

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra sociální pedagogiky

**Programy dlouhodobé primární prevence na  
základních školách z pohledu žáků a pedagogů**

Diplomová práce

**Autor:**

**Bc. Alexandr Zich**

Studijní program:

N 7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor:

Sociální pedagogika

Vedoucí práce:

Mgr. Iva Junová, Ph.D.

Hradec Králové

2020

## Zadání diplomové práce

**Autor:** Alexandr Zich

**Studium:** P18P0647

**Studijní program:** N7507 Specializace v pedagogice

**Studijní obor:** Sociální pedagogika

**Název bakalářské práce:** **Programy dlouhodobé primární prevence na základních školách z pohledu žáků a pedagogů**

Název bakalářské práce AJ: Programs of long-term primary prevention in primary schools from the perspective of students and teachers

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Diplomová práce se zabývá primární prevencí rizikového chování na základních školách z pohledu jejich žáků a pedagogů s akcentem na programy realizované neziskovou organizací Semiramis z.ú. Teoretická část je zaměřena na charakteristiku podstatných souvislostí mezi základními pojmy řešeného tématu, zejména primární prevence, rizikové chování, specifika práce lektora. Praktická část prezentuje vlastní empirické šetření mapující pohled žáků a pedagogů základních škol na programy dlouhodobé primární prevence.

MATOUŠEK, Oldřich a Andrea MATOUŠKOVÁ. Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže. Vyd. 3., aktualiz. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-825-8, MEDLÍKOVÁ, Olga. Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2013. Komunikace (Grada). ISBN 978-80-247-4336-3.

**Garantující pracoviště:** Katedra sociální pedagogiky,  
Pedagogická fakulta

**Vedoucí práce:** Mgr. Iva Junová, Ph.D.

**Oponent:** Mgr. et Mgr. Petra Ambrožová, Ph.D.

**Datum zadání závěrečné práce:** 6.11.2014

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval samostatně a uvedl všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne .....

---

Alexandr Zich

## **Poděkování**

Rád bych poděkoval vedoucí diplomové práce Mgr. Ivě Junové, PhD. za odborné vedení, cenné rady a vstřícný přístup během tvorby této práce. Rovněž děkuji organizaci Semiramis, která mi umožnila provést výzkumné šetření.

## ANOTACE

ZICH, Alexandr. *Programy dlouhodobé primární prevence na základních školách z pohledu žáků a pedagogů*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020. 77 s. Diplomová práce.

Diplomová práce je rozdělena do šesti kapitol, z nichž pět kapitol je pojato teoreticky a zahrnují poznatky z odborné literatury. Závěrečná kapitola je věnována vlastnímu výzkumnému šetření. Práce popisuje programy dlouhodobé primární prevence rizikového chování realizované organizací Semiramis na základních školách z pohledu jejich žáků a pedagogů. V teoretické části je vymezeno rizikové chování, následně pak vybrané rizikové jevy – šikana, kyberšikana, závislostní chování, záškoláctví. Dále se věnuje prevenci rizikového chování, jednotlivým druhům a efektivní prevenci. Posléze navazuje na prevenci ve školním prostředí, kde je v podkapitolách popsán školský poradenský systém, specializovaní pedagogičtí pracovníci, školská poradenská zařízení a preventivní program školy. Kapitola s názvem Lektor primární prevence na základní škole a předposlední kapitola s názvem Organizace Semiramis se zaměřením na Centrum primární prevence pak otevírají prostor pro kvalitativní způsob výzkumného šetření prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru. Cílem je zmapovat realizaci programů dlouhodobé primární prevence na základních školách z pohledu žáků a pedagogů.

**Klíčová slova:** rizikové chování, primární prevence, programy primární prevence, lektor, žák, pedagog

## ANNOTATION

ZICH, Alexandr. *Programs of long-term primary prevention in primary schools from the perspective of students and teachers*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2020. 77 pp. Diploma Degree Thesis.

The diploma thesis is divided into six chapters, of which five chapters are conceived theoretically and include knowledge from literature. The final chapter is devoted to own research. The thesis describes programs of long-term primary prevention of risky behavior implemented by Semiramis organization in primary schools from the perspective of their students and teachers. In the theoretical part is defined risk behavior, then selected risk phenomena – bullying, cyberbullying, addictive behavior, truancy. It also deals with prevention of risky behavior, individual species and effective prevention. Subsequently, it follows the prevention in the school environment, where the sub-chapters describe the school counseling system, specialized teaching staff, school counseling facilities and school preventive program. The chapter entitled Lecturer of Primary Prevention at Primary School and the penultimate chapter entitled Semiramis Organizations with a focus on the Primary Prevention Center then open the space for a qualitative way of research through a semi-structured interview. The purpose is to map the implementation of long-term primary prevention programs at primary schools from the perspective of students and teachers.

**Keywords:** risk behavior, primary prevention, primary prevention programs, lecturer, student, teacher

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 9/2020 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum: .....

Podpis studenta: .....

# OBSAH

ÚVOD .....	10
1 VYMEZENÍ POJMU RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ .....	12
1.1 Šikana.....	14
1.2 Kyberšikana.....	18
1.3 Závislostní chování, užívání různých typů návykových látek .....	20
1.4 Záškoláctví .....	23
2 PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ.....	25
2.1 Druhy prevence rizikového chování (najít jiné zdroje) .....	26
2.2 Efektivní prevence .....	28
3 PREVENCE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ .....	34
3.1 Školský poradenský systém .....	35
3.2 Specializovaní pedagogičtí pracovníci.....	37
3.3 Školská poradenská zařízení .....	42
3.4 Preventivní program školy .....	42
4 LEKTOR PRIMÁRNÍ PREVENCE NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE .....	47
4.1 Lektorské způsobilosti .....	48
4.2 Pracovní náplň lektora primární prevence .....	50
5 ORGANIZACE SEMIRAMIS SE ZAMĚŘENÍM NA CENTRUM PRIMÁRNÍ PREVENCE.....	53
6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ .....	58
6.1 Cíl výzkumného šetření .....	58
6.2 Výzkumný vzorek .....	59
6.3 Použitá metoda a průběh výzkumného šetření.....	59
6.4 Výsledky výzkumného šetření .....	60
6.5 Shrnutí výzkumného šetření.....	67
ZÁVĚR .....	71



SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....	73
SOUPIS PŘÍLOH .....	77

## ÚVOD

Diplomová práce s názvem „Programy dlouhodobé primární prevence na základních školách z pohledu žáků a pedagogů“ se zabývá rizikovým chováním a vybranými rizikovými jevy, se kterými se někteří žáci základních škol často potýkají. Výše jmenovanou oblast vidím jako nezdárka podstatnou a rozhodně je lepší rizikovým jevům ve společnosti předejít, než je poté řešit případně trestat. Dnešní uspěchaná doba není synonymem pro klid a oddech, i přesto považuji za nutné hovořit s dětmi a mladými lidmi o různých rizicích, která se u nich v souvislosti s jejich životním stylem, prostředím a vrstevníky mohou vyskytovat.

Jedním z klíčových slov práce je pojem prevence, která ve druhé kapitole zastupuje oblast prevence rizikového chování a její jednotlivé druhy včetně efektivního uchopení prevence. Zároveň je také prevence zastoupena ve třetí kapitole, která nese název prevence ve školním prostředí a popisuje, jak funguje školský poradenský systém, konkrétní pedagogičtí pracovníci a školská poradenská zařízení. Pozornost je věnována i preventivnímu programu školy, který musí mít každá základní škola se zaměřením na třídní pravidla, která jsou v současné době jistou pomocnou rukou k udržení správného klimatu ve třídě a svým způsobem by měly zamezovat nevhodnému chování mezi žáky v třídním kolektivu.

Čtvrtá kapitola, především druhá podkapitola, je lze říci „teoreticky-praktická“, protože vychází z reálných pracovních skutečností a zkušeností samotného lektora. V podstatě popisuje, co se před a během bloku primární prevence děje a jak lektor práci vnímá. Je jakýmsi vstupem do výzkumné části a zároveň do poslední kapitoly, kde je prostor věnován dále již jen žákům a pedagogům a kde nás bude zajímat taktéž pohled těchto dvou aktérů, kteří se účastní programů primární prevence.

Pátá kapitola popisuje organizaci Semiramis jako celek, následně také samotné Centrum primární prevence, což nám taktéž slouží jako vstup do výzkumné části, jelikož je prostřednictvím výše jmenované organizace výzkumné šetření umožněno.

Odborný text je dáván do kontextu programů primární prevence realizované organizací Semiramis nebo zpětně reflektován vlastním pohledem autora na danou problematiku. V některých případech jsou podkapitoly doplněny o snímky

z programů primární prevence s poskytnutým souhlasem žáků i třídních učitelů jako názorná ukázka přímé práce.

Zvolení tématu je záměrné, protože již druhým rokem pracuji jako externí lektor programů dlouhodobé primární prevence rizikového chování v organizaci Semiramis. Tvorba diplomové práce na výše uvedené téma pro mě znamená nejen nabytí nových teoretických znalostí do mojí praxe, ale i možnost nahlédnutí do různých úhlů pohledu na programy primární prevence jejich jednotlivých aktérů.

Cílem práce je s oporou o odbornou literaturu popsat dlouhodobé programy primární prevence na základních školách (se zaměřením na programy realizované organizací Semiramis). Cílem výzkumné části je zmapovat, jak vnímají žáci a pedagogové realizaci programů dlouhodobé primární prevence na svých školách.

# 1 VYMEZENÍ POJMU RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ

Úvodní kapitola se zaměřuje na rizikové chování u dětí a mládeže. Níže si popíšeme možná pojetí a definice z řad odborníků, jaké vědní obory se věnují dané problematice a jaké jevy spadají pod rizikové chování podle národní strategie vytvořené Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.

Stěžejní dokument, kterým vymezuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR rizikové chování a jeho primární prevenci, je *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže*. Tento dokument je periodicky inovován, přičemž aktuálně platné znění je vydané na období let 2019-2027. (Národní strategie 2019-2027, online)

Pojetí rizikového chování se zaměřením na děti a mládež – této problematice se věnuje mnoho autorů, tudíž se i pracuje s různými definicemi a různými pojetími. Mimo jiné je také předmětem zkoumání vícero vědních oborů, jelikož se jedná o interdisciplinární problém. Mezi zainteresované obory můžeme zařadit sociální pedagogiku z hlediska prostředí a v neposlední řadě speciálně pedagogickou disciplínu etopedii, ale i sociální patologii s důrazem na prevenci.

Jedna z definic dle Moravcové, Podané a Buriánka (2015) zastává názor, že se jedná o jakýsi předstupeň či jeden ze signálů pozdějších rizik, které mohou mít souvislost s následnou delikvencí. Ne vždy však musí rizikové chování nutně probíhat pouze před samotnou delikvencí. Naopak často se odehrává současně s ní a může mít komplementární charakter. Pod rizikové chování spadají především ty aktivity jejichž provozováním se zákon přímo neporušuje. Jde např. o konzumaci alkoholu, kouření marihuany, záškoláctví. (Moravcová, Podaná, Buriánek, 2015)

Související pojetí dle Bělíka a Hoferkové (2016) vychází z psychologického pohledu na problematiku a označuje chování, jímž jedinec či skupina ohrožuje sám sebe, ale zároveň může ohrožovat společnost. Dále uvádí, že rizikové chování není tolik stigmatizující a postrádá právě oblast kam spadá, tedy patologii, což je např. autorem Miovským (2010) vytýkáno. Vzhledem k těmto důvodům je vhodné mířit označení rizikové jevy zejména do oblasti školství s přihlédnutím na důraz primární prevence. (Bělík, Hoferková, 2016), (srov. Miovský, 2010) S pojmem primární prevence se

v následujících kapitolách taktéž setkáme, protože neodmyslitelně patří k rizikovým jevům a osobám (lektorům), které s ní pracují.

Abychom se však vrátili a navázali na druhý odstavec práce, kde je uvedeno, že Česká republika pro oblast školství prostřednictvím Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy vymezuje určité dokumenty, je důležité zmínit Národní strategii primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027. Dokument pracuje s pojmem rizikového chování, jenž je v současné pedagogické realitě nejvyužívanějším pojmem pro označení sociálně patologických jevů.

Mezi rizikové chování patří tyto jevy (Národní strategie 2019-2027, online):

- **agrese, šikana, kyberšikana** a další rizikové formy komunikace prostřednictvím multimédií,
- násilí, domácí násilí, krizové situace spojené s násilím, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus, xenofobie, homofobie,
- vandalismus, krádeže, loupeže, vydírání, vyhrožování,
- **záškoláctví,**
- **závislostní chování, užívání různých typů návykových látek, netolismus,** gambling,
- **rizikové sportovní aktivity,**
- rizikové chování v dopravě,
- prevence úrazů,
- **spektrum poruch příjmu potravy,**
- negativní působení sekt,
- **sexuální rizikové chování.**

Tučně zvýrazněné jsou jevy, u kterých je možné, že budou některé jedince během povinné školní docházky provázet. Na základě zkušeností s lektorováním jsme se s kolegy lektory shodli na tom, že právě tyto jevy současné školy nejvíce řeší. Teoreticky vzato se může jednat o všechny jevy výše popsání, ale typické pro dnešní dobu jsou tučně zvýrazněné. V dalších podkapitolách se zaměříme a popíšeme tučně zvýrazněné a zároveň označené kurzívou. Bude se jednat o šikanu, kyberšikanu, záškoláctví, závislostní chování, užívání různých typů návykových látek, které se nejčastěji vyskytují ve školních třídách, u některých jedinců v rámci povinné školní docházky a je nutné jim věnovat patřičnou pozornost.

## 1.1 Šikana

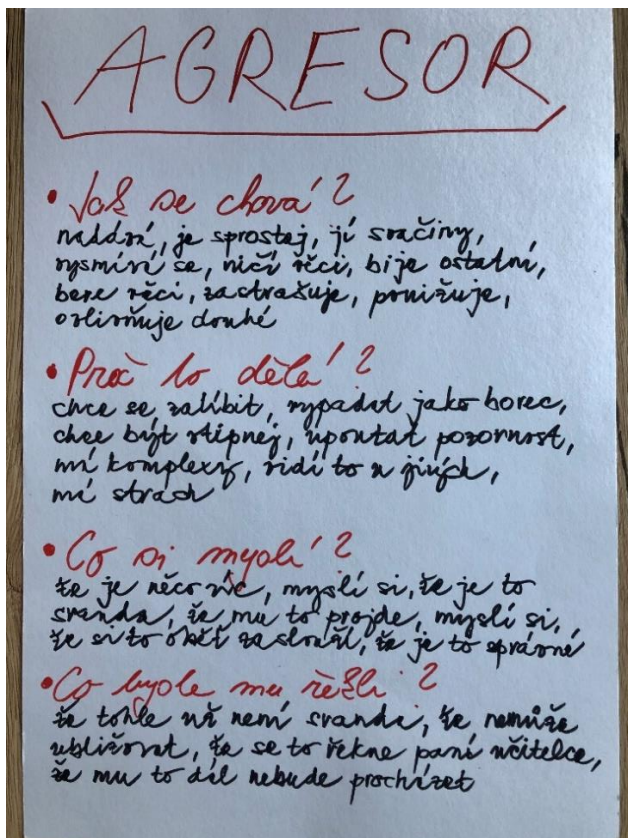
Slovo šikana je v poslední době pojem slýchávaný poměrně často. Bývá bagatelizováno, ale bývá i nadužíváno. Mezi spolužáky ve třídě může docházet ke konfliktům, které občas skončí fyzickým útokem. Někteří žáci jsou si antipatičtí, a proto spolu nekomunikují nebo se ignorují. Jiní se vzájemně urážejí nebo vytvářejí koalice proti ostatním. Jednotlivé příklady jsou nevhodným, ba dokonce agresivním chováním, ale ne vždy se jedná o šikanu. Šikanu můžeme definovat jako nevhodné až agresivní chování s cílem ublížit jak psychicky i fyzicky za předpokladu, že k tomu dochází opakovaně.

V našem prostředí je nejčastěji užívána následující definice: „Šikana je opakované a záměrné psychické a fyzické ubližování (ponižování, týrání) zaměřené na jedince či skupinu žáků, kteří se těmto útokům nemohou či nedokáží účinně bránit. Cílem takového chování je ponížení, ublížení či týrání.“ (Kolář, 2001, Vágnerová et al., 2009, Čáp, 2012, in Bittmannová, Bittmann, 2016)

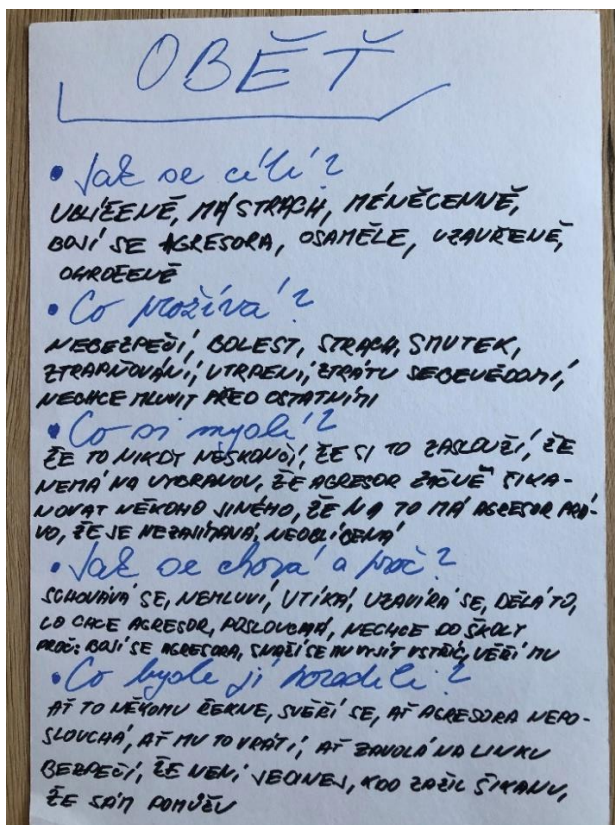
Důležité pro rozpoznání šikany jsou i jisté znaky, které je vhodné ověřit, zda se v chování vyskytují. Dle Bittmannové a Bittmanna (2016) se jedná o:

- záměrné ubližování (záměr ponížit či ublížit),
- zacílené ubližování (útoky vedeny na konkrétního žáka či skupinu žáků),
- opakování (opakují se útoky vůči oběti nebo skupině obětí),
- nepoměr sil (je viditelný nepoměr sil nejen fyzických x může se oběť efektivně bránit),
- snižování lidské důstojnosti (prvek ponížení).

