

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav sociálních studií

**Možnosti podpory školních metodiků prevence  
v oblasti prevence rizikového chování**

Diplomová práce

Autor: Bc. Denisa Čechová

Studijní program: Sociální pedagogika

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

Oponent práce: Mgr. et Mgr. Stanislava Svoboda Hoferková, Ph.D., LL.M.

## Zadání diplomové práce

**Autor:** Bc. Denisa Čechová

Studium: P21K0394

Studijní program: N0111A190018 Sociální pedagogika

Studijní obor: Sociální pedagogika

**Název diplomové práce:** **Možnosti podpory školních metodiků prevence v oblasti prevence rizikového chování**

Název diplomové práce AJ: Possibilities to support school prevention methodologists in the prevention of risky behaviour

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

Diplomová práce mapuje vzdělávací potřeby školních metodiků prevence v oblasti sociální patologie a prevence. Teoretická část vymezuje základní terminologii, popisuje školu jako jeden ze subjektů prevence a zachycuje roli školního metodika prevence. Praktická část se potom opírá o kombinaci kvalitativních a kvantitativních metod. Záměrem diplomové práce je mapování potřeb školních metodiků prevence v problematice prevence rizikového chování. Práce má současně za cíl vytvořit nástroj opory pro realizaci preventivních aktivit ve školním prostředí.

1. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) [online]. 2019 [cit. 2021-1-10]. Dostupné z: <https://hbsc.cz/>.
2. Jessor, R. (1998). New perspectives on adolescent risk behavior. In Jessor, R. (Ed.), *New Perspectives on Adolescent Risk Behavior*. New York: Cambridge University Press
3. JESSOR, Richard. Description versus explanation in cross-national research on adolescence. In: *Journal of Adolescent Health* [online]. 2008, č. 43, s. 527-528. [cit. 2020-11-15]. Dostupné z: [https://www.jahonline.org/article/S1054-139X\(08\)00421-7/fulltext](https://www.jahonline.org/article/S1054-139X(08)00421-7/fulltext).
4. Kloep, M., Güney, N., Cok, F., Simsek, Ö. F. (2009). Motives for risk-taking in adolescence: A gross-cultural study.
5. MIOVSKÝ, M. a kol. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Praha: Univerzita Karlova v Praze & Togga, 2012. ISBN 978-80-87258-89-7.
6. MIOVSKÝ, Michal, Lenka SKÁCELOVÁ, Jana ZAPLETALOVÁ, et al. *Prevence rizikového chování ve školství*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 978-80-7422-391-4.
7. Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice*. California, Thousand Oaks: SAGE
8. Stormont, M. & Cathy Newman T. (2014). *Simple Strategies for Teaching Children at Risk, K5*.
9. THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí do smrti*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

Zadávací pracoviště: Ústav sociálních studií,  
Pedagogická fakulta

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

Oponent: Mgr. et Mgr. Stanislava Svoboda Hoferková, Ph.D., LL.M.

Datum zadání závěrečné práce: 1.2.2021

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci *Možnosti podpory školních metodiků prevence v oblasti prevence rizikového chování* vypracovala pod vedením vedoucího práce doc. PhDr. Václava Bělíka, Ph.D., samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 9. 12. 2022

---

Bc. Denisa Čechová

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu diplomové práce, panu doc. PhDr. Václavu Bělíkovi, Ph.D., za jeho vstřícný přístup, průběžnou zpětnou vazbu, cenné nápady a trpělivost při tvorbě této kvalifikační práce. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům za ochotu participovat na výzkumném šetření a také rodině za jejich laskavou podporu.

## **Anotace**

ČECHOVÁ, Denisa. *Možnosti podpory školních metodiků prevence v oblasti prevence rizikového chování*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. 91 s. Diplomová práce.

Diplomová práce mapuje vzdělávací potřeby školních metodiků prevence v oblasti prevence rizikového chování. Teoretická část vymezuje základní terminologii, popisuje školu jako jeden ze subjektů prevence a zachycuje roli školního metodika prevence. Praktická část se opírá o kvalitativní způsob výzkumu. Prostřednictvím rozhovorů, které jsou realizovány na několika úrovních, jsou zpracována jednotlivá zjištění a formulována příslušná opatření využitelná pro praxi. Ve výzkumu je porovnáván pohled školních metodiků prevence, profesionálů z oboru a sociálních pedagogů. Záměrem diplomové práce je analýza potřeb školních metodiků prevence v problematice prevence rizikového chování. Práce má současně za cíl vytvořit nástroj opory pro realizaci preventivních aktivit na škole a zároveň také podpořit funkci školního metodika prevence.

Klíčová slova: prevence, rizikové chování, školní metodik prevence, kolektiv

## **Annotation**

ČECHOVÁ, Denisa. *Possibilities to support school prevention methodologists in the prevention of risky behaviour*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2022. 91 pp. Diploma Degree Thesis.

The thesis maps the educational needs of school prevention methodologists in the field of prevention of risky behaviour. The theoretical part defines the basic terminology, describes the school as one of the subjects of prevention and describes the role of the school prevention methodologist. The practical part then relies on a qualitative research method. Through interviews, which will be carried out on several levels, the individual findings will be elaborated and the formulation of appropriate measures for practice. In the research I will compare the perspectives of school prevention methodologists, professionals in the field and social educators. The aim of the thesis is to map the needs of school prevention methodologists in the field of prevention of risky behaviour. At the same time, the thesis aims to create a tool of support for the implementation of prevention activities at school and also to support the function of the school prevention methodologist.

Keywords: prevention, risk behaviour, school prevention methodologist, collective

## **Prohlášení**

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

Datum: .....

Podpis studenta: .....

## Obsah

Úvod .....	9
<b>1 Prevence rizikového chování .....</b>	<b>11</b>
1.1 Vývoj prevence .....	15
1.2 Efektivní prevence .....	19
<b>2 Prevence v prostředí školy .....</b>	<b>22</b>
2.1 Školní třída a třídní klima .....	23
2.2 Poradenské služby na školách.....	25
2.2.1 Školní poradenské pracoviště .....	27
2.2.2 Školní poradenská zařízení .....	31
2.3 Externí poskytovatelé primární prevence .....	32
<b>3 Školní metodik prevence.....</b>	<b>37</b>
<b>4 Výzkumné šetření zaměřené na aktuální potřeby školních metodiků prevence</b> <b>.....</b>	<b>42</b>
4.1 Cíl výzkumného šetření .....	42
4.2 Metodologický rámec výzkumného šetření.....	47
4.3 Výzkumný vzorek .....	48
4.4 Průběh výzkumného šetření.....	50
4.5 Interpretace zjištěných dat .....	51
4.5.1 Dílčí výzkumná otázka I.....	51
4.5.2 Dílčí výzkumná otázka II .....	59
4.5.3 Dílčí výzkumná otázka III .....	67
4.5.4 Dílčí výzkumná otázka IV .....	74
4.6 Shrnutí výzkumného šetření a doporučení .....	80
<b>Závěr .....</b>	<b>84</b>
<b>Seznam použitých zdrojů .....</b>	<b>86</b>



## Úvod

Školní metodici prevence se v současné době nachází ve velmi exponované funkci. Řeší dozvuky celospolečenské epidemiologické krize, pandemie COVID-19 a s ní spojené zhoršující se duševní zdraví dětí, úzkosti, fobie, zvýšenou agresivitu či nespolupráci kolektivů. Vedle toho se také objevil válečný konflikt na Ukrajině, který souvisí přinejmenším s příchodem a začleněním nových žáků odlišné národnosti. Stranou pozornosti školních metodiků prevence nestojí ani neustále se proměňující trendy a nové formy rizikového chování. Tento výčet povinností samozřejmě ani zdaleka neobsáhne veškerou činnost metodiků prevence ve škole, zdůrazňuje naopak jejich vytíženost. Zajistit profesní péči o školní metodiky prevence vnímám jako nezbytnou strategii, díky které můžeme zvýšit a udržet motivaci pro výkon této důležité pozice na školách.

Ať už se jedná o náhled ze strany pedagogických kolegů nebo obecně o nízké povědomí veřejnosti, že takovýto člověk ve škole vůbec existuje, pozice školního metodika prevence je dle mých zkušeností stále pro mnoho lidí velmi zkreslená. Pedagoga v této funkci vnímám jako odborníka na rizikové chování ve škole, který je k dispozici nejenom dětem, ale i pedagogickým kolegům a rodičům. Právě ze strany pedagogů, ředitelů škol i zákonných zástupců však často nedostávají adekvátní podporu. Myslím si, že jako budoucí sociální pedagogové bychom se měli podílet na popularizaci této pozice, ať už směrem k odborné či laické veřejnosti, a přispět tak k přiblížení této role na školách. Místo školního metodika prevence je ve školách klíčové. Tito pracovníci zodpovídají za nastavení bezpečného prostředí, musí podporovat a metodicky vést třídní učitele, rovněž mají na starosti zajištění celkové preventivní strategie školy a mnoho dalšího. To vše mají plnit na rozdíl od výchovných poradců bez výukové úlevy. Ve spoustě škol navíc stále ještě nefungují školní poradenská pracoviště. Prostřednictvím této práce bych ráda přispěla k profesní podpoře školních metodiků prevence, a to především skrze zájem o jejich vlastní odborné potřeby na poli prevence.

V teoretické části předkládané práce popisují na základě odborné literatury stěžejní oblasti výše nastíněné problematiky. Jednotlivé kapitoly jsou systematicky strukturovány. V první z nich se zabývám ukotvením základních pojmů, představuji historii prevence, zároveň i její současné pojetí, s čímž souvisí také ohraničení zásad a principů efektivní primární prevence. Navazující kapitola již konkrétně popisuje prevenci ve školním prostředí, definuje termíny, jako jsou třídní kolektiv, třídní klima a školní

poradenské pracoviště. Vzpomenuty jsou dále také poskytovatelé preventivních aktivit, a to s konkrétním příkladem dobré praxe. V poslední teoretické části přímo vytyčují pozici školního metodika prevence, jeho činnost a provázanost s působením sociálního pedagoga.

Praktická část této práce je zaměřena na možnosti podpory školních metodiků prevence v rámci prevence rizikového chování, které vychází z kvalitativního výzkumného šetření. Cílem diplomové práce je zmapovat aktuální požadavky školních metodiků prevence, následně tyto poznatky porovnat s pohledem odborníků. Výstupem práce je soubor konkrétních doporučení, který odpovídá aktuální poptávce ze strany školních preventivních pracovníků tak, aby byl co nejvíce prakticky uchopitelný a především využitelný.

## 1 Prevence rizikového chování

První kapitola představuje základní terminologii v problematice prevence rizikového chování. Je definován pojem *rizikové chování* a syndrom rizikového chování. Dále je kapitola zaměřena na vysvětlení a ukotvení prevence. Následující podkapitoly na tuto tematiku navazují popisem vývoje prevence v České republice, vymezením efektivní primární prevence a výčtem neúčinných strategií.

Na úvod je nutné zmínit, že pojmosloví v této oblasti je velice široké, protože má přesah do dalších oborů. Rizikové chování se netýká pouze oblasti nebezpečného nebo problematického jednání, ale vstupuje do něj například oblast zdravotní či sociální. V normativním kontextu tohoto pojmu se rovněž používají označení jako například: *delikventní, asociální, disociální, antisociální, maladaptivní* či *kriminální chování*. Dříve se hojně využívalo označení sociálně patologické jevy, které se ale postupně začalo jevit jako nevyhovující. Jestliže jev označíme za sociálně patologický, znamená to, že již překračujeme danou sociální normu a svým chováním ohrožujeme okolí. Pojem se tedy primárně vztahoval k ohrožení společnosti a sekundárně k jedinci, a proto odborníci postupně začali přecházet k jednotnému označení rizikové chování. (Sobotková a kol., 2014) V literatuře se však i doposud setkáváme s původním pojmenováním. Rizikové chování je pojem sice obsahově širší, ale méně dehonestující. Jde o jednání, které se vymyká zvyklostem, nemusí být úctyhodné, ale současně ani odsouzeníhodné. Nese v sobě označení pro jistý risk nebo výzvu. A v naší společnosti jsou právě lidé riskující často nazýváni jako odvážní a obdivuhodní.

Oblasti rizikového chování u dětí nebo mladých dospělých věnuje pozornost Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) a dále také Klinika adiktologie 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy. Oba dva tyto subjekty vymezují základní výčet problematického chování různě, ale v některých bodech se shodují. Klinika adiktologie v nejužším pojetí řadí do základních typů rizikového chování záškoláctví, šikanu a extrémní projevy agrese, extrémní rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, rasismus a xenofobii, negativní působení sekt, sexuální rizikové chování a závislostní chování. V rozšířeném pojetí je potom k těmto základním oblastem doplněn okruh poruch a problémů spojených se syndromem CAN (syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte) a spektrum poruch příjmu potravy. (Miovský a kol., 2015) V metodickém doporučení MŠMT k primární prevenci rizikového chování nalezneme tyto oblasti rizikového chování:

- „Agrese, šikana, kyberšikana a další rizikové formy komunikace prostřednictvím multimédií, násilí, vandalismus, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus a xenofobie, homofobie,
- záškoláctví,
- závislostní chování, užívání všech návykových látek, netolismus, gambling,
- rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, prevence úrazu,
- spektrum poruch příjmu potravy,
- negativní působení sekt,
- sexuální rizikové chování.“ (MŠMT, 2010, s. 6)

### **Rizikové chování**

Dle Kliniky adiktologie chápeme rizikové chování jako takové „*chování, v jehož důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince nebo společnost.*“ (Miovský, 2015, s. 23) Formulace Širůčkové je velmi obdobná, zmiňuje, že se jedná o „*rozmanité formy chování, které mají negativní dopady na zdraví, sociální nebo psychologické fungování jedince anebo ohrožují jeho sociální okolí.*“ (Širůčková, 2015, s. 161) Kromě pojmu *rizikové chování* se setkáváme s označením *syndrom rizikového chování*.

Otázkou pojmenování se zabývali manželé R. Jessor a S. L. Jessor, kteří vymezili syndrom problémového chování, a rovněž syndrom rizikového chování. Problémové chování definují jako ohrožující, nebezpečné, porušující společností uznávané normy, avšak nikoliv patologické. Popsali, že se syndrom týká především dospívajících jedinců, jejich záporného vztahu ke vzdělávání a přístupu k návykovým látkám. Někteří z nich projevují agresivitu, objevuje se u nich často záškoláctví nebo příliš brzy zahajují sexuální život. Syndrom rizikového chování je vyjádřením nadměrného užívání alkoholu, cigaret, marihuany a jiných návykových látek, dále delikvence a časného pohlavního života. Zmiňují, že pokud se člověk zapojí do nějaké formy rizikového chování, bude navazovat i jinými formami, které budou pravděpodobně častější a závažnější. (Jessor, Jessor, 1977 in Širůčková, 2015)

Rizikové chování se dotýká především dospívajících. Období adolescence je obdobím, kdy je na jedince kladeno stále větší množství požadavků, přináší řadu změn a zároveň jde o dobu, která je přirozeně spjatá s experimenty v oblasti různých typů rizikových chování. Hlavním vývojovým úkolem adolescence je nalezení vlastní identity,

získání pevného pojetí vlastního já, vztahu k sobě a následně také k ostatním. (Erikson, 2002) Pokud nemá jedinec vybudované dostatečně pevné protektivní faktory, stává se vůči rizikovému chování náchylný.

Oblast rizikového chování je těžké definovat a pochopit, ale zároveň také následovat. Aktuální trendy se neustále proměňují, legislativa v některých případech nestačí pružně reagovat a mládež je tak o krok napřed v prozkoumávání nových forem a druhů nebezpečí. Na národní i mezinárodní úrovni naštěstí neustále probíhají výzkumy mapující současné novinky v tomto odvětví. Nejznámější studií, které se dlouhodobě účastní Česká republika, je takzvaná studie ESPAD – Evropská školní studie o alkoholu a jiných drogách. Zpočátku byl její průzkum zaměřen pouze na užívání návykových látek, ale další ročník byl doplněn také o téma sociálních sítí a hraní digitálních her. Výzkum probíhá každé čtyři roky a je do něj zapojeno 35 zemí. Z posledního šetření vyplývá, že dívky se dostávají v četnosti rizikových chování na úroveň chlapců. Ti však stále hrají více počítačových her, naopak sociální sítě využívají spíše dívky. Celkově evidujeme pokles čísel u návykových látek jako důsledek trávení volného času doma. Objevuje se zneužívání léků a kombinace užívání léků a alkoholu, což se ukazuje jako jeden z důsledků Covidu. S tím souvisí také nárůst trávení volného času na sociálních sítích a další problémy, jakými jsou utrácení peněz na internetu, více hádek, výkyvy hmotnosti, a to jak směrem k obezitě, tak směrem k anorexii, nespavost, nával paniky, úzkosti, zhoršená nálada. (ESPAD, 2019, online) Od května 2022 probíhá sběr dat v rámci Mezinárodní výzkumné studie o zdraví a životním stylu dětí a školáků – HBSC. Tento projekt probíhá rovněž ve čtyřletých intervalech pod záštitou Světové zdravotnické organizace i v České republice.

## **Prevence**

Pro školního metodika prevence je důležité vyznat se v terminologii rizikového chování, současně se také orientovat v typech prevence. Obecně je známo, že povědomí o skutečném významu prevence nebo preventivních programech je nízké a často zaměňované. Tato část práce je proto pojata jako přehled základního vymezení jejich druhů, který může sloužit jako podklad metodikovi prevence pro vyhodnocení a následný výběr vhodné intervence.

Slovo *prevence* pochází ze „*středolatinšského praeventio a z latinského slova praevenire, jež znamená předejít, zabránit.*“ (Rejzek, 2001, s. 15) Všeobecně

se tento pojem používá ve smyslu předcházení, ať už v jakémkoliv významu. Prevence „zahrnuje veškeré typy výchovných, vzdělávacích, zdravotnických, sociálních či jiných intervencí směřujících k předcházení výskytu rizikového chování, zamezujících jeho další progresi, zmírňujících již existující formy a projevy rizikového chování nebo pomáhajících řešit jeho důsledky.“ (Miovský a kol., 2015, s. 24) Světová zdravotnická organizace definuje prevenci jako intervenci s cílem zamezit či snížit výskyt a šíření škodlivosti účinků užívání alkoholu a nealkoholových drog. Z Metodického doporučení k primární prevenci rizikového chování MŠMT vyplývá konkrétnější pojetí, a to takové, že základním principem je výchova k předcházení a minimalizace rizikových projevů chování, zdravý životní styl, rozvoj pozitivního sociálního chování, psychosociálních dovedností a zvládání zátěžových situací. (MŠMT, 2010, s. 2)

Prevenci selektujeme na primární, sekundární a terciární. Školskou prevenci řadíme do ranku primární prevence, kde je hlavním účelem zamezit či snížit výskyt rizikového chování. Předpokladem této prevence je, že se jedná o skupiny, u kterých se dosud takové chování neprojevovalo. V případě sekundární prevence předcházíme vzniku, rozvoji a přetrvávání rizikového chování u osob, které jsou tímto chováním ohroženy. Terciární prevence má za úkol předcházet sociálním nebo zdravotním potížím v důsledku rizikového jednání. (Pavlas Martanová, 2014, online) Do této kategorie řadíme například harm-reduction služby. Radimecký toto členění přirovnává k nemoci. Primární prevence se rovná předcházení nemoci, sekundární prevence znamená předcházení zhoršení nemoci a terciární prevenci vidí jako předcházení zhoršení celkového stavu nemocného. (Radimecký, 2007)

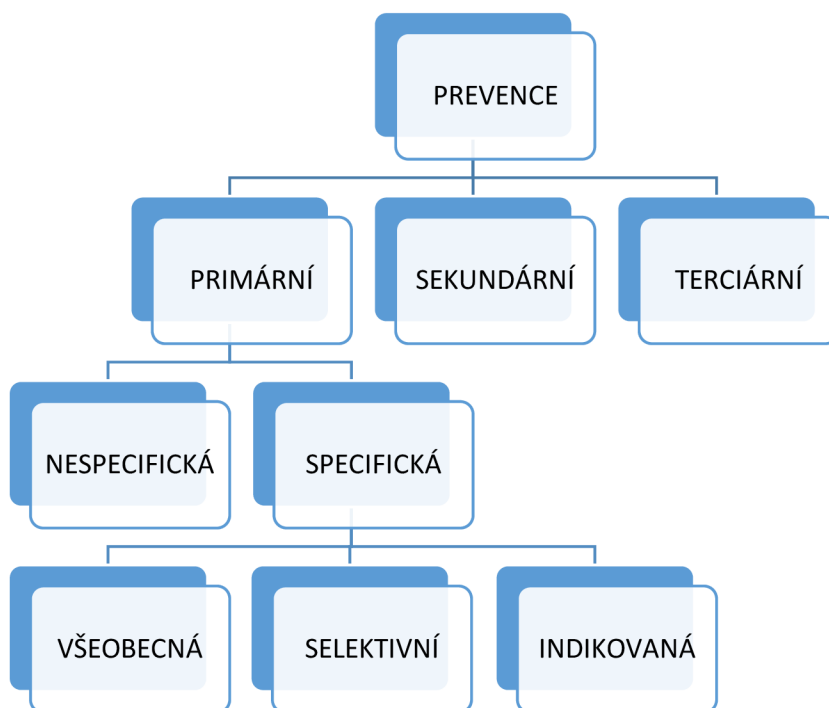
Primární prevenci dále dělíme na nespécifickou a specifickou. Nespécifická primární prevence se realizuje prostřednictvím aktivit, které míří na efektivně využívaný volný čas. Do této kategorie řadíme volnočasová centra, domy dětí a mládeže, sportovní či jiné zájmové kroužky, družiny a podobně. Zkrátka se jedná o působení, které je obecné, nespécifické a nelze ho vztahovat k určitému fenoménu. Specifická primární prevence cílí na konkrétní druhy rizikového chování. Vzhledem k tomu, že má jasně ohraničenou cílovou skupinu, může být uskutečňována například v rámci třídnických hodin nebo formou dlouhodobých preventivních seminářů na určité téma. (Černý, 2015)

Specifickou primární prevenci dále klasifikujeme do tří úrovní – všeobecná, selektivní, a indikovaná. Miovský definoval jejich podobu následovně:

*„Všeobecná primární prevence se zaměřuje na běžnou populaci dětí a mládeže bez rozdělování na méně či více rizikové skupiny, zohledňuje pouze její věkové složení.*

*Selektivní primární prevence se zaměřuje na skupiny osob, u kterých jsou ve zvýšené míře přítomny rizikové faktory pro vznik a rozvoj různých forem rizikového chování, tj. jsou více ohrožené než jiné osoby běžné populace, případně u kterých se již vyskytly projevy rizikového chování. Indikovaná primární prevence je zaměřena na jedince, u kterých jsou ve zvýšené míře přítomny rizikové faktory pro vznik a rozvoj rizikového chování, tj. jsou více ohroženi než jejich vrstevníci a jiné osoby běžné populace, případně u kterých se již vyskytly projevy rizikového chování.*“ (Miovský, 2015, s. 61)

Rozeznat hloubku a intenzitu zásahu se samozřejmě vyplatí také ve chvíli, kdy školní metodik prevence objednává program od externího poskytovatele. Dokáže lépe formulovat své představy a potřeby od konkrétního programu. Pro větší přehlednost a názornost výše popsané struktury je přiloženo schéma prevence (viz schéma 1).



**Schéma 1** Schéma prevence

Zdroj: Vlastní tvorba

## 1.1 Vývoj prevence

Ještě před tím, než bude představena historie a současné pojetí prevence rizikového chování v České republice, je důležité si uvědomit, že „*dodnes není zcela zřetelně popsána hranice mezi tím, co považujeme za tzv. školskou prevenci, zdravotnickou prevenci a prevenci kriminality. Všechny tři se vzájemně doplňují, často však také*

*překrývají.*“ (Miovský a kol., 2015, s. 17) Pokud hovoříme o prevenci rizikového chování, dostáváme se tedy do kontextu mnoha oborů a disciplín. Těmi jsou například pedagogika, sociologie nebo psychologie, oblast veřejného zdraví, právo a podobně. Zmapovat vývoj prevence je tedy nelehký úkol, který je komplikován tematickou i koncepční nesourodostí, stejně tak významným vlivem společenských i politických událostí.

Oblast prevence užívání návykových látek, kterou považujeme za nejrychleji se vyvíjející, je jakýmsi hybatelem procesu vývoje prevence. (Miovský, 2015) Postupem času se však opouští od původního rámce a přichází rozšíření směrem k celé oblasti rizikového chování. To, že se prevence rizikového chování postupem času začala rozšiřovat i do širších kontextů nebezpečného jednání, je i v současnosti stále ještě specifikum české školské prevence. Ostatní státy k tomuto kroku prozatím nepřistoupily. Před rokem 1989 spadala oblast prevence především do gesce Ministerstva zdravotnictví, neexistovaly koncepční dokumenty, preventivní aktivity se vedly na úrovni informačních kampaní, letáků a plakátů. Výraznými tématy byl alkohol a tabák. Jediný existující a schválený dokument s názvem *Boj proti negativním jevům mládeže* byl spíše soustavou idejí než odborným textem.

*„Společným rysem těchto aktivit byla neadekvátní generalizace obrazu užívání návykových látek, kdy skupina nejtěžších uživatelů nejvíce nebezpečných substancí (např. metamfetaminu) byla prezentována jako „průměrný“ vzorek uživatele.“* (Miovský a kol., 2015, s. 19) Těžiště preventivního konceptu bylo postaveno na principu zstrašování. Dnes je tento přístup překonaný, odborníky je považován za neefektivní. Kořeny tohoto směru uvažování o prevenci návykových látek se objevily v 80. letech, kdy obecným celospolečenským postojem byla bagatelizace, podávání neobjektivních informací o rizicích, účincích a podobně. *„V populární či populárně naučné rovině došlo k otevření první vážnější společenské diskuse prostřednictvím filmů a knih. Radek John vydal své Memento (John, 1986), Zdeněk Zaoral natočil film Pavučina (1986) a vyšel také překlad knihy My, děti ze stanice Zoo (Christiane, 1987), která vzbudila nemalou pozornost.“* (Miovský a kol., 2015, s. 19)

V dalších letech se začal obor postupně profesionalizovat, a to díky tzv. „evidence based přístupu“ dnes známé jako prevenci založené na důkazech. Současně se do této oblasti začaly zapojovat také nestátní neziskové organizace. *„Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT) se v tomto období zasloužilo o nastartování*



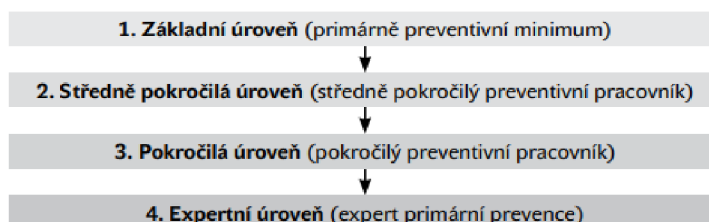
*některých pozitivních trendů, na které se mohlo později navázat.*“ (Miovský a kol., 2015, s. 21)

Jak dále uvádí Miovský, konec 90. let znamenal zpomalení, v mnohých oblastech dokonce krok zpět, a koncepční rozvrácení v té době stále ještě příliš křehkého systému. (Miovský a kol., 2015) Hlavní témata, která se na scéně vyskytovala, byla spjatá především s otázkami financování, systematického ukotvení ze stran resortů, s úrovní kvality poskytování preventivních aktivit či s evaluací programů. Tématu evaluace programů primární prevence bylo v letech 1999–2005 věnováno několik rozsáhlých evaluačních projektů realizovaných v ČR. Více informací k této problematice můžeme najít například v odborném časopisu *Adiktologie v preventivní léčbě a praxi*. Celé jedno číslo bylo zaměřené na hodnocení účinnosti programů primární prevence. Jeho studie měly za úkol ověřit efektivitu určitých preventivních programů, aby bylo zřejmé, zda je má smysl nadále podporovat, rozvíjet a šířit. Pokud se prokázal pozitivní dopad, doporučilo se jejich šíření.

Za významné považujeme zpracování kritérií, která můžeme souborně označit za zásady efektivní primární prevence. Tato kritéria byla zpracována a vydána v tzv. Standardech kvality preventivních programů MŠMT v původní verzi z roku 2005, následně byla inovována v roce 2008. Od roku 2012 kritéria komplexně pokrývají celou oblast rizikového chování pod názvem *Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování*. Celý systém je plně implementován do praxe a využíván mimo resort školství. Toto téma je zpracováno v podkapitole 1.3 *Efektivní primární prevence*. „*Zásadním momentem pro prevenci se ale stal právě až vznik prvního mezinárodního kurikula pro prevenci UPC (Universal Prevention Curriculum), na jehož vzniku se podílelo několik desítek předních světových kapacit v oblasti prevence. Tým vedla ikona současné moderní prevence, prof. Zili Sloboda.*“ (Miovský, Gabrhelík, 2018, online) V roce 2018 poprvé vzniklo mezinárodní kurikulum pro vzdělávání preventivních pracovníků UPC, v Evropě pak byla vyvinuta jeho zkrácená verze, tj. EUPC. „*To jsou důležité milníky našeho oboru jak z hlediska vzdělávání, tak samozřejmě následně praxe. Téma kvality profesionálů v prevenci, jejich vzdělávání a praxe, se stalo zásadním a určujícím.*“ (Miovský, 2019, s. 3)

Miovský ve své publikaci představil koncept hierarchicky seřazených úrovní odbornosti preventivního pracovníka následovně: „*první, základní úroveň, tzv. „preventivní minimum“, druhou, „středně pokročilou“, třetí, „pokročilou“ a čtvrtou, tzv. „expertní“ úroveň.*“ (Charvát a kol., 2012, s. 14) Jednotlivé stupně jsou klasifikovány

dle náročnosti prováděných preventivních aktivit, pokud chceme dosáhnout vyšší třídy, musíme naplnit nejprve tu předchozí. Na přiloženém obrázku lze spatřovat přehlednou



strukturu jednotlivých úrovní pracovníků v prevenci.

### Schéma 2 Schéma úrovní prevence

Zdroj: Charvát a kol., 2012, s. 15

V současné době je v České republice podmínkou splnit první úroveň ve chvíli, kdy se chceme jakýmkoliv způsobem podílet na prevenci ve školách a školských zařízeních. Stejně tak to platí pro externí subjekty, odborníky či dobrovolníky. Základní úroveň je v České republice dostupná od roku 2020. Jedná se o online kurz v rozsahu 40 hodin s názvem *Prevence založená na důkazech*. O vznik této základní úrovně se zasloužili pracovníci z Kliniky adiktologie se zahraničními partnery. Kurz je postaven tak, že zohledňuje česká specifika prevence, což je velkou výhodou.

Ukotvení kurikulárních dokumentů má v České republice různou hierarchickou úroveň. V nejpůvodnějším dokumentu, v tzv. Bílé knize z roku 2001 je uvedeno: „*Důležitou součástí vzdělávací soustavy je též náhradní výchova a prevence sociálně patologických jevů ve školách a školských zařízeních.*“ (MŠMT, 2001, s. 58). Přijetím *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* však Bílá kniha oficiálně pozbyla platnost. V novém dokumentu se potom objevilo, jak na sebe tyto dvě strategie mají navazovat. Konkrétně zde nalezneme vypsání opatření s cílem „*rozvíjet a podporovat efektivní poradenskou činnost v oblasti primární prevence rizikového chování u dětí, žáků a studentů, a dále také podporovat efektivní a cílené primárně preventivní aktivity určené žákům i pedagogům s cílem minimalizace či oddálení rizika spojeného s výskytem rizikového chování.*“ (MŠMT, 2013, s. 15–24) Po další dekádě vláda přijala novou klíčovou listinu, která se jmenuje *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*, která se problematice prevence rizikového chování a podpoře poradenství velmi široce věnuje.

System organizace a řízení prevence je členěn do horizontální a vertikální úrovně.

Vertikální úroveň obsahuje:

- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy,
- krajské úřady,
- krajského školského koordinátora prevence,
- okresního koordinátora prevence v pedagogicko-psychologické poradně,
- ředitele školy a školského zařízení,
- školního metodika prevence,
- třídního učitele.

*„Horizontální úroveň tvoří Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy spolupracující s dalšími resorty. Jedná se zejména o Ministerstvo zdravotnictví, Ministerstvo práce a sociálních věcí, Ministerstvo vnitra, Ministerstvo obrany, Ministerstvo financí a Ministerstvo spravedlnosti. Dále spolupracuje s nadresortními orgány: Rada vlády pro koordinaci protidrogové politiky a Republikovým výborem prevence kriminality při Ministerstvu vnitra.“* (Miovský, 2015, s. 103) Nutno podotknout, že předposlední subjekt proměnil svoje označení a nově se tedy jmenuje *Rada vlády pro koordinaci politiky v oblasti závislostí*.

Pokud se budeme zajímat o preventivní scénu v zahraničí, zjistíme, že Česká republika je v mnohém napřed a pokroková. Zabýváme se prevencí rizikového chování, naproti tomu ve většině ostatních zemí se jedná pouze o prevenci užívání návykových látek, jak již bylo zmíněno výše. Máme ukotvené Standardy kvality a systém primární prevence, který zajišťuje Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy a také Rada vlády pro koordinaci politiky v oblasti závislostí. Další odlišností je, že školy musí povinně plnit Preventivní program školy, který se jinde nepoužívá. Tyto poznatky byly prezentovány panem profesorem Miovským na Konferenci primární prevence rizikového chování v roce 2021.

## **1.2 Efektivní prevence**

Efektivní primární prevence je odbornou veřejností chápána jako akceptovaná úroveň poskytovaných služeb splňující zásady efektivní primární prevence a umožňující dosáhnout maximální kvality s cílem předcházet problémům a následkům souvisejícím se vznikem rizikového chování. Vstřícná a otevřená komunikace, interaktivní a zážitkové metody, vyvážený přístup k jednotlivým účastníkům, vytváření bezpečného prostředí

či předávání pravdivých informací jsou stěžejní principy, které bychom při preventivní práci měli dodržovat, abychom mohli dosáhnout výše zmíněného. Smyslem preventivního působení je nabídka pozitivních alternativ atraktivních vzhledem k příslušné cílové skupině. Stěžejními body jsou vztah, respekt, partnerský přístup, autentické reakce a opravdové emoce. Samozřejmě každý preventivní pracovník by měl brát ohled také na vlastní limity a dodržování hranic. „*Výsledky výzkumů i příklady dobré praxe ze škol jasně ukazují, co odlišuje efektivní primárně preventivní programy od těch nefunkčních (Černý & Lejčková, 2007; Miovský, Šťastná, Gabrhelík, & Jurystová, 2011). Funkční jsou například programy založené na dlouhodobé a kontinuální práci s dětmi, práci v malých skupinkách, založené na aktivním zapojení cílové skupiny, připravenosti realizátorů prevence, reagující na aktuální potřeby cílové skupiny atp.*“ (Charvát a kol., 2012)

Nyní budou konkrétně představeny základní zásady a principy efektivní primární prevence. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy uvádí tento výčet především směrem k prevenci užívání návykových látek, současně je natolik obecný, že se přenáší také do ostatních variant rizikového chování. V současné odborné literatuře jsou kolektivem autorů Kliniky adiktologie představeny následovně:

- komplexnost a kombinace mnohočetných strategií,
- kontinuita působení a systematickosti plánování,
- cílenost a adekvátnost informací i forem,
- včasný začátek,
- pozitivní orientace,
- využití KAB modelu (knowledge, attitude, behaviour),
- využití „peer“ programů,
- denormalizace,
- podpora protektivních faktorů. (Mioviský, 2015, s. 59–60)

V předchozích bodech jde především o včasné a cílené působení, které musí být interaktivní a vhodné pro danou cílovou skupinu. Využívá pozitivní modely, je soustavné, komplexní, dlouhodobé a aplikuje více strategií. Posledním bodem, který spadá do zásad efektivity, je nepoužívání neúčinných prostředků. Ten je ve výčtu zmíněn především pro připomenutí toho, co nefunguje. Neúčinné je například pasivní vstřebávání informací, dále nefunguje také diskuse bez reflexe, odstrašující příběhy, nerespektování názoru účastníků programu. Konkrétně se jedná o masové akce

bez možnosti dialogu, přednášky, které opomíjejí vývojová specifika, masové kampaně, nedůvěryhodné předávání informací. (Černý, Lejčková, 2007)

Standardy, struktura, principy, základní metodologie, to jsou oblasti pevné a neměnné. Nicméně nesmíme také zapomínat na to, že každý program je realizován lidmi a charakterizován jejich přístupem a nasazením. „*Společný koordinovaný postup všech článků v systému prevence v rámci resortu školství zvyšuje pravděpodobnost účinnosti působení a úspěchu při dosahování stanovených cílů.*“ (Bělík, 2022, s. 95)

## 2 Prevence v prostředí školy

Tato kapitola má za cíl popsat základní terminologii v oblasti primární prevence v prostředí školy. Je členěna na tři podkapitoly, přičemž každá z nich se věnuje jiné oblasti. První je zaměřena na školní třídu a klima, druhá vysvětluje poradenské možnosti školy a na závěr jsou definovány externí poskytovatelé primární prevence spolu s příkladem dobré praxe.

Škola je instituce nejenom vzdělávací, ale také výchovná. Primární prevence do ní tedy jednoznačně patří. Realizace prevence je pro školu povinná. Ve spolupráci se školním metodikem prevence, výchovným poradcem či školním psychologem a sociálním pedagogem by měl každý pedagog ovládat základní poradenské a sociometrické dovednosti, práci s dynamikou skupiny, vedení efektivní třídnické hodiny a celkově budovat s dětmi vřelý vztah postavený na partnerské rovině a neklást důraz pouze na vědomosti. Ukazuje se, že ve srovnání s mezinárodním průměrem čeští žáci nemají ke škole dobrý vztah. Nechuť docházet do školy se zvětšuje na konci prvního stupně a je vyšší u chlapců. S tím potom souvisí i problematika rizikového chování, kdy žáci nemají dostatek informací v oblasti duševního zdraví a nemalé procento jich pociťuje úzkosti spojené právě se školou. *„Pro řešení tohoto problému je potřeba rozvíjet funkční sociální chování u žáků, což se ve vzdělávacím systému děje dosud jen v omezené míře. Současně je třeba vytvořit podmínky ve školách i neformálním vzdělávání k rozvoji funkčního sociálního chování žáků.“* (Fryč a kol., 2020, s. 34)

Pedagog by měl být pro děti oporou. Bohužel, vzhledem k vysoké přetíženosti učitelů a nastavení českého školského systému, který je orientovaný na výkon, je opak realitou. Pedagogové se na taková témata necítí kompetentní ani odborně vybavení. *„Ze zkušeností vzdělavatelů v oblasti primární prevence vyplývá, že pedagogové v řadě případů neumí pracovat s cílovými skupinami tak, aby dokázali vést efektivní primárně preventivní program. ŠMP je tak na škole často jediným pracovníkem, který má představu o tom, jak má primárně preventivní práce s cílovou skupinou vypadat.“* (Charvát a kol., 2012, s. 8)

Cílová skupina by díky prevenci měla získat takové znalosti, dovednosti a postoje, které podporují zdravý životní styl. Žáci by tyto dovednosti měli dokázat uplatnit ve svém chování nejen v době realizace programu, ale hlavně i v jejich budoucnosti.

## 2.1 Školní třída a třídní klima

Z hlediska sociální psychologie školní třídu označujeme malou sociální skupinou. Pokud se ale zaměříme na realitu českých škol, žáků v ní bývá běžně kolem třiceti, což je na poměry malého uskupení značný počet. Autoři definují pojem *malá sociální skupina* různě, avšak Hrabal uvádí, že školní třída splňuje důležitou podmínku pro malou skupinu, tj. mezi všemi členy jsou intenzivní interpersonální vztahy a nezáleží tedy tolik na jejich počtu. Třídní kolektiv řadíme rovněž do formální skupiny, protože škola jako instituce přesahuje svými cíli jednotlivce. Zároveň si musíme uvědomit, že žáci si třídní kolektiv nevybírají sami, ale jsou do něj zařazeni nedobrovolně. O to větší úsilí bychom měli vynakládat pro to, aby se všem členům třídy dobře dařilo nejen ve výuce. Každá skupina prochází vývojem a přirozeně si vytváří určitou hierarchii a role. Současně formuje to, jak se s jednotlivými členy třídy bude komunikovat, zacházet a jak se k nim ostatní budou chovat. V ideálním případě jsou tendence k sebeprosazení a ke spolupráci v souladu a navzájem se doplňují. (Hrabal, 2002).

V rámci prevence rizikového chování na školách musíme dobře rozlišovat mezi dvěma pojmy, které však spousta pedagogů považuje za synonyma. Jedná se o *třídní atmosféru* a *třídní klima*. Třídní atmosféra je krátkodobý, tedy okamžitý stav. Můžeme si ho představit na základě kontrastů atmosféry poslední páteční hodiny a pondělní první hodiny před pololetní zkouškou. Třídní klima je naopak dlouhodobý status, který se mimo jiné váže na vztahy v třídním kolektivu. „*Je tvořeno jak faktory fyzikálními (velikost třídy, osvětlení, barvy) tak psychosociálními. Psychosociální faktory jsou tvořeny vztahy mezi účastníky skupiny. Takže do klimatu třídy se promítají vztahy mezi žáky, mezi žáky a učiteli.*“ (Hrouzek, Marková a kol., 2012, s. 3) Na klima třídy mají vliv rovněž vztahy v pedagogickém sboru, zasahují do nich i rodiče. Tím nejdůležitějším nositelem žádoucího třídního klimatu je třídní pedagog, který má v rámci prevence rizikového chování možnost na něm pracovat.

Nejlepším nástrojem pro rozvoj přátelských vztahů jsou třídnické hodiny, pokud je ovšem pedagog dobře uchopí. Předmětem takových hodin by neměly být pouze administrativní úkony, jako je například vybírání žákovských knížek, vyřizování omluvených hodin nebo počítání poplatků za nákup nových učebních pomůcek. Společně strávený čas by měl přispět k rozvoji sociálních dovedností žáků, které v budoucnu podpoří udržení nebo dokonce zlepšení vztahů v kolektivu. Cílem by mělo být budování bezpečné platformy, ve které může jak pedagog, tak žák sdílet aktuální potíže i radosti,

jež ve škole a třídě zažívá. S příchodem cizinců i nových žáků do zaběhlých třídních kolektivů je také velmi aktuální téma inkluze ve školním prostředí, vzájemná tolerance mezi dětmi a respekt k odlišnostem. Existuje rozličná škála konkrétních pomůcek nebo metod, prostřednictvím kterých se dají třídní vazby v rámci třídnických hodin podporovat a následně proměňovat. Jednou z nejvýznamnějších strategií je stanovení třídních pravidel. „*Pokud nebudou pravidla vytvořena (nedojde ke zvědomení), budou nastolena pravidla spontánní (bez uvědomění).*“ (Hrouzek, Marková a kol., 2012, s. 3) Motivovat žáky k vytvoření a dodržování pravidel, je významným aspektem pro předcházení agresivního chování či šikany a udržení přátelského kolektivu. Stanovením třídních zásad zároveň žák dostává možnost poznat míru své sebekontroly a pochopit vlastní podíl zodpovědnosti nad jejich fungováním. Dodržování stanovených pravidel u žáků zpočátku vyžaduje velkou energii a důslednost, aby byl maximalizován pozitivní dopad na třídní kolektiv a stanovená pravidla fungovala co nejefektivněji. Výsledek však stojí za to. Vedle tvorby pravidel může pedagog používat jakékoliv psychosociální aktivity na různá témata. Při realizaci těchto technik zároveň ověřuje dodržování stanovených třídních zásad.

Dále existují diagnostické způsoby práce se třídou. Některá sociometrická šetření jsou však natolik náročná na provedení, že pedagogové, kteří nejsou v jejich metodice vycvičení, by ji neměli realizovat. Jedná se například o dotazníky SO-RA-D. Odborné semináře zaměřené na sociometrickou práci se třídou pořádá například společnost Audendo z. s. v čele s Richardem Braunem, Ph.D., nebo psycholog Robert Čapek. Ten zároveň na stránkách Národního pedagogického institutu ČR zveřejnil *Manuál k orientačnímu screeningu vztahů mezi žáky ve třídě*. Na stejných stránkách také publikoval veřejný odborný článek, ve kterém představuje dotazník MCI. Zajímavé je na něm to, že neslouží pouze třídnímu učiteli nebo pracovníkům školského poradenského pracoviště, nýbrž všem pedagogům, kteří mají zájem o reflexi své výuky. Oba nástroje jsou dostupné na těchto stránkách: <https://rvp.cz/>. Otázkou samozřejmě zůstává, jak velkou míru pozornosti škola těmto aktivitám věnuje ve chvíli, kdy se musí zabývat předáváním znalostí. Je na místě zmínit pozici sociálního pedagoga. Právě tento pracovník se ve škole může starat o příznivé sociální podmínky. Jak uvádí pan profesor Kraus: „*Sociální pedagog pracuje s jednotlivci i skupinami, se studenty, třídami i učiteli, a pomáhá tak škole utvářet její klima.*“ (Kraus, 2022, s. 111)

S třídním klimatem souvisí také otázka školní úspěšnosti. Ve chvíli, kdy se žáci budou ve škole, respektive ve své třídě, cítit dobře, dostaví se pozitivní účinek na jejich



prospěch. Z výzkumu vyplývá, že žáci se silným pocitem sounáležitosti se školou dosahují také lepších školních výsledků, což dokazuje studie OECD z roku 2018. Tento průzkum současně vysvětluje, do jaké míry souvisí takzvaný wellbeing se školní úspěšností. „*Nejsilnější forma učení je učení nápodobou. Vyučující, který svou práci dělá dobře a je v ní spokojený, předává svůj postoj dětem. Stejně spolehlivě ale předává svůj postoj k učení i vyučující, který svou práci nezvládá po stránce odbornosti nebo se v ní necítí dobře.*“ (Česká školní inspekce, 2021, s. 52)

V posledních letech se ve společnosti právě pojem *wellbeing* často skloňuje. Zvýšenou pozornost bychom mu měli věnovat obzvláště v případě učitelů. Světová zdravotnická organizace tento pojem vymezuje jako obraz celkové duševní pohody. Hřebíčková a kol. (2010) definovali wellbeing jako dlouhodobý nebo také přetrvávající emoční vztah, ve kterém je reflektována spokojenost jedince s vlastním životem. Teoretickým a terminologickým otázkám se obsáhle věnovali Kebza a Šolcová (2003) nebo Hrdlička, Kuric a Blatný (2006). Účelem této části není poznat aspekty životní spokojenosti, nýbrž upozornit na to, že wellbeing u dětí odráží také wellbeing učitelů. Ten je samozřejmě ovlivňován širokou škálou faktorů. Dle výsledků mezinárodního šetření o vyučování a učení TALIS z roku 2018 má však velký podíl na jejich spokojenosti možnost vyjadřovat se k návrhům vedení školy a celkové zapojení do aktivit a směřování školy. (Česká školní inspekce, 2019, online)

Wellbeing učitele samozřejmě není jedinou záležitostí, která ovlivňuje školní úspěšnost dítěte. Jak uvádějí Pešová a Šamalík, prostředí se nemalou měrou podílí na vztahu dítěte ke škole a vzdělávání. Sem tedy zahrnujeme rodinu a nejbližší okolí. Opět ale potvrzují že, „*významnou roli hraje osobnost učitele, jeho styl výuky, kritéria hodnocení i vztah učitel-dítě včetně konfliktních dyád. Dalším faktorem je postavení dítěte ve třídě či vrstevnické skupině.*“ (Pešová, Šamalík, 2006, s. 114)

## **2.2 Poradenské služby na školách**

Poradenství je velmi široký pojem. Obecně se jedná o pomoc a podporu v těžkých životních chvílích. Pipeková vnímá poradenský systém v ČR jako „*propracovanou síť poradenských zařízení*“ (Pipeková, 2010, s. 54), jejímž hlavním úkolem je funkčně propojit všechna poradenská zařízení tak, aby na sebe navazovala a zároveň podporovala práci učitelů, výchovných poradců a jiných pedagogických pracovníků, čímž by vznikl

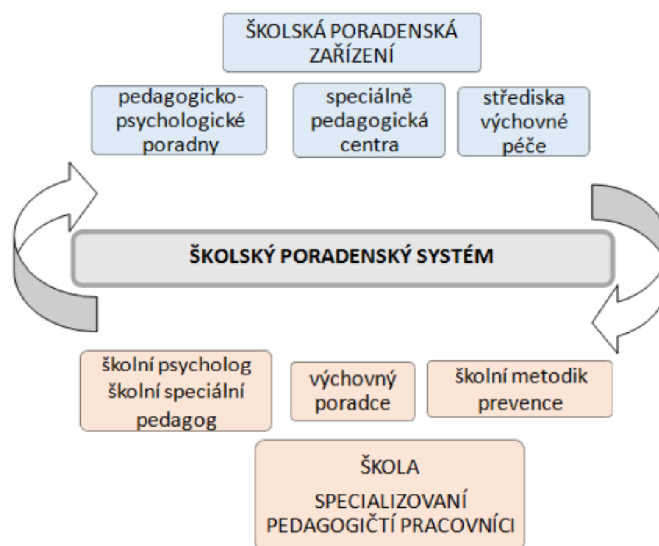
ucelený systém vzdělávání a rozvoje. Důležité je, aby takto vzniklý systém byl otevřený, ekonomicky efektivní, variabilní, ale také logicky uspořádaný.

V oblasti školství má systém poradenství několik podob. Jedná se buď o výchovné poradenství, kariérní poradenství, speciálně-pedagogické poradenství, studijní poradenství, či pedagogicko-psychologické poradenství. Školské poradenství vnímáme tedy jako „*podpůrný systém, jenž je začleněn do české školské soustavy a jehož hlavním cílem je přispívat k optimalizaci jednotlivých fází i celého procesu výchovy a vzdělávání ve škole i v rodině.*“ (Novosad, 2009, s. 195) V současné době se objevuje stále větší poptávka po poradenských či terapeutických službách. „*Důvodů je mnoho, např. větší nároky na výkon (v práci i ve škole), narůstající životní tempo, ekonomické problémy rodin, oslabení soudržnosti rodin, vysoká rozvodovost, vysoké pracovní nároky na rodiče, oslabení vlivu učitelů a autorit celkově, změna životního stylu jedinců i celých rodin díky masivnímu vlivu komunikačních technologií apod.*“ (Hoferková, 2022, s. 79) Jedna z bazálních lidských potřeb je potřeba jistoty a bezpečí. Ta ale bohužel u některých jedinců není v souvislosti s probíhající událostmi posledních pár let naplňována, a proto můžeme pozorovat větší míru frustrace a zvýšený počet duševních onemocnění v naší společnosti. V oblasti školství je situace stejná, a tak jsou na vybavenost a kompetence pedagogů kladeny mnohem větší nároky. „*V této situaci tak dochází často k tomu, že v prostředích, situacích a jevech, kde bychom očekávali, že budeme na skupiny dětí působit nespécifickou prevencí, tak rodiny a školy vyžadují intervenci.*“ (Bělík, 2022, s. 94) V současné době je typická heterogenita třídních kolektivů, to znamená, že se v nich běžně objevují žáci, kteří mají problém nejrůznější socioekonomické charakteristiky. Těmi jsou například rozvodovost nebo exekuce a podobně. Škola nedokáže vyřešit všechny starosti společnosti, ale v některých případech může pomoci jim předcházet.

Širšímu kontextu vzdělávání se Česká školní inspekce začala věnovat v posledním období, kdy v květnu 2022 vydala specifickou publikaci s názvem *České školství v mapách: prostorová analýza podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání*. Znamená to, že bychom se měli zaměřit na oblast vzdělávání pedagogických pracovníků a zřejmě také rodiny, abychom jejich dovednosti posílili. Jestli totiž aktuální společenské potíže špatně snáší dospělí, jak na takové krizové situace mají reagovat děti a mladiství. (Česká školní inspekce, 2022, online)

Školní poradenské služby jsou součástí školského systému a jsou v gesci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. „*Současná podoba poradenských služeb ve školství*

byla utvářena v devadesátých letech.“ (Knotová a kol, 2014, s. 14) Tento systém tedy tvoří dva základní pilíře. Těmi jsou školní poradenská pracoviště, respektive specializovaní pedagogičtí pracovníci, a školská poradenská zařízení, kam řadíme pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra a střediska výchovné péče. Jejich strukturu zobrazuje následující schéma 3.



**Schéma 3** Školský poradenský systém

Zdroj: Bělík, Hoferková, 2016

### 2.2.1 Školní poradenské pracoviště

Zřídít školní poradenské pracoviště ukládá každé škole zákon č. 561/2004 Sb., takzvaný školský zákon. Podrobněji je činnost vymezena vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších vyhlášek, kterými jsou vyhláška č. 116/2011 Sb., č. 103/2014 Sb., č. 197/2016 Sb., č. 248/2019 Sb. a vyhláška č. 607/2020 Sb. S tím souvisí to, že všichni pracovníci školského poradenského pracoviště musí vždy jednat v souladu se zákonem o ochraně osobních údajů, takzvané GDPR, zákon č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů a další doprovodný zákon č. 111/2019 Sb.

Na každé škole je sestaven tým spolupracovníků odlišně, každá škola si ho vybírá sama dle svých možností. Všechna pracoviště ale musí být zastoupena výchovným poradcem a školním metodikem prevence. Čím dál častěji se setkáváme s tím, že součástí odborníků jsou také školní psycholog, speciální pedagog, naopak stále ještě ojediněle

bývá součástí zaměstnanců sociální pedagog. Výše zmíněné zákony a vyhlášky obsahují výčet standardních činností, který je poměrně široký. Kendíková (2016) uvádí, že pracovníci poradenského pracoviště přizpůsobují svůj obsah a rozsah poradenských činností podle vzdělávacích potřeb žáků a jejich počtu na konkrétní škole. Velmi zjednodušeně řečeno, jedná se o poradenské a konzultační služby určené žákům a jejich zákonným zástupcům. „*Legislativa přesně popisuje, jaké standardní činnosti mají poradenští pracovníci ve škole vykonávat, podmínky pro jejich práci však často takovým požadavkům neodpovídají.*“ (Ondráčková, 2014, s. 26) Školní metodik prevence nebo výchovný poradce často nemá odpovídající poradenské vzdělání, naopak školní psycholog či speciální pedagog nemá zkušenosti s fungováním školy a prací učitele. Aby pomoc dětem byla účinná, je potřeba ji dobře načasovat a koordinovat, což není možné ve chvíli, kdy mezi sebou jednotliví kolegové nespolupracují a jejich funkce jsou pouze formální záležitostí. Kendíková (2016) dodává, že práce ve ŠPP je velmi náročná, a proto potřebují mít jeho pracovníci vytvořené na škole dobré zázemí. Bylo by vhodné a motivující, pokud by vedení školy jejich práci ocenilo vybudováním odpovídajícího zázemí a podpořilo je větším finančním ohodnocením. K tomu všemu se ještě přidává obrovská zátěž spojená se samotnou výukou. Pokud nahlédneme do Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, vidíme, že jedním z plánovaných cílů je posílit koordinaci školních poradenských služeb, systém vzdělávací a metodické podpory. „*Pokud mají školní poradenská pracoviště fungovat skutečně efektivně, je nutné zohledňovat rozsah jejich přímé pedagogické činnosti v souladu s počtem žáků školy.*“ (Fryč a kol., 2020, s. 34–35)

V následujících odstavcích budou stručně popsáni jednotliví členové. Školnímu metodikovi prevence je věnována celá další kapitola.

### **Výchovný poradce**

Výchovným poradcem se může stát jakýkoliv učitel příslušné školy, pokud splní podmínky vzdělání, které je dáno vyhláškou č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Jeho pozice by měla být zastoupena na všech typech škol. Výchovný poradce se podílí na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také žáků nadaných a mimořádně nadaných a žáků s odlišným mateřským jazykem. (Kendíková, 2016) Pro žáky vytváří například individuální vzdělávací plány, v případě cizinců či dětí

se zdravotním znevýhodněním potom navrhuje optimální podmínky pro jejich integraci do školy a třídních kolektivů. Měl by disponovat odbornými znalostmi, které dále dokáže zprostředkovat ostatním kolegům či rodičům.

Hoferková (2022) potom rozděluje pět hlavních výkonných sfér a zmiňuje konkrétně kariérové poradenství, výchovu a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, péči o žáky s neprospěchem a mimořádně nadané, čtvrtá oblast je zaměřena na řešení problémů spojených se školní docházkou a posledním bodem je řešení problémových situací ve škole.

Co se týče kariérového poradenství, výchovný poradce pomáhá žákům například s jejich volbou dalšího vzdělávání, s výběrem povolání a podobně. Výchovný poradce má aktuálně nárok na sníženou přímou pedagogickou činnost o několik hodin. Přesnou časovou dotaci nabízí Ondráčková (2014). „*Učiteli-výchovnému poradci se snižuje týdenní rozsah přímé vyučovací činnosti:*

a) *v základní škole s počtem žáků:*

1. *do 150 o 1 hodinu týdně,*
2. *do 250 o 2 hodiny týdně,*
3. *do 550 o 3 hodiny týdně,*
4. *do 800 o 4 hodiny týdně,*
5. *nad 800 o 5 hodin týdně,*

b) *v základní škole speciální s počtem tříd:*

1. *do 7 o 1 hodinu týdně,*
2. *do 12 o 2 hodiny týdně,*
3. *nad 12 o 3 hodiny týdně.*“ (Ondráčková, 2014, s. 29)

## **Školní psycholog**

Školní psycholog má v systému školy nelehké postavení. Ve své roli se může dostávat do nesnadných situací. Někteří učitelé mají pocit, že ve chvíli, kdy zahájí konzultace s jistými dětmi, jejich problémy okamžitě vymizí. Stejně tak se může psycholog potkat s určitým tlakem ze strany pedagogického sboru na předávání informací o jednotlivých žácích, které ale samozřejmě nemůže ostatním pracovníkům bez souhlasu předávat. Činnost školního psychologa by neměla cílit pouze na jednotlivce, měl by pracovat s celým systémem školy. Jak popisuje Zapletalová (2021, online), práce zahrnuje aktivity spojené s pedagogickým sborem, s jednotlivými učiteli, s třídními učiteli, se žákovskými

kolektivy, s jednotlivými žáky a s jejich rodiči. Kromě práce, kterou školní psycholog realizuje uvnitř, má také kompetence ke spolupráci s externími odborníky jako jsou pedagogicko-psychologické poradny, střediska výchovné péče, speciálně pedagogická centra, lékaři, sociální pracovníci, neziskové organizace a podobně. Hoferková (2022) představuje tři stěžejní pole působnosti. Prvním je činnost diagnostická a depistážní, poté je to činnost poradenská, konzultační a intervenční a naposledy práce metodická a vzdělávací. Na žádost pedagogů jsou často přítomni u zápisů do prvních ročníků. „*Školní psychologové se také podílejí na vytváření Programu pedagogicko-psychologického poradenství ve školách. Tyto programy odrážejí specifika dané školy i regionu a vytvářejí prostor pro koordinaci služeb s ostatními subjekty, které poskytují poradenské služby.*“ (Zapletalová, 2021, online)

### **Školní speciální pedagog**

Dalším pracovníkem, který může být součástí poradenského pracoviště školy, je školní speciální pedagog. Jeho cílovou skupinou jsou žáci se zdravotním handicapem či sociálním znevýhodněním. Stejně jako školní psycholog je i speciální pedagog zván k zápisům do prvních ročníků. Jeho pozornost se přitom zaměřuje například na děti, které měly zahájení školní docházky odsunutě. Celkově se zabývá anamnézou žáka, zjišťuje o něm informace, vytváří vhodné pedagogické prostředí nebo shání vhodné učební pomůcky, zavádí podpůrná opatření. „*Mezi jeho další činnosti patří koordinace a metodické vedení asistentů pedagoga ve škole.*“ (Hoferková, 2022, s. 89)

### **Sociální pedagog**

I přes to, že v České republice stále není ze zákona sociální pedagog brán jako pedagogický pracovník, postupně se stává součástí školních poradenských pracovišť některých škol. „*V českém prostředí lze mluvit spíše o sociálně pedagogickém přístupu pedagogů k prevenci a intervenci sociálně patologických jevů.*“ (Bělík a kol., 2022, s. 128) Poptávka po neučitelských poradenských rolích je evidentní. „*Podle velikosti školy by měl na škole působit minimálně na 0,5 úvazku, optimálně však na celý úvazek.*“ (Kraus, 2022, s. 111) Zajímavé výsledky o potřebě sociálních pedagogů ve školách přináší šetření uskutečněné mezi výchovnými poradci a metodiky prevence na základních školách v moravských krajích. Tohoto výzkumu se účastnilo 194 respondentů, výsledky popisuje Kraus v publikaci *Aktuální otázky sociální patologie a sociální pedagogiky* (Kraus, 2022).

Ze zkušenosti ze zahraničí je zřejmé, že se koncept jeví jako efektivní a že právě sociální pedagog má své místo jak pro realizaci preventivních aktivit ve škole, tak pro spolupráci s rodinou či s dalšími organizacemi. Do iniciativy směrem ke změně vnímání této pozice se zapojují i vystudovaní absolventi tohoto oboru. Jejich snaha s sebou přináší například vznik Asociace sociálních pedagogů, která se řídí heslem „*Od myšlenky k realitě.*“ (Asociace sociálních pedagogů, 2022, online)

### **2.2.2 Školní poradenská zařízení**

Druhým pilířem českého školského poradenského systému jsou školní poradenská zařízení. Obecně platí, že jejich péče je vždy poskytována bezplatně, na žádost žáků či jejich zákonných zástupců anebo na podnět orgánů veřejné moci. V ideálním případě by intervence měla začít ihned, nejpozději pak do třech měsíců od podání žádosti. Výstupem vyšetření je vždy nějaká zpráva nebo doporučení. Školská poradenská zařízení poskytují komplexní psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku, speciálně pedagogickou a psychologickou intervenci a poradenskou podporu, informační a metodickou činnost, podporu a evidenci. Další činnosti jsou dělené již specificky podle zaměření v rámci poraden a center, přičemž centra se ještě větví dle svého vlastního zaměření. (Pipeková, 2010)

Do této skupiny tedy patří pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra a střediska výchovné péče. Činnost PPP je vzhledem k tomu, že poradny považujeme za externí subjekty, které mohou školám nabízet preventivní nebo intervenční programy pro celé kolektivy, zmíněna v následující kapitole. Na tomto místě jsou tedy vymezeny pouze střediska výchovné péče a speciálně pedagogická centra.

#### **Střediska výchovné péče**

Střediska výchovné péče mají jiný legislativní rámec než PPP a SPC a z tohoto hlediska tedy nespádají pod poradenská zařízení. Jejich činnost je ukotvena zejména v zákoně č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, dále vyhláškou č. 458/2005 Sb., kterou se upravují podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče ve střediscích výchovné péče, metodickým pokynem upřesňující podmínky činnosti středisek výchovné péče a příkazem ministryně školství, mládeže a tělovýchovy č. 21/2007 k činnosti středisek výchovné péče.

Jedná se o zařízení, jejichž cílovými skupinami jsou žáci nebo studenti, u kterých hrozí riziko vzniku poruchového chování, zároveň se jedná o děti, kterým není uložena ústavní výchova nebo ochranná výchova. Smyslem jejich působení je tedy zmírnění nebo celkové odstranění těchto poruch. Ze zákona vyplývá jejich diagnostická, preventivně-výchovná a poradenská činnost. Knotová a kol. uvádějí výčet činností středisek výchovné péče, kam také řadí „*vytváření a realizace programů pro školní třídy zaměřených na eliminaci a řešení šikany, agrese nebo negativních vztahů (tzv. intervenční programy pro školní třídy)*.“ (Knotová a kol., 2014, s. 21)

### **Speciálně pedagogická centra**

Speciálně pedagogická centra se věnují klientům se zdravotním postižením či znevýhodněním, jejich rodičům a zároveň také školám nebo školským zařízením. Právě i tato centra mají v popisu svých standardních služeb „*odborné činnosti v rámci prevence sociálně patologických jevů ohrožujících klienty se zdravotním postižením*.“ (Knotová a kol., 2014, s. 20)

Ostatní standardní činnosti jsou opět vymezeny zákonem. Výraznou roli zde hraje spolupráce školy, rodiny a pracovníků příslušného SPC. *Kvalita života jakkoliv znevýhodněného člověka se tak může pozitivně posílit* (Novosad, 2009).

### **2.3 Externí poskytovatelé primární prevence**

Nejvýznamnější externí poskytovatelé školské primární prevence jsou jednoznačně nestátní neziskové organizace – NNO. „*Současná úloha NNO ve službách primární prevence je nezastupitelná*.“ (Kolářová Majtnerová, 2010, s. 99) Činnost NNO často obsáhne náplň Preventivního programu školy, čímž pedagogům velmi usnadňuje jejich preventivní působení. Neznamená to však, že by NNO měly práci kantorů nahrazovat, naopak často jsou nositeli vzdělání a odbornosti v této problematice. Autorka popisuje, že v optimálním případě by mělo docházet ke kontinuální a kvalitní spolupráci, „*při níž budou jasně definovány role a zodpovědnosti školy i NNO, úspěchy i nezdary společného působení budou průběžně vyhodnocovány a na základě výsledků pak formy spolupráce i programy samotné upravovány*.“ (Kolářová, Majtnerová, 2010, s. 100) Prevence ze strany neziskových organizací může být na úrovni všeobecné, selektivní či indikované. Takových institucí samozřejmě existuje hned několik. Při rozhodování o tom, který program je pro školu vhodný, slouží seznam certifikovaných poskytovatelů,



který je pravidelně aktualizován. Znamená to, že vypsané společnosti naplnily kritéria odborné způsobilosti, takzvané Standardy kvality, o nichž už byla zmínka, a programy se tím pádem dají považovat za efektivní. Certifikace programů probíhá v určitých intervalech, ale bohužel je v současné době tento proces zastaven. Konkrétně od května 2019, především z důvodu administrativních změn na straně Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Nej kvalitnější programy a neziskové organizace v tomto oboru jsou SEMIRAMIS z. ú., Magdaléna o. p. s., PREV-CENTRUM z. ú., Podané Ruce o. p. s., Prostor Pro.

Mezi další externí poskytovatele můžeme řadit například Policii ČR nebo městskou policii. Tyto subjekty se zapojují do rozličných preventivních projektů, nabízejí přednášky a akce pro školy i veřejnost, a to nejenom v rámci dopravní bezpečnosti. Na jejich webových stránkách můžeme najít i pracovní listy a podobně. Samozřejmě z povahy tohoto orgánu jsou zásadními tématy prevence kriminality či kyberkriminality.

Jak již bylo zmíněno, součástí poradenského systému školy jsou pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra a střediska výchovné péče. Tato zařízení rovněž řadíme do palety poskytovatelů primární prevence, avšak na různých úrovních. Pedagogicko-psychologické poradny vykonávají diagnostické služby, zjišťují připravenost dětí na povinnou školní docházku nebo jejich speciální vzdělávací potřeby. Vedle toho mají za úkol realizaci preventivních opatření či intervenčních programů. Jak zmiňuje Pilař, zaměřují se například na prevenci školní neúspěšnosti. (Pilař, 2015) *„Jsou široce zaměřeny na problematiku dětí a mládeže od 3 let (tj. od nástupu do mateřské školy – potažmo školského systému) přes žáky základních škol až po studenty středních škol, včetně vyšších odborných škol.“* (Pešová, Šamalík, 2006, s. 11) V každém takovém zařízení pracují metodici prevence a psychologové. Další pracovníky jako jsou speciální pedagog či sociální pedagog nevymezuje zákon, a proto záleží na každém zařízení, zda tyto pracovníky zařadí mezi své kolegy či nikoliv. V pedagogicko-psychologických poradnách působí rovněž oblastní metodik prevence, který má na starosti mimo jiné koordinaci všech školních metodiků prevence příslušné oblasti a spolupracuje s orgány státní správy.

### **Příklad dobré praxe neziskové organizace SEMIRAMIS z. ú.**

Ráda bych podrobněji představila neziskovou organizaci SEMIRAMIS z. ú. působící napříč Středočeským, Královéhradeckým a Pardubickým krajem více než 20 let. Poskytuje služby v oblasti školství, adiktologie a služby sociální. Cílovou skupinou organizace jsou nejen děti a dospívající, ale také pedagogové, celé pedagogické sbory, školy jako instituce a rodiny. V neposlední řadě se organizace věnuje terciální prevenci a poskytuje služby také uživatelům drog a jejich blízkým. Pokud se jedná o strukturu SEMIRAMIS, jednotlivé činnosti jsou realizovány v rámci určitých center. Konkrétně se jedná o Centrum primární prevence, Centrum intervenčních programů, Centrum vzdělávacích aktivit, Centrum rodinného poradenství, Nízkoprahové zařízení pro děti a mladistvé, Centrum terénních programů, Ambulantní centrum, Kontaktní centrum.

Pro účely této práce se nyní zaměřím na Centra primární prevence. Ty poskytují certifikované služby v oblasti specifické primární prevence rizikového chování. Jejich pracovníci působí na prvních i druhých stupních základních škol, nižších stupních víceletých gymnázií a druhých stupních bývalých základních škol praktických. Hlavním smyslem jejich působení je ochrana společnosti před vznikem, případně nárůstem zneužívání návykových látek a jiných forem rizikového chování, a to prostřednictvím efektivní primární prevence. Jednou ze stěžejních služeb, kterou toto centrum poskytuje, je realizace programů všeobecné dlouhodobé primární prevence. V rámci těchto programů působí v třídních kolektivech odborní lektoři. Společně s dětmi pracují na rozvoji osobnosti a na posilování pozitivních mezilidských vztahů a vzájemné tolerance. Práce se skupinou je konkrétně cílena na zdravou interakci mezi spolužáky, na zdravé sebepojetí, schopnost tolerovat odlišnosti, na umění spolupráce a komunikace s ostatními. V průběhu celého setkání je kladen důraz na posílení životních hodnot a postojů vedoucích ke zdravému životnímu stylu. Obsahem jednotlivých pracovních bloků jsou témata týkající se různých forem rizikového chování jako například intolerance, rasismus, agresivita, rizikové sexuální chování, závislostní chování, šikana, rizikové trávení volného času. Na těchto programech je kromě žáků přítomný třídní učitel, popřípadě školní metodik prevence.

Základní způsob práce s žáky probíhá skrz komunitní kruh. Nejedná se o přednášky, jde o interaktivní využívání prvků zážitkové pedagogiky, skupinovou práci na modelových situacích či diskusí. Podstatné je předat takové znalosti, dovednosti a postoje, které pomohou eliminovat projevy rizikového chování ve společnosti a podporují zdravý

životní styl. Vzhledem k tomu, že se jedná o komplexní péči, škole a jejím pedagogům je poskytováno kromě poradenství ohledně preventivních programů také metodické vedení. Jsou dodávány informace o různých formách rizikového chování a je také poskytována pomoc v krizových situacích.

### **Konkrétní ukázka části preventivního programu společnosti SEMIRAMIS z. ú.**

- 6. třída, II. setkání
- Téma:  
Táhneme za jeden provaz
- Cíl pracovního bloku:  
Hlavním cílem bloku je prevence šikany ve školním prostředí. Za tímto účelem se s žáky pracuje na budování zdravých vztahů v kolektivu a rozvíjení schopnosti vzájemné spolupráce, a to jak v třídním kolektivu, tak i v běžném životě, například v rodině či při sportu. Jsou využívány interaktivní techniky, při kterých žáci pracují ve dvojicích, v menších skupinách a následně v rámci celé školní třídy.
- Aktivita:  
Stavění věže
- Cíl aktivity:  
Nácvik kooperace, podpořit kooperativní přístup před kompetitivním
- Materiál:  
Čtvrtky, papíry, fixy, lihové fixy, nůžky, každé skupině pouze 3 samolepky, nebo určitý stejně dlouhý kousek izolepy, provázku, dle fantazie. Všechny skupiny musí mít stejný počet materiálu.
- Popis:  
Nejprve vysvětlíme, jak bude technika probíhat. Poté třídu rozdělíme do dvou, tří či čtyř podskupin nejlépe náhodným výběrem. Každé skupině je přidělen jeden detektiv, člověk, který stavbu jen mlčky pozoruje a zapisuje své postřehy o kooperaci, komunikaci, zručnosti, rychlosti, pečlivosti své skupinky. Je nutné roli detektiva nejprve vysvětlit a teprve potom někoho vybrat na základě dobrovolnosti! Zdůrazněte důležitost této role, je nutné, aby ji dotyčný chtěl vykonávat. Pokud nebude dobrovolník, mohou tuto roli zastat lektoři. Podskupiny mají za úkol postavit z poskytnutých pomůcek co nejvyšší věž v zadaném časovém limitu, který činí 10 minut. Skupina se musí dohodnout na strategii, kterou ke stavění použije, aby věž byla stabilní,

co nejvyšší a v reálu co nejsnadněji stavitelná. Věž by se dala jistě postavit různými způsoby a závisí tedy na skupině, jak se na strategii dokáže dohodnout. Po uplynutí časového limitu skupinky zastaví součinnosti a souboj končí, porovná se výška věží. Vlastnictví nejvyšší věže není prioritou techniky. Zejména nám jde o způsob spolupráce. Alternativa: Skupiny mohou stavět most.

- Otázky k reflexi:

Jak se teď cítíte? Jaké to bylo? Byla to spolupráce? Jak se to poznalo? Bylo to složité? Na čem závisel úspěch? Co bylo dobré dělat? Bylo snadné se domluvit, nebo ne? Co bylo nejdůležitější pro zajištění úspěchu? Jak spolupráci popisují detektivové?

- Výstupy reflexe:

Vyjmenovat zásady spolupráce: Spolupráce je, když pracují všichni se stejným cílem, mezi její zásady patří pomáhání, trpělivost, domluva a další. Zejména je zde vhodné zdůraznit, že způsoby, jak postavit věž či most jsou různé a je jich nekonečné množství. Podstatní je ošetřit ostatní, kteří nevyhráli, že to vůbec nevadí, že je skvělé, že jsme mohli v jejich podání vidět originální způsob stavění. Bylo by žádoucí na každé věži najít něco, za co půjde ocenit! Za co by detektivové mohli svoji skupinku pochválit? Proč je výhodné ve třídě spolupracovat?

- Rizika:

Rizika jsou spojená s rozdělením třídy do skupin, hrozí vyčleňování určitých žáků. Je nutné dostatečně namotivovat roli detektiva, nechat dobrovolně někoho tuto roli vykonávat. Je nutné, aby jedinec tuto roli hrál a plnil úkoly s ní spojené s chutí. Pokud nikdo nebude chtít být detektiv, detektivy budou lektoři. Zásadně nesmíme nenechat detektiva, aby skupinkám něco vytýkal! Jeho role by měla být pouze pozorovatel-ská, ve svém hodnocení by měl hlavně popisovat. Můžeme ho poprosit i o pochvalu skupinky. Zároveň je nutné povzbudit skupinky, které nevyhrály soutěž o nejvyšší věž, tedy poukázat na to, že vyhrát není nejdůležitější, že jsme si užili zábavu všichni se všemi, a to je hlavní.

- Zdroj:

GLEGG, Brian. *Teamwork: hry pro dospívající*. 2. vyd. Editor Tatjana ŠIŠKOVÁ. Brno: CP Books, 2005. 97 s. ISBN 80-251-0546-6. (Technika byla upravena Centrem primární prevence SEMIRAMIS z. ú. pro potřeby Programu DPP)

### 3 Školní metodik prevence

Poslední teoretická kapitola má za cíl nejen popsat činnost školního metodika prevence, ale také zmapovat dokumentaci, která se s výkonem této funkce pojí. Funkce školního metodika prevence se u nás objevila ve druhé polovině devadesátých let dvacátého století. Nejprve nesla název protidrogový preventista a na počátku ji zastával výchovný poradce. S postupným rozšiřováním obsahu prevence jako takové, která se začala věnovat nejen protidrogové prevenci, ale veškerým formám nežádoucích jevů, se funkce školního metodika osamostatnila. (Vacková, Ondráčková, 2014) V současné době tvoří školní metodik prevence společně s výchovným poradcem základní stavební kámen každého školního poradenského pracoviště. Oproti výchovnému poradci ale metodik vykonává svou funkci při učitelském úvazku, respektive v rámci výše počtu hodin přímé pedagogické činnosti. Masivní snahy ohledně zkrácení úvazku jsou doposud neúspěšné. Ředitel odboru základního vzdělávání a mládeže na MŠMT Michal Černý však nedávno uvedl, že se chystá určitá změna a transformace: „*Chystáme banku odpočtu vyučovacích hodin na celé poradenské pracoviště.*“ (Černý, 2022 in ČTK, 2022, online). Tato změna však zatím nemá žádné termínované dokončení.

Výchozí kvalifikaci pro funkci školního metodika prevence je statut pedagogického pracovníka, na který však navazuje absolvování studia k výkonu specializovaných činností v oblasti prevence sociálně patologických jevů, takzvané Specializační studium pro školní metodiky prevence. Toto studium má pevně stanovené podmínky, například jeho rozsah je nejméně 250 hodin, ukončuje se obhajobou závěrečné písemné práce a závěrečnou zkouškou před komisí. Ve chvíli, kdy účastník získá osvědčení, má nárok na finanční příplatek. Tyšer zdůrazňuje: „*Aby metodik prevence mohl dobře vykonávat svou práci, musí k ní mít určité dispozice a předpoklady.*“ (Tyšer, 2006, s. 11) Autor se domnívá, že je velmi důležité, aby si metodik uměl získat důvěru a potřebný respekt žáků i ostatních kolegů, zároveň by měl být ochotný na sobě pracovat, dále se sebevzdělávat, musí si na škole přirozeně vybudovat pozici, která každého přesvědčí, že on je odborníkem na prevenci. „*Úroveň služeb má ve školách obecně různou kvalitu a samozřejmě, že též kvalita práce, úroveň odborné přípravy, motivace a nasazení školního metodika prevence jsou v praxi různé.*“ (Slavíková, Zapletalová, 2015, s. 124) V případě vhodně zvoleného jednice na místo školního metodika prevence ze strany ředitele může škola dosáhnout vysokých kvalit v oblasti prevence i poradenství.

Dle vyhlášky č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ze dne 9. února 2005 ve znění vyhlášky č. 197/2016 Sb. je činnost školního metodika prevence rozdělena do třech základních sfér. Těmi jsou metodická a koordinační činnost, informační činnost a poradenské činnosti. „*O těchto činnostech vede písemnou dokumentaci.*“ (Slavíková, Zapletalová, 2015, s. 122) Pro přehlednost zaznamenávám seznam aktuálních důležitých dokumentů, o které se školní metodici prevence mohou opřít a ze kterých by měly vycházet. Znalost těchto dokumentů je základem pro odborný a profesionální výkon pozice.

### **1. Strategické dokumenty**

- Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027;

### **2. Legislativa MŠMT**

#### a) Zákony:

- zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů;
- zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů;

#### b) Vyhlášky:

- vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů;
- vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů;

### **3. Metodická doporučení a pokyny MŠMT**

- Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže (č. j.: 21291/2010-28) a jeho přílohy;
- Metodické doporučení pro práci s Individuálním výchovným programem v rámci řešení rizikového chování žáků (č. j.: 43301/2013);
- Metodický pokyn k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví (č. j.: 10 194/2002-14);
- Metodický pokyn k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních (č. j. MSMT-21149/2016);

- Informace o spolupráci předškolních zařízení, škol a školských zařízení s Policií ČR při prevenci a při vyšetřování kriminality dětí a mládeže a kriminality na dětech a mládeži páchané (č. j.: 25884/2003-24);

#### 4. Legislativa MZ

- zákon č. 65/2017 Sb., o ochraně zdraví před škodlivými účinky návykových látek, tzv. „protikuřácký zákon“

#### 5. Další zákony

- zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, ve znění pozdějších předpisů;
- zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů;
- zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů;
- zákon č. 422/2003 Sb., o sociální potřebnosti – ohlašovací povinnost školy při neomluvených hodinách (novela zákona č. 482/1991 Sb.).

Školní metodik prevence je tedy ve škole brán jako odborník na prevenci sociálně patologických jevů, má na starosti jak předcházení, tak zachytávání a řešení nebezpečného chování, případně odkazuje na další subjekty. V souvislosti se svou rolí má za úkol také určitou nepřímou administrativní agendu, která spočívá například v koordinaci tvorby preventivních dokumentů. Neměl by je vytvářet sám, ale ve spolupráci s celým školním poradenským pracovištěm případně také vedením školy.

Škola jako instituce disponuje dokumenty, které úzce s primární prevencí souvisí. Do této dokumentace patří zejména školní řád jakožto vnitřní předpis školy. Vedle něj stojí také školní vzdělávací program, který vychází z rámcového vzdělávacího programu. Školní vzdělávací program umožňuje škole formulovat nejvhodnější podobu vzdělávání na konkrétní škole.

Za zmínku stojí také dokumenty, které musí škola v souvislosti s prevencí rizikového chování pravidelně vytvářet. Jedna z těchto písemností je *Školní preventivní strategie*. Ta se zpracovává na několik let a obsahuje *Program proti šikanování*, případně *Sankční řád*.

Dalším významným povinným dokumentem je *Preventivní program školy* (dříve nazýván *Minimální preventivní program*). Ten se vytváří pro každý školní rok. Přílohou tohoto spisu by měly být *Krizové plány*, *Strategie předcházení školní neúspěšnosti*, *šikaně a dalším projevům rizikového chování*. Výše uvedené dva dokumenty jsou naprosto klíčové a každá škola je musí mít řádně zpracované. (Musilová, 2022)

Deník školního metodika prevence tvoří nutnou součást dokumentace. Popisuje veškerou činnost ŠMP, například aktivity a akce s dětmi, respektive uvádí podrobněji jejich průběh. Může však být nahrazen systémem, který eviduje preventivní aktivity, takzvaným systémem „SEPA“. O tomto systému se v této práci ještě dále budu zmiňovat. Metodik prevence by si měl rovněž vést zápisy ohledně řešení aktuálních problémů z oblasti prevence. Ty zahrnují například jednání se žáky a s rodiči, navrhovaná opatření a další. Současně když se školní metodik prevence rozhodne realizovat nějaké ankety či průzkumy, jejich výsledky musí být taktéž uchovány.

Další výčet dokumentů už není pro školu povinný a nijak závazný, zároveň někteří pracovníci pedagogicko-psychologických poraden doporučují jejich poctivou evidenci.

Jedná se o:

- přípravy na metodická vedení učitelů – je vhodné si jako doklad o naplňování této činnosti uchovat přípravy na tato jednání,
- zápisy jednání týmu školního poradenského pracoviště jako podklad činnosti týmu (alespoň 3x – 4x ročně, nebo dle potřeby),
- evidenci akcí s preventivní tematikou, vzdělávání a kontaktů (PPP a SPC KHK, 2022, online).

## **SEPA**

Ráda bych na tomto místě krátce představila systém evidence preventivních aktivit (SEPA). Jedná se o online systém, který poskytuje školám a jejich pracovníkům, kteří se podílejí na realizaci programů prevence rizikového chování, nástroj k tvorbě uceleného přehledu o primární prevenci na školách. Zároveň má tento nástroj napomoci snazšímu zaznamenávání informací o všech aktivitách v oblasti primární prevence na školách, jež se stávají podkladem pro spolupráci s oblastním metodikem prevence. Pro plánování preventivních aktivit slouží modul nazvaný *Plán*, pro evaluaci a reflexi realizovaných aktivit funguje modul s názvem *Výkaz*.

SEPA mimo jiné umožňuje prostřednictvím sběru informací o stavu školské primární prevence v České republice poskytovat souhrnná data pro tvorbu efektivních a žádoucích koncepčních strategií a další podpory v oblasti prevence na místní, krajské i národní úrovni. Vykazování je zatím pro všechny školy na dobrovolné bázi. Každý rok potom vychází závěrečné zprávy, ze kterých se dají čerpat potřebná data. Podle



dostupné zprávy za školní rok 2019/2020 mělo pouze 36 % všech škol výkaz dokončený. Aktuálnější data zatím nejsou dostupná (Vacek, Gabrhelík a kol., 2021, online).

## 4 Výzkumné šetření zaměřené na aktuální potřeby školních metodiků prevence

Čtvrtá kapitola, jak již bylo zmíněno v úvodu, se věnuje vlastnímu výzkumnému šetření, jež je zaměřeno na mapování odborných potřeb školních metodiků prevence. Praktická část této diplomové práce byla uskutečněna ve spojitosti se zpracovanou teoretickou oporou prezentovanou v předchozích kapitolách.

### 4.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je analýza aktuálních potřeb školních metodiků prevence v oblasti prevence rizikového chování. Šetření si dále klade za cíl zjištěné poznatky porovnat s pohledem odborníků a profesionálů v tomto oboru. Na základě prozkoumaných dat potom vznikne soubor konkrétních doporučení, která budou sloužit jako podklad a inspirace pro praktickou podporu preventivních pracovníků na škole.

Pro získání potřebných dat byla zvolena kvalitativní metoda zkoumání, konkrétně rozhovory. Ty probíhaly ve dvou úrovních. V první z nich byly cílovou skupinou školní metodici prevence, ve druhé potom odborníci na poli prevence, a to z řad neziskových organizací, pedagogicko-psychologické poradny a podobně.

Pro účely výzkumného šetření je cíl diplomové práce přeformulován do hlavní výzkumné otázky HVO. Hlavní výzkumná otázka je dále rozčleněna do dílčích výzkumných otázek DVO, přičemž cílem každé z nich je mapovat odlišnou oblast v rámci činnosti školního metodika prevence. První dílčí výzkumná otázka se zaměřuje na dostupnost metodických materiálů. Druhá dílčí výzkumná otázka se zabývá vztahem školního metodika prevence a jeho kolegů pedagogů ve škole. Předposlední dílčí výzkumná otázka sahá do spolupráce s rodiči a poslední dílčí výzkumná otázka je obecnějšího charakteru, analyzuje odborné potřeby. Pro každou DVO jsou vypracovány konkrétní tazatelské otázky TO. Ty jsou však sestaveny zvlášť pro respondenty z řad školních metodiků prevence ŠMP a zvlášť pro profesionály z oboru P, v některých případech se shodují. Tyto otázky byly použity v rámci jednotlivých interview. Celkově je průzkum sestaven následovně:

- **HVO: *Ve kterých oblastech prevence rizikového chování potřebují školní metodici prevence podpořit?***

- DVO I: *Jakým způsobem dotazovaní hodnotí metodické materiály pro přímou práci s třídními kolektivy směrem k novým trendům v oblasti rizikového chování?*

ŠMP:

- TO 1. Jaké trendy a témata vnímáte pro žáky jako aktuální v oblasti prevence rizikového chování?
- TO 2. Jak hodnotíte dostupnost a množství zpracovaných metodických materiálů směrem k těmto tématům?
- TO 3. Jak s tímto tématem/s těmito tématy ve škole v rámci třídního kolektivu pracujete?

P:

- TO 1. Jaké trendy a témata vnímáte pro žáky jako aktuální v oblasti prevence rizikového chování?
- TO 2. Jak hodnotíte dostupnost a množství zpracovaných metodických materiálů směrem k těmto tématům?
- TO 3. Které materiály poskytujete školním metodikům prevence?

- DVO II: *Jak respondenti vnímají vzájemnou spolupráci s kolegy ve škole?*

ŠMP:

- TO 4. Má vaše škola zřízené školní poradenské pracoviště?
- TO 5. Vědí vaši kolegové, co je obsahem vaší pozice?
- TO 6. Jak hodnotíte spolupráci s kolegy na vaší škole (směrem k vaší pozici)?
- TO 7. Dokážete popsat, do jaké míry vás ve vaší funkci podporuje vedení školy?

P:

- TO 4. Jakou máte zkušenost s pohledem na pozici školního metodika prevence ze stran ostatních pedagogů či vedení školy?
- TO 5. V čem je podle vás vzájemná spolupráce metodika prevence s ostatními pedagogy podstatná?

- DVO III: *Jaké jsou zkušenosti tazatelů se součinností ze strany rodičů?*

ŠMP:

- TO 8. Jakým způsobem seznamujete rodiče s primární prevencí rizikového chování na škole a jak na to reagují?
- TO 9. Jak vypadá komunikace s rodiči v případě výskytu sociálně patologických jevů?
- TO 10. Realizujete preventivní aktivity pro rodiče? V případě, že ano, jaká je na ně odezva?

P:

- TO 6. Máte představu o tom, jak by měla vypadat součinnost rodiče se školou v rámci preventivního působení? Jak ve skutečnosti vypadá?
- TO 7. Realizujete preventivní aktivity pro rodiče? V případě, že ano, jaká je na ně odezva?

- DVO IV: *Jaké jsou aktuální odborné potřeby respondentů ve vztahu k výkonu pozice školního metodika prevence?*

ŠMP:

- TO 11. Jak dlouho pracujete ve školství a jak dlouho vykonáváte funkci ŠMP?
- TO 12. V čem vnímáte největší slabiny plnění funkce ŠMP?
- TO 13. Co by vám nejvíce pomohlo v rámci výkonu této pozice?

P:

- TO 8. V čem vnímáte největší slabiny plnění funkce ŠMP?
- TO 9. Jakou podporu nabízíte školním metodikům prevence?

**Tabulka 1** Transformace výzkumného cíle do výzkumných otázek – ŠMP

<b>Hlavní výzkumná otázka (HVO)</b>	<b>Dílčí výzkumné otázky (DVO)</b>	<b>Indikátory</b>	<b>Tazatelské otázky (TO)</b>	
HVO: Ve kterých oblastech prevence rizikového chování potřebují školní metodici prevence podpořit?	DVO I: Jakým způsobem dotazování hodnotí metodické materiály pro přímou práci s třídními kolektivy směrem k novým trendům v oblasti rizikového chování?	<b>Aktuální trendy</b>	TO 1. Jaké trendy a témata vnímáte pro žáky jako aktuální v oblasti prevence rizikového chování?	
		<b>Zpracované metodické materiály</b>	TO 2. Jak hodnotíte dostupnost a množství zpracovaných metodických materiálů směrem k těmto tématům?	
		<b>Zasazení trendů do kontextu preventivní práce</b>	TO 3. Jak s tímto tématem/tématy ve škole v rámci třídního kolektivu pracujete?	
	DVO II: Jak respondenti vnímají vzájemnou spolupráci s kolegy ve škole?		<b>Funkčnost ŠPP</b>	TO 4. Má vaše škola zřízené školní poradenské pracoviště?
			<b>Povědomí o roli ŠMP na škole</b>	TO 5. Vědí vaši kolegové, co je obsahem vaší pozice?
			<b>Kooperace pedagogů</b>	TO 6. Jak hodnotíte spolupráci s kolegy na vaší škole (směrem k vaší pozici)?
			<b>Opora ze strany vedení školy</b>	TO 7. Dokážete popsat, do jaké míry vás ve vaší funkci podporuje vedení školy?
	DVO III: Jaké jsou zkušenosti tazatelů se součinností ze strany rodičů?		<b>Informovanost zákonného zástupce</b>	TO 8. Jakým způsobem seznamujete rodiče s primární prevencí rizikového chování na škole a jak na to reagují?
			<b>Postup školy</b>	TO 9. Jak vypadá komunikace s rodiči v případě výskytu sociálně patologických jevů?
			<b>Nabídka preventivních aktivit</b>	TO 10. Realizujete preventivní aktivity pro rodiče? V případě, že ano, jaká je na ně odezva?
	DVO IV: Jaké jsou aktuálně odborné potřeby respondentů ve vztahu k výkonu pozice školního metodika prevence?		<b>Doba výkonu pedagogické funkce</b>	TO 11. Jak dlouho pracujete ve školství a jak dlouho vykonáváte funkci ŠMP?
			<b>Zjištění slabin funkce ŠMP</b>	TO 12. V čem vnímáte největší slabiny plnění funkce ŠMP?
			<b>Reflexe vlastních potřeb</b>	TO 13. Co by vám nejvíce pomohlo v rámci výkonu této pozice?

**Tabulka 2** Transformace výzkumného cíle do výzkumných otázek – P

<b>Hlavní výzkumná otázka (HVO)</b>	<b>Dílčí výzkumné otázky (DVO)</b>	<b>Indikátory</b>	<b>Tazatelské otázky (TO)</b>
HVO: Ve kterých oblastech prevence rizikového chování potřebují školní metodici prevence podpořit?	DVO I: Jakým způsobem dotazování hodnotí metodické materiály pro přímou práci s třídními kolektivy směrem k novým trendům v oblasti rizikového chování?	<b>Aktuální trendy</b>	TO 1. Jaké trendy a témata vnímáte pro žáky jako aktuální v oblasti prevence rizikového chování?
		<b>Zpracované metodické materiály</b>	TO 2. Jak hodnotíte dostupnost a množství zpracovaných metodických materiálů směrem k těmto tématům?
		<b>Distribuce potřebných materiálů</b>	TO 3. Které materiály poskytuje vy školním metodikům prevence?
	DVO II: Jak respondenti vnímají vzájemnou spolupráci s kolegy ve škole?	<b>Pozice ŠMP ve škole</b>	TO 4. Jakou máte zkušenost s pohledem na pozici školního metodika prevence ze stran ostatních pedagogů či vedení školy?
		<b>Kooperace pedagogů</b>	TO 5. V čem je podle vás vzájemná spolupráce metodika prevence s ostatními pedagogy podstatná?
	DVO III: Jaké jsou zkušenosti tazatelů se součinností ze strany rodičů?	<b>Spolupráce se zákonnými zástupci</b>	TO 6. Máte představu o tom, jak by měla vypadat součinnost rodiče se školou v rámci preventivního působení? Jak ve skutečnosti vypadá?
		<b>Nabídka preventivních aktivit</b>	TO 7. Realizujete preventivní aktivity pro rodiče? V případě, že ano, jaká je na ně odezva?
	DVO IV: Jaké jsou aktuálně odborné potřeby respondentů ve vztahu k výkonu pozice školního metodika prevence?	<b>Zjištění slabin funkce ŠMP</b>	TO 8. V čem vnímáte největší slabiny plnění funkce ŠMP?
		<b>Podpora</b>	TO 9. Jakou nabízíte školním metodikům prevence podporu?

## 4.2 Metodologický rámec výzkumného šetření

Ke zpracování výzkumného šetření byla využita kvalitativní metodologie. Jak zmiňuje Chráska, kvalitativně orientovaný výzkum zdůrazňuje subjektivní aspekty jednání lidí, to znamená, že se připouští existence různých realit. (Chráska, 2016) Oproti kvantitativně zaměřenému výzkumu tedy není cílem získání všeobecných údajů, ale naopak „*hluboké proniknutí do konkrétního případu a objevení nových souvislostí, které se hromadným výzkumem nedají odhalit.*“ (Gavora, 2000, s. 32) Konkrétně byla realizována metoda interview.

Tak jako každá výzkumná metoda má samozřejmě i tato své výhody a nevýhody. Disman upozorňuje na některá důležitá úskalí. Píše například, že zkoumaná osoba musí naši otázce správně porozumět, což znamená, že by měl respondent pochopit pokládanou otázku přesně tak, jak ji výzkumník zamýšlel. Je též zřejmé, že všichni dotazovaní musí pochopit otázku zcela stejným způsobem. Disman také uvádí, že rozhovor klade menší nároky na iniciativu respondenta. (Disman, 2002) Největší výhodou je však to, že pravděpodobnost dokončených rozhovorů je podstatně vyšší, než může být například návratnost dotazníku. „*Protože interview je postaveno na interpersonálním kontaktu, jeho úspěšnost závisí na navození raportu výzkumníkem.*“ (Gavora, 2010, s. 110) Velmi podstatné při realizování všech rozhovorů bylo navodit otevřenou atmosféru a přátelský přístup. K takové náladě přispívá i vhodně zvolené prostředí. Všechny rozhovory s jednotlivými informátory byly proto vedeny na místech, které sami preferovali, nejčastěji ve školních kabinetech.

Vzhledem k tomu, že vedení rozhovoru klade určité nároky na výzkumníka, byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru. Dopředu byla vytvořena osnova i konkrétní otázky, ale současně vznikl prostor také k doptávání se a objasňování. Tazatelské otázky byly všem respondentům poskytnuty elektronickou formou v dostatečném předstihu před samotným osobním setkáním. Účastníci výzkumu měli možnost s předstihem se seznámit nejen s otázkami, ale také s celým výzkumným šetřením, s jeho obsahem a cílem. Většina respondentů toho využila a na samotný rozhovor si připravila poznámky. Dialogy byly se souhlasem respondentů nahrávány.

Přepisování rozhovorů do písemné podoby se uskutečnilo formou redigované transkripce. Promluva respondentů je tedy upravena do spisovné češtiny, nejsou

zaznamenány mimoslovní projevy, přeráknutí či zadržnutí, současně jsou zachovány delší pauzy a odmlčení.

### 4.3 Výzkumný vzorek

Na to, aby výzkumník vybral subjekty do výběrového souboru, potřebuje poznat základní soubor. „*Všichni lidé, o kterých chce výzkum získat informace, tvoří základní soubor.*“ (Gavora, 2010, s. 59) Tyto údaje můžeme získat z různých statistických dokumentů, v případě pedagogického výzkumu se jedná například o Statistickou ročenku školství a další. Bohužel však v České republice neexistuje žádný oficiální dokument, který by uváděl přesné číslo pedagogů, kteří vykonávají funkci školního metodika prevence. Konkrétní počet si proto můžeme pouze domýšlet. Základní soubor je však tvořen všemi školními metodiky prevence na území ČR. Pro účely tohoto šetření byl výběr účastníků záměrný. „*Při záměrném výběru má jít opravdu o kvalifikovaný výběr, tedy o vyhledání skutečně těch osob, které se vyznačují určeným znakem.*“ (Gavora, 2010, s. 64)

Respondenti byli do této studie zařazeni dle určitých kritérií. Za prvé musela být splněna podmínka, že dotyčný plní funkci školního metodika prevence na základní škole v Královéhradeckém kraji. Druhou podmínkou bylo, že se jednalo o školní metodiky prevence, kteří aktuálně absolvují Specializačního studia pro školní metodiky prevence. V případě druhé části, která zahrnuje vhléd profesionálů z oboru, se jedná o subjekty, které šíří dobrou praxi v oblasti primární prevence rizikového chování. Vybrala jsem si proto zástupce z neziskové organizace SEMIRAMIS z. ú, okresní metodičku prevence pro Královéhradecký kraj a dva sociální pedagogy z Asociace sociálních pedagogů.

Vybraní respondenti byli osloveni prostřednictvím e-mailu či osobně. Došlo ke stručnému seznámení s hlavním výzkumným cílem a vzápětí navázal rozhovor. Tazatelé reagovali rychle a flexibilně. Výzkumný vzorek čítá osm respondentů ze strany školních metodiků prevence a čtyři odborníky. Odpovědi školních metodiků prevence jsou anonymní, a proto budou dále označovány zkratkami R1, R2, R3 až R8. Dotazování profesio-nálové jsou zmíněni jmenovitě. Pro snadnější orientaci slouží následující tabulky (tabulky 3 a 4), které obsahují základní údaje.



**Tabulka 3** *Přehled respondentů ŠMP*

<b>Označení respondenta</b>	<b>Pohlaví</b>	<b>Funkce ve škole</b>	<b>Škola a její velikost</b>	<b>Délka praxe ve školství + délka výkonu funkce ŠMP</b>
R1	muž	Školní metodik prevence, třídní učitel	Škola A 500 žáků	3 + 1
R2	žena	Školní metodik prevence, třídní učitelka	Škola B 300 žáků	15 + 4
R3	žena	Školní metodik prevence, třídní učitelka, zástupkyně ředitele	Škola C 130 žáků	7 + 5
R4	žena	Školní metodik prevence, třídní učitelka	Škola D 430 žáků	4 + 2
R5	žena	Školní metodik prevence, třídní učitelka	Škola E 450 žáků	14 + 2
R6	žena	Školní metodik prevence, třídní učitelka	Škola E 450 žáků	28 + 10
R7	žena	Školní metodik prevence, třídní učitel, vedoucí školního parlamentu	Škola F 760 žáků	18 + 2
R8	žena	Školní metodik prevence, třídní učitel	Škola G 50 žáků	6 + 3

**Tabulka 4** *Přehled respondentů P*

<b>Jméno respondenta</b>	<b>Profese</b>
Mgr. Jitka Musilová, DiS	Oblastní metodička prevence pro Královéhradecký kraj
Bc. Miroslav Zavadil, DiS.	Ředitel neziskové organizace SEMIRAMIS z. ú.
Mgr. Jiří Daněk	Předseda Asociace sociálních pedagogů
Mgr. Nicola Blábolilová	Výkonná rada Asociace sociálních pedagogů

#### 4.4 Průběh výzkumného šetření

Při realizaci rozhovorů jsem měla možnost se se všemi respondenty setkat. Osobní jednání hodnotím jako velmi přínosné pro celý průběh rozhovoru. Jak již bylo zmíněno v předchozí části, takzvaný raport neboli uvolněná atmosféra mezi výzkumníkem a dotazovaným, je jedním z nejdůležitějších prvků úspěšného interview. Snažila jsem se proto s každým účastníkem prvních pár minut hovořit nejprve o všedních tématech a zajímat se o jeho aktuální naladění. Teprve ve chvíli, kdy jsem vnímala, že jsme na začátek hovoru vzájemně nastaveni, jsem vzájemnou diskusi stáčela potřebným směrem.

Všechny rozhovory byly se souhlasem účastníků nahrávány na elektronické zařízení. Důležitým záměrem byla minimalizace negativních pocitů spojených právě s nahráváním. Zároveň jsem na počátku rozhovoru uvedla a znovu zmínila téma diplomové práce, její cíl, koncept praktické části a popsala jsem předpokládaný průběh interview i s časovým odhadem. Ve všech případech se podařilo navodit adekvátní atmosféru. Respondenti odpovídali otevřeně, dovolím si říct, že bez ostychu. V rámci individuálního kontaktu jsem si všímala neverbální komunikace a toho, zda je verbální a neverbální stránka komunikace navzájem v souladu.

Pozitivní atmosféře přispěla realizace rozhovorů na tazateli zvolených místech. Nejčastěji se jednalo o školní kabinety, které jako pracovní prostředí hodnotím velmi kladně. Právě pracovní prostředí mohlo ovlivnit otevřenost informátorů. Některé rozhovory sice neprobíhaly v kabinetech, ale rovněž v jiných pracovních prostředích respondentů. V případě profesionálů se schůzky pokaždé konaly v kancelářích. V obou případech nedocházelo k narušení průběhu rozhovoru, pouze jednou nastala situace, kdy do kanceláře přišla kolegyně a rozhovor se tak musel na pár vteřin přerušit.

Jednotlivá setkání probíhala během září a října současného školního roku. Celkem se jednalo o sedm návštěv na základních školách s osmi školními metodiky prevence, dále potom o čtyři setkání s odborníky. Schůzky probíhaly odděleně na základě individuální domluvy. V případě stejné školy, na které jsem oslovila dvě školní metodiky prevence, se sjednal stejný termín, ale jiný čas. Obsahem rozhovorů byly otázky, které jsou představeny v kapitole 4.1. V některých případech jsem se však doptávala na doplňující fakta, a to zejména ve chvílích, kdy jsem cítila, že potřebuji odpověď objasnit či dovysvětlit nebo jsem se rozhodla na výpověď krátce reagovat. Všechny rozhovory byly následně přepsány.

Zjištěná data a jejich interpretace bude podrobně představena v následujících kapitolách. I v této části je nutné zmínit, že získaná data se nedají generalizovat. Hendl uvádí, že kvalitativní výzkum má pružný a nestrukturovaný charakter, tudíž na rozdíl od kvantitativně zaměřeného výzkumu ho nelze přesně replikovat. „*Pracuje s omezeným počtem jedinců a obvykle na jednom místě.*“ (Hendl, 2005, s. 52) To tedy vede k potížím se zobecňováním výsledků.

## **4.5 Interpretace zjištěných dat**

Smyslem navazující podkapitoly je kompletace a vyhodnocení informací získaných ze všech proběhlých rozhovorů vlastního výzkumného šetření. Text je proto strukturován tak, aby odpovídal dílčím výzkumným otázkám, které byly stanoveny a následně zobrazeny v tabulkách 1 a 2. Na konci každé dílčí výzkumné otázky je zapsáno shrnutí. Předkládaná data reflektují odpovědi školních metodiků prevence a zároveň také odborníků z oblasti primární prevence rizikového chování.

### **4.5.1 Dílčí výzkumná otázka I**

**DVO I:** *Jakým způsobem dotazovaní hodnotí metodické materiály pro přímou práci s třídními kolektivy směrem k novým trendům v oblasti rizikového chování?*

Ke zodpovězení výše uvedené dílčí výzkumné otázky sloužily tazatelské otázky 1–3 v případě školních metodiků prevence i profesionálů. Otázky se zaměřovaly na mapování aktuálních trendů v oblasti rizikového chování, dále na přístupnost metodických materiálů. Třetí otázka se potom lišila. Zjišťovala, jak s tématy, která vnímají metodici jako současně potřebná, pracují v rámci třídních kolektivů a na druhou stranu, které materiály profesionálové právě školním metodikům prevence dávají k dispozici.

**TO 1. Jaké trendy a témata vnímáte pro žáky jako aktuální v oblasti prevence rizikového chování?**

Odpovědi můžeme rozdělit dle témat, která byla nejčastěji ze stran metodiků zmiňována. První z nich si dovoluji označit jako rizikový pohyb v kyberprostoru. Dohromady pět respondentů jmenovalo konkrétně kyberšikanu a závislost na internetu. R2 k tomu dodává „*asi jsou ty děti celkově horší, jsou agresivní, neumí se poslouchat a tak.*“ R6 komentuje, že „*obecně by bylo potřeba s dětmi pracovat na rozvoji empatie, to je podle mě ta nejdůležitější obrana proti vzniku šikany i kyberšikany.*“ Vhled do tohoto

tématu přináší také Jitka Musilová, která mluví o slušném lidském chování a také o práci s časem. „*Ve smyslu schopnosti odložení okamžitého uspokojení. Přijde mi, že děti jsou zvyklé mít všechno hned, na první klik. [...] Pak to směřuje k závislosti a taky odkládání povinností, protože teď potřebují uspokojit potřebu vítězství a podobně, takže to bych řekla, že je velké téma taky vlastně učit děti strategie, jak si strukturovat čas, plánovat práci a jak si naplánovat povinnosti a zábavu nebo potěšení rovnoměrně.*“ K tomu dále přidává téma konfliktů a jejich řešení: „*Mám pocit, že je to vlastně téma slušnosti, že tak jak dnešní společnost se profiluje, tak vnímám, že se normou stává hrubé chování, urážení, nadávání, nespokojenost [...]. Takže to si myslím, že i když zdánlivě může patřit někam do etiky, morálky a tak, tak že je to velký úkol prevence, od toho se to odvíjí.*“

Druhá oblast, která se velmi významně objevovala, se týká užívání návykových látek, a to konkrétně těch legálních. Respondent R1 konkretizuje: „*E-cigarety, žvýkáci tabák, nikotinové sáčky... Není to vlastně nějak ošetřené, my ani nevíme, co proti tomu jako škola máme dělat, protože to často ani není poznat, je to problém.*“ R2 k výčtu dodává ještě vaporizéry a R3 kratom. Nejvíce je však zastoupen alkohol a tabák. R8 upozorňuje na to, že legální návykové látky jsou v současné době pro děti cenově dostupné a mají k nim přístup například v samoobsluhách, kde jim alkohol prodávají Vietnamci. Situaci vidí stejně také Miroslav Zavadil. „*Problematika užívání alkoholu, nikotinových produktů včetně sáčků a podobných věcí, tak si myslím, že to je problém, protože to je něco, co ty děti vidí jako stoprocentní ve svém životě okolo sebe a není tady žádná přirozená autorita, která by říkala, že tohle není v pořádku, včetně prezidenta České republiky, když to vezmu od toho nejvyššího. To si myslím, že z nás dělá nezralou společnost, která tohle dětem umožňuje a do takových situací je vrhá.*“

Jako aktuální v oblasti rizikového chování se stále více ukazuje sekce duševního zdraví. V odborné veřejnosti dokonce už nějakou dobu probíhá diskuse o tom, zda je duševní zdraví problematika spadající do ranku rizikového chování nebo stojí vedle něj. V tomto výzkumu se školní metodici prevence i vybraní odborníci jednohlasně shodují na tom, že téma obrovsky stouplo do popředí a měla by mu být věnována dostatečná pozornost. R5 popisuje že, „*velké problémy mají naši studenti se sebepoškozováním, v čemž já vidím z hlediska prevence hlavně téma sebelásky a sebehodnocení.*“ R7 zmiňuje: „*Tak u nás na škole nejvíc řešíme sebepoškozování a asi i poruchy příjmu potravy.*“ R6 uváděla jako příklad úzkosti, depresivní stavy, poruchy příjmu potravy i sebepoškozování. Jitka Musilová zasazuje toto chování

do celospolečenského kontextu. „Z pohledu žáků si myslím, že je aktuální téma umět se vyrovnávat se stresem a mít nějaké copingové strategie, jak zvládat společenské změny, válečný stav, izolace. Hrozně moc je to ovlivňuje, já vím, že to není vyloženě rizikové chování jako takové, ale vlastně velmi to ovlivňuje to chování, protože je extrémní nárůst sebepoškozování, úzkostí a nějakých depresivních stavů, které pak můžou vést k rizikovému chování. Proto si myslím, že tohle je ta prvotní prevence, se s tím vyrovnat. Dále téma seberozvoje a sebehodnoty, ta výkonově orientovaná společnost jde po chybě a ne po tom, co se člověku podařilo, i když přímo nesplní zadaný úkol, ale třeba se mu podařilo něco jiného v rámci toho úkolu. Takže i tohle je téma, jak být dobrým člověk, ale vlastně i sám pro sebe. Souvisí to s rozvojem všímavosti, rozvojem laskavosti k sobě i k druhým.“ Miroslav Zavadil vidí situaci podobně: „Nízké sebevědomí těch dětí a úzkost ze sociálního kontaktu, tak je projevovaná prostřednictvím chování, jako je agrese, která je ale obrácená proti sobě. Myslím, že téma sebepoškozování a poruchy příjmu potravy jsou hodně aktuální.“

S tím souvisí také jeho další názor: „Celkově mám pocit, že se teď dělá velký chaos okolo online světa, sociálních sítí, virtuální reality a podobně, to je určitě dobře, ale mám pocit, že se na druhou stranu vypouští věci spojený s postojem, sebepojetím, vlastní sebehodnotou a s tím mají ty děti největší problém, protože ta dnešní doba je rychlá, nároky vysoký, rodiče nemají čas se se svými dětma zastavit a pracovat na hezkých chvílkách, díky kterým vybuduje zdravé sebepojetí a sebevědomí. Tohle vidím i v rámci rodinné terapie, pořád je to o tom samým, děti nemají k dispozici své rodiče v podobě průvodců, vzorů, otisku, který do nich vkládají nebo zanechávají a potom jsou úplně sami a musí se o sebe naučit postarat a někdy to dělají právě tou agresí směrem k okolí anebo sami k sobě, aby vlastně vůbec přežili.“

Poslední druh rizikového chování, který se několikrát opakoval, se týká sexuality. R3 hovořila o LGBT+ komunitě, sexuálních odchylkách, k tomu navíc R4 a R7 přidávají sexuální edukaci směřovanou k vyslovení souhlasu či nesouhlasu, R5 navíc ještě upozorňuje na sledování pornografie. Kromě výše zmíněných témat R2 navíc připomněla téma záškoláctví.

Svůj názor poskytl také Jiří Daněk z pozice sociálního pedagoga, který odpovídá: „Jako aktuální témata pro žáky se mi jeví právě zvládání úzkosti a stresu, zvládání konfliktů, agrese, komunikace, pozitivní hodnotový žebříček, rizikové sexuální chování, sexting.“

## **TO 2. Jak hodnotíte dostupnost a množství zpracovaných metodických materiálů směrem k těmto tématům?**

V odpovědích na tuto otázku jsem odhalila jednu ústřední potíž, a tou je časová vyčerpání školních metodiků prevence. Pohled těch, kteří zažívají tuto realitu ve školách každý den, se v podstatě shoduje s tím, jak tuto záležitost vnímají odborníci. O tom vypovídají především odpovědi respondentů R2, R6, R7. *„Zcela velká dostupnost, ale nemám čas to sledovat, nemám čas se tím prokousávat. Když potřebuju, tak vím, kam šáhnout, ale stejně mi nejvíce pomohlo specializační studium,“* sdělovala druhá respondentka. R6 k tomu doplňuje: *„Jedna věc jsou metodiky, jedna přesně dané metodické pokyny MŠMT, tam je často málo konkrétních postupů v krizových situacích, navíc vše komplikuje zřizovatel, který školy extrémně zatěžuje byrokracií a neposkytuje žádnou podporu v oblasti prevence nebo šetření patologických jevů ve škole.“* R7 kromě časové vyčerpání zmiňuje současně i druhou oblast, která se v této otázce jeví jako komplikovaná. *„Myslím si, že možností je dost, což jsem uviděla teda hlavně až v rámci studování specializačního studia pro metodiky prevence. Trošku se mi zdá, že začíná být problém se v tom vyznat, vytrít si kvalitu, někdy se mi stane, že mě vlastně časově brzdí to, se vším prokousat a sehnat si informace.“*

V dnešní době už existuje nepřehledné množství zpracovaných materiálů směrem k některým tématům, ale v tom právě tkví jádro problému. Zejména se jedná o podklady k mezilidským vztahům, kam spadá právě sféra kyberšikany, řešení konfliktů, agresivního chování, dále oblast duševního zdraví i prevence užívání návykových látek, ať už látkových nebo nelátkových. V rámci tohoto tématu vidí komplikaci například R1, neboť se dle něj jedná o natolik pohyblivé a proměňující se téma, které je těžké okamžitě zachytávat a reagovat na něj. Ti metodici, kteří potom jako aktuální témata vnímali sexualitu a například již zmiňovanou LGBT komunitu a dilema souhlasu či nesouhlasu naopak ale mluvili o tom, že těchto materiálů je málo. Konkrétně R3 říká: *„Myslím si, že tohle nikde není, že všeobecně zpracovaných materiálů je málo, musím si většinou sednout a hledat různé informace o tom.“* A R4 pokračuje: *„Musím dlouho hledat nebo sledovat skupiny učitelské a preventivní, abych si to postupně sbírala k sobě.“* Podobně k situaci přistupuje i pan Daněk, který říká, že materiálů k tématu prevence sociálních dovedností, komunikace a konflikty je nadměru, naopak ale *„k tématům zvládnutí úzkosti, pozitivní hodnotový žebříček, rizikovému sexuálnímu chování a tak dále je jejich dle mého názoru už mnohem méně nebo alespoň nejsou příliš šířené, takže se o nich příliš neví.“*

Pokud se ale zpátky vrátím k tomu, co naznačovala R7 ve své odpovědi, tedy že je náročné se ve všech materiálech orientovat, zjistíme, že i odborníci tuto skutečnost vnímají podobně. Oblastní metodička prevence pro Královéhradecký kraj řekla: „*Já si myslím, že jich je hodně a že jsou dostupný, ale právě tím, že jich hodně a od různých organizací a tak, tak problémem je, že běžný školní metodik, nemá kdy to vyhledávat, zajímat se, tím pádem se to k němu nedostane, to si myslím, že je problém.*“ Zástupce SEMIRAMIS z. ú. dodává svůj postoj, ve kterém znovu propojuje obě dvě již zmíněné problematiky. Těmi jsou nedostatek času metodika a příliš velké množství materiálů obecně. „*Existuje tolik pěkných materiálů a pedagogové to neví, rodiče to neví, takže si myslím, že je toho opravdu dost, nicméně ta propagace není dostatečná, zároveň pokud se tady bavíme o školních metodických prevence, tak si myslím, že nejen že nevědí, kam šáhnout, ale oni na to nemají ani příležitost a teď narážím na to dlouhodobě trvající téma, že metodik prevence nemá dostatečnou výukovou úlevu, aby se mohl na tyto věci soustředit. To znamená, kdyby na to měl čas, mohl by víc pátrat.*“

Zaujala mě také myšlenka R5, která svou odpovědí zachytila další podstatné téma. „*Metodické pokyny k dispozici jsou, nicméně si myslím, že školit studenty v těchto oblastech by měli odborníci, kteří do školy přijdou externě a nemají se studenty žádné předchozí zkušenosti, a hlavně je nemusí známkovat. Na učitelích už tak leží mnoho kompetencí a prevence v rámci výuky.*“ S tím souvisí právě i poznatek paní Musilové o tom, že pedagogové bohužel nejsou dostatečně kompetentní k tomu, aby materiály využívali. „*Ano materiály jsou, ale k čemu jim to je, když nevědí, jak s tím pracovat.*“

### **ŠMP: TO 3. Jak s tímto tématem/ tématy ve škole v rámci třídního kolektivu pracujete?**

Tento dotaz směřoval pouze na školní metodiky prevence a je zajímavé sledovat jednotlivé odpovědi. Dle získaných informací mohu konstatovat, že se s těmito tématy pracuje spíše intervenčně než preventivně. To znamená, že prevence nastoupí až poté, co se daný jev objeví. Tomu nasvědčuje zpráva od R3, která v předchozích otázkách jmenovala téma sexuality: „*Pracovali jsme s tím v několika blocích v té třídě a od té doby se snažíme alespoň třeba v některých dalších třídách o tomhle tématu bavit. Vlastně jsme si loni pozvali pracovníky z pedagogicko-psychologické poradny k nám do školy, ale bylo to tím, že tam pracuje moje kamarádka, jinak bych to řešila sama.*“ K tomu ještě

R5 přiznává, že se zmiňovanými tématy pracují na jejich škole v rámci kolektivů velmi málo: „*Třídnické hodiny u nás v podstatě nejsou nebo jen na dobrovolné bázi, mnoho učitelů není schopno tato témata obsáhnout a pojmout a předat dál. Na škole máme 3 metodiky prevence a 3 výchovné poradce, takže se studenty pracují výhradně oni, ale velmi často na individuální úrovni.*“ R7 ještě naráží na další faktor a tím jsou nespolupracující kolegové: „*Asi zatím nepracujeme, je to tady složitý v tom, že ještě všichni nespolupracují. Lidi u nás jako už tuší, že je metodik prevence, že něco dělá, ale ještě není udělaný systém, takže se snažíme ho vytvořit, hlavně teda směrem do třídnických hodin. Na prevenci zatím využíváme externího poskytovatele, tak se budeme snažit ho v tématech taky doplnit, aby děti měly tak nějak všechno. Když jsou třídnické hodiny, tak my máme s výchovnou poradkyní volno a nabízíme možnosti a děláme to tak, jak si v podstatě řekne třídní. No ale zároveň jsou i učitelé, které se neodvážím oslovit.*“ K tomu se váže i odpověď R6: „*Bohužel ale nemáme nastavené pravidelné třídnické hodiny a po pravdě si myslím, že ne všichni pedagogové jsou ochotní a schopní efektivně ty témata žákům předávat.*“

Z odpovědi lze vydedukovat významný fakt, a to ten, že každá škola má systém preventivní péče zcela odlišný, současně hrají významnou roli externí poskytovatelé. „*Máme preventivní programy SEMIRAMIS – vždycky se s lektorkami domlouváme, co je pro třídu aktuální, program potom dokáží zaměřit, takže si myslím, že s tím pracujeme dost. Máme třídnické hodiny, jednou za 14 dní.*“ To je odpověď R1 a v podstatě obdobně odpovídala druhá respondentka: „*Třídnické hodiny, jednou za 14 dní, což si myslím, že je super, je to jedna pohyblivá hodina. Jinak k nám jezdí SEMIRAMIS.*“ Respondentka číslo čtyři přinesla další zkušenost: „*Spolupracujeme se společností „Divadelta“, která má zpracovaná různá témata rizikového chování v divadelních hrách, takže herci hrají a potom je možnost ten příběh přehrát, s tím, že se zapojují děti a radí těm protagonistům, jak se zachovat a podobně.*“

### **P: TO 3. Které materiály poskytujete vy školním metodikům prevence?**

Jitka Musilová jako oblastní metodička prevence pro Královehradecký kraj sdělila: „*My teď v rámci projektu, který je z Norských fondů a zaměřuje se na duševní zdraví, tak teď jsme v procesu tvoření metodiky, která bude dostupná všem pedagogům, budeme ji pilotovat a evaluovat na zapojených školách nejdříve v tomto školním roce, a bude to právě zaměřeno na ta témata sebehodnoty, seberozvoje, řešení konfliktů, poznávání*



*emoci a jak s nimi zacházet, spolupráce, hodně věcí okolo základní lidské slušnosti, [...] a to je teď náš velký úkol, co jsem chtěla zmínit. [...] Jinak my jsme předtím nevypracovávali vyloženě nějaké svoje materiály, máme programy svoje vytvořené, nebo evaluované odjinud, a tak s těmi je seznamujeme, zprostředkováváme. To, co pro ně nejvíc děláme pro ty metodiky prevence, je přeposílání informací a právě to, že děláme výběr, že my sledujeme ty změny a ty všechny příležitosti, které jsou, a pak jim vlastně vybíráme podle našeho úsudku, anebo ukazujeme možnosti, aby oni pak už mohli jen jít a vzít to. Nabízíme workshopy, kazuistické skupiny a děláme dvakrát do roka setkání školních metodiků prevence, zrovna tento víkend výjezdní setkání. Zaměření je různé, někdy třeba když to podpoří ministerstvo, takže máme nějaké peníze, tak se zaplatí i lektor. Když zrovna peníze nemáme, tak předáváme novinky, aktuality metodické a legislativní, tak z oblasti, které nám připadají nejvíc nosný. [...] Já to třeba dělám tak, že se i ptám, které téma by je nejvíce zajímalo a na to téma pak uděláme přednášku.“*

Miroslav Zavadil jako ředitel neziskové organizace SEMIRAMIS z. ú. uvedl: *„Já si myslím, že kromě toho, že poskytujeme materiály hmotné, které se dají dohledat i třeba na webových stránkách, tak to co děláme, je hlavně to, že poskytujeme i tu podporu nehmotnou. To znamená, že je vzděláváme, jsme jim k dispozici, děláme setkání metodiků, poradenství a celkově se snažíme být nejen pro metodika prevence, ale pro celou školu partnerem. Ty naše služby nespočívají v tom, že odvedeme preventivní program a odjedeme ze školy, snažíme se poskytovat nějaký preventivní servis a o metodiky pečovat.“*

Nicola Blábolilová jako sociální pedagožka na základní škole vypověděla: *„S metodickou prevencí úzce spolupracuji, jako sociální pedagog se na prevenci podílím, pomáhám s vytvářením preventivních programů a jelikož jsem jako sociální pedagog na pozici od září tohoto roku, její styl vedení hodin se od ní učím. Je v plánu se na preventivních hodinách nebo třídních besedách podílet rovným dílem. Veškeré sepsané materiály pak sdílíme společně v rámci celého ŠPP na naší ZŠ.“*

Jiří Daněk jako sociální pedagog na základní škole poznamenal: *„Metodikovi prevence poskytují nabídky o preventivních programech, například preventivní program zaměřený na domácí násilí. Společně jedeme na školení, díky kterému budeme moci tento preventivní program využívat. Informace a materiály ze školení a z konferencí. V podstatě to je vzájemné sdílení, nových materiálů a informací, jak z mé strany, tak i ze strany metodika.“*

## **Shrnutí dílčí výzkumné otázky I**

Tato otázka měla za úkol zmapovat potřeby školních metodiků prevence v oblasti aktuálních trendů prevence rizikového chování. Svůj pohled zároveň přinášeli i odborníci, kteří pracují nejenom v přímé práci s dětmi, ale v rámci své profese se zabývají právě také součinností s pedagogy, preventisty a se školami. Zajímalo mě tedy také to, jak je s těmito tématy v rámci preventivního působení na škole nakládáno. Díky tomu můžeme postupně odkrývat a objevovat, v čem se dají metodici podpořit, což je hlavní smysl celé práce.

S vyhodnocováním nutně souvisí fakt, že interpretaci dat bychom měli vnímat v kontextu nejrůznějších specifik konkrétních škol, jako je například její velikost, lokalita, umístění a další faktory, třeba také zkušenosti metodiků a jejich délka praxe. Tyto odlišnosti jsem se snažila podchytit právě záměrným výběrem respondentů, jak již bylo popsáno v předchozí části.

Témata, na kterých se respondenti nejvíce shodují, jsou kyberšikana, závislost na sociálních sítích, konflikty a agresivní chování, v druhé řadě návykové látky, především ty legální a jejich nové formy a druhy. Třetím výrazným trendem je celé spektrum duševního zdraví a z něj vyplývající negativní faktory a rizika. Sem řadíme především sebepoškozování, poruchy příjmu potravy, úzkosti, depresivní stavy. K této kategorii se váže také otázka sebehodnoty, sebevědomí, sebelásky a podobně. Tři respondenti dále uvedli jako aktuální problematiku nedostatečnosti sexuální edukace, sledování pornografie, jedna respondentka zmínila také záškoláctví.

Co se týče dostupnosti a množství metodických materiálů, objevuje se několik výrazných aspektů, odpověď nelze jednoznačně shrnout. Dobrou zprávou je, že v dnešní době již existují podklady k většině zmíněných jevů. Otázkou však zůstává, zda je tvrzení ohledně nedostatečnosti materiálů k určitým tématům pravdivé. Za významnou zprávu lze považovat, že metodici prevence obvykle nemají potíží s tím dostat se k nějaké metodice, jejich překážkou je čas. Na jednu stranu totiž buď vůbec nedisponují časovou kapacitou na to, aby programy sami mohli vyhledávat a zároveň je pro ně obtížné se v takovém vysokém množství nabídky rychle a dobře zorientovat, aby byl výstup kvalitní. Za zmínku stojí také existence další proměnné, která spočívá v neochotě ze stran ostatních pedagogů se na prevenci podílet, například v rámci třídnických hodin. Navíc ne vždy jsou všichni dostatečně kompetentní k tomu, aby si materiály zpracovali. Dozvěděli jsme se, že vybraní odborníci situaci hodnotí podobně, současně nabízí

to, co navazuje na potřeby preventistů, tedy že se materiály snaží třídit nebo prostřednictvím vzdělávání postupně pedagogy v preventivních odvětvích zkompetentňovat.

Práce s tématy, která jsou pro metodiky aktuální, se projevuje na školách různě. Někteří se s žáky snaží pracovat sami, jiní využívají služeb externích poskytovatelů. Výrazné bylo rovněž téma třídnických hodin. Můžeme si všimnout, že některé školy je mají nastaveny v rozvrhu pravidelně, jiné zatím vedou pouze snahy o jejich začlenění. Důležité je si uvědomit, že cílem preventivní práce je to, aby se rizikové jevy neobjevovaly nebo aby se začaly projevovat až v co nejpozdějším věku. Z toho důvodu je nezbytné s preventivním působením začít včas, a ne teprve tehdy, kdy se problémy začnou plošně objevovat.

Po pečlivém zpracování a nastudování odpovědí všech respondentů si z první dílčí výzkumné otázky odnáším hned několik poznatků, které navazují na hlavní výzkumnou otázku. I přes uvědomění toho, že každá škola je ve svém fungování jedinečná, si všímám společných ukazatelů, kterými jsou především čas, kvalitní nástroje pro preventivní práci, ochota preventivně působit, vzdělávání.

#### **4.5.2 Dílčí výzkumná otázka II**

##### ***DVO II: Jak respondenti vnímají vzájemnou spolupráci s kolegy ve škole?***

K objasnění dílčí výzkumné otázky II sloužily v případě školních metodiků prevence otázky 4–7, v kategorii profesionálů pak otázky 4–5. Na rozdíl od DVO I se jednotlivé otázky zcela liší. Všechny však směřují ke stejnému cíli a tím je zmapovat úroveň vzájemné součinnosti pedagogů na škole. V případě školních metodiků prevence jsem se proto zajímala o školní poradenské pracoviště, spolupráci s kolegy a s vedením školy. U profesionálů mě zajímal názor na pozici školního metodika prevence a rovněž otázka důležitosti vzájemné kooperace všech pedagogů na škole. Nejprve budou interpretovány všechny otázky, které byly sestaveny pro metodiky, následně budou rozebrány odpovědi profesionálů.

##### **ŠMP: TO 4. Má vaše škola zřízené školní poradenské pracoviště?**

Všichni respondenti uvedli, že ve škole poradenské pracoviště mají. Velmi se ale liší doba jeho působení, složení a vzájemná spolupráce. R1, R2, R4, R7 se shodují na tom, že zavedení pracoviště je v podstatě čerstvé, dříve fungovalo hlavně formálně. Nyní

se však z jejich strany projevuje snaha o to, aby se členové pravidelně scházeli a společně pracovali. R1 říká: „*Víme o sobě, nikdy jsme se nescházeli dohromady, ale snažím se to teď zavést nějak, abychom se pravidelně scházeli.*“ R2 pokračuje: „*Měli jsme spíš na papíře, ale tento rok se snažím, aby se to více rozhýbalo, a abychom se scházeli alespoň jednou měsíčně ve složení metodik, výchovný poradce, psychologka a sociální pedagožka.*“ Jedna respondentka uvádí: „*Dávno ho máme, protože spolu s výchovnou poradkyní sedíme ve stejném kabinetu, ale vlastně jsme o tom nevěděly.*“ R3 dokonce poukazuje na to, že všechny funkce plní jedna osoba. „*Naše škola má všechno v jednom, já jsem metodik prevence, jsem výchovný poradce, ještě teda učím a dělám zástupce ředitele. Teď máme nově speciálního pedagoga, takže možná by se dalo nějak spolupracovat.*“

Na druhou stranu například R5, R6 nebo R8 přináší zkušenost déle trvajících uskupení. Konkrétně R6 popisuje, že „*koordinátorem je zástupkyně školy, 2× výchovný poradce, 3× metodik prevence, 2× kariéroví poradci a také lektor adaptačních kurzů a poradci v oblasti kriminality mládeže. V tomto složení jsme asi třetím rokem.*“ R8 rovněž potvrzuje: „*Ano máme, fungujeme už několik let, součástí jsem já a výchovný poradce.*“

Vzhledem k tomu, že jsou všichni respondenti aktuálně frekventanti specializačního studia pro školní metodiky prevence, domnívám se, že právě díky tomu většina tazatelů odpověděla, že školní poradenské pracoviště začíná budovat, případně pracuje na zavedení stálých schůzek. Tuto domněnku potvrzuje například R4: „*Ano, je to poměrně nově, díky studiu, kterého se teď účastním, jsem zjistila, že je potřeba funkce opravdu naplňovat, a ne je mít pouze vypsané na papíře.*“

Složení poradenských týmů je velmi různorodé, záleží na velikosti školy, ale zároveň také na finančních možnostech. Nejčastěji jsou členy kromě školních metodiků prevence také výchovní poradci a kariéroví poradci, zřídka školní psychologové nebo speciální pedagogové. Zajímavé je, že ani jeden respondent neuvedl, že by na jejich škole působil sociální pedagog.

### **ŠMP: TO 5. Vědí vaši kolegové, co je obsahem vaší pozice?**

Zkušenosti respondentů jsou rozmanité. Je znát, že na některých školách je pozice metodika prevence velmi dobře přijímaná a jinde jsou tyto snahy teprve na začátku. Otázkou je, do jaké míry má na tuto skutečnost vliv vedení školy. O tom můžeme pouze

spekulovat, protože dotaz cílil jinam. Velmi pozitivně o zkušenostech mluví respondentka 2: „*Ano, asi druhým rokem pořádáme výjezdy teambuildingové pro celý sbor, kde i část pracujeme a tam mám možnost vystoupit a udělat zhodnocení za uplynulý rok a zároveň říct, co nás čeká. Takže od té doby za mnou i více chodí.*“ Naprosto odlišná zkušenost je u respondenta číslo 1: „*Vnímají to hodně jako výkonnou, represivní moc, tedy oni si myslí, že až to plně přeberu tak ten úkol bude jakoby dupat po dětech, řešit problémy a podobně. Snažím se to vysvětlovat, i ten můj kolega se to snaží vysvětlovat, že nebudeme neustále jen vyslychat děti, ale že nějak průběžně pracujeme, komunikujeme s rodiči a podobně.*“

Velmi inspirující je například fungování školy E, ze které mi poskytly odpovědi respondentky 5 a 6. Jedna z kolegyň uvedla: „*Snažíme se. V rámci prezentací školních týmů bylo opakovaně představeno, co je v kompetenci výchovného poradce a školního metodika prevence. Na začátku každého školního roku jsou přiděleni ŠMP třídám, metodici se účastní adaptačních kurzů, kde jsou žáci i jejich třídní učitelé informováni o pozici ŠMP. Také výchovní poradci mají rozdělené žáky různých ročníků. Přesto si někteří učitelé často pletou, s čím mají za metodiky přicházet.*“ Druhá dodává: „*Lepší se to. Každý rok jim to připomínáme a spolupráce se postupně rozjíždí a zlepšuje.*“

Další respondentka má opět protichůdnou zkušenost. „*To si teda nemyslím, jsem metodik prevence, byla jsem tak představená, ale sama si ještě hledám prostor. Mám pocit, že bych potřebovala tak dvě hodiny celého sboru, abych jim mohla vysvětlit, co to obnáší, aby to pochopili.*“ K tomu je v hodné doplnit pohled R8: „*Jsem velmi ráda, že máme ve škole spolupracující kolektiv, navzájem si poradíme a podpoříme se, ale je to takové specifikum naší školy, když občas slyším ostatní kolegy, tak si uvědomuji, že je to skoro výjimka.*“

Z této otázky tedy vyplývá, že z posbíraných zkušeností metodiků prevence se jeví jako dobře spolupracující kolegové ti, kteří dostávají od školního metodika prevence informace o jeho působení. Samozřejmě toto tvrzení nemůžeme považovat za obecně platné, ale z odpovědí lze jasně vidět, že kolegy s náplní pozice musí někdo zřetelně seznámit, aby se dobře rozumělo jejímu významu a aby vůbec vzájemná součinnost mohla probíhat.

## **ŠMP: TO 6. Jak hodnotíte spolupráci s kolegy na vaší škole (směrem k vaší pozici)?**

Stejně tak jako v předchozím bodě, můžeme spatřovat odlišnosti v přístupu kantorů. Obě dvě otázky byly provázané a souvisí s informovaností. Může to vypadat tak, že ochota spolupráce závisí na míře informovanosti. U některých respondentů se dokonce objevovala odpověď, že se spolupráce zlepšila právě po nástupu do specializačního studia pro školní metodiky prevence. Díky tomu si uvědomují odvádění své práce a budování důvěry u svých kolegů. Sedmá respondentka vysvětluje: *„Někdo to chápe, protože to přirozeně chápe a vnímá, má to v sobě, že je to potřeba.“* R2 přidává svůj postřeh: *„Ne všichni učitelé jsou tomu 100% naklonění, a třeba ani nevědí, jak mají uchopit třídnické hodiny, takže se snažím, že když tu třídu supluju, tak s nimi něco udělám. Zajímavé je, že v těch třídách jsou pak ty největší projevy agresivity.“* R6 nejprve zmínila, že někteří kolegové jsou spolupráci naklonění, *„ale naopak jsou i kolegové, kteří obecně mají představu, že škola hlavně vzdělává a nemá vychovávat, no, takže ti vnímají pozici metodika jako zbytečně přeceňovanou.“* Podobně situaci vnímá také R7: *„Já si myslím, že je to tak půl na půl. Ještě to vlastně nedělám systematicky, takže nemám tolik odvalu s každým spolupracovat, respektive vystoupit s tím, že dělám to a to a potřebuju od vás to a to, to je asi věc na delší dobu.“*

Naopak popisuje spolupráci s kolegy třetí respondentka, ze školy C: *„Já si myslím, že to funguje naprosto báječně, zavedla jsem teď takové listy. Specifikum naší školy je, že jsme ve dvou odlišných budovách, které jsou od sebe cca 15 minut cesty, takže to není tak, že když se něco vyskytne, tak já to tady zašlápnu a jedu na druhou stranu, takže jsem zavedla listy, které mi všichni měsíčně vyplňují, abych měla trošku přehled.“* Z výsledků můžeme konstatovat, že R1, R3 a R7 vnímají spolupráci s ostatními kolegy ve škole jako kladnou. Žádný respondent rovněž není 100% nespokojený.

R5 podotýká zajímavou myšlenku: *„Pokud oni něco potřebují, tak je spolupráce v podstatě kladná. Když já přijdu s nějakými tématy, které jim ale nejsou nijak blízké, považují moji aktivitu za zbytečnou. V rámci prevence si na nás vzpomenou až když je pozdě a je potřeba něco řešit.“* Tato odpověď úzce souvisí s tvrzením uvedeným v předchozích řádcích, kde jsem popisovala význam předcházení. Ve chvíli, kdy se objeví nějaký konkrétní problém, který je potřeba řešit, na prevenci je opravdu pozdě.

## **ŠMP: TO 7. Dokážete popsat, do jaké míry vás ve vaší funkci podporuje vedení školy?**

Většina metodiků prevence v tomto výzkumu hodnotí podporu ze strany vedení školy velmi kladně. Konkrétně se jedná o R2, R3, R4, R7, R8. Za nejvíce pozitivní hodnocení si dovolím označit výrok R2, která zmiňuje: „*Úplně super, přijdu si v tom jak z jiného vesmíru, protože kolem sebe často slyším opak. Náš pan ředitel je skvělý, často mi pomáhá, spolupracuje.*“ R3 reaguje podobně, když mluví o tom, že ji vedení na 100 % podporuje ve všem v oblasti prevence. R4, R7, R8 jsou v odpovědích střizlivější, ale stále vyznívají příjemně, například R4: „*Vedení podporuje maximálně, ale musí být směrem od poradenského pracoviště nějaký podnět, jinak vedení samo, že by mělo třeba nějaký koncept podpory, to jako ne. Ale paní ředitelka mi velmi vychází vstříc, dává mi prostor, podporuje i finančně moje vzdělávání.*“ Sedmá a osmá respondentka se shodují na tom, že jim vedení hodně důvěřuje a mají v různých ohledech svobodné působení.

R5 a R6, které jsou ze stejné školy, a zároveň také R1 vnímají podporu ze strany vedení spíše neutrálně. „*Je to jak kdy, poslali mě na kurz, hradí mi ho, počítají semnou, že to budu opravdu vykonávat a postupně mi předávají další a další věci, zároveň občas narážíme.*“ Takto vidí situaci první respondent. Respondentky školy E ve svých odpovědích pojmenovávají to, že ze strany vedení nepřichází v tomto směru příliš velká aktivita, kterou by potřebovaly. „*Naše vedoucí poradenského pracoviště v podstatě nesvolává žádné schůzky, pouze na začátku roku. Také nerozdává žádné pokyny, takže se vlastně řídíme samy. Spolupracuje s námi v případě, že se řeší nějaké kázeňské přestupky a již vzniklé problémy. Pan ředitel je vstřícný a ochotný uvolnit i nějaké peníze. Hodně to ale nechávají na nás. Ocenila bych větší a kvalitnější spolupráci, abychom byli propojenější.*“ K tomu se přidává pohled druhé kolegyně: „*Vedení školy všechny metodiky respektuje, často žádá o spolupráci při řešení problematických situací. Bohužel neprobíhá větší spolupráce s výchovnými poradci, protože ta jejich činnost je ze strany vedení vnímána primárně jako práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Akce primární prevence vedení školy schválí, ale samo je nijak nevyžaduje ani nevyhodnocuje, takže je to vlastně naše iniciativa. Třeba finanční podpora metodiků je dána příplatkem, ne v plné výši, aby mohlo vedení rozlišit práci jednotlivých metodiků, ale také prostředky z projektu Šablony, do kterého některé ŠMP vedení zapojilo.*“

**P: TO 4. Jakou máte zkušenost s pohledem na pozici školního metodika prevence ze stran ostatních pedagogů či vedení školy?**

Pro porovnání nyní budu pracovat s pohledem odborníků. Jitka Musilová a Miroslav Zavadil hovoří nejvíce o tom, že je potřebné informovat o důležitosti prevence, v první řadě ředitele škol a ihned poté všechny jejich pracovníky. Jitka Musilová nejprve zmiňuje, že zkušenosti jsou rozmanité: *„Od toho, že je to velmi významná osoba ve škole, která je potvrzená vedením, všichni se na ni obrací, má tam prestiž a je tam opravdu jako důležitou osobu, tak až po to, že je to vlastně člověk, o kterém nikdo nic neví, není uveřejněný na stránkách školy, takže ani rodiče se o něm nedozví. Doprošuje se o to, aby vůbec mohl něco říct, udělat nebo aby kolegové byli součinní, takže nejde říct jednotný pohled, je to ta škála všech možností.“* Dále právě hovoří o tom, jak by se situace mohla uchopit: *„Myslím si, že to záleží na informovanosti ředitele školy o tom, co to je primární prevence a na tom, jak ten ředitel školy vnímá tu důležitost, to si myslím, že je základní jako předpoklad. Když ten ředitel, to vnímá jako důležitou součást, je to pro něj významné a s tím klimatem chce pracovat, tak toho člověka podpoří a potom to tam funguje, když ten ředitel nevnímá, tak ten člověk se může stavět na hlavu podle mě si myslím a nic.“* S tím souvisí i slova pana ředitele, který znovu akcentuje, jak je pozice školního metodika prevence ve společnosti nesprávně reflektována: *„Chybí nám tady nějaká kampaň o tom, co ta role ve škole je zač, k čemu má být. Nevědí to děti, nevědí to jejich rodiče, neorientují se v tom kolegové pedagogové a vedení škol jen z pohledu nutného, co ukládá vyhláška nebo zákon. Myslím si, že to generuje obrovskou frustraci a zklamání těch lidí a podporuje to to, že ta funkce je pouze formálního charakteru a ty lidi to velmi výrazně demotivuje.“* Oproti Jitce Musilové je jednoznačně toho názoru, že je pozice příliš málo podporována.

Další hledisko přidávají Jiří Daněk a Nicola Blábolilová, kteří ze svých pozic sociálních pedagogů vnáší pohled na metodika prevence ze své praxe. Jejich odpovědi jsou tedy uchopeny jiným způsobem, než tomu bylo u předchozích informátorů. Zdůrazňují totiž, jak spolupráci s preventisty využívají pro svou praxi a v čem může být užitečná. Paní Blábolilová v odpovědi upřesňuje, že kromě pozice sociálního pedagoga na základní škole vykonává ještě funkci asistenta pedagoga a přístup tedy hodnotí ze svého postavení: *„V obou rolích je pro mne činnost metodika prevence důležitá, v prvním případě pro součinnost při řešení případů nebo žáků ohrožených školním neúspěchem, v druhém případě, respektive v obou, je pro mne metodik prevence někdo, na koho se mohu obrátit,*



*když mám podezření, že se někde ve škole děje něco nekalého.*“ Jiří Daněk k tomu rovněž přidává vlastní zkušenost, jak on sám vnímá pozici ŠMP z role sociálního pedagoga: *„Školní metodik prevence je mým velkým partnerem a spolupracovníkem ať již při realizaci preventivních nebo intervenčních aktivit. Se školním metodikem prevence mám výborné zkušenosti, skvěle koordinuje prevenci ve škole. Z pohledu sociálního pedagoga to vidím tak, že se skvěle doplňujeme, a myslím, že podobného názoru jsou i ostatní pedagogové i vedení školy.“*

**P: TO 5. V čem je podle vás vzájemná spolupráce metodika prevence s ostatními pedagogy podstatná?**

V této výzkumné otázce se jednoznačně všichni shodují na tom, že celý pedagogický sbor, respektive celá škola, musí nutně táhnout za jeden provaz ve smyslu fungovat jako tým, spolupracovat, vzájemně spolu komunikovat. Souhlasí, že školní metodik prevence je ústřední postavou zdravého klimatu na škole, ale že jedna osoba nezvládne vše vytvořit sama. Potřebuje tedy do spolupráce ostatní kolegy i vedení, ne pouze členy poradenského pracoviště. Je to osoba, která určitým způsobem celé zařízení propojuje. Konkrétně zaznívalo: *„Abych neopakoval všechny ty věci, které už jsem říkal v předchozích otázkách, tak z mého pohledu je metodik koordinátor, který určuje základní páteř prevence, ale nemůže to dělat sám. Určuje i celek v tom, jak jsme nastavená škola, jak se budeme stavět k výskytu rizikového chování, jak budeme předcházet, jak to budeme dělat v rámci jednotlivých předmětů, jak to budeme dělat v rámci třídnických hodin a jak to budeme dělat v rámci využití externích spolupracovníků, kteří do školy budeme pouštět, zkrátka je to metodický průvodce všech pracovníků na škole. Zároveň by se u tohoto člověka měly scházet veškeré informace o tom, jaké rizikové jevy se objevují v té škole, a pomáhá v procesu řešení. Tím pádem potřebuje do spolupráce vedení, aby byla jeho pozice potvrzena a dostal kompetenci, potřebuje do spolupráce samotné třídní učitele, aby se k němu právě dostávaly informace, a aby se ve třídnických hodinách dělo to, co se tam má dít a potřebuje do spolupráce ostatní kolegy, běžný pedagogický personál, kteří jsou nejdál v tom dosahu, ale jsou podstatný v tom, že aspoň v rámci vzdělávacího programu školy nějak zvědomuje ty témata a ty lidi nejdou proti a neboří ten systém.“*

Oblastní metodička prevence hovoří velmi podobně: *„Přemýšlela jsem o tom v širších souvislostech, nemyslím si, že by byla důležitá pouze spolupráce školní*

*metodika, ale celého školního poradenského pracoviště s ostatními pedagogy, nevnímám ho vytrženě z kontextu, ale že by to měla být opravdu jako tlupa, která se podporuje. A v čem, no myslím, že nejdůležitější je ta vzájemná součinnost, mají nastavený tok informací, jak si ty informace předávají, jak se propojují navzájem, jak to funguje systémově na té škole, to si myslím, že je důležité, aby bylo nastavené ve škole, jinak si myslím, že to nemůže fungovat. Podle mě by se měli všichni na té škole, pedagogové, s tím pracovištěm domluvit, že v zájmu klienta, toho dítěte my musíme tohle, tohle, tohle... A když bych to řekla obecnou otázkou, jak to my všichni na škole, celý sbor i školník uděláme tak, aby se tady dětem dařilo. To si myslím, že je nejtěžnější otázka a ta spolupráce metodika potom spočívá v tom, že on je ten, kdo by měl mít nejvíc informací z té oblasti, jak to metodicky uchopit, jak to provádět a tak. Takže jeho nejdůležitější přínos by podle mě měl být, že usměrňuje proces a že vlastně všechny vzájemně propojuje.“*

To, že školní metodik prevence má výraznou roli propojovací, ukazuje rovněž odpověď Nicolý Blábolilové: *„Každá třída má individuální klima, každý žák je jiný, v každé třídě, ročníku i stupni jsou jiné problémy, tedy je třeba každou prevenci na něco jiného.“* Jiří Daněk rovněž vzpomenu významný propojovací prvek, který nás opět vrací k tomu, jak je podstatné předávání informací, když říká: *„zároveň školní metodici prevence mají pravidelné setkávání, kde získají i mnoho dalších informací, které přináší do školy, což je velmi potřebné.“*

## **Shrnutí dílčí výzkumné otázky II**

Představená dílčí výzkumná otázka byla cílena na mapování oblasti spolupráce, podpory a kolegiality. Zjistila jsem, že na všech školách, na kterých zvolení metodici pracují, je zřízeno školní poradenské pracoviště. Z odpovědí vyplývá, že snaha o spolupráci ze stran zaměstnanců daného pracoviště je intenzivnější právě po zahájení specializačního studia pro školní metodiky prevence. Málokdy se však naskytne časový prostor na vzájemná setkávání. Na některých školách se pracovníci schází pouze ve chvíli, kdy řeší nějaký vážnější problém. Z odpovědí si tím pádem odvozují převažující snahu o efektivní fungování, které samozřejmě nenastane hned, ale s odstupem času, díky krátkým dílčím krokům.

Další výsledky, které vzešly z odpovědí respondentů, se týkají náhledu na pozici školního metodika prevence, tak jak se s ním sami potkávají. Do spolupráce je významné

motivovat především třídní pedagogy. To se pochopitelně ne vždycky podaří. I přes to, že se několik respondentů shodovalo na tom, že s nimi kolegové spolupracují, stále chybí určitá osvěta a informovanost. Není dostupná autorita, která by jednoznačně vymezovala jednak kompetence školního metodika prevence a jednak také nutnost prevence samotné. Na základě rozhovorů pozorují, že v podstatě na každé škole lze nalézt takového pedagoga, který spolupracuje a zároveň i takového, který není vzájemné součinnosti nakloněný. Záleží totiž hlavně na osobnosti pedagoga, vlastním nastavení, přístupu a vnitřní motivaci, teprve pak můžeme očekávat, že bude člověk ochotný klást důraz předcházení rizikovým jevům.

Rozdíly ve vnímání tohoto tématu jsou mezi ŠMP a P. Je zřejmé, že metodici prevence zprostředkovávají svou zkušenost z jedné konkrétní školy, kdežto profesionálové vyjma sociálních pedagogů mají pohled mnohem širší. Metodici reflektují spíše podporující vedení i kolegy, kteří ale nejsou vždy sami iniciativní. Profesionálové naopak upozorňují na to, že se pozice školního metodika prevence stále málo ukotvuje, jeho důležitost podtrhují především v tom, že má na škole fungovat jako průvodce a koordinátor preventivních činností ve spolupráci se všemi ostatními pracovníky, což se bohužel z různých důvodů neděje.

Hlavní potřeba, která vychází z výše zmíněného, je stále pracovat na osvětě prevence. Ve školách, na kterých spolupráce funguje dobře, prevence pomůže dále udržovat a podporovat dobré klima, na ostatních školách potom nastartovat nebo postupně prohlubovat a zpevňovat pozici ŠMP a s tím nutnou kooperaci ostatních učitelů, a to ne pouze v případě výskytu problému.

#### **4.5.3 Dílčí výzkumná otázka III**

##### ***DVO III: Jaké jsou zkušenosti tazatelů se součinností ze strany rodičů?***

Předposlední dílčí výzkumná otázka se zaměřovala na oblast spolupráce se zákonnými zástupci. I v tomto případě byly otázky pro tazatele rozděleny na dvě části. Pro školní metodiky prevence mapovaly úroveň spolupráce s rodiči a zároveň také iniciativu škol směrem k rodičům v tomto ohledu. Spadají sem proto otázky 8–10. Profesionálové se vyjadřovali k tomu, jak by měla v ideálním případě vypadat součinnost rodiče a školy jako instituce, a dále také k tomu, jestli sami nějaké akce pro rodiče organizují. Pro reflektování tohoto tématu slouží otázky 6–7. Na závěr jsou všechny odpovědi opět shrnuty a pohledy jsou porovnány.

## **ŠMP: TO 8. Jakým způsobem seznamujete rodiče s primární prevencí rizikového chování na škole a jak na to reagují?**

Odpovědi respondentů se téměř shodují. Informace předávají nejčastěji skrz webové stránky, kde jsou uvedeny povinné dokumenty školy vztahující se k primární prevenci. Dále jsou tyto informace sdělovány prostřednictvím Bakalářů, což je systém školy, do kterého mají rodiče přístup. Školy informují zákonné zástupce v případě konání preventivního programu externím poskytovatelem nebo v případě školní akce. Tato fakta také často vyřizuje třídní učitel tak, že je předá žákům, kteří je mají následně za úkol sdělit či ukázat rodičům. Několik respondentů se shoduje na tom, že se v tomto ohledu jejich škola musí zlepšit. Například R7: *„No, to je taky věc, kterou jsem si říkala, že musíme zlepšit a uvědomujeme si to, že v momentě, kdy máme školní systém, používáme bakaláře, kam mají rodiče přístup, takže je skrz to budeme informovat a budou o preventivních programech vědět dopředu. To je cíl, někdy se to už děje, myslím, že jsme na dobré cestě.“*

Webové stránky zmínil R1, R2, R3, R4, R5, R6, R8, odlišnosti lze spatřovat v tom, že v některých případech mají na stránkách školy uveden pouze dokument s názvem Preventivní program školy, někdy se však navíc objevují kontakty na školní poradenské pracoviště a jejich pracovní náplň. R2 například uvádí: *„Tady máme určitě rezervy, mohlo by se to zlepšit. Na stránkách máme preventivní program školy, moji pozici, ale jinak nic tam nemáme. Chtěla bych tam dávat informace o rizikovém chování, vždycky aktuálně to, co třeba řešíme s žáky, aby vlastně i ti rodiče měli informace a třeba věděli, jak se o tom bavit s dětmi doma potom, na co si dávat pozor. Když je ale program preventivní, tak rodičům dáváme vědět.“* V souvislosti s tím, se metodici neseťkávají s odezvou. R8 říká: *„Pomocí www stránek naší školy a na třídních schůzkách, reakce asi nedokážu říct, je to takové neutrální, ani nadšení ani nějaké negativní ohlasy jsem nezaznamenala.“* To potvrzuje také R3: *„Teď jsem zrovna nedávno psala rodičům informační zprávu, že se bude dít preventivní program a vlastně od nich nemám žádnou zprávu zpátky, jestli to nějak hodnotí nebo řeší, takže to nevím. Něco málo máme na webových stránkách, ale zase, zpětnou vazbu na to nemáme.“* R5 se přidává s tvrzením, že reakce rodičů nezná, R2 ještě navíc zmínila, že mají na webových stránkách vypsane konzultační hodiny pro rodiče: *„Máme vypsane konzultační hodiny, ale ty nikdy nikdo nevyužil.“*

R4 reflektovala, že se jako škola musí zlepšit v komunikaci s rodiči, protože má negativní zkušenost s tím, že právě žák předal informaci rodičům příliš pozdě.

*„Tohle se musíme ještě učit, protože si často uvědomím, že informuje rodiče pouze skrz děti, takže ne vždycky samozřejmě se rodiče ty věci dozví, už se mi stalo, že potom byl problém v jedné třídě, že rodiče ty informace neměli dostatečně předem, takže to je pro mě poučení.“* K tomu pak ještě dodává: *„Zase se začíná stávat, že mají rodiče pocit, že jsou ta témata pro děti moc citlivá a nevhodná, tak je potom nepošlou do školy.“*

### **ŠMP: TO 9. Jak vypadá komunikace s rodiči v případě výskytu sociálně patologických jevů?**

Šest respondentů odpovědělo, že by se zákonní zástupci dali považovat spíše za spolupracující. R1: *„Rodiče zveme do školy, vždycky přijdou, zatím se mi nikdy nestalo, že by nespolupracovali, na sezení s rodiči je vždycky přítomný metodik prevence, což je i zástupce ředitele a třídní učitel, ale záleží vždycky na závažnosti, naposledy jsme řešili bití spolužaček jedním klukem a to probíhalo drsně, maminka byla nejdříve krutá, ale nakonec si to naštěstí nechala vysvětlit, je to rodič od rodiče, ale musím říct, že je to spíše v pohodě, naše škola vždy navrhne řešení, jak by se zachovala a nechá i rodiče podílet se na tom řešení, aby to bylo spravedlivé.“* R3 popsala konkrétní případ: *„Teď jsme třeba řešili konkrétní příklad, objevovaly se na dívčích toaletách plechovky od energy drinků, což máme zakázané ve školním řádu, nikoho jsme nechytli, takže jsem psala hromadně zprávu všem rodičům a někteří mi dávali vědět, že to s dětmi prokomunikují, ale nebylo to nějaké velké množství. Celkově bych řekla, že jsou spolupracující, když je člověk přímo adresně vyzve.“* Odpovědi ostatních čtyř respondentů, tedy R2, R5, R6, R7 jsou obdobné. R5 hovoří o tom, že většinou spolupracují dobře: *„Většinou si je pozveme do školy a situaci s nimi řešíme osobně, někdy za přítomnosti žáka.“* R7 upozorňuje na to, že jsou příčiny problematického chování spojeny právě s rodinou, což může být nepříjemné, a právě pro rodiče citlivé k projednávání se školou: *„Rizikové chování jsme ještě moc neřešili, ale co se týká výchovně poradenských věcí, tak já si myslím, že je víc pozitivních reakcí, ale někde tím, že ten základní problém a příčina je právě v rodině, tak to prostě není příjemný a ty rodiče si to nedokážou přiznat a je to někdy boj, odmítají spolupracovat se školou a řeknou, že si to budou řešit po své linii.“*

R4 si vybavuje opačnou zkušenost: *„Už jsem se setkala i s několika nespolupracujícími maminkami, celkově tam byl dlouhodobý špatný přístup, nesnažily se řešit situaci,*

*ale celé to braly jako osobní útok, bohužel.*“ Zajímavé je, že v předchozích otázkách se u této respondentky objevila odpověď, že rodiče o výskytu rizikového chování často sami vědí a tolerují ho, dokonce někdy s dětmi sami kouří cigarety a podávají jim alkohol. R2 ve své odpovědi v této otázce řekla, že spolupráce s rodiči je většinou dobrá, ale také má zkušenost s tím, že rodiče občas rizikové chování dětem dovolují. *„Když řešíme záškoláctví, tak je problém v tom, že ti rodiče ho často kryjí.“*

R8 má rovněž specifickou zkušenost: *„Na naší škole jsou i děti ze sociálně slabších rodin, někdy jsou rodiče také na určité nižší inteligenční úrovni, tak potom je spolupráce těžší, moc cíle a smysl práce ŠMP nechápou. Ale vnímají, že je důležitý děti s těmito tématy seznamovat, jen to nedokáží dále rozvíjet. Ale jsou i rodiče, kde je spolupráce dobrá a podpoří nás.“*

### **ŠMP: TO 10. Realizujete preventivní aktivity pro rodiče? V případě, že ano, jaká je na ně odezva?**

R1 a R8 se shodují na odpovědi, že nedělají žádné preventivní aktivity pro rodiče. R2 a R3 sice akce pro rodiče nepořádají, ale mají s nimi zkušenost z období před Covid-19. R2: *„Vůbec teď neděláme, ale před Covidem jsme měli takový projektový den na téma online svět, kdy dopoledne bylo pro děti a odpoledne pro rodiče, ale tam bohužel přišly pouze 2 maminky. Zájem nebyl.“* R3 má stejný pohled: *„Teď už ne, před Covidem jsme měli besedy, třeba ohledně bezpečí na internetu a podobně, ale s tím Covidem se to utnulo a nic se neděje. Předtím byla i velmi malá účast, ti rodiče si spíš řeší nějaké svoje povinnosti.“* Obě dvě školní metodičky prevence se rozhodly s iniciativou skončit právě z důvodu velmi malé odezvy a účasti. Pátá respondentka hovořila o tom, že pro rodiče pořádají třídní schůzky, dny otevřených dveří a mají také možnost konzultací. Ke konzultacím se vyjadřovala R6, která působí na stejné škole: *„V poslední době se množí žádosti rodičů o možnost konzultovat se školní psychologkou, případně se účastnit těchto konzultací se svým dítětem. Někteří rodiče využívají konzultace nebo i krizovou intervenci od metodika. Jde ale spíš o řešení problémů než o prevenci. ŠMP také předává kontakty na odbornou pomoc jednotlivým rodičům.“*

R4 a R7 vnímají situaci naopak než R2 a R3. Nikdy ještě žádné aktivity pro rodiče neuspořádali, ale pracují na jejich plánování. Konkrétně R4 odpověděla: *„Nerealizujeme, ale mám teď pár tipů na to, koho třeba pozvat na třídní schůzky, udělat tam stánky a podobně, to bych chtěla tento školní rok zrealizovat.“* R7 má také představu

o tom, jak pracovat se zákonnými zástupci: „*S tím začínáme letos, cílem je otevřít školu rodičům, víc propojit učitele a rodiče, takže chceme dvakrát za rok, jednou za pololetí, nabídnout preventivní program na téma, které se dotýká jak rodičů, tak učitelů a že se tam potkají ve stejné roli, toho posluchače a myslím si, že to bude mít preventivní účinky ve více oblastech.*“

**P: TO 6. Máte představu o tom, jak by měla vypadat součinnost rodiče se školou v rámci preventivního působení?**

U této otázky si můžeme všimnout stejného přístupu ze strany odborníků. Hlavním cílem je, aby se dítěti ve škole dobře dařilo, na čemž musí mít nutně podíl rodič nebo zákonný zástupce a škola. Rodič by měl být pro školu důležitým partnerem, měl by stát na stejné straně. O této skutečnosti by měl být ze strany školy rodič informovaný. Potíž je v tom, že si jak školy, tak rodiče často neuvědomují, že stojí naproti sobě. Z odpovědí zjišťujeme, že pokud škola a rodič nastartuje vzájemný otevřený vztah na začátku školní docházky dítěte, je to investice, která se v budoucnu, když nastane nějaká potíž, vyplatí.

Jitka Musilová říká: „*Jsem přesvědčená o tom, že aby škola dobře fungovala a dětem se v ní dobře dařilo, tak musí fungovat trojúhelník rodiče, dítě, škola ve smyslu tom, že rodiče mají dostat informaci hned na začátku... jsme tady od toho, aby se vašim dětem dařilo, ale vy jste taky od toho, aby se vašim dětem dařilo a pojďme si to říkat vzájemně, co funguje, nefunguje a... samozřejmě trochu jinými slovy...a pak když nastane problém, tak vlastně se už můžeme na to odkázat a když nenastává problém, tak je to super, ale podle mě, se to musí neustále připomínat a vlastně ty vztahy budovat na bázi důvěryhodnosti a nějakého přístupu důsledného a laskavého.*“ Stejně smýšlení potvrzuje také Miroslav Zavadil: „*Rodič by měl být aktivně zvaný jako partner školy, který se podílí na stejné straně společně se školou a pedagogy na výchově a vzdělávání dětí. Nemůže se zbavovat svoji zodpovědnosti směrem ke škole, jednotlivým pedagogům a už vůbec ne vůči prevenci. Mnoho rodičů si to neuvědomuje a myslím si, že je úkolem školy, aby ty rodiče začala zvat a vysvětlovat jim, jakou roli hrají. Tím se předejde tomu, že se pak budou střetávat v agresivních rozhovorech, či je co vina a zodpovědnost. Ve chvíli, kdy dítě nastupuje do první třídy, tak má být jeho rodič nebo zákonný zástupce srozuměný s tím, co se po něm bude chtít, za co má zodpovědnost, k čemu bude přizvaný, jak se s ním bude komunikovat. Jak vlastně škola potřebuje od rodiče pomoc a jak může škola rodiči pomoc, uzavření partnerství od prvopočátku toho, kdy dítě vstoupí do školy.*

*Na tohle navazují další věci, když si tohle škola a rodič vyjasní hned na začátku, tak je všem jasné, že jsou na stejné straně a že sledují stejný cíl, aby se tomu dítěti ve škole, v kolektivu dařilo dobře a bude mít důvěru v pedagoga, že dělá maximum možného a bude toho pedagoga podporovat v tom, že i doma bude zvedat nějaká témata, hovořit o nich. Já si myslím, že je to jednoduché a elegantní, ale ty školy takhle zaměřené prostě nejsou, protože si v tom nedůvěřují a zároveň to berou jako my a oni.“*

Nicola Blábolilová navíc v tomto směru vyzdvihuje již vzpomenutý problém, že ne všechny děti mají ideální rodinné podmínky. *„Ideálně by škola a zákonní zástupci měli být v souladu s tím, co jsou obecné morální hodnoty, společenské normy a priority, ale těžko se například vysvětluje, že násilí vůči spolužákům není v pořádku, pokud se rodiče doma vzájemně fyzicky napadají.“* Nabídku pomoci v takové situaci může poskytnout právě sociální pedagog, který může být funkčním prostředníkem školského zařízení a rodiny. Dále dodává: *„Tedy určitě by se rodiče měli zajímat o to, co jejich dítě ve škole dělá a nedělá, škola by je o tomto měla informovat a společně by měla být nastavena cesta a způsob „převýchovy“ nebo minimálně edukace správným směrem.“* Pan Daněk ještě doplňuje: *„Určitě je dobré, aby rodiče věděli, jaké preventivní programy a aktivity s žáky ve škole děláme, aby dětem předávali stejné informace, působili na ně stejným nebo alespoň podobným stylem jako ve škole v rámci preventivního působení. Důležitá je v tomto spolupráce s rodiči například i v rámci neformálních setkávání s rodiči.“*

**P: TO 7. Realizujete preventivní aktivity pro rodiče? V případě, že ano, jaká je na ně odezva?**

V této otázce je patrný drobný rozdíl v tom, že paní Musilová a pan Zavadil nezastupují školy, ale instituce, které mohou nabízet širší škálu aktivit než sociální pedagogové ve školách. Všichni čtyři odborníci se ale shodují na tom, že snaha nabízet rodičům možnosti aktivit je velká, ale odezva minimální. Nicola Blábolilová uvádí: *„Máme vedle třídních schůzek i konzultační dny, každý učitel se snaží věnovat rodinám žákům i individuálně, mnohdy ve svém vlastním volném čase, navíc informujeme rodiče o aktuálních tématech, např. o nikotinových sáčkích, jak je poznat a podobně.“* Pan Daněk navazuje: *„Snažíme se o to, bohužel nevidíme zatím nějaký velký úspěch. Realizujeme neformální setkávání, z některých programů se posílají rodičům listy se základními informacemi, které se v rámci preventivního programu objevili. Měli jsme*



*i, v rámci programu zaměřeného na duševní zdraví, setkání s rodiči, ale byla pouze malá účast, nejvíce příliš velký zájem. “*

Miroslav Zavadil sdělil, že spolupracují s některými školami v tom, že se pravidelně účastní třídních schůzek, potíží je však v tom, že rodiče o účast a zapojení nestojí. Zavadil přidává také velmi obohacující zkušenost z pracovní skupiny Nadace Sirius, což je organizace zabývající se především systémem péče o ohrožené děti. *„Chybí nějaká primární prevence ohrožení rodiny. Já jsem se účastnil pracovní skupiny Nadace Sirius, která se tohle snažila zkoumat. Zjistilo se, že vlastně jako není možný oslovovat rodiče ještě předtím, než se nějaký problém stal, protože v tomhle stavu rodiče vnímají, že žádný problém není a úzkostně se drží představy, že žádný mít nebudou. Kdo by si to nepřál. Takže ano nabídka je a odezva je pozitivní, pokud rodiče přijdou, ale je jich málo.“* Jitka Musilová hovoří o zkušenosti z pedagogicko-psychologické poradny a znovu potvrzuje nízký zájem ze stran rodičů: *„Někdy ano, podle vyžádání školy, někdy si nás zvou na besedy, anebo někdy chodíme na výjimečné třídní schůzky podpořit pedagogy v tom, jak jednat s rodiči, protože se toho bojí. Někdy se účastníme výchovných komisí, tam je účast jasná. Někdy na to rodiče reagují různě, ale obvykle kladně. Co se ale týče besed, tak tam o to není zájem, no, ale myslím si, že i tak by ty snahy od školy měly být, nemusí to být rovnou besedy nebo přednášky, ale jsem přesvědčená o tom, že úkol školy je informovat o tom, co se děje a jakým prostřednictvím se to udělá je už pak asi jedno, ale hlavně zprostředkovat nové informace třeba o rizikovém chování nebo o vývoji dětí. [...] Reakci rodičů, už škola neovlivní.“*

Velmi mě zaujala myšlenka pana Zavadila, který se nad otázkou zamýšlel i v rovině toho, jak situaci změnit a říká: *„Je to škoda, ale myslím si, že tohle není úkol neziskovky nebo odborníků samostatně, to je systémový problém, který by měl začínat u státu a rodinné politiky, tedy u MPSV a MŠMT.“*

### **Shrnutí dílčí výzkumné otázky III**

Výše uvedená otázka se zaměřovala na oblast spolupráce školy a zákonných zástupců. Závěry z výpovědí školních metodiků prevence můžeme rozdělit na dvě části. První se týká postojů školy směrem k rodičům. O problematice rizikového chování zaměstnanci školy s rodiči aktivně nekomunikují, zprostředkovávají však informace na svých webových stránkách. Na nich jsou uvedeny nejčastěji povinné dokumenty školy k primární prevenci, dále kontakty na školní poradenské pracoviště, někdy jsou zde také

zveřejňovány konzultační hodiny, to ale rozhodně není pravidlem. O preventivních aktivitách externích poskytovatelů či jiných školních akcích, jako jsou výlety, adaptační kurzy a podobně, se rodiče dozvídají skrz systém Bakaláři, na třídních schůzkách nebo jim informace předávají samotné děti.

Tři ze sedmi škol se aktivitami pro rodiče nezabývají vůbec, dvě školy je pořádaly před pandemií, ale vzhledem k tomu, že odezva byla velmi nízká, činnost ukončily. Další dvě školy se naopak spolupráci s rodiči snaží prohlubovat a plánují se v této oblasti rozvíjet.

Druhá část popisovala to, jakou aktivitu vyvíjí rodiče směrem ke školám. Ve chvíli, kdy nastává nějaká potíž a je tedy potřeba informovat zákonné zástupce a pozvat je do školy, rodiče jsou spolupráci směrem ke škole nakloněni. Samozřejmě tomu tak není vždy, ale odezva ze strany metodiků prevence byla většinou pozitivní. Důležitou skutečností, na kterou někteří metodici upozorňují, je to, že právě rodina může být příčinou nezdravého chování dítěte a celková spolupráce je potom nepříjemná a obtížná.

Závěry, které vycházejí ze stran odborníků, se shodují s metodiky prevence zejména v jednom zásadním bodě. Rodiče se nechtějí zajímat o problematiku rizikového chování ve chvíli, kdy se nic neděje a vše je zdánlivě v pořádku. Jejich motivace ke vzdělávání je nízká. I přes to, že nabídka pro rodiče existuje, je reakce nedostatečná.

Profesionálové popisují vzájemnou součinnost na úrovni mezi školou a rodiči ještě v širších souvislostech. Hovoří o celkovém přístupu, který by mezi sebou tyto dvě strany měly mít. Takový pohled nepřinesl ani jeden metodik prevence, naopak odborníci ho považují za nezákladnější stavební kámen spolupráce. Vysvětlují, že společným zájmem obou stran je žák. Upozorňují na to, že je důležité, aby se mu ve škole dobře dařilo. Na tomto faktu se musí podílet obě strany rovným dílem ihned, od počátku školní docházky. Dosáhnout cíle je možné díky otevřené a respektující komunikaci. Tím také předejdeme konfliktu.

#### **4.5.4 Dílčí výzkumná otázka IV**

***DVO IV: Jaké jsou aktuálně odborné potřeby respondentů ve vztahu k výkonu pozice školního metodika prevence?***

Poslední dílčí výzkumná otázka vedla respondenty k náhledu do vlastních odborných potřeb směrem k výkonu pozice školního metodika prevence. Kromě toho, že jsem zjišťovala délku praxe školních metodiků prevence, která je zaznamenána v tabulce 3, zajímalo mě také, jaké slabiny vnímají školní metodici prevence při plnění funkce. Poslední otázka zjišťuje, jakou by uvítali odporu. Otázky 11–13 patří školním metodikům prevence. Profesionálové odpovídali na otázky 8–9. Vyjma otázky, která sleduje délku praxe, se ostatní shodují.

### **ŠMP: TO 11. Jak dlouho pracujete ve školství a jak dlouho vykonáváte funkci ŠMP?**

Veškeré odpovědi na tuto otázku jsou zaznamenány v tabulce 3. Délka praxe ve školství se pohybuje v rozmezí 3–28 let, délka výkonu školního metodika prevence v rozpětí od jednoho roku do deseti let. Zároveň jsou všichni soudobí účastníci Specializačního studia pro školní metodiky prevence.

### **ŠMP: TO 12. V čem vnímáte největší slabiny plnění funkce ŠMP?**

Odpovědi všech respondentů se shodují v oblasti obrovské časové vytíženosti. Toto téma se prolínalo i některými předchozími otázkami. R2 například poukazuje na to, že „*když to člověk chce dělat pořádně, tak by to bylo na plný úvazek ta práce, celkově ta práce bobtná.*“ Šestá respondentka, která je metodikem prevence nejdéle a má tak nejdelší pedagogickou praxi ve školství, připomíná, že potíží se snížením úvazku trvá už řadu let. Navíc potvrzuje to, co zmínila R2, tj. že práce pro metodika prevence stále přibývá. „*Řekla bych, že v současné době je funkce metodika na škole mnohem časově náročnější než práce výchovného poradce, alespoň takhle to vnímám na naší škole. Proto je největší slabinou čas. Již v době mého studia se mluvilo o tom, že stejně jako výchovní poradci budeme zařazeni do 13. platové třídy a bude nám snížen úvazek. Vzhledem k stále stoupajícímu počtu žáků s potížemi by této pozici odpovídal klidně poloviční úvazek, aby bylo možné vykonávat ji v rámci běžné pracovní doby.*“ R7 ve své odpovědi vysvětluje: „*Tim, že nemám čas, tak vlastně nemůžu dělat strategické věci a vymyslet si ten systém. Vím, co všechno by bylo potřeba, věděla bych, kde na to sehnat lidi a tak, ale čas nemám, musím učit, učím češtinu a němčinu, jsem ještě třídni, koordinuji Erasmus ve škole, dělám doučování a mám také svoji rodinu. Dělán, co můžu, ale nejsem typ člověka, který bude dělat 16 hodin denně, ne protože nechci, ale já to ani nedokážu, moje tělo to nedokáže. Takže dělám, co umím.*“

R6 ve své odpovědi zmínila také finanční ohodnocení, což se shoduje s odpovědí R5: „*Velká chyba je, že není snížený úvazek výuky. Dále také nejasné platové ohodnocení, které není jasně dáno v platových tabulkách, na rozdíl od výchovných poradců.*“ Otázky financí se dotýká také R2. Odpovídá v souvislosti s nákladnými preventivními programy. Říká: „*Někdy jsou potíží i finance, když chcete nějaký dobrý, certifikovaný program nebo intervenční program, tak už to něco stojí.*“

V odpovědích se kromě časové vytíženosti a finanční nesystematičnosti objevila další slabina, a to přebytečná administrativa. Tu zmínil R1 a také respondentka R4. „*Pro mě jsou to určitě papíry, přijdou mi dost často zbytečný,*“ řekl R1. Čtvrtá respondentka mluvila o tom, že je sama hodně chaotická, a právě vyplňování nadmíry dokumentů ji zpomaluje a drží od práce s dětmi.

R3 a R8 se také shodují na časové náročnosti, přičemž R3 vidí slabinu ještě v tom, že se nepotkává se všemi dětmi ve škole při výuce. „*V čase, to je prostě náročné. A pak ještě jedna věc, to je asi ale naše specifikum, které nejde paušalizovat, ale neučím všechny třídy, já potřebuju navázat kontakt s dětma a pozorovat je, pak je ta práce mnohem lepší, než když v těch třídách neučím. Takže mít víc navázaný vztah se všemi dětmi a víc času, což je asi klasická odpověď.*“

### **ŠMP: TO 13. Co by vám nejvíce pomohlo v rámci výkonu této pozice?**

Poslední otázka úzce souvisí s předcházející, ale vede k hlubšímu zamyšlení a formulování konkrétních potřeb. Za největší pomoc by metodici považovali zkrácení úvazku pro výkon přímé pedagogické činnosti. Jak již bylo zmíněno výše, není dostatek času na to, věnovat se veškeré agendě metodika prevence. K tomu, že respondenti musí vyučovat, jsou často také třídními učiteli nebo plní na školách dokonce další funkce. Například R7 popisuje: „*Pomohlo by mi, kdybych měla jeden nebo dva dny na práci metodika prevence, kdybych měla například úvazek 0,75 ve třech dnech a pak měla dva dny na metodika, tak by se dali dělat velké věci.*“ R1 zmiňuje: „*Určitě menší úvazek, kdyby se to z těch 22 hodin, co učíme, mohlo snížit alespoň minimálně o 3 hodiny. Kromě toho, že učím, tak jsem zároveň třídní učitel a k tomu dělat ještě metodika prevence je fakt skoro nemožné, plus mám ještě hodinu navíc na třídnické hodiny jednou za 14 dní.*“

Když odhlédneme od snížení úvazku, které se stalo naprosto prioritní a urgentní, najdeme i další okruhy. R3: „*Takže samozřejmě víc času a ideálně, abych neučila hlavní předmět, což je třeba český jazyk, který učím, ale abych spíše učila předměty,*

*jako jsou výchova ke zdraví, občanka, kde prostě ty děti se více uvolní, můžeš dělat více věcí a hlavně jinak.*“ K tomu navazuje R4: *„Možnost víc rozdělit výuku nebo mít možnost působení u všech tříd, stává se mi, že některé třídy vůbec nevidám letos a jiné třídy mám jen jednou týdně, často to i odpadá, takže to by bylo fajn je víc vidat a všechny.“*

Dále se objevuje finanční hledisko, zvýšení platu, případně jednotný systém financování této pozice. To uvádí především R8, R5 a R6. Druhá tazatelka by se ještě ráda usadila v poradenském rozhovoru a pokusila by se získat kontakty na spolupracující subjekty, aby měla osobnější vazby. R5 ještě říká: *„Podpora ze strany vedení, aby byla aktivní, potom samozřejmě snížení úvazku, vyšší plat a hodně by se mi líbila spolupráce mezi školami a pravidelné školení.“* R6 odpověděla podobně: *„Určitě ten čas, ale kdybych se měla zamyslet i nad dalšími věcmi, tak si myslím, že by nám metodikům pomohlo, kdyby se i kolegové vzdělávali v oblasti psychologie, práce se třídou a měli jsme pravidelná školení.“*

#### **P: TO 8. V čem vnímáte největší slabiny plnění funkce ŠMP?**

Stejně tak jako se shodovali metodici, shodují se i profesionálové. Největší slabinu spatřují v nesníženém výukovém úvazku, což vnímají jako systémově špatně nastavenou záležitost. Na ni naráží i Jiří Daněk: *„Největší slabinu vidím v tom, že nemá zkrácený úvazek, tudíž nemá dostatek potřebného času, to ale je systémová slabina.“* V odpovědích se ukazují ještě další slabá místa. Například Jitka Musilová uvádí: *„Nepodpora ze strany vedení, to je největší slabina vlastně. Když ředitel nebo vedení se nerozhodne pro to, že tohle je to důležité, co my chceme, tak to je slabina. Druhá věc, o které jsem přemýšlela, ale ono to souvisí s tím potvrzením, je, že když ten člověk něco chce a chodí za ostatními, ať jsou součinní, tak bývá vnímán jako prudič, který ostatní otravuje a nevidí v tom smysl. Samozřejmě by se nabízelo na prvním místě to, po čem všichni volají, ale já to říkám až jako třetí. Je fakt málo času na ty aktivity, pokud mají něco dělat pořádně, tak to nemohou dělat při plném úvazku přímé vyučovací povinnosti, protože dobře mají 40 hodin týdně pracovních a 20 z toho učí a 20 mají na přípravu, ale ostatní to mají stejně a přípravy si v tom dělají, tak proč metodik v rámci toho musí dělat přípravy ještě na tohle. Přijde mi to hrozně nefér. Myslím si, že školní metodik prevence by mohl být klidně na poloviční úvazek jenom jako metodik.“* Miroslav Zavadil z organizace SEMIRAMIS z. ú. je s paní Musilovou v souladu v tom ohledu, že problematické bývá nepodporující vedení škol a s tím související nízká autorita preventisty v pedagogickém

sboru. K tomu ještě upozorňuje na komplikované obsazování této pozice. „*Tak to už jsem říkal na začátku, myslím si, že je těžký, že nemají dostatek výukové úlevy, to je jedna věc, druhá věc je, že nemají zastání ve vedení škol. Celkově z toho vyplývá nízká autorita role metodika prevence, chybí informace. No a vzhledem k tomuto je hlavní potíž v tom, že jsou do těch pozic obsazováni lidé, kteří nemají zkušenost. Jako například začínající učitelé anebo potom naopak je ta pozice obsazená někým za trest, jako formální role. Tam je potom slabina ten lidský faktor, že to jsou lidé, kteří do toho nemají chuť, neznají nové metody, postupy a zákonitosti. Vlastně je ani nechtějí znát.*“

Významný pohled v tomto směru přináší sociální pedagogové, kteří komentují rozdíl mezi funkcí metodika prevence a právě sociálního pedagoga, který může být užitečným kolegou preventisty. Na způsob práce také upozorňuje Nicola Blábolilová, která zaznamenává rozdíl v tom, že „*ŠMP je i učitel, tedy nestihá pracovat se žáky tak, jak by mohl a měl. Právě proto máme u nás na škole pozici sociálního pedagoga, která má čas a má přesah i na spolupráci s rodinou mimo školu, může se uzpůsobit rozvrhu žáků i jejich volnému času a pracovat s nimi tak, jak rodina a dítě opravdu potřebují. Navíc není absolventem učitelského oboru, ale sociální práce nebo sociální pedagogiky, takže zná jiné metody, způsoby a formy práce se skupinou i jednotlivci, které se v praxi ukázali jako velmi účinné a efektivní. Není to o tom, že ŠMP a SOCPED by měli být jeden bez druhého, je to o tom, že každý dává poradenskému pracovišti školy to nejvíce, co může a společně vytváří výborný poradenský tým.*“

### **P: TO 9. Jakou nabízíte školním metodikům prevence podporu?**

Tazatelé se opět shodují v tom, že nabízená podpora je velká. Z role sociálních pedagogů pomoc přichází především formou kolegiality, spolupráce, sdílení získaných materiálů a podobně. Miroslav Zavadil popisuje, jak ke školním metodikům prevence jejich organizace přistupuje: „*Velikou. V rámci preventivních programů, které děláme, metodiky zveme k tomu výkonu jejich role jinak, než to doposud znají, protože už jenom to, že chceme, aby se zajímali o naše lektory a o program, je nějakým způsobem formuje, to je jedna věc. Z naší spolupráce vyplývá setkávání školních metodiků prevence a nabídka vzdělávání. Potom je samostatná nabídka vzdělávacích aktivit, kurzů, seminářů a největší hodnotu pro mě má specializační studium pro školní metodiky prevence. Myslím si, že ho máme skvěle postavené, jako jedno z nejlepších v republice. Následně je to potom individuální poradenství a taky vstřícnost, otevřenost, to, že jsme k dispozici,*

*s naší organizací můžou fungovat jako s přítelem na telefonu. Distribuuje zajímavé metodické materiály a tak dále.“ Podobně hovoří také Jitka Musilová, která zároveň zmínila, že odezva není taková, jakou by očekávala. „Velkou, myslím si opravdu, že pro ně děláme hodně, snažíme se. Zase pak je otázka, jaká je ta odezva, ta není nějaká markantní, musím bohužel říct, takže my tu podporu nabízíme, ale pak ten zájem vlastně není, což mě mrzí, protože potom oni vlastně volají, pomozte, ale ve chvíli, kdy je to průšvih veliký a ne ve chvíli, kdy jsme mohli ještě zasahovat a něco rozumného dělat. No ale co my všechno nabízíme, takže individuální konzultace, skupinové konzultace, metodické vedení, supervize, jak individuální, tak skupinové, kazuistické skupiny, práci s kolektivy třídními, práce se sborem, podporu v tom, jak vypracovat preventivní program školy, právě ty pracovní setkání, jak jsem o nich už mluvila předtím, co máme dvakrát do roka, permanentní předávání informací, které k nám jako k okresním metodikům přichází z ministerstva a z kraje, tak my vlastně předáváme dál do škol, aby byly informování a v obraze, takže si myslím, že toho opravdu děláme dost.“*

#### **Shrnutí dílčí výzkumné otázky IV**

Všichni respondenti se shodli, že největší slabinou při plnění funkce školního metodika prevence je již dlouhotrvající nevyřešená otázka snížení úvazku přímé pedagogické činnosti. Čas, který by metodik na škole potřeboval věnovat preventivním aktivitám, vymezovali respondenti odlišně, od čtvrt úvazku až po půl úvazek. Za současných podmínek se funkce nedá plnohodnotně vykonávat i kvůli tomu, že ji není možné stihnout v pracovní době. Stejně tak finanční ohodnocení není odpovídající. Z metodiků, se kterými jsem absolvovala rozhovor, byla ve spojitosti s odpověďmi cítit velká frustrace, zklamání, ale především únava.

Dva respondenti dále zmiňovali, že je velkou slabinou administrativní zátěž a také to, že ve chvíli, kdy učí hlavní předměty, nepotkávají se úplně se všemi žáky. Potřeba být v kontaktu se všemi žáky se objevovala opakovaně, ale někteří ji vyjadřovali až v následující otázce, kde jsem zjišťovala právě to, v čem by jako metodici potřebovali podpořit. Ze strany odborníků byl dále zmíněn nedostatek, který spočíval v tom, že ne vždy jsou ředitelé škol nakloněni prevenci jako takové, za čímž stojí důsledek týkající se obsazování pozic nesprávnými osobami, které ještě navíc nemají mezi kolegy či rodiči významné slovo. Objevila se rovněž odpověď, ve které respondentka zmiňovala potíže s financováním programů.

Potřeby, které metodici jmenovali, je vhodné sepsat do výčtu. Kromě zmenšení výukové povinnosti a zavedení stabilního systému finanční odměny sem patří: nevyučovat hlavní předměty, ale naopak předměty, jako jsou občanská výchova, výchova ke zdraví, a to ve všech třídách; podpora ze strany vedení, intenzivnější vzájemná spolupráce, školení všech pedagogických pracovníků v oblasti psychologie, vlastní školení v poradenském rozhovoru, finanční podpora pro certifikované, kvalitní preventivní programy.

Celkově se v této části odpovědi metodiků i profesionálů velmi výrazně prolínaly a panuje mezi nimi shoda. I přesto, že externí subjekty nabízí školám a konkrétně školním metodikům prevence širokou škálu podpory, jako velmi užitečná se jeví pozice sociálního pedagoga v poradenském pracovišti školy. Dle informací získaných prostřednictvím tohoto průzkumu soudím, že právě sociální pedagog může být školnímu metodikovi prevence nápomocný, a to nejen například ve spoluvytváření otevřeného a partnerského klimatu celé školy.

#### **4.6 Shrnutí výzkumného šetření a doporučení**

V této části bych ráda shrnula zjištěná data a předložila doporučení využitelná v praxi. Hlavním cílem provedeného výzkumného šetření bylo zjistit, ve kterých oblastech prevence rizikového chování potřebují školní metodici prevence podpořit. Průzkum byl designován tak, že obsahoval čtyři oblasti, které jsem postupně mapovala. Na otázky odpovídalo osm vybraných školních metodiků prevence pracujících na školách v Královéhradeckém kraji a současně studujících Specializační studium pro školní metodiky prevence. Kromě toho jsem oslovila dva odborníky, kteří se prevencí rizikového chování zabývají v rámci své profese a jsou v tomto oboru velice významní. Do výzkumu jsem zahrнула oblastní metodičku prevence pro Královéhradecký kraj, která působí v pedagogicko-psychologické poradně v Hradci Králové, Jitku Musilovou a ředitele neziskové organizace SEMIRAMIS z. ú., která poskytuje dlouhodobé preventivní programy na území Středočeského, Pardubického a Královéhradeckého kraje, Miroslava Zavadila. Do výzkumu byli zařazeni také dva sociální pedagogové, kteří založili Asociaci sociálních pedagogů, předseda asociace Jiří Daněk a Nicola Blábolilová. Ti byli součástí výzkumu především z toho důvodu, že jejich působení na školách s prevencí rizikového chování velmi úzce souvisí. Odpovědi všech respondentů jsem tak měla možnost



porovnávat. Především bylo možné utvářet si komplexnější obraz o analyzovