recidivitě, sociální újmě a minimalizovat následky patologických jevů projevujících se u jedinců. Cílem této prevence je také předejít nežádoucím škodám ve společnosti či šíření různých onemocnění, například u drogově závislých jedinců používajících injekčních stříkaček.

## 2.2 Cíle primární prevence

Částečně jsme primární prevenci nastínili již v předchozím textu, kde bylo ve stručnosti řečeno, že se jedná o preventivní programy, které napomáhají předcházet výskytu sociálně patologických jevů ve společnosti. V této oblasti se konkrétně zaměříme na určité cíle primární prevence, neboť je velmi důležité pro určování strategie s jakými prostředky a jakou formou se primární prevence bude na různých úrovních provádět. Preventivním působením bychom měli zvolit takové adekvátní metody a činnosti, kterými dosáhneme konkrétních stanovených cílů.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2013, s. 6) si stanovila ve svém dokumentu „strategie prevence“ na období 2013 – 2018 na tři úrovně cílů:

1. „*Hlavní cíl*“ – minimalizovat vznik a snížit negativní jevy u jedinců, a to prostřednictvím efektivnímu systému prevence, který je založený na základě komplexního působení specializovaných pracovišť.
2. „*Obecný cíl*“ – vést děti či mládež k takové výchově, která je vede k předcházení, minimalizování nebo oddálení sociálně patologických jevů. Směřovat jedince ke zdravému životnímu stylu, rozvíjet u nich pozitivní psychosociální schopnost, která jim dopomůže zvládat nepříznivé situace. Obecná strategie je začleněna do výchovně vzdělávacího procesu v prostředí českých škol. Tato strategie je zabezpečována kvalifikovanými a kompetentními pedagogickými pracovníky a příslušnými institucemi.
3. „*Specifické cíle:*“ - Zahrnují fungující systém koordinace primární prevence, který je na úrovni horizontální a vertikální, kde jsou přesně definovány koordinační mechanismy, kompetence orgánů, role. Jsou legislativně vymezeny koordinační mechanismy, kompetence orgánů, role a činnosti institucí na úrovni horizontální a vertikální primární prevence. Efektivní vzdělávání v oblasti primární prevence pro všechny specializované subjekty. Dalším specifickým cílem je finanční zajištění a jeho udržení stabilního systému v oblasti primární prevence. Zavedení hodnocení (evaluace) z hlediska kvality programu primární prevence, které poskytují tyto programy a jejich srovnatelnost v České republice.

## **2. 3 Cílová skupina primární prevence**

Cílovou skupinou primární prevence jsou děti mateřských škol, žáci I. a II. stupně základních škol, studenti středních škol, pedagogičtí pracovníci ze všech typů škol, kteří realizují preventivní programy. Pro lepší orientaci použijeme rozčlenění dle MŠMT (2013, s. 7) na pět věkových skupin:

- *Předškolní věk (3 – 6 let)* – z psychologického hlediska je možné toto období (kolem 3 let) označit nástupem sebeuvědomění, kdy dítě si je vědomo vlastního „já“. V tomto

období zaznamenáváme změny jak v psychickém, tak tělesné oblasti. Je důležité zdůraznit dle J. Piageta stádium předoperační, kdy dítě se učí symbolům a jejich významu. Jsou ovlivněny vším, co vidí a slyší. Děti reagují individuálně na okolí, ve kterém žijí. Jejich paměť je bezděčná, tedy bez přímého záměru, nejlépe si pamatuje to, co je spojeno s emocionálním zážitkem. Kolem pátého roku života dítěte se uplatňuje záměrná paměť, díky které je tomu schopno si zapamatovat obrázky, básničky atd. Dítě má egocentrické myšlení, je zaměřené samo na sebe. Konstatujeme, že se u dítěte začíná rozvíjet svědomí, dítě si je vědomo principu správnosti a nesprávnosti. Uvědomuje si, že za porušení stanovených pravidel následuje nějaký trest. Tento okamžik je pro dítě velmi důležitý z hlediska psychického vývoje – sebepojetí. Dle Matějčka (1996, s. 48) je důležitým momentem ve vývoji dítěte změna položené otázky: „Co to je?“ na „Proč?“. Děti v předškolním věku poznávají nové předměty, jevy kolem sebe, a proto mají vnitřní motivaci se o nich dovědět.

- *Mladší školní věk (6 – 12 let)* – děti se podle Sedláčkové (2009) charakterizují jako jedinci, kteří získávají novou roli ve společnosti, tedy žáka – školáka. Podmínkou této role je věková hranice a vývojová zralost. V tomto období mladšího školního věku zaznamenáváme kvalitativní vývoj po stránce schopnosti, dovednosti ... Dítě si vytváří a upevňuje hierarchii hodnot, charakter, roste jeho osobnost. Sedláčková (2009) uvádí, že u dítěte dochází k vývoji tělesnému i psychickému.
- *Starší školní věk (12 – 15 let)* – je období II. stupně základní školy. Vágnerová (2005) řadí starší školní věk z hlediska biologického na období prvního dospívání – pubescence. Je to stádium vyznačující se psychickými, tělesnými a sociálními změnami u jedinců. Langmeier, Krejčířová (2006) konstatují, že se u jedinců objevují první známky pohlavního zrání. Zde nastupuje pubertální změna a s tím i případný výskyt rizikového chování. Mrug, Hoza & Bukowski (2008) například uvádí výskyt delikventního chování, agrese ... Jedinci v tomto věku v důsledku náhlých psychických, tělesných a sociálních změn mohou pociťovat nejistotu, malé sebevědomí. Podle autorů Langmeira, Krejčířové (2006) nastupují u jedinců hormonální změny, což může mít za následek emoční nestabilitu, mohou jednat impulzivně až neadekvátně vůči svému okolí. Změnu můžeme konstatovat v sociální sféře, kdy na jedince působí vrstevnická skupina – konformita.
- *Mládež (15 – 18 let)* – můžeme použít termín mladší adolescence a dle Macka (1999, s. 11) je odvozen z latinského slovesa „*adolescere*“, což znamená v českém překladu

dorůstat, dospívat, mohutnět. Jedná se o druhou fázi dlouhého úseku dospívání. Přesněji dle Macka (1999, s. 13) je adolescence považována za přechod mezi dětstvím a dospělostí, která se vyznačuje dokončením pohlavního dozrávání, tělesným, psychickým a sociálním rozvojem. Mladší adolescenti zažívají své „poprvé“, pocity a zkušenosti, které mohou ovlivnit jejich průběh života. Dle Macka (1999, s. 63) se vyznačují zvýšenou sebereflexí, sebehodnocení se v průběhu adolescence stabilizuje. Nastává nová sociální role, a to především v profesní oblasti, kdy můžeme konstatovat i změnu chování k dospělé osobě. Dále Macek (1999) dodává k adolescentům jejich nezávislost a autonomii, které jsou pokládány za nejdůležitějších z psychologických charakteristik.

- *Mladí dospělí (18 – 26 let)* – podle Piagetovy typologie je vývoj myšlení v stádiu „*formálních operací*“, což znamená, že jsou jedinci schopni vyvozovat soudy o soudech nebo myslí se o myšlení a jsou tedy schopni morálních soudů. Vztahuje se k nim období podle Kohlbergovy typologie „*konveční morálka*“, částečně „*postkonveční morálka*“. Langmeier, Krejčířová (1998, s. 148) konstatují, že adolescenti mají přístup ke světu a k sobě samému v novém panoramatickém vidění života, což umožňuje bezpečněji se rozhodovat a jednat v budoucnosti.

MŠMT (2013, s. 7) se dále zaměřují na „*specifické skupiny dětí a mládeže*“ se zvýšeným rizikem problému v chování. Jedná se především o jedince pocházejících z rodin, kde se objevuje trestná činnost, závislost na alkoholu atd. Dále na „*rodiče s rizikovými faktory*“ – jedná se o faktory zmiňované v předchozím bodě. Konkrétně pro rodiče existují různé preventivní programy, jejichž cílem je změnit rizikové prostředí, ve kterém žijí jejich děti. Také se zaměřují na „*veřejnost*“ – zahrnují sem laickou i odbornou veřejnost, která má bezpochybně vliv na vývoj jedince, proto je důležité jejich aktivní zapojení do těchto preventivních programů proti sociálně patologickým jevům. Další cílová skupina jsou „*pracovníci v primární prevenci rizikového chování*“ – plní důležitou funkci k plnění cílů programu ve školství. Je důležité, aby pedagogičtí pracovníci měli odpovídající znalosti, dovednosti a byli způsobilí plnit prevenci.

### 3 Systém státního resortu v oblasti prevence

Primární prevence je systém, který je tvořen z jednotlivých institucí organizací veřejné správy a jinými subjekty, které jsou s jejich činností z hlediska prevence úzce provázané. V oblasti primární prevence má organizace a koordinace jasně stanovenou hierarchickou strukturu, jež na vrcholu struktury je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). MŠMT rozděluje pro výkon primární prevence na dvě úrovně koordinace. První úroveň tvoří *horizontální hierarchie*, kam spadají jednotlivé, věcně příslušné státní resorty, s nimiž MŠMT úzce spolupracuje při sestavování a realizaci primární prevence před rizikovým chováním spolu s dalšími orgány samosprávy. Jejím poradním orgánem v této úrovni je Výbor pro koordinaci primární prevence. V resortu školství působí konkrétně v rámci primární prevence druhá úroveň, tedy *vertikální hierarchie* jednotlivých složek, v níž byl zřízen poradní orgán Výbor krajských školských koordinátorů prevence. Jednotlivé aktéry a jejich činnosti v rámci primární prevence na úrovni *horizontální* si blíže vysvětlíme v následujícím textu.

#### Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy z hlediska preventivního přístupu

V roce 1993 položila vláda České republiky základní koncepci protidrogové politiky. V návaznosti na tuto koncepci, MŠMT od roku 2001 vytváří strategické dokumenty, v nichž převzalo do působnosti plnění primárních preventivních činností z hlediska rizikového chování vyskytujícího se ve školách a školských zařízeních. V rámci prevence protidrogové politiky je MŠMT dále posíleno **zákonem vlády č. 549/2003 Sb., o posílení protidrogové politiky**, současně se uplatňuje **zákon č. 379/2005 Sb., o opatřeních k ochraně před škodami, které je způsobeno návykovými látkami, kterými jsou například alkohol, tabákové výrobky, ve znění pozdějších předpisů** (MŠMT, 2013, s. 3).

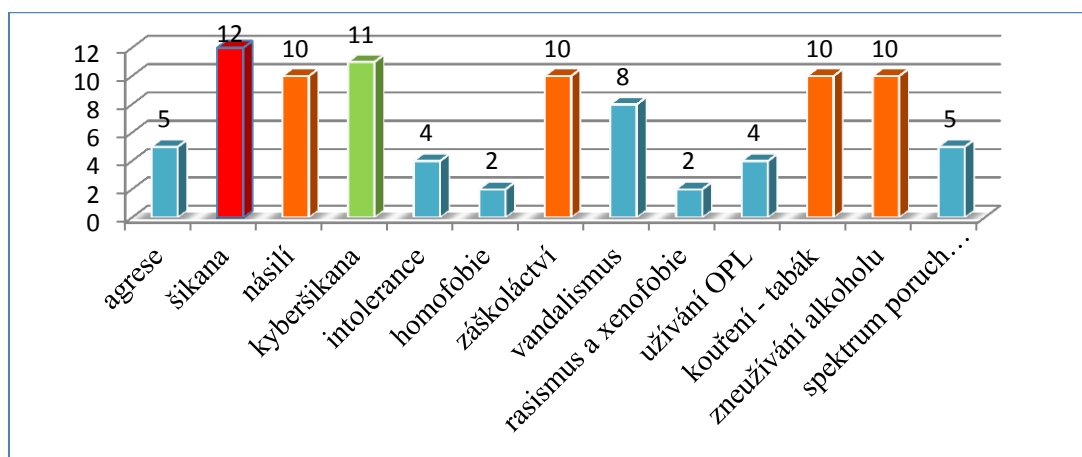
V současné době patří prevence mezi jedno z prioritních činností MŠMT, které se věnují vydáváním a připravováním strategických dokumentů pro dané období, na jejichž základě umožňují uskutečňování primární prevence na školách a školských zařízeních. Jejich vydané strategické dokumenty na určité období obsahují základní princip a to výchova dětí a mládeže ke zdravému životnímu stylu. Dalším cílem strategie je u jedinců osvojení si pozitivního sociálního chování, jde o jejich rozvoj a podpora v oblasti sociálních kompetencí, které vedou k harmonickému rozvoji osobnosti. MŠMT (2013) uvádí ve svém strategickém dokumentu

základní východiska efektivní primární prevence jako je systematickost, kontinuitu a komplexnost preventivního působení a to s ohledem na věk jedince a jeho aktuální prožívání světa.

MŠMT podporuje vytváření personálních, materiálních a finančních podmínek, které jsou nezbytné pro vlastní realizaci prevence, dále se zásadním způsobem podílí na osvětě a propagaci výchovné-vzdělávací činnosti v oblasti specifické primární prevence před sociálně patologickými jevy. MŠMT v rámci prevence pořádá různé přednášky, konference, výstavy a semináře, jejímž cílem je přinést aktuální informace o dané problematice, seznámit účastníky prevence s výsledky z výzkumu šetření a informovat je o možných zdrojích týkající se financování různých preventivních opáření. Jak jsme již nastínili v minulém textu, MŠMT (2013) vydalo novou strategii primární prevence před rizikovým chováním pro děti a mládež na období 2013 – 2018. Tato nová strategie vychází ze závěrů pravidelných jednání s krajskými školskými koordinátory prevence a metodiky prevence z pedagogicko-psychologických poraden, kteří poskytují aktuální data z výzkumu a šetření. Nesmíme opomenout na výstupy České školní inspekce, která poskytuje relevantní východiska a zdroje. Strategická koncepce vychází z dlouhodobých cílů stanovených Strategiemi meziresortních orgánů, ale také z předchozích zkušeností z minulých vydání koncepcí MŠMT na období 1998 – 2000, 2001 – 2004, 2005 -2008 a 2009 – 2012. Nová vydaná strategie na období 2013 – 2018 je v souladu s dalšími koncepčními dokumenty, kterými jsou Strategie prevence kriminality vydané Ministerstvem vnitra (MV) na období 2012 – 2015 a Národní strategie protidrogové politiky na období 2010 – 2018 (MŠMT 2013, s. 3). MŠMT poskytuje ve své nové strategické koncepci četnost výskytu rizikových typů chování, jejímž zpracovatelem jsou krajsí koordinátoři. Výzkumné šetření proběhlo v roce 2012 a mělo sloužit jako podklad pro krajské plány prevence na rok 2013.



## Četnost výskytu rizikového chování za rok 2012



Graf č. 1 Četnost výskytu rizikového chování za rok 2012

Zdroj: MŠMT (2013, s. 5)

MŠMT se podílí na finančním zajišťování specifických i nespecifických primárních opatření a to formou dotačních řízení a jiné finanční podpory. Bere se v úvahu fakt, že financování preventivních programů musí být racionální a podpořené aktivity musí splňovat určitá kritéria z hlediska kvality, tedy certifikace a efektivity (cena/výkon). Jak jsme již zmínili, finanční zdroje na preventivní prevenci nepramení pouze z resortu MŠMT, ale i z jiných zdrojů, kterými jsou resorty Ministerstva vnitra, Ministerstva zdravotnictví a z Rady vlády pro koordinaci protidrogové politiky (MŠMT, 2013, s. 18). Současně je primární prevence financována z rozpočtů krajů, měst a obcí, ve kterých se právě na jejich území nacházejí příslušné školy a školské zařízení. Dále nestátní neziskové organizace a jiné subjekty, které se věnují činností s dětmi a mládeží v rámci primární prevence. Dalším důležitým finančním zdrojem v oblasti primární prevence jsou strukturální fondy Evropské Unie. Konkrétně MŠMT (2013, s. 19) uvádí ve svém strategickém dokumentu finanční zajištění v průměru ročně 20 mil. ročně. Díky jim jsou realizovány „*dlouhodobé všeobecné primární prevence, projekty evaluace potřeby, dostupnosti a efektivity služeb, dále jsou dotovány projekty na poskytování odborných a ověřených informací a odborné vzdělávání.*“

Příjemci finanční podpory ze strany resortu MŠMT jsou školy a školská zařízení nestátní neziskové organizace a jiné subjekty pracující v rámci primární prevence před rizikovým chováním. Pro představu zobrazíme finanční dotaci od MŠMT na nejbližší minulá příslušná období 2011, 2012 a 2013, kde je uvedeno počet podaných žádostí a počet podpořených žádostí:

### Finanční dotace za příslušná minulá léta

| Rok  | Počet podaných žádostí | Počet podpořených žádostí | Celková výše dotace v Kč |
|------|------------------------|---------------------------|--------------------------|
| 2011 | 416                    | 212                       | 22 030 000               |
| 2012 | 388                    | 179                       | 20 330 000               |
| 2013 | 517                    | 107                       | 18 540 000               |

Tabulka č. 1 Finanční dotace za příslušná minulá léta

Zdroj: MŠMT (2013, s. 19)

Zde si všímáme z uvedených dotací od MŠMT na příslušná období, že má klesající tendenci z hlediska finančních prostředků v oblasti primární prevence rizikového chování, ale počet žádostí ze strany subjektů má za rok 2013 právě nejvíce ze všech uvedených let, počet podpořených žádostí je opravdu minimální. Strategický dokument vydané MŠMT (2013, s. 19) na období 2013 – 2018 uvádí podmínky dotačního řízení, které je platné na celé uvedené období. Aby příslušné subjekty mohly žádat a byly úspěšné v dotačním řízení, jejich vytvořené projekty musí být v „souladu s aktuálním platnou strategií primární prevence resortu školství a se schválenými krajskými plány prevence (prioritní projekty).“

MŠMT dále finančně podporuje oblast nespecifické primární prevence, tedy zájmové a neformální vzdělávání, kde hraje v rámci rizikového chování celkem důležitou roli a to prostřednictvím pestré nabídky volnočasových aktivit pro mladé generace. Tato forma zájmového vzdělávání probíhá ve školském zařízení, a dle **§ 111 školského zákona 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů**, sem spadají školské družiny, kluby a střediska volného času, které jsou financovány v souladu s vyhláškou **č. 492/2005 Sb., o krajských normativech**. Skutečnost ve sféře financování dále upravuje **§ 2 ve vyhlášce 74/2005 Sb. o zájmovém vzdělávání ve znění pozdějších předpisů**, kde jsou přímo uvedené stanovy, které říkají, že školská zařízení věnující se zájmovému vzdělávání musí provozovat takové formy činnosti, které vedou k prevenci rizikového chování jedinců. Dále do neformálního vzdělávání zahrnujeme nestátní neziskové organizace. V tomto bloku nespecifické primární prevenci, poskytuje každoročně MŠMT finanční prostředky ve výši 170 mil. Kč v rámci

„Programu státní podpory práce s dětmi a mládeží na oblast zabezpečení volného času“ (MŠMT, 2013, s. 20).

Třetí oblastí, kterou MŠMT finančně podporuje, je zabezpečení činnosti metodiků prevence v pedagogicko-psychologických poradnách. Na zajištění této činnosti uvolňuje MŠMT ze svého rozpočtu 5 mil. Kč ročně a to do rozpočtů krajů, které zabezpečují právě tu činnost metodika prevence. Na jednoho metodika spadá 56 tisíc Kč, v současné době je v pedagogicko-psychologických poradnách evidovaných 89 metodiků prevence (MŠMT, 2013, s. 21).

### **Ministerstvo zdravotnictví z hlediska preventivního přístupu**

Resort úzce spolupracuje se Státním zdravotnickým ústavem se sídlem v Praze, který je v současné době řešitelem několika projektů na podporu primární prevence s názvem „*Normální je nekouřit*“ – vytvořený projekt je zaměřený na mladší školní věk 1. – 5. třídy. Dalším projektem je „*Školní informační kanál – moderní forma prevence*“ – je druhou efektivní prevencí, který se všeobecně zaměřuje na zdravý životní styl, předcházet návykovým látkám (Státní zdravotnický ústav, 2014). Ministerstvo zdravotnictví (jen MZ) dále úzce spolupracuje krajskou hygienickou stanicí pro realizaci primární prevence a podporu zdraví. Mezi hlavní strategické dokumenty, MZ uvádí „*Zdraví pro všechny v 21. století*“ – dlouhodobý program byl vytvořen za účelem zlepšení zdravotního stavu obyvatelstva na území České republiky. Druhým významným dlouhodobým programem je „*Národní program řešení problematiky HIV/AIDS v České republice.*“ Byl vytvořen na období 2013 – 2017. A třetím programem je „*Národní akční plán prevence dětských úrazů*“ – byl sestaven na období 2007 – 2017 (Ministerstvo zdravotnictví, 2014).

### **Ministerstvo vnitra – Republikový výbor pro prevenci kriminality**

Ministerstvo vnitra zpracovalo strategickou prevenci v rámci kriminality na období 2012 – 2015. Koncept obsahuje strategické cíle a priority:

- *Cílem je snížení míry a závažnosti trestné činnosti a zvyšování pocitu bezpečí občanů*
- *Snížení výskytu delikventní činnosti u cílových skupin*
- *Efektivní a koordinovaný systém prevence kriminality*

- *Komplexní přístup v komunitách postavený na spolupráci obce, policie ČR a dalších subjektů (Ministerstvo vnitra, 2014)*

## **Úřad vlády České republiky – Rada vlády pro koordinaci protidrogové politiky (RVKPP)**

Vznikla s usnesením vlády č. 643 ze dne 19. června 2002. Koordinace je uskutečňována na úrovni národní, krajské a místní. Jeho hlavním vytvořeným konceptem je *Národní strategie protidrogové politiky* na období 2010 -2018, která byla schválena vládou České republiky 10. května 2010. Během období 2010 – 2018 mají v plánu zpracovat tři akční plány. V roce 2013 byl zpracován *Akční plán realizace Národní strategie protidrogové politiky* na léta 2013 – 2015. Jejím cílem je detailní rozpracování plánovaných postupů pro naplňování cílů Národní strategie protidrogové politiky. Národní strategie na období 2010 – 2018 si stanovila hlavní cíle: „*snížit míru experimentálního a příležitostného užívání drog mladými lidmi. Dalším cílem je snížit míru problémového a intenzivního užívání drog, snížit potenciaálního rizika spojená s užíváním drog pro jedince a společnost, snížit dostupnost drog zejména pro mladé lidi*“ (Úřad vlády České republiky, 2014).

Druhou úrovní v rámci prevence je *vertikální koordinace*, která usiluje o sladění jednotlivých činností subjektů na krajské a místní úrovni s ohledem na místní podmínky a potřeby a zároveň však realizované preventivní programy musí být v souladu s doporučeným národním strategickým primárním dokumentem vydané MŠMT na určité období, kde udává jeho hlavní cíle, jejich principy a následné postupy. Státní resort MŠMT úzce spolupracuje se *školskými koordinátory prevence*, tvoří ji pracovníci krajských úřadů a jsou metodicky vedeny a koordinovány jejich činnosti při utváření preventivních opatření. Hierarchicky se to dále posouvá k *metodikům prevence pracující v pedagogicko-psychologických poradnách*. Posléze se dostáváme ke *školním metodikům prevence*, kteří působí v samotných *školách a školských zařízeních* a jsou brány jako konečným článkem v hierarchii v rámci prevence vymezené ve **školském zákoně č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů.**

## **Krajský úřad**

Krajský úřad má hlavní roli v oblasti prevence na krajské úrovni. Jeho účelem je zajišťování dosahování cílů a záměrů obsažené ve strategických dokumentech od MŠMT, které jsou definovány v rámci působnosti kraje. Krajský úřad zastává tyto činnosti (MŠMT, 2013):

- Vytváří dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy s ohledem na potřeby primární prevence.
- Ve školách a školských zařízeních věcně kontrolují plnění preventivních činností v souladu se stanovenou strategií.
- Prověřují krajského školského koordinátora prevence.
- Zřizují pedagogicko-psychologické poradny.

## **Krajský školský koordinátor prevence**

Má za cíl koordinovat činnosti školské prevence na krajské úrovni a dle metodického doporučení spolupracuje s dalšími orgány kraje, které se též podílí na prevenci rizikového chování, jimiž jsou krajský protidrogový koordinátor, pracovníci z orgánu sociálněprávní ochrany dětí (dále jen OSPOD) a odbor zdravotnictví Krajského úřadu. Spolupracují s manažerem prevence kriminality v kraji a koordinátorem pro romské záležitosti. Krajský školský koordinátor prevence vytváří na základě spolupráce se zmiňovanými aktéry prevence efektivní strategický plán, který má za cíl prosadit naplnění cílů a záměrů strategií vydané MŠMT na příslušné období. Krajský koordinátor se v pravidelných frekvencích setkává s metodiky prevence, kteří se nacházejí v pedagogicko-psychologických poradnách. Předává jim aktuální informace z MŠMT, dále je metodicky vede, sbírá od nich důležité informace z hlediska naplňování preventivních programů na území kraje. K jeho dalším činnostem patří monitorování situace ve školách a školských zařízeních, na jejímž základě pak vytváří adekvátní návrhy na financování programů prevence, následně koordinátor prevence provádí kontrolu pro zajištění realizovaných preventivních programů a strategie. Z toho všeho vyplyne hodnotící zpráva za oblast prevence v působnosti kraje. Nahromaděné informace a zprávy pravidelně dále předávají příslušnému státnímu resortu, což je MŠMT, který na základě získaných dat adekvátně reaguje (MŠMT, 2010).

## **Metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně**

Ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů jsou jasně vymezeny standardní činnosti metodika prevence, který vytváří vhodné podmínky pro realizaci preventivních programů v rámci územní působnosti pedagogicko-psychologické poradny. Mezi jeho hlavní činnosti patří koordinace školních metodiků prevence ve školách a školských zařízeních, kdy jim podává pro jejich kvalitní činnosti v oblasti prevence metodickou podporu. Na pravidelném jednání se školními metodiky předává důležité a aktuální informace z Krajského úřadu. Mezi další činnosti metodika prevence v pedagogicko-psychologické poradně patří poskytování školním metodikům individuální odborné konzultace v rámci řešení problematických situací spojené s projevem rizikového chování či nastavit preventivní opatření proti těmto vyskytujícím se signálům ve škole. Sestavování na žádost školy či školského zařízení ve spolupráci se školním metodikem a dalšími pedagogickými pracovníky specifické preventivní opatření při řešení aktuálního výskytu rizikového chování. Udržování pravidelných kontaktů s příslušnými institucemi v působnosti kraje, které se jakkoliv v prevenci angažují. K jeho dalším činnostem patří spolupráce s krajským školským koordinátorem prevence, kterému předkládá vypracované výroční zprávy a jiné hodnocení, která jsou důležitá pro koordinátora při sestavování priorit v koncepci preventivních činností ve školství na úrovni kraje. Za příslušnou pedagogicko-psychologickou poradnu zpracovat žádost z hlediska financování programů prevence rizikového chování.

O **školním metodikovi prevence**, který působí ve škole či školském zařízení, jehož standardní činnosti jsou vymezeny ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, se budeme podrobně zabývat ve čtvrté kapitole této diplomové práce.

### **3. 1 Role školy v oblasti preventivního opatření**

Škola patří mezi jedno z hlavních edukačních činitelů, kterému se jedinec nemůže vyhnout a z toho důvodu je podle Maňáka, Janíka (2007) nutné, aby působení formálního

vzdělávání na základních školách bylo jedincem přijato kladně a došlo v ní k vytvoření takového prostředí, které umožní dosáhnout stanovených výchovně-vzdělávacích cílů. Než se ponoříme hlouběji do problematiky prevence v rámci působení školy, bylo by dobré si některé základní pojmy související se školním prostředím vysvětlit.

Škola je charakterizována podle Průchy (1997, s. 398) jako „*instituce, která je zároveň součástí životního prostředí dětí, kteří v ní tráví značnou část svého každodenního času a to s délkou 10 – 12 let stanovené ve většině zemí (u nás 9 let). Škola je místem, kde děti vyrůstají, socializují a vyvíjí se, Z toho vyplývá její úkol být nejen profesionálně dokonalým zařízením z hlediska výchovně-vzdělávací, ale škola se také stává místem, kde děti nacházejí příjemné prostředí k životu.*“ Jak je známo, škola patří vedle rodiny a lokálního prostředí mezi významné socializační činitele, jenž jsou tvořeny ze souboru materiálních a sociálních podmínek.

Dle Průchy, Walterové a Mareše (2001, s. 100) je klima školy „*sociálněpsychologická proměnná, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů v dané instituci, tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí všichni účastníci pohybující se v daném zařízení, souhrnně mluví o kultuře školy, tedy vztah rodiče a školy, vztah školy a veřejnosti.*“ Grecmanová a kol. (1998) rozděluje školní klima na pozitivní, což znamená, že se jedná o příznivé a žádoucí klima, které děti a učitele sbližuje a vytváří tak vhodné podmínky pro úspěšné plnění školních povinností a úkolů. Protipólem je negativní školní klima, které je popisován dle Grecmanové (1998) jako nepříznivé ovlivnění dění ve škole a v důsledku tohoto negativního působení může dojít u jedince ke ztrátě motivace, ke špatným školním výsledkům či dokonce k neurózám a jiným zdravotním obtížím.

Dalším termínem klima školní třídy, která je dle Průchy a kol. (2001, s. 100) „*sociálněpsychologická proměnná, která představuje dlouhodobější sociálněemocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, dále emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě či pedagogického působení učitelů.*“ Autoři rozlišují klima aktuální, tedy fakticky existující a klima preferované, které si žáci a učitelé přejí. Klima školní třídy je možné zjišťovat prostřednictvím speciálních metod, jež zkoumají vztah mezi učitelem a žákem a jejich interakce, vztahem žák - žák.

Preventivně výchovně-vzdělávací působení musí být součástí výuky a života základních škol a školských zařízení. Právě škola a školská zařízení musí dát jedinci takovou kvalitu, která jim umožní si osvojit kompetence zdravého životního stylu, která patří do nejučinnějších preventivních nástrojů. Můžeme mluvit o školní prevenci jako o souboru přístupů a metod, které jsou rozvíjeny v rámci školy a ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Preventivní programy se zaměřují buď na rozvoj životních kompetencí, zvládnutí stresu, na schopnost se v nepříznivých situacích správně rozhodovat či zaměření na nácvik sociálních dovedností.

### **3. 1.1 Implementace prevence v kurikulu RVP ZV**

Podle Řehulky (2008) je dobrým krokem vpřed (od roku 2005), schválení Rámcového vzdělávacího programu do systému školství s ohledem na aktuální potřeby současné školy se zaměřením také na budoucnost. Zlom byl ve školním roce 2007/2008, který byl pro všechny základní školy v České republice, povinnost od 1. a 6. třídy vzdělávat dle stanoveného Rámcového vzdělávacího programu, respektive, základní školy si z něj vytváří svůj specifický školní vzdělávací program šitý na míru, ve kterém však musí zachovat zásady z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). Zmíněný RVP ZV vymezuje vedle vzdělávacích oblastí, také průřezová témata a klíčové kompetence žáků, které si žáci prostřednictvím učiva osvojují. V průběhu povinné školní docházky postupně propojují a vytvářejí tak u jedince určité předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných určitých schopností a dovedností vymezené v RVP ZV – mluvíme o klíčových kompetencích žáka získané na výstupu výchovně-vzdělávacího procesu.

Aktualizované vydání RVP ZV od 1. 9. 2013 (2013, s. 11) definuje klíčové kompetence jako „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena ve společnosti.*“ Za klíčové kompetence jsou považovány: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, pracovní. Za důležité kompetence z hlediska prevence před negativními jevy považujeme kompetence sociální a personální, kompetence komunikativní a k řešení problémů. Dále Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2013, s. 107) uvádí průřezová témata, která reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa a je



důležitou součástí základního vzdělávání. Průřezová témata rozšiřují u jedinců poznání a rozvíjí jejich osobnost z hlediska vědomostí, dovedností, postojů a hodnot.

Průřezová témata jsou vymezena v RVP ZV (2013, s. 107) takto:

- *Osobnostní a sociální výchova*
- *Výchova demokratického občana*
- *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*
- *Multikulturní výchova*
- *Environmentální výchova*

Podle Čecha (2011, s. 7) se za klíčová témata z hlediska problematiky rizikového chování jeví „*osobnostní a sociální výchova, multikulturní a mediální výchova.*“ RVP ZV (2013, s. 91) prezentuje *osobnostní a sociální výchovu*, která reflektuje osobnost jedince, jeho individuální potřeby a zvláštnosti. Specifikací této oblasti je, že se učivem stává sám žák, tedy konkrétní žákovská skupina a běžné situace každodenního života jedince. Smyslem této oblasti je pomáhat každému jedinci hledat cestu k životní spokojenosti, získat správné postoje a návyky. Seznamuje žáky se specifickou prevencí v rámci forem agresivních projevů, šikany či experimentování s návykovými látkami. V rámci *výchovy demokratického občana* má za cíl u jedince vybudovat základní právní vědomí a vědomí vlastní odpovědnosti. Průřezové téma seznamuje jedince se základními lidskými právy a následné jejich dodržování. Součástí tohoto bloku je specifická prevence, kam řadíme formy krádeže, záškoláctví a delikvenci. Průřezové téma *multikulturní výchova* má za úkol rozvíjet vlastní identitu žáka, seznámit je s odlišností z hlediska náboženství, etnických menšin a kultury různých zemí. Hovoříme o specifické prevenci před rasistickým a extrémistickým chováním, dále jde o znalost různých etnických a kulturních skupin. *Environmentální výchova* je dalším průřezovým tématem v RVP ZV, která se vyznačuje vztahem a chováním člověka k přírodě. Zde se jeví specifická prevence před vandalismem. Posledním tématem je *mediální výchova*, která má u žáka za cíl se věnovat kritickému přijímání obsahu sdělení z různých médií v současnosti. Zde se žák učí zpracovat, vyhodnotit a využít podněty přicházející ze všech stran. Mluvíme o specifické prevenci v rozsáhlejší smyslu, například různých závislostí.

Vzdělávací oblast je vymezen v RVP ZV na devět oblastí. Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů dělený na první období (1. – 3. ročník) a na druhé období (4. – 5. ročník). Za vhodné preventivní opatření na I. stupni řadíme oblasti: *Člověk a jeho svět, Člověk*

*a zdraví*. Vzdělávací oblast *Člověk a jeho svět* vychází z obsahu vzdělávacího oboru *Výchova ke zdraví*, který je upřesněn RVP ZV, a je realizován jako samostatný předmět na II. stupni základních škol. *Člověk a jeho svět* je rozdělen do pěti tematických okruhů, který je stěžejním pro *Výchovu ke zdraví*. Za klíčovou oblast z pěti tematických okruhů je z hlediska primární prevence považována oblast *Člověk a jeho zdraví*. Očekávané výstupy ze zmiňovaného okruhu se věnují zdravotně-výchovné problematice, kterou si žáci uplatňují základní režimové, hygienické a další zdravotně preventivní návyky. Pro I. stupeň obsahuje pro oblast *Člověk a jeho svět* obor *Tělesná výchova*, který se věnuje z hlediska prevence významu zdraví, pohybu, duševní a sociální pohody, bezpečnosti.

Doplňující vzdělávací obory dle RVP ZV (2013) nejsou povinnou součástí základního vzdělávání. Mohou být využity jako povinný či povinně volitelný vzdělávací obsah, který má za úkol pouze doplňovat a rozšiřovat. Patří sem *Dramatická výchova*, která je vzdělávacím oborem realizovaná na I. stupni, jenž v sobě obsahuje preventivně-výchovné aktivity. *Dramatická výchova* v sobě zahrnuje prvky dramatu, kdy žáci vstupují do různých rolí a přirozeně v nich jednájí. Cíl tohoto oboru je významný při utváření vztahu a třídního klimatu. Jsou zde použity metody s hlubším dopadem na osobnost žáka, jeho postoje a hierarchii hodnot.

### **3. 2 Realizátoři preventivního opatření na ZŠ**

Poradenskou službu v oblasti prevence vykonávají podle **vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních**, která se však novelizovala na **vyhlášku č. 116 ze dne 15. dubna 2011**, která se následně mění **vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních**.

Podle **novelizované vyhlášky**, konkrétně vymezené v § 7, zajišťují školy poradenské služby s ohledem na počet svých žáků a jejich vzdělávací potřeby na tyto oblasti z hlediska *prevence školní neúspěšnosti, primární prevence sociálně patologických jevů*, další oblasti je *„kariérové poradenství integrující vzdělávání, poradenskou a informační podporu z hlediska vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějším profesním uplatněním, poradenská zaměření na odbornou podporu při integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně žáků z jiného kulturního prostředí a žáků se sociálním znevýhodněním,*

*zaměřuje se na péči o vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků, průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s neprospěchem a vytváření předpokladů pro jeho snižování, metodickou podporu pedagogickým pracovníkům při aplikaci psychologických a speciálně pedagogických poznatků a dovedností do vzdělávací činnosti školy.“*

Veškeré poradenské služby zabezpečuje ředitel školy, které tyto činnosti zpravidla vykonává z pověření ředitele školy školní metodik prevence s výchovným poradcem. Zmiňovaní aktéři dále spolupracují s dalšími pedagogickými pracovníky, jimž je třídní učitel a jeho pedagogický asistent, či dále pro efektivnost prevence spolupracují se školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem.

### **Ředitel školy**

Z mnoha činností mezi jiné patří také vytváření podmínek pro předcházení vzniku rizikového chování, které se mohou vyskytnout v dané škole. Mluvíme o školním preventivním programu, který je součástí školního vzdělávacího programu sestavené ředitelem školy s přihlédnutím na zásady v obsažené v RVP. Preventivní opatření má ředitel školy podle vydané metodiky MŠMT (2010, s. 7) povinnost zakotvit ve školním a vnitřním řádu školy. Ředitel školy zabezpečuje realizaci preventivních programů, které jsou realizovány prostřednictvím pověřeného školního metodika prevence a jiných klíčových osob v rámci prevence, jenž tyto zpracované preventivní programy musí být v souladu s preventivní strategií Krajského úřadu, nebo příslušných obcí. Na základě toho vypracovává ředitel školy s pomocí dalších účastníků prevence hodnotící zprávy o realizaci těchto programů.

### **Třídní pedagog v rámci preventivního opatření**

Jak je známo, učitel zaujímá ve školství nenahraditelnou úlohu ve výchově a vzdělávání žáků a to díky svým osobnostním rysům, životnímu rozhledu a jednání, který je vzorem v chování (Jedlička, Kořa, 2008). **§ 2, odstavec 1 v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ve znění pozdějších předpisů**, vymezuje pedagogického pracovníka vykonávající *„přímou vyučovací, výchovnou, speciálně pedagogickou činnost nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného,*

*kterým je uskutečňována výchova a vzdělávání.*“ Grecmanová (in Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1998, s. 164) mluví o učiteli, který „*soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež či dospělé, je rozhodující složkou ve výchovně-vzdělávacím procesu, jehož úkolem je pečovat o tělesný, rozumový, citový a volní rozvoj výchovně-vzdělávaného.*“

Prokop (in Mikulková, 2010) uvádí kompetence třídního učitele, jež jsou *kompetence poradní*, kdy učitel působí jako poradce a psycholog, *kompetence výchovnou a komunikační*, kdy učitel působí jako vychovatel, dále *kompetenci posuzování*, kdy se učitel projevuje jako znalec či posuzovatel, *kompetence zprostředkovací*, jež učitel působí jako zprostředkovatel, který působí jako prostředník mezi školou, zákonnými zástupci a mimoškolními institucemi. Mezi další důležité kompetence řadí autorka Horká (2007) *kompetenci hodnotovou*, kdy lze hovořit o životně orientační prostřednictvím, které se učitelé stávají pro žáky průvodcem ve světě hodnot. Autor Liba (2008) uvádí *kompetenci zdravotně preventivní*, jež zahrnuje tvorbu a stabilizaci zásad důležitých pro zdravý životní styl. Autorka Skácelová (2007, s. 37) uvádí ve své publikaci *krizově intervenční kompetenci*, což znamená, že učitelé umožní se zorientovat ve vzniklé nestandardní situaci, a zvážit tak své speciální znalosti, dovednosti a zkušenosti při intervenčním postupu. *Krizově intervenční kompetence* patří mezi hlavní kompetence třídního pedagoga, který se v současném školství setkává s řadou intenzivnějších projevů agrese, vulgarity, šikany apod. ze strany žáků.

Současní pedagogové postrádají často moderní pohled na negativní chování jedinců a s tím spojený rozvoj sociálně patologických jevů vyskytujících na českých základních školách. Jak dodává Mühlpachr (2008), že tyto negativní jevy jsou bohužel neoddelitelnou součástí současné společnosti, která je nedokáže zcela odstranit. Dále říká, že sociálně patologické jevy se budou vyskytovat vždy a všude, z čehož vyplývá zásadní potřeba najít adekvátní způsob řešení, jež by výskyt negativních forem jevů ve společnosti eliminovala. S tím souvisí mínění dle Kahna (2009), že veškeré preventivní opatření začínají tam, kde je možno se oprostít jednotlivým pedagogickým pracovníkům z role pouze zprostředkovatelů vědomostí do role dobrovolného pracovníka v rámci edukace. Je potřeba také podotknout, že jsou kladeny vyšší nároky na současného pedagogického pracovníka, a to díky zvyšujícím se množstvím informací a technologii aplikované ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Dle autorů Miovský, Skácelová, Zapletalová, et al. (2010, s. 103) „*má třídní učitel nezastupitelný význam při monitoringu rizikového chování jedinců, které se odehrává ve třídě,*

*při realizaci preventivních programů a jejich následnou evaluaci.*“ Jerusalem, Klein-Heßling, Mittag (2003) konstatují, že zprostředkovatelé primární prevence musí být dostatečně připraveni a vyškoleni k tomu, aby disponovali potřebnou schopností v rámci preventivního opatření ve školním prostředí, z čehož vyplývá jejich školení zařadit do vzdělávání a dalšího vzdělávání učitelů pro dlouhodobou a udržitelnou školní prevenci. Z toho vychází i MŠMT ve svém metodickém pokynu (2000), kde třídního učitele uvádí jako nejdůležitější článek v působnosti primární prevence, který je žákům nejbliže. Právě třídní učitel má velmi důležitou pozici, kterou by měl ve třídě budovat pozitivní sociální klima a také se zaměřit na rozvoj sociálních interakcí mezi žáky ve třídě. MŠMT ve svém metodickém pokynu (2000, s. 8, čl. III) uvádí, že *„třídní učitel je prostředníkem v rámci komunikace s rodiči i s ostatními členy pedagogického sboru. Jeho těsný kontakt se třídou mu umožňuje získat důležité informace týkající se individuálních odlišností jedinců a klimatu třídy, které mají být využity při realizaci cílené primární prevence.“*

### **Výchovný poradce**

Podmínkou stát se výchovným poradcem je ukončení vysokoškolské vzdělání s minimální tříletou praxí ve školství, a **podle zákona č. 563/2005 Sb., o pedagogických pracovnících ve znění pozdějších předpisů**, absolvovat specializované kvalifikační studium. Jeho předpokladem musí být znalost z hlediska legislativy a speciální pedagogiky. Očekávají se na velmi dobré úrovni komunikační dovednosti. Rozsah přímé pedagogické činnosti určuje **nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, výchovné, speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků**. Podle věstníku vydané MŠMT v roce 2005 se výchovný poradce zpravidla až 90 % věnuje kariérnímu poradenství za spoluúčasti třídního pedagoga, při čemž je důležité, aby zmiňovaná činnost byla lépe provázaná se službou kariérového vzděláváním a poskytování aktuálních informací, které dopomohou lépe k doplnění kariérového poradenství. Mezi hlavní činnosti výchovného poradce patří poradenské, informační a metodické činnosti, o nichž vede písemnou dokumentaci.

## Poradenské činnosti

- A. První větší oblastí je „kariérové poradenství v rámci rozhodování o další vzdělávací a profesní cestě jedinců.“ Jedná se o tyto konkrétní činnosti uvedené ve věstníku MŠMT (2005, s. 6 – 7) :
- Veškerá skupinová šetření z hlediska volby povolání, jejich administraci, zpracování a interpretaci zájmového dotazníku, který slouží k vlastní odborné kompetenci, ale hlavním účelem je analýza preferencí žáků v oblasti volby profesí.
  - Spolupráce s třídním pedagogem při individuálním šetření žáků k volbě povolání, následné poradenství v této oblasti.
  - Nabízí ve spolupráci s třídním učitelem zákonným zástupcům poradenství s ohledem na očekávání a předpoklady žáků.
  - Úzce spolupracuje se všemi školskými poradenskými zařízeními, kterými jsou speciálně-pedagogický centrum, pedagogicko-psychologická poradna, dále středisko výchovné péče, jenž přesahuje kompetence školy v rámci poradenských služeb.
  - Zajišťuje skupinové návštěvy žáků dané školy v informačních poradenských střediscích úřadu práce. V rámci této návštěvy jsou žákům a rodičům podávány základní informace o možnosti využití informačních služeb nabízející v těchto střediscích (Věstník, 2005, s. 6 – 7).
- B. Vyhledávání a orientační šetření žáků s ohledem na jejich vývoj a vzdělávání, jenž vyžaduje zvláštní pozornost, která předchází k přípravě návrhů na další péči o tyto jedince.
- C. Zajišťují nebo zprostředkovávají diagnostické speciální vzdělávací potřeby a intervenční činnosti pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.
- D. Přípravují podmínky pro integraci jedince se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým jsou poskytovány koordinační poradenské služby a následná koordinační opatření u těchto žáků.
- E. Poskytování služeb v rámci kariérového poradenství jedincům s ohledem k jejich speciálním potřebám (Věstník, 2005, s. 6 – 7).

## **Metodické a informační služby**

Zprostředkovávají nové metody v oblasti pedagogické diagnostiky a intervence. Dále zajišťují pedagogickým pracovníkům metodickou pomoc v otázkách kariérového rozhodování jedinců, jejich integrace, vytváření individuálních vzdělávacích plánů, dále sem spadá práce s nadanými jedinci a jiné. Poskytují potřebné informace o činnostech poradenským pracovníkům dané školy, dále informují o specializovaných školských a jiných poradenských zařízeních vyskytujícím se v regionu, o jejich specializovaném zaměření, kompetencích a možného využití těchto poradenských služeb všem žákům dané školy i jejich zákonným zástupcům. Shromažďují odborné zprávy a důležité informace o jedincích v rámci odborného poradenství v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů. Předávají odborné informace pedagogickým pracovníkům školy z hlediska kariérového poradenství a péče o jedince se speciálními vzdělávacími potřebami. Vedou administrativní záznamy, kde zaznamenávají rozsah a obsah činnosti své práce, navržené a realizované opatření (Věstník, 2005, s. 6 – 7).

## **Školní psycholog**

Podle věstníku MŠMT vydané v roce 2005, na některých školách s více jak 500 a více žáků, může působit školní psycholog, který má za úkol vytvořit systém včasné „*identifikace žáků s výukovými obtížemi a o vytvoření strategií, která se používají ve školách jako prevence pře výukovými obtížemi ve vztahu k reedukaci*“ (Věstník, 2005, s. 3). Autorka Lazarová (2005, s. 31) však podotýká, že v posledním desetiletí se výskyt školních psychologů na českých školách patrně zvýšil, s tím souvisí větší zájem o jejich odborné služby, které jsou vymezené ve **vyhlášce č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů.**

Školní psycholog provádí tyto hlavní činnosti (věstník, 2005, s. 9):

- *Diagnostiku a depistáž*
- *Konzultační, poradenskou a intervenční práci*
- *Metodickou práci a intervenční činnost*

Spolupracuje s třídním pedagogem i jinými pedagogickými pracovníky při intervenci v krizových situacích jedinců, dále provádí screening třídního klimatu a celkovou diagnostiku žáku v oblasti výukových či výchovných problémů (Věstník, 2005, s. 9).

### **Školní speciální pedagog**

Obdobně jako školní psycholog se objevuje jen na některých školách, pokud však má škola 500 a více žáků, působí zde i školní speciální pedagog, jehož činnosti jsou především zaměřené na odbornou podporu integrovaných jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami. Nabízí speciálně pedagogickou podporu a péči, která může spočívat v krátkodobých či dlouhodobých podpůrných opatřeních. Mezi jeho další činnosti patří depistáž, diagnostické a intervenční činnosti a jiné. Vedou administrativní záznamy o všech vykonaných činnostech v souladu se **zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů ve znění pozdějších předpisů** (Věstník, 2005, s. 10 – 11). Hlavní zmiňované činnosti školního psychologa a speciálního pedagoga nebudeme dále podrobně rozebírat, poněvadž nejsou hlavním stěžejním tématem diplomové práce.

### **3.3 Poradenské zařízení v rámci prevence**

Konkrétně se jako takovou oblastí zabývá **vyhláška č. 399/1991 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách ve znění pozdějších předpisů**, která se věnuje žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Od roku 1991 můžeme zaznamenat rozvoj poradenských pracovišť, jenž se věnuje žákům, kteří tuto poradenskou péči potřebují. Michalík (2008) ve své publikaci zmiňuje poslední část modelu poradenství, kdy nastal rozvoj pracovišť věnujících se jedincům s poruchami chování. Formálně se tato část modelu rozvíjí od roku 1991, a to definováním zakotveným ve školském poradenském systému, který byl pro to vydán **zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních ve znění pozdějších předpisů**. Nejaktuálnějším **školským zákonem je č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání**, ve kterém je zmíněno, že žáci a jejich zákonní zástupci mají právo na informační a poradenské služby poskytující školou či školským poradenským zařízením v oblasti vzdělávání. Na tento uvedený zákon se **váže vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve**



**školách a školských poradenských zařízeních**, ve kterém jsou vymezeny standardní činnosti všech účastníků angažujících v prevenci před rizikovým chováním. Konkrétní obsah poradenských služeb uvádí **§ 2 vyhlášky č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů**:

Účelem poradenských služeb je vytváření vhodných podmínek pro zdraví z hlediska tělesného, psychického a sociálního vývoje žáků, které vedou k rozvoji jejich osobnosti před zahájením a v průběhu vzdělávání. Dalším účelem poradenských služeb je naplňování vzdělávacích potřeb žáků a rozvíjení jejich schopností a zájmů, které jsou důležité před zahájením vzdělávání a jeho průběhu. Věnuje se prevenci před sociálně patologickými jevy, dále řeší výukové a výchovné obtíže, které souvisí se vzděláváním, s tím souvisí motivace žáků k překonávání problémových situací. Poradenské služby mají za cíl vytvářet vhodné podmínky, formy a způsoby integrace jedince se zdravotním postižením, příslušníky národnostních menšin nebo etnických skupin. Podporuje žáky k vhodné volbě vzdělávací cesty a následná uplatnění v profesním životě. Vytváří vhodné podmínky, formy a způsoby práce se žáky, kteří jsou nadaní a mimořádně nadaní. Jejich další důležité činnosti poradenských služeb je rozvíjení u pedagogických pracovníků školy a školských zařízení jejich pedagogicko-psychologické a speciálně pedagogické znalosti a profesní dovednosti. Poradenské služby mají za cíl zmírnit důsledky zdravotního postižení a prevenci jeho vzniku.

Poradenská zařízení, které nabízí odborné služby dle zmiňované vyhlášky dále spolupracují i s jinými subjekty, které jsou na kvalitě těchto nabízených služeb závislé, jsou to především OSPOD, PPP, SVP, Policie ČR a informační-poradenské středisko úřadu práce. Typy poradenských zařízení, jimž jsou pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra, diagnostické ústavy a střediska výchovné péče si v následujícím textu stručně vymežíme.

### **Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)**

Zřizuje je kraj nebo jiná právnická či fyzická osoba. Mohou to být církve či soukromé osoby. PPP je školské poradenské zařízení, které působí v každém okrese a je zřizována podle **§ 116 školského zákona č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů**. Dále se tomu věnuje **vyhláška č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských**

**poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů.** Pedagogicko-psychologická poradna v Olomouckém kraji provádí tyto činnosti (PPP-Olomouc, 2014):

- Diagnostické, metodické, intervenční a informační činnosti, které jsou zajišťovány speciálními pedagogy, sociálními pracovníky a psychology
- Poradenské služby se uskutečňují ambulantně, tedy přímo pedagogicko-psychologické poradně či služby mohou být realizovány návštěvami ve školách nebo školských zařízeních
- Jsou poskytovány dětem již od 3 let po dobu, než ukončí formální vzdělávání
- Poradenská služba může probíhat buď individuální péčí či formou skupinové práce
- Činnosti PPP se dále týká volby vzdělávací dráhy žáků. Prostřednictvím vedení jedinců PPP je ovlivňován jejich proces přijímání s následným upevňováním poznatků, postojů a hodnotového stylu
- PPP dále nabízí služby v oblasti kariérového poradenství, dále jsou pracovníci PPP spoluúčastníky prevence před rizikovým chováním prostřednictvím pravidelných konferencí a besed, odborných konferencí atd.
- Realizují preventivní a intervenční programy, ve kterém individuálně řeší problémy žáků, například se závislostí
- Nabízí odborné poradenství jak třídním pedagogům, školním metodikům prevence, tak zákonným zástupcům žáků

### **Speciálně pedagogická centra (SPC)**

Jsou zřizována zpravidla při speciálních školách. Pracovníci SPC jsou ve složení speciálního pedagoga, psychologa a sociálního pracovníka, kteří se věnují žákům ve věku od 3 let do 19 let. Jejich činnosti jsou vymezeny ve **vyhláše č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů.** Obdobně jako pedagogicko-psychologické poradny, probíhají činnosti ambulantně na pracovišti centra nebo prostřednictvím návštěv ve školách, školských zařízeních a rodinách. SPC nabízí tyto činnosti:

- Poradenské služby, podpůrnou péčí a odbornou pomoc v integraci jedinců se zdravotním postižením nebo znevýhodněním v edukačním a sociálním procesu

- Věnují se jedincům se speciálními vzdělávacími potřebami
- Spolupracují se zákonnými zástupci a s pedagogickými pracovníky školy

### **Diagnostický ústav**

Diagnostický ústav se řídí **zákonem č. 333/2012 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních ve znění pozdějších předpisů**. Diagnostický ústav je pobytové zařízení, v němž pobyt zpravidla trvá dle ustanovení 8 týdnů. K jejím činnostem patří speciálně pedagogické a psychologické vyšetření jedinců, jimž byla nařízená ústavní výchova či uložena ochranná výchova. Probíhá zde odborné vyšetření a návrh řešení a to z důvodu poruch chování žáků, kdy o to požádali jejich zákonní zástupci, kteří jsou odpovědní za jejich výchovu. Tato činnost probíhá na základě uzavření smlouvy mezi diagnostickým ústavem a zákonným zástupcem dítěte, popřípadě zletilého jedince.

### **Střediska výchovné péče (SVP)**

Do školských zařízení se SVP zařazují od roku 1991. Mají za úkol doplnit školské výchovné a poradenské pracoviště, ve spolupráci s nimi se zaměřují na oblasti preventivně výchovné, terapeutické a poradenské péče. Cíl spolupráce působnosti je především předcházet vzniku a rozvoji negativních jevů v chování jedinců a narušení jejich zdravého vývoje, což znamená zmírnit či odstranit příčiny nebo důsledky již vyskytující se sociálně patologických jevů v jejich sociálním vývoji a přispět tak ke zdravému osobnostnímu rozvoji jedinců.

Činnosti v SVP jsou rámcově vymezeny v **zákoně č. 333/2012, kterým se mění zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní a ochranné výchově**. Mezi další dokumenty, které podrobně vymezují organizaci a činnosti SVP je metodický pokyn ve **vyhlášce č. 458/2005 Sb., kterou se upravují podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče ve střediscích výchovné péče**, dále je to novelizovaná **vyhláška č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů**. SVP mají svá ambulantní oddělení opatřena i lůžkovým oddělením s celodenní péčí. Pobyt u nich je zpravidla dva měsíce. Své služby nabízí dětem od 3 let po ukončení formálního vzdělávání na střední škole. O péči v nich žádají zákonní zástupci dětí či samotní jedinci, pokud jim je více jak 15 let, a to na základě uzavření smlouvy

a individuálního výchovného plánu, na kterém spolupracují pracovníci SVP, zákonní zástupci či samotní jedinci. Cílem této působnosti je uvědoměním jedince toho, čeho chtějí dosáhnout, jaké změny očekávají. Předmětem pro spolupráci se SVP, je často uváděno selhání ve škole či postižení jedince z forem sociálně patologických jevů.

Hlavní činnosti SVP uváděné ve vyhlášce č. 458/2005 Sb., kterou se upravují **podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče ve střediscích výchovné péče**, je poskytování všestranné preventivně výchovné péče nezletilým dětem, u kterých je riziko či dokonce se vyskytl sociálně nežádoucí jev. Dále SVP spolupráce s pedagogickými pracovníky, zákonnými zástupci dětí a jinými aktéry realizují prevence sociálně patologických jevů. SVP se participují na vzdělávání jedinců s poruchami chování, následně jim poskytují odbornou pomoc a jiné specifické činnosti v rámci všestranného rozvoje osobnosti jedince.

## 4 Představení školního metodika prevence

Školní metodik prevence (dále jen ŠMP) je dle mínění Tyšera (2006, s. 104) pedagogický pracovník dle **zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů**, který je dále odborně připravován pro funkci v oblasti výchovného poradenství v rámci primární prevence, mezi jehož hlavní činnosti patří monitorování chování jedinců na úrovni pedagogické, psychologické a sociální, dále činnosti jako zjišťování negativních projevů, poruch a s tím související odchylky od normy nastolené společností a jejich pozdější náprava (Tyšer, 2006, s. 104).

MŠMT ve své **novelizované vyhlášce č. 329/2013**, kterou se mění **vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisí a kariérnímu systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů**, uvádí konkrétně § 6 nezbytné kvalifikační předpoklady, z čehož vyplývá, že školním metodikem se stává jmenováním ředitelem školy z řad členů pedagogického sboru či to může být externí pracovník, který musí mít absolvované studium k výkonu specializovaných činností. Studium trvá nejméně 250 vyučovacích hodin, jeho konečným výstupem je obhajoba závěrečné písemné práce a závěrečná zkouška. Program obsahuje 250 hodin přímé a nepřímě výuky a to včetně stáží, které jsou absolvované na odborných pracovištích poskytující odbornou pomoc v poradenství, intervenční a léčebné oblasti. Mezi jeho hlavní úkoly řadíme vytváření, organizování, doporučování a realizování preventivních programů, jejichž účelem je v rámci prevence zmírnit riziko výskytu negativních projevů ve školním prostředí s následným poskytnutím žákům a jejich zákonným zástupcům ve spolupráci s dalšími účastníky v rámci prevence poradenství. Mezi jeho další kompetence je navrhnout adekvátní opatření či řešení odstranění těchto negativních jevů a následně doporučit specificky odborné pracoviště, které se konkrétně zabývá jejím řešením v případě, že jeho schopnosti na jejich závažnost nestačí. ŠMP při této činnosti úzce spolupracuje s klíčovými institucemi, jejichž specifická odbornost napomáhá k řešení sociálně patologických jevů. Jak Miovský (2012, s. 105) také ve své publikaci potvrzuje, že *„důležitým faktorem z hlediska efektivní prevence je spolupráce, informovanost a koordinace v rámci prevence s dalšími odbornými institucemi.“* Mezi tyto instituce řadíme odbor sociálně-právní ochrany dětí, Policii ČR, pedagogicko-psychologickou poradnu, dále sem spadají nestátní neziskové organizace zabývající se prevencí, vysoké školy a jiné odborná pracoviště napomáhající k efektivitě primární prevence.

Konkrétně se standardním činností školního metodika prevence věnuje aktuální preventivní strategie od MŠMT (2013, s. 12 – 13), dále je to věstník (2005, s. 7 – 9) a v neposlední řadě novelizovaná **vyhláška č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů**. Tyto uvedené zdroje specifikují standardní činnosti ŠMP, kterými jsou činnosti *metodické a koordinační*, činnosti *poradenské a informační*. Jednotlivé činnosti ŠMP, si podrobně vymežíme v následujícím textu dle věstníku (2005, s. 7 – 9):

### **Metodické a koordinační činnosti**

ŠMP primárně realizuje tvorbu a následnou kontrolu minimálního preventivního programu s ohledem na specifčnost dané školy. Podle závazných norem se ŠMP se nadále zabývá koordinací a participací na realizaci aktivit dané školy zaměřených na prevenci závislostí, vandalismu, záškoláctví, násilí, zneužívání sektami, sexuálního zneužívání, prekriminálního a kriminálního chování, rizikových projevů sebepoškozování a jiných forem sociálně patologických jevů. Další kompetencí je metodické vedení činnosti pedagogických pracovníků školy a jejich dalšího vzdělávání z hlediska rozšíření schopností v rámci prevence sociálně patologických jevů. Díky odbornému školení jsou tak ostatní pedagogičtí pracovníci lépe připraveni při řešení nestandardních situací. S tím souvisí další činnost ŠMP, a to koordinace vzdělávání pedagogických pracovníků školy v rámci prevence. Jeho činnosti také tkví v koordinaci přípravy a realizace aktivit školy, jejímž účelem je zapojování multikulturních prvků do výchovně-vzdělávacího procesu, jež součástí této oblasti je také participace na integraci jedinců pocházející z ciziny. S tím souvisí prevence rasismu a xenofobie a jiných projevů z hlediska přijímání kulturní a etnické odlišnosti, které patří mezi hlavní body zaznamenané ve strategických dokumentech od MŠMT. ŠMP se dále zabývá koordinací spolupráce školy s jinými institucemi státní správy a samosprávy, které se plně angažují v oblasti prevence sociálně patologických jevů, popřípadě ŠMP požádá o odbornou pomoc specifické odborné pracoviště, jejíž spolupráce se bude dále vyvíjet v rámci poradenství, intervencemi a na následné poskytnutí odborné péče. ŠMP shromažďuje odborné zprávy a informace týkající se žáků, kteří jsou v odborné péči specializovaných poradenských zařízení, jež důvodem je jejich prevence sociálně patologických jevů, a to v souladu se **zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, ve znění pozdějších předpisů**. Vede

písemnou dokumentaci či záznamy, které umožní doložit rozsah a obsah vykonaných činností, jeho navržená a realizovaná opatření v rámci prevence.

### **Informační činnosti**

ŠMP se řídí dle platného legislativního usnesení, které jasně vymezují informační činnosti. Jedná se především o zajišťování a následné předávání odborných informací týkající se problematiky sociálně patologických jevů, o nabídkách programů a projektů, dále metodách a formách z hlediska specifické prevence členům pedagogického sboru dané školy. V rámci své informační činnosti, ŠMP prezentují výsledky své dosavadní preventivní práce v rámci školy. S tím souvisí získávání nových odborných informací a užitečných zkušeností. Další důležitou informační činností je vedení a průběžné aktualizování databáze, která zaznamenává veškerou spolupráci školy s jinými institucemi v oblasti prevence sociálně patologických jevů. Mohou to být orgány státní správy a samosprávy, různé odborné pracoviště jako jsou střediska výchovné péče, zdravotnická a poradenská zařízení a jiná odborná centra, dále škola spolupracuje s Policií ČR, nestátní neziskovou organizací a jinými subjekty, které působí v oblasti prevence sociálně patologických jevů.

### **Poradenské činnosti**

ŠMP ve spolupráci s třídním učitelem, popřípadě s jiným pedagogickým pracovníkem zajišťuje vyhledávání a orientační šetření žáků s podezřením na riziko či projevy z forem sociálně patologických jevů, následně poskytují těmto žákům či zákonným zástupcům odborné poradenské služby, popřípadě odkázání je na odbornou péči odpovídajícího odborného pracoviště. Ve spolupráci s třídním učitelem či jiným pedagogickým pracovníkem provádí ŠMP depistáž varovných signálů ve spojitosti možného výskytu a rozvoje sociálně patologických jevů u jednotlivých jedinců či tříd ve škole. Provádí přípravu vhodných podmínek pro integraci žáků se specifickými poruchami chování a zajišťuje koordinaci z hlediska poskytnutí poradenských a preventivních služeb těmto jedincům či jejich zákonným zástupcům prostřednictvím školy, popřípadě specializovanými školskými zařízeními.

Autorka Zapletalová a kol. (2010) ve své publikaci konkretizuje, že rozsah činností školního metodika prevence je limitován a udáván ředitelem školy a dosaženými potřebnými kompetencemi pedagogického pracovníka pro oblast prevence. Dále říká, že pokud škola

disponuje úplným poradenským pracovištěm, využívá školní metodik prevence možnosti spolupráce se školním psychologem, popřípadě školním speciálním pedagogem v rámci diagnostiky a poskytování intervencí, včetně tvorby preventivního programu školy, kdy dochází k redukci všech jím poskytovaných odborných činností. Zaznamenáváme také současné podílení se ŠMP na úpravách učiva věnovaného mimořádně nadaným jedincům, ale také pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým je nutné ve spolupráci s jinými lidmi vytvořit individuální vzdělávací plán.

### **Administrativní činnost školního metodika prevence**

Tato oblast patří mezi jeho hlavní činnosti, jak jsme již uváděli ve standardních činnostech ŠMP, jež je tato činnost dokumentace předmětem kontroly České školní inspekce. Legislativně se tomu věnuje **školský zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů**, konkrétně **§ 28**, který upravuje dokumentaci škol a školských zařízení, kde dále odkazuje na vzdělávací programy podle **§ 4 – 6** obsahující jejich administraci. Výstupem dokumentací vedené ŠMP dle zákona můžeme zmínit výroční zprávy, které prezentují informace o prevenci sociálně patologických jevů, dále to jsou třídní knihy, kde najdeme zápisy o realizovaných besedách, akcích a výuce, která se věnuje prevenci, a třetím výstupem jsou záznamy z pedagogických rad, kde se zaznamenávají jednání o konkrétním sociálně patologickém jevu či záznamy pojednávají o metodické aktivitě ŠMP směrem k pedagogickým pracovníkům. Školní metodik prevence si vede *deník preventisty*, kterým je sešit či výkaz činnosti, jež nemá stanovenou formální úpravu. V deníku jsou zaznamenány realizované akce jak ze strany ŠMP, tak i svých pedagogických kolegů v rámci prevence. Deník může obsahovat stručné až detailní záznamy o preventivních akcích, můžeme se setkat i s jeho oddělenou evidencí. Z deníku by mělo být patrné veškeré realizované preventivní činnosti, jako uvádí **vyhláška č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských službách ve školách a ve školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů**.

Školní instituce musí vést tuto dokumentaci a zodpovídá za ni ředitel školy. Mezi dokumenty, které dopomáhají ŠMP při preventivním postupu, jsou aktuální metodické pokyny zejména na horizontální úrovni, především od MŠMT, ve kterém se vymezují formy sociálně patologických jevů, definují prevence, formy, jejich zásady a cílenost, dále se věnují tvorbě minimálního preventivního programu a jiným oblastem. Jak jsme již zmínili ve standardních činnostech, ŠMP spolupracuje s dalšími externími odborníky, kterými jsou



pracovníci-terapeuti z oblasti drogových závislostí, ti by měli v občasných intervalech docházet do školy za účelem podílení se na tvorbě programů specifické primární prevence. Dalším externím odborníkem je pracovník z místní pedagogicko-psychologické poradny a v neposlední řadě to jsou zástupci OSPODu a policejní specialisté, kteří se věnují prevenci.

#### **4.1 Další vzdělávání pedagogů pro funkci školního metodika prevence**

Tato podkapitola bude pojednávat o možnostech vzdělávání školního metodika prevence v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Této oblasti se věnuje novelizovaná **vyhláška č. 329/2013 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariéernímu systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů**. Aby podkapitola byla plně obsažena, musíme nejprve vymezit termíny celoživotního vzdělávání samotných učitelů, které probíhá prostřednictvím formálního, neformálního a informálního vzdělávání. Dále se budeme zabývat popsáním standardů studijních programů věnované školním metodikům prevence a v neposlední řadě představíme poskytovatele, kteří nabízejí vzdělávací programy v působnosti Olomouckého kraje.

#### **Celoživotní vzdělávání pedagogických pracovníků a školních metodiků prevence**

Můžeme s jistotou konstatovat, že v současné době je v dynamicky se rozvíjející společnosti vzdělávání bráno jako základní předpoklad k lepšímu uplatnění na trhu práce. Díky otevřené ekonomice, ze které plyne vysoké konkurenční prostředí, je základní vzdělávání považováno za celkem nedostačující v uplatnění na trhu práce, poněvadž jsou požadavky kladené pracovním trhem náročnější na flexibilitu a adaptibilitu pracovní síly. Je třeba stále sledovat vývojové trendy a s tím souvisejí vzdělávání, doplňování a zvyšování si tak kvalifikaci či dokonce kvalifikaci v průběhu života měnit. V současnosti zaznamenáváme spoustu dospělých lidí v produktivním věku, kteří se musí díky vývojovým trendům přizpůsobit, dále vzdělávat se a zvýšit si tak šanci k udržení svého dočasného pracovního místa nebo při hledání nového. Většina z nich musí opět vstoupit do vzdělávacího procesu. Rozlišujeme tři kategorie vzdělávání, u kterých je možné absolvovat v průběhu života. První typ je formální vzdělávání, do kterého patří všechny druhy vzdělávání probíhající ve školách, z nichž si absolvent odnáší státní osvědčení. Přesnější definici použijeme od autorů Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 65), že formální vzdělávání se „realizují ve vzdělávacích

*institucích (školách), jejichž funkce, cíle, obsah, prostředky a způsoby hodnocení jsou definovány a legislativně vymezeny s ohledem na politické, ekonomické, sociální a kulturní společnosti a vzdělávací tradici.“*

Druhým typem je neformální vzdělávání, ve kterém absolvent nezíská určitý stupeň vzdělání. Cílem neformálního vzdělávání je rozšíření či získání nových znalostí, dovedností či absolvent získá novou kompetenci důležitou pro svoji práci. Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 136) mluví o neformálním vzdělávání „*kteřé je organizované, systematické vzdělávání realizované mimo vzdělávací systém. Poskytuje vzdělávání pro určité skupiny populace, dospělé i děti ve vybraných typech, formách a obsahových oblastech, které je organizováno různými institucemi, jako jsou podniky, nadace, kulturní zařízení, kluby a školy. Zahrnuje programy funkční gramotnosti pro dospělé, zdravotní výchovu, různé rekvalifikační kurzy atd.*“ Souhrnně mluvíme o celoživotním učení - vzdělávání dospělých. Absolvent neformálního vzdělávání, ale není to pravidlem, získá osvědčení, certifikát, které potvrzují zájemce o jeho účasti ve vzdělávání.

Jako poslední formou je informální vzdělávání, které probíhá v každodenním životě každého člověka v rámci interakce s okolím. Jde o informální učení, které probíhá nesystematicky, neorganizovaně a institucionálně nekoordinovaně a to prostřednictvím volného času, činnosti v zaměstnání či při setkání s přáteli. Lze mluvit o sebevzdělávání bez nějaké zpětné vazby si nabyté znalosti ověřit. Všechny zmiňované formy vzdělávání zastřešuje pojem celoživotní učení, jež se stává v současnosti trendem. Celoživotní vzdělávání je vize budoucnosti, především cesta, která vede k rozvoji učící se společnosti. Dále se budeme v této oblasti konkrétně věnovat celoživotnímu vzdělávání pedagogických pracovníků a školních metodiků prevence, jež je podle autorky Lazarové (2006, s. 14) uváděno jako ekvivalent k termínu profesionální rozvoj. Lazarová (2006) pokračuje, že v českém školství je pojem další vzdělávání pedagogických pracovníků nejčastěji spojován školními a mimoškolními vzdělávacími akcemi prostřednictvím přednášek, kurzů, školení, výcviků, seminářů nebo dílen. Rozeznáváme dvě fáze učitelského vzdělávání, jež první fázi musí každý učitel projít, aby mohl svoje povolání vykonávat, mluvíme o profesní přípravě, která probíhá na střední škole a následně na vysoké škole, kde získá formální stupeň vzdělání. Druhou fází se už jedná o dalším vzdělávání.

### **Průcha (2009) nabízí charakteristiku dalšího vzdělávání učitelů:**

- Jde o celoživotní rozvíjení profesních kompetencí, které navazuje na profesní přípravu.
- Zahrnuje sem všechny aktivity v rámci dalšího vzdělávání učitelů v souvislosti na návaznost současného dosažení kvalifikace učitele, které slouží k udržení jeho stávající pozici či jeho profesní zvýšení.
- Dále sem spadají veškeré vzdělávací aktivity, již jsou součástí sami učitelé za účelem rozšíření a zlepšení svých dosavadních znalostí, dovedností a profesního postoje.

Dále Průcha (2009, s. 413) pokračuje, že druhou fází učitelského vzdělávání můžeme označit za profesní rozvoj, který se dále člení na „*profesní zdokonalování vlastní učitelskou praxí, samostudiem, dalším vzděláváním učitelů.*“ Pokud budeme hovořit o školním metodiku prevence z hlediska dalšího vzdělávání, jde o jinou orientaci, tedy problémovou, neboť stanovený vzdělávací program se věnuje několika oblastem. První oblastí je *překonávání těžkosti ve školní a vyučované praxi*, které jsou tyto těžkosti určovány z hlediska sociální, kulturní nebo individuálními dispozicemi či handicapem jedinců. Druhou oblastí je získání schopností v rámci *řešení hromadných či společných problémů dané sociální skupiny*. Do třetí oblasti řadíme *rozvíjení komunikace, flexibility*, ale také sem spadá schopnost *spolupracovat v týmu*. *Aktuální výchovná témata* jako jsou prevence šikany, xenofobie, rasismus, k toleranci, výchova ke zdravému životnímu stylu apod. je čtvrtou oblastí. Je nutné, aby školní metodici prevence byli dostatečně připraveni na zmiňované oblasti. Protože kompetence školního metodika prevence nelze získat formálním vzděláváním, je možné potřebné kompetence získat neformálním vzděláváním, ale také informálním učením. Kohnová (2004) mluví o několika způsobech vzdělávacích možností, jak mohou potřebné znalosti, dovednosti ŠMP získat, jimiž jsou například specializační studium, kde získá nové důležité kompetence pro výkon specifické funkce. Jedná se o akreditovaný specializovaný kurz v délce nejméně 250 hodin speciálně pro začínající školní metodiky prevence. Dále Kohnová (2004) uvádí další variantu k získání kompetence, kterou je doplnění vzdělání, kdy ŠMP reagují na změny, které se vyskytly během jejich vykonané funkce. Mluvíme o zúčastňování ŠMP na různých přednáškách, seminářů, exkurzí, workshopů či jiných vzdělávacích programech zaměřených na konkrétní formu sociálně patologických jevů. Pro získání aktuálních informací týkající se nabídek vzdělávání slouží internetové stránky. Nesmíme opomenout na nabídky dalšího vzdělávání ze strany krajských

metodiků prevence, aktuální vzdělávací nabídky zasílají a nabízejí právě školním metodikům prevence. Jako dalším informačním zdrojem v oblasti dalšího vzdělávání slouží tištěné zdroje informací o prevenci nabízených v různých periodikách, jako příklad uvedeme časopis *Prevence*, ve které se nacházejí nabídky možností dalšího vzdělávání ŠMP. Můžeme zde také zmínit i další formu vzdělávání ŠMP pro rozšíření svých znalostí, kterou je samostudium. Tato forma je výhodná v tom, že nepřestavuje žádné finanční náklady.

Jak jsme již nastínili výše v textu, vzdělávací programy věnované školním metodikům prevence musí mít platnou akreditaci v souladu **§ 25 – 26 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů**, a to v rozsahu 250 vyučovacích hodin, jehož výstupem je osvědčení, který opravňuje pedagogického pracovníka vykonávat specializační činnost v rámci primární prevence rizikových projevů chování. Dokument vydaný od MŠMT v roce 2005, vymezuje standardy vzdělávacích programů, podle nichž jsou kladeny cíle z hlediska poskytnutí ŠMP potřebné znalosti, kterým získávají schopnosti ve vyhledávání žáků s rizikovým chováním. Dalším cílem je získání schopnosti ŠMP v doporučení odborné intervenci, a to nejen jednotlivcům, ale i školním třídám jako celku. Součástí získaných kompetencí, které se uvádějí ve standardech (2005) jsou získané schopnosti z hlediska metodicko-právní, informační a ekonomické v rámci výkonu primární prevence.

## **4.2 Zprostředkovatelé vzdělávacích programů v Olomouckém kraji**

V rámci poskytování vzdělávacích programů z hlediska prevence na území Olomouckého kraje, zaznamenáváme tři nestátní neziskové organizace (jen NNO), jimiž jsou *P-centrum Olomouc*, *Kappa-Help Přerov* a *Resocia Domažlice* vyskytující v okrese Přerov. Než si jednotlivé organizace blíže představíme, pokusme se blíže vysvětlit samotnou nestátní neziskovou organizaci.

### **Nestátní nezisková organizace (jen NNO)**

Vedle státní správy a samosprávy v oblasti prevence zde také působí NNO, která není přesně právní předpisem definována. Setkáváme se s řadou názvů, jež jsou synonymem tohoto termínu, kam patří neziskový sektor, občanský a veřejný sektor. Dále autoři Boukal,

Vávrová (2007) uvádí užší vymezení právních forem NNO na *občanské sdružení, nadace a nadační fondy*, dále sem zahrnují *obecně prospěšné společnosti, církve právnické osoby*, které jsou zřízeny církvemi či náboženskými společnostmi. Autoři pokračují, že vzniklý zisk v organizaci, se nerozděluje mezi jejich zakladatele nebo správce, ale zůstává zde organizaci k dalšímu rozvoji a k naplnění stanovených cílů (Boukal, Vávrová, 2007).

NNO působí v různém odvětví, my však v rámci prevence vyzdvihneme jejich činnost v oblasti realizace sociálně preventivních programů. Další činností NNO je nabízení vzdělávacích programů z hlediska prevence v souladu s výše uvedeným **zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů**, dále dokumentem od MŠMT, kde jsou uvedeny standardy vzdělávacích programů. Zmiňované činnosti jsou realizovány také za pomoci dobrovolnických center či pod záštitou Univerzity Palackého v Olomouci. Akreditaci v realizování vzdělávacích programů získala také pedagogicko-psychologická poradna v Olomouci.

Zmiňované nestátní neziskové organizace, kterými jsou *P-centrum Olomouc, Kappa-Help Přerov a Resocia Domažlice*, která patří poskytovatelům vzdělávacích programů primární prevence, si v následujícím textu více představíme.

### **P-centrum Olomouc**

Patří do NNO, která poskytují odborné služby v rámci prevence, odbornou péči rodinám s dětmi, poradenství či její další činnosti v doléčování závislostí. Mezi jejich z hlavní činnosti patří také vzdělávací program „250“ věnované zájemcům o funkci školního metodika prevence. Studium je dvouleté v rozsahu 264 vyučovacích hodin, realizováno v semestrálních cyklech s přestávkami a to v kombinované formě studia. Program je zaměřený na praktické nácviky, modelové situace, praxe, stáže atd. Zakončení studia je obhajobou závěrečné odborné práce, praktickou zkouškou a teoretickou zkouškou před komisí (P-centrum, 2014).

### **Kappa-Help Přerov**

Patří do občanského sdružení, která se věnuje lidem vyskytujících se v nepříznivých situacích či hrožící jim sociální vyloučení z důvodu užívání návykových látek či chudoby atd. Občanské sdružení se s odbornými službami zaměřuje na řešení různých forem sociálně

patologických jevů. Nabízí akreditovaný vzdělávací program „250“ pro pedagogické pracovníky, vychovatele a ostatní pedagogy, kteří se chtějí ucházet o funkci školního metodika prevence. Specializační studium je dvouleté, setkání je celodenní, které se uskutečňuje 1 × za měsíc. Vzdělávací program je sestaven z praktických nácviků, workshopů, modelových situací, seminářů atd. (Kappa-help Přerov, 2014).

### **Resocia Domažlice**

Je občanské sdružení věnující se všestrannému rozvoji dětí a mládeže po stránce kulturní, tělesné a sociální. Věnuje se oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Jejich činnosti jsou spjaté s preventivním opatřením před sociálně patologickými jevy. Nabízí studium „250“ s obdobnými prvky jako předchozí zmiňované organizace.

### **Představené organizace nabízející studijní program „250“, má společné znaky:**

- Vzdělávací program „250“ je v souladu s § 9 vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisí a kariérnímu systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů a dle standardu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (jen DVPP).
- Na financování vzdělávacího programu „250“ se podílejí částí samotní účastníci studia, tak část je hrazena od MŠMT, či jiných zdrojů, například od Evropské Unie.
- Do studia se mohou přihlásit absolventi magisterských studijních programů učitelských i nečitelských oborů s doplněním studia z pedagogiky.
- Studijní program je zaměřený na získávání znalostí a dovedností projevující se ve schopnostech aplikace pedagogiky, psychologie a adiktologie, dále výstupu z nejaktuálnějších výzkumů v rámci prevence sociálně patologických jevů.
- Realizátoři vzdělávacího programu jsou vyučující z řad odborníků v oboru pedagogiky, speciální pedagogiky, psychologie, primární prevence, kriminologie apod.

## **5 Minimální preventivní program**

Patří mezi základní školní dokumenty, které jsou důležité pro realizaci preventivního opatření na základní škole. Obsah školního dokumentu je zaměřený na výchovu žáků ke zdravému životnímu stylu, dále se zaměřuje na jejich rozvoj z hlediska osobnostního, sociálního a sociálně komunikativních dovedností. Školní preventivní strategie je součástí školního vzdělávacího programu s ohledem na specifické prostředí školy. Zpravidla se jedná o dlouhodobý preventivní program v délce školního roku. Cílem preventivní strategie je předcházení sociálně patologickým jevům či zmírnění možnosti jeho vzniku na minimum. Díky stanovení školní preventivní strategie, je škola schopna vytyčit si cíle v oblasti primární prevence před negativními jevy a následně tak specifikovat svůj záměr v rámci minimálního preventivního programu (jen MPP).

### **5.1 Vymezení minimálního preventivního programu**

Pojem „program“ se používá v rámci preventivního opatření zejména ve smyslu dlouhodobého, komplexně pojatého záměru z hlediska určité sociální reality, kterou je potřeba postupně modifikovat dle konkrétního plánu. Tento plán bývá naplňován určitými „projekty“ preventivního působení (Večerka, Holas, Tomášek, et al., 2007, s. 98).

Dle standardu od MŠMT (2008, s. 8) se rozumí kvalitním programem takový, který je efektivní, integrovaný do širšího systému preventivního působení, jenž slouží jednoznačně definovanému cíli, která splňují kritéria obsažená ve standardech a odpovídá potřebám zájemců o programy a klientům.

Dle Miovského a kol. (2012, s. 13) definuje minimální preventivní program, jako komplexní a dlouhodobý preventivním programem školy či školského zařízení, jež je součástí školního vzdělávacího programu vycházejícího z příslušného RVP. Je to realizace výchozí situace, což znamená, že škola má pro vytvoření programu omezené časové, personální a finanční podmínky, proto je nutné apelovat na co nejvyšší efektivitu při existujících zdrojích. Zpracovaný MPP má jasně vymezené dlouhodobé a krátkodobé cíle a je naplánován tak, aby mohl být řádně realizován s ohledem přizpůsobení se kulturním, sociálním

a politickým okolnostem i struktuře školy či specifické populaci jak v jejím rámci, tak i v jejím prostředí. Program musí brát zřetel na rozdíly školního prostředí, oddalovat, bránit nebo zmírnit výskyt rizikového chování a zvyšovat schopnost u jedinců činit informovaná a zodpovědná rozhodnutí (Miovský a kol., 2012, s. 13).

## 5.2 Zásady a efektivnost minimálního preventivního programu

Není možné triviálním způsobem realizovat programy primární prevence na školách. Řadíme sem jednorázové akce, které nemají jasný definovaný cíl, či jde o pouhé informování neboli zastrašování žáků, kdy je jim poskytováno povrchní poradenství jak se zachovat v nepříznivých situacích. Tuto problematiku má začleněnou i MŠMT ve svých metodických - strategických dokumentech v rámci efektivity preventivních programů. Je patrné, že efektivnost primárních programů nespočívá pouze ve stanovení cílů, ale musí mít k tomu určité zásady, které by zvýšily jejich efektivitu na školách.

Představíme si obecná kritéria dle Miovského a kol. (2010, s. 39 – 41), která je prezentuje za zásady efektivnosti preventivních programů:

- *Komplexnost preventivních programů a jejich kombinace mnohočetných strategií* – vyznačují se koncipovaností a to na základě souhrnu více faktorů, kdy je nutná spolupráce různých specializovaných institucí.
- *Druhé kritérium je kontinuita působení a systematičnost působení* – tato zásada se projevuje ve vzájemném navazování a následném doplňování programů, které musí vyjadřovat systematičnost a dlouhodobost.
- *Cílenost, adekvátnost a působnost informací* – zpracovaný preventivní program by měl obsahovat, pro koho byl konkrétně zpracován, na jakou cílovou skupinu je zaměřen, avšak musí zohlednit věk, úroveň dosažených vědomostí, míru rizikovitosti, sociokulturní zázemí jedince či jeho etnickou příslušnost a postoje. Dalším kritériem je atraktivnost preventivních programů.
- *Včasnost preventivních programů* – je efektivní aplikovat preventivní programy už v předškolním věku, kde se musí přizpůsobit formy jeho předávání.



- *Zásada pozitivní orientace a demonstrace specifických alternativ primární prevence* – znamená u jedinců podpora zdravého životního stylu či pestrá nabídka pozitivních alternativ.
- *Využití „KAB“ modelu* – je zaměřený na utváření kvalitních postojů skupiny a jejich změna chování či zvyšování jejich sebevědomí. Cílová skupina se naučí pomocí modelu řešit nepříznivé situace sociálně přiměřeným způsobem.
- *Zásada využití „peer“ prvků, důraz na interakci a jejich aktivní participace* – vrstevnické skupiny mají pozitivní vliv na děti či dospívající, kdy mohou pozitivně ovlivňovat jejich názory a postoje, což může mít za následek efektivní přispívání snížení negativních jevů ve společnosti. Za úspěšné preventivní programy lze považovat takové, pokud jsou cílené skupiny aktivně zapojeny a vykazují iniciativu.
- *Denormalizace* – mluvíme o změně dosavadních postojů a hodnot u cílové skupiny, o daném problému a jejich následná spoluúčast na jejich řešení.
- *Podpora protektivních faktorů, kde jde především o zdravé, podpůrné a pečující prostředí* – znamená, že preventivní programy podporují a vytváří takové podmínky, kdy je možno realizovat pestré aktivity a jejímž cílem je pomáhat jedincům navázat zdravé mezilidské vztahy ve společnosti. Preventivní program u dětí dále rozvíjí schopnosti, dovednosti a návyky ve společenském životě.
- *Předejít neefektivním prostředkům* – za neúčinné programy lze považovat jednorázové akce, kde jde o pouhé moralizování, zastrašování, a kdy podává o daném rizikovém chování jen strohé informace, což ztrácí na celkové efektivitě programu. Aby preventivní programy byly považovány za efektivní, je nutná jejich dlouhodobost, systematičnost, odbornost, včasnost ...

Vyjmenujeme si zásady z jiného úhlu pohledu, které jsou zásadní v efektivitě preventivních programů. Autoři Nešpor, Csémy, Sovinová (1998) uvádí zásady, které:

- zahrnují většinu jedinců (skupiny, třídy) s ohledem na jejich věk;
- učí žáky k sociálním dovednostem, které jsou důležité pro život;
- berou v úvahu dosavadní zkušenosti žáka;
- jsou komplexní, malé a interaktivní a využívají pozitivní modely;
- jsou realizovány kvalifikovanými odborníky, které využívají různé strategie;
- berou v potaz místní specifika v rámci školy;
- jsou flexibilní a lze je dle potřeby upravovat;

- věnují jak specifické i nespecifické prevenci.

Dle Nešpora (2000) je nutné, aby realizované preventivní programy soustavně působily na osobnost žáka v oblasti posilování jejich zdravého sebevědomí, sebemotivaci, umění v navazování a udržování sociálních vztahů či rozvíjení jejich komunikačních dovedností ...

### **5.3 Tvorba minimálního preventivního programu**

V této podkapitole se zaměříme na jednotlivé fáze vzniku MPP. Musíme si uvědomit, že jednotlivé vytvořené programy musí obsahovat výchovnou a naukovou složku vzdělání, které budou doprovázet celý školní rok. Z toho plyne, že vytvořené programy by měly směřovat k pozitivnímu ovlivnění třídního klimatu, také ke změně z hlediska motivace u žáků a pedagogických pracovníků a změnám metod aplikovaných ve vyučování. Za důležitý krok je považován výběr odpovědného garanta preventivního programu, který disponuje osobními a odbornými předpoklady a je zanícený pro její realizaci. Školní metodik prevence za spoluúčasti ostatních účastníků v rámci tvorby MPP, musí program přizpůsobit k charakteristikám cílové skupiny z hlediska obsahu, forem a metod. To znamená, aby jednotlivé dílčí aktivity, jež jsou součástí preventivního programu, byly vhodně doplněny jednotlivými preventivními aktivitami realizovanými v rámci MPP základní školy či školského zařízení.

Na tvorbě MPP se podílí všichni pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci a zákonní zástupci žáků či samotní žáci dané školy. K hlavním činitelům patří školní metodik prevence, který koordinuje a kontroluje realizaci MPP dle **vyhlášky č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů**. Při tvorbě MPP a jeho vyhodnocování, školní metodik prevence dále spolupracuje s metodikem prevence PPP, krajským koordinátorem prevence a dalšími subjekty, kam řadíme OSPOD, Policii ČR a městskou policii. Podle **školského zákona č. 561/2004 Sb., v § 12 odst. 1** je preventivní program k datu 1. 1. 2001 závazný a předmětem České školní inspekce, který je soustavně vyhodnocován, evaluován a kontrolován.

Podobu manuálu pro tvorbu MPP nabízí Skácelová (2010) online na internetových stránkách ve formě dokumentu, ve kterém prezentuje patřičné náležitosti MPP, jež obsahují informace věnující se:

- charakteristika školy a to jak z vnitřních, tak vnějších zdrojů;
- analýza současného stavu v souvislosti výskytu sociálně patologických jevů na škole;
- popisu dlouhodobých i krátkodobých cílů, které jsou stanoveny školním metodikem prevence a dalších účastníků;
- popisu dílčích preventivních cílů pro specifickou cílovou skupinu tvořenou žáky, pedagogickými pracovníky a zákonnými zástupci;
- vytvoření časového harmonogramu týkající se realizace jednotlivých preventivních akcí a programů;
- evaluaci minimálního preventivního programu a její dokumentace;
- přílohám, které obsahují krizový plán, platné legislativní dokumenty, kontakty na příslušná instituce angažující se v prevenci před rizikovým chováním.

MPP pro svoji efektivnost se musí zabývat všemi formami sociálně patologických jevů. Uvádí to i MŠMT ve své strategii (2009, s. 8), která dělí intervenci na dvě oblasti:

- a. Předcházení negativním jevům v chování u žáků ve formách „záškoláctví, šikany a násilí, delikvence, kriminality a vandalizmu, závislosti na návykových látkách ...“.
- b. Druhou oblastí je rozpoznání a zajištění včasné intervence především v případech „domácího násilí, týrání a zneužívání dětí, komerčního zneužívání dětí, ohrožování výchovy mládeže ...“.

V následujícím textu si popíšeme jednotlivé postupy k tvorbě MPP. Počínaje charakterizováním školy či školského zařízení. Druhou fází je analýza výchozí situace za pomoci evaluace z předchozího školního roku, kam zahrnujeme dle manuálu (2010, s. 7) vydaný Pražským centrem primární prevence:

- „mapování vnitřních a vnějších zdrojů školy;
- *monitoring*;
- *analýza výchozí situace.*“

Třetí fáze tkví ve stanovení cílů v minimálním preventivním programu na dlouhodobé a krátkodobé cíle. Čtvrtá fáze je vytvoření soubor aktivit určených pro jednotlivé cílové skupiny. Poslední pátou fází je zhodnocení, tedy evaluace, která se zabývá MPP, zda byl efektivní, zejména v něm zahrnuté jednotlivé preventivní aktivity, jestli byly úspěšné či nikoli.

### Charakteristika školy či školského zařízení

Mluvíme o subjektivní analýze školy, ve kterém se vyjadřujeme o aktuální realitě, v nichž se nachází. Vyvozené informace by měly být stručné a věcné s hodnotícím charakterem. Jedná se zejména o tyto **vnitřní zdroje školy** (Miovský, Skácelová, Zapletalová, Novák, 2010, s. 105):

- „představení specifík a charakteristik dané školy (venkovská, městská, sídlištní, úplná či neúplná škola, počet žáků, vyskytující rizikové faktory),
- popis rizikových míst ve škole pro výskyt nebezpečných či rizikových situací ve všech smyslech (šatny, WC, vnější prostory školy ...),
- zmapování vnitřních a vnějších zdrojů školy,
- monitoring, což je zmapování situace v jednotlivých třídách vůči rizikovým formám chování žáků (dotazníkové šetření, ankety, SWOT analýza ...).“

Do této oblasti řadíme také školního metodika prevence a jeho preventivní tým, kde jsou popsány jejich funkce. Dalším vnitřním zdrojem informací je zmapování informačních zdrojů, které jsou možné uvést v přílohách MPP. Jde o odbornou a metodickou literaturu, odborné časopisy, webové stránky školy atd. Všechny zmiňované informace jsou převážně podávány o třídních pedagogy, kteří situaci v oblasti rizikového chování ve své konkrétní třídě dobře znají

Do **vnějších zdrojů školy** pro tvorbu MPP řadíme podpůrnou síť institucí, specializované odborníky, potřebné informace a služby, které jsou školnímu metodikovi prevence nápomocny k přípravě, stabilizaci a rozvíjení minimálního preventivního programu. Základní škola či školské zařízení se může v zásadě opřít o vnější zdroje, měla by mít tuto oblast dobře

zmonitorovanou, popsanou a zpracovanou tak, aby byly školnímu metodikovi prevence a dalším participujícím pedagogickým pracovníkům kdykoliv k dispozici (Miovský, Skácelová, Zapletalová, Novák, 2010, s. 106).

Manuál (2010, s. 9) vydaný Pražským centrem primární prevence prezentuje jednotlivé **vnější zdroje školy** na:

- potřebné webové stránky v rámci prevence, například MŠMT,
- metodická pomoc nabízená od odborných pracovišť, zejména sem spadá metodik prevence pracující v PPP, krajský školský koordinátor prevence, preventivní pracovníci NNO a jiné instituce v rámci prevence,
- odborná pomoc, internetové poradenství pro školního metodika prevence a další pedagogický pracovníky,
- sociální síť, jde o síť organizací a odborných zařízení na horizontální a vertikální úrovni, na které se bude moci škola obrátit s pomocí v indikovaných případech. Nezbytné jsou také kontakty na protidrogového koordinátora, manažera prevence kriminality, kurátory pro děti a mládež, pracovníky OSPODu, NNO v rámci prevence. Policii ČR a městskou policii, praktické lékaře, pediatry ...,
- přehled vzdělávacích programů určené školním metodikům prevence a ostatním pedagogům,
- přehled volnočasových aktivit nabízených v rámci regionu.

### Monitoring

Analýza výchozí situace tvoří informativní základ pro vytyčení cílů sloužících k vytvoření konkrétních preventivních aktivit obsažených v MPP. Analýzu výchozí situace lze provést různými nástroji. Jeden z nich je SWOT analýza, která spočívá v klasifikaci a hodnocení jednotlivých faktorů. Faktory jsou rozděleny do čtyř základních skupin:

- silné a slabé stránky systému,
- příležitosti a hrozby jako vlastnosti vnějšího prostředí.

Tímto způsobem lze získat kvalitativní informace pomocí jejich vzájemné interakce jednotlivých forem. Monitoring potřebuje v rámci tvorby minimálně čtyři cílové skupiny, které slouží jako užitečné zdroje pro shromažďování informací. Jsou jimi žáci a jejich zákonní zástupci, pedagogičtí pracovníci a škola jako celek. Děje se tak díky standardizovaným dotazníkům, což je jedna z metod k získání cenných informací. Mezi další zdroje informací v rámci prevence, patří výstupy záznamů školního metodika prevence, od třídních pedagogů to jsou záznamy četnosti výskytu rizikového chování, spadají sem také důvěrně sdělení na OSPOD, popřípadě Policii ČR, dále to jsou zápisy z výchovných komisí, pozorování školního prostředí a chování žáků v něm ... (Miovský, Skácelová, Zapletalová, Novák, 2010, s. 107). Všechny uvedené zdroje informací musí být v souladu se **zákonem č. 101/2000 Sb., o ochranně osobních údajů, ve znění pozdějších předpisů.**

### Stanovení cílů minimálního preventivního programu

Absolvováním předchozích fází nám dopomohou ke stanovení cílů v MPP pro příslušný školní rok. Jedná se o cíle **dlouhodobé**, tak **krátkodobé**. **Dlouhodobé cíle** musí jasně korespondovat jak s preventivní strategií školy, tak s koncepcí či strategií vydané příslušnými státními orgány v rámci prevence sociálně patologických jevů. Jsou spíše brány obecnějším charakteru, jsou i časově náročné na její realizaci.

**Krátkodobými cíli** jsou jasně specifikovány cíle školy v rámci preventivních programů. Jsou považovány v MPP za zásadní, jasně vymezeny pro cílové skupiny a současné vymezení krátkodobého cíle musí korespondovat se strategií školy. Každá škola by si měla stanovit priority, podle nichž budou cíle řadit. Z toho vyplývají konkrétní preventivní aktivity, které zrealizují stanovené cíle do praxe (Pražské centrum primární prevence/manuál, 2010).

K naplňování dlouhodobých i krátkodobých cílů k plánování minimálního preventivního programu lze použít ukazatele úspěšnosti, tedy stanovených indikátorů školou pod názvem SMART model, jež mají být cíle (Miovský, Skácelová, Zapletalová, Novák, 2010, s. 107 – 108):

**S – specifické** – stanovení krátkodobého cíle nesmí být obecně pojaté. Je nutné si uvědomit, jakých stanovených výsledků chceme prostřednictvím cílů dosáhnout.

**M – měřitelné** – měříme krátkodobé cíle skrze nástroje pro monitorování a evaluaci.

**A – akceptovatelné** – je dobré zajistit, aby uskutečňované preventivní programy byly většinou přijatelné, hovoříme o cílových skupinách určených preventivními programy.

**R – realistická** – je nezbytné, aby na realizaci programu se podíleli všichni účastníci dané školy, v důsledku toho se minimalizují nerealistické cíle, které vedou k menší efektivnosti, demotivaci zainteresovaných.

**T – termínované – časově ohraničené** – je třeba, aby preventivní programy byly vytvořeny včas a začaly tak působit ve správném načasování, preventivní aktivity jsou tak předmětem pro hodnotovou evaluaci, jež bude podkladem pro další plánování.

#### Vytvoření soubor z jednotlivých preventivních aktivit pro specifické skupiny

V MPP jsou jednotlivé preventivní aktivity vytvořeny tak, aby odpovídaly specifické skupině. Miovský, Skácelová, Zapletalová, Novák (2010, s. 108) uvádějí zásadní položky ve všech cílových skupinách: „*stručná charakteristika programu, jeho realizátoři, termín konání aktivity a osoby za program zodpovědné.*“

Jak jsme již zmínili, je důležité si jasně určit cílovou skupinu, které preventivní program bude šitý na míru. Specifickou skupinu mohou tvořit samotní žáci dané školy či program je zaměřen na pedagogické pracovníky nebo rodiče žáka. MŠMT ve svém vydaném Standardu (2005) říká, že určitý vytvořený program primární prevence má časově ohraničenou jednotkou práce s cílovou skupinou, ve které je jasně vymezený proces a současně splňuje kritéria dané ve Standardu odborné způsobilosti poskytovatelů preventivních programů (MŠMT, 2005). Zpracovaný program musí v sobě obsahovat předem stanovené formy a metody práce, kterými se budou jednotlivé preventivní aktivity realizovat. Budínská (2005, s. 5) dále pokračuje, že obsah programu, formy a metody práce musí korespondovat charakteristikou cílové skupiny. Z toho plyne, že programy musí být specifikovány na co nejkonkrétněji. Jednotlivé formy a metody práce budou vysvětleny v podkapitole 5.3 *Formy a metody preventivních činností v minimálním preventivním programu.*

Poté, co zváží školní metodik prevence všechny aspekty a úskalí programu, vytvoří časový harmonogram uskutečnění realizace samotných preventivních aktivit za spoluúčasti třídních učitelů, pedagogických či nepedagogických pracovníků, Ti budou dbát při naplňování cílů preventivních programů dle školního vzdělávacího programu, což znamená, zakomponují

prvky prevence do jednotlivých předmětů, ročníků či témat. Tuto oblast se doporučuje mít zpracovanou zvlášť jako přílohu k MPP (Martanová a kol., 2007).

Miovský, Skácelová, Zapletalová, Novák (2010, s. 109) doporučují začlenění programů primární prevence ze strany nestátních neziskových organizací do MPP školy jen v případě, pokud byla organizaci přidělena akreditace či certifikace pro nabízený typ preventivního programu, pak následně zvážit výběr jimi nabízených programů, které mohou být (Tamtéž, 2010, s. 109):

- *komplexní dlouhodobý program*
- *jednorázové programy primární prevence*
- *hromadné programy primární prevence*
- *programy indikované a selektivní primární prevence*

Je nutné dobře posoudit, zda nabízený typ programu primární prevence zapadá do strategie školy, či navazuje na Školní vzdělávací program, nebo zda poskytovatel programu doplňuje v jednotlivých oblastech. Školní metodik prevence v rámci svých dalších aktivit, zajišťuje informovanost všech zainteresovaných účastníků z hlediska preventivních aktivit s následnou realizací a o skladbě MPP či nastavených pravidlech, která jsou obsažena v řádu školy, krizovém plánu a jiných dokumentech. Je dobré zmínit v této oblasti také zpracování plánů týkajících se vzdělávání školních metodiků prevence a ostatních členů pedagogického sboru v rámci prevence sociálně patologických jevů. Do procesu v oblasti preventivních aktivit školy či školního zařízení je nutné zapojení zákonných zástupců žáků a jejich informovanost v rámci preventivních strategií či o možném intervenčním postupu ze strany školy v případě pomoci při selhání jejich dítěte. Autoři Miovský, Skácelová, Zapletalová, Novák (2010, s. 110) uvádějí formy a metody vedoucí k zapojení zákonných zástupců do výchovně-vzdělávacího procesu prostřednictvím dostupných informačních medií, profesionálních kampaní, aktivit v rámci prevence, které jsou dále rozváděny na:

- *„Informační servis pro rodiče“* – seznámení se strategií školy v oblasti prevence, řádem školy, poskytují k nahlédnutí adresář odborníků, kteří nabízejí služby v problematice zvládnutí rizikových forem chování.



- „Aktivní formy spolupráce s rodiči“ – jejich aktivní účast na preventivní strategii školy.
- „Přednášková činnost, písemná sdělení, distribuce informativních materiálů ...“
- „Odborná pomoc rodičům, besedy s rodiči, poradenství ...“

Poslední fází zbývá zhodnocení, tedy evaluace jednotlivých preventivních programů. Díky evaluaci zjistíme míru úspěšnosti preventivního programu, jestli byl efektivní ... Těto oblasti budeme věnovat samostatnou podkapitolu 5.5 *Evaluace preventivních programů*.

## 5.4 Formy a metody preventivních činností

Z hlediska preventivních témat, které jsou zakomponovány ve vyučovacím procesu, škola využívá formy a metody v rámci preventivního opatření. Dle Tyšera (2006, s. 13) je možné využít všechny dostupné podmínky tak, aby bylo působení na složku znalostní, dovednostní a postojeovou v co nejvyšší rovnováze. Forem preventivních aktivit zaznamenáváme bezpočet, proto vybereme ty nejčastěji využívané ve škole, které se dělí dle charakteru do více kategorií.

První kategorií jsou *informační preventivní aktivity*. Jsou založeny pouze na informativním charakteru, kdy jsou předávány informace o jednotlivých formách rizikového chování. Do této kategorie řadíme konkrétní formu, kterou je konzultační hodina. I když stojí na pomezí poradenství, patří mezi nejčastěji užívané formy ze strany školních metodiků prevence či jiných pedagogů, kdy si sami stanoví konzultační hodiny, v kterých mají samotní žáci nebo jejich rodiče možnost vyhledat příslušného učitele a řešit s ním tak své osobní problémy. Autoři Nešpor, Csémy, Sovinová (1998) řadí do této sekce k informačním preventivním aktivitám především besedy, přednášky na různá témata, u kterých by však nemělo jít o jednorázovou aktivitu, jestliže na ně není dále navázáno. Dále sem řadíme promítání filmů s určitou tematikou vztahující se k negativním jevům. Tato aktivita je doprovázena diskuzí věnující se tématu. Doplněnou diskuzí je možno dát žákům prostor na vyjádření svých názorů k promítanému tématu či dovysvětlit nějaké nejasnosti.

Druhou kategorií jsou dle Štáblové (1997) *aktivity výjezdové a pobytové*, které probíhají formou nejrůznějších exkurzí pořádaných školou. Tyto aktivity mají preventivní charakter v tom, že je doprovázena odbornou přednáškou nebo besedou. Místem exkurze je například věznice, kde příslušný pracovník podává informace. Dalším místem je nízkoprahový klub,

kde je možné provést prohlídku a seznámit se tak s jejich nabídkou různých aktivit apod. Zmiňované aktivity se převážně uskutečňují na II. stupni základních škol.

V rámci MPP obsahují i pestré volnočasové aktivity, které se dějí přímo ve školním prostředí nebo mimo ní. Mají za cíl pozitivně podporovat formování osobnosti prostřednictvím nabídky volnočasových aktivit, které probíhají po vyučování. Žáci tak mají šanci se seberealizovat v oblastech, která je baví. Mohou to být sportovní, hudební, výtvarné a jiné aktivity nabízené školou či jiným subjektem.

Výše v textu jsme se zmínili o dramatické výchově, která patří do volitelných předmětů. Touto aktivitou je možné trávit volný čas. Autorky Skopalová, Veselá (2010) se vyjadřují o metodě dramatické výchovy, že její součástí je prevence prožitku. Dramatická výchova je založena na metodě „Divadlo Fórum“, kdy se na začátku vybere téma z forem negativních jevů, například agresivita a zápletka může začít prostřednictvím divadelního představení k neuspokojivému konci, jež pobudí žáky k nabídce jiného řešení, které je znovu představeno. Skopalová, Veselá (2010, s. 11) tvrdí, že tak žáci mají příležitost si předložené problémové situace sami prožít, vyzkoušet a případně zkusí navrhnout řešení. Po představení a přehrání všech nabídnutých řešení probíhá skupinová diskuze.

Třetí velkou skupinu tvoří *prevence vytvořená samotnými žáky ve školním prostředí*. V tomto smyslu budeme hovořit o „*peer programech*“. Anglický termín „peer“ znamená v českém překladu vrstevník. Dle autora Bendla (2003), jsou peer programy především zaměřeny na prevenci zneužívání návykových látek. Zde však může jít i o jiný negativní jev. Dále autor Bendl (2003, s. 148 – 149) pokračuje, že princip peer programu tkví v tom, že předem speciálně vyškolený dobrovolník, tedy peer aktivista, v našem případě se jedná o jednoho z řad žáků dané školy, který pomáhá vytvářet pozitivní model žádoucího chování svým spolužákům. Může jít o konkrétní vytváření modelů z forem negativních jevů, například v prevenci před závislostí na návykových látkách, agrese, kriminality či jiné formy. Dle Bendla (2003) je možné program realizovat různými možnostmi ve školním prostředí. Nejběžnějším je dle autora malý vyškolený tým, složený hlavním představitelem, kterým je školní metodik prevence a zbytek týmu tvoří dobrovolníci z řad starších žáků, kteří budou mít za úkol vytvářet mladším třídám program, který v průběhu hodiny zrealizují. Metodik zde působí jako pozorovatel (Bendl, 2003).

## 5.5 Druhy preventivních programů realizované v praxi

V současné době můžeme v jistém smyslu konstatovat, že máme mnoho druhů preventivních programů, avšak jen některá působí efektivně. Liší se buď zaměřeností, účelem, časem atd. Spousta odborníků uvádí ve své publikaci odlišné typy preventivních programů realizované v praxi. Je to dáno i moderní společností, která udává tempo růstu nových informačních technologií či objevující se stále nové informace ... Cílem podkapitoly je představit a stručně nastínit druhy preventivních programů, které jsou nejvíce využívány.

### Jednorázové preventivní programy

Jedná se především o jednorázové akce ve formě přednášek, besed či komponovaného programu vedeného odborně proškoleným lektorem, který vstupuje do třídy zpravidla jen jednou na jednu až dvě vyučovací hodiny. Pracovník či preventista si obvykle obsah prevence sestavuje sám. Ten však musí brát v úvahu prekoncept žáků. Podle získaných znalostí, dovedností či zkušeností ze strany žáků s daným tématem, může pracovník adekvátně reagovat a předávat informace a poznatky v souladu se zpětnou vazbou od žáků, kteří reagují formou dotazů. Jednorázové formy prevence jsou nejčastěji využívané, neboť dlouhodobé preventivní programy jsou brány za téměř neúčinné. Přednášky či jednorázové aktivity nemají pozitivní účinek v rámci prevence. Dále Nešpor (1998) pokračuje, že není možné jednorázovou preventivní akcí zcela nahradit preventivní aktivitu, která je soustavná a systematická.

### Dlouhodobé preventivní programy

Sestavené dlouhodobé preventivní programy jsou kontinuální, komplexní, ale také interaktivní, jejichž předmětem je například problematika závislosti na návykových látkách. Její působení je na rozvoj sociálních dovedností. Rozlišujeme další dlouhodobé preventivní programy, které se jednotlivě věnují formám sociálně patologických jevů vyskytující se ve školním prostředí. Jak konstatuje Nešpor (1998), takto pojaté preventivní programy se postupem času rozvíjejí a rozšiřují poznatky. Díky nim dochází k tvoření či korekci postojů u žáků k negativním jevům. V důsledku toho je u žáka podporován a rozvíjen zdravý životní styl, kompetence k řešení nepříznivých situací atd.

Další typy programů dle teoretických modelů uplatnitelných v praxi nabízí autoři Miovský, Skácelová, Zapletalová, Novák (2010) programy zaměřené na:

- *Rozvoj životních dovedností* – žáci tak získají schopnost řešit problémy, umět zvládat stres a úzkost ...
- *Interpersonální rozvoj* – cílem programu je, aby žáci si uvědomili žebříčky hodnot, měli pozitivní sebevědomí ...

### Peer program

Pojem peer znamená v širším smyslu vrstevník, člověk blízký nám z hlediska věku, sociálního postavení, ale i práce či v zájmových činnostech atd. Nešpor a kol. (1998) představuje peer program, který pozitivně ovlivňuje názory a postoje mladých jedinců zase mladými odborně vyškolenými jedinci, kde není možný přímý vstup dospělých lidí. Peer program má svou cílovou skupinu, jedná se tedy 6. až 9. tříd ZŠ, který se zaměřuje především na oblasti násilí a drogy. Peer program má za cíl pochopit závažnosti experimentování s drogami nebo nebezpečí násilí různého druhu. Dále má peer program za cíl pozitivně posílit postoje ke zdravému životnímu stylu žáků. Pro samotné žáky jsou zpracované dvě tematické oblasti s názvem například „Drogám a násilím říkám NE“.

## **5.6 Evaluace minimálního preventivního programu**

Odborná literatura definuje tuto oblast různě. Evaluace by měla především zjistit, jaké úspěšnosti jsme u realizovaných preventivních programů dosáhli, a to dle předem školou stanovených indikátorů. Výsledná zpráva z evaluace slouží jako podklad pro další plánování MPP. Dle Průchy (1996) pochází termín evaluace z latinského výrazu „valere“, což znamená být silný, mít závažnost, platnost. Z latiny se pojem převezlo do francouzského výrazu „évaluer“, jež znamená něco hodnotit, oceňovat. Dále se to přesunulo do anglického výrazu „evaluation“ (míní hodnotu či ocenění).

Minimální preventivní program může hodnotit někdo z vnějšího institutu, kterým může být okresní školský koordinátor prevence či školní metodik prevence v rámci autoevaluačního

procesu. Předmětem hodnocení musí být uskutečňovaný program, výsledky procesu změn, dopad na účastníky programu a dosažených efektů v pozorování se záměrem. Vyhodnocení programu se týká věcné podstaty realizací jednotlivých akcí a aktivit, dává pohled o počtech účastníků, finančních nákladech, schopnosti realizovat jednotlivé programy apod. Podle Průchy (1996) musí být proces změn vyhodnocován průběžně a trvale za pomoci prostředků poskytujících zpětnou vazbu. Jeden z nástrojů je dotazník a škály, které dopomohou objevit slepé uličky, selhání. Skopalová (2000) uvádí hodnocení ve třech rovinách, a to zhodnocení psychosociálního klimatu ve škole, kázně a případně prospěchů žáků. Dále autorka uvádí zhodnocení posunu v postojích a hodnotových systémech dětí a mládeže, a v neposlední řadě se jedná o zhodnocení behaviorálních projevů vztahujících se k výskytu sociálně patologických jevů, případně i delikventnímu chování žáků.

Cílem evaluačního procesu je získání konkrétních informací o tom, jestli zpracovaný preventivní program funguje, a které oblasti v programu je zapotřebí zlepšit nebo změnit. Nelze se odkazovat pouze na obsah vytvořeného programu, ale našim středem pozornosti je také technika, zainteresované osoby, ale také různé situace. Díky měření míry spokojenosti všech spoluúčastníků, zjistíme, jestli zpracovaný preventivní program funguje dle očekávání (MŠMT, 2002). Je důležité v evaluačním procesu vymezit také témata, které úzce korespondují s realizací MPP. V evaluaci si dále klademe za cíl, v objektivním zjištění, zda zrealizované aktivity v rámci prevence, vykazují přizpůsobení na cílové skupiny pozitivní vliv či jsou v dostatečné míře efektivní či naopak jsou nedostačující (MŠMT, 2002).

Dokument MŠMT (2002) vyjmenovává fáze evaluačního procesu, který má určité fáze postupu, jež první fází je přípravný plán provedení. Dále využití monitorovacího systému, popřípadě dalších evaluačních činností. Jestliže působí samostatná skupina pro uskutečnění preventivních aktivit, měla by být i součástí evaluačního procesu. Druhou fází považujeme evaluační proces v průběhu preventivní intervence. Jeho obsahem je zpracování dat o preventivních aktivitách obsažených v MPP. Jde především o volnočasové aktivity či zájmové činnosti. Sledujeme jeho průběh a jeho vývoj s očekávaných výsledků z kvantitativní stránky, kdy jde o počet účastníků a stránky kvalitativního, kde sledujeme pokles nebo nárůst rizikového chování. Poslední fází je evaluační proces výsledků preventivní intervence, která má za úkol ověřit dosažení formulovaných cílů (MŠMT, 2002)

Každá jednotlivá škola by měla svůj školní preventivní program nějakým způsobem hodnotit – evaluovat v některých kritériích, které uvádí Miovský a kol. (2010, s. 115) ve své publikaci. Jde zejména o ověření vhodnosti preventivního programu, který je zpracovaný pro

cílovou skupinu. Program má vycházet z hlediska věku žáků, ale i různých schopností žáků. Dále musí být výchovný program přizpůsobivý specifickým podmínkám dané školy. Můžeme považovat za další kritérium i dopad programu či naplnění formulovaných cílů preventivního programu.

## 6 Souhrn teoretické části

V posledních letech je primární prevence velmi aktuálním a stále diskutovaným tématem ve společnosti. Do školních vzdělávacích osnov je primární prevence začleněna již od předškolní výchovy. Školy od roku 2001 mají povinnost dle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, konkrétně v § 12 odstavci 1, vypracovávat každým školním rokem minimální preventivní program, který podléhá České školní inspekci. Tato verze programu odpovídá současnému stavu jednotlivých škol, jejím specifickým podmínkám a potřebám. Právě školní prostředí je místo, kde je možné preventivně na žáky působit a hraje tak z nejdůležitějších rolí z hlediska formování osobnosti každého jedince.

Teoretická část práce se zaměřuje na vypracování minimálního preventivního programu, který je považovaný za základní dokument v rámci primární prevence na školách. Minimální preventivní program, který je plán realizací, slouží jako návod pro realizaci jednotlivých preventivních aktivit na škole. Preventivní program je koncipován ve čtyřech souvislých fázích, jež jedna navazuje na druhou, či se mohou fáze překrývat. Mluvíme o analýze stavu nebo situací na základní škole v rámci sociálně patologických jevů a rizikového chování, dále jde o vlastní tvorbu preventivního programu s následnou jeho realizací a v neposlední řadě, s následnou evaluací minimálního preventivního programu. Na vypracování programu se mohou podílet pedagogičtí pracovníci dané školy, tak dle oslovení školy i externí subjekty, které se věnují prevenci. Různí členové týmu mají možnost vstupovat do jednotlivých fází koncipování preventivního programu. Pedagogové dané školy se mohou chopit celkového fungování preventivního programu, což by znamenalo, že musí všechny zmíněné fáze vypracovávat sami nebo analýzu stavu, samotnou realizaci či evaluaci přenechají organizaci z externího prostředí, která se tím odborně zabývá. Pro pedagogické pracovníky zbývá tak jen vlastní program. V konečné fázi vlastní tvorby je školní preventivní dokument, který obsahuje dlouhodobé i krátkodobé cíle programu, zvolené preventivní aktivity a v neposlední řadě cílovou skupinu, kterým jsou aktivity určeny. Provedl jsem analýzu aktuálního RVP základní školy (2013) a na základě toho jsem identifikoval vzdělávací oblasti, v nichž je možné začlenit preventivní působení. Mluvíme o vzdělávacích oblastech, kdy bylo zjištěno, že se učivo s některými úzce prolíná s tématem sociálně patologických jevů a rizikového chování. Preventivní působení může probíhat i mimo vlastní vyučování, a to prostřednictvím pestrých forem a metod preventivních činností, které se mohou realizovat prostřednictvím

volnočasových aktivit nabízené buď samotnou školou nebo mimoškolní organizací, dále informačních a pobytových aktivit či dokonce v malé míře preventivních aktivit zpracované žáky dané školy.

Pro efektivitu a funkčnost minimálního preventivního programu by se měli na jeho zpracování podílet celá škola jako jeden celek. Dále je nutná spolupráce se zákonnými zástupci žáků, důležitá je také spolupráce s příslušnými zařízeními a institucemi, kteří se angažují v prevenci. Preventivní program by měl na žáky působit kontinuálně, dlouhodobě, ale také průběžně a v neposlední řadě je nutné, aby program vhodně prolínal výukou, ale také aktivitami příslušné školy, což znamená přizpůsobení se specifickým podmínkám školy, ale i samotným žákům atd.



## 7 Výzkumná část

Ve výzkumné části se budeme zabývat tvorbou minimálních preventivních programů ve vybraných základních školách v Olomouci. Naším cílem je zjistit, jaké postupy využívají vybrané základní školy k tvorbě minimálního preventivního programu, dále co k tvorbě MPP doprovází, zahrnují a kdo jsou jeho tvůrci. Ve výzkumném šetření si klademe za cíl zmapovat jednotlivé fáze vedoucí k tvorbě MPP na základních školách v Olomouci.

Pro výzkumnou část této práce použijeme kvalitativní přístup, jenž umožňuje zkoumat dané jevy či problémy do hloubky v autentickém prostředí. Jak říkají odborníci Švaříček, Šedřová (2007), cílem kvalitativního výzkumu je získat detailní a komplexní informace o zkoumaném jevu. Dále autoři pokračují, že pomocí různých postupů a metod umožňuje rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé rozumějí, prožívají a vytvářejí sociální realitu (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 17). Pomocí kvalitativního výzkumu získáme detailnější analýzu zkoumaného problému.

### 7.1 Cíle výzkumné části

K formulaci cílů ve výzkumném šetření vycházíme zejména z prostudované odborné literatury, analýzy minimálních preventivních programů, legislativy, metodických a strategických dokumentů od MŠMT.

Hlavním cílem výzkumu v diplomové práci je zjistit a popsat fáze, které vedou k tvorbě minimálního preventivního programu ve vybraných základních školách v Olomouci. V rámci vymezení hlavního cíle jsou formulovány dílčí cíle:

- Určit konkrétní činnosti jednotlivých aktérů při tvorbě MPP.
- Předložit preventivní aktivity obsažené v MPP na jednotlivých základních školách v Olomouci.
- Popsat formy a metody práce využívané základními školami k realizaci preventivních programů.
- Interpretovat a komparovat získané údaje z vytvořených MPP a rozhovorů se školními metodiky prevence z hlediska postupu při tvorbě MPP na základních školách

- Zjistit a identifikovat sociálně patologické jevy, které základní školy v současné době řeší.
- Objasnit financování preventivních programů.
- Zjistit a vyjmenovat metodické pomůcky pomáhající při sestavování MPP na základních školách.

## 7.2 Popis použitých metod v kvalitativním výzkumu

Pro výzkumnou část použijeme kvalitativní přístup. Autoři Strausse, Corbina (in Hendl, 1999, s. 10) pod termínem kvalitativní výzkum rozumí jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvalifikace. Jde o výzkum týkající se života lidí a jejich příběhů a chování, ale také sem autoři řadí chod organizací, společenské hnutí či vzájemné vztahy. Dle Hendla (1999, s. 76) jsou získaná data v kvalitativním výzkumu považována za tzv. „měkká data“, která jsou v podobě textů získaných hloubkovým rozhovorem, nestrukturovaným pozorováním či studiem dokumentů. Jak Gavora (2000) dodává, že zjištění mají nečíslnou formu, což znamená, že jde o výstižný, plastický a podrobný popis.

Naše výzkumné šetření deskriptivního, tedy popisného charakteru, jsme zvolili dvě nejvhodnější metody. První metodou je *analýzu dokumentů*, v tomto případě jde o minimální preventivní programy základních škol v Olomouci. Druhá metoda je *polostrukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami*.

*Analýza dokumentů* – tuto metodu jsme provedli z dostupných MPP. Analýza těchto dokumentů nám poslouží k zajištění základních informací z hlediska primární prevence realizované na základních školách, jejichž tvorba je dle metodického pokynu (2007) od MŠMT povinná a jsou koncepcí primárně preventivních aktivit na každé základní škole. Autor Hendl (2005) dodává, že v dokumentech se projevují jak vědomé, tak nevědomé postoje, dále jsou to hodnoty a idee tvůrců. Analyzováním MPP nám nemůže podat přesný obraz o preventivních aktivitách uskutečňované ve školách. Poskytují nám však oporu o specifikování MPP, a jaký postoj zaujímá vybraná základní škola k primární prevenci před negativními jevy.

V analýze MPP jsme se cíleně zaměřili na výčet preventivních aktivit, kterými formami a metodami jsou realizovány preventivní aktivity, například prostřednictvím přednášek, seminářů, exkurzí, workshopů ..., také nás zajímalo, na jaké formy rizikového chování je vybraná základní škola více zaměřena. Dále, jak se škole daří aplikovat minimální preventivní program do školního vzdělávacího programu (ŠVP). V neposlední řadě jsme se zaměřili také na evaluaci a jeho realizátory. Zkoumali jsme aktuální MPP ve školním roce 2013/2014. Analýza MPP nám současně posloužila jako podklad pro uskutečnění polostrukturovaných rozhovorů se školními metodiky prevence na vybraných základních školách.

*Rozhovor* – Autor Hendl (2005) rozlišuje v kvalitativním výzkumu tři typy rozhovorů. Prvním typem je strukturovaný rozhovor, ve kterém jsou obsaženy předem připravené otázky, kterých se pevně držíme. Dotazovaný tak nemá prostor pro volné vyjádření a rozvinutí odpovědi. Druhým typem je nestrukturovaný rozhovor používaný v běžném životě. Specifické pro tento typ rozhovoru je volná výměna názorů s následnou reakcí na ně. Třetím typem je polostrukturovaný rozhovor, který je hojně využíván pro jeho motivační charakter. Můžeme zde hovořit o nezávislé komunikaci, jejímž účelem je získání důvěry respondenta, se kterým rozhovor realizujeme (Hendl, 2005).

Náš výzkumný problém je deskriptivního, tedy popisného charakteru, proto bude nejvhodnější použít polostrukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami. Dalším důvodem výběru metody je, že vychází z předem stanovených okruhů a otázek. Je tu možnost v průběhu rozhovoru dle odpovědi respondenta doplnit dalšími otevřenými otázkami pro podrobnější informace či nějaké otázky vynechat, v případě zodpovězení v předchozích otázkách. Jak konstatuje Hendl (2005), že v průběhu rozhovoru můžeme otázky upravovat, popřípadě doplňovat a to podle potřeby v probíhajícím výzkumu, během sběru dat nebo jak dále autor uvádí i při jejich analýze.

Polostrukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami jse v našem případě pro větší přehlednost sestaven do pěti oblastí, které nám dopomohou zjistit tým, který se spoluúčastňuje při vytváření primární prevence a spolupracují se školním metodikem prevence, dále nám odpovědi respondentů na tyto oblasti pomůže objasnit samotnou tvorbu MPP, s tím související hledisek podmínek a výsledek tvorby minimálního preventivního programu. Jedná se především o oblasti otázek, které jsou zaměřené na:

- A. Stručné údaje o školním metodikovi prevence** - tato část je tvořena z devíti otázek zjišťující základní údaje o ŠMP.
- B. Poradenské pracoviště ve školním prostředí** – tento okruh je sestaven čtyřmi otázkami, jejichž účelem je zjištění složení poradenského pracoviště a jejich spolupráce se ŠMP při řešení problému či tvorby MPP.
- C. Vedoucí metodik prevence v PPP** – tato kategorie je složena z pěti otázek týkající se přístupu vedoucího metodika prevence ke školním metodikům prevence.
- D. Mimoškolní organizace v rámci preventivního působení** – ve dvou otázkách jsme zjišťovali spolupráci s externími institucemi v rámci prevence, z hlediska nabídek preventivních programů.
- E. Tvorba minimálního preventivního programu a jeho realizace v praxi** – naše stěžejní kategorie je tvořena z 20 otázek týkajících se postupu tvorby MPP, jeho obsahu z hlediska preventivních aktivit a jejich propojenost ve školním roce, dále formy a metody realizace. Dále jsme v této oblasti zjišťovali implementaci prevence v ŠVP na I. a II. stupni. V neposlední řadě nás zajímalo, jakými evaluačními nástroji hodnotí svůj MPP.

### **7. 3 Charakteristika zkoumaného souboru**

Předmětem výzkumného souboru jsou samotné Minimální preventivní programy vybraných základních škol v Olomouci. Dalším předmětem výzkumu pro získání dat jsou školní metodici prevence, neboť jsou hlavními činiteli pro tvorbu MPP. Celkem bylo osloveno 27 základních škol v Olomouci, z toho to počtu se podařilo kladně oslovit 15, kteří nakonec souhlasili se spolupráci s námi.

Každá oslovená základní škola má své internetové stránky, na kterých uvádí základní údaje o chodu své školy, dále prezentují fotografie z různých akcí, některé školy nabízí k nahlédnutí či ke stažení některé kurikulární dokumenty jako je například Školní vzdělávací program (ŠVP), většinou je k dispozici i výroční zpráva, a to buď aktuální či z předešlých let, kam zahrnují veškeré informace týkající se chodu školy a o svých pedagogických pracovnicích či úspěších svých žáků atd. Součástí některých výročních zpráv může být pár stránek nebo řádků o prevenci sociálně patologických jevů. Můžeme však s jistotou říci, že dokument Minimální preventivní program na některých internetových stránkách základních

škol většinou nenajdeme, a to z mnoha důvodů. Provedli jsme rozhovor s vedoucí metodičkou prevence v PPP, která nám pověděla příkladné důvody, že školní metodici se obávají veřejné kritiky MPP či nechtějí vůbec zveřejnit z neznámých důvodů. Tuto problematiku jsme zahrnuli v otázce v rozhovoru se ŠMP. MPP jsou k nahlédnutí až po oslovení ředitele školy či samotného ŠMP. Všechny základní školy nabízí zájmové aktivity, kroužky buď bezplatně či za malou úplatu. Většina škol má k dispozici školní družiny a školní kluby nebo školní jídelnu.

Jednotlivé základní školy, které s námi spolupracovali, si stručně představíme z hlediska umístění, úplnosti školy, jejich poradenské pracoviště, počtu žáků, zaměstnaných pedagogických pracovníků. Dále se zaměříme, zda na svých webových stránkách zveřejňují důležité dokumenty, jako jsou ŠVP, výroční zpráva či MPP. Pro anonymitu základních škol, ale následné rozlišení jsme použili velká hůlková písmena, která je budou doprovázet po celém průběhu prezentování.

Základní škola A – úplná základní škola s 1. - 9. postupným ročníkem. Vyskytuje se na celkem rušném místě v centru města. Součástí školy je mateřská školka, školní družina a školní klub, dále mají k dispozici školní jídelnu. Mají vlastní hřiště. V aktuálním roce školu navštěvuje 432 žáků. Škola má 18 tříd a odborné učebny. Zde pracuje 28 pedagogických pracovníků, z toho jsou 2 výchovní poradci a školní metodik prevence pro I. a II. stupeň, postrádají však školního psychologa či speciálního pedagoga. Škola dlouhodobě spolupracuje s PPP v Olomouci a nestátními neziskovými organizacemi. Komunikace s rodiče je prostřednictvím třídních schůzek nebo individuálně podle potřeb žáka. Škola z miněných dokumentů zveřejňuje pouze výroční zprávu, kde stručně na 10 stránkách představuje svoji činnost.

Základní škola B – škola je úplná s 1. – 9. postupným ročníkem. Má 745 žáků, 36 tříd a odborné učebny. Působí zde 54 učitelů, 2 výchovní poradci, školní metodik prevence, speciální pedagog a školní psycholog. Škola se nachází na klidném místě, rozdělena do dvou budov, součástí školy je školní družina a školní klub, dále vlastní hřiště, sportovní areál sídlící mimo školu. Škola spolupracuje s PPP, s informačním a poradenským pracovištěm Úřadu práce, Pedagogickou fakultou v Olomouci a jinými subjekty. Škola je nově vybavena výpočetní a audiovizuální technikou. Spolupráce s rodiči je ve formě třídních schůzek a to

několikrát do roka. Škola má na svých internetových stránkách k nahlédnutí Školní vzdělávací program, výroční zprávu aktuální i z předešlých let.

Základní škola C – úplná škola s 1. – 9. postupným ročníkem, která se vyskytuje těsně u parku, má pěkné a klidné zázemí s hřištěm, se školní družinou a školním klubem. V současné době školu navštěvuje 521 žáků v 27 třídách, dále mají k dispozici odborné učebny jako laboratoř, informační učebnu atd. Pracuje zde 31 pedagogických pracovníků, 2 výchovní poradci, školní metodik prevence, ale postrádají školního psychologa a speciálního pedagoga. Navíc mají 2 pedagogické asistenty. Spolupráce s rodiči je nápodobná jako v předchozích školách. Škola zveřejňuje z dokumentů pouze aktuální výroční zprávu ve stručné podobě. Její spolupráce s vnějšími subjekty je bohatá, je zainteresovaná v mnoha projektech na podporu svých žáků v různých činnostech, nesmíme opomenout spolupráci s PPP.

Základní škola D – je úplná s 1. – 9. postupným ročníkem se školní družinou a školním klubem. Sídlí na odlehleém místě s dobře dostupnou dopravní obsluhou. Celkem má 402 žáků a 18 tříd. Má odborné učebny a nově vybudované hřiště i pro veřejnost. Pracuje zde 27 pedagogických pracovníků, z toho jsou 2 výchovní poradci, školní metodik prevence, dále zaměstnávají školního psychologa a 3 pedagogické asistenty. Zákonní zástupci získávají informace ohledně prospěchu svých dětí formou třídních schůzek, individuálních návštěv, dále jsou často zapojeny do některých aktivit nabízené školou. Spolupráce externími organizacemi je na dobré úrovni. Na svých webových stránkách zveřejňují pouze výroční zprávu o rozsahu 15 stran.

Základní škola E – škola se prezentuje rozšířenou výukou jazyků. Sídlí na okraji města Olomouce s dobrou dopravní obslužností. Částečně je obklopena přírodou s velkým hřištěm, školní družinou. Ve školním roce 2013/2014 má celkem 540 žáků v 28 třídách, dále má odborné učebny, součástí školy je mateřská školka. Pracují zde 37 pedagogických pracovníků, z toho jsou 2 výchovní poradci, školní metodik prevence, který se převážně věnuje II. stupni. Úzce spolupracuje s PPP, nestátními neziskovými organizacemi ... Spolupráce s rodiči je formou třídních schůzek. Z dokumentů je přístupný jen MPP.

Základní škola F – škola se představuje v křesťanských principech. Je umístěna v památkové rezervaci s malým dvorkem pro děti, které tam tráví čas o přestávkách. V aktuálním školním roce ji navštěvuje 245 žáků, mají k dispozici 11 kmenových tříd, 4 odborné učebny, školní

družinu a školní klub, jídelnu. Vyučuje zde 23 vyučujících, z toho je výchovný poradce a školní metodik prevence, postrádají školního psychologa a speciálního pedagoga. Škola je zapojena do dlouhodobých projektů, spolupracuje s PPP, nestátními neziskovými organizacemi, pedagogickou fakultou v Olomouci ... Škola se prezentuje dobrou komunikací se zákonnými zástupci žáků prostřednictvím třídních schůzek, individuálních návštěv a dalších společenských akcí. Na svých internetových stránkách prezentují pouze výroční zprávu i z předešlých let, v sekcích se ve stručnosti zmiňují o prevenci sociálně patologických jevů.

Základní škola G – je plně organizovaná základní škola s I. a II. stupněm se školní družinou. Nachází se na okraji města, částečně obklopena zelení a stromy. Škola má k dispozici budovu o velké rozloze s velkou kapacitou, avšak působí útulným dojmem. Celkem má 571 žáků, 27 tříd a zaměstnává 41 pedagogických pracovníků, z toho jsou 2 výchovní poradci a školní metodik prevence. Zde nemají školního psychologa a speciálního pedagoga. Spolupracuje s organizacemi typu nestátních neziskových organizací, s PPP v Olomouci ... Spolupráce s rodiči je obdobná jako v předchozích školách. Na svých webových stránkách mají k dispozici pouze aktuální výroční zprávu.

Základní škola H – je moderní základní škola, která sídlí přímo v centru města Olomouce, má dlouholetou tradici, je částečně obklopena parkem s vlastním hřištěm. Navštěvuje ji 330 žáků v 17 kmenových třídách, dále mají k dispozici odborné učebny ve formě dílen, informační učebny ... Věnuje se jim 28 pedagogických pracovníků, z toho je výchovný poradce a školní metodik prevence, dále školní psycholog. Podporují žáky v zájmových kroužcích a to bezplatně. Spolupráce se zákonnými zástupci je obdobná jako v předchozích školách, i spolupráce s externími organizacemi. Na svých internetových stránkách poskytují pouze výroční zprávu, kde se stručně charakterizují.

Základní škola I – tato škola je soukromého typu nabízející službu 110 žákům, kterým se věnuje 16 pedagogických pracovníků. Chybí tu 5. ročník. Škola se nachází v klidném prostředí s dopravní obsluhou. Částečně je obklopena přírodou s vlastním hřištěm. Třídy jsou charakteristické pomalovanými zdmi a malou velikostí. Mají k dispozici 2 malé tělocvičny. Realizují se zde projekty v rámci školy, a to ve spolupráci se zákonnými zástupci žáků. Z toho vyplývá, že komunikace s rodiči je na dobré úrovni. Zúčastňují se různých společenských akcí v rámci školy, jenž zpevňuje přátelské vztahy mezi rodiči a školou. Pracují zde výchovný

poradce a školní metodik prevence, bez školního psychologa a speciálního pedagoga. Spolupracují s PPP a jinými nestátními neziskovými organizacemi. Na svých stránkách nezveřejňují žádné dokumenty, pouze je k dispozici starší verze výroční zprávy.

Základní škola J – škola se nachází blízko centra města u frekventované silnice. V zadní části budovy školy je park. Má k dispozici vlastní hřiště. V aktuálním roce navštěvují 370 žáků, mají k dispozici 23 tříd, odborné učebny, knihovnu. Učí zde 28 učitelů, z toho jsou 2 výchovní poradci, školní metodik prevence, jsou bez školního psychologa a speciálního pedagoga. Na I. stupni vyučují formou projektového vyučování, kdy se snaží uplatnit mezipředmětové vztahy. Spolupracují s PPP, nestátními neziskovými organizacemi ... Komunikace s rodiči je obdobná jako u předchozích škol. Na svých webových stránkách mají k dispozici pouze výroční zprávu, kde se mimochodem také zmiňují o prevenci sociálně patologických jevů.

Základní škola K – škola se nachází na okraji města Olomouce, která má 1. – 9. ročník se školní družinou, jídelnou., s vlastním hřištěm. Školu navštěvují 367 žáků v 25 třídách, dále má škola k dispozici odborné učebny. Zde působí 27 učitelů, 2 výchovní poradci a školní metodik prevence. Postrádají školního psychologa a speciálního pedagoga. Spolupracují obdobně jako v předchozích školách s PPP ... Své dokumenty nezveřejňují, pouze na požádání ředitele či školního metodika prevence.

Základní škola L – budova školy je na okraji města Olomouce v pěkném prostředí s dobrou dopravní obsluhou. Celkem ji navštěvuje 153 žáků v 10 kmenových třídách, mají k dispozici odborné učebny, hřiště a školní družinu. Působí zde 15 pedagogických pracovníků, z toho je výchovní poradce a školní metodik prevence, asistent pedagoga. Nachází se tu kompletní speciálně pedagogické centrum, které však od nového roku mění působiště. Jejich preventivní opatření se více zaměřuje na II. stupeň. Tato škola velmi aktivně spolupracuje s nestátními neziskovými organizacemi, s PPP ... Spolupráce s rodiči je formou třídních schůzek nebo individuálně podle potřeby žáka. Své dokumenty nezveřejňuje, pouze stručně na svých internetových stránkách představuje svoji činnost a působiště.

Základní škola M – škola se nachází v centru města Olomouce, Je poměrně velká, kterou navštěvují 536 žáků v 25 třídách s odbornými učebnami, dále mají k dispozici hřiště, sportovní areál mimo školu ... Vyučuje zde 39 pedagogických pracovníků, z toho jsou 2



výchovni poradci, školni metodik prevence, dale škola zaměštnává školního psychologa a speciálního pedagoga a 3 asistenty pedagoga. Škola realizuje dlouholeté programy na podporu rozvoje žáků, spolupracuje s rodiči ve formě projektů. Spolupracují s PPP, s neziskovými nestátními organizacemi ... Své dokumenty neuvádí, starší verzi výroční zprávy ano.

Základní škola N – škola má dvě budovy, které se nacházejí těsně vedle sebe na odlehlém místě od centra Olomouce, avšak je obklopena přírodou a s dostupnou městskou dopravou. Je úplnou školou od 1. – 9. ročníkem. Školu navštěvují 628 žáků, má k dispozici 30 tříd a odborné učebny, dále 2 hřiště. Působí zde 47 pedagogických pracovníků, z toho jsou 2 výchovni poradci a školni metodik prevence, dále 3 asistenti pedagog, školni psycholog. Škola je zainteresovaná v různých projektech, spolupracuje s PPP a dalšími institucemi. Na svých webových stránkách uvádějí všechny potřebné dokumenty.

Základní škola O – škola se vyskytuje na okraji města Olomouce s celkovým počtem 264 žáků v 15 kmenových třídách, dále má k dispozici odborné učebny a hřiště. Škola je obklopena hojně zelení, stromy. Součástí školy je mateřská školka, dále školni družina a jídelna. Vyučují zde 17 pedagogických pracovníků. Jejich poradenské pracoviště je tvořeno výchovným poradcem a školním metodikem prevence. Chybí zde školni psycholog a speciální pedagog. Spolupracují s PPP a nestátními neziskovými organizacemi. Z dokumentů zveřejňují pouze výroční zprávu, kde uvádějí základní údaje o svých činnostech.

## **7. 4 Postup při sběru dat**

Naším prvním krokem bylo analyzování minimálních preventivních programů na základních školách v Olomouci. Ne všechny školy mají veřejný dokument MPP k nahlédnutí na svých internetových stránkách, což nám to stěžilo situaci při sběru dat. Z větší části jsou MPP pořízeny od vedoucí metodičky prevence sídlící v PPP Olomouci. O zbylou část jsme požádali prostřednictvím e-mailu samotné školy, konkrétně školni metodiky prevence o zaslání dokumentu k prostudování, kde jsme jim současně stručně nastínili, k jakému účelu bude sloužit. Většina ŠMP poslali MPP, někteří na podnět nereagovali, tudíž jsme je museli kontaktovat telefonicky a vysvětlit situaci. Jejich podmínkou pro poskytnutí MPP byla osobní

schůzka, kde se chtěli dozvědět podrobný záměr jeho využití a projednání rozhovorů případného konání. Po získání potřebných dokumentů, tedy MPP, jsme provedli jejich prostudování. Potřebné informace sloužily jako jeden z podkladů pro vytvoření polostrukturovaných otázek.

Následným krokem bylo oslovení zbývajících ŠMP a to prostřednictvím telefonického rozhovoru, opětovným e-mailem, kdy byly stanoveny případné termíny návštěv k uskutečnění rozhovoru. Tato fáze byla nejtěživější, neboť ne všichni byli ochotni věnovat svůj zbývající čas k odpočinku na rozhovor. Většina metodiků nebyla ve škole skoro zastížena. Bylo to z důvodu pracovní zaneprázdněnosti, odborného vzdělávání mimo školy či problému se nějak vyjádřit. Někteří metodici uváděli důvod k neposkytnutí rozhovoru, že jejich práce ŠMP není na vědecké úrovni, aby se v takové šíři mohli o tom bavit. Už v samotném setkání a představení tématu rozhovoru jsme mohli zpozorovat jejich nejistotu, obavy s nedostatkem znalostí v této oblasti. Po pečlivém představení a upozornění, že nejde o přímé definice v této problematice, ale jde o jejich vlastní zkušenosti, které budou opravdu anonymní, a bude účelem jen pro výzkum, nakonec respondenti s rozhovorem souhlasili. To souvisí s otázkou na téma etika. Všichni respondenti se rozhovoru zúčastnili dobrovolně, souhlasili také s pořízením audio nahrávky, byli dále důkladně obeznámeni s anonymitou rozhovoru, který bude sloužit pouze pro výzkum. Respondenti měli možnost kdykoliv rozhovor přerušit, popřípadě ukončit. Všem ŠMP byl předložen informovaný souhlas k podepsání. Jeho vzor je v dispozici v příloze č. 2. Můžeme však poznamenat, že důvěrnější informace týkající se spolupráce s kolegy z pedagogického sboru a s vnějšími institucemi, byly podávány mimo nahrávací záznam, a to z důvodu, aby nijak dle respondenta nepoškodila kolegy či organizaci. Veškeré podávané informace jsou školními metodiky prevence považovány za interní záležitost školy, které mohou poškodit pověst školy. Proto nemůžeme některé důvěrné informace z etického hlediska zveřejnit, ikdyž by nám dopomohly podat ucelenější obraz na současnou podobu prevence na českých základních školách, v našem případě v Olomouci.

## 8 Analýza minimálních preventivních programů základních škol

Výzkumný soubor v tomto ohledu tvoří dokument, který nese název „Minimální preventivní program“. Každá jednotlivá základní škola, jak již bylo výše v textu zmíněno, má povinnost MPP zpracovávat každý školní rok s přihlédnutím na materiály vydané od MŠMT, vnitřní a vnější specifika školy. Celkem budeme analyzovat 15 aktuálních minimálních preventivních programů představených základních škol.

Jeho obsahovou analýzu budeme provádět dle manuálu vytvořený od doktorky Skácelové (2010), která podává jasnou strukturu MPP, postup při jeho tvorbě na základních školách. V manuálu uvádí klíčové body, podle kterých budeme provádět obsahovou analýzu MPP. Jsou jimi (Skácelová, 2010, s. 1 – 10):

- A. Vnitřní a vnější zdroje školy – škola by měla při zpracování MPP vycházet z analýzy ze svých vnějších a vnitřních zdrojů. Do *vnitřních zdrojů* patří charakteristika školy, vyjmenování rizikového chování, kterými se v současné době škola věnuje, dále sem zahrnujeme informační zdroje na školní poradenské pracoviště (školní metodik prevence, výchovný poradce, školní psycholog ...) vyjmenování literatury, materiálů od MŠMT, videotéka, audiotéka, které má škola k dispozici, jestli používají schránku důvěry atd. Do této oblasti dále patří volnočasové aktivity provozované danou školou.

Do *vnějších zdrojů* patří kontakty na příslušné instituce, se kterými škola v současné době spolupracuje v rámci prevence (PPP Olomouc, OSPOD, NNO ...), dále to jsou důležité internetové stránky MŠMT a jiné. Do této sekce patří i přehled vzdělávacích programů pro pedagogické pracovníky v rámci prevence.

- B. Cíle v minimálním preventivním programu – zaměříme se, zda škola formuluje spíše *dlouhodobé cíle*, které mohou být popsány obecně a jsou většinou stanoveny na celý příslušný školní rok, nebo zda se věnují více *krátkodobým cílům*, které jsou časově omezené a zabývají se cílovou skupinou.
- C. Výčet preventivních aktivit – budeme provádět analýzu preventivních aktivit, kde se zaměříme na jejich cílenost, jaké aktivity jsou uskutečňované na I. a II. stupni, a zda škola věnuje nějaké preventivní aktivity pedagogickým pracovníkům či veřejnosti, tedy

zákonným zástupcům žáků. V neposlední řadě se zaměříme, jakými formami a metodami jsou preventivní aktivity realizovány.

- D. Implementace preventivní strategie do školního vzdělávacího programu (ŠVP) – jakým způsobem je tato oblast řešena, do jakých předmětů jsou zakomponovány prvky prevence.
- E. Monitoring
- F. Propagaci
- G. Evaluace MPP a jejich dokumentace – zaměříme se, zda hodnocení uvádí v MPP.

### Základní škola A

MPP je zpracovaný školní metodičkou prevence. Je koncipován ve stručných 8 bodech, jejichž rozsah je na 9 stranách A4. Je aktuální ve školním roce 2013/2014. Dokument není dostupný na internetových stránkách školy.

- a) **Úvod** je velmi stručný, na 4 řádcích, kde je zmíněn úkol MPP a **povrchně**, komu je určen.
- b) Uvádí stručnou **charakteristiku školy**, kde popisuje své umístění, materiální vybavení ... V tomto bodě zmiňuje aktuální počet navštěvovaných žáků. Avšak tu chybí veškeré kontakty na příslušné instituce jak vnější, tak vnitřní zdroje. Neuvádějí podpůrné materiály, legislativní vymezení, z nichž vycházejí.
- c) Škola v tomto bodě vyjmenovává svůj **preventivní tým**, které je tvořeno 2 výchovnými poradci, školním metodikem prevence, ale také uvádí ředitele školy a zástupkyni ředitele školy. Jiné informace týkající se kontaktů, jejich konzultační hodiny, blíže popisu činnosti členů prevence neuvádějí.
- d) Zde popisují **monitoring**, což je chvályhodné. Uvádějí ve stručných bodech, jakými metodami provádějí monitoring, zdůrazňují úzkou spolupráci pedagogických pracovníků.
- e) **Cíle** jsou další součástí obsahu MPP. Formulují jen dlouhodobé cíle, kterými jsou *„vytvoření přátelského školního prostředí, předcházení negativních jevů, zvýšení bezpečnosti dětí ve škole, ale také na školních akcích, posilování schopnosti žáků čelit nepříznivým sociálním situacím a osvojení zásad zdravého životního stylu.“* Dlouhodobé cíle jsou více zaměřeny na II. stupeň, kde jsou více popsány. Na I. stupni

se více angažuje třídní pedagog a vychovatel školní družiny, kteří realizují prevenci. Krátkodobé cíle v MPP nejsou stanoveny.

- f) Škola uvádí v MPP **témata – předměty zaměřená na rizikové chování zahrnutá v ŠVP**. Největší prostor pro prevenci dávají předmětům *Výchova k občanství* a *Výchova ke zdraví*, ve kterých lze realizovat různé metody, které napomáhají poznat vztahy ve třídě či poukázat na zrod rizikového chování. Jaké konkrétní metody to jsou, neuvádějí.
- g) Tento bod se věnuje ve stručnosti popsání **akcí pro školní rok 2013/2014**. Jsou uváděné v MPP jako opakované každým rokem podle úspěšností a kladných ohlasů. Aktivity jsou více zaměřené na II. stupeň, jež jsou návštěva městské policie v Olomouci, OSPODu, kurátorů mládeže atd. Některých akcí se zúčastňují sami třídní učitelé. Využívají spolupráci P-centrumu v Olomouci, která nabízí prožitková lekce. Celkem MPP v sobě zahrnuje 9 preventivních aktivit, které jsou opakované každým rokem. Chybí zde větší propracovanost preventivních aktivit po ročnících, hlavně aktivity na I. stupni, kterým je věnována velmi malá pozornost. Neuvádějí formy, metody. Nejsou uvedeny žádné aktivity pro veřejnost – rodiče, jejich způsobu informování v rámci prevence.
- h) Na závěr MPP je uvedena informace týkající se **hodnocení třídních učitelů preventivních aktivit**, které jsou jedna z předmětů jednání na školské poradě. Můžeme konstatovat, že není zmíněn, jakými nástroji budou třídní učitelé provádět hodnocení a v jaké časové frekvenci.

V MPP postrádáme jakoukoliv zmínku o spolupráci se zákonnými zástupci, dále jsme nenalezli informaci o volnočasových aktivitách nabízené školou, ani nabízené v regionu jinými organizacemi. Neuvádějí propagaci své primární prevence. Dokument obsahuje povrchné informace o evaluaci MPP.

### Základní škola B

MPP je zpracován školní metodičkou prevence. Rozsah dokumentu je 11 stran A4. Je aktuální, ale nedostupný na internetových stránkách školy. Je koncipován do 7 klíčových bodů.

- a) V **úvodu** uvádějí zaměřenost MPP na 8 řádcích. Zde uvádějí metodický pokyn od MŠMT, z něhož vycházejí.
- b) Dalším bodem je **charakteristika školy**, ve kterém zmiňují svého zřizovatele, základní údaje o počtu žáků, tříd a pedagogických pracovníků. Podávají informace o spolupráci s dalšími organizacemi. Je tu zmínka o zapojení školy do projektu COMENIUS. Můžeme zde zachytit absenci v hlubší charakteristice, tedy kontaktů na vnější instituce (internetové odkazy ...), tak vnitřní školní poradenské pracoviště (telefon, e-mail ...).
- c) MPP obsahuje **legislativní vymezení a aktuální metodické pokyny** od MŠMT, z kterého vycházejí.
- d) V tomto bodě jsou **preventivní programy určené pro I. stupeň**, kde jsou stručně popsány v odrážkách dlouhodobé cíle. Současně tento bod obsahuje zaměřené aktivity pro cílovou skupinu žáků I. stupně. Jednotlivé aktivity jsou vyjmenovány, ale nic dalšího k tomu. Pod bod jsou tu zmíněné uskutečňované aktivity, které proběhly. Tyto informace můžeme chápat jako část hodnocení, úspěchu realizovaných aktivit, ale i fakt, že do MPP je možné změny doplnit.
- e) **Spolupráce třídních učitelů** je popsán jen povrchně, zde nejsou jasné podrobnosti (například při postupu řešení šikany ...).
- f) Škola uvádí ve svém MPP **preventivní program pro školní družinu**, která předchází plnění programu realizované na 1. stupni. Jsou tu vymezené aktivity pro žáky, jež za jejich plnění je pověřena kompetentní osoba, tedy vychovatelka.
- g) Další oblastí v MPP je **preventivní program pro II. stupeň**, kde jsou stanoveny dlouhodobé cíle ve stručnosti. Jednotlivé cíle jsou více rozváděny po ročnících, které začínají od 6. – 9. ročníku. Co postrádá MPP, jsou krátkodobé cíle.
- h) Škola ve svém MPP prezentuje aktivity pro žáky, ve formě **zájmových kroužků na I. a II. stupni** jsou vyjmenovány druhy akcí pořádané jak samotnou školou, tak jsou využité preventivní aktivity různými organizacemi, například sdružení D, Policie ČR ... Postrádáme však, jakými metodami, formami jsou realizované preventivní aktivity, a jaké specifické skupině jsou určeny.
- i) **Jednorázové plánované akce** jsou dalším bodem v MPP. V jednotlivých měsících (září – červen) jsou vyjmenované činnosti, ale jen povrchně.
- j) Na poslední stránce MPP se zaměřují na **školního metodika prevence a jeho konzultační hodiny, spolupráce s pedagogickými pracovníky a s vnějšími organizacemi**, avšak nic podrobného, pouhá zmínka.

- k) Zde se tu nachází odstavec o **dalším vzdělávání pedagogických pracovníků**, což můžeme tuto informaci považovat za velmi inspirativní pro další pedagogické kolegy z jiných základních škol.

MPP je sice logicky uspořádán, ale postrádáme důležité informace týkající se spolupráci se zákonnými zástupci žáků. Neuvádí žádné evaluace/hodnocení, které by podalo zpětnou vazbu o efektivitě preventivních aktivit. Žádná zmínka o monitoringu, ani propagaci. Všechny stanovené cíle jsou nespécifického charakteru. MPP neobsahuje preventivní strategii zakomponovanou v ŠVP.

### Základní škola C

MPP je aktuální, není volně na internetových stránkách školy dostupný. Jeho je velmi stručný na 4 stránkách A4, avšak celkem vystižný s určitými absencemi v informacích. Jeho garantem je školní metodik prevence. Je sestaven z 11 bodů v krátkých odstavcích.

- a) Úvod tohoto MPP je velmi stručný. **Pojímá o zaměření programu**. Dále poukazuje na **vyhodnocení programu** všemi pedagogickými pracovníky, zákonnými zástupci, žáky, které se získávají v průběhu celého školního roku. Však neuvádějí, jakými nástroji to provádějí a v jakých časových horizontech.
- b) **Cílové skupiny uvádí MPP I. a II. stupeň a pedagogické pracovníky školy**. Tento blok není dále nijak rozpracován na specifické skupiny. Ve zkratce udává celkový počet sledovaných žáků, kteří se vykazují formou rizikovým chováním.
- c) V programu je zmíněn **spolupráce se zákonnými zástupci** formou žákovských knížek, třídních schůzek, konzultací či prostřednictvím internetových stránek školy. Dále jsou v MPP představeny specializovaná centra (PPP, SPC ...), u nichž nejsou uvedeny žádné další údaje.
- d) Zde školní metodik prevence zanechává na sebe konzultační hodiny či na výchovného poradce.
- e) Uskutečněné **preventivní akce v MPP jsou rozepsány na I. stupeň**. Jednotlivé třídy mají svůj specifický program, ale není dále podrobně rozváděn. **II. stupeň mají totéž vypsáné preventivní aktivity**, ale bez jakéhokoliv dalšího popisu. Dále jsou tu vyjmenovány celoškolské akce, které se opakují každoročně.

- f) **Prvky prevence v jednotlivých předmětech** je další informací, ne však podrobně rozebírána. Prezентují zejména předměty *Výchova ke zdraví, Člověk a jeho svět*.
- g) Poslední stránka v MPP pojednává o **vyhodnocení akcí**, ve kterém uvádějí úspěšnost všech akcí, které proběhly v minulém roce.
- h) Jsou vyjmenovány **formy**, kterými jsou realizovány činnosti v MPP, například třídnické hodiny, besedy, projekty atd. Však nezjistíme, v jakých konkrétních činnostech jsou použité formy.
- i) **Škola nabízí výčet zájmových kroužků**, které jsou uskutečňovány část ve školní družině. Jedná se především o tyto kroužky na I. a II. stupni – hokejbalová liga, plavání sborový zpěv ...
- j) V rámci MPP, škola **spolupracuje s dalšími institucemi**. Jedná se o výčet organizací, například P – centrum, OSPOD, městská policie Olomouce ... u některých jsou uvedeny i kontaktní údaje.
- k) V závěru MPP škola konstatuje, že mají v plánu prohlubovat větší spolupráci s veřejností. Snažit se o zvýšení efektivnosti MPP formou dotazníků.

Zde v MPP nejsou jasné dlouhodobé cíle, krátkodobé cíle nejsou vůbec formulovány, dále se tu neuvádí žádné důležité kontakty, propagaci, částečně je tu zmínka o evaluaci.

### Základní škola D

Verze MPP je velmi stručná o rozsahu 3 stránek A4. Je sestaven z 8 bodů. Jeho garantem je školní metodička prevence. Program je na internetových stránkách školy neveřejný.

- a) **V úvodu** je zmínka o seznámení ředitele školy s programem, dále pedagogičtí pracovníci s filozofií programu. MPP neobsahuje žádné informace o charakteristice školy a jeho specifikách. Chybí tu kontaktní údaje na příslušné instituce.
- b) Další bod se zabývá tematickými bloky s dětmi, kde jsou jen názvy akcí a jaké třídě je určena. Žádné bližší informace k tomu nejsou uvedeny (kdo akce pořádá, jakou formou).
- c) **Jednorázové akce** jsou dalším obsahem MPP, ale jsou jen vyjmenované bez podrobných informací.
- d) Program obsahuje zmínku o **konzultačních hodinách** školního metodika prevence a výchovného poradce, kdy je možné je navštívit v pouze při vzniku problému. Nejsou



udány dny a časový rozvrh, kdy je možné je navštívit. Škola má k dispozici schránku důvěry.

- e) Zde jsou uvedeny **metodické pomůcky, kontakty**, ale jen heslovitě bez konkrétních názvů.
- f) Další odstavec se okrajově **věnuje rodičům**. Jsou informovány o záměru a způsobech realizace programu formou třídních schůzek, žákovských knížek ...
- g) **Uvádějí spolupráci** s P-centrem, krajským koordinátorem prevence, městskou policií v Olomouci ... avšak bez kontaktů na ně.
- h) V krátké verzi je tu zmínka o jejich **propagaci programu** formou školních nástěnek, besed, letáků ...

MPP obsahuje velké nedostatky, zejména nevychází z výchozí situace (charakteristika a specifika školy, kontaktních údajů, aktuální rizikové chování ...). Postrádáme jakékoliv cíle (dlouhodobé, krátkodobé). Do MPP nejsou zahrnuty žádné specifické aktivity, jsou jen nespecifického charakteru. Program neobsahuje témata prevence v ŠVP. Spolupráce s organizacemi jsou jen vyjmenovány bez kontaktů na ně. O evaluaci tu není ani zmínka. Program nezahrnuje další informace týkající se školení pedagogických pracovníků či aktivit určené pro rodiče.

### Základní škola E

Program je sestaven na 12 stranách A4. Garantem je školní metodička prevence. MPP je velmi logicky uspořádán v několika bodech. Na internetových stránkách školy je k dispozici.

- a) **Úvod** je rozsáhlý, pojednává o **primární prevenci** ve všeobecné rovině. Jsou tu vypsány cílené skupiny (žáci, pedagogičtí pracovníci)
- b) Je tu zmínka o **školním prostředí a jeho sociálním klimatu** – vychází z analýzy výchozí situace, neuvádí však důležité kontakty.
- c) **Aktivity pro žáky** jsou rozděleny na **dlouhodobé** programy, které jsou realizovány částí samotnou školou, z větší částí prostřednictvím NNO, které nabízí prožitkové lekce, galerijní prožitková animace ... Jsou **tematicky rozděleny po jednotlivé třídy**. Jako **jednorázové aktivity** nabízí besedy, přednášky od odborníků z vnějších organizací. Dalšími spolupracovníky školy je Magistrát města Olomouce, Policie ČR, Úřad práce ...

- d) **Školní poradenské pracoviště** je dalším obsahem MPP. Jsou uvedena jména členů a jejich konzultační hodiny.
- e) **Škola nabízí spektrum svých volnočasových aktivit** v rámci zájmových kroužků. Je ve spolupráci se sportovními oddíly.
- f) V dalším bodě uvádí **spolupráci s rodiči**. Informují je prostřednictvím webových stránek školy, třídních schůzek. Rodiče jsou pozýváni na akce svých dětí.
- g) Uvádí použití **podpůrných metodických materiálů od MŠMT, dále odborných časopisů** Prevence atd.
- h) **Témata prevence** ve vyučování jsou řazena dle stupně na I. a II. Ke každému ročníku jsou informace z hlediska **metod, specifických témat a výstupů** na konci školního roku, kterých má žák dosáhnout.
- i) V tomto bodě jsou uvedeny **schopnosti – cíle**, kterých mají žáci po pěti letech získat.
- j) K jednotlivým tématům - předmětům jsou věnovány pasáže informací a jejich **primární strategie obsažené v ŠVP**.

MPP můžeme považovat za celkem povedený, ikdyž můžeme poznamenat jen část charakteristiky školy (chybí kontakty ...), MPP neobsahuje monitoring, evaluaci preventivních aktivit, dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

#### Základní škola F

MPP je zpracován na 5 stranách A4. Je velmi stručně pojat. Zahrnuje sice široké informace, ale nejdou popsány nijak detailně. Jeho garantem je školní metodička prevence. Program není volně k nahlédnutí na internetových stránkách školy. Je koncipován do několika klíčových bodů.

- a) **Popisuje současný stav školy**, jeho umístění, počet tříd, žáků a pedagogických pracovníků a vychovatelů. Nabízí kontakty na důležité osoby, jako je vedoucí metodik prevence, školní metodik prevence, ředitele školy, dále prezentuje podpůrné materiály (metodické pokyny od MŠMT, publikace atd.).
- b) Tento bod se zabývá **zdůvodněním potřeby programu**, kde zmiňují, že žáci křesťanské školy se chovají stejně jako na státních školách, s malým rozdílem, že se vzdělávají v duchovním prostředí, kde se pro dobro snáze rozhodují ...
- c) Jsou popsány **cíle programu** v několika odrážkách, spíše dlouhodobého charakteru.

- d) Vymezení cílové skupiny je další informací, již jsou všichni žáci školy.
- e) **Metody a formy** realizace preventivních aktivit, jimiž jsou výlety, besedy odborné přednášky... V tomto ohledu využívají služby NNO, městské policie Olomouce, Hasičů ...
- f) Jsou vyjmenovány členy **školního poradenského pracoviště** a kontakty na ně. Zahrnují i další vzdělávání svých pedagogických pracovníků v sdružení D ...
- g) **Škola vede zájmové kroužky** prostřednictvím školní družiny, školního klubu ...
- h) **Spolupráce s rodiči** je ve formě třídních schůzek, žákovských knížek, ale tak se zúčastňují každoročního poutě, vánočních trhů, dále se tu prezentuje novou akcí jako modlitební setkání rodičů na půdě školy.
- i) Žáci mají možnost o velkých přestávkách **zúčastnit se modlitby se sestrami**.
- j) **Jednotlivé aktivity jsou rozděleny po měsících**, jsou jen vyjmenovány, nic bližšího neuvádí.
- k) Na poslední stránce MPP jsou uvedeny kontakty na vedoucí metodičku prevence PPP, kontakty na NNO ...

MPP nejsou uvedeny témata prevence zahrnující v ŠVP, chybějí krátkodobé cíle, preventivní aktivity jsou popsány povrchově. Program neobsahuje evaluační proces. Garant v programu neuvádí konzultační hodiny. Chybí zde monitoring, propagace, aktivity po ročnících.

### Základní škola G

Minimální preventivní program je zpracovaný na 26 stranách A4. Obsahuje spoustu obrázků dětí. Je logicky uspořádán. Jeho garantem je školní metodička prevence. Svůj MPP neprezentují na internetových stránkách školy. Je uváděn do několika bodů.

- a) V úvodu se **zmiňují všeobecně o primární prevenci**. Jsou **vyjmenovány metodické dokumenty od MŠMT a legislativa**. Poskytují **kontakty na odborné pracoviště**, se kterými úzce spolupracují. V této sekci je zmíněn ředitel školy a preventista, jejichž činnosti jsou vyjmenovány. **Hodnocení** uvádí ve výroční zprávě za loňský školní rok. Je tu pověřená osoba, která zodpovídá za seznámení pedagogických pracovníků s MPP. Postrádáme umístění školy, dále aktuální počet žáků, pedagogů.

- b) **Volnočasové aktivity jsou sestaveny v tabulkách** – o jaký kroužek jde – kdo jej vede – den a čas konání, případně platba. Zájmové kroužky jsou **rozděleny na I. a II. stupeň**. Některé jsou nabízeny samotnou školou či jinou organizací za větší úplatu. Musíme pro zajímavost vyzdvihnout **dramatický a reedukační kroužek**.
- c) **Aktivity školy v rámci prevence** – schránka důvěry, nástěnka primární prevence, nástěnky výchovného poradenství, školní parlament ... Ke každé aktivitě je věnován odstavec se stručným popisem.
- d) **Škola prezentuje další své aktivity** – lyžařský kurz, plavecký výcvik ... akce k ročnímu plánu – například knihovna ... Škola podle okolností využívá specifickou primární prevence NNO.
- e) V MPP jsou informace **o besedách na různá témata**, která jsou realizovány prostřednictvím jiných institucí (Policie ČR, Hasiči ...). Zmiňují u návštěvy z Úřadu práce...
- f) Uvádí **dotazníky**, které jsou předloženy žákům v případě potřeby řešení případů primární prevence. Účel je zjištění u žáků emocionální stav ...
- g) Jsou uváděny **konzultace s preventistou a výchovným poradcem**, nejsou uvedeny konzultační hodiny.
- h) Mluví o **spolupráci s rodiči** při výskytu rizikového chování. **Rodiče se aktivně podílejí na jeho řešení**, dále se **seznamují se školní preventivní strategií**, někteří z nich se podílejí na plánování strategie z hlediska tematického zaměření, mimoškolních činností ... Zákonní zástupci se **aktivně finančně podílejí** z části na pokrytí nákladů spojené s dopravou, vstupenkami ...
- i) MPP v sobě zahrnuje **spolupráci s odborníky**. Tyto informace jsou v tabulkové formě s údaji o instituci s kontaktními údaji.
- j) Je tu uvedena **odborná literatura** – časopisy ... internetové zdroje, videotéka s tématem prevence, seznam knih ...
- k) Dále MPP obsahuje **metodické postupy jednotlivých forem rizikového chování** ve stručné podobě.
- l) V předposledním odstavci se tu zmiňují **o cílech programu dlouhodobého charakteru**.
- m) **Analýza současného stavu o problémech rizikového chování** – z toho vyplývá vytyčení dalších úkolů.

MPP můžeme považovat za velmi zdařilou práci. Program obsahuje různá hlediska, logicky uspořádána. Co lze velmi kladně hodnotit, jsou informace o spolupráci s rodiči, dále to jsou přehledné důležité údaje o spolupráci s odborníky ve formě tabulky. Co můžeme pochválit, jsou zmíněné metodické postupy při řešení jednotlivých forem rizikového chování a v neposlední řadě pověření osob, kteří jsou zodpovědní za jednotlivé dílčí úkoly. Chybí zde hlubší rozsah o evaluaci, který by poskytl ucelenější komplex informací. Postrádáme informace o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.

### Základní škola H

MPP je zpracovaný na školní rok 2013/2014 a jeho garantem je školní metodička prevence. Rozsah dokumentu je 9 stran A4, který nabízí spektrum informací v jednotlivých logických bodech.

- a) Nabízí **charakteristiku školy** z hlediska umístění, kontaktů na příslušné instituce, jmenují formy rizikového chování, které se mohou vyskytovat.
- b) Uvádí **cíle MPP**, které jsou formulovány v bodech, jdou dlouhodobého charakteru. Dále se věnují cílovým skupinám (žáci, pedagogové, zákonní zástupci a škola jako celek).
- c) **Popisují vlastní program**, jakými metodami práce realizují preventivní aktivity – besedy, diskuse s odborníky, exkurze ...
- d) **Sdělují podpůrné materiály** – jsou vyjmenovány strategické a metodické dokumenty od MŠMT, dále jsou k dispozici odborné materiály v rámci prevence pro pedagogy, zákonné zástupce ve formě odborných časopisů, CD tematikou prevence ...
- e) Jsou uvedeny **spolupráce s odborníky** (PPP, P-centrum, městská police Olomouce ...), u všech jsou uvedeny kontakty.
- f) Zmiňují se o **aktivitách s rodiči**. Škola jim nabízí **spolupráce** prostřednictvím konzultace, poradenské činnosti, seznamují je s realizací MPP ...
- g) **Další vzdělávání pedagogických pracovníků** je dalším obsahem MPP.
- h) **Volnočasové aktivity nabízené samotnou školou** – zájmové kroužky, výtvarné a kulturní soutěže ... pracují s prvky zážitkové pedagogiky.
- i) Mluví o **samotné primární prevenci**, která se věnuje samostatně I. a II. stupni. U každého stupně jsou **formulované cíle (střednědobé)** v odrážkové formě, jež mají žáci dosáhnout na konci I. a II. stupně.

- j) Škola tu **prezentuje své nadstavbové aktivity** jako je den otevřených dětí, schránka důvěry, další volnočasové aktivity v rámci prevence, besedy, semináře s odborníky ...
- k) V závěru dokumentu mluví o **záměru MPP** a jeho cílenost na skupiny.

MPP obsahuje potřebné informace, ale některé jsou uvedeny ve velmi stručné podobě. Postrádáme internetové odkazy na příslušné instituce v rámci prevence. Neuvádí v MPP žádnou evaluaci. Nemají stanovené krátkodobé cíle. Nezmiňují metodické postupy při řešení z forem rizikového chování. Nejsou uvedeny témata prevence v ŠVP. Neuvádí konzultační hodiny poradenského pracoviště. Propagace, evaluace MPP jsou další informace, které by přispěly ke komplexnosti informací o dané škole k přístupu primární prevenci.

### Základní škola I

Program má rozsah 14 stran A4. Je sice logicky uspořádán s fotografiemi, ale postrádá další podstatné informace. Je zpracován školní metodičkou prevence. Je koncipován v několika bodech.

- a) Prezentuje **charakteristiku své školy z hlediska z vnitřních zdrojů** – velikost a úplnost školy, počet žáků a pedagogů, tříd, celkové vybavení ... Nejsou uvedeny žádné vnější zdroje.
- b) Uvádí **cíle v MPP** – jsou formulovány jen dlouhodobé cíle. Absence krátkodobých cílů.
- c) Uvádí **volnočasové aktivity pořádané samotnou školou** v rámci prevence, které jsou zpracovány po jednotlivých třídách a zaměřené na cílovou skupinu. Využívají v této oblasti služby od NNO, městské policie, hasičů ...
- d) Kladou důraz na **spolupráci se zákonnými zástupci**, jsou zainteresovány v různých akcích, projektech ...
- e) Zmiňují **spolupráci s dalšími organizacemi v rámci prevence**, ale neuvádí na ně kontakty.

MPP má mnoho informativních nedostatků z hlediska vnějších zdrojů, vymezení témat prevence v ŠVP, neformulování krátkodobých cílů, neuvedení konzultačních hodin, forem a

metod realizování preventivních aktivit, absence o bližší spolupráci s NNO, neuvádí hodnocení, monitoring, propagaci.

### Základní školy J

Aktuální MPP má rozsah 25 stránek A4 a je zpracovaný školní metodickou prevence. Tento program můžeme považovat za celkem zdařilý, který splňuje kritéria dle manuálu dr. Skácelové.

- a) **Vychází z analýz tříd.** Každý třídní pedagog analyzuje situaci ve třídě. Vymezuje výchovné a výukové problémy, zdravotní problémy žáků, dále zjišťuje negativní jevy ve třídě ...
- b) Větší kapitolu věnují **preventivním tématům** zakomponované na II. stupni – jednotlivá témata jsou vyjmenována po ročnících – u všech jednotlivých předmětů jsou vymezeny **formy práce:** plošné a trojrozměrné projekty, diskuse ...
- c) V bodě jsou vyjmenovány **jednorázové akce s dlouhodobými aktivitami** na aktuální školu 2013/2014. Jednotlivé jednorázové akce jsou realizovány prostřednictvím samotnou školou či NNO, například sdružení D, která nabízí prožitková lekce. Všechny uvedené jednorázové aktivity jsou rozděleny I. a II. stupeň.
- d) Vymezují **spolupráci s dalšími institucemi**, například: PPP, Hasiči, Úřad práce a další.
- e) **Volnočasové a mimoškolní aktivity v rámci prevence** vymezené na dvě skupiny, nabízené školou a organizované DDM.
- f) Zde uvádí **konzultační hodiny školního metodika prevence** – jsou vypsány jak pro žáky dané školy, tak zákonným zástupcům. Škola nabízí schránku důvěry, dále pro dojíždějící žáky internetovou učebnu.
- g) **Důležité kontakty – uvádí na jednotlivé sekce:** PPP v Olomouci, Sociálně-psychologické poradny, specializovaná pracoviště, psycholog a okresní metodik prevence atd. U všech zmíněných jsou uváděny kontaktní údaje.
- h) Obsahem MPP je **i školní řád školy**, kde definují docházku, chování a povinnosti žáka atd.
- i) Uvádí **výchozí opatření** vyplývající z porušení školního řádu.

- j) Zmiňují **preventivní postupy** proti šikaně – je určena pro třídního učitele s kolektivem – součástí této sekce jsou i **jednorázové aktivity**, které se dělí na dlouhodobé, mimoškolní, dotazníkové šetření atd.
- k) MPP uvádí **další vzdělávání pedagogických pracovníků** v rámci prevence.
- l) Veškeré potřebné informace **týkající se MPP a jeho realizace jsou předávány** pedagogům na první pedagogické radě ..., jsou informovány i rodiče formou nástěnky, konzultačních hodin ...
- m) Součástí MPP je loňské **hodnocení**, kde jsou uvedeny informace týkající se úspěchů jednotlivých programů v rámci prevence či jeho nedostatků z efektivity, dále jsou tu uvedeny vize budoucnosti na zlepšení efektivity MPP.

Představený MPP obsahuje spektrum klíčových informací, které jsou logicky uspořádány. Musíme však konstatovat, že nejsou jasné formulované dlouhodobé i krátkodobé cíle v MPP. Chybí zde i strategické, metodické materiály, které dopomáhají při tvorbě MPP. Není uvedena propagace, monitoring.

### Základní škola K

MPP je koncipován na 7 stran A 4. Jeho zpracovatelem je školní metodička prevence. Není dostupný na internetových stránkách školy. Jeho obsah se rozděluje na několik částí.

- a) Uvádějí, že MPP vychází především ze **závazných dokumentů** od MŠMT v rámci prevence rizikového chování.
- b) V této části se věnují **programům prevence v rámci Olomouckého kraje**, kde jmenují v odrážkách jednotlivé programy věnující se specifické oblasti v rámci prevence.
- c) Jmenují **kompetence samotné školy v rámci preventivního přístupu** proti negativním jevům.
- d) Je zveřejněna **odpovědná osoba MPP**, kterým je školní metodik prevence – jsou vyjmenovány jeho kompetence.
- e) **Formulované cíle** jsou ve stručné podobě. Cíle jsou **dlouhodobého** charakteru.
- f) Jsou vyjmenovány **formy a metody práce**, které dopomohou k osvojení určitých ochranných kompetencí.



- g) MPP je **zaměřený na I. a II. stupeň**. Na každém stupni jsou uvedeny informace z hlediska **výstupu školského roku**.
- h) Prezентují **typy aktivit zakomponované v osnovách školy**, dále mimoškolní činnosti – uvádí druhy materiálů a odborné výukové materiály (CD, publikace s tématem prevence ...).
- i) Představují **spolupráci s odbornou veřejností** s identifikačními údaji.
- j) Pořádají **jednorázové akce** pořádané samotnou školou v rámci prevence – jsou vyjmenovány jednorázové akce pro jednotlivé ročníky. Dále se zmiňují o zájmových aktivitách ve škole.
- k) Nabízí ve stručných bodech **postupy řešení** při výskytu závislosti.

Ikdyž je MPP ve stručné podobě, zahrnuje v sobě celkem dosti užitečných informací, který má MPP obsahovat. Přesto v něm nalézáme mezery v informacích, zejména neuvádí hlubší charakteristiku z vnitřních i vnějších zdrojů školy, spolupráci s rodiči, nejsou stanoveny krátkodobé cíle. MPP dále neuvádí konzultační hodiny školního metodika prevence a v neposlední řadě MPP nezmiňuje propagaci, monitoring a hodnocení.

### Základní školy L

Minimální preventivní program je převážně určený do II. stupně, který je tak i nazván. Je aktuální s rozsahem 25 stran A4. Jeho garantkou je školní metodička prevence. Má logické uspořádání.

- a) V úvodu se věnují **globálně o primární prevence** s rizikovým chování vyskytující se ve škole.
- b) **Charakterizují školu** z hlediska rizikového chování, profilací metodičky prevence, která více působíme na II. stupni, dále představují školské poradenské pracoviště.
- c) V samotném odstavci se **zaměřují na tvorbu MPP** – představují jeho členy při spolupráci.
- d) **Finanční dotace** je dalším obsahem MPP. Tato informace je ve velmi stručné verzi.
- e) Velkou oblastí **tvoří cíle** MPP, které jsou členěny z hlediska pedagogických pracovníků (zlepšit komunikaci, jejich informovanost, zapojit je do preventivního týmu, dalšího vzdělávání ...). Dále si škola formulovala **primární cíle** na aktuální školní rok, jež bere v potaz hodnocení z předchozího roku. Hodnocení má vliv na

konkrétní formulování cílů zahrnuté v dlouhodobých programech. Konkrétní cíle byly stanoveny na jednotlivé ročníky s ohledem na hodnocení efektivnosti MPP z předchozího roku.

- f) **Informovanost rodičů** a veřejnosti z hlediska školního preventivního programu dochází formou třídních schůzek, informací na internetových stránkách školy, distribucí informačních materiálů ...
- g) Jsou uvedeny **jednotlivá témata prevence v ŠVP po ročnících** – na realizaci využívají služby NNO ...
- h) Zmiňují **postupy řešení** při výskytu z forem rizikového chování ve škole.
- i) Představují **spolupráci z externího prostředí** – jsou uváděny v tabulce i s kontaktními údaji.
- j) Nabízí přehled **nabídek preventivních aktivit** od NNO či jiných organizací, u kterých jsou uvedeny jejich cíle, konkrétní datum a čas konání, stručná charakteristika programu. **Monitoring** uvádí v příloze.
- k) Škola zveřejňuje **nabídky volnočasových aktivit i z jiných organizací** v Olomouckém kraji.
- l) Škola organizuje **v jednotlivých ročnících různé akce**.
- m) Uvádí **způsob prezentace MPP** – pedagogům na první pedagogické radě, žáci se s MPP seznámí v rámci třídnických hodin či informativní nástěnky, rodiče formou třídních schůzek, individuálních návštěv ...Dalo by se to považovat i za propagaci, není zde jasné.
- n) **Vnitřní informační zdroje** jsou také obsahem MPP, kam uvádí metodickou a odbornou literaturu, videotéku, internetové zdroje ...
- o) V neposlední řadě nabízí k **nahlédnutí evaluaci a dokumentaci** MPP, kde popisují přípravu evaluačního procesu a jeho interpretace, dále se věnují dokumentaci MPP.
- p) V této sekci jsou uvedeny přílohy MPP, seznam literatury, internetové zdroje ...

MPP můžeme považovat za komplexní zdroj informací o preventivním přístupu školy. Dále by se dala pokládat za velmi zdařilou práci. Shledáváme však mezník v monitoringu a propagaci.

### Základní škola M

Program je zpracovaný na 6 stránek A4. Je aktuální a velmi stručně pojatý. Nabízí logický rámec informací. Je zpracován školní metodickou prevence.

- a) První stránka obsahu je pojata **legislativně a platných dokumentů**, vymezení pojmů. Dále MPP **uvádí analýzu současného stavu školy**, prezentuje všeobecné informace o vnějších a vnitřních zdrojích školy.
- b) **Cíle programu** jsou formulovány stručně v odrážkové formě. Jsou dlouhodobého charakteru.
- c) MPP nabízí **východiska programu**.
- d) Uvádí **spolupráci s odbornými institucemi**, kde je pouze jmenují, bez kontaktních údajů.
- e) Jsou tu popsány **preventivní aktivity**, které jsou rozděleny na I. a II. stupeň. U jednotlivých ročníků jsou uvedeny témata prevence.
- f) Plánování akce jsou dalším obsahem MPP – jsou představeny jednorázové akce pořádané NNO ...
- g) Jsou tu **vymezeny činnosti školního metodika prevence**, současně jsou uváděny **konzultační hodiny**.
- h) Ve stručných bodech uvádí **spolupráci se zákonnými zástupci**.

Zde v MPP můžeme spatřit nedostatek informací, například ve formulacích krátkodobých cílů, neuvádění monitoring a propagace, nezmiňují se o žádné evaluaci MPP z předchozího roku, neuvádí další vzdělávání pedagogických pracovníků v rámci prevence.

### Základní škola N

Program je zpracovaný na 7 stranách A4. Je pojat velmi stručně. Nabízí aktuální informace z hlediska primární prevence v rámci působnosti školy. MPP je dělen na několik stručných bodů.

- a) Všeobecně mluví **o primární prevenci**, který vychází z metodických pokynů od MŠMT, zahrnuje formy rizikového chování.

- b) Pojednává o **seznámení ředitele školy s programem primární prevence** a s prací školního metodika prevence. Dále se zmiňuje o zainteresování dalších pedagogických pracovníků do MPP.
- c) Jsou zde **formulovány cíle** v dlouhodobém charakteru.
- d) Uvádí **metody činnosti a projekty školy**, jsou zde popisovány jednotlivé aktivity. Je tu spolupráce s externími institucemi ... Počítají zde i se zákonnými zástupci.
- e) **Propagace** je dalším obsahem MPP, který stručně nastiňuje základní informace – schránka důvěry, v tisku ...
- f) Je představeno **školní poradenské pracoviště** s telefonními kontakty, konzultační hodiny chybí. Spolupracují s NNO ...
- g) Heslovitě jsou vyjmenována **odborná literatura, strategické a metodické dokumenty**.
- h) Nabízí **internetové odkazy** na různá pracoviště v rámci prevence.
- i) Zde se **nachází časový plán** školního metodika prevence.

MPP obsahuje logickou strukturu, ale postrádá základní informace – vnější i vnitřní zdroje školy, formulace krátkodobých cílů, dále tu schází další vzdělávání pedagogických pracovníků, monitoring a hodnocení.

### Základní škola O

Program je rozsáhlý na 26 stranách A4. Má logický rámec, je aktuální.

- a) Uvádí **metodický pokyn**, z kterého vychází MPP, jsou tu k nalezení legislativní vymezení ...
- b) Jsou zde **formulované dlouhodobé cíle MPP**, které jsou konkrétně vymezeny pro děti.
- c) Provádí **analýzu MPP z hlediska**, co se jim daří a nedaří (hodnocení). Z toho jsou vytyčené důležité úkoly. Tento proces můžeme chápat jako evaluační.
- d) Představuje **konkrétní aktivity v rámci prevence** – uvádí formy a metody práce, které jsou rozděleny na I. a II. stupeň.
- e) V této oblasti se v MPP **věnuje k tématům prevence**. Jsou děleny po ročnicích – u jednotlivého ročníku jsou vyjmenovány možné formy rizikového chování.
- f) Jsou zde **zmiňovány metody práce**.

- g) MPP nabízí v rámci prevence **volnočasové aktivity** skrze školní družinu či využití NNO i jiných organizací.
- h) Obsahem MPP jsou **vymezení školních přestupků**.
- i) V příloze nabízí (monitoring), **postupy k řešení šikany** i jiných z forem rizikového chování.

MPP patří mezi nejrozsáhlejší práce, ale neobsahuje klíčové informace dle manuálu Skácelové (2010). Chybí zde formulace krátkodobých cílů, hlubší charakteristika školy, propagace, spolupráce se zákonnými zástupci, vzdělávací programy pro pedagogy.

## **8. 1 Komparace obsahu minimálních preventivních programů**

Provedli jsme analýzu 15 minimálních preventivních programů základních škol v Olomouci. Můžeme s jistotou konstatovat, že zkoumané MPP se rapidně od sebe liší, a to jak z hlediska obsahu, tak formální stránky. Dle manuálu vytvořený Skácelovou (2010), jsme vytvořili 17 kritérií, které jsme vložili se získanými údaji z jednotlivých MPP do vytvořené tabulky č. 2 *Komparace obsahu jednotlivých MPP základních škol*. Účelem tabulky je podání ucelenějších informací o získaných datech. Dále můžeme provádět komparaci jednotlivých MPP v rámci obsahu. Jednotlivé přiřazení velkých písmen k základním školám zůstávají nepozměněny.

## Komparace obsahu jednotlivých MPP základních škol

| Kritéria MPP                           | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Charakteristika ZŠ                     | Č | Č | N | N | Č | A | A | A | Č | Č | Č | A | A | Č | Č |
| Zveřejnění důležitých kontaktů         | N | N | Č | N | N | A | A | A | N | A | A | A | A | N | N |
| Dostupné podpůrné materiály            | N | Č | N | N | A | A | A | A | N | N | Č | A | A | A | A |
| Formulace dlouhodobých cílů            | A | A | Č | N | A | A | A | A | A | N | A | A | A | A | A |
| Formulace krátkodobých cílů            | N | N | N | N | N | N | N | N | N | N | N | A | N | N | N |
| Aktivity pro žáky po ročnicích         | N | A | A | A | A | N | N | N | A | A | A | A | A | N | A |
| Aktivity zaměřené pro všechny žáky     | A | A | A | A | A | A | A | A | A | A | A | A | N | A | A |
| Jednorázové preventivní aktivity       | A | A | A | A | A | A | A | A | A | A | A | A | A | A | A |
| Dlouhodobé preventivní aktivity        | A | A | A | N | A | N | A | A | N | A | N | A | A | N | N |
| Formy a metody realizace aktivit       | N | N | A | N | A | A | A | A | N | A | A | A | A | A | A |
| Volnočasové aktivity nabízené ZŠ       | N | A | A | N | A | A | A | A | A | A | A | A | N | A | A |
| Výčet institucí spolupracujících se ZŠ | A | A | A | A | A | A | A | A | A | A | A | A | A | A | A |
| Další vzdělávání pedagogů              | N | A | N | N | N | N | N | A | N | A | N | A | N | N | N |
| Spolupráce se zákonnými zástupci       | N | N | A | A | A | A | A | A | A | A | N | A | A | A | N |
| Propagace ŠPS                          | N | N | N | A | N | N | N | N | N | N | N | N | N | A | N |
| Monitoring                             | A | N | N | N | N | N | N | N | N | N | A | N | N | N | A |
| Evaluace MPP                           | N | N | A | N | N | N | Č | N | N | A | N | A | N | N | A |

Tabulka č. 2 Komparace obsahu jednotlivých MPP základních škol

Zdroj: vlastní

### Vysvětlivky zkratk:

A – ano

Č – částečně

N – ne

Minimální preventivní program **ZŠ A** postrádá zejména kontakty na příslušné instituce, nejsou uvedeny podpůrné materiály či legislativní vymezení, z kterých je sestaven MPP. Zaměřuje se na dlouhodobé cíle, avšak nejsou formulované krátkodobé. Postrádáme vymezení aktivit po ročnicích, jsou zaměřené pro všechny žáky školy. Můžeme kladně hodnotit představený dlouhodobých a krátkodobých preventivních aktivit, které jsou z části využité od NNO. MPP dále neobsahuje formy a metody práce, volnočasové aktivity nabízené ZŠ, další vzdělávání pedagogů, spolupráci se zákonnými zástupci žáků, dále viz tabulka č. 2.

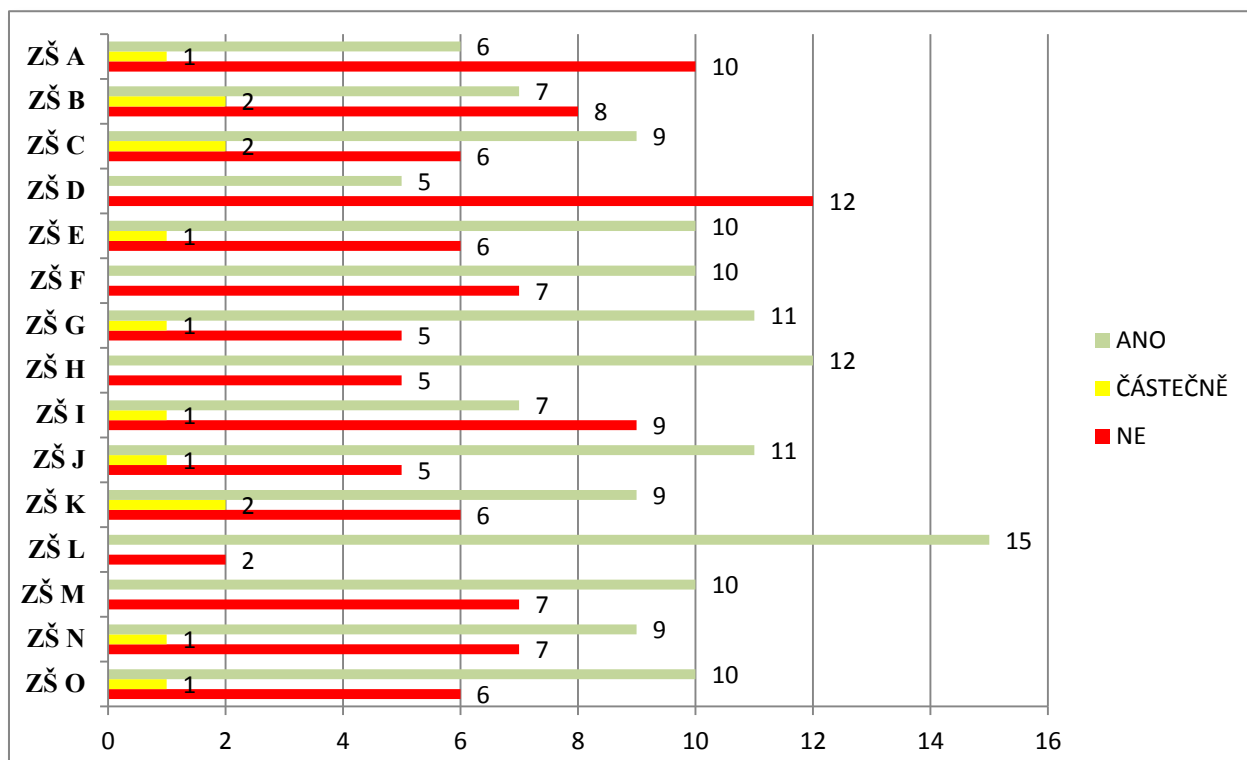
Představený MPP ZŠ A splnil ze 17 kritérií, jen 6. Obdobně jako ZŠ A, je minimální preventivní program **ZŠ B**, s tím rozdílem, že uvádí aktivity po ročnících, nabízí volnočasové aktivity, prezentuje vzdělávací programy pro pedagogické pracovníky, ale neuvádí monitoring ve svém MPP. Celkem splnil 7 kritérií a 2 částečně. Ikdyž je nejméně rozsáhlý MPP **ZŠ C** jen na 4 stránkách A4, dosahuje obdobných výsledků jako předchozí ZŠ. Rozdíl však spočívá, že neuvádí ve svém MPP charakteristiku školy, částečně zveřejňuje potřebné kontakty a jsou nejasně formulované dlouhodobé cíle, krátkodobé vůbec neuvádí. Můžeme poznamenat, že má oproti ZŠ A, vypracované aktivity pro ročníky a navíc uvádí formy a metody realizace aktivit. Najdeme i zmínku o volnočasových aktivitách nabízené školou či spoluprací se zákonnými zástupci. ZŠ C splnila 9 kritérií, 2 částečně. U minimálního preventivního programu **ZŠ D**, *shledáváme nejvíce informačních nedostatků*. Svoji školní preventivní strategii propaguje na pouhých 3 stránkách A4, zde se jedná o nejmenší rozsah ze zkoumaných dokumentů. Jak můžeme z tabulky č. 2 vyčíst, splnilo jen 5 kritérií ze 17. Jedná se o nejhůře vypracovaný MPP ze zkoumaných dat. Minimální preventivní program **ZŠ E** patří mezi lepší vypracované preventivní programy. Splnil 10 kritérií, 1 částečně. Nedostatky spatřujeme v neuvádění důležitých kontaktů na příslušné instituce, neformulování krátkodobých cílů, dále viz tabulka č. 1. Obdobných výsledků dosáhl MPP **ZŠ F**. Patří mezi méně rozsáhlé práce, je zpracován na 5 stránkách A4. Přesto podává dosti potřebných informací ve stručné podobě. Nedostatky jsou ve stanovení krátkodobých cílů, rozdělení aktivit po ročnících, dále neuvádí dlouhodobé preventivní aktivity, další vzdělávání pedagogů či monitoring, propagaci a evaluaci. Jsou to zásadní informace, které ZŠ F ve svém minimálním preventivním programu neuvádí. Celkem MPP F splnil 10 kritérií. Tento výsledek je shodný se ZŠ „E, M, O“. Minimální preventivní program **ZŠ G** patří mezi nejrozsáhlejší dokumenty o 26 stranách A4. Jeho nedostatky shledáváme ve formulaci krátkodobých cílů, vymezení aktivit po ročnících, dále neuvádí další vzdělávání pedagogů, propagaci a monitoring. O evaluaci se zmiňuje jen částečně. Můžeme kladně hodnotit spektrum zájmových kroužků, zejména *dramatický a reedukační kroužek*. Dále jako jediný MPP uvádí *dotazníky*, které jsou předloženy pro žáky, pro potřeby řešení primární prevence. Dále mezi nadstandardní informace v MPP ZŠ G patří větší rozsah *o spolupráci s rodiči*, kde jim umožňují se více zainteresovat do školní preventivní strategie. ZŠ G splnila 11 kritérií, a patří mezi lepší výsledky. O jedno kritérium je na tom lépe **ZŠ H**, než ZŠ G. Svůj minimální preventivní program uvádí na 9 stránkách A4. Obsahuje spektrum potřebných informací ve stručných odstavcích. V tomto dokumentu shledáváme nedostatky v uvádění krátkodobých cílů, ve vymezení aktivit po ročnících, dále MPP neobsahuje propagaci, monitoring a

evaluaci. ZŠ H splnila 12 kritérii a patří mezi zdařilé práce. Minimální preventivní program **ZŠ I** má ve srovnání s předchozími ZŠ, méně lepší hodnocení. Je zpracován na 14 stranách A4 s fotografiemi svých žáků. Jeho nedostatky spatřujeme v neuvádění vnějších zdrojů, podpůrných materiálů, formulacích krátkodobých cílů. Dále v MPP postrádáme dlouhodobé preventivní programy. Více viz tabulka č. 2. ZŠ I splnila 7 kritérii a patří mezi horší výsledky. **ZŠ J** prezentuje MPP na 25 stranách A4 a patří mezi nejrozsáhlejší práce. Jako jediná ZŠ ve svém MPP prezentuje, že vychází z *analýzy tříd*, kdy každý třídní pedagog provádí analýzu situace ve třídě. Účelem tohoto postupu je ve vymezení výchovných a výukových problémů, dále zjištění zdravotních problémů žáků dané třídy ... V MPP ZŠ J spatřujeme 5 nedostatků, které jsou uváděny v tabulce č. 2. Celkem splnil 11 kritérii a patří mezi lepší hodnocené. **ZŠ K** uvádí MPP na 7 stranách A4. I v této práci nalezneme 8 nedostatků, které ovlivňují celkovou kvalitu dokumentu. Částečně uvádí vnitřní a vnější zdroje, nepopisují spolupráci se zákonnými zástupci či nejsou v MPP stanovené krátkodobé cíle. Dále neuvádí dlouhodobé programy, propagaci a evaluaci. Tento program splnil 9 kritérii. Minimální preventivní program **ZŠ L** vyhověl 15 kritériím a stává se tak *nejlepším hodnoceným dokumentem*. Patří mezi nejrozsáhlejší rozsáhlé dokumenty o 25 stranách. Jeho nedostatky jsou ve dvou bodech, a to v propagaci a monitoringu. **ZŠ M** patří mezi lepší hodnocené programy, ikdyž pojímá jen 6 stran A4. Získal celkem 10 kladných kritérii, avšak můžeme spatřit i v tomto programu značné nedostatky, které snižují jeho celkovou kvalitu. Všechny mezníky v informacích nalezneme v tabulce č. 1. Nápodobně tomu tak je u **ZŠ N**, která splnila 9 kritérii. **ZŠ O** má obdobné výsledky jako ZŠ „E, F, M“. Jeho konkrétní nedostatky představuje tabulka č. 2.

Pro lepší přehlednost získaných kritérii MPP základních škol jsme převedli do grafického znázornění. Do grafu č. 1 *Přehled získaných výsledků ZŠ vyjádřené v tabulce č. 2*, jsme vložili součty „ANO (A), ČÁSTEČNĚ (Č), NE (N)“ jednotlivých základních škol s nezměněným přiřazovacím písmenem.



## Přehled získaných výsledků ZŠ vyjádřené v tabulce č. 2

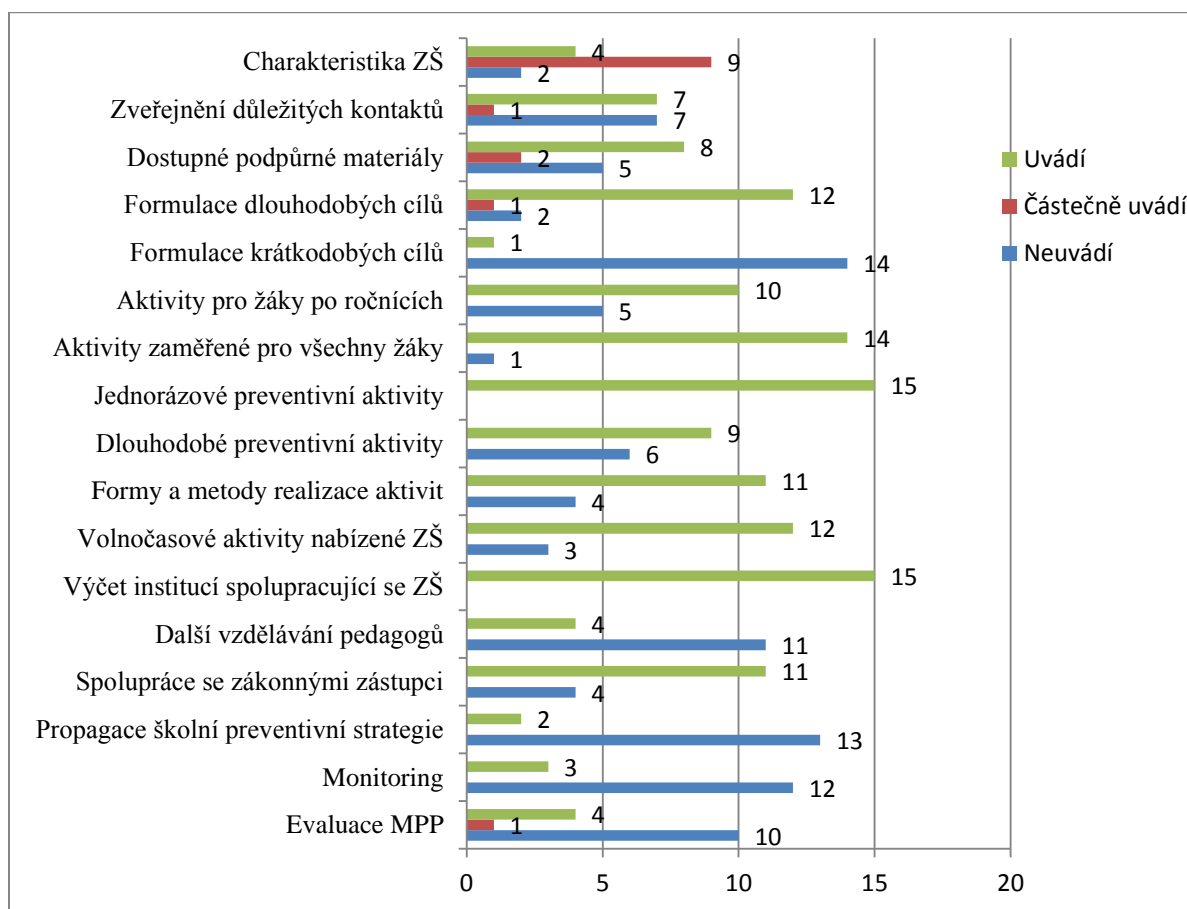


Graf č. 2 Přehled získaných výsledků ZŠ vyjádřené v tabulce č. 2

Zdroj: vlastní

Zaměřili jsme se také na četnost jednotlivých oblastí (kritérií) vyskytujících v 15 MPP základních škol, které jsme doposud analyzovali. Jednotlivé součty oblastí jsou vložena v grafu č. 2 *Četnost jednotlivých oblastí vyskytující v MPP základních škol.*

## Četnost jednotlivých oblastí vyskytující v MPP základních škol



Graf č. 1 Četnost jednotlivých oblastí vyskytující v MPP základních škol

Zdroj: vlastní

## 8.2 Shodné závěry z analýzy minimálních preventivních programů

Většina MPP neuvádí úplnou charakteristiku školy. Nedostatků se týká zejména uvádění lokálního prostředí školy, představení preventivního týmu s konzultacemi, popisu forem rizikového chování a riziková prostřední nacházející ve školském prostředí. Více jak v polovině MPP nenajdeme kontaktní údaje na vnější zdroje školy. Jedná se především o informační zdroje, metodickou pomoc, sociální síť, přehled vzdělávacích programů nejen pro ŠMP, ale i pro další pedagogické pracovníky školy. V opačném případě, můžeme celkem kladně hodnotit o uvádění podpurných materiálů. Převážná většina MPP formulují dlouholeté cíle ve smyslu „vytvoření přátelského školního prostředí, předcházení negativních jevů, zvýšení bezpečnosti dětí ve škole, ale také na školních akcích, posilování schopnosti žáků čelit nepříznivým sociálním situacím a osvojení zásad zdravého životního stylu.“ Značná část MPP neobsahují formulace krátkodobých cílů, které jsou považovány za zásadní v preventivním

programu, jež jsou stanoveny pro danou cílovou skupinu. Aktivity pro žáky jsou nejčastěji sestaveny po ročnících. Jsou realizovány samotnou základní školou, ale z části jsou také využity služby institucí, kterými mohou být NNO, Policie ČR, Hasiči ...Ve všech zkoumaných MPP jsou prezentované aktivity zaměřené pro všechny žáky. Některé aktivity jsou více v MPP zaměřené na II. stupeň. Nejčastější formou aktivit, jsou jednorázové. Nejpoužívanější formou a metodou práce uváděné v MPP základních škol, jsou odborné přednášky, semináře, besídky, prožitkové lekce, exkurze, výlety, diskuse. Byly zmíněny v 11 zkoumaných MPP. Převážná část preventivních aktivit je zaměřená na šikanu, agresivitu, záškoláctví, nekázeň, krádeže. ZŠ ve svém minimálním preventivním programu prezentují jimi nabízené volnočasové aktivity, a to ve spolupráci s dalšími institucemi. Informovanost a spolupráce se zákonnými zástupci probíhá nejčastější formou třídních schůzek, žákovských knížek, informačních nástěnek. ZŠ značně nepropagují svůj MPP. Téměř ve všech MPP není uveden monitoring a evaluace.

## 9 Analýza rozhovorů

Předem domluvené individuální rozhovory se ŠMP proběhly v prostorách základní školy, většinou ve školním kabinetě nebo ve třídě, kdy žáků učitel zadal práci, a mohl se nám tak věnovat. Časové rozpětí jednotlivých rozhovorů s respondenty bylo cca 30 – 90 minut. Vždy na začátku rozhovoru byl ŠMP seznámen/a s naším záměrem, že to slouží pouze pro výzkumné účely, současně byly upozorněny na nahrávání rozhovoru na diktafon, kdy vzápětí byl opět vysvětlen důvod tohoto postupu. Značná část respondentů s tím souhlasila, 3 školní metodičky prevence nám vyloženě dovolily zápis. Dále jsme všechny respondenty ujistili, že samotný rozvor je anonymní, dále, že jejich školy nebudou v diplomové práci nést přesný název, ale jen označení písmeny se stručnou charakteristikou.

Polostrukturovaný rozhovor probíhal dle připravených otázek, které byly podle odpovědi respondenta dále otázky doplňovány či některé dokonce vynechány. Struktura a obsah otázek byly předloženy všem respondentům stejně. Vždy na konci rozhovoru byl ŠMP tázán, zda by chtěl něco doplnit, co je v průběhu rozhovoru napadlo. Nahrané rozhovory na diktafonu jsme pečlivě přepsali a následně rozhovory analyzovali, dle autorů Švaříčka, Šedřové (2007) pomocí otevřeného kódování. Přepsané rozhovory byly rozděleny na výzkumné jednotky, jež měly námi přiřazený název se souvisejícím obsahem. Kódy, které byly vytvořené, jsme pro rozlišení rozdělili do kategorií dle jejich obsahové souvislosti. Dále jsme z vytvořených kategorií vyselektovali hlavní kategorie, ke kterým budou náležet další podkategorie. Hlavními kategoriemi jsou PREVENTIVNÍ TÝM – POTŘEBY A PRÁCE ČLENŮ A FÁZE TVORBY MINIMÁLNÍHO PREVENTIVNÍHO PROGRAMU. Vytvořili jsme pro hlavní kategorii fáze tvorby minimálního preventivního programu, dvě podkategorie, jsou jimi hlediska podmínek a výsledek samotné tvorby, jenž představuje samotný minimální preventivní program na základní škole. Tato podkategorie má vytvořené oblasti, kterým je věnována část interpretace dat. K hlavní kategorii preventivní tým se úzce stahují oblasti potřeby a práce členů, kde se u potřeb, budeme věnovat převážně školnímu metodikovi prevence

## 9.1 Interpretace rozhovorů

Než se ponoříme do interpretace hlavních kategorií a podkategorií, budeme se věnovat oblastmi otázek věnované školním metodikům prevence a následně si je současně ve stručnosti představíme.

### 9.1.1 Stručné údaje o školním metodikovi prevence

- 1) *Kolik je Vám let?*
- 2) *V jaké délce působíte ve školství?*
- 3) *Jak dlouho zastáváte funkci školního metodika prevence (jen ŠMP)?*
- 4) *Na funkci ŠMP jste ze své iniciativy nebo jste byl/a jmenován/a ředitelem školy?*
- 5) *Kde jste absolvoval/a vzdělávací program „250“, který je důležitý pro funkci ŠMP?*
- 6) *Kolik času věnujete funkci ŠMP? Pokud učíte, máte zkrácený úvazek?*
- 7) *Jste za funkci ŠMP finančně ohodnocen/a?*

#### ŠMP základní školy A

Respondentce je 50 let, pracuje ve školství 26 let a funkci ŠMP vykonává 10 let. Na pozici ŠMP byla jmenována ředitelem školy. Absolvovala pilotní vzdělávací program realizovaný na Filosofické fakultě v Olomouci. Činnosti se věnuje dle potřeb. Učí na plný úvazek předměty Český jazyk a literaturu, Občanskou výchovu. Finanční ohodnocení pobírá dle zákona.

#### ŠMP základní školy B

Metodičce je 52 let. Pracuje ve školství 27 let. Činnost ŠMP zastává 15 let. Byla jmenována formou anketou ze strany žáků a kolegů. Vzdělávací program „250“ absolvovala v P-centrumu Olomouci v roce 2007. Funkci ŠMP se věnuje dle potřeby. Na plný úvazek učí Výchovu k občanství a Český jazyk a literaturu. Finanční ohodnocení za funkci ŠMP dostává ve formě odměn.

### **ŠMP základní školy C**

Respondent nám nechtěl sdělit věk. Ve školství je 40 let a funkci ŠMP je 23 let. Byl jmenován ředitelem školy. Věnuje se činnosti dle potřeby. Vzdělávací program „250“ absolvoval v P-centrumu Olomouci. Učí společenské předměty na plný úvazek. Za funkci ŠMP dostává finanční ohodnocení.

### **ŠMP základní školy D**

Metodička má 56 let, ve školství je 32 let a funkci ŠMP zastává 5 let, kterou přebral po pedagogickém kolegovi, stejně tak i jeho vypracovaný MPP už několik let. Byla oslovena ředitelem školy. Funkci ŠMP se věnuje pár hodin v týdnu jak je to možné. Učí na plný úvazek Český jazyk a dějepis. Za post ŠMP nepobírá žádné finanční ohodnocení.

### **ŠMP základní školy E**

Respondentka neuvádí věk, pracuje ve školství 20 let, funkci ŠMP zastává 2 roky a byla jmenována ředitelem školy. Neabsolvovala žádný vzdělávací program „250“. Činnosti se věnuje dle časových možností a bere si práci i domů. Vyučuje na plný úvazek Chemii, Fyziku, Matematiku. Finanční ohodnocení za funkci ŠMP nepobírá.

### **ŠMP základní školy F**

Metodičce je 49 let. Ve školství pracuje 25 let a funkci ŠMP 15 let. Byla jmenována ředitelem školy. Vzdělávací program neabsolvovala. Má vystudovanou speciální pedagogiku a dle jejího názoru je pro funkci ŠMP postačující. Činnost ŠMP se věnuje podle časových možností, individuálně, pokud ji o poradenskou pomoc někdo požádá. Vyučuje na plný úvazek na I. stupni Český jazyk, Matematiku. Za funkci ŠMP pobírá finanční ohodnocení dle zákona.

### **ŠMP základní školy G**

Respondentka má 47 let. Ve školství působí 25 let, funkci ŠMP vykonává 17 let od jeho zavedení. Na funkci byla jmenována na základě ankety PPP mezi žáky II. stupně. Vzdělávací

program absolvovala na psychologické katedře Filozofické fakulty v Olomouci – pilotní studium. Funkci ŠMP se věnuje co nejvíce je to možné, z časových důvodů však dle jejích slov není možné to dělat na 100 %. Vyučuje cizí jazyky. Pobírá za finanční ohodnocení.

### **ŠMP základní školy H**

Další respondentce je 32 let. Ve školství působí 12 let. Do funkce ŠMP nastoupila před 4 roky jmenováním ředitelem školy. Absolvovala program „250“ v P-centrumu Olomouci. Činnosti se věnuje dle časových možností a potřeby. Je zaměstnaná na plný úvazek jako učitelka I. stupně. Vyučuje Matematiku, Fyziku. Za svoji činnost ŠMP pobírá finanční ohodnocení.

### **ŠMP základní školy I**

Respondentce je 52 let. Ve školství působí 27 let a v loňském roce jmenováním ředitelem školy se věnuje také funkci ŠMP. V současné době dokončuje vzdělávací program v Resocia v Přerově. Činnosti se věnuje dle potřeby. Vyučuje na plný úvazek Výchovu k občanství, Výtvarnou výchovu. Za funkci pobírá finanční ohodnocení.

### **ŠMP základní školy J**

Metodičce je 37 let. Pracuje ve školství 17 let, ve funkci ŠMP je asi 5 let. Byla jmenována ředitelem školy. Činnosti se věnuje dle časových možností. Vzdělávací program absolvovala v P-centrumu Olomouci. Učí na plný úvazek Český jazyk a literaturu, Občanskou výchovu. Za funkci pobírá finanční hotovost.

### **ŠMP základní školy K**

Respondentka má 51 let. Ve školském prostředí pracuje 24 let. Funkci ŠMP zastává 13 let. Byla jmenována ředitelem školy. Činnost ŠMP vykonává podle potřeby. Vzdělávací program „250“ absolvovala v PPP v Olomouci. Vyučuje na plný úvazek na II. stupni všechny předměty. Za funkci ŠMP je finančně ohodnocena.

### **ŠMP základní školy L**

Metodička prevence má 58 let. Ve školství je 33 let a zastává funkci ŠMP 10 let. Byla jmenována ředitelem školy. Činnosti se věnuje dle časových možností, práci si bere i domů. Absolvovala vzdělávací program „250“ v P-centrumu Olomouc v roce 2011. Vyučuje na plný úvazek všechny předměty na II. stupni. Za funkci ŠMP má finanční ohodnocení.

### **ŠMP základní školy M**

Metodikovi prevence je 57 let. Ve školství působí 29 let a funkci ŠMP vykonává 17 let. Byl jmenovaný ředitelem školy. Vzdělávací program absolvoval v Resocia v Přerově. Jen částečně se věnuje ŠMP, časově to dle slov metodika prevence nelze zvládnout. Vyučuje na II. stupni Matematiku, Fyziku, Chemii. Finanční ohodnocení za funkci ŠMP dostává ve formě odměn.

### **ŠMP základní školy N**

Metodičce prevence je 55 let. Ve školství pracuje 35 let a funkci ŠMP zastává 11 let. Byla jmenována ředitelem školy. Funkci se věnuje dle časových možností. Vzdělávací program absolvovala v P-centrumu Olomouci. Vyučuje na plný úvazek Výchovu k občanství, Český jazyk a literaturu. Za funkci nemá finanční ohodnocení.

### **ŠMP základní školy O**

Metodikovi prevence je 35 let. Do školství nastoupil před 14 lety a funkci ŠMP dostal jmenováním ředitele školy pře 7lety. Činnosti se věnuje podle potřeby školy. Program absolvoval v Resocia v Přerově. Vyučuje na plný úvazek Tělesnou výchovu, Matematiku. Nepobírá žádné finanční ohodnocení za funkci ŠMP.

## **9.1.2 Preventivní tým – potřeby a práce členů**

Patří mezi jedna z hlavních vyselektovaných kategorií. Současně nám tato kategorie odpoví na dílčí cíl „*Určit činnosti jednotlivých aktérů v procesu tvorby minimálního preventivního programu*“. Podle jednotlivých výpovědí ŠMP, se struktura a počet členů



v preventivním týmu liší, a to podle určité škály případů. Na samotné tvorbě MPP se ve většině výpovědí shodla, že pouze školní metodik prevence je ten hlavní garant programu, který si ho vede sám. Je na místě konstatovat, že se nejedná vyloženě o preventivní tým, ale pouze o jednotlivce, až po určitou dobu, kdy minimální preventivní program vytváří škola jako celek. Obzvlášť můžeme mluvit také o „týmu“, kdy jej tvoří určití pedagogičtí pracovníci školy.

Na otázku, z kterých členů se podílí na tvorbě MPP, odpověděli ŠMP takto „nejčastěji spolupracuji s výchovným poradcem, ředitel nám to pak jen odsouhlasí“ (ŠMP A). „Většinou sama, někdy za pomoci výchovného poradce a třídních učitelů, ale to je málo“ (ŠMP B). „Nejvíce spolupracuju s výchovným poradcem a taky někdy s třídním učitelem, který podá informace o své třídě, ředitel to pak schválí“ (ŠMP C). „Tak nejvíce mi pomáhá výchovný poradce, ale ten má taky své práce dost, tak ho tím moc nezatěžuju a taky vedení školy“ (ŠMP D). Všichni na zmíněnou otázku odpověděli shodně, že nejvíce je spolupráce s výchovným poradcem, z části třídními pedagogy a ředitelem školy při schvalování. Našli se však dvě odlišné odpovědi. ŠMP L uvedla, že „pomáhá mi výchovný poradce, ale většinou se obrátím na naši speciálně-pedagogickou poradnu, kterou máme v přízemí. Ti mi poradí, když tápu, ale pro nedostatek peněz školy, se musí v červnu přestěhovat jinam“. ŠMP J uvedla úzkou spolupráci s třídními pedagogy, kteří „povinně provádí analýzu situace ve třídě, zapisují veškeré odchylky do předepsaného archu, podle toho jsou stanoveny cíle, na co se máme zaměřit“. Pedagogové vyučují témata prevence, kterou jsou přínosem pro preventivní působení, často právě školní metodici prevence vyučují nejvíce stěžejní témata vztahující se k prevenci „**Výchova ke zdraví, Člověk a jeho svět, Výchova k občanství**“, je důležité podotknout, že názvy předmětů v základních školách se neshodují. Každé téma v základní škole, je často pojmenované jinak. Zde můžeme celkově hovořit o ustálenosti, neměnné struktury členů, jež jeho základ tvoří školní metodik prevence a výchovný poradce. V celkem shodném případě, uvádí ŠMP úzkou spolupráci s třídním učitelem, kteří učí určitý tematický předmět prevence. ŠMP G podotkla, že „také úzce spolupracujeme s vedoucí metodičkou Katkou, která mi při sestavování programu poskytne materiály, nebo si jdu k ní i pro radu, pokud nevím“. Odpovědi ŠMP jsou v převážné míře shodné. Ve značném poměru v základních školách postrádají školního psychologa a speciálního pedagoga. Školní metodik prevence tak musí v některých závažných případech požádat o vnější pomoc, většinou se jedná o PPP a SPC v Olomouci. Tuto skutečnost potvrdili i v dalších okruzích otázek, že jim schází ve školním prostředí odborníci, na které se jako škola nemůže finančně dovolit.

Nás také zajímá, zda mají zákonní zástupci či samotní žáci školy nějaký prostor zasahovat při tvorbě MPP. Ptali jsme se otázkou ŠMP, jestli spolupracují při tvorbě MPP se zákonnými zástupci či se žáky. Odpovědi byly ve většině případů rozpolcené. ŠMP **H** uvedla „*v žádném případě, jim stačí, že přijdou na třídní schůzky, na tož tak je ještě obtěžovat, ale snažíme se jim seznámit náš program*“. ŠMP **I** odpověděla „*přímo nezasahují, žáci mají založený školní parlament, to je tak maximum, co můžou dělat*“. Jiná ŠMP **K** uvedla, že kladou důraz na zainteresovanost rodičů v různých aktivitách, kde jim zároveň nastíní školní preventivní strategii. ŠMP **M** říká „*my máme s rodiči dobrou spolupráci, jsme s nimi v kontaktu hlavně při tradičních slavnostech*“, dále pokračuje „*snažíme se také starším žákům dávat prostor, aby si vymysleli třeba program pro mladší žáky, vyvíjím u nich tak větší zodpovědnost*“. Ostatní ŠMP nedávají prostor zákonným zástupcům ani samotným žákům jakkoliv zasahovat do tvorby MPP.

Jedna z oblastí preventivního týmu, jsou **potřeby členů**, respektive nás zajímají **potřeby školního metodika prevence**, neboť právě on je tím hlavním koordinátorem a garantem tvorby MPP. Tato podkategorie nám prozradí, co by ŠMP pomáhá při tvorbě programu a protipólem, co postrádají při sestavování MPP, když nebudeme v tuto chvíli zmiňovat finanční prostředky. Značná část ŠMP se shodla v tom, že na tu to funkci mají k dispozici velmi málo času, proto se mu nemohou věnovat v plné míře. Dalšími nejčastějšími odpověďmi ŠMP byly, že by potřebovali odborného člověka, který je v oboru a je z externího prostředí. ŠMP **O** nám konkrétně odpověděla „*větší spolupráci s pedagogy. Oni si totiž myslí, že když jsem ve funkci metodika, tak je to jen moje věc*“. V této odpovědi se shodla většina část školních metodiků prevence. Školní metodici prevence mají ve škále případů pocit, že jsou na řešení většinou samy. Z odpovědí vyplynulo, že by potřebovali, aby existovala specifická koordinace školních metodiků prevence jednotlivých základních škol, jež by se vytvořil prostor pro setkávání a předávání potřebných informací, a obzvlášť zkušeností či by jim to pomohlo k informacím o nabídkách dostupných preventivních aktivit, které jsou v regionu. ŠMP **F** říká „*hodně by pomohlo, kdybychom se my, metodici scházeli alespoň jednou až dvakrát do roka, kde bychom si řekli reálné situace, například v drogové problematice v našem kraji, na co se škola má zaměřit, pohlídat, protože má každý metodik jinou zkušenost a co se mi nepovede zpozorovat, tak to už řeší jiný metodik ve škole. Mohla bych se na to líp připravit a využít informace při sestavování plánů v programu*“. Tuto odpověď jsme slyšeli u mnoha metodiků prevence, kdy jim dle jejich slov, unikají důležité informace. Dále metodici uvádí, že vidí v absenci pomoci při výběru a taky v hledání

vhodných preventivních aktivit nabízené v našem regionu. Na tuto problematiku reagoval i ŠMP L, která řekla „*bylo by dobrý, aby existují krajský koordinátor, vyvíjel větší iniciativu v nabízení i preventivních programu v našem regionu. Přijde mi většinou jen mail s návrhy na návod na strategie, ale žádné konkrétní nabídky aktivit.*“ Z toho plyne, že ŠMP v této oblasti potřebují více pomoci, podpory a také v neposlední řadě jasnou koordinaci, ale někteří ŠMP v rozhovoru uvedli, že chtějí, aby potřebné informace, nabídky dostávaly bez toho, aby se sami museli vyhledávat či o to dokonce žádat. Preventisté by uvítali, kdyby důležité a potřebné informace dostávali přímo do školy. Jak jsme již uvedli, značná část školních metodiků prevence si stěžovala na nedostatek času, kdy musí na plný úvazek učit a ještě se navíc věnovat funkci školního metodika prevence.

Jako další oblast preventivního týmu, je samotná **práce členů**, kde se zaměříme na jednotlivé členy, jakým **způsobem participují na tvorbě MPP**. Podle ŠMP se vždy na začátku vytvoření programu, provádí vyhodnocení předchozího MPP, kdy zjistí jeho silné a slabé stránky, popřípadě jeho příležitosti ke zlepšení či odstranění nedostatků. Na základě získaných informací z evaluační zprávy, plánují a vytvářejí nový MPP, či jen předchozí program inovují, doplňují aktuální informace. Metodici prevence se snaží dle jejich slov koordinovat práci svých členů, tedy dalších pedagogických či nepedagogických pracovníků za účelem ucelenější koncepce minimálního preventivního programu. Z toho plyne, že zainteresovanost třídních učitelů je velmi důležitá, neboť zpracovávají určitou část MPP tím, že stanovují obsah v rámci učebních osnov. Konkrétně se k této oblasti vyjádřila ŠMP J „*třídním učitelům dávám za úkol provést analýzu své třídy, situace, která se jim nezdá, a odchylní se od školního řádu, nebo si všimne zrodu z forem rizikového chování. Dělají to průběžně. Mají k dispozici předepsaný arch papíru, kam třídní učitelé si značí veškeré problémy ve třídě. My to pak v rámci možnosti kontrolujeme, ať máme představu, na co se víc zaměřit, a pak to můžeme dát do učebních osnov jako témata prevence.*“ Tím to způsobem si třídní učitelé v jednotlivých předmětech skrze tematické plány, ve svých třídách, stanovují cíle, jež chtějí dosáhnout. ŠMP B „*třídní učitelé spolupracují při formulaci cílů prevence ve výuce jednotlivých předmětech, v části týkající se třídnické práce.*“

Mezi další činnosti členů patří také pečlivý výběr preventivních aktivit. Na otázku, podle jakých kritérií začleňují preventivní aktivity do MPP, odpovídali ŠMP různě. ŠMP A „*musíme dbát na pečlivé zvážení, z kterých aktivit vybrat ty správné, aby na žáky nepůsobily negativně. Většinou poslední dobou se setkávám, že aktivity působí spíše někdy nevěrohodně, jsou zbytečně drahé a neefektivní, takže požádám své kolegy, s kterými jsem v kontaktu o*

*jejich reference na nabídky, které už mají vyzkoušené.“ ŠMP E „vybíráme podle potřeb tříd, ale také, jak jsou finančně aktivity dostupné.“ Na tu samou otázku ŠMP L odpověděla „aktivity vybíráme podle finanční dostupnosti, ale většinou, když jsou nabízeny zdarma od P-centrumu, musíme však počkat na jejich akreditaci a za včas se tam přihlásit. Musíme aktivity také přizpůsobit mentální úrovni žáků.“ Je patrné, že největším kritériem ve výběru aktivit, jsou potřeby jednotlivých tříd, aktuálního výskytu z forem rizikového chování, ale také finanční dostupnost těchto preventivních aktivit. Ne všechny nabízené, dle slov metodiků, jsou ty správné a efektivní. Většina z nich spoléhá na referenci svých kolegů, ale také na jeho efektivitu v minulém MPP. Pokud jsou aktivity úspěšné a efektivní v loňském roce, rády ŠMP dle odpovědi začleňují do aktuálního minimálního preventivního programu. Tak si i usnadní práci ve výběru a zjišťování dostupných preventivních aktivit. Odpovědi ŠMP jsou shodná v tom, že na tvorbě MPP se pro jeho efektivnost musejí zapojit všichni pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci dané školy.*

### **9.1.3 Fáze minimálního preventivního programu**

Představujeme druhou z hlavních vyselektovaných kategorií, která nám odpoví na dílčí cíle. Tato kategorie, jak jsme již v textu výše zmínili, jsme rozdělili do dvou úzce související podkategorie (hlediska podmínek a výsledek tvorby, kdy mluvíme o samotném preventivním programu). Tyto podkategorie mají své oblasti, které si níže podrobně popíšeme. Stanovené podkategorie nám popisují, jak probíhá tvorba MMP na základních školách v Olomouci.

#### **Hlediska podmínek tvorby**

Vychází jedna z hlavní kategorie, s nimiž souvisí oblast „struktura“ vytvoření preventivního programu, což znamená jeho časové rozvržení, dále, jakými kroky začíná tvorba a kdy je samotný proces MPP ukončen. Každá škola má svůj, dle respondentů specifický postup, jak to také vyplynulo z analýzy rozhovorů a MPP. Školní metodici uvedli, že členové v týmu na tvorbě MPP začínají pracovat až na konci školního roku, kdy na pedagogické poradě zhodnotí předcházející minimální preventivní program, kde si dále poví, co bylo úspěšné a efektivní či naopak, co se nedařilo zvládnout, co je nutné v MPP změnit či doplnit. Tvorba programu tak probíhá na základě hodnocení, kdy se provádí výběr úspěšných a efektivních aktivit na příští školní rok ... ŠMP jsme položili otázku, kdy začínají fáze

k vytvoření MPP? ŠMP O „u nás to začíná na konci školního roku, kdy se dáme na pedagogické radě dohromady, kde jsem já, výchovný poradce, třídní učitelé a ředitel školy, kde všechno nějak zhodnotíme ten uplynulý rok. Pak začínáme s přípravou programu na příští rok. Naším prvním krokem je připravování adaptačních kurzů.“ Většina respondentů uvádí, že některé preventivní aktivity se musí připravovat v předstihu, což znamená, že samotná tvorba MPP na další rok začíná už v průběhu minulého roku. Dále ŠMP dodávají, že adaptační kurzy se musí připravovat už od března, poněvadž se musí najít vhodná lokalita a termín konání, dále si domluvit dozory s třídními pedagogy, jež jsou představovány až kolem května. Musíme však konstatovat, že z rozhovorů vyplynulo, že ne všichni školní metodici prevence tímto způsobem postupují. ŠMP B říká „provádíme před začátkem tvorby analýzu výchovné situace, kdy si pak stanovujeme cíle a úkoly, pak provádíme hodnocení programu z předchozího roku.“ ŠMP E „aktualizaci a vytvoření programu pro daný školní rok provádíme na základě potřeb a zaměření školy.“ Dalo by se říct, že někteří ŠMP pouze preventivní program inovují a doplňují aktuální informace. ŠMP C „mám vypracovaný čtyři verze programu a každý rok je střídám, jen si dávám pozor, aby nešel stejný program za sebou. Jen doplním aktuální údaje o stavu školy nebo aktivity.“ ŠMP D „pozici jsem převzala po kolegovi, on už měl vypracovaný program dopředu, tak to vedu dál jak je, jen změním údaje.“ Dále ŠMP H ve výpovědi uvádí „začínám zpracováním podkladů od třídních učitelů a nabídky od neziskových organizací.“ Někteří školní metodici uváděli, že se řídí manuálem od Skácelové, která ho má volně dostupný na internetových stránkách. ŠMP odpovídali shodně, že vycházejí z evaluace z předchozího programu, dále se řídí podle vydaných metodických postupů, tedy z analýzy výchozí situace. Datum dokončení programu se všichni ŠMP shodla v měsíci září daného školního roku. Někteří však dodávali, že v září MPP není zcela definitivně uzavřený, což umožňuje ŠMP do minimálního preventivního programu doplňovat právě vyskytlé preventivní aktivity.

Další úzce související oblastí v této podkategorii, jsou „zdroje“, které ŠMP využívají a čerpají pro tvorbu programu. Většina z nich, jak jsme již uváděli, vychází z analýzy výchozí situace ve škole. Souhrnně můžeme hovořit o potřebách a specifitách školy, kdy každá škola má svůj stav či situaci v jiném měřítku. ŠMP L „musíme brát v úvahu, čím musí žáci v rámci výuky procházet, protože jsou na ně kladeny nároky z hlediska štěpování spoustu informací, proto musíme opravdu vycházet z potřeb žáků.“ ŠMP N říká že „musíme také vycházet z vnitřních zdrojů, konkrétně z potřeb žáků naší školy, ale také z jejich mentální úrovně.“ Jak jsme již uvedli v teoretické části v textu, že při vytváření preventivního programu, školy využívají analýzu výchozí situace. Můžeme říct, že jednotlivé kroky koncipování

preventivního programu spolu úzce korespondují, kdy jedna fáze navazuje na druhou. Pro základní školy to představuje jako výchozí bod.

Další zdrojem jsou zkušenosti školních metodiků prevence, které se v této oblasti pohybují již několik let, či podklady od pedagogů z jednotlivých tříd. Někteří ŠMP uvedli, že pro rozhodování témat prevence či aktivit zakomponované v MPP, slouží monitoring. ŠMP M *„musíme si všímat i oblékání žáků, protože se ve společnosti rozmohl extremismus. To nám za včas pak pomůže zahrnout třeba do občanské výchovy o tom téma.“*

Je však důležité si uvědomit, pro jakou skupinu bude přizpůsoben preventivní program. Většina ŠMP se shodla v tom, že žáky musí dobře znát a to z hlediska jejich názorů, postojů, ale znát také jejich současné problémy, se kterými se potýkají. Z analýzy rozhovoru bylo patrné, že prevence se více týká II. stupně, neboť u nich je to vyšší riziko vzniku rizikového chování více, než na I. stupni. Dále ŠMP L *„zaměřujeme se hlavně na II. stupeň, ale i na rodiče a pedagogy, kteří jsou také důležití. Pedagogové jsou často vysláni na nějaká školení, nedávno to bylo na Pedagogické fakultě, program e-bezpečí.“*

V této chvíli se budeme věnovat dalším zdrojům, což jsou různé metodické, strategické dokumenty a manuály od MŠMT, dále například materiály z pedagogicko-psychologické poradny sídlící v Olomouci, či sem dále řadíme dle výpovědí respondentů, odborné časopisy „Prevence“, dále školní metodici prevence hledají zajímavé články či tipy na internetových stránkách buď jiné školy, nebo z vnějších zdrojů, například z příslušných resortů. ŠMP K *„požívám odborné knihy, hlavně od Koláře, který dobře popisuje řešení šikany, nebo se odívám na odborné internetové stránky.“* ŠMP I *„využívám hlavně spolupráci s PPP, workshopy atd., podívám se taky do adiktologie.“* ŠMP N *„nemám úplně vyhrazený zdroj, většinou používám dokumenty od ministerstva školství.“* Někteří školní metodici uvedli jako zdroj informací další studium, kde mohou své doposud nabitě poznatky konfrontovat s praxí.

Vytvořili jsme další oblast, „omezení – překážky“, které mohou do značné míry ovlivnit kvalitu procesu tvorby MPP. Ve značné míře se shodli respondenti v tom, že nemají k dispozici dostatečné finanční prostředky, jež představují vážný problém při sestavování preventivních aktivit. To však, dle výpovědi ŠMP, ovlivňuje i vytváření takových aktivit. Často z rozhovoru vyplynulo, že převážné části dávají přednost programům, které jsou poskytovány neziskovými organizacemi zcela zdarma. Většina škol využívají bezplatných služeb v rámci prevence, především instituce jako jsou hasiči, Policie ČR, Úřad práce v Olomouci atd. ŠMP A *„potřebovali bychom samozřejmě více financí, které by nám pomohli zrealizovat aktivity, které jsou efektivní a na míru školy. V minulosti jsem žádala o granty,*

*byla jsem i několik let za sebou úspěšná, ale poslední dva roky se nám nepodařilo získat peníze. Jsou do projektu nově začlenění i neziskovky, proto ta konkurence vzrostla.*“ Ve většině případů, školní metodici vyhledávají preventivní aktivity hlavně takové, které jsou nabízeny zdarma. Dle výpovědí respondentů, aktivity, které jsou bezplatné, je nabízených málo. Takové preventivní aktivity, které jsou zcela zdarma, nabízejí především nestátní neziskové organizace sdružení D a P-centrum v Olomouci, které poskytují prožitkové lekce a jiné. Jsou nejvíce využívány práce školními metodiky prevence, které je zahrnují do MPP. Pokud ŠMP chtějí specifickou aktivitu od organizací, musí často přemýšlet, jak jim zaplatí. ŠMP M *„jsou střediska, kde si berou za služby vysoké ceny, ale naše škola nemá tu finanční možnost, aby tuto službu využila. Většinou, pokud platíme za nějakou aktivitu, tak vybíráme od žáků formou SRPŠ 200 Kč.*“ Tímto způsobem, dle analýzy rozhovorů, provádějí všechny zmíněné základní školy. ŠMP F *„bylo by dobré se žáky a kolegy uskutečnit zážitkový pobyt, ale to není možné, protože jsme silně odkázáni na finanční prostředky školy, která tyto peníze nemá.*“ S dalším omezením – překážkou jsme z analýzy rozhovorů vymezili časovou a pracovní náročnost funkce školního metodika prevence. Tuto skutečnost potvrdila většina respondentů, kdy si hlavně stěžovala na nedostatek času, kdy se musí věnovat plnému úvazku učení svých předmětů. ŠMP G *„nemůžu funkci metodika prevence provádět na 100 %, když u toho na plný úvazek učím.*“ Dále pokračuje ŠMP H *„preventista zde ztrácí význam. Nedá se to stíhat, nemám hlavně čas vyhledávat programy.*“ Jiný ŠMP O *„narůstá formulářů a různých papírů, které musím zpracovávat, je to náročné, pokud učíte a děláte svoji učitelskou agendu.*“ Další překážku udává ŠMP D *„pokud má škola šanci získat grand, není v mých silách, hlavně z hlediska časového projekt zpracovat.*“ Z analýzy rozhovorů je patrná rozpolcenost nechutenství metodiků, co se týče času a finančních prostředků. Tato oblast je pro základní školu velmi náročná, neboť pokud škola opravdu nemá finanční prostředky na zrealizování preventivních aktivit, stává se MPP málo efektivní.

Skutečnost v omezení také nastává z hlediska začlenění aktivit do časového harmonogramu dané školy, neboť jsou aktivity sestaveny a přizpůsobeny dle rozvrhu výuky. ŠMP C *„naši doménou je vzdělávání žáků, tudíž aktivity se musí přizpůsobit dle chodu školy, protože by jinak narušovaly výuku.*“ Školními metodiky jsou tyto preventivními aktivity považovány za nádstavbu, jenž narušují plynulost učitelských činností. Problém vidí také respondenti i v tom, že, pokud se aktivity zařadí obvykle po vyučování, žáci tuto možnost nevyužívají. ŠMP B *„máme problém s rozvrhem, kdy to musíme neustále měnit, a učitelé tak přicházejí o hodiny. Nesou to nelibě.*“ Jiné omezení vidí respondenti v nedostatečné nabídce preventivních aktivit, co by se do programu hodily zařadit či jejich nabídka je nedostačující,

neodpovídá potřebám školy. ŠMP O „nabídky aktivit v Olomouci, jsou malé, většinou čekám, jestli senám nějaká neziskovka ozve, že dostala grant na program, ale většinou je už pozdě, protože konkurence je velká.“ Mezi další překážky patří zapojení všech pedagogických pracovníků do tvorby preventivního programu. ŠMP se shodují v tom, že většina třídních učitelů má problém provést analýzu třídy, či nějak se zapojit do činnosti v rámci MPP. ŠMP L „snažila jsem se učitelům ulehčit práci v rámci spolupráce, tak jsem jim vytvořila formulář, kam zapisují veškeré potíže vyskytující se ve třídě. Vim, že je to pro ně další práce, ale musím je zapojit.“

Zásady zpracování, je další z oblastí pro **hlediska podmínek**, které vyjadřují určité postupy, jež školní metodici prevence se při tvorbě MPP snaží dodržovat. Pro snadnější srovnání této subkategorie, jsme použili část textu v teoretické části v podkapitole 5.2. *Zásady a efektivnost preventivního programu*. Dle respondentů, mezi důležité zásady řadíme průběžnost, dlouhodobost a kontinuálnost preventivního působení. Zmíněná zásada tkví v tom, že minimální preventivní program je vytvářen každý školní rok. Zahrnuje v sobě takové aktivity, jež jsou zrealizované v celém školním roce. Další důležitou zásadou je probírání preventivních a výchovných činností korespondující s výukou. Školní metodici uvádějí, že program má vycházet ze specifických podmínek, z jejího zaměření. Důležité je brát v potaz cílovou skupinu preventivního programu, dále jednotlivých preventivních aktivit, dále musíme zohlednit dle výpovědí respondentů, adekvátní přístup podle věku žáků, jejich názorů, postojů atd. Z rozhovorů s metodiky vyplynulo, že má být důraz na rozmanitost témat prevence, aby byla pro žáky zajímavá. Za vhodnost dle metodiků, je řazení preventivních aktivit z mimoškolních organizací do MPP. ŠMP K „větší efektivitu vidím, když přijde někdo z venku a přednáší.“ Jiný ŠMP D říká „žáci lépe vnímají cizího člověka, kterého neznají a mají tak možnost žáci své doposud získané poznatky konfrontovat s někým, kdo přichází z praxe.“ Školní metodici se shodli, že jsou účinnější aktivity, do kterých je možné zainteresovat samotné žáky, jedná se zejména formy diskuse atd. Další užitečnou zásadou je formulování reálných dlouhodobých a krátkodobých cílů, jak říkají metodici v rozhovoru, nebyt naivní, být reální. ŠMP E dodává „je lepší při tvorbě programu se věnovat osvědčeným věcem, která jsou efektivní.“ Můžeme konstatovat, že z teoretické části v kapitole 5.2, jsou zásady tvorby MPP korespondující s rozhovory se školními metodiky, kteří tímto způsobem přistupují ve zpracování MPP.



## Výsledek samotné tvorby

Druhou úzce související s kategorií fáze tvorby minimálního preventivního programu, je **výsledek samotné tvorby**, kterou představují preventivní aktivity. Tato podkategorie má oblasti. Jedná se o obsah MPP, kde již v teoretické části jsme se zmínili o cílech jak krátkodobých, tak dlouhodobých. Je velmi zásadní formulace cílů preventivního programu. Respondenti uváděli, že z nejdůležitějších cílů, je vytvoření kolektivu ve třídě, nejlépe od první třídy, kdy se naučí se chovat mezi sebou přátelsky. Souhrnně to můžeme označit za fungující třídní kolektiv. Mezi další důležité cíle patří dostatečná informovanost žáků. Patří sem i pozitivní ovlivňování chování a jednání žáků ve společnosti. ŠMP N „*vždy se snažíme, co je v našich silách, žáky dostatečně informovat o rizikovém chování jak to jen jde.*“ Žáci se tak snaží v rámci svých možností, řešit nepříznivé situace.“ Jiný ŠMP J říká „*je dobré učit žáky v první třídě, aby se tak co nejdříve naučili dle jejich schopností řešit problémy, které mohou být například ve výsledcích ve vzdělání.*“ Další ŠMP L dodává „*podávat žákům ty správné informace, vést je k uvědomění, co se může stát či vysvětlit jim možného rizika chování.*“ Ve výpovědích ŠMP se objevil i cíl, který se věnuje zvládnutí stresu ve škole, což považují za velmi příhodný cíl. ŠMP E „*ukázat žákům, jak lze plnohodnotně trávit volný čas.*“ Preventivní programy mají také za cíl vytváření vztahů mezi žáky ve škole, mezi pedagogy, žáky a pedagogy. ŠMP A „*mezi naše cíle patří také, žáky vést k humanitě, aby se ve společnosti uměly chovat vhodným způsobem.*“ Za důležitý považovaný cíl dle metodiků prevence je spolupráce mezi žáky a třídním pedagogem, kterému žáci věří, důvěřují. ŠMP B „*vycházet se všemi v přátelském duchu.*“

Všechny uvedené cíle mají společné s vymezenými cíly obsažené v teoretické části, vyskytující se ve školním prostředí a jsou charakteristické pro jednotlivé typy prevence, kterými jsou primární prevence, specifická a nespecifická prevence a všeobecná prevence. Především, jak vyplynulo z rozhovorů s metodiky, jsou důležité cíle v MPP zaměřené na primární prevenci, kdy to znamená v předcházení rizikového chování ve školním prostředí. MPP obsahuje cíle, které se zaměřují na nespecifickou prevenci, jež jejím záměrem je vytvoření přátelského a fungujícího kolektivu, což předstihá vytváření vztahů mezi žáky a učiteli, dále nespecifická prevence v sobě zahrnuje pomoc při rozvržení času na studium či například možnosti trávit svůj volný čas plnohodnotně. Z interpretace obsahů z rozhovorů vyplynulo, že jejich MPP se také zaměřuje na specifickou prevenci, kdy jsou preventivní aktivity zaměřené na konkrétní formu rizikového chování. U všeobecné prevence, mluví ŠMP, že jeho cílem je předat žáků dostatek potřebných informací, a to adekvátním a

nenásilným způsobem tak, aby pozitivně ovlivnilo jejich chování a jednání. Dále žáky vést k uvědomění si možného výskytu rizikového chování a jeho důsledku.

Další oblastí je obsah minimálního preventivního programu, kdy obsah podává specifickou podobu vytyčeným cílům. Díky formulovaným cílům, je následným způsobem preventivní program zrealizován. Za první krok považujeme prevenci zakomponovanou v běžných jednotlivých vyučovacích předmětech, jenž jsou témata prevence implementovány na základě ŠVP. Prvky prevence v jednotlivých předmětech je možné zařazovat dle specifika školy. Ve výpovědích školních metodiků prevence jsme mohli spatřit možnosti uplatnění prevence v jednotlivých předmětech, kterými jsou nejčastěji Český jazyk a literatura, dějepis, Matematika, Chemie, Fyzika, ale i Přírodopis, Tělesná výchova. ŠMP dále uvádí stěžejní předměty, které oni sami vyučují, jež jsou Výchova ke zdraví, Výchova k občanství, Člověk a jeho svět. Jestliže budeme komparovat vyjmenované předměty se vzdělávacími oblastmi námi vymezené v teoretické části, můžeme říci, že se v podstatné míře překrývají. Školní metodici prevence nám při rozhovoru představili všechny typy preventivních aktivit, které najdeme v obsahu naší teoretické části. Z výpovědí metodiků prevence vyšly typické aktivity obsažené v MPP, jimiž jsou v nejvyšší míře aktivity informační, kam patří přednášky různého typu, besedy s odborníkem z praxe, ale zahrnují sem také filmová představení, která jsou doprovázená s následnou diskusí mezi žáky a učiteli. Na co se však nejvíce metodici zaměřují, jsou prožitkové lekce, adaptační programy, které jsou poskytovány od NNO. ŠMP **B** „*máme na výběr celkem hodně aktivit, ale využíváme přednostně nabídky od P-centrumu, která nabízí prožitkové lekce, který navazují na loňskou lekci. Z toho si žáci nejvíce vezmou. Jinak běžně s nimi pořádáme besedy, exkurze...*“ Dále ŠMP **L** „*nabízíme zájmové kroužky v nespecifické prevenci, do specifických dáváme workshopy na aktuální téma.*“ ŠMP **G** uvedla, že „*pořádáme slavnostní akce různého typu, mohou se přidat i rodiče dětí.*“ ŠMP **N** „*promítáme dětem filmy s preventivní tematikou a doprovází k ní reflexe dětí. Oni mají tak šanci hodnotit situace, vyjádřit se k tomu, jak by to oni sami řešili. Tuto aktivitu většinou děláme na II. stupni*“ Dále ŠMP **H** říká „*děláme přednášky s kombinací se besedou, aby se žáci mohli klidně ptát. Chceme zejména, aby ta aktivity nebyla jen na naší straně, ale aby se zapojili i ti žáci.*“ Často také ŠMP zmiňovali adaptační kurzy, které jsou součástí preventivního programu. O adaptačním kurzu můžeme hovořit, že jde v podstatě o výjezd mimo školu, či jde o adaptační den v prostředí dané školy. Byly uváděny ŠMP také lyžařské kurzy a exkurze. ŠMP **C** „*využíváme hlavně prožitkové lekce, které jsou pořádány neziskovkami, ale taky zavedli jsme nově, že si žáci jednotlivých tříd zavedli svá pravidla ... Učitelé tříd se žáky vytvářejí komunikační kruh, žáci hrají nějakou roli dospělého a řeší*

*fiktivně problémy. Někdy takto aktivita nám pomáhá vysondovat zdroj rizikového chování.“*

Po analýze MPP, jsme tam často spatřili volnočasové aktivity, avšak po rozhovorech, ŠMP vypověděli, že některé ne přímo, spoluvytvářejí žáci, ale jen v malé míře, například se jedná v hlasování o jednorázové aktivity.

V obsahu MPP patří také témata, kterými se v průběhu školního roku budou jako škola věnovat. Jedná se především o konkrétní formy sociálně patologických jevů či rizikového chování na dané škole, jež se jim škola bude snažit předcházet. Jak jsme již uváděli v teoretické části v kapitole 1. 3 *Formy rizikového chování*. ŠMP při rozhovoru uvedli, že kladou důraz zejména na řešení problémů, životní situace, solidaritu, vztahy mezi žáky. Nově v MPP jsou obsažena témata jako je kyberšikana, internetové obchodování ... Součástí MPP jsou další důležité náležitosti, kam patří informovanost zákonných zástupců, kontakty na příslušné vnější i vnitřní zdroje školy, na které se samotní žáci či rodiče mohou při naskytnutých problémech obrátit, dále jsou to metodické materiály pro pedagogy v rámci prevence. ŠMP M *„připravuji zvláště pro své kolegy informativní nástěnky, které jsou v kabinetech. Snažím se podle času, nástěnku aktualizovat co to jde ... Vytvořila jsem pro ně metodické příručky, pro případ, že budou řešit například výskyt šikany, jak mají v takových případech postupovat ...“* Většina z rozhovorů s metodiky prevence vyplynulo, že se snaží, dle časových vymožeností, informovat své pedagogické kolegy jak to jen jde, zejména o aktuálnosti informací z hlediska manuálů, negativních jevech, nových možnostech preventivního přístupu atd. Dále metodici uvádějí, že informovanost rodičů se nejčastěji děje formou třídních schůzek, žákovských knížek, informativních nástěnek.

Dalším obsahem vztahující se k MPP, je cílová skupina, které je právě věnována primární prevence. Po rozhovorech se ŠMP, je jasné, že koncipují MPP po jednotlivých ročnících, z čehož plyne, že aktivity jsou přizpůsobeny specifickým potřebám dané třídy. ŠMP L *„aktivity máme rozdělené tak, že I. a II. stupeň mají své cílové aktivity, které jsou přizpůsobeny potřebám třídy. Například v 6. – 9. třídě se věnujeme prevenci záškoláctví, nesprávným internetem, ale také sem patří integrace handicapovaných jedinců. Naše aktivity jsou také zaměřené na prevenci šikany či sociálního vyloučení, kterým je věnována prevence v 6. třídě.“*

Dle některých výpovědí ŠMP, že cílovou skupinou preventivních aktivit je i celá jejich škola, děje se tak například při filmových představeních. Metodici prevence také často zmiňovali celoškolské projekty, jež cílovou skupinou mohou být střed zájmů. ŠMP J *„ne často, ale pořádáme projektovou výuku, kde jsou zahrnuty různé věkové kategorie. Věk je rozdílný, ale jde o společný zájem žáků.“* Někteří metodici prevence uváděli jako jednu

z cílových skupin, zákonné zástupce žáků a pedagogické pracovníky dané školy, kterým jsou věnovány od různých odborných přednášek až po vzdělávacích programech nabízené akreditovanou institucí. ŠMP F *„nesmíme zapomínat na rodiče, kterým jsou věnovány některé aktivity v programu, ale i naším kolegům.“* Jak jsme již zmínili, aktivity pro rodiče jsou ve formě třídních schůzek ... Z výpovědí také vyplynulo, že pro rodiče organizují rodičovské sdružení. ŠMP E *„organizujeme při rodičovském sdružení témata přednášek. V minulé přednášce se pojednávalo o závislostech. Toto téma nám bylo nabídnuto od neziskové organizace za malou úplatu. Bylo to prospěšné pro všechny.“*

Z analýzy rozhovorů se školními metodiky prevence, jsme vytvořili oblast, význam minimálního preventivního programu. Nás zajímalo, jaký smysl vidí ŠMP při zpracování preventivního programu, či jaký smysl je podle nich vytvářet MPP. Z části odpovědi metodiků prevence byly shodné, minimální preventivní program obsahuje neboli určitý plán, podle kterého se realizují preventivní aktivity na dané škole. Někteří ŠMP říkají, že jeho ucelená koncepce dává realizátorům určité instrukce, podle čeho se řídí. ŠMP A *„mě to rozhodně dává takovou pracovní náplň, které se mohu se svými kolegy držet po celý školní rok.“* ŠMP O *„preventivní program udává lepší směr, udává nové trendy ve společnosti.“* Dále ŠMP H říká, že *„je to lepší, může se rychleji podchytit rizikové chování.“* Minimální preventivní program je propracovaný veřejný dokument, jenž má sloužit k informování o aktuální problematice z hlediska rizikového chování a jeho primární prevence. ŠMP M *„program ukazuje, jakou máme školní preventivní strategii.“* ŠMP G *„pomáhá hlavně kolegům v rámci prevence, dozví se o nových negativních jevech projevujících se ve společnosti.“* ŠMP K *„zlepšování klimatu v jednotlivých třídních kolektivech i v rámci celé školy, vztahy mezi žáky ...“* Metodici při rozhovoru uvedli další význam MPP, a to zainteresování třídních pedagogů do procesu tvorby MPP, kdy tak získají možnost se dozvědět o dané problematice rizikového chování a jeho prevence více informací. ŠMP L *„snažím se s třídními učiteli více spolupracovat, musím v nich probudit zájem se zapojit, ale je to těžké.“* MPP současně slouží jako nástroj pro přiblížení specifických témat žákům. Žáci tak vědí, kam se obrátit v případě nouze o pomoc. ŠMP B *„určitě informovat žáky, kam se obrátit s problémy, proto také máme na chodbách informativní nástěnky s různými náměty v rámci rizikového chování a prevence. Hlavně je to musí zaujmout, aby to žáci vůbec četli.“*

Poslední samostatnou oblastí, která se přímo nevztahuje k MPP, ale k osobě ŠMP, jsme se ptali otázkou, *jaké užitečné rady či tipy by poskytli začínající metodikům prevence, aby úspěšně zvládli tvorbu MPP*. Jejich reakce byly různorodé. Někteří respondenti nevěděli, jak

odpovědět, čím začít. Tato otázka nám napověděla, že i samotní školní metodici měli na začátku k své nové funkci jisté překážky, z hlediska teoretických bariérách, ale hlavně zkušenosti v oblasti prevence, ale v neposlední řadě, zapojení ostatních pedagogických pracovníků do procesu prevence. ŠMP A *„tak začínající by měl začít studovat příslušný program „250“, kde získá základ teorie, dále se zúčastňovat setkáních oblastních metodiků, kde od nich může získat potřebné informace a zkušenosti. A co je nejdůležitější, zainteresovat co nejvíce pedagogické spolupracovníky na utváření prevence.“* ŠMP C *„nový metodik musí určitě vycházet z konkrétní situace své školy, hlavně budovat otevřené a kamarádské vztahy se svými kolegy, dále otevřeně komunikovat se žáky i rodiči.“* ŠMP G *„vymyslet co nejvíce efektivních programů a požádat také rodiče o spolupráci.“* ŠMP I *„musí hlavně požádat své kolegy o úzkou spolupráci, jinak to sám nezvládne. Jde to opravdu těžko. A také získat důvěru ředitele školy, protože ten schvaluje postupy a řešení. V neposlední řadě sehnat na programy peníze.“* ŠMP J *„je důležitá podpora od kolegů, nenechat se odradit od práce, obhájit si svá stanoviska, vybudovat si svoji důležitost ve funkci školního metodika.“*

## 10 Souhrn výzkumné části

Ve výzkumné části jsme hledali odpovědi na hlavní a jeho dílčí cíle námi stanovené na počátku diplomové práce. Hlavní cíl zní „*zjistit a popsat fáze, které vedou k tvorbě minimálního preventivního programu na vybraných základních školách v Olomouci.*“ Zjistili jsme, že na zpracování preventivního programu se přednostně podílí členové ze školního prostředí. Jednotlivé zkoumané školy se v tvorbě MPP odlišují v tom, že to sestavují samotní školní metodici, což můžeme tuto verzi považovat za neúčinné, nebo mezi školní metodiky prevence a pedagogické pracovníky panuje úzká spolupráce, která pak vede k větší efektivitě programu. Školní metodik prevence zaujímá pozici hlavního koordinátora, pokud je týmová spolupráce. Určité činnosti členů pak koordinuje ŠMP. Pokud je však na zpracování MPP sám, vykonává veškeré úkony týmu. Z rozhovorů jsme zjistili, že pomoc od členů by mělo vykazovat specifický charakter, což znamená, aby školním metodikům prevence byla nabízená a nepodmíněna vyhledáváním této spolupráce. Jedna z hlavních činností členů v týmu, je samotná tvorba MPP, výsledkem této spolupráce je vypracovaný preventivní program v podobě školního dokumentu. Spolupráce členů je také především ve formulování cílů, specifikování cílových skupin, kterým je právě věnován tento program, dále tvůrci participují při sestavování jednotlivých preventivních aktivit obsažené v MPP. Dalším obsahem vytvořené členy, jsou formy a metody práce s cílovými skupinami – žáci na I. a II. stupni. Tvorba minimálního preventivního programu vychází z konkrétních zdrojů, které napomáhají k tvorbě. Jedná se zejména o metodické a strategické dokumenty vydané od Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, dalším zdroje jsou odborné publikace, ale především tvorba MPP vychází z analýzy situace přímé školy. Můžeme zde spatřit jednoznačnost propojení jednotlivých kroků – fází. Koncipování MPP, kdy se jedná hlavně z analýzy stavu školy, tvorby, realizace programu a jeho evaluace, jsou již tyto kroky popsány v naší teoretické části práce. Analýza stavu či situace dané školy je považováno za východisko, což znamená, že vytvořený preventivní program se snaží korespondovat s konkrétní situací příslušné školy. Z interpretací rozhovorů je patrné, že při tvorbě MPP vychází z předchozího hodnocení preventivního programu. Nový zpracovaný program může tak klidně navazovat na předchozí program, reagovat tak na předchozí hodnocení, kdy jsou zodpovězeny otázky, zda se dařilo splnit či naopak nedařilo se dosáhnout stanovených cílů MPP. Z výzkumu se ukázalo, že preventivní program probíhá na základě určitých zásad. Jak jsme již uvedli v interpretaci z rozhovorů, školní metodici prevence mají specifické zásady,

kterých se drží při zpracování MPP, díky tomuto, je dobrým krokem MPP k efektivitě a splní účel, pro který byl program vytvořen. Zásady, které byly vyjmenovány v rozhovoru se ŠMP, se překrývají s naší teoretickou částí. Zásady jsou metodiky prevence posuzované za důležité, kterých je třeba se držet při zpracování MPP. Další význam v MPP je cílová skupina preventivních aktivit, kdy jsou přizpůsobeny věku žáků, rozumové úrovni, ale i jejím specifikám potřeby. Dále jsou to reálné vytyčené cíle a celkový obsah, který se musí přizpůsobit jak specifickým podmínkám dané školy, tak samotným žákům. Každá jednotlivá škola má svůj zažitý proces tvorby MPP, kdy začátek a konec se stanovují podle určitého zažitého, ale i vyzkoušeného postupu. Můžeme s jistotou konstatovat, že definitivním dokončením preventivního programu je nejednoznačný. Z rozhovoru s metodiky je patrné, že obsah programu si ponechávají otevřený a během školního roku dle naskytnutých nabídek preventivních aktivit, do programu doplňují. Tvorba MPP má určitý vlastní proces, kdy je sestaven z formulování cílů, výběrů adekvátních preventivních aktivit a jím určitá cílová skupina. Stanovení cíle krátkodobého či dlouhodobého charakteru určují celkové zaměření minimálního preventivního programu. Z toho vyplývá, že se stanovenými cíly, máme v úmyslu u cílové skupiny, tedy žáků, dosáhnout určitých pozitivních změn v chování či jednání. Formulované cíle dostávají určitý obraz, který se tak děje prostřednictvím vhodného výběru preventivních aktivit, témat prevence, forem a metod. Cílová skupina zahrnutá v MPP představují hlavně žáci školy s ohledem na složení žáků navštěvující danou školu. Určité cílové skupině patří také konkrétní preventivní aktivity, stejně tak, cílovou skupinou preventivních aktivit je celý ročník, třída, skupina žáků, která má společný zájem, ale i škola jako celek. Cílovou skupinou v MPP, jsou i zákonní zástupci žáků či samotní pedagogové, kterým jsou věnovány z některých preventivních aktivit. Školní metodici prevence spatřují význam ve zpracování MPP v tom, že podává konkrétní plán pro realizaci preventivních činností na škole, ale slouží i k informování zákonných zástupců a pedagogických pracovníků dané školy o sociálně patologických jevech, ale i rizikového chování a jejich prevence. Tím se tak problematika dostává více do předmětu pozornosti ve společnosti. Dalším významem MPP, vidí metodici, v tom, že představuje určitý nástroj v rámci preventivního působení na specifické skupiny na dané škole.

## 11 Závěr

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit postup jednotlivých základních škol při tvorbě minimálního preventivního programu. Abychom byli schopni problematiku co v nejvyšší míře umět bezpečně pojmut, nejprve jsme se museli hluboce zamyslet nad tím, co skrývá pojem prevence a jaké jsou jeho cíle. Tato oblast tvoří část textu této práce, kde najdeme její bližší charakteristiku, dále dělení prevence a její cíle. Předmětem zájmu současných základních škol je zejména termín primární prevence, což znamená předcházení zrodu rizikového chování a sociálně patologických jevů. V případě výskytu negativního jevu na půdě školního prostředí, je zapotřebí co nejefektivnějšího zásahu ze strany školy, která zamezí jeho šíření na ostatní žáky. Tento popsaný zásah patří do oblasti sekundární prevence. Můžeme však v klidu poznamenat, že to není ve školním prostředí tak často. Jak už jsme zmínili, každá základní škola má svou specifickou školní strategii prevence, jenž se může v malé míře lišit od ostatních strategií škol. Odlišnosti mohou nastat například v postupech řešení či v postoji metodika. Z rozhovorů s metodiky prevence bylo shodné a patrné, že se snaží ze všech sil o podporu zdravých vztahů jak mezi žáky, tak mezi žáky a třídními učiteli, a učiteli navzájem. Jde o vytvoření harmonického prostředí. Je důležité, jaké sociální klima zažívá škola, kdy má vliv na žáky a jejich cítění se dobře, podporu ke zdravému rozvíjení se po stránce osobnostního. Základní školy však mají společný znak, a to povinnost tvořit minimální preventivní program, který bude aktuální na příslušný školní rok. Jak už jsme naznačili v textu výše, na tvorbě MPP se zúčastňují pouze členové v preventivním týmu ve školním prostředí. Společnými silami sestavují obsah preventivního programu, aby odpovídal jak potřebám školy, tak potřebám žákům. Z externího prostředí na tvorbu MPP mají nepatrný vliv, avšak mohou doplnit obsah se svými vhodnými preventivními aktivitami pro specifickou skupinu. I když by školní metodici prevence takovou pomoc uvítaly. V souhrnné teoretické části jsme se zmínili, že z části fází se pedagogičtí pracovníci mohou vzdát, ale jen v rámci realizací preventivních aktivit, které mohou být realizovány prostřednictvím NNO nebo jinou institucí, nebo se mohou zdát fáze analýzy stavu školy či evaluace, kteří to provádějí odborníci z jiných externích institucí. Avšak zůstává samotná vlastní tvorba vždy na starost pedagogům. Dále by školní metodici prevence uvítaly pomoc z hlediska upozorňování na právě nabízené preventivní aktivity, jež se uskutečňují v kraji. Z rozhovorů bylo shodné, že spousta příležitostných preventivních aktivit jim unikají.



Další problematickou oblastí jsou finanční prostředky. Dle metodiků prevence patří do kategorie jako nejobávanější hledisko, které značně ovlivňuje jak kvalitu, tak efektivitu minimálního preventivního programu. Z rozhovoru vyšel shodný závěr, že upřednostňují preventivní aktivity, které jsou zcela zdarma. Jeden z respondentů nám dokonce mimo záznamového nahrávání pověděl, že dosáhnout na finanční grant, je v současné době téměř nemožné, a to z důvodu, že do této oblasti žadatelů jsou nově zahrnuty i nestátní neziskové organizace, kteří se věnují nějakým způsobem prevenci. Je důležité z rozhovorů s metodiky prevence poznamenat, že neziskové organizace mají lepší pozici, co se týče žádosti o grant. Můžeme říci, že jsou neziskové organizace oproti základním školám, lépe vybaveni po stránce odbornosti a odhodlanosti žádat o tyto granty. Je to pro školního metodika práce navíc, jak dodali někteří z respondentů. Dle našeho názoru, by školním metodikům prevence pomohlo, kdyby se mohli zúčastnit efektivního školení v rámci žádosti o tyto granty. Jak z toho všeho vyplývá, funkce školního metodika prevence je náročná, a to z důvodu, že pedagogický pracovník vykonává školního metodika současně s učitelskou profesí na plný úvazek.

Finance na pokrytí preventivního programu, jsou využívány ze společného rozpočtu školy, částečně jsou některé aktivity hrazeny zákonnými zástupci žáků. Respondenti často uváděli, že není možné využívat často placených preventivních aktivit, poněvadž na to škola nemá dostačující finanční zdroje.

Při tvorbě minimálního preventivního programu, zastávají metodici prevence, jako samostatní koordinátoři, kteří zcela sami zpracovávají obsah preventivního programu, dále koordinují práci třídního učitele, který zasahuje z části do obsahu programu z hlediska sestavování témat prevence do osnov, nakonec preventivní program získává ucelenou podobu. Obsah preventivního programu, jak jsme zmínili, není definitivně uzavřený, což znamená, že je možné do něj doplňovat vhodné preventivní aktivity, které se zrovna hodí pro cílovou skupinu či k aktuální formě rizikového chování.

Pro zajímavost a ke srovnání výsledků, uvedeme projekt od MŠMT, který byl zrealizován na přelomu roku 2010/2011, kdy proběhlo analyzování MPP, jež se zúčastnilo 124 základních škol na území České republiky. Některé výsledky si představíme v následujících tabulkách.

## Struktura MPP

| Struktura MPP          | ZŠ – četnost 124 |
|------------------------|------------------|
| Kvalitně strukturovaná | 12               |
| Průměrně strukturovaná | 93               |
| Nestrukturovaná        | 19               |

Tabulka č. 3 – Struktura MPP

Zdroj: MŠMT, 2010, s. 6

## Tematická zaměřenost v MPP

|                          |        |
|--------------------------|--------|
| Všechny rizikové chování | 82,5 % |
| Drogová závislost        | 88,3 % |
| Šikanování               | 66,9 % |
| Záškoláctví              | 65,6 % |

Tabulka č. 4 – Tematická zaměřenost v MPP

Zdroj: MŠMT, 2010, s. 9

## Formy realizace prevence

|                              |        |
|------------------------------|--------|
| Specifické primární prevence | 93,5 % |
| Všeobecná primární prevence  | 80,5 % |
| Selektivní primární prevence | 13 %   |
| Indikovaná prevence          | 5,8 %  |

Tabulka č. 5 – Formy realizace prevence

Zdroj: MŠMT, 2010, s

Nejčastější formou realizace primární prevence je dle výzkumu v běžné výuce v 82, 5 %. (MŠMT, 2010, s. 8)

Pro zpracování preventivního programu, vychází realizátoři zejména z evaluace předchozího programu a také z aktuální analýzy situace dané školy. Proces tvorby minimálního preventivního programu nepovažujeme za uzavřený postup, ale soustavně navazuje na předchozí poznatky a zkušenosti, které jsou využity při zpracování následujícího preventivního programu. Z podkladů zjištěných informací, jsou formulovány krátkodobé a

dlouhodobé cíle MPP, kdy jsou dále zvoleny vhodné preventivní aktivity, které se přizpůsobují potřebám žákům, ale i školy.

Sestavování preventivního programu považujeme za proces, který probíhá převážně ve školském prostředí, kdy je možné se z tohoto důvodu více věnovat oblasti sociálně patologickým jevům a rizikovému chování. Třídní učitelé, kteří se aktivně zapojují do procesu tvorby MPP, tak získávají lepší podvědomost o dané problematice, ale převážně části v prevenci. Na vytvořený preventivní dokument se nahlíží jako na plán realizací preventivních aktivit probíhající v aktuálním školním roce. Je důležité pojmout MPP z hlediska jeho ucelenosti, kdy zamezíme možného neuvedení z důležitých fází. Program má další účel, a to informování veřejnosti z hlediska primární prevence ve školním prostředí. Je to veřejný dokument, do kterého mohou volně nahlížet, kdo se zajímá o zmíněnou problematickou oblast prevence sociálně patologických jevů na základní škole. Doporučení a přínos z provedeného výzkumu, uvádíme v **příloze č. 3** – Doporučení a přínos pro praxi.

## **Seznam zkratk**

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program základních škol

SPC – speciálně pedagogické centrum

ŠMP – školní metodik prevence

MPP – minimální preventivní program

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

OSPOD – sociálně právní ochrana dětí

YMCA – křesťanské sdružení žen

## **Seznam tabulek**

Tabulka číslo 1. – Finanční dotace na příslušná léta

Tabulka číslo 2. – Komparace obsahu jednotlivých MPP základních škol

Tabulka číslo 3. – Struktura MPP

Tabulka číslo 4. – Tematická zaměřenost v MPP

Tabulka číslo 5. – Formy realizace prevence

Tabulka číslo 6. – SWOT analýza Olomouckého kraje v rámci prevence

## **Seznam grafů**

Graf číslo 1. – Četnost výskytu rizikového chování za rok 2012

Graf číslo 2. – Přehled získaných výsledků ZŠ

Graf číslo 3. – Četnost jednotlivých oblastí vyskytující se v MPP

## Seznam literatury

1. ASTONE, N. M., MCLANAHAN, S. *Family Structure, Parental Practices and High School Completion*. 1991. American Sociological Review. Vol. 56, No. 3. s. 309-320 ISSN: 1939-8271.
2. AUGER, Marie -Thérèse, BOUCHARLAT, Christine. *Učitel a problémový žák*. Praha: Portál, 2005. 128 s. ISBN 80-7178-907-0.
3. BENDL, Stanislav. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV nakladatelství, 2003. 197 s. ISBN 80-86642-08-9.
4. BIBLARZ, T. J., RAFTERY, A. E. *Family Structure, Educational Attainment, and Socioeconomic Success: Rethinking the "Pathology of Matriarchy"*. 1999. The American Journal of Sociology, Vol. 105, No. 2. s. 321-365 ISSN: 0002-9602.
5. BOUKAL, Petr, VÁVROVÁ, Hana. *Ekonomika a financování neziskových organizací*. 1 vydání. Praha: Oeconomica, 2007. 89 s. ISBN 978-8-245-1293-8.
6. COIE, J. D., DODGE, K. A. "Aggression and antisocial behaviour." In W. DAMON, N. EISENBERG (EDS.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional and Personality Development*. 6. vydání. Hoboken, New Jersey: Wiley. 2006. 1128 s. ISBN 0471272906.
7. ČECH, Tomáš. Škola a její preventivně-výchovná strategie jako předpoklad rozvoje kompetencí dětí. In: *Prevence*. 2011, ročník č. 4-7. ISSN 1214-8717.
8. DALLOZ, Danielle. *Lhaní*. 1 vydání. Praha: Portál, 2002. 108 s. ISBN 80-7178-594-6.
9. DEVALL, E. *The Impact of Divorce and Maternal Employment on Pre-Adolescent Children*. 1986. Family Relations (35) s. 153-59. ISSN: 1741-3729.
10. DOLEJŠ, Martin. *Efektivní včasná diagnostika rizikového chování u adolescentů*. 1 vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2010. 189 s. ISBN 978-80-244-2642-6.
11. DUNCAN, G. J., YEUNG, W. J., BROOKS-GUNN, J., SMITH, J. R. *How Much Does Childhood Poverty Affect the Life Chances of Children?* 1998. American Sociological Review. Vol. 63. No. 3 s. 406-423.
12. DUNOVSKÝ, Jiří, DYTRYCH, Zdeněk, MATĚJČEK, Zdeněk. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. 1 vydání. Praha: Grada, 1995. 245 s. ISBN 80-7169-192-5.

13. EDELSBERGER, Ludvík. *Detektologický slovník*. 3 vydání. Jinočany: HŠH, 2000. 418 s. ISBN 80-86-022-76-5.
14. FISCHER, Slavomil, ŠKODA, Jiří. *Sociální patologie: analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. 1 vydání. Praha: Grada, 2009. 218 s. ISBN 978-80-247-2781-3.
15. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
16. GRECMANOVÁ, Helena, HOLOUŠOVÁ, Drahomíra, URBANOVSKÁ, Eva. *Obecná pedagogika*. 1 vydání. Olomouc: Hanex, 1998. 231 s. ISBN 80-85783-20-7.
17. HANUŠOVÁ, Jaroslava. *Násilí na dětech – syndrom CAN*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. 24 s. ISBN 80-86991-78-4.
18. HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. 1 vydání. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
19. HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. 1 vydání. Praha: Portál, 2004. 311 s. ISBN 80-7178-803-1.
20. HENDL, Jan. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova, 1999. 278 s. ISBN 80-246-0030-7.
21. HELLER, Jiří, PECINOVSKÁ, Olga. *Závislost známé neznámé*. 1 vydání. Praha: Grada, 1996. 162 s. ISBN 80-7169-277-8.
22. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1 vydání. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.
23. HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. 1 vydání. Praha: Portál, 2004. 173 s. ISBN 80-7178-927-5.
24. HORKÁ, Hana. Hodnotová kompetence jako jádro pedagogických kompetencí učitelů 1. stupně základní školy. In: ŠIMONÍK, Oldřich, HORKÁ, Hana, STŘELEČEK, Stanislav, et al. *Sborník referátů z vědecké konference Hodnoty a výchova*. Brno: PdF MU, 2007. 20-27 s. ISBN 978-80-86633-78-7.
25. JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. 286 s. ISBN 80-7178-535-0.
26. JANDOUREK, Jan. *Úvod do sociologie*. 1 vydání. Praha: Portál, 2003. 231 s. ISBN 80-7178-749-3.
27. JEDLIČKA, Richard, KOŤA, Jaroslav. *Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*. Praha: Karolinum, 1998. 169 s. ISBN 80-7184-555-8.



28. JEDLIČKA, Richard. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Praha: Themis, 2004. 478 s. ISBN 80-7-312-038-0.
29. JERUSALEM, Matthias, KLEIN-HEBLING, Johanns, MITTAG, W. Gesundheitsförderung und Prävention im Kindes- und Jugendalter Health Promotion and Prevention in Childhood and Adolescence. *Zeitschrift für Gesundheitswissenschaften*, 2003, **11**(3), 247-262. ISSN 1613-2238.
30. KAHN, Ulrike. *Berlin – Brandenburger Anti – Gewalt – Fibel*. Berlin: Oktoberdruck, 2009. ISBN 978-3-940987-39-6.
31. KAUFMANN, J. M. *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. 9. vydání. Upper Saddle River, N. J.: Prentice Hall., 2008. 544 s. ISBN 0135159741.
32. KOHNOVÁ, Jana. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova, 2004. 181 s. ISBN 80-7290-148-6.
33. KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. 1 vydání. Praha: Portál, 2011. 332 s. ISBN 978-80-7367-871-5.
34. KRAUS, Blahoslav. *Sociální aspekty výchovy*. 2 vydání. Hradec Králové: GAUDEAMUS, 1999. 165 s. ISBN 80-7041-135-X.
35. KRAUS, Blahoslav, POLÁČKOVÁ, Věra, et al. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
36. KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. 1 vydání. Praha: Portál, 2008. 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
37. KREJČÍŘOVÁ, Olga, SKOPALOVÁ, Jitka. *Deviace a sociální patologie – vybrané jevy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 66 s. ISBN 978-80-244-1698-4.
38. KRCH, František David. *Mentální anorexie*. 1 vydání. Praha: Portál, 2002. 235 s. ISBN 80-7178-598-9.
39. KRCH, František David. *Bulimie: jak bojovat s přejídáním*. 2 vydání. Praha: Grada Publishing, 2003. 170 s. ISBN 80-247-0527-3.
40. KRYL, Miroslav, et al. *Rasismus, antisemitismus, holocaust*. 1 vydání. Ústí nad Labem: Filozofická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2011. 256 s. ISBN 978-80-7414-389-2.
41. LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 3 vydání. Praha: Grada Publishing, 1998. 343 s. ISBN 80-7169-195-X.

42. LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2 vydání. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
43. LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido, 2005. 70 s. ISBN 80-7315-115-4.
44. LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. 230 s. ISBN 80-7315-114-6.
45. LIBA, Jozef. *Výchova k zdraví jako součást výchovného komplexu v školách. Pedagogická orientace*, 2008, **18** (3). 53-62 s. ISSN 1211-4669.
46. MACEK, Petr. *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. 1 vydání. Praha: Portál, 1999. 207 s. ISBN 80-7178-348-X.
47. MACHOVÁ, Jitka, KUBÁTOVÁ, Dagmar. *Výchova ke zdraví pro učitele*. 1 vydání. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, Pdf, 2006. 250 s. ISBN 80-7044-768-0.
48. MAŇÁK, Josef, JANÍK, Tomáš. *Absolvent základní školy: sborník z pracovního semináře konané dne 20. – 21. června 2007 na Pedagogické fakultě MU*. 1 vydání. Brno: Masarykova univerzita pro Centrum pedagogického výzkumu Pdf MU, 2007. 274 s. ISBN 978-80-210-4402-9.
49. MARTANOVÁ, Veronika, JANÍKOVÁ, Barbora, DANĚČKOVÁ, Tereza. *Učební texty ke specializačnímu studiu pro školní metodiky prevence*. 1 vydání. Praha: Centrum adiktologie Psychiatrické kliniky 1. lékařské fakulty a VFN, Univerzita Karlova, 2007. 159 s. ISBN 978-50-254-0525-3.
50. MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5.
51. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují: Eseje z dětské psychologie*. 1 vydání. Praha: Portál, 1994. 108 s. ISBN 80-7178-006-5.
52. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 1 vydání. Praha: Portál, 1996. 143 s. ISBN 80-7178-085-5.
53. MATĚJČEK, Zdeněk, DYTRYCH, Zdeněk. *Riziko a resilience*. *Československá psychologie*, 1998, vol. 42, no. 2, 97-105 s. ISSN 0009-062X.
54. MATOUŠEK, Oldřich, KROFTOVÁ, Andrea. *Mládež a delikvence*. 2 vydání. Praha: Portál, 2003. 340 s. ISBN 80-7178-771-X.
55. MATOUŠEK, Oldřich, MATOUŠKOVÁ, Andrea. *Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, projevy prevence kriminality mládeže*. 3 vydání. Praha: Portál, 2011. 336 s. ISBN 978-80-7367-825-8.

56. MICHALÍK, Jan. *Poradenství uživatelům sociálních služeb*. 1 vydání. Olomouc: Výzkumné centrum integrace zdravotně postižených – sekce vzdělávání, 2008. 142 s. ISBN 978-80-903658-2-7.
57. MIOVSKÝ, Michal, BÁRTÍK, Pavel. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. 1 vydání. Praha: Sdružení SCAN, 2010. 253 s. ISBN 978-80-87258-47-7.
58. MIOVSKÝ, Michal, SKÁCELOVÁ, Lenka, ČÁBLOVÁ, Lenka, VESELÁ, Michaela, ZAPLETALOVÁ, Jana. *Návrh a doporučení struktury minimálního preventivního programu prevence rizikového chování pro základní školy*. Praha: TOGGA, 2012. 100 s. ISBN 978-80-87258-74-3.
59. MRUG, S., HOZA, B., & BUKOWSKI, W. M. Choosing or Being Chosen by Aggressive Disruptive Peers: Do They Contribute to Children's Externalizing and Internalizing Problems? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 2008. **32**(1), 53–65.
60. MÜLPACHR, Pavel. *Sociopatologie*. 1 vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 194 s. ISBN 978-80-210-4550-7.
61. NAVRÁTIL, Stanislav, MATTIOLI, Jan. *Problémové chování dětí a mládeže*. 1 vydání. Praha: Grada, 2011. 120 s. ISBN 978-80-247-3672-3.
62. NEŠPOR, Karel. *Prevence trestné činnosti související s návykovými látkami*. 1 vydání. Praha: Armex, 1998. 98 s. ISBN 80-902283-9-9.
63. NEŠPOR, Karel, CSÉMY, Ladislav, SOVINOVÁ, Hana. *Programy prevence závislostí a možnosti jejich hodnocení*. 1 vydání. Praha: Státní zdravotnický ústav, 1998. 68 s. ISBN 80-7071-110-8.
64. NEŠPOR, Karel, PERNICOVÁ, Hana, CSÉMY, Ladislav. *Jak zůstat fit a předejít závislostem*. 1 vydání. Praha: Portál, 1999. 112 s. ISBN 807178-299-8.
65. NEŠPOR, Karel. *Návykové chování a závislosti: současné poznatky a perspektivy léčby*. 1 vydání. Praha: Portál, 2000. 152 s. ISBN 80-7178-432-X.
66. NEŠPOR, Karel. *Návykové chování a závislost*. 3 vydání. Praha: Portál, 2007. 170 s. ISBN 978-8-7367-267-6.
67. NĚMEC, Jiří, et al. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 2002. 119 s. ISBN 80-7315-012-3.
68. NIKL, Jaroslav. *Sociálně patologické jevy u dětí a mládeže se zaměřením na jejich prevenci*. 1 vydání. Praha: Policejní akademie České republiky, 2000. 100 s. ISBN 80-7251-033-9.
69. ONDREJKOVIČ, Peter, BREZÁK, Jozef, LUBELCOVÁ, Gabriela, et al. *Sociálna patológia*. Bratislava: Veda, 2001. ISBN 80-224-0685-6.

70. PAPEŽOVÁ, Hana. *Anorexia nervosa: příručka pro všechny, kteří nemocí trpí*. 1 vydání. Praha: Psychiatrické centrum, 2000. 76 s. ISBN 80-85-121-32-8.
71. PAYNE, Jan a kolektiv. *Kvalita života a zdraví*. 1 vydání. Praha: Triton, 2005. 629 s. ISBN 80-7254-657-0.
72. PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. 3 vydání. Praha: Portál, 2002. 231 s. ISBN 80-7178-711-6.
73. POLESNÁ, Tereza. *Problematika poruch chování v základní škole*. 1 vydání. Praha: Lumen Vitale – centrum vzdělávání, 2011. [8] s. ISBN 978-80-904862-0-1.
74. PRUNNER, Pavel. *Psychologie gamblérství aneb Sázka na štěstí*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2008. 273 s. ISBN 978-80-7380-074-1.
75. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika: věda o edukačních procesech*. 1 vydání. Praha: Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.
76. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3 vydání. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.
77. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4 vydání. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-722-8.
78. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4 vydání. Praha: Portál, 2008. 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.
79. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6 vydání. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
80. ROGERS, Vanessa. *Kyberšikana: pracovní materiály pro učitele a žáky i studenty*. 1 vydání. Praha: Portál, 2011. 104 s. ISBN 978-80-7367-984-2.
81. ŘEHULKA, Evžen. *Prevence závislostí ve škole*. Brno: MSD, 2008. 105 s. ISBN 978-80-7392-077-7.
82. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie: příručka pro studenty*. 1 vydání. Praha: Portál, 2005. 286 s. ISBN 80-7178-923-2.
83. ŘÍČAN, Pavel, JANOŠOVÁ, Pavlína. *Jak na šikanu*. 1 vydání. Praha: Grada, 2010. 155 s. ISBN 978-80-247-2991-6.
84. SEDLÁČKOVÁ, Daniella. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. 1 vydání. Praha: Grada, 2009. 123 s. ISBN 978-80-247-2685-4.
85. SCHAVEL, Milan, ČIŠECKÝ, František, OLÁH, Michal. *Sociální prevence*. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálne práce sv. Alžbety, 2008. ISBN 978-80-89271-22-1.

86. SKÁCELOVÁ, Lenka. Dvojitá role – učitel – školní metodik prevence. In: MARTANOVÁ, V., JANÍKOVÁ, B., DANĚČKOVÁ, T. *Učební texty ke specializačnímu studiu pro školní metodiky prevence*. Praha: Centrum adiktologie Psychiatrické kliniky 1. lékařské fakulty, 2007a. 36-39 s. ISBN 978-80-254-0525-3.
87. SKOPALOVÁ, Jitka. *Vybrané kapitoly ze sociálních deviací*. 1 vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. 36 s. ISBN 80-244-0146-0.
88. SKOPALOVÁ, V., VESELÁ, G. Prevence prožitkem aneb zkus si roli ve Fóru. In: *Prevence*, 2010, č. 6. ISSN 1214-8717.
89. SLANÝ, Jaroslav. *Syndrom CAN: (syndrom týraného dítěte)*. 1 vydání. Ostrava: Ostravská univerzita, Zdravotně sociální fakulta, 2008. 155 s. ISBN 978-80-7368-474-7.
90. SOCHŮREK, Jan. *Úvod do sociální patologie*. 1 vydání. Liberec: Technická univerzita, 2009. 186 s. ISBN 978-80-7372-948-1.
91. ŠOLCOVÁ, Iva. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. 1 vydání. Praha: Grada, 2009. 102 s. ISBN 978-80-247-2947-3.
92. ŠTÁBLOVÁ, Renata. *Drogy, kriminalita a prevence*. 1 vydání. Praha: Policejní akademie České republiky, 1997. 214 s. ISBN 80-85981-64-5.
93. ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1 vydání. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
94. TESAR, Filip. *Etnické konflikty*. 1 vydání. Praha: Portál, 2007. 251 s. ISBN 978-80-7367-097-9.
95. TYŠER, Jiří. *Školní metodik prevence*. 1 vydání. Most: Hněvín, 2006. 104 s. ISBN 80-86654-17-6.
96. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémových dětí a mládeže: učební text pro vychovatele obor speciální pedagogika*. 1 vydání. Liberec: Technická univerzita, 2000. 125 s. ISBN 80-7083-378-5.
97. VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do psychologie*. Praha: Karolinum, 2001. 210 s. ISBN 80-246-0015-3.
98. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie*. 1 vydání. Liberec: Technická univerzita, 2001. 71 s. ISBN 80-7083-548-6.
99. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. 3 vydání. Praha: Portál, 2002. 444 s. ISBN 80-7178-678-0.
100. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie pro pomáhající profese*. 3 vydání. Praha: Portál, 2004. 870 s. ISBN 80-7178-802-3.

101. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. 1 vydání. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
102. VÁGNEROVÁ, Marie. *Poradenská psychologie pro pedagogy se zaměřením na problémy chování: problémy chování mohou mít různé příčiny i různá řešení*. 1 vydání. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-762-8.
103. VEČERKA, Kazimír, HOLAS, Jakub, TOMÁŠEK, Jan, et al. *Občané o kriminalitě a prevenci: závěrečná zpráva z výzkumu veřejného mínění*. 1 vydání. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2007. 112 s. ISBN 978-80-7338-057-1.
104. *Velký sociologický slovník*. 1 vydání. Praha: Karolinum, 1996. 1627 s. ISBN 80-7184-311-3.
105. VOJTOVÁ, Věra. *Úvod do etopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2008. 127 s. ISBN 978-80-7315-166-9.
106. VOJTOVÁ, Věra. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchou chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. 1 vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 330 s. ISBN 978-80-210-5159-1.
107. VYKOPALOVÁ, Hana. *Sociálně patologické jevy v současné společnosti*. 1 vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. 154 s. ISBN 80-244-0337-4.
108. WALKER, H. M., RAMSEY, E., GRESHAM, F. M. *Antisocial behavior in school: evidence-based practices*. 1. vyd. Thomson/Wadsworth, 2004. 414 s. ISBN 0534258840.

## Internetové zdroje

ČERVENKA, Karel. *Není pasták jako pasták: Vhled do zkušenosti klientů preventivně výchovného zařízení* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2008. [cit. 2014-02-05]. Dostupné z WWW:

[http://is.muni.cz/th/8596/fss\\_d\\_a2/karel\\_cervenka\\_-\\_dizertace\\_-\\_listopad\\_2008.pdf?lang=en](http://is.muni.cz/th/8596/fss_d_a2/karel_cervenka_-_dizertace_-_listopad_2008.pdf?lang=en)

HOHNOVÁ, Barbora. *Jak vnímají adolescenti a jejich rodiny terapeutický proces v SVP* [online] 2010 [cit. 2014-02-05]. Rigorózní práce. Masarykova univerzita. Dostupné z WWW:

[http://is.muni.cz/th/13053/fss\\_r\\_a2/Rigorozni\\_prace\\_Hohnova\\_Barbora.pdf](http://is.muni.cz/th/13053/fss_r_a2/Rigorozni_prace_Hohnova_Barbora.pdf)

KAPPELER, Manfred. *Bedeutung und Funktion von Prävention in der Jugendhilfe* [online]. Vortrag im Amt für Jugend der Behörde für schule, Jugend und Berufsbildung, 1999 [cit. 2014-02-05]. Dostupné z WWW:

[http://www.dvjj.de/data/pdf/5054f75b374\\_f33f7b66cdc0c37776ee0.pdf](http://www.dvjj.de/data/pdf/5054f75b374_f33f7b66cdc0c37776ee0.pdf).

KRUEGER, R. F., CASPI, A., MOFFITT, T. E., & SILVA, P. S. *The structure and stability of common mental disorders (DSM-III-R): A longitudinal-Epidemiological Study*. 1998. *Journal of Abnormal Psychology*, 107 (2), 216-227 [cit. 2014-02-05]. Dostupné z WWW:

<http://dionysus.psych.wisc.edu/Lit/Articles/KruegerR1998a.pdf>

MIKULKOVÁ, Milena. *Sociálně pedagogický pohled na roli třídního učitele aneb Třídní učitel jako spoluvůrce sociálního klimatu* [online]. Socioklima, s. r. o., 2010 [cit. 2014-02-05]. Dostupné z WWW:

[http://www.socioklima.eu/program/files/pohled\\_na\\_ucitele.pdf](http://www.socioklima.eu/program/files/pohled_na_ucitele.pdf)

NEŠPOR, Karel, CSÉMY, Ladislav. *Alkohol drogy a vaše děti. Jak problémům předcházet, jak je včas rozpoznat a jak je zvládat* [online]. Praha, 2003 [cit. 2014-02-05]. Dostupné z WWW:

<http://www.drnespor.eu/knizkycz.html>

THEINER, Pavel. *Psychiatrie pro praxi*. [online]. Brno, 2007 [cit. 2014-02-05]. Dostupné z WWW:

<http://www.solen.cz/pdfs/psy/2007/02/09.pdf>

## **Dokumenty**

10. revize *Mezinárodní klasifikace nemocí: Duševní poruchy a poruchy chování* (1992). Ženeva/Praha: Světová zdravotnická organizace/Psychiatrické centrum

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition (DSM-IV-TR)*. Washington, DC: American Psychiatric Association. 2000.

## **Použité zákony a vyhlášky**

Vyhláška č. 116/2011 Sb. o poskytování poradenských služeb ve škola a školských zařízení, ve znění pozdějších předpisů.

Vyhláška č. 492/2005 Sb., o krajských normativech, ve znění pozdějších předpisů.

Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základních, středním, vyšší odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů.

## **Seznam použitých strategických dokumentů**

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: *Strategie primární prevence 2013 – 2018* [online], 2013 [cit. 2014-02-05]. Dostupné z WWW:

<http://www.msmt.cz/file/28077>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: *Evaluace programu primární prevence* [online], 2002 [cit. 2014-02-05]. Dostupné z WWW:

<http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCUQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.pardubickykraj.cz%2FviewDocument.asp%3Fdocument%3D4487&ei=aH2qU9KTGKeO7AaA24GgCA&usg=AFQjCNG1xlRLXoGfhXNTjZHQVXWmp2Hlig>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: *Strategie prevence rizikového chování 2009-2012* [online], 2009 [cit.2014-02-05]. Dostupné z WWW:

<http://www.msmt.cz/file/20270>

Přehled vybraných předpisů o prevenci a sociálně patologických jevů je k dispozici z WWW:

<http://www.gyrec.cz/drupal/files/legislativa.pdf>



Olomoucký kraj: *Strategický protidrogový plan Olomouckého kraje 2011 -2014*[online], 2011  
[cit.2014-02-05] Dostupné z WWW:

<http://www.kr-olomoucky.cz/strategicky-protidrogovy-plan-olomouckeho-kraje-na-obdobi-2011-2014-aktuality-89.html>

## **Seznam příloh**

**Příloha číslo 1.** – Přesné znění polostrukturovaných otázek

**Příloha číslo 2.** – Informovaný souhlas respondenta

**Příloha číslo 3.** – Doporučení a přínos pro praxi

**Příloha číslo 4.** – **SWOT analýza Olomouckého kraje v rámci prevence**

## **Přesné znění polostrukturovaných otázek**

Doplňující otázky jsou uvedena v závorkách.

### **A. stručné údaje o školním metodikovi prevence**

1. *Pohlaví a věk:*
2. *Jak dlouho zastáváte funkci školního metodika prevence?*
3. *Ve funkci jste ze své iniciativy nebo jste byl/a jmenován/a ředitelem školy?*
4. *Kde jste absolvoval/a vzdělávací program „250“, který je důležitý pro funkci školního metodika prevence?*
5. *Kolik času věnujete své funkci?*
6. *Pokud vyučujete, jaké předměty?*
7. *Účastníte se v rámci své funkce školního metodika prevence nějakých dalších školení formou například odborných přednášek, workshopů atd.?*
8. *Máte vyhraněnou odbornou literaturu či podpůrné materiály, z kterých čerpáte při řešení problému, popřípadě, kde hledáte pomoc?*
9. *Jste za funkci školního metodika prevence finančně ohodnocen/a?*

### **B. Poradenské pracoviště ve školním prostředí**

1. *Kdo tvoří vaše školní poradenské pracoviště (struktura členů)?*
2. *Na jaké úrovni hodnotíte Vaši spolupráci s nimi?*
3. *Jaké nejčastější formy rizikového chování řešíte, s kým nejvíce spolupracujete?*
4. *V jaké oblasti rizikového chování potřebujete vnější pomoc?*

### **C. Vedoucí metodik prevence**

1. *Jak často je s Vámi v kontaktu vedoucí metodik prevence?*
2. *Nabízí Vám nějakou metodickou pomoc při tvorbě preventivního programu?*
3. *Jakou formou Vás informuje o novinkách v rámci prevence?*
4. *Jak často pořádá odborné semináře, přednášky, workshopy ... v oblasti prevence?*
5. *Provádí nějakým způsobem kontrolu minimálního preventivního programů?*

#### **D. Spolupráce s externími institucemi v rámci prevence**

1. *S kterými externími institucemi spolupracujete?*
2. *Jaké nejčastější preventivní programy od nich využíváte? Podle jakých kritérií vybíráte?*

#### **E. Fáze tvorby minimálního preventivního programu**

1. *Popište prosím, Vaše fáze k vytvoření minimálního preventivního programu (v jakém časovém horizontu začíná a končí, z čeho vycházíte při zpracování)?*
2. *Kdo se podílí na tvorbě minimálního preventivního programu a jakým způsobem (mění se struktura Vašeho preventivního týmu)?*
3. *Spolupracujete při tvorbě se žáky, zákonnými zástupci?*
4. *Podle jakých indikátorů formulujete krátkodobé a dlouhodobé cíle?*
5. *Jaké prostředky využíváte při sestavování minimálního preventivního programu?*
6. *Jakých preventivních zásad se držíte při tvorbě?*
7. *Pomáhají Vám podpůrné materiály vydané od MŠMT (dávají Vám jasné instrukce, jak postupovat)?*
8. *Z jakých finančních zdrojů dotujete preventivní programy?*
9. *Máte dostačující personálních, materiálních podmínek pro tvorbu minimálního preventivního programu (jaké další prostředky by Vám dopomohly)?*
10. *Jaké preventivní aktivity jsou obsahem minimálního preventivního programu (jak jsou řazeny, podle čeho jsou vybírány)?*
11. *Zpracováváte časový harmonogram programů a akcí?*
12. *Jaká jsou témata prevence ve Školském vzdělávacím programu (jaké předměty)?*
13. *Jakou cílovou skupinou se zabýváte v minimálním preventivním programu?*
14. *Koncipujete minimální preventivní program po ročnících?*
15. *Jaké formy a metody práce využíváte při realizaci preventivních aktivit?*
16. *Jakými nástroji provádíte evaluaci minimálního preventivního programu (je součástí dalšího preventivního programu)?*
17. *Jaká je zpětná vazba od cílových skupin?*

18. *V čem spatřujete význam tvorby minimálního preventivního programu na vaší škole (věděli byste zlepšení při tvrdě programu)?*
19. *Provádíte obnovu minimálního preventivního programu každý školní rok nebo dle potřeby školy inovujete, doplňujete aktuální informace?*
20. *Jaké užitečné rady, tipy můžete poskytnout začínajícím školním metodikům prevence, aby úspěšně zvládli tvorbu minimálního preventivního programu?*

## **Příloha číslo 2. – Informovaný souhlas respondenta**

### **Informovaný souhlas respondenta**

Souhlas se týká diplomové práce s názvem „*Školní metodik prevence a tvorba minimálních preventivních programů na základních školách v Olomouci.*“

Chtěl bych Vás tímto požádat o poskytnutí výzkumného materiálu pro výzkumné šetření ve formě audionahrávky našeho rozhovoru.

Vaše účast ve výzkumném šetření – rozhovoru je dobrovolná. Respondent může kdykoliv rozhovor přerušit, popřípadě ukončit. Výzkum je v nejvyšší míře anonymní, kde nebudou poskytovány jména ani jiné identifikační údaje, které by dopomohly j dohledání konkrétní osoby. Výzkumná data jsou k dispozici pouze výše zmiňované osobě a sloužit pouze k výzkumnému účelu.

Velice Vám děkuji za pozornost těmto informacím a současně Vás tímto co nejsrdečněji žádám o poskytnutí souhlasu s Vaší účastí v tomto výzkumu.

Bc. Marek Čepa

Podpis.....

Dle zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, ve znění pozdějších předpisů, uděluji dobrovolný souhlas s účastí v představeném výzkumném šetření a s poskytnutím rozhovoru za účelem materiálního podkladu do výzkumu.

V.....Dne.....Podpis:.....

## **Doporučení a přínos pro praxi**

Při vytváření minimálního preventivního programu je důležité jasně definovat problém, následně si vytyčit reálné cíle a zvolit k naplnění cílů adekvátní postupy. Z toho plyne doporučením školním metodikům prevence, aby si pro potřeby dané školy a jejího minimálního preventivního programu jasně definovali možné formy rizikového chování, jež jim chtějí předcházet. To pak tvoří podklad pro zvolení vhodných preventivních aktivit.

Školní metodici prevence si musí při realizaci prevence uvědomit, že preventivní aktivity jsou zvoleny na základě předem stanovených témat, například šikana, závislost ... Velmi důležitou roli hraje školní prostředí, které poskytuje svým žákům podporu, dále to jsou přístupy pedagogických pracovníků k těmto žákům. Můžeme hovořit o celkovém sociálním klimatu školy. Dobré je poznamenat, jakým způsobem probíhá komunikace ve školním prostředí, za významné je považováno respektování individuálních vzdělávacích potřeb žáka, pozitivní přístup k nim. Školní metodici by zmíněné resilienční faktory neměli v žádném případě přehlížet, ale spíše své pedagogické kolegy o jejich významu kontinuálně sdělovat a rozvíjet tak s nimi spolupráci pro vytváření preventivní strategie, který povede k otevřené škole, kde budou mít téměř všichni žáci možnost zažít úspěch. Pro větší efektivnost poradenského pracoviště ve školním prostředí, je dobré, si jasně určit a definovat kompetence jednotlivých složek vyskytující se v systému, a to pro lepší komunikaci a naplňování vytyčených cílů. Z rozhovoru se školními metodiky prevence jsme mohli poznamenat, že jejich primární prevence se více zaměřuje na II. stupeň, poněvadž se domnívají, že na I. stupni není potřeba takové preventivní opatření, myslí si, že na II. stupni je častější výskyt problémového chování. Je však nutné se zamyslet nad tím, že právě předškolní a mladší školní věk se nachází v obdobích, kdy si přebírají v nejvyšší míře sociální vzory ze svého sociálního okolí, kde žijí. V tomto období se u nich vytváří zdravé sebevědomí, sebeuvědomování. Právě u tohoto věku je možné posílení resilienčních faktorů, kdy je možné úspěšně předcházet zrodu či rozvoji negativních jevů, které se pak nemusí vyskytnout na II. stupni.

## Příloha číslo 4. – SWOT analýza Olomouckého kraje v rámci prevence

### SWOT analýza Olomouckého kraje

| <i>S – silné stránky</i>  | <i>W – slabé stránky</i>  |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Uzákonění primární prevence rizikového chování.</i></li> <li>▪ <i>Vyhovující vertikální hierarchie zajištění primární prevence rizikového chování a prestiž a kvalitní horizontální spolupráce jednotlivých pozic v tomto systému (např. metodici prevence: krajský, oblastní, školní).</i></li> <li>▪ <i>Stabilní financování primární prevence rizikového chování z MŠMT ČR.</i></li> <li>▪ <i>Existence standardů primární prevence rizikového chování v resortu školství.</i></li> <li>▪ <i>Stabilizovaná síť NNO v Olomouckém kraji poskytující kvalitní služby v primární prevenci rizikového chování.</i></li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Zpětná centralizace finančních prostředků na primární prevenci rizikového chování MŠMT ČR, neposkytování finančních prostředků krajům.</i></li> <li>▪ <i>Nevyhovující podmínky pro efektivní primární prevenci rizikového chování na školách, často formální přístup vedení škol k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti primární prevence.</i></li> <li>▪ <i>Nedostatečná finanční podpora primární prevence rizikového chování ze strany Olomouckého kraje.</i></li> <li>▪ <i>Nevyhovující úroveň evaluace primární prevence rizikového chování (zejména na školách).</i></li> <li>▪ <i>Nedostatečné (či omezené) využívání možnosti financování primární prevence rizikového chování ze strany EU.</i></li> </ul>  |
| <i>O – příležitosti</i>   | <i>T – hrozby</i>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Cílené zaměření na řešení novodobých fenoménů a trendů v oblasti realizace primární prevence rizikového chování (deviantní chování cíleně spojené se zneužíváním elektroniky, nebezpečí internetu apod.).</i></li> <li>▪ <i>Zintenzivnění kampaně informovanosti ředitelů škol a školských zařízení o potřebě realizace primární prevence rizikového chování v souladu se zákonem nařízenými náležitostmi tvorby školního kurikula a současně nutnosti podpory dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v této problematice.</i></li> <li>▪ <i>Opětovná decentralizace finančních prostředků na primární prevenci rizikového chování z MŠMT na kraje.</i></li> <li>▪ <i>Razantní posílení financování primární prevence rizikového chování z rozpočtu Olomouckého kraje.</i></li> <li>▪ <i>Intenzivnější využívání možností a</i></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Pokračující zhoršování či stagnace podmínek realizace výkonu primární prevence rizikového chování na školách a školských zařízeních (nedodržování zásad realizace tvorby kurikula, podceňování potřeby vzdělávání pedagogů, nesnížení přímé vyučovací povinnosti pro školní metodiky prevence atd.).</i></li> <li>▪ <i>Obecná vysoká míra společenské tolerance k alkoholu a tabáku vedoucí k absenci pocitu osobní odpovědnosti, podceňování rizik s tím spojených a pokračující nárůst počtu zejména mladých lidí užívajících ve zvýšené míře legální drogy (včetně dostupných léčiv).</i></li> <li>▪ <i>Zachování stávajícího systému financování primární prevence rizikového chování ze strany MŠMT jako donátora, bez opětovného převodu financí na kraje.</i></li> <li>▪ <i>Nedostatečné financování primární prevence rizikového chování, zejména z krajských finančních zdrojů.</i></li> <li>▪ <i>Realizace neodborné a nekvalifikované</i></li> </ul> |



|   |  |
|---|--|
| <i>příležitostí financování primární prevence rizikového chování z dotací EU.</i> | <i>primární prevence rizikového chování na školách a školských zařízeních (zejména vstupem nekvalifikovaných realizátorů).</i> |
|---|--|

Tabulka č. 4 – SWOT analýza Olomouckého kraje v rámci prevence

Zdroj: Olomoucký kraj (2014).