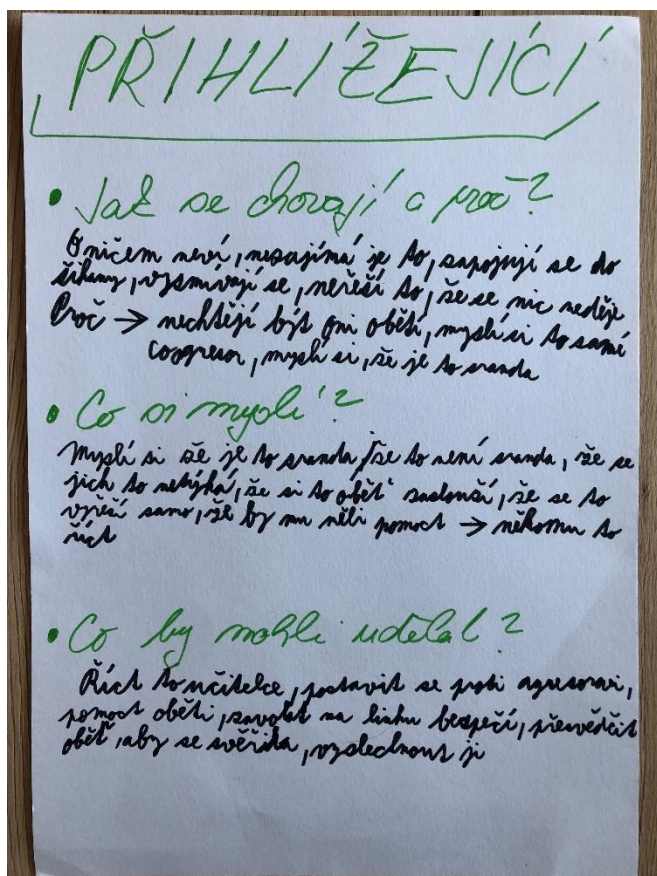
Šikana nemá ihned podobu nejsilnějšího a nejvážnějšího stádia, prochází určitým vývojem, neboli stádii. Ze začátku se jedná o konfrontaci mezi agresorem a obětí, postupem času se do konfliktů přidávají další aktéři. Aktéři šikany jsou tedy agresor, oběť a přihlížející. Následující obrázky ukazují, jak se na základních školách v rámci programů primární prevence pracuje s problematikou šikany.



Obr. č. 1: Jak vidí agresora žáci 7. třídy? (Vlastní zdroj)



Obr. č. 2: Jak vidí oběť žáci 7. třídy? (Vlastní zdroj)



Obr. č. 3: Jak vidí ostatní přihlížejíci žáci 7. třídy? (Vlastní zdroj)

Kolář (2011) hovoří o pěti stádiích šikany:

- **první** je zrod ostrakismu a hlavní roli ve třídě má okrajový člen (žák) skupiny, který se necítí dobře, protože jsou vůči němu vedeny psychické zejména zesměšňující legrácky a nadávky. Ostatními je odmítán, nebaví se ním, pomlouvají ho, není oblíben, nemá uznání. Situace je již v zárodku a představuje další možnost negativního vývoje.
- **Druhé** stádium se nese v duchu fyzické agrese a přitvrzování manipulace. Vyčlenění žáci slouží v zátěžových situacích jako tzv. hromosvod. Spolužáci se na nich vylévají frustraci z těžké písemky, ze sporu s učitelem atd. Objevuje se i mírná fyzická agrese.
- **Třetí** stádium je klíčové, protože v něm dochází k vytvoření jádra, tedy skupiny agresorů. Agresor či agresori systematicky šikanují nejvhodnější oběť(i). Zde se i vytváří normy, které začínají ve třídě postupně platit.



- Ve **čtvrtém** stádiu většina třídy přijímá normy od agresorů a stávají se tak třídními pravidly. Málokdo se dokáže nově stanovenému tlaku postavit. Slušní a ukázkoví žáci se začnou chovat hrubě a podílí se na násilí na spolužákovi.
- **Páté** stádium je totalitou neboli dokonalou šikanou. Násilí jako nové třídní pravidlo přijímají všichni členové třídy. Šikanování v nejrůznějších podobách se zde vyskytuje. Žáci jsou rozděleni na tzv. „otrokáře a „otroky“, přičemž jedna skupina má všechna práva a druhá skupina práva žádná. Navíc se rozvíjí závislost (podobně jako u domácího násilí) oběti na agresorovi či agresorech. Může se to projevovat tím, že oběť hovoří agresorovi či agresorech jako o svých kamarádech.

První dvě stádia jsou počáteční a členové třídy jsou schopni o tom, co se děje ve třídě hovořit směrem k pedagogům, mít k tomu nějaký postoj. První dvě stádia se vyskytují takřka na všech školách a ve všech věkových skupinách. Většinou se ve třídě vyskytuje někdo neoblíbený, nevlivný, někdo, kdo je slabším článkem a narážky, posměšky padají na tohoto žáka, což za mé lektorské praxe šlo mnohdy vyzozorovat. V úvodních fázích je nutné zasáhnout, protože přehlížení prvních dvou stádií vede k dalšímu rozvoji forem šikanování, které jsou lépe maskovány, obtížněji se řeší a zanechávají na oběti dlouhodobé psychické i fyzické následky. V mírnější podobě jsou následky zanechány i na ostatních aktérech šikany.

Třetí stádium je tenkou hranicí mezi prvním a druhým stádiem až čtvrtým a pátým stádiem. Pokud nedojde k podchycení začátku, dochází k tvorbě nových pravidel a norem ve třídě. Členové třídy již ztrácí schopnost mluvit o tom, co se ve třídě děje směrem k pedagogovi.

Čtvrté a páté stádium je již výše popsáno a nazváno jako třídní totalitou nebo dokonalou šikanou. Je však důležité si uvědomit, že šikana se netýká pouze agresora a oběti, ale i všech žáků ve třídě, které lze nazvat jako přihlížející.

Podkapitola řešila tradiční šikanu a v následující podkapitole bude řeč o nové formě šikany ve virtuálním prostředí – kyberšikaně.

## 1.2 Kyberšikana

Kyberšikana je v dnešní době pojem slýchávaný možná ještě častěji než šikana. Od běžné šikany se příliš neliší. Jedná se o ponižování a zesměšňování prostřednictvím elektronické komunikace (SMS, e-mail, dnes hojně využívané sociální sítě – Facebook, Instagram, Messenger, Snapchat, TikTok, zveřejňování urážlivých obsahů na internetových stránkách atd.). Zvláště sociální síť TikTok si našla oblibu u mladých lidí. V podstatě jde o další formu ubližování, u které hrozí nebezpečí především v rychlosti informování ostatních, počtu diváků a časové neohraničenosti.

Zahraniční monografie uvádí, že ke kyberšikaně dochází, když jedinec používá informační technologie k zahanbení, obtěžování, zastrašování, vyhrožování nebo k jiným škodám jednotlivců, na něž se takové zneužití zaměřuje. Rovněž kyberšikana představuje technologické rozšíření fyzické šikany. (McQuade et al., 2009)

McQuade a kolektiv dále vymezují aspekty moderních bullyingových (z angl. bullying – šikana) případů, kdy oběti jsou vnímány agresorem jako relativně slabší nebo zranitelnější (deprese, nadváha, porucha učení, špatný fyzický vzhled apod.). Účast na chatech, sociálních sítích či tvorba videí, fotek a s tím spojená důvěra v ostatní uživatele, následná citová manipulace. Rodiče nebo jiní dospělí nejsou v pozici, aby mohli účinně zasáhnout. Nedostatečná výuka v oblasti bezpečnosti informačních technologií. Ze strany agresorů, jak zodpovědně využívat IT, kteří by nikoho neurazili, nepoškodili. Ze strany obětí, jak se naučit blokovat digitální zprávy, zastavit nepřátelské online dialogy. (McQuade et al., 2009)

Pro příklad zde uvádím jeden konkrétní kyberbullyingový (z angl. cyberbullying – kyberšikana) případ.

*Příběh třináctiletého Ryana Patricka Halligana je příkladem šikany v digitálním věku. V roce 2003 žil Ryan se svou rodinou v jednom nejmenovaném městě v USA. Měl poruchu učení, byl popisován jako nepřítel atletickým typem a údajně ho šikanovali ostatní studenti již v 5. třídě, když mu bylo asi 10 let. Jeho osobnost, citlivá povaha, slovní šikana způsobila, že se Ryan cítil velmi nejistě. S určitým poradenstvím a postupem času se zdálo, že se situace zlepšila, avšak v 7. třídě online pomluvy, že Ryan byl gay, vyústily v širší a intenzivnější kolo šikany od ostatních studentů. Pověsti o tom, že Ryan byl gay, se šířily jako požár ostatními studenty, kteří*

využívali technologická zařízení a rychlé zasílání zpráv. Poté, co se Ryan dohodl se svými rodiči za předpokladu, že jeho výsledky ve škole budou pozitivní, bude moci využívat počítač ve svém pokoji. Ryan začal ihned používat internet jako prostředek osamělosti a útěku před osobním životem, který zažil ve skutečném světě. Ryana se následně ujala dívka, která ho zapojila do online konverzace, údajně se o něm dozvěděla více informací a později ho ve škole zradila a citlivé informace o něm sdílela mezi ostatními studenty. Když Ryanovy známky vykazovaly klesající výkon, jeho otec počítač deaktivoval a zamezil mu přístupu. Krátce poté se Ryan oběsil v rodinné koupelně. Po sebevraždě otec pečlivě přečetl každý záznam online rozhovorů vedených mezi Ryanem a ostatními studenty, vše bylo uloženo na pevný disk počítače díky speciální softwarové aplikaci, kterou Ryan nainstaloval. Analýza online rozhovorů odhalila Ryanův příběh, podrobnosti, které uchovával od svého otce a dalších. Jeho otec později popsal čtení jako srdcervoucí a nejobtížnější věcí, kterou kdy udělal. Například jedna část rychlé konverzace mezi Ryanem a jiným chlapcem, která proběhla před sebevraždou, vypadala takto:

*Other boy: naposledy slyším, jak si stěžuješ!*

*Other boy: už se konečně zabiješ?!*

*Ryan: yes*

*Other Boy: phew*

*Other Boy: to už říkáš poněkolkáté!*

*Ryan: uslyšíš o tom v novinách zítra. (McQuade et al., 2009)*

Z příběhu je patrné, že šikana a kyberšikana spolu úzce souvisí a mohou se vzájemně doplňovat. Vzhledem k možnostem, které kyberprostor nabízí je obtížné před šikanou utéct. Kyberprostor je vlastně virtuální realitou, kdy jedinec si s sebou do reálného života nese vše, co proběhne v kyberprostoru. To znamená, vše, co sdílíme v kyberprostoru, tedy na sociálních sítích, se může promítnout do reálného života.

Dle Bělíka a Hoferkové se v České i Slovenské republice děti jako oběti kyberšikany obrací na rodiče i učitele zhruba v polovině případů a teprve tehdy, když je útok vážný a děti jej nedokáží vyřešit. Zároveň je důležité zmínit existenci proměn rolí mezi oběťmi a agresory. Mnoho obětí se mění v útočníky různých forem

kyberšikany. Navíc je možné předpokládat, že podobné přepínání rolí bude platit i v rámci „face to face“ šikany. (Bělík, Hoferková, 2018)

### 1.3 Závislostní chování, užívání různých typů návykových látek

Závislostní chování je jedním z rizikových jevů, které může výrazně ovlivňovat život jedince z hlediska jeho psychického a fyzického stavu i životy ostatních v jeho okolí. MŠMT ve svém metodickém doporučení (MŠMT, příloha č.1 návykové látky, online) uvádí, že je důležité pro oblast závislostního chování zmínit:

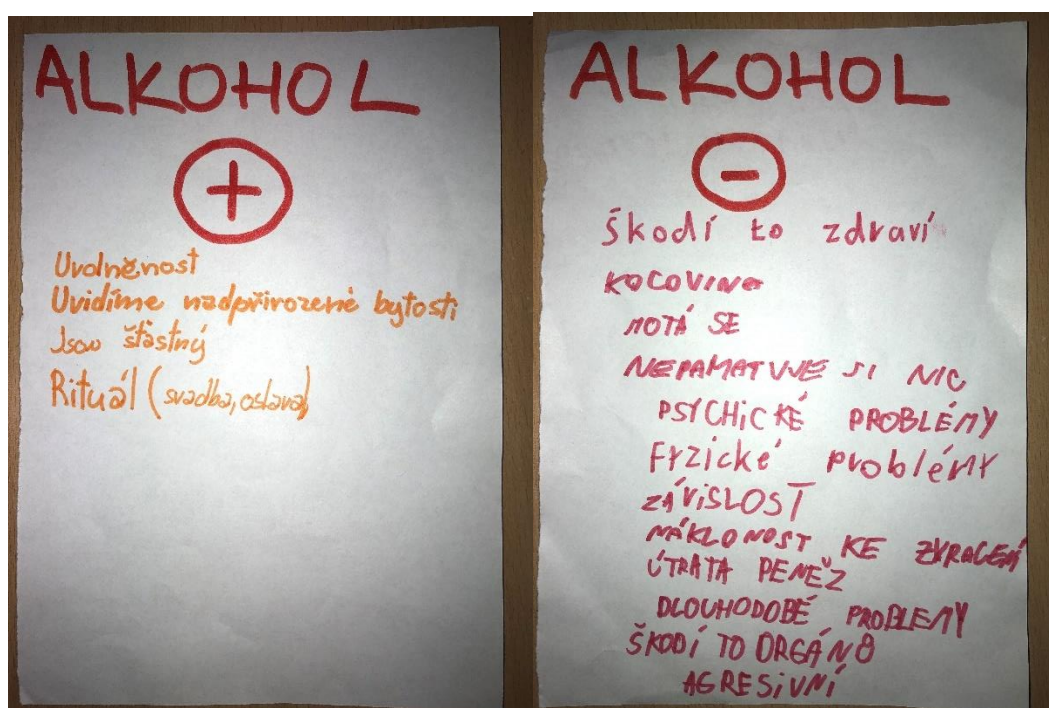
- druh návykové látky,
- frekvence a délka užívání,
- typ závislostního chování.

Závislostní chování může z názvu mylně představovat, že je vždy na druhu návykové látky vyvolána závislost. Pro upřesnění si rozlišíme z hlediska frekvence a délky užívání jednotlivé pojmy (fáze).

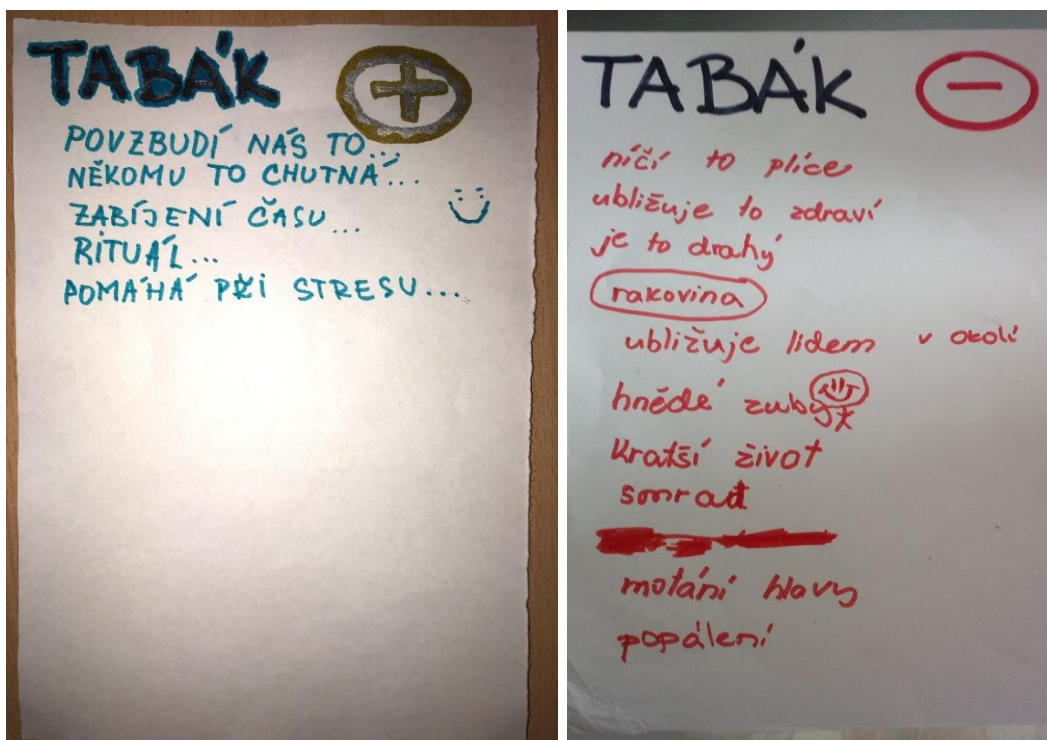
Užití nebo experiment – i jednorázový experiment může být nebezpečný, je třeba sledovat věk a o jakou návykovou látku se jednalo. O užívání (legálních návykových látek) už lze říci, že má opakovaný charakter. Nemusí mít vždy špatný dopad na zdraví, týká se to spíše jiné oblasti – může ho postihnout trest nebo určitá forma opatření. Nadužívání legálních i nelegálních návykových látek již má svá rizika v oblasti zdraví. Jde např. o pití nadměrných dávek alkoholu, užívání marihuany apod. Zneužívání je problémovou fází a vyjadřuje nepřetržitou konzumaci legálních a nelegálních návykových látek i vzhledem přes jednoznačné negativní následky. A u závislosti se již nehledí na důsledky vyvolané návykovou látkou, vznikne po souvislém užívání v rozmezí zhruba několika měsíců až let. (MŠMT, příloha č.1 návykové látky, online)

Může vznikat fyzická i psychická závislost. Psychická je doprovodným jevem pokaždé, fyzická závislost se vyskytuje pouze u některých látek. Psychická závislost je složitějším mechanismem než fyzická závislost z hlediska odvykání. Fyzickou závislost lze zvládnout během několika dnů či týdnů, nýbrž s psychickou závislostí se pracuje v řádech měsíců až let. (Kalina et al., 2003 in MŠMT, příloha č.1 návykové látky, online)

Typickými návykovými látkami, se kterými se mohou děti setkat je alkohol. Setkat se s ním je možné již v rodině, poté u vrstevníků. Patří k životnímu stylu v naší společnosti, proto je také společensky tolerovatelný. Jedná se o volně dostupnou, věkem podmíněnou (18 let) a legální drogu. Navíc patříme mezi země s jednou z nejvyšších spotřeb alkoholu na světě. Nepochybně další návykovou látkou je tabák, se kterou se děti mohou setkat totožně jako u alkoholu. Opět se jedná o látku společensky tolerovatelnou patřící k životnímu stylu, volně dostupnou a věkem podmíněnou (18 let) legální drogu. Následující obrázky ukazují, jak se na základních školách v rámci programů primární prevence pracuje s problematikou závislostí – v konkrétním případě alkoholismu a tabakismu.



Obr. č. 4: Co o alkoholu říkají žáci 6. třídy? (Vlastní zdroj)



Obr. č. 5: Co o tabáku říkají žáci 6. třídy? (Vlastní zdroj)

Konopné drogy – zde je jistě důležité zmínit marihuanu, která je u nás v České republice nelegální drogou. Vyznačuje se účinnou látkou THC (tetrahydrokanabinol). MŠMT ve své příloze uvádí, že marihuana je u mladých lidí velmi často zneužívanou nelegální návykovou látkou (Mravčík et al., 2017 in MŠMT, příloha č.1 návykové látky, online)

Syntetické drogy také jistě mají své místo u mladých lidí, jelikož se jedná o tzv. taneční či festivalové drogy. Lze je slyšet pod jmény éčko, emko, koule, boule a spousty dalších „krycích pojmenování“. V současné době se na tanečních parketech objevuje nová „droga“ slangově označená jako poppers. Jedná se o afrodiziakum, které je legálně dostupné v malých lahvičkách. Lze ho dýchat nosem, účinky se dostavují ihned a trvají zhruba půl až jednu minutu. Během jedné minuty vyvolají stav euforie a jakýsi pocit úlevy, ale i omámenosti.

Za zmínku také stojí stimulancia – pervitin, kokain, případně ve formě kouření crack a halucinogeny – v syntetické podobě LSD, v přírodní podobě lysohlávky neboli „houbičky“, se kterými je možnost přijít do styku u mladých lidí taktéž aktuální.

Pro přehled prostřednictvím MŠMT (příloha č.1 návykové látky) zde uvádím výsledky Evropské školní studie o alkoholu a drogách (ESPAD) týkající se užívání

návykových látek mezi dětmi a dospívajícími v ČR, ze kterých vyplývá, že mezi 16letými v roce 2015:

- 66 % alespoň jednou v životě kouřilo cigarety, téměř 30 % kouřilo v posledních 30 dnech, přibližně 13 % denně kouří tabákové výrobky, 96 % mělo v životě alkohol, v posledním měsíci užilo alkohol přibližně 78 %, přibližně 12 % pravidelně konzumuje nadměrné dávky alkoholu,
- 32 % má zkušenost s užitím konopných látek, téměř 24 % užilo konopné látky v posledním roce, průměrný věk první zkušenosti s konopnými drogami byl 14,5 roku,
- téměř 4 % měla LSD a halucinogeny (a více než 3 % halucinogenní houby), téměř 3 % extázi, 1,4 % pervitin, 1,4 % kokain,
- méně než 1 % zkusilo jiné nelegální návykové látky. (Mravčík et al., 2017, 2016 in MŠMT, příloha č.1 návykové látky, online)

Ze výsledků vyplývá, že legální drogy, tedy alkohol a cigarety převládají, přestože jsou věkem podmíněné, avšak společensky tolerovatelné. Následují konopné látky, jakožto nelegální drogy a průměrný věk první zkušenosti se pohybuje okolo 14-15 let, což je stále věk, kdy jedinec usedává do školních lavic základní školy. Dále následují ve výrazně menší míře halucinogeny (LSD, houby), syntetické drogy (extáze) a stimulancia (pervitin, kokain).

#### **1.4 Záškoláctví**

Záškoláctví je dalším z rizikových jevů, přičemž se jedná o čas strávený mimo prostory základní či střední školy. Jedinec tím současně porušuje pravidla stanovená vnitřním řádem školy a rovněž i školský zákon.

MŠMT ve svém metodickém doporučení považuje za záškoláctví neomluvenou absenci žáka základní i střední školy při vyučování. Je vnímáno jako porušení školního řádu a také porušení školského zákona č. 561/2004 Sb., jelikož vymezuje povinnou školní docházku. Absence se omlouvá pedagogem prostřednictvím písemné žádosti rodiče nebo již zletilého žáka a všechny tyto náležitosti by měly být uvedeny ve školním řádu. Obvykle se k záškoláctví připojují další typy rizikového

chování, které mají negativní vliv na osobnost jedince. (MŠMT, příloha č.11 záškoláctví, online)

Záškoláctví můžeme rozčlenit na několik kategorií: (Kyriacou, 2004 in MŠMT, příloha č.11 záškoláctví, online)

- pravé záškoláctví – žák ve škole není, ale rodiče si myslí, že do školy chodí.
- Záškoláctví s vědomím rodičů (skryté záškoláctví) – specifický druh záškoláctví, jelikož má zde podíl několik typů rodičů. Důvodem může být odmítavý postoj ke škole nebo enormní benevolence ve vztahu k dítěti či závislost na výpomoci dítěte v domácnosti.
- Záškoláctví s klamáním rodičů – jsou děti, které mají skvělé přesvědčovací schopnosti a rodiče dokáží „ukecat“, že mají zdravotní problémy, proto jim rodiče absenci omlouvají. V rámci porovnání s předchozím druhem záškoláctví je těžko rozeznatelný se skrytým záškoláctvím.
- Útěky ze školy – neboli interní záškoláctví, kdy jedinec do školy dorazí, nechá si zapsat přítomnost, avšak během vyučování na několik hodin odejde, zůstává však v budově školy nebo ji na kratší dobu opustí. Zde hrozí riziko odhalení, pokud se na každý předmět tvoří samostatně docházka.
- Odmítání školy – existují žáci, pro které je představa školní docházky značnou psychickou obtíží. Může jít o problémy ve škole související s obtížností učiva, strach z šikany od ostatních žáků nebo o školní fobii či depresi.

Rizikový jev záškoláctví je většinou spojen, jak je výše poznamenáno, s dalším rizikovým chováním, jako je užívání návykových látek, agrese, šikana, závislost na počítačích, počítačových hrách – netolismus, gambling, dětská kriminalita apod. Dle MŠMT (příloha č.11) je častý výskyt záškoláctví na druhém stupni základní škol a eskaluje v letech středoškolského studia, tedy 15-18 let. (MŠMT, příloha č.11 záškoláctví, online)



## 2 PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ

Druhá kapitola popisuje pojem prevence, což znamená něčemu předejít nebo něčemu předcházet. Prevence v oblasti rizikového chování má svá specifika a svá pravidla, u kterých je důležité si definovat všechna tato úskalí. Samotnou prevenci definují řady odborníků s důrazem na oblast, kde by měla hrát prevence hlavní roli. Některé si zde popíšeme.

Prevence může být často užívána v běžném životě a definujeme ji jako soustavu opatření, která má předcházet nějakému nežádoucímu jevu, tedy nemocem, drogovým závislostem, zločinům, neúspěchu ve škole, sociálním konfliktům aj. (Bělík, Hoferková, 2016) Jedná se o vymezení poměrně obecné bez konkrétního zaměření s cílem porozumět, kde všude by se měla prevence vyskytovat. Vyskytuje se v mnoha různých vědních oborech, např. v medicíně (viz předcházení nemocem) nebo v oblasti občanského či trestního práva (viz předcházení sociálním konfliktům či zločinům).

Miovský popisuje prevenci jako soubor opatření zaměřených na předcházení nežádoucím jevům, dále dodává, že zahrnuje veškeré typy výchovných, vzdělávacích, zdravotnických, sociálních či jiných intervencí právě se zaměřením předcházení výskytu rizikového chování, znemožnění jeho další progresi, zmírňující již existující formy a projevy rizikového chování, případně pomáhající řešit vzniklé důsledky. (Miovský et al., 2010) Výchozími disciplínami, jak je uvádí Bělík a Hoferková (2018), pro přistupování k problematice mohou být:

- pedagogika, kde vzhledem k prevenci rizikového chování hrají důležité role sociální pedagogika, pedagogika volného času a speciálně-pedagogická disciplína zvaná etopedie.
- Sociologie, kde jsou důležitými sociologickými disciplínami sociologie výchovy, sociologie rodiny a sociální patologie. Využívá se popis společenské reality.
- Psychologie, kde má přímo psychologie zdraví problematiku prevence ve svém předmětu zájmu. Nelze opomíjet ani psychologii osobnosti a psychodiagnostiku.

- Medicína, kde je adiktologie oborem zabývající se problematikou závislostí. Důležitá je i znalost somatologie či genetiky.
- Kriminologie přímo jako disciplína popisující problematiku prevence z pohledu práva včetně nových trendů (probace a mediacce).
- Penologie, která se již nachází v prevenci recidivy. Lze sem zařadit penitenciární a postpenitenciární zacházení.
- Sociální práce se zaměřením v kontextu terciární prevence na problematiku sociálního vyloučení.

Jedná se o slovně obsáhlou definici autora Miovského (Miovský et al., 2010), která však z hlediska rizikových jevů je vhodnou a aktuální, protože předcházení, zmírňování a řešení již vzniklých důsledků si vyžaduje širokou a pestrou škálu nástrojů a disciplín.

Další podkapitoly si kladou za cíl popsat jednotlivé druhy preventivních aktivit, včetně primární prevence, jak správně ji uchopit a pracovat s ní tak, aby byla efektivní.

## 2.1 Druhy prevence rizikového chování (najít jiné zdroje)

Z hlediska zaměření práce na rizikové chování a jeho konkrétní jevy si uvedeme rozčlenění z pohledu obecného, tedy to, které zahrnuje všechny typy rizikového chování.

**Primární prevence** – jedná se o souhrn činitelů působící na jedince, což je především rodina, škola a v neposlední řadě i lokální prostředí. Důležitá role primární prevence je zejména v oblasti výchovy, vzdělávání, volnočasových aktivit, poradenství a práce s hodnotami dětí a mládeže. Působí na nezasaženou populaci a jednoznačně silný vliv by měla mít rodina. Primární prevence se dále dělí na specifickou a nespecifickou. (Bělík, Hoferková, 2016)

**Sekundární prevence** – zajímá se o rizikové jedince či skupiny osob, kde se vyskytuje zvýšená pravděpodobnost, že se stanou pachateli nebo oběťmi trestné činnosti, případně se jich budou týkat jiné rizikové jevy (např. drogová a alkoholová

závislost, záškoláctví, gamblerství, vandalismus, šikana, dlouhodobá nezaměstnanost atd.) Instituce, které řeší tyto problémy, jsou poradny, krizová centra, linky telefonické pomoci, Kontaktní centra aj. (Bělík, Hoferková, 2016)

Terciární prevence – snaží se předcházet rizikům a spočívá v resocializaci narušených osob. Nepochybně sem lze zařadit především pojem harm reduction, tedy snižování rizik, které plynou z již vzniklé rizikové činnosti. Užívá se neodsuzující a nenátlakový přístup a poskytování servisu jedincům či komunitám. (Bělík, Hoferková, 2016)

Abychom se mohli vrátit zpět k primární prevenci, je nutné ji ještě dále rozdělit, jak je již výše popsáno, na specifickou a nespecifickou. **Specifická primární prevence** se zaměřuje na práci s populací, u níž lze v případě absence předpokládat další negativní vývoj. Cílem je snaha předcházet nebo omezovat negativní nárůst jeho výskytu. Existují specifické primárně-preventivní programy, které se zaměřují na určité cílové skupiny a snaží se předejít vzniku a rozvoji rizikových jevů. (Bělík, Hoferková, 2016) Miovský ještě dále rozděluje specifickou primární prevenci na všeobecnou, selektivní a indikovanou. (Miovský et al., 2010)

Nespecifická primární prevence – jedná se o prevenci obsahující všechny metody a přístupy, které umožňují rozvoj harmonické osobnosti, včetně rozvoje nadání či talentu, zájmů a pohybových a sportovních aktivit. Programy nespecifické primární prevence, což tedy mohou být různé volnočasové aktivity, by byly žádoucí i za předpokladu, že by neexistovaly žádné sociálně patologické jevy (rizikové jevy). I tak by bylo smysluplné programy rozvíjet a podporovat. Rozhodně nelze nespecifickou prevenci vztahovat k něčemu určitému, jehož výskytu se snaží předcházet. Z názvu plynoucí působí nespecificky, obecně, případně se snaží výskyt něčeho rizikového alespoň posunout do vyššího věku. (Bělík, Hoferková, 2016)

Opět se vracíme k primární specifické prevenci, kterou jsme si již rozdělili na všeobecnou, selektivní a indikovanou. **Všeobecná primární prevence** se zaměřuje na cílové skupiny běžné populace, bez konkretizace specifických rizikových skupin. Skupiny jsou rozděleny pouze podle věku a jsou početně větší. Typickým příkladem je např. školní třída. Programy všeobecné primární prevence si kladou za cíl ovlivňovat postoje, hodnoty a chování dětí. (Bělík, Hoferková, 2016)

**Selektivní primární prevence** se zaměřuje na skupiny, u kterých je vyšší riziko vzniku různých forem rizikového chování. Jde především o děti ze sociálně slabých rodin, děti s horším prospěchem, děti s poruchami chování). Kladené cíle jsou posílit sociální dovednosti, zlepšit komunikační schopnosti a ustálit vztahy mezi nimi. Zároveň se zvyšují i nároky na kvalifikaci preventistů (lektorů) oproti všeobecné primární prevenci. (Bělík, Hoferková, 2016)

Indikovaná primární prevence předchází sekundární prevenci, ale pořád se jedná o primární, ačkoli se pracuje s výrazně ohroženými jedinci nebo s jedinci, kde rizikové chování již proběhlo. Cílem je snížení četnosti výskytu rizikového chování a zmírnění jeho následků. (Bělík, Hoferková, 2016)

Tučně zvýrazněné jednotlivé druhy jsou prevence, se kterými pracuje organizace Semiramis ve svých centrech (Středočeský kraj, Královéhradecký kraj, Pardubický kraj) primární prevence. Jedná se o primární prevenci, která je zaměřena specificky na určité cílové skupiny. V rámci organizace Semiramis jsou cílovou skupinou žáci základních škol v oblasti přímého působení, ale zároveň i třídní učitelé a školní metodici prevence z hlediska další práce se třídou. Ve třídách běžných základních škol se aplikuje všeobecná primární prevence. Ve třídách praktických základních škol je aplikována selektivní primární prevence, protože se zde předpokládá vyšší riziko různých forem rizikového chování.

## **2.2 Efektivní prevence**

Hned na úvod podkapitoly je vhodné říci, že u všech sociálně patologických jevů platí pravidlo, že je mnohem snadnější těmto jevům předcházet, než je následně řešit. Aby však byla prevence efektivní, musí splňovat určitá kritéria a požadavky, která si níže popíšeme.

Nešpor ve své monografii uvádí tzv. „Kopretinu prevence“, kde vymezuje subjekty, které by se měly na prevenci podílet, aby byla efektivní. Stručně si ji popíšeme. Kolem dětí a dospívajících, které stojí uprostřed „květu kopretiny“, by se měli nepochybně točit tyto subjekty: rodina, škola, zájmové organizace, soukromý a neziskový sektor, profesionální pomoc, vrstevníci, kteří žijí zdravě, státní správa a policie a další. (Nešpor, 1999)

Nešpor (1999) dále vymezuje kritéria, které taktéž činí prevenci efektivní.

- Věk – program musí odpovídat věku a věkovým zvláštnostem dítěte.
- Konkrétnost – program by neměl postrádat dynamiku, chytrost a interaktivitu.
- Život – program by se měl dotýkat praktického života, ve kterém se děti pohybují.
- Kompetentnost – program se zaměřuje na získání sociálních dovedností a kompetencí pro život.
- Regionálnost – program bere v úvahu lokální specifika.
- Pozitivnost – využívá pozitivních modelů ze života dětí, médií, historie, literatury a dalších.
- Komplexnost – pracuje s pozitivními i negativními sociálními deviacemi.
- Dlouhodobost.
- Kvalifikovaná a důvěryhodná prezentace.
- Flexibilita – počítá se s možnými komplikacemi při realizaci.
- Dětem se zvýšeným rizikem se poskytuje pomoc cíleně s ohledem na jejich specifické individuální potřeby.
- Program spolupracuje s dalšími institucemi a rodiči dětí.
- Program zahrnuje relaxační techniky a zvládání stresu.
- Program nabízí efektivní strategie.

Ačkoliv je monografie od autora Nešpora z roku 1999, všechna tato kritéria přetrvávají do dnešní doby a jsou v prevenci žádoucí. Aby prevence byla úspěšná, je třeba naplnit několik důležitých zásad. V souladu s preventivními programy organizace Semiramis by se mělo jednat především o systematičnost, komplexnost, kontinuálnost, odbornost, flexibilitu a interaktivitu.

Dle Bělíka a Hoferkové by se také měla zaměřovat na všechny projevy rizikového chování a měla by začít u dětí útlého věku (v mateřských školách). Důležitý je také samotný přístup realizátorů prevence, tedy např. lektorů, kteří by měli mít vyjasněný vztah k rizikovému chování a být orientováni na pravdivé předávání informací a dovedností, které pomohou žákům a studentům odolávat nepříznivým vlivům společnosti. (Bělík, Hoferková, 2016)

Na prevenci můžeme nahlížet i z pedagogicko-psychologického hlediska, tj. preventivně výchovné cíle, které se orientují do tří složek osobnosti člověka. Jak uvádí Bělík s Hoferkovou mají snahu ovlivňovat jedincovu rozumovou (kognitivní) složku. To znamená přenos velkého množství informací a prostřednictvím výukových metod je dostat ke vzdělávanému. Druhý směr preventivních cílů obsahuje působení na emotivní složku člověka. Vyvíjí se zde snaha na nejvnitřnější složky. Může často sklouzávat k manipulaci. Třetí složkou je složka konativní, která zahrnuje cíle, jež mají snahu změnit způsoby chování. Vychází z přesvědčení, že jedinci mají velmi dobré povědomí o problematice, kterou se prevence zabývá, avšak to neznamená, že se tak i chovají. Při stanovování preventivně výchovných cílů je nutné a důležité dbát na ovlivňování všech tří složek osobnosti. (Bělík, Hoferková, 2016)

V rámci pedagogické prevence je potřeba dodržovat pedagogické a sociálně pedagogické principy, které preventivní programy musí splňovat. (Bělík, Hoferková, 2016) Jedná se o:

- **komplexnost a kombinaci mnoha strategií**, které působí na určitou cílovou skupinu. Příčiny rizikového chování mohou být značně rozmanité, a proto je důležité, aby preventivní aktivity nebyly uniformní.
- **Kontinuita působení a systematičnost plánování** – tento princip uvádí, že by preventivní aktivity měly být dlouhodobé a systematické, jednotlivé etapy by na sebe měly navazovat a jejich návaznost by zároveň měla být transparentní pro klienty. Jednorázové aktivity jsou spíše méně účinné a jednostranné informace mohou narušovat důvěryhodnost programu.
- **Cílenost a adekvátnost informací i forem působení** vzhledem k cílové populaci a jejím věkovým, demografickým a sociokulturním

charakteristikám – zde by měl být program přesně zacílen na účastníky a zohlednit právě jejich specifika. Poté může být program atraktivní a efektivní.

- Včasný začátek preventivních aktivit ideálně již v předškolním věku. Čím delší dobu preventivní aktivity trvají, tím mají vyšší účinnost. Zároveň se prokázalo, že postoje a hodnotová orientace dětí se tvoří již v předškolním věku. Tím však dochází ke zvyšování nároků na pedagogické pracovníky mateřských škol.
- **Pozitivní orientace primární prevence a demonstrace konkrétních alternativ.** Tento princip poukazuje na důležitost podpory zdravého životního stylu samotnými realizátory, lektory programů prevence a jejich roli jako pozitivního vzoru.
- **Využití KAB modelu** (knowledge, attitude, behaviour) – v českém překladu model znalosti, postoje, chování. Zprostředkovává nejen rovinu informační, ale také se zaměřuje na kvalitu postojů a následnou změnu chování. Kvalita postojů a změna chování nemusí s rozsahem poznatků přímo souviset. Součástí modelu je tedy získání sociálních dovedností a dovedností potřebných pro život, což je např. posílení sebevědomí, vyrovnávání se s tlakem, nácvik asertivity, schopnost říct ne, zkvalitnění sociální komunikace, řešení konfliktů sociálně přiměřeným způsobem atd.
- **Využití peer prvku a důraz na interaktivitu a aktivní zapojení.** Největší vliv mají na dospívající jedince jejich vrstevníci, proto by měli lektori vystupovat spíše v roli moderátorů a poskytnout tak účastníkům dostatek prostoru k interakci a podporovat je v prezentaci vlastních názorů.
- Denormalizace – pokud využijeme tohoto principu, mělo by docházet k postupnému vyladění hodnotového žebříčku účastníků a rizikové chování by se mělo stát něčím nepřijatelným a mimo sociální normu.
- **Podpora protektivních faktorů ve společnosti** – zde vytváříme podpůrné a pečující prostředí. Umožňuje účastníkům prožít program v bezpečném prostředí, které vytváří vhodné podmínky pro dané aktivity.

Součástí preventivních programů je možnost předání návazných kontaktů v případě krizové situace.

- **Nepoužívání neúčinných prostředků** – mezi neúčinné prostředky lze zahrnout pouhé informační besedy, metody obsahující zastrašování, zakazování, přehánění možných následků, moralizování a také výchova postavená na emocích a pocitech. Tyto metody jsou jednostranné a tedy v rozporu s výše uvedenými principy.

Ještě lze podotknout na základě Krause a Hroncové, že systémovost prevence, hraje zásadní roli a aby tento proces a veškerá preventivní opatření tvořily systém, významnou roli hrají média, legislativa, s tím spojené snižování dostupnosti (např. alkohol, hrací automaty) a celkové klima ve společnosti. (Kraus, Hroncová, 2010)

Jedná se o principy dnešní moderní primární prevence, navíc jde o vymezení v rámci pedagogických a sociálně pedagogických principů, což má také zásadní vliv na fakt, že programy dlouhodobé primární prevence v neziskové organizaci Semiramis s těmito principy souzní a využívají jich.

Tučně zvýrazněné jsou ty, které jsou při přímé práci v organizaci Semiramis v rámci programů primární prevence velmi důležité. Kontinuita působení a systematickosti plánování jsou jedním z nich – programy primární prevence začínají v 6. ročníku (v některých případech ve 4. i 5. ročníku) a pokračují až do devátého ročníku. V každém pololetí se koná jedno setkání, tedy v každém školním roce dvě setkání (dva programy primární prevence). Na předchozí princip dobře navazuje komplexnost a kombinace mnoha strategií – tedy v každém ročníku je jiné zaměření. Jedná se např. o témata vztahy v kolektivu, problematika netolismu, problematika šikany, kyberšikany, sociální sítě, problematika drog a závislostí, poruchy příjmu potravy, práce se emocemi a stresem a spoustu dalšího. Vždy se využívá jiných technik či aktivit v závislosti na daném tématu.

Cílenost a adekvátnost informací i forem působení – důležité je zde zohlednit zacílení programu, např. téma partnerství a sexuality je vhodné spíše pro 9. třídy, nežli např. pro sedmé třídy, pro které je vhodné spíše zvolit problematiku šikany či kyberšikany. Pozitivní orientace primární prevence a demonstrace konkrétních alternativ – samotní lektori by měli být správnými vzory, nositeli hodnot a mít



vyjasněný vztah k rizikovému chování. Využití KAB modelu – ve třídě je nejen důležité předat nové informace, ale také předávat sociální dovednosti, jako např. posilovat sebevědomí žáků, podporovat jejich zdravé názory, učit je asertivnímu jednání a schopnosti řešit konflikty.

Využití peer prvku a důraz na interaktivitu a aktivní zapojení – lektoři podporují a motivují k vyjadřování vlastních názorů žáků, vyzývají k debatě. Pracuje se skrz zážitkovou pedagogiku, tudíž je nutná interakce mezi žáky a lektory. Podpora protektivních faktorů ve společnosti – lektoři se kromě navázání počátečního kontaktu snaží o vytvoření bezpečné atmosféry pro nutnou interakci. Ošetření emocí, normalizace názorů, podpora a poděkování, ale i humor, to vše vytváří bezpečnou atmosféru během bloku primární prevence. Nepoužívání neúčinných prostředků – během bloku primární prevence by nemělo docházet k zastrašování, moralizování, zakazování, přehánění. Vyvarovat se používání slov žádný, všechno, nikdy, vždycky, dále se pak vyhnout citovému vydírání a manipulaci.

### 3 PREVENCE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Třetí kapitola popisuje pojem prevence se zaměřením na školní prostředí, která má taktéž svá specifika. Nahlédneme zde trochu do historie z hlediska pojmů sociální patologie či sociálně patologický jev a rizikové chování. Uvedeme si, z jakého důvodu byl termín opuštěn a jaké vyvolal důsledky.

Procházka (2019) uvádí, že dřívějším problémem prevence bylo její dlouholeté teoretické neukotvení. Využívalo se mnoho pojmů a přístupů, které dávaly prevenci charakter. Jednalo se o sociální patologii, sociální deviaci, sociálně patologické jevy. Proč se však od termínu sociální patologie upustilo?

Procházka tvrdí, že k tomu zdánlivě nebyl důvod, protože se jednalo o vědecky propracovaný termín a navíc byl a je předmětem zájmu mnoha oborů, např. součást sociologie, psychologie, speciální pedagogika, sociální pedagogika a další. Současně s ním pracuje řada významných autorů a objevuje se ve vícero významech, např. Hroncová, Kraus, Mühlpachr, avšak má společného jmenovatele. Jde o výraz patologický, tedy chorobný, nezdravý, se slovem jev (jeví se, ukazuje se, existuje), což může vyvolávat pocit ohrožení. Kvůli tomu pak velkým problémem prevence bylo, že si stanovila za úkol ukazovat tyto nezdravé jevy, demonstrovat je a varovat před jejich nebezpečím. Procházka se domnívá, že tento negativní postup přetrvává a někteří žáci ho pamatují ještě dodnes. (Procházka, 2019)

Zároveň tím docházelo k narušení jednoho z nynějších sociálně pedagogických principů, které preventivní programy musí splňovat vztahující se k používání resp. nepoužívání neúčinných prostředků. Během bloku primární prevence nepoužívat slova žádný, všechno, nikdy, vždycky, dále se pak vyhnout citovému vydírání a manipulaci. Obecně se tedy vyhnout negativnímu postupu v rámci primární prevence.

Klíčovým pojmem aktuálního pojetí primární prevence je tedy rizikové chování, který nahradil pojem sociálně patologický jev a se kterým oficiální dokumenty vyjadřující koncepci školní prevence pracují. Zároveň je pojem rizikové chování více srozumitelný a přirozený oproti sociálně patologickým jevům či deviacím vzhledem k věkové skupině žáků základních škol. Pro žáka např. 8. či 9. ročníku základní školy

je přístupnější slyšet: „Choval ses rizikově“ oproti „choval ses patologicky“ nebo „choval ses deviantně.“

V dalších podkapitolách si popíšeme školský poradenský systém, jakými externími subjekty a jakými pedagogickými pracovníky je zajišťován. Konkrétní představitelé mají role výchovných poradců a školních metodiků prevence, kteří jsou častokrát vytvářeni z řad učitelů. Jednotlivé aktéry prevence si tedy níže popíšeme včetně např. pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogických center. Poslední podkapitola se bude věnovat preventivnímu programu školy, který je na každé základní a střední škole povinně vytvářen.

### 3.1 Školský poradenský systém

Na úvod podkapitoly je důležité si definovat pojem poradenství v obecné rovině. Poradenství můžeme charakterizovat jako záměrnou, cílevědomou pomoc klientům, jejich rodinám a blízkým. Jde o proces opírající se o diagnostiku, získávání údajů a informací o klientovi a zakládá si na vztahu mezi poradcem a klientem. Cílem je vyřešit problémy klienta a dosáhnout jeho dlouhodobé psychické pohody v jeho bio-psycho-sociálním kontextu. (Lazarová, 2008)

Pedagogicko-psychologické poradenství je v praxi součástí tzv. školského poradenského systému, který je upraven vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. K založení organizovaného školského poradenského systému došlo v 60. letech 20. století. Jeho další rozvoj se datuje především od roku 1991. (Hoferková, 2016)

V dnešní době se poradenství dle vyhlášky č. 72/2005 Sb., které garantuje ve škole ředitel školy případně jeho zástupce, soustředí na tyto oblasti:

- prevence školní neúspěšnosti žáků,
- primární prevence rizikového chování,
- kariérové poradenství, tj. zejména integrující vzdělávání, informační a poradenská podpora vhodné volby vzdělávací cesty a pozdějšího profesního uplatnění,
- poskytování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,

- sledování a vyhodnocování účinnosti zvolených podpůrných opatření,
- podporu vzdělávání a sociálního začleňování žáků z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami,
- péče o vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků,
- průběžná a dlouhodobá péče o žáky s výchovnými či vzdělávacími obtížemi a vytváření příznivého sociálního klimatu pro přijímání kulturních a jiných odlišností ve škole a školském zařízení,
- metodická podpora učitelům,
- včasná intervence při aktuálních problémech u jednotlivých žáků a třídních kolektivů,
- průběžné vyhodnocování účinnosti preventivních programů uskutečňovaných školou,
- spolupráce a komunikace mezi školou a zákonnými zástupci,
- spolupráce školy při poskytování poradenských služeb se školskými poradenskými zařízeními.

Mezi školská poradenská zařízení patří pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra. Pracoviště úzce spolupracují se školami a poskytují poradenství a pomoc v oblasti sociálně pedagogického poradenství, pečují o žáky se zdravotním postižením a pomáhají předcházet vzniku a rozvoji negativních projevů chování dětí.

Druhý pilíř poradenského systému je tvořen samotnými pedagogickými pracovníky, kteří působí na základních školách a středních školách. Mezi specializované pedagogické pracovníky na školách patří výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog a speciální pedagog.

V souvislosti s druhým pilířem Bělík s Hoferkovou uvádí dva modely typické pro specializované pedagogické pracovníky. Nejprve se jedná o model základní, kde jsou poradenské služby zajišťovány výchovným poradcem a školním metodikem prevence. Tito odborníci jsou učitelé s následnou specializačním zaměřením pro výkon daných funkcí. Dle potřeby je model doplněn o učitele výchov a koordinátory rámcových vzdělávacích programů. Model rozšířený je typický začleněním a rozšířením o další odborníky, tedy školního psychologa nebo školního speciálního

pedagoga – je možné zapojení obou, závisí na možnostech školy. (Bělík, Hoferková, 2018)

### 3.2 Specializovaní pedagogičtí pracovníci

Podkapitola přibližuje jednotlivé aktéry školní prevence, které si zde stručně popíšeme. Zároveň je důležité zmínit zákon č. 561/2004 Sb., že pedagogický pracovník je povinen:

- vykonávat pedagogickou činnost v souladu se zásadami a cíli vzdělávání,
- chránit a respektovat práva dítěte, žáka nebo studenta,
- chránit bezpečí a zdraví dítěte, žáka a studenta a **předcházet všem formám rizikového chování** ve školách a školských zařízeních,
- svým přístupem k výchově a vzdělávání vytvářet pozitivní a bezpečné klima ve školním prostředí a podporovat jeho rozvoj. (Procházka, 2019)

**Školní metodik prevence** se v českých školách objevil ve druhé polovině 90. let 20. století. Poté prošla jeho práce značnou proměnou. V začátcích byl nazýván protidrogovým preventistou a často jeho roli současně zastával výchovný poradce ve škole. Po roce 2000 se rozsah činnosti postupně rozšiřoval a předmětem práce nebyla jen protidrogová prevence, ale také prevence rizikového chování v širším pojetí. Školám bylo tehdy doporučeno, aby role školního metodika prevence a výchovného poradce od sebe oddělili a vykonávali jej dva učitelé, kteří budou úzce spolupracovat. (Vacková, Ondráčková, 2014) Dnes lze říci, že činnost metodika prevence je činností specializovanou, stojí nad činností vzdělávací a vedle ní. (Procházka, 2019)

Jelikož jde o činnost specializovanou, Procházka (2019) dále uvádí základní povinnosti metodika školní prevence:

- Koordinuje přípravu Minimálního preventivního programu (resp. Preventivního programu školy) a jeho zavádění ve škole.
- Inovuje program podle aktuálních potřeb a podmínek, podílí se na jeho realizaci a vyhodnocuje jeho účinnost.

- Odborně a metodicky pomáhá těm kolegům – učitelům, u kterých je vzhledem k charakteru vyučovaného předmětu možné a vhodné zavádět do výuky témata z oblasti preventivní výchovy, jako např. osobnostní a sociální rozvoj směřující k životním dovednostem, etickou a právní výchovu, výchovu ke zdravému životnímu stylu, posilování finanční a informační gramotnosti, kritické myšlení.
- Poskytuje učitelům a ostatním pracovníkům školy nebo školského zařízení informace z oblasti prevence, využívá znalostí příslušných Metodik MŠMT a podpory okresního koordinátora a informuje je o způsobech řešení krizových situací v případech výskytu rizikových situací ve škole.
- Prezentuje a poskytuje vhodné odborné a metodické materiály, které slouží k realizaci podmínek Minimálního preventivního programu (Preventivní program školy) a dalších preventivních aktivit v rámci školního vzdělávacího programu.
- Sleduje ve spolupráci s ostatními pedagogickými pracovníky školy projevy rizikového chování a navrhuje cílená opatření k včasnému odhalování těchto rizik k řešení vzniklých problémů.
- Spolupracuje s metodikem prevence pedagogicko-psychologické poradny, popř. krajským školským koordinátorem prevence, účastní se porad organizovaných těmito pracovníky a zajišťuje přenos zásadních informací z jejich obsahu.
- Spolupracuje na základě pověření ředitele školy se školskými a dalšími krizovými, poradenskými a preventivními zařízeními, se zařízeními realizujícími vzdělávání v prevenci a s institucemi zajišťujícími sociálně právní ochranu dětí a mládeže.
- Zpracovává podklady a informace o Minimálním preventivním programu (resp. Preventivním programu školy) realizovaném ve škole nebo školském zařízení pro okresního metodika prevence, popř. krajského školského koordinátora prevence.

Jelikož je také školní metodik prevence stěžejní osobou při komunikaci s nestátními neziskovými organizacemi poskytující služby primární prevence, veškerá domluva a korespondence před zahájením poskytování služeb prochází přes něj. Z hlediska poskytování služeb primární prevence organizace Semiramis školní metodik prevence podává informace o jednotlivých žácích i o třídě jako celku, následně vyřizuje administrativní činnost a předkládá vedení školy zprávy o činnostech, které proběhly.

**Výchovný poradce** – ve školním prostředí na každé základní a střední škole působí výchovný poradce, který provádí vyhledávání žáků, kteří potřebují pomoc a jejichž výchova či vzdělávání vyžadují speciální péči. Předkládá návrhy na postup a řešení problémů žáků, má na starosti kariérové poradenství na škole, integraci žáků se specifickými vzdělávacími potřebami (děti chronicky nemocné, zdravotně či smyslově postižené, děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, děti nadané atd.). Spolupracuje s rodiči a podílí se na přípravě a realizaci preventivních aktivit školy. (Hoferková, 2016)

Bělík s Hoferkovou (2018) člení činnosti výchovného poradce do pěti oblastí:

- Kariérové poradenství často bývá největším úkolem výchovného poradce během roku. Snaží se nasměrovat žáka správným směrem z hlediska jeho budoucí profese, pomáhá s vyhledáváním školy, která by odpovídala jeho zájmu, jeho školním výsledkům a schopnostem. Žákům představuje jednotlivá povolání, ale také cesty, jakým způsobem si zvyšovat kvalifikaci a zmiňuje myšlenku celoživotního vzdělávání.
- Druhá oblast se týká výchovy a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Výchovný poradce především zabezpečuje administrativní a metodickou část problematiky, kam může spadat samotná evidence zpráv z vyšetření žáků, individuální vzdělávací plány atd.
- Třetí oblast se zaměřuje na žáky s neprospěchem a žáky nadané, a tudíž jejichž další vývoj a vzdělávání vyžaduje zvláštní pozornost. Důležitou součástí je spolupráce mezi třídními učiteli a rodiči.

- Čtvrtá oblast je spojena s řešením problémů se školní docházkou. Tyto problémy zahrnují řešení neomluvené a zvýšeně omluvené absence. Výchovný poradce se řídí Metodickým pokynem MŠMT k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování a postihu záškoláctví.
- Pátá oblast se týká řešení problémových situací ve škole. Ve spolupráci se školním metodikem prevence řeší nastalou situaci, komunikuje s rodiči a dalšími aktéry, což může být OSPOD, policie, nestátní neziskové organizace, diagnostický ústav, střediska výchovné péče, pedagogicko-psychologické poradny aj.

**Školní psycholog** patří mezi pedagogické pracovníky díky zákonu z roku 2004 o pedagogických pracovnících (uváděn pouze jako psycholog). Lze ho tedy počítat mezi pracovníky, kteří participují na poradenské činnosti, avšak nepůsobí na každé škole. Zpravidla je zaměstnancem školy jen na půl úvazku a většinou se tak stává externím pracovníkem. (Zapletalová, 2013)

Kucharská definuje školního psychologa jako odborného pracovníka ve škole, který se podílí na vyhledávání a identifikaci žáků s výukovými a výchovnými obtížemi a včasným zásahem napomáhá jejich odstranění či zmírnění. (Kucharská, 2013) Důležitá je i oblast krizové intervence, která se týká pomoci v krizových situacích jako jsou např. úmrtí v rodině, úrazy, zátěžové momenty aj. Dále zajišťuje diagnostiku třídních skupin, ale i diagnostiku v rámci zápisů dětí do prvních ročníků, kde pomáhá určovat školní zralost. Provádí i depistáže specifických poruch učení. (Bělík, Hoferková, 2018)

Školní psycholog disponuje potřebnými odbornými znalostmi a má zpravidla větší časovou kapacitu pro řešení individuálních problémů žáků než výchovný poradce či školní metodik prevence. Jeho existence je potřebná, z finančních důvodů však není možné školního psychologa jako odborníka zavést do všech škol. (Hoferková, 2016)

**Školní speciální pedagog** má také místo v týmu školního poradenského pracoviště jakožto specializovaný pedagogický pracovník. Hlavní činností speciálního pedagoga je depistážní činnost, tedy vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a následné předání do speciálně pedagogické péče. Diagnostikuje



speciální vzdělávací potřeby žáka, dává dohromady jeho anamnézu, analyzuje informace z vyšetření žáka na odborném pracovišti, poté s žákem po nějakou dobu individuálně pracuje. Snahou je i úprava školního prostředí pro žáky. Jedná se o odborníka poskytující poradenské služby, které se týkají žáků se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním, sociálním znevýhodněním, v některých případech nadaným žákům se zdravotním postižením či znevýhodněním. (Bělík, Hoferková, 2018)

**„Sociální pedagog“** – vyvstává zde otázka nové profese a zároveň role sociálního pedagoga, jakožto specializovaného pracovníka pro potřeby prevence ve školním prostředí. Jako návodný příklad se nabízí model, který je prezentovaný na Slovensku, tj. sociální pedagog ve školním prostředí (např. Hroncová) a který by nahradil funkce výchovného poradce a školního metodika prevence a vykonával by svoji profesi jako odborník. Emmerová uvádí, že by se jednalo o profesionála svou pregraduální přípravou, jehož náplní práce by byla prevence rizikového chování. (Emmerová, 2014)

V 90. letech minulého století a následně opakovaně po roce 2000 byly učiněny pokusy o začlenění profese sociálního pedagoga do zákona o pedagogických pracovnících dle slovenského vzoru. Všechny pokusy se ukázaly jako neúspěšné a prozatím tak není profese sociálního pedagoga v české legislativě i přes opakované pokusy ukotvena. (Hoferková, 2016)

Z hlediska možného odlehčení týkající se školního metodika prevence a výchovného poradce zde existuje ještě jedna možná varianta a zároveň konzervativnější cesta, která by nemusela být tak razantním zásahem do legislativního procesu. Jednalo by se o specialistu, který by svým vysokoškolským zaměřením (např. obor Sociální pedagogika, Sociální patologie a prevence, Adiktologie) splňoval podmínky pro výkon školního metodika prevence či výchovného poradce. Aby však mohl působit na základní či střední škole, bylo by povinností doplnit si v rámci dalšího vzdělávání pedagogicko-psychologické „minimum“. Takovýto jedinec by poté mohl zastávat roli školního metodika prevence či výchovného poradce (příp. obě role) a zároveň by mohl být využit jako učitel na jeden aprobovaný předmět dle jeho zaměření oboru na vysoké škole.

### 3.3 Školská poradenská zařízení

Podkapitola přibližuje jednotlivá poradenská zařízení, která si zde taktéž stručně popíšeme. V souladu se zákonem č. 561/2004 Sb. je důležité uvést, že školská zařízení jsou **při vzdělávací činnosti** a s ním souvisejících činnostech a při poskytování školských služeb povinny přihlížet k základním fyziologickým potřebám dětí, žáků a studentů a **vytvářet podmínky** pro jejich zdravý vývoj a pro **předcházení vzniku** sociálně patologických jevů. (Procházka, 2019)

**Pedagogicko-psychologické poradny** participují na vzdělávacím procesu především v případech, kdy je nějakým způsobem znesnadněn. Hlavní činností je přímá práce s dětmi a žáky škol ve věku od 3 let do ukončení středního, resp. vyššího odborného vzdělání i s rodiči. Poskytují kariérové poradenství, podílí se na aktivitách v oblasti prevence rizikových jevů, pomáhají i učitelům zvýšit jejich pedagogicko-psychologické kompetence. Činnost PPP probíhá ambulantně a návštěvou samotných pracovníků ve školách a školních zařízeních. Pracovníky PPP jsou tedy psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci. (Hoferková, 2016)

**Speciálně pedagogická centra** zabezpečují speciálně pedagogickou a psychologickou pomoc klientům se zdravotním postižením či zdravotním znevýhodněním. Tato pomoc probíhá ve spolupráci rodinou, školami, školskými a dalšími zařízeními a odborníky. Klienty jsou děti zpravidla ve věku 3-19 let, služby jsou poskytovány ve speciálně pedagogickém centru, tedy ambulantně, v terénu (rodina, instituce), ve škole, kde je integrován a vzděláván. Odborný tým je tvořen zejména speciálním pedagogem, psychologem a sociálním pracovníkem. (Hoferková, 2016)

### 3.4 Preventivní program školy

Podkapitola stručně popisuje preventivní program školy a zobrazuje, o jaké aktivity se preventivní program opírá, kým je vytvářen a k čemu by měl cílit. Rozhodně by se prevence měla stát přirozenou součástí výchovně vzdělávacího procesu všech učitelů, ostatních pedagogických pracovníků školy i rodičů.

Jde o program, který musí mít každá základní a střední škola a který ukazuje cesty, jakými jít při předcházení rizikových jevů. Vše je pod záštitou legislativního

dokumentu MŠMT Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027 s ohledem na specifika dané školy, což především vyplývá z vyhlášky č. 72/2005 Sb. Preventivní program školy je vytvořen na jeden školní rok, bývá průběžně hodnocen a ke konci školního roku je vyhodnocena kvalita a efektivita vybraných strategií primární prevence. (Bělík, Hoferková, 2018)

Dle Procházky (2019) je cílem každého preventivního školního programu komplexní změna týkající se především proměn klimatu školy, a tudíž by obsahem měly být aktivity, které podporují:

- rozvoj zdravého životního stylu,
- rozvoj schopností nakládat se svým volným časem pozitivně,
- zvyšování sociální kompetence žáků (např. aktivity a přístupy vedoucí k rozvíjení sociálních dovedností),
- posilování komunikačních dovedností (např. učit žáky, jak řešit konflikty, snést kritiku, chovat se asertivně, pracovat se svými emocemi),
- vytváření pozitivního sociálního klimatu (např. posilovat ve třídě pocit důvěry, při skupinové práci učit žáky spolupráci s ostatními),
- utváření postojů společností přijatelných hodnot (tvorba demokratických hodnot, morálních a mravních hodnot).

Preventivní program školy musí jednoznačně zasáhnout výchovnou i vzdělávací složku. Během školního roku pozitivně ovlivňovat školní klima s minimem kázeňských problémů ve škole i mimo ni. Zároveň by měl vést ke změně v motivaci žáků i pedagogických pracovníků, ke změnám vyučovacích metod (Procházka, 2019) a celkově o přístupu k prevenci jako důležitému prvku, kterému je zapotřebí věnovat dostatečnou pozornost.

Příprava Preventivního programu školy není jen kompetencí školního metodika prevence. Jeho úkolem je vytvořit tým a s podporou vedení školy program skládat dohromady, což se týká všech třídních, ale i ostatních učitelů. V rámci přípravy a realizace prevence nese škola odpovědnost za další vzdělávání školních metodiků prevence a pedagogických pracovníků. Jde především o znalost různých

interaktivních technik, technik rozvíjení osobnosti či metod vytváření pozitivních vztahů mezi žáky apod. (Procházka, 2019)

V praxi je podoba preventivních aktivit velmi různorodá. Do preventivních aktivit se zapojují různé instituce a organizace. Může se jednat o městskou či státní policii, o sociální pracovníky či pracovníky neziskových organizací. Tyto krátkodobé (často jednorázové) aktivity jsou u některých škol doplňovány aktivitami dlouhodobějšími, především pak programy dlouhodobé primární prevence, které poskytuje např. nestátní nezisková organizace Semiramis, z.ú. Vždy záleží na konkrétní škole, zda služeb organizace poskytující služby primární prevence využije či nikoliv.

V rámci Preventivního programu školy stojí rovněž za zmínku role školních pravidel. Ponecháme nyní provozní pravidla, tedy školní řád, protože vedle těchto pravidel stojí klíčová pravidla soužití, která se týkají udržování pozitivního klimatu a soužití ve třídě. Využívají se v rámci preventivních aktivit organizace Semiramis i jiných organizací. Jedná o třídní pravidla „ušitá na míru“ každé třídě obsahující jednoduché etické principy: respekt, úcta, tolerance, empatie, pochopení, důvěra. Pro třídní pravidla existuje několik důležitých zásad:

- počet pravidel nesmí přesáhnout určitý počet, ideální počet je do sedmi pravidel,
- na tvorbě pravidel se musí podílet všichni členové třídy a musí být platná pro všechny,
- pravidla se musí během školního roku zpřítomňovat a odkazovat se na ně v negativním i pozitivním slova smyslu,
- pravidla musí být formulována pozitivně, tedy formulovat to, co chceme, aby se dělo. Vyhnout se zákazům, příkazům a negativně zaměřeným pravidlům.
- Pravidla musí být srozumitelná a splnitelná.



Obr. č. 6: Pravidla s vizuální podporou žádoucího a nežádoucího chování. (Vlastní zdroj)



Obr. č. 7: Slovní pravidla. (Vlastní zdroj)

Pozn.: obrázek č. 6 – pro žáky 4. třídy (i 5. třídy) je možné využít obrázková pravidla s žádoucím a nežádoucím chováním. V dolní části obrázku je patrné, že žáci si na svůj „ostrov“ umístili žádoucí chování, nežádoucí umístili mimo „ostrov“ a nechali jej „odplavat“.

U obrázku č. 7 jsou slovně vytvořená pravidla chování ve třídě, která jsou graficky upravena na motivy pohádkových postav.

## 4 LEKTOR PRIMÁRNÍ PREVENCE NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Čtvrtá kapitola se věnuje roli vzdělavatele, který tedy v našem případě na základní škole vykonává funkci lektora primární prevence. K výkonu své profese potřebuje určité znalosti, dovednosti i osobnostní předpoklady, které by se z větší části měly týkat humanitního zaměření. Popíšeme si zde lektora jako osobu, která vzdělává, na kterou určitým způsobem nahlížíme a jaké požadavky jsou na ni kladeny.

Pokud bychom lektora měli popsat v obecné rovině, tak o něm lze říci, že je jakýmsi učitelem, snaží se předávat teoretické znalosti i praktické dovednosti dle předem stanovené zakázky. Předpokládá se u něj vysokoškolské vzdělání (v případě cílové skupiny dětí alespoň započaté studium vysoké školy), zároveň způsobilost vnímání vícero problematik. V některých případech lektor využívá jako formu výuky přednášku, někdy to mohou být i metody situační, inscenační a projektové, tedy ty, které vyznávají interaktivní uchopení.

Medlíková ve své publikaci uvádí, co může očekávat klient či zadavatel zakázky, když si pozve lektora? Očekává kompetentního jedince, nejlépe s praxí, s talentem zaujmout posluchače, předat jim určité znalosti a dovednosti. (Medlíková, 2010) V případě cílové skupiny žáků základních škol i předání zdravých postojů a správného žebříčku hodnot, který se v tomto věku formuje. A navíc býti sám pozitivním vzorem.

Jinými slovy řečeno někoho, kdo má znalost a dovednost, ale také dokáže na lidi kladně působit, zvládne problematické posluchače (žáky), dokáže rozprout konverzaci a usadit myšlenku. Zároveň někoho s charakterem či charismatem, což pomáhá zanechat dojem.

V následujících podkapitolách si uvedeme lektorské způsobilosti, jednotlivé druhy neverbální komunikace, se kterými by měl lektor umět pracovat, dále, jak je vnímán ostatními účastníky při své práci a konkrétní náplň lektora primární prevence, který pracuje v rámci Centra primární prevence Královéhradeckého kraje organizace Semiramis.

## 4.1 Lektorské způsobilosti

Z publikace od Olgy Medlíkové (viz níže obr. č. 8) je patrné, že lektor potřebuje způsobilost v oboru, který lektoruje a určitý všeobecný přehled. Způsobilost pedagogickou, tedy schopnost učit, využít adekvátní didaktické formy a metody výuky pro danou cílovou skupinu. Způsobilost v psychologii, tedy vědět, kdy co a jak říct a jak použít, jak vnímat a působit na druhé, práce s dynamikou třídy. V neposlední řadě i image, která se týká jak fyzického vzhledu, tak dlouhodobé prestiže z hlediska vlastností, schopností včetně základů slušného chování.



Obr. č. 8: Lektorské způsobilosti. (Medlíková, 2010)

Také je podstatné zmínit, že nejvíce samotného lektora dokáže prozradit neverbální komunikace, ale zároveň na ní jde velmi dobře zvýraznit lektorovo vystupování. Medlíková (2010) uvádí několik významných zásad u jednotlivých druhů neverbální komunikace:

- Vizuální kontakt – dívat se na lidi důsledně způsobem takovým, že při projevu hledět každému jednotlivému účastníkovi do očí. Nikdy nekoukat nad hlavy posluchačů, což může vyvolat nadřazenost a povýšenost.
- Mimika – podstatným prvkem je úsměv, dále pak náklon hlavy na stranu, který signalizuje zájem a vnímání druhého. Nakonec pak i zvednuté obočí, což zdůrazňuje mluvené slovo.



- Posturologie – zde platí dvě zásady. Když bude lektor stát, měl by mít kontrolu nad vzdělávanými a vzdělávacím procesem. Pokud bude sedět, měl by uklidnit účastníky či uvolnit atmosféru.
- Gestika – lektorovi by měly být vidět ruce, zároveň existují určitá gesta, která se nedoporučují: ruce v kapsách (ani jedna ruka), ruce zkřížené před přirozením (příp. jedna ruka drží druhou za zápěstí či za předloktí), což je signálem nejistoty. Ruce drží materiály, mikrofon v úrovni hrudníku, což vytváří bariéru mezi lektorem a účastníky.
- Proxemika – klíčové je pohybovat se tak, aby na lektora bylo vidět ze všech stran. Lektor by neměl chodit do bezprostřední blízkosti účastníků, nenarušovat jejich osobní zónu (zónu komfortu).
- Paralingvistika – rozhodně je důležité mluvit dynamicky, ale zároveň příliš nespěchat. Dále hlídat artikulaci, aby bylo lektorovi rozuměno. Před samotným výkonem se rozmluvit, uvolnit tváře, rty, jazyk, klidně se i trochu prodýchat. V neposlední řadě jsou velmi klíčové v lektorově projevu pauzy, jež mají své výhody (např. posluchači zpozorní, lektor si odpočine, posluchači se zamyslí, lektor si srovná myšlenky atd.)

Každý lektor vidí nějakým způsobem sám sebe, určitým způsobem je vnímám dětmi (žáky základních škol), příp. třídními učiteli. V tomto případě je pro lektora podstatné, jak ho vnímají druzí. A právě to, jak ho vnímají druzí, může částečně ovlivnit a je částečně v jeho rukou. Co nemůže ovlivnit, je temperament, výška, hloubka a barva hlasu, či osobní tempo. Co ovlivnit může, je rozhodně jeho image (vzhled, vystupování), způsobilost (např. znalosti v oblasti prevence a rizikového chování) a hodnoty. Lektor by měl z hlediska nároků dětí i učitelů udržovat svou profesionalitu (být nositelem hodnot) během práce i mimo ni. Může se stát, že se mimopracovně s někým třeba náhodou potká.

Jelikož jsou lektoři v organizaci Semiramis poměrně mladí, jsou žákům základních škol svým věkem blíží, a tudíž mnozí žáci vnímají lektory jako určité vzory chování a kladou na ně i vyšší nároky. Podkapitulu proto zakončíme přímou citací od odbornice Olgy Medlíkové.

*„Je dobré, když je lektor výrazná osobnost. Jenom si důkladně rozmyslete, v čem bude tkvít vaše specifičnost – aby to opravdu podporovalo žádaný obraz, který chcete vytvořit!“ (Medlíková, 2010)*

#### **4.2 Pracovní náplň lektora primární prevence**

Podkapitola popisuje jakýsi pracovní režim lektora primární prevence, s kým se setkává, s kým komunikuje a jaké nástroje používá pro přímou práci s dětmi základních škol. Následně je popsán i samotný přínos práce pro lektora a jeho celkový pohled na vykonávanou činnost.

Lektor organizace Semiramis vstává velmi brzo ráno, jelikož dojezdová vzdálenost po Královéhradeckém kraji může dosahovat několik desítek kilometrů. Školy začínají zpravidla osmou hodinou ranní a je nutné být ve škole alespoň 15-20 minut před zvoněním kvůli komunikaci se školním metodikem prevence případně vedením školy.

Školní metodik prevence má v kompetenci programy dlouhodobé primární prevence. Dochází s ním k domluvě ohledně průběhu a náplně bloků a s tím spojená administrativa. Školní metodik prevence předává lektory (přímá práce probíhá ve dvojici) třídnímu učiteli lektorované třídy, se kterým se probírají informace o třídě i o žácích a během bloku se konzultuje průběh. Zvoněním začíná tříhodinový blok primární prevence.

6. a 7. třídy, resp. i 4. a 5. třídy, pokud začínají s programy již takto, mají témata jasně daná. Jsou zaměřena na jakési úvodní představení, vztahy v kolektivu a poté na prevenci šikany. Od osmé třídy si žáci volí témata sami. Mohou vybírat z několika možností jako je např. téma návykových látek, sociálních sítí, poruch příjmu potravy, mezilidskými vztahy, partnerskými vztahy, sexualitou atd.

Sedí se vždy v komunitním kruhu, pracuje se prostřednictvím zážitkové pedagogiky. Nejprve se s žáky sehraje aktivita (technika), poté se dá čas na vstřebání zážitku a v reflexi se propojuje s daným tématem. Konkrétní techniky zde popisovat nelze z důvodu dodržení mlčenlivosti a zachování „know how“ organizace. Těchto technik je v tříhodinovém bloku zpravidla 4-5 a vždy probíhají ve stejném pořadí: uvedení techniky lektory, plnění techniky (aktivity), reflexe – propojení s tématem, předání znalostí. Vše by mělo probíhat ve vzájemné interakci. Po skončení bloku dochází

k předání zpětné vazby třídnímu učiteli a poté i školnímu metodikovi prevence s vyřízením administrativy. Následuje zpravidla ještě jeden tříhodinový blok v další třídě, který má totožný průběh.

K přímé práci je třeba dodat potřebu vysoké koncentrace po celou dobu bloku a vynaložení energie k zachování pozornosti kolektivu ve třídě, dále nutnost spolupracovat s lektorskou dvojicí.

Přínos práce vzhledem k ještě probíhajícímu studiu je obrovský. V organizaci se upřednostňují minimálně dva roky spolupráce. Nejde jen o přínos k probíhajícímu studiu, ale i do života samotného.

Práce lektora poukazuje, že je možné na věci nahlížet jiným způsobem a zároveň se nechat inspirovat. Styl vzdělávání samotných lektorů, přátelský, pozitivní a osobitý přístup ostatních kolegů, styl vzdělávání dětí prostřednictvím zážitkové pedagogiky je možnost, jak se k dětem dostat blíž. Organizace si navíc potrpí na vzájemných vztazích a kvalitní komunikaci.

Dalším bonusem je již zmiňovaný kolektiv, zaváděcí kurz přibližně od poloviny roku nově certifikovaný Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy. V organizaci probíhá kontinuální metodické vedení v rámci dalšího vzdělávání, porady, supervize a intervize, což jsou další nové zkušenosti, které kromě svých primárních funkcí mají i funkci upevňování vztahů a stmelování kolektivu.

Jeden z lektorů popisuje svou práci takto: „Práci s žáky základních škol hodnotím smysluplně a zajímavě. Z hlediska tvorby žebříčku hodnot, postojů a znalostí vnímám tuto práci velmi prospěšně pro žáky i pro nás. Tento způsob předávání informací má obohacující charakter a velký potenciál do dalšího životního působení.“ (Semiramis, 2020, online)

Pro zajímavost zde uvádím, jaké požadavky jsou kladeny na lektora primární prevence organizace Semiramis v rámci výběrového řízení.

# SEMIRAMIS

## Centrum primární prevence hledá: **LEKTORY PRIMÁRNÍ PREVENCE NA ZŠ KRÁLOVÉHRADECKÉHO KRAJE**

Zajímá tě práce s žáky na základních školách? Pracuješ rád/a ve dvojici? Chceš se dozvědět více o drogách, závislostech, poruchách příjmu potravy, šikaně,...?

Přijď k nám a ukaž, co v tobě je!

Už ti bylo 20 let? Jsi student/ka a máš alespoň započaté studium VŠ/VOŠ humanitního zaměření? Nejsi student, ale máš čas si přivydělat a jsi absolventem VŠ/VOŠ humanitního zaměření.

Hledáme lektorky/lektory pro práci s žáky na základních školách pro školní rok 2019/2020 v Královéhradeckém kraji. Neděláme přednášky, ale interaktivní formou žáky seznamujeme s různými tématy rizikového chování.

U nás si časovou náročnost práce můžeš nastavit sám! Domluvíš si vybrané termíny se školou a můžeš vyrazit! Ale neboj, předtím tě řádně zaškolíme.

Tuhle práci můžeš stíhat při škole i na rodičovské dovolené. Naučíš se pracovat se skupinou i sám se sebou, zdokonalíš si prezentační a komunikační dovednosti. Nabízíme ti odborné vedení, práci v profesionálním týmu, školení a vzdělávání ve všem, co k práci budeš potřebovat. Rádi ti potvrdíme povinnou praxi.

**Podmínkou nástupu je absolvování „Zaváděcího kurzu pro lektory primární prevence“ v rozsahu 138 hod. (Kurz je plně hrazen organizací.)**

**V případě zájmu o nabízenou pozici zašlš strukturované CV do 31.5.2020 na [michaela.klimesova@os-semiramis.cz](mailto:michaela.klimesova@os-semiramis.cz)**

**Pokud se chceš na cokoliv zeptat, bez obav volej na tel. 734 316 102.**



Obr. č. 9: Požadavky na lektora primární prevence – inzerát. (Semiramis, 2020)

Pozn.: jedná se o aktuální výběrové řízení.

Kompletní čtvrtou kapitolu skvěle vystihuje citát: „*The mediocre teacher tells. The good teacher explains. The superior teacher demonstrates. The great teacher inspires.*“ „Průměrný učitel vypráví. Dobrý učitel vysvětluje. Výborný učitel ukazuje. Nejlepší učitel inspiruje.“ (William Arthur Ward)

## 5 ORGANIZACE SEMIRAMIS SE ZAMĚŘENÍM NA CENTRUM PRIMÁRNÍ PREVENCE

Jelikož je text v předchozích teoretických kapitolách a podkapitolách dáván často do souvztažnosti s organizací Semiramis a jejími programy, nesmí zde chybět pátá, tedy předposlední kapitola, kde si popíšeme neziskovou organizaci Semiramis z.ú., která poskytuje širokou škálu služeb pro cílové skupiny. Kapitola bude dále stručně zaměřena na Centrum primární prevence s uvedením základních informací a informací o programech primární prevence.

Semiramis z.ú. je organizací s několikaletou tradicí v oblasti prevence rizikového chování a vzdělávání. Soustředí se na práci s lidmi a směřuje u nich k aktivní změně a podpoře. Cílovou skupinou jsou uživatelé legálních a nelegálních drog, osoby závislé na hracích automatech, osoby v konfliktu se zákonem, rodiny a osoby blízké, děti a mládež a také odborná veřejnost. Poskytování služeb je založeno na jasných principech, jedná se o:

- kvalitu a profesionalitu – odbornost, kvalifikace a vzdělávání pracovníků jsou hlavními prvky toho principu.
- Individuální přístup ke klientům – klient je rovnoprávným partnerem a zohledňují se u něj jeho schopnosti i vlastní rozhodnutí.
- Přístupnost služeb.
- Poskytování služeb v souladu se zájmy veřejnosti – snížení negativního dopadu na společnost.
- Transparentnost. (Semiramis, 2020, online)

Organizace Semiramis disponuje několika centry, která poskytují určité služby: Centrum terénních programů (služby pro uživatele drog a jejich blízké), Centrum vzdělávacích aktivit (služby pro pedagogy a školy), **Centrum primární prevence** (služby pro pedagogy a školy, služby pro děti a dospívající), Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež (služby pro děti a dospívající), Centrum rodinného poradenství (poradenské služby), K-centrum (služby pro uživatele drog a jejich blízké). Dále

působí ve 3 krajích, v 57 městech a přibližně 13 000 klientů se dotýkají služby této organizace. (Semiramis, 2020, online)

**Centrum primární prevence** – cílem centra je preventivní působení a zamezení vzniku různých forem rizikového chování, např. šikana, užívání návykových látek, agresivita, rizikové sexuální chování. Dále dochází k předávání vhodných znalostí, dovedností a postojů, které napomáhají odstraňovat projevy rizikových jevů ve společnosti a podporují zdravý životní styl. Zároveň je důležité předávat vhodné a objektivní informace o možných formách rizikového chování nejen žákům základních škol, ale i pedagogům, rodičům a široké veřejnosti. Podstatné je také naučit děti sociálním dovednostem a podporovat u nich zdravé sebevědomí, asertivní jednání a sebekřivítí. (Semiramis, 2020, online)

Z předchozího odstavce nám vyvstávají jednotlivé cílové skupiny. Jedná se o žáky základních škol a pedagogy (třídni učitelé, školní metodici prevence), které můžeme označit jako primární cílovou skupinu. Sekundární cílovou skupinou pak jsou ředitelé škol, rodiče žáků a odborná i laická veřejnost.

Mezi služby, které Centrum primární prevence poskytuje, můžeme zařadit poradenství pro děti, dospívající, rodiče a pedagogy, preventivní servis a **programy dlouhodobé primární prevence**.

Poradenství je poskytováno v oblasti rizikového chování (např. vysvětlení zákonů a vyhlášek, různé postupy při řešení krizových situací, odkazy na odbornou pomoc, řešení šikany, výskyt návykových látek ve škole atd.). Na vyžádání, v případě krizové situace nebo jako reakce na určitou situaci, která se odkryje díky programům primární prevence (níže si je také popíšeme), je poskytnuto zdarma. Probíhá osobně, prostřednictvím e-mailové komunikace či telefonicky. (Semiramis, 2020, online)

Preventivní servis se odvíjí od programů dlouhodobé primární prevence. Jestliže se na školách programy realizují, preventivní servis je na vyžádání poskytován zdarma. Dle domluvy lze preventivní servis poskytovat také dalším školám. Servis obsahuje následující služby:

- konzultace a asistence při vytváření preventivního programu školy,
- konzultace v oblasti získávání peněžních prostředků,

- odborně vedené meetingy školních metodiků prevence,
- tvorba sítě návazných služeb (organizace a školská poradenská zařízení zabývající se problematikou rizikového chování),
- meeting odborníků (zástupci OSPOD, PČR, PPP, SVP a zástupci škol),
- případová studie pro pedagogy (konkrétní náročná situace). (Semiramis, 2020, online)

**Programy dlouhodobé primární prevence** – jsou vedeny prostřednictvím zážitkové pedagogiky interaktivní formou s použitím psychosociálních aktivit a technik. Přes zážitek se žákům předávají pozitivní hodnoty, postoje a znalosti v oblasti rizikového chování. Během průběhu programů se pracuje s tématy: zdravý životní styl, podpora sebedůvěry, asertivní komunikace, mezilidské vztahy, práce s agresí, s intolerancí a předsudky, sebekontrolou, stresovými situacemi aj.

Dochází k dlouhodobému působení na žáky prvního a druhého stupně běžných základních škol i nižšího stupně víceletých gymnázií. Začíná se s nimi ve 4. nebo v 6. ročníku a pokračuje se až do 9. ročníku. Základní školy praktické začínají bez výjimky na druhém stupni, tedy od 6. ročníku a postupuje se s nimi taktéž do 9. ročníku.

Samotné programy jsou jen pro jednu školní třídu. Konají se dvě tříhodinová setkání za školní rok (jedno tříhodinové setkání za pololetí). Základní školy praktické vzhledem ke speciálním vzdělávacím potřebám žáků mají setkání uzpůsobena na tři dvouhodinová za jeden školní rok.

Centrum primární prevence nabízí programy všeobecné dlouhodobé primární prevence rizikového chování pro základní školy a nižší stupeň víceletých gymnázií – tyto školy mohou volit ze dvou typů programů:

Program všeobecné dlouhodobé primární prevence rizikového chování se zaměřením na návykové látky (označení VDPP I) – program reaguje na kladný přístup dětí a mladistvých ke společenské toleranci a přístupnosti návykových látek (alkoholu i tabáku). Dochází k předávání informací o nebezpečnosti návykových látek, jsou zaměřeny na porozumění zdravotních, společenských, duševních i hmotných škod zapříčiněných užíváním návykových látek. Program se dále věnuje i jiným druhům

rizikového chování, které s předcházející problematikou souvisí. Může se jednat např. o agresivitu, intoleranci, sexuálně rizikové chování aj. V průběhu bloků se u žáků klade důraz na budování sebevědomí, rozvoj komunikačních schopností, schopnosti kooperace, schopnost tolerance a respektu, zdravé sebehodnocení, životní hodnoty, postoje a návyky. Struktura programu je pevně daná pro jednotlivé ročníky. (Semiramis, 2020, online)

Program všeobecné dlouhodobé primární prevence zaměřený na rizikové chování a zdravý životní styl (označení VDPP II) – program se zaměřuje na práci se třídou a budování zdravých mezilidských vztahů – interakce ve skupině, zdravé sebehodnocení, schopnost tolerance a respektu, schopnost kooperace a schopnost komunikace s ostatními. Během průběhu bloku se klade důraz na podporu životních hodnot a postojů, které vedou ke zdravému životnímu stylu. Témata se týkají různých rizikových jevů, jedná se např. o rasismus, intoleranci, agresivitu, rizikového sexuálního chování, závislostního chování, šikany či rizikového trávení volného času. Šesté a sedmé ročníky (někdy i včetně čtvrtých a pátých) mají jasně danou strukturu. V osmém a devátém ročníku mohou témata volit samotní žáci, příp. třídní učitel či školní metodik prevence.

Pro základní školy praktické nabízí Centrum primární prevence programy selektivní dlouhodobé primární prevence rizikového chování (označení SDPP) – jelikož se jedná o selektivní primární prevence, program klade ještě větší důraz na vývoj a podporu sociálních dovedností (např. způsobilost vzdorovat tlaku, tvořit přátelské vztahy, schopnost rozhodnout se). Dále klade důraz na dovednosti zvládání stresových situací, frustraci, zátěž, agresi, práci s emocemi a podporu komunikace včetně zdravých vztahů ve třídě. (Semiramis, 2020, online) Následující zaměření je již totožné jako u programu s označením VDPP II. Totožná je i volba témat.

V současné době základní školy nejčastěji sahají po programu VDPP II, tedy program všeobecné dlouhodobé primární prevence zaměřený na rizikové chování a zdravý životní styl, který má širší záběr z hlediska výběru jednotlivých témat. V programech VDPP II a SDPP mohou témata volit žáci, třídní učitelé nebo školní metodici prevence. V praxi to vypadá tak, že témata volí žáci na základě demokratického hlasování, do kterého se může zapojit třídní učitel. V kompetenci



lektorů je možnost upravit téma ve všech nabízených programech podle aktuální potřeby (přání) třídy, podle aktuálního nastavení třídy atd.

## 6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Nejprve jsme se ve čtvrté kapitole věnovali jednomu z aktérů primární prevence, který zastává funkci lektora primární prevence. V páté kapitole jsme si popsali samotný nástroj primární prevence, což jsou v našem případě programy dlouhodobé primární prevence a abychom navázali na další aktéry, tak si v poslední kapitole popíšeme a přiblížíme vlastní výzkumné kvalitativní šetření, které je zaměřeno na žáky a pedagogy základních škol, jak vnímají programy primární prevence realizované organizací Semiramis.

### 6.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je zmapovat názory žáků a pedagogů vybraných základních škol v Královéhradeckém kraji na poli prevence rizikového chování v rámci programů dlouhodobé primární prevence realizované organizací Semiramis. Názory by měly vycházet z jejich zkušeností a poznatků, které nabyli účastí na programech primární prevence. Pro získání potřebných dat byla použita kvalitativní forma průzkumu prostřednictvím rozhovoru s dvěma žáky, jedním třídním učitelem a jedním školním metodikem prevence.

Popsaný cíl výzkumného šetření je přepracován do hlavní výzkumné otázky (HVO):

**HVO: *Jak vnímají žáci a pedagogové realizaci programů dlouhodobé primární prevence na základních školách?***

Hlavní výzkumná otázka se dále člení do tří dílčích výzkumných otázek (DVO):

DVO I.: *Jaká je motivace školy ke spolupráci s organizací Semiramis?*

DVO II.: *Jak hodnotí žáci programy dlouhodobé primární prevence organizace Semiramis?*

DVO III.: *Jak hodnotí pedagogové programy dlouhodobé primární prevence organizace Semiramis?*

## 6.2 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek je vytvořen ze čtyř respondentů. Jedná se o tři ženy a jednoho muže. Dva respondenti (1 muž a 1 žena) jsou z řad žáků vybraných základních škol. Žák je z 9. ročníku, žákyně z 8. ročníku a oba mají zkušenosti s programy dlouhodobé primární prevence od 6. ročníku. Další dva respondenti (2 ženy) jsou z řad pedagogů vybraných základních škol a jedná se o třídní učitelku a školní metodičku prevence. Třídní učitelka má s programy dlouhodobé primární prevence zkušenosti teprve krátce (1,5 roku). Školní metodička prevence má zkušenosti dlouhodobější (6 let).

Popsaný soubor byl takto vybrán, aby se nám podařilo získat co nejširší spektrum výpovědí. Jména informantů i názvů základních škol jsou v následujících podkapitolách dle příslibu anonymizována. Účastníci jsou proto dále označováni jako respondenti příp. informanti. V podkapitole výsledky výzkumného šetření budeme respondenty označovat detailněji, avšak k tomu využijeme zkratky: R1 žák, R2 žákyně, R3 TU (třídní učitelka), R4 ŠMP (školní metodička prevence).

## 6.3 Použitá metoda a průběh výzkumného šetření

Pro výzkumné šetření byla zvolena kvalitativní strategie, která dle Gavory umožňuje hlubší průnik do určitého případu a zároveň umožňuje odhalení nových souvislostí, což nelze hromadným průzkumem objevit. (Gavora, 2000) K zaměření práce byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, který je Gavorou definován jako střední cesta mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem, u něhož lze poskytnout možnosti odpovědí, na něž se poté od respondenta požaduje vyjasnění či komentář. (Gavora, 2000) Celkově je vzhledem k orientaci výzkumného šetření zvolená kvalitativní forma i metoda polostrukturovaného interview odpovídající.

Dříve než došlo k realizacím rozhovorů, nebyl žádný z respondentů dopředu informován. Informaci o možném provedení rozhovoru dostali v týž den, kdy rozhovor s jejich souhlasem proběhl. S názvem práce, cílem praktické části i s konceptem tazatelských otázek byli obeznámeni před samotným zahájením rozhovoru. Jednalo se o snahu docílit autentičnosti a bezprostřednosti jejich výpovědí.

Před samotným rozhovorem bylo také mj. respondentům sděleno, že bude pořizován zvukový záznam pomocí diktafonu v mobilním zařízení. Záznam bude dále sepsán a zanalyzován s využitím dílčích postupů zakotvené teorie, což je metoda vycházející z kódování. Metodu popisují Švaříček a Šed'ová takto: Kódování v zakotvené teorii reprezentuje analytické úkony, jež rozbíjejí data do fragmentů – indikátorů a ty poté přiřazují k náležitým konceptům. Výsledkem je rozpoznání relevantních konceptů, následně jsou koncepty klasifikovány (slučovány) podle některého jednotlivého kritéria. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

#### **6.4 Výsledky výzkumného šetření**

Kódování čtyř uskutečněných rozhovorů dalo celkem 6 kategorií, do nichž jsou nalezené údaje rozříděny. Samotným kategoriím se nyní budeme věnovat podrobně. U každé bude uváděn soupis těch nejvýznamnějších kódů, jež budou následně více interpretovány a specifikovány prostřednictvím parafrází nebo citací rozhovorů. Pro představu, jak probíhaly samotné rozhovory, bude uveden v příloze na konci práce jeden rozhovor k nahlédnutí, který bude kompletně přepsán. Poslední podkapitolou bude shrnutí zabývající se dosaženými informacemi.

##### **Kategorie 1: Hodnocení přínosu tematických bloků primární prevence**

Kódy:

- znalost nových pojmů
- utvoření vlastního názoru
- nutnost spolupracovat
- opakované téma
- začlenění tématu

V kategorii 1 nás zajímalo, jak naši respondenti hodnotí jednotlivá témata bloků primární prevence a co jim přináší.

Polovina respondentů, tedy respondenti R1 žák a R2 žákyně uvedli, že to pro ně znamená seznámení se s novými pojmy, které doposud neslyšeli nebo je nedokázali vysvětlit. Mohou si utvořit vlastní názor a zároveň jsou k němu i vybízeni.

V některých tématech je vyžadována spolupráce s ostatními spolužáky, což oba informanti vyzdvihovali.

R1 žák zhodnotil celkově témata tímto způsobem: „*Má to svůj účel. Např. seznámit se s daným tématem nebo když je nějaký problém, něco nového poznat, udělat si svůj názor, zjistit něco nového. Celkově hodnotím všechny kladně a hodně záleží taky na třídě, jestli chce spolupracovat.*“

R4 ŠMP zmiňovala opakování tématu, což se týkalo tématu šikany, které je již často probíráno a žáci mají v rámci této problematiky již dostatek znalostí. Od R3 TU byla zmíněna možnost začlenění nebo prohození tématu.

R4 ŠMP uvedla: „*Na téma šikany se s žáky hodně bavíme a troufám si tvrdit, že o tom mají dostatek znalostí, takže to už třeba není pro ně tak zajímavé. Chtěla bych však vyzdvihnout aktivitu na ignorování, která do toho tématu sedí.*“

R3 TU uvedla: „*Rozvržená témata do jednotlivých ročníků jsou v pořádku, ale klidně bych víc v šestých třídách zavedla kolektiv a spolupráci, která je až v sedmých ročnících.*“

Z výsledků vyplývá, že R1 žák a R2 žákyně spíše hodnotili, co jim samotná témata mohou přinést pro jejich vlastní osobu. R3 TU a R4 ŠMP se spíše zaměřily na samotná témata, jejich možné prohození či opakování.

## **Kategorie 2: Hodnocení metodiky a harmonogramu aktivit (sestavení bloku primární prevence)**

Kódy:

- stereotyp
- návyk
- systematicčnost
- důvěra
- odlišný styl práce

Kategorie 2 ukazuje, jak vybraní pedagogové nahlíží a hodnotí metodiku a harmonogram aktivit. Vybraným žákům byla otázka formulována vzhledem

k jejich vytyčeným kompetencím a schopnosti porozumění, tudíž nás u žáků zajímalo, jak nahlíží na sestavení bloku primární prevence.

R1 žák by uvítal, kdyby sestavení bloku bylo pokaždé jinak, zároveň uvedl, že bere v úvahu náš stanovený plán, který začíná vždy jmenovkami a drobnou aktivitou k nim. Dále uvedl: *„Já osobně mám rád, když se věci mění, takhle to seskupení není špatný, ale mně osobně by vyhovovalo, kdyby to pokaždý bylo jinak. Třeba kdybysme nejdřív začli pohybovkou a potom to pokračovalo jmenovkami a představením a pak to pokračovalo na hlavní aktivitu.“*

R2 žákyně naopak vítá stálost a neměnnost sestavení bloku. *„Noo...za mě je to sestavený v pohodě. Na začátku si napíšeme jmenovky, abyste viděli, kdo jsme a pak že už tam jsou ty pohybové i skupinové aktivity, takže bych na tom nic neměnila.“*

R3 TU uvedla, že se nepozastavila nad tím, aby měla důvod hodnotit metodiku. Řekla: *„Myslím si, že víte, co děláte, děláte to z důvodu, že tomu věříte, že to takhle funguje a takhle to je prostě správně. Já když tam jsem se třídou, tak mám pocit, že víte, co děláte, že to máte naplánovaný a vůbec mě nenapadlo nad tím přemýšlet. Nedali jsme mi žádnou záminku, abych nad tím pochybovala.“* Zároveň by harmonogram aktivit nezaměňovala, protože je to rozčleněný systematicky a přirozeně, a tudíž s tím nemá sebemenší problém.

R4 ŠMP hodnotila metodiku taktéž vcelku pozitivně a zároveň porovnávala nastavené pracovní styly. V rozhovoru popisovala, že lektorský styl práce je odlišný od stylu práce učitelů a že pro ni bylo obtížné zvyknout si na něj, ačkoliv není na ŠMP přímo aplikován. *„My učitelé jedeme na rychlost, výkonnost, vy lektori dáváte prostor a čas k zamyšlení a vše několikrát vysvětlíte. V tomhle jsem postupem času začala vidět obrovskou výhodu, ale chvíli mi to trvalo. Nyní už vím, že vy se soustředíte na kvalitu a my učitelé na kvantitu.“*

### **Kategorie 3: Hodnocení přístupu a práce lektorů**

Kódy:

- smíšená dvojice
- mužský element
- komunikativnost

- direktivita
- lidskost
- interaktivita
- dlouhodobost
- fluktuace lektorů

V kategorii 3 nás zajímalo, jak naši respondenti hodnotí práci lektorů a zároveň, zda vnímají nějaké rozdíly mezi programy poskytované organizací Semiramis a programy poskytované jinou organizací, případně jinými preventivními aktivitami.

R1 žák, R2 žákyně, R3 TU a R4 ŠMP se jednoznačně shodli, že práce dvojice lektorů je ideální, pokud se v ní vyskytuje žena i muž. R3 TU to okomentovala takto: *„Je super, když přijede lektorovat smíšená dvojice a využívá se mužského elementu, protože děti jsou spíše zvyklé na učitelky ženy.“* R2 žákyně zmiňovala, že smíšená dvojice působí víc sympatičtěji a lze se bavit lépe o různých tématech. R1 žák pojal práci lektorů mimo jiné i tak, že hodně záleží na třídě, jak se chová a od toho se odvíjí následná práce lektorů.

R3 TU a R4 ŠMP se shodly a vyzdvihly komunikativnost a zároveň direktivnost. R4 ŠMP uvedla: *„Já, když jsem měla možnost být s vámi na programu a sedět v kruhu, tak jsem viděla, jak se snažíte problémy a vyrušování vykomunikovat, což chápu. V některých případech bych děti klidně víc důrazně usměrnila.“* R3 TU řekla: *„Komunikace s dětmi je na odpovídající úrovni, ale lektori se nemusí bát být direktivní a ráznější, některé děti to potřebují.“*

Vnímání rozdílů mezi programy primární prevence nebo jen preventivními aktivitami od jiných organizací již tak názorově bohaté nebylo, neboť R1 žák si vzpomněl pouze na to, že s nimi měl jen školní metodik prevence nějaké sezení, které fungovalo podobným způsobem, jako to provádí organizace Semiramis, avšak nebylo v takovém rozsahu. Podobně odpovídala R3 TU, která zažila pouze programy od Semiramis.

Naopak R2 žákyně odpověděla: *„Jo, měli jsme jich tady víc, ale za mě ten Váš mi přijde nejlepší, je takovej víc zábavnější, sedíme v kruhu, vy s náma mluvíte a předtím to bylo tak, že nám něco říkali, neměli jsme žádný aktivitu.“* Odpověď R4 ŠMP zněla: *„Jiné aktivity, které jsme tu měli, byly spíše jednorázového charakteru.“*

*Ten rozdíl vnímám určitě v tom, že sem jezdíte pravidelně od 6. třídy. Škoda jen, že se tak často střídají lektori. Jako doplněk k Vaším programům jsou ty jednorázové fajn, ale kdyby byly jen samotné, nemělo by to význam.“*

#### **Kategorie 4: Vhodnost a užitečnost aktivit**

Kódy:

- sdílení názorů
- pohybová činnost
- poznání ostatních
- zážitková činnost
- kolektivní aktivity
- přizpůsobivost
- časová náročnost

V kategorii 4 nás zajímalo, jaké konkrétní aktivity jsou dle našich respondentů v blocích primární prevence užitečné a vhodné nebo naopak méně vhodné.

R1 žák a R2 žákyně se shodli v tom, že pohybové aktivity jsou v našich programech vítány stejně tak jako poznávání ostatních spolužáků. R1 žák uvedl: *„Aktivita na rozdělávání ano/ne, přišlo mi to dobrý, potom jsme si mohli svoje názory odůvodnit. Vzpomínám na jednu hru s loděma, přesouvali jsme židle, to mě osobně bavilo, byla to sranda, museli jsme spolupracovat a poznali jsme, kdo je jak šikovnej, kdo jak přemýšlí a kdo je jak zručnej.“* Nakonec dodal, že aktivity jsou vždycky dobře propracované a může se povést každá. Zároveň opět zmínil třídní kolektiv, který musí spolupracovat.

R3 TU a R4 ŠMP se shodly, že zážitková činnost je pro děti více zapamatovatelná, což vystihla svou odpovědí R3 TU: *„Zážitkový věci zůstanou dětem v hlavě daleko déle, že si to prožijou, zjistěj, že se dostanou do situace, která jim není příjemná, ale ve finále zjistili, že se nic neděje, že to tak má být a že i špatný situace se dají zvládat v pohodě.“* Zároveň dodala, že vnímá lépe skupinové aktivity, které okomentovala i R4 ŠMP, že skupinové aktivity jsou velmi dobré pro aktivní pozorovatele, nejčastěji tedy třídní učitele, kteří mohou vidět žáky při jiné činnosti, než je běžná školní výuka a zároveň vidět jejich některé osobnostní rysy. K zážitkové činnosti



zmínila a vyzdvihovala konkrétní aktivitu vztahující se k tématu drog, která poukazuje na ztrátu lidských hodnot.

Méně užitečná technika nebo spíše méně zajímavá byla pro R2 žákyni aktivita týkající se různých subkultur a přiřazování jednotlivých informací. R3 TU uvedla, že někdy může být aktivita méně vhodná, pokud není uzpůsobena vzhledem k věkové skupině. *„Jak se děti mají popsat, co mají rádi, co je charakterizuje, tak možná bych to spíš viděla jako pro šestáky, nežli pro čtvrtáky. Protože šestáci jsou o sobě schopný mluvit a vnímat sami sebe, co je baví. Čtvrtáci nejsou zvyklí ještě mluvit ve stylu: Jsem přátelská nebo nemám ráda faleš, aroganci atd. U šestáků to klidně už může být víc zaměřený na vlastnosti.“*

ŠMP uvedla jako méně vhodné stále se opakující pravidla našich setkání, ač je jim každým postupujícím rokem v dané třídě věnována menší pozornost. Dále zmiňovala jmenovky na začátku bloku, které také zaberou hodně času a pokud je početnější třída, děti při nich vyrušují. Zároveň však dodala, že tuhle aktivitu chápe, protože je potřebná i pro nás lektory.

### **Kategorie 5: Výhody a pozitiva programů primární prevence**

Kódy:

- nové pojmy
- poznání spolužáků
- normalizace emocí
- vztahy ve třídě
- přínos do života
- potřeby třídních učitelů
- odlehčení TU, ŠMP
- pozitivní změna

V kategorii 5 nás zajímalo, jaké výhody či pozitiva spatřují v programech primární prevence naši respondenti. Zároveň si zde uvedeme zjištěné odpovědi ze všech rozhovorů, které budou všechny doslovně citované.

R1 žák: *„Hmm... sám jsem se dozvěděl něco nového, nějaký nový pojmy, poznal jsem i víc ostatní ve smyslu, že někdo se o něčem bojí mluvit, že někdo mění svůj názor*

*kvůli někomu, aby třeba nebyl trapnej. Nebo třeba když je třída v pohodě, tak to může někomu pomoci se otevřít a nakonec zjistí, že se vlastně není za co stydět, že je to normální, že takovýhle problém nemá sám. Někdy se může zlepšit i celkově vztah ve třídě, ale to ta třída, opakují se, musí chtít.“*

R2 žákyně: *„Vlastně se dozvíme takový věci, který bysme se normálně nemuseli dozvědět a můžeme se jim vyhnout v tom životě nebo varovat někoho předtím, to se týká těch drog alkoholu i sexuálních nemocí, že to je přínosem k životu, hodí se to.“*

R3 TU: *„Hmm... třeba komunikace třídní učitelky s lektory, která si může říct, co ji trápí a lektoři ji vyslechnou. Lektoři si nejedou podle struktury, ale vyslechnou si potřeby učitelů, takže tohle je skvělý. Určitě to, že (asi je to hnusný) já s tím nemám práci, víte, co děláte, jak to máte dělat a mně by to trvalo strašně dlouho, kdybych měla něco podobného s dětma vymýšlet a nebyla bych si jistá, jestli to dělám dobře. Navíc děti si líp zapamatují věci od někoho jiného (že byl ve třídě někdo jiný). Není to stereotyp, je to zajímavý.“*

R4 ŠMP: *„Noo... pro děti to je změna, příjemná změna, že sem přijedou dva mladí pozitivně naladění lidé. Navíc si vyzkouší něco nového, sedí v kroužku, zkouší si obhajovat svoje názory, spolupracovat s ostatními, že se dá všechno vyřešit a vykomunikovat a není to na známky (smích). Tímto si na to mohou zvykat, potká je to na střední, případně na vysoké škole. Pro mě, jako metodičku, to je také příjemné v tom smyslu, že nemusím nic složitěho vymýšlet a ráda to ponechám na lidech, kteří se na to specializují.“*

## **Kategorie 6: Nevýhody a negativa programů primární prevence**

Kódy:

- menší zábava
- nastavení třídy
- pozitivní myšlení
- žádná negativa
- užití dotací
- frekvence setkání
- nastavení třídních učitelů

V kategorii 6 nás zajímalo, jaké nevýhody či negativa spatřují v programech primární prevence naši respondenti. Opět si zde uvedeme zjištěné odpovědi ze všech rozhovorů, které budou všechny doslovně citované dle toho, zda respondenti nějaká negativa uvedli.

R1 žák spíše zmínil bariéru v podobě třídního kolektivu, který vyrušuje, nejeví zájem, a tudíž to pak není tak záživné. Zároveň se snaží být pozitivní a vždy najít nějaké klady. Pro R2 žákyni bylo vše potřebné a přínosem a R3 TU to viděla podobně a žádné záporny neshledala. R4 ŠMP uvedla určitou závislost na dotacích k programům primární prevence, dále by byla ráda, kdyby setkání, které probíhá standardně jednou za pololetí, probíhalo alespoň dvakrát za pololetí nebo třikrát za školní rok. Rovněž vidí jako negativum třídní učitele, kteří nemají příznivý náhled na programy primární prevence.

R1 žák: *„Někdy to třeba není taková zábava ve smyslu toho, že když my tam otravujem, tak je jasný, že z toho nic nebude, ale to je spíš naše chyba. Negativa..to je takový těžký říct, já na tom nevidím úplně něco záporného, někdy se něco povede víc, někdy míň. Vždycky se spíš snažím vypíchnout něco pozitivního.“*

R4 ŠMP: *„Je škoda, že musíme využívat dotací, abychom mohli Vaše programy uskutečnit. Tím nechci říct, že jsou předražené, ale školy mnohdy nemají dostatek peněz na takovéto preventivní aktivity. Když pomínu finance, možná bych uvítala i častější setkání, jednou za pololetí je málo, klidně dvakrát anebo 3x za rok. Někdy beru jako překážku i třídní učitele na prevenci. Někteří mají odlišný názor a tyto aktivity nepodporují a stojí si za vlastním názorem, ale s tím toho vy moc nenaděláte.“*

## 6.5 Shrnutí výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo získat odpověď na otázku, jak vnímají žáci a pedagogové realizaci programů dlouhodobé primární prevence na základních školách s následným členěním do třech dílčích výzkumných otázek. Výzkumné šetření bylo uskutečněno prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru, kterému byli podstoupeni čtyři respondenti. Z opisů dosažených odpovědí vyšlo metodou otevřeného kódování šest kategorií, jež byly prezentovány a interpretovány.

Vzhledem k nabytým údajům bylo možné nakouknout do oblasti, jak žák, žákyně, třídní učitelka a školní metodička prevence hodnotí např. nabízená témata Semiramis, práci lektorů, metodiku či sestavení bloku primární prevence a další. Nyní si můžeme zjištěné poznatky shrnout po jednotlivých kategoriích.

**V kategorii 1** témata bloků primární prevence a jejich hodnocení bylo pro R1 žáka a R2 žákyně shodné, že získají znalost nových pojmů, mohou si utvořit v rámci každého tématu vlastní názor a zároveň musí spolupracovat mezi sebou i s lektory jako celá třída. R3 TU by chtěla témata, která se týkající spolupráce a kolektivu zařadit již do šestého místo sedmého ročníku a R4 ŠMP uvedla téma šikany jako často probírané a pro žáky již ne zcela záživné, ovšem v tématu šikany chválila konkrétní aktivitu.

**Druhá kategorie** přinesla hodnocení a náhled na metodiku a harmonogram aktivit, pro žáky byla otázka přetvořena na sestavení bloku primární prevence. Pro R1 žáka to je stereotyp a klidně by sestavení bloku viděl pokaždé jinak. Naopak R2 žákyně má raději, aby sestavení bloku zůstalo pokaždé stejné. R3 TU má důvěru v metodiku, v přítomnosti na bloku primární prevence vykazuje pocit, že lektori vědí, co dělají a že to mají naplánované. Harmonogram aktivit je dle R3 TU systematický a přirozený. R4 ŠMP porovnávala učitelský a lektorský styl, který vyhodnotila kvantitou (učitelský) a kvalitou (lektorský).

**Kategorie třetí** se týkala práce lektorů a také zaznamenávala rozdíly mezi programy primární prevence od Semiramis a jinými preventivními programy či aktivitami. Všichni respondenti se shodli, že práce dvojice je optimální, pokud je ve složení žena a muž. R3 TU navíc zdůraznila využívání mužského elementu. Ve svých výpovědích se shodly R3 TU a R4 ŠMP na komunikaci s dětmi, kterou oceňují a direktivitou, kterou by lektori mohli v některých situacích uplatnit. V rozdílech mezi programy primární prevence a jinými preventivními aktivitami spatřovala R2 žákyně interaktivitu a zábavu, R4 ŠMP dlouhodobost a střídání lektorů, což vnímala spíše jako nevýhodu.

**Čtvrtá kategorie** poukazovala na vhodnost či nevhodnost aktivit v bloku primární prevence. R1 žák a R2 žákyně se shodli, že aktivity zaměřené na pohyb a poznávání ostatních spolužáků jsou užitečné a vítané. R1 žák k tomu ještě přidal sdílení názorů a jejich odůvodnění. Shoda byla u zážitkové činnosti u R3 TU a R4 ŠMP, jelikož je

více zapamatovatelná a u kolektivních aktivit, které jsou vhodné pro aktivní pozorovatele, tedy třídní učitele. K méně vhodným aktivitám se vyjádřila R3 TU, pro kterou by měla být aktivita přizpůsobena věkové struktuře žáků. Pokud není, aktivita nemusí splnit účel. R4 ŠMP uvedla časovou náročnost a pomalejší tempo u některých aktivit.

**V kategorii 5** jsme se zaměřili na výhody a pozitiva programů primární prevence. Odpovědi našich respondentů se týkaly především nabytí nových pojmů a znalostí, v čemž se shodli R1 žák a R2 žákyně. R1 žák navíc uváděl poznání spolužáků, normalizaci emocí a pocitů a možnost zlepšení vztahů ve třídě. R2 žákyně v tom viděla celkově přínos do života. R3 TU a R4 ŠMP zmiňovaly odlehčení a přenechání prevence odborníkům, R3 TU ještě vyzdvihla potřeby třídních učitelů – lektoři se nedrží struktury a vyslechnou si potřeby a přání třídních učitelů. R4 ŠMP v tom vidí pro děti pozitivní změnu.

**Poslední kategorie** se zaměřovala na nevýhody a negativa programů primární prevence. R2 žákyně a R3 TU nevidí v programech žádná negativa či nevýhody. R1 žák zmiňoval nastavení třídního kolektivu – pokud vyrušuje, není to takové zábavné. R4 ŠMP řekla, že jako škola musejí využívat dotací na programy, dále uvedla častější setkání, které by mělo být alespoň dvakrát za pololetí nebo třikrát za školní rok (běžně 1x pololetí). Zároveň viděla jako bariéru třídní učitele, kteří svým názorem nepodporují programy primární prevence.

Abychom získali odpověď ke stanovenému cíli výzkumného šetření, je nutné si alespoň stručně odpovědět na jednotlivé dílčí výzkumné otázky. **Motivací ke spolupráci** je bezpochyby dlouhodobost preventivních programů, systematickosti a zaměřenosti na kvalitu. Další motivačním prvkem je komunikace, která je směrem od lektorů k dětem na vysoké úrovni a díky upřednostňované kvalitě práce bez ohledu na čas je často využívána. Zároveň lektoři jsou věkově blíže žákům základních škol a jsou ochotni vyjít vstříc potřebám třídních učitelů.

**Žáci hodnotí** programy dlouhodobé primární prevence převážně pozitivně. Respondenti vítají spíše preventivní aktivity skrz zážitkovou pedagogiku, ve které se žáci aktivně zapojují do průběhu a osvojí si nejen nové informace, ale i dovednosti a zároveň mohou poznávat ostatní spolužáky. Některým žákům vyhovuje střídání

aktivit a motivuje je ke spolupráci prvek novosti. U jiných je naopak oceňována stálost a pravidelný sled aktivit v bloku.

**Pedagogové hodnotí** programy dlouhodobé primární prevence taktéž převážně pozitivně. Všímají si odlišného způsobu práce lektorů, kteří dávají dětem dostatečný čas a prostor, nestresují je plněním kvantitativních ukazatelů. Některé aktivity pedagogové hodnotí méně užitečně, pokud není např. přizpůsobena věkové struktuře, jiné naopak velmi vyzdvihují. Pedagogové oceňují u kolektivních aktivit možnost pozorovat žáky v různých činnostech a vyzdvihují zážitkovou pedagogiku, jelikož je pro děti více zapamatovatelná.

## ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala programy dlouhodobé primární prevence na základních školách z pohledu žáků a pedagogů. Cílem práce bylo popsat, co souvisí s programy dlouhodobé primární prevence realizované organizací Semiramis, k čemuž došlo v první, druhé a třetí kapitole, jež se týkaly zejména prevence a vybraných rizikových jevů.

Čtvrtá a pátá kapitola poté posloužila jako vstup do výzkumné části, v níž jsme se již dále zabývali mapováním názorů žáků a pedagogů vybraných základních škol v Královéhradeckém kraji v oblasti prevence rizikového chování v rámci programů dlouhodobé primární prevence poskytované organizací Semiramis, což bylo zároveň cílem ve výzkumné části.

Názory respondentů vycházely ze zkušeností a poznatků, které získali účastí na programech primární prevence. Zjištěné výpovědi odpovídaly na dílčí výzkumné otázky, především, jak hodnotí žáci a pedagogové programy dlouhodobé primární prevence organizace Semiramis a také, jaká je motivace školy ke spolupráci s organizací Semiramis. Práce tedy tímto splnila svůj cíl.

Výzkumné šetření může být v první řadě využito jako zpětná vazba pro organizaci Semiramis. Organice hojně tohoto nástroje využívá prostřednictvím různých dotazníků, formou hry či mluveného projevu a netýká se jen programů primární prevence, ale i skupinových porad a supervizí. Zpětná vazba je v programech primární prevence nezřídka důležitá, protože v těchto programech jsou prvotní cílovou skupinou žáci a třídní učitelé, a tudíž je vhodné znát jejich potřeby a přání a program přizpůsobit ke spokojenosti všech tří stran – žáci, třídní učitelé, lektoři. Zároveň může výzkumné šetření posloužit jako námět pro jiné např. začínající organizace či skupiny poskytující preventivní aktivity. Jelikož jsou preventivní aktivity službou, která má za cíl pomáhat, je důležité vědět co nejvíce informací o cílové skupině.

Ze subjektivního pohledu autora lze konstatovat, že primární prevence na školách je v současné době dostatečně v povědomí společnosti a je na ní kladen důraz. Zároveň je nutné monitorovat situaci v oblasti rizikových jevů, které se neustále vyvíjí,

přibývají, ale i zanikají nebo se přesouvají do jiného prostředí (např. kyberšikana). Změny je nutné brát na zřetel, zachytit jejich vývoj a naučit se s nimi pracovat. S tím souvisí přizpůsobení preventivního programu a jejich konkrétních témat, např. využívání aktuálních sociálních sítí žáky. Jako příklad dobré praxe vznikl dokument, který nese název V síti a poukazuje na tabuizované téma zneužívání dětí na internetu. Aby však dokument mohl být vzorem efektivní primární prevence, je nezbytné doplnit ho po shlédnutí následnou přednáškou, besedou či komentářem k tématu a usadit myšlenky a emoce.

Jak již bylo zmíněno výše, je nutné zachytit neustálý vývoj, akceptovat změny a naučit se na ně reagovat. I přestože je primární prevence v současné době dostatečně v povědomí, je stále potřebné v oblasti prevence rizikového chování co zlepšovat a na čem pracovat.



## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

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

BĚLÍK, Václav, HOFERKOVÁ, Stanislava. *Prevence rizikového chování žáků z pohledu pedagogů*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2018. ISBN 978-80-7435-726-8.

BITTMANNOVÁ, Lenka, BITTMANN, Julius. *Prevence a účinné řešení šikany: u žáků a studentů s Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-15-2.

EMMEROVÁ, Ingrid. Školská sociálně-výchovná práce z aspektu profesie sociálního pedagoga – aktuální problém současnej slovenskej sociálnej pedagogiky. In: *Perspektivy sociální pedagogiky v 21. století*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014 [395 s.]. ISBN 978-80-7435-407-6 (brož.). S. 156-167.

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

HOFERKOVÁ, Stanislava. Rizikové chování mládeže a školský poradenský systém. In: *Acta sociopathologica III: Rizikové chování a jeho prevence v česko-slovenských souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2016. s. 118-134. ISBN 978-80-7435-637-7.

KALINA, Kamil. *Drogy a drogové závislosti: mezioborový přístup*. Praha: Úřad vlády České republiky, c2003. Monografie (Úřad vlády České republiky). ISBN 80-86734-05-6.

KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5.

KRAUS, Blahoslav, HRONCOVÁ, Jolana. *Sociální patologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-896-3.

KRULICHOVÁ, Eva, PODANÁ, Zuzana, BURIÁNEK, Jiří. *Delikvence mládeže: trendy a souvislosti*. Praha: Triton, 2015. ISBN 978-80-7387-860-3.

KUCHARSKÁ, Anna. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0497-8.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-965-8.

LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. 2., upr. vyd. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-169-0.

MATOUŠEK, Oldřich, MATOUŠKOVÁ, Andrea. *Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. Vyd. 3., aktualiz. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-825-8.

MCQUADE, Samuel C., COLT, James P., MEYER, Nancy B. B. *Cyber bullying: protecting kids and adults from online bullies*. Westport, Conn.: Praeger Publishers, 2009. ISBN 978-0-313-35193-8.

MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. Praha: Grada, 2010. Komunikace (Grada). ISBN 978-80-247-3236-7.

MIOVSKÝ, Michal, SKÁCELOVÁ, Lenka, ZAPLETALOVÁ, Jana, NOVÁK, Petr et al. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN, Univerzita Karlova v Praze & Togga, 2010. ISBN 978-80-87258-47-7.

NEŠPOR, Karel., CSÉMY, Ladislav., PERNICOVÁ, Hana. *Zásady efektivní primární prevence*. Praha: 1999. Sportpropag pro MŠMT

ONDREJKOVIČ, Peter, BREZÁK, Jozef, VLČKOVÁ, Mária. *Sociálna patológia ako predmet pozornosti sociálnej práce, sociálnej pedagogiky a vychovávateľstva*. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, 1999. ISBN 80-888-6847-5.

PROCHÁZKA, Miroslav. *Metodik prevence a jeho role na základní škole*. V Praze: Pasparta, 2019. ISBN 978-80-88290-28-5.

SHARIFF, Shaheen, CHURCHILL, Andrew H. *Truths and myths of cyber-bullying: international perspectives on stakeholder responsibility and children's safety*. New

York: Peter Lang, c2010. New literacies and digital epistemologies, v. 38. ISBN 978-1433104664.

ŠTECH, Stanislav, ZAPLETALOVÁ, Jana. *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0368-1.

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

VACKOVÁ, Michaela., ONDRÁČKOVÁ, Lenka. Školní metodik prevence. In: KNOTOVÁ, Dana. et al., 2014. *Školní poradenství*. Praha: Grada. 264 s. ISBN 978-80-247-4502-2.

### **Legislativa a legislativní dokumenty**

*Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže. Příloha č. 1, Návykové látky*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. [online]. [citováno 2020-02-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

*Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže. Příloha č. 6, Školní šikana*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. [online]. [citováno 2020-02-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

*Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže. Příloha č. 11, Záškoláctví*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. [online]. [citováno 2020-02-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

*Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Praha, 2019 [cit.

2020-02-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/strategie-a-koncepce-ap-msmt>

MRAVČÍK, V., CHOMYNOVÁ, P., GROHMANNOVÁ, K. et al. (2017). *Výroční zpráva o stavu ve věcech drog v České republice v roce 2016 [Annual Report on Drug Situation 2016 – Czech Republic]*. Mravčík, V. (Ed.). Praha: Úřad vlády ČR.

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

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

### **Internetový zdroj**

*SEMIRAMIS* [online]. 2020 [cit. 2020-03-25]. Dostupné z: <http://www.os-semiramis.cz/os-site/>

## **SOUPIS PŘÍLOH**

### **Příloha A – seznam zkratek**

aj. – a jiné

apod. – a podobně

atd. – a tak dále

č. – číslo

DVO – dílčí výzkumná otázka

HVO – hlavní výzkumná otázka

IT – informační technologie

KAB model – knowledge, attitude, behaviour

mj. – mimo jiné

MŠMT – Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

např. – například

OSPOD – Organizace sociálně-právní ochrany dětí

PČR – Policie České republiky

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

R1 žák – respondent 1 žák, R2 žákyně – respondentka 2 žákyně, R3 TU – respondentka 3 třídní učitelka, R4 ŠMP – respondentka 4 školní metodička prevence

Sb. – sbírka zákonů

SVP – Středisko výchovné péče

## **Příloha B – seznam obrázků**

Obr. č. 1: Jak vidí agresora žáci 7. třídy? (Vlastní zdroj) – str. 15

Obr. č. 2: Jak vidí oběť žáci 7. třídy? (Vlastní zdroj) – str. 15

Obr. č. 3: Jak vidí ostatní přihlížející žáci 7. třídy? (Vlastní zdroj) – str. 16

Obr. č. 4: Co o alkoholu říkají žáci 6. třídy? (Vlastní zdroj) – str. 21

Obr. č. 5: Co o tabáku říkají žáci 6. třídy? (Vlastní zdroj) – str. 22

Obr. č. 6: Pravidla s vizuální podporou žádoucího a nežádoucího chování. (Vlastní zdroj) – str. 45

Obr. č. 7: Slovní pravidla. (Vlastní zdroj) – str. 46

Obr. č. 8: Lektorské způsobilosti. (Medlíková, 2010) – str. 48

Obr. č. 9: Požadavky na lektora primární prevence – inzerát. (Semiramis, 2020) – str. 52

## **Příloha C – přepis rozhovoru**

### **Tazatel: Pamatuješ si, jak zhruba probíhá blok primární prevence?**

Respondent č. 1 žák: Primární prevence... no tak myslím si, že by to určitě mělo začít nějakým představením jako seznámení. Líbí se mi asi to, jak to máte s těma jmenovkama a něco k tomu říct, to mi přijde dobrý. Není špatný o tom člověku něco vědět, co třeba dělá za sport a tak. Ta primární prevence by se měla řešit u nějakých problémových tříd, když má ta třída nějaký problémy třeba s chováním s učitelama, nějaká šikana, tak by se to mělo řešit. V každé třídě to ale funguje jinak. U nás ve třídě by tohle nepomohlo, protože jsme dost problémová třída a třída to musí chtít vyřešit.

**T: Jaké konkrétní hry, aktivity jsou dle tebe užitečné? Ty jsi to trošku už nakousnul těmi jmenovkami. Ber to od 6. třídy, kdy jste začínali s programy.**

R: Jak které, něco baví víc, něco méně. Třeba aktivita na rozdělování ANO/NE, přišlo mi to dobrý, potom jsme si mohli svoje názory odůvodnit. Vzpomínám na jednu hru s loděma, přesouvali jsme židle, to mě osobně bavilo, byla to sranda, museli jsme spolupracovat a poznali jsme, kdo je jak šikovnej, kdo jak přemýšlí a kdo je jak zručnej.

**T: Jaké konkrétní hry, aktivity nejsou dle tebe užitečné nebo vhodné?**

R: Nooo....vždycky jsou ty aktivity dobře vymyšlený, ale záleží na třídě, jak spolupracuje. Aktivita se může povést víceméně každá.

**T: Vidiš rozdíl mezi našimi programy a jinými programy, které u vás někdy proběhly?**

R: Hmm... školní metodik prevence s náma měl nějaký sezení a že to fungovalo nějak podobně, že jsme třeba dostali barvy a měli jsme určit svoji náladu. Jinak tolik sezení nebylo, měli jsme hlavně Vás. **T: Takže to porovnání úplně nemáš?** R: To porovnání úplně nemám a nebo jestli jsem tak zapomnětlivej...

**T: Jak hodnotíš jednotlivá témata Semiramis?**

R: Tak začnu tím dnešním, což byla sexualita. Ta mně přišla užitečná, myslím si, že spoustu z nás, i když to nechtěli přiznat, tak nějaký pojmy nevědělo. Určitě někdo má problémy, že neví o sexuálním životě, takže je supr to s někým takhle probrat. Je to lepší než přijít za rodičema, jste mladý lidi, jste tu pro nás, takže je to lepší a můžete nás líp pochopit.

Šaty dělaj člověka, pamatuju si hmm... kultura v tom oblíkání třeba.. každěj má svůj nějakěj styl, můžeme na to mít vlastní názor, že se nám to nelíbí, ale neměli bysme ho za to kritizovat. Poznali jsme jiný kultury..účelem bylo poznat jiný kultury a nesmát se ostatním a tak. **T: Takže ti přijde, že ty témata vždycky do sebe něco mají?** R: Jasně, určitě. Má to svůj účel. Např. seznámit se s daným tématem nebo když je nějakěj problém, něco nového poznat, udělat si svůj názor, zjistit něco novýho. Celkově hodnotím všechny kladně a hodně záleží taky na třídě, jestli chce spolupracovat.

**T: Jak hodnotíš práci lektorů Semiramis? Jak dokážou spolupracovat, vysvětlit techniky?**

R: Zase to podle mě záleží hodně na třídě. Jestli budou žáci v pohodě, tak se budou i lektori jinak cítit budou mít lepší náladu. Lektori..no myslím si, že to závisí na třídě, jak se ona chová, tak chápu naprosto, že to třeba lektory moc nebaví a nemáš moc do toho motivaci, ale ve třídě, která je v pohodě, je tam sranda a spolupracuje a je možný se tam o všem bavit, tak to lektora určitě baví víc. Jinak supr je, že jste jako lektori mladý, blíž našemu věku a ve složení holka kluk, což je lepší než dvě holky.

**T: Jak hodnotíš sestavení bloku? To znamená jmenovky na začátek atd. Prohodil bys to nějak?**

R: Já si myslím, že by to mohlo být klidně pokaždý jinak. Chápu, že to máte nějak nastavený, ale pro nás ty jmenovky jsou ohraný, ale chápu Vás, že vlastně jezdíte i na jiný školy a ty žáky si nepamatujete. Nějaký to představení jak vy se máte, jak my se máme, jaký to prostě dneska bude, to je fajn. Já osobně mám rád, když se věci mění, takhle to seskupení není špatný, ale mně osobně by vyhovovalo, kdyby to pokaždý bylo jinak. Třeba kdybysme nejdřív začli pohybovkou a potom to pokračovalo jmenovkama a představením a pak to pokračovalo na hlavní aktivitu.

**T: Jaké jsou dle tebe přínosy, plusy programů Semiramis?**

R: Hmm... sám jsem se dozvěděl něco nového, nějaký nový pojmy, poznal jsem i víc ostatní ve smyslu, že někdo se o něčem bojí mluvit, že někdo mění svůj názor kvůli někomu, aby třeba nebyl trapnej. Nebo třeba když je třída v pohodě, tak to může někomu pomoci se otevřít a nakonec zjistí, že se vlastně není za co stydět, že je to normální, že takovýhle problém nemá sám. Někdy se může zlepšit i celkově vztah ve třídě, ale to ta třída, opakuju se, musí chtít.

**T: Jaké jsou dle tebe mínusy?**

R: Někdy to třeba není takový zábava ve smyslu toho, že když my tam otravujem, tak je jasný, že z toho nic nebude, ale to je spíš naše chyba. Mínusy..to je takový těžky říct, já na tom nevidím úplně něco záporného, někdy se něco povede víc, někdy míň. Vždycky se spíš snažím vypíchnout něco pozitivního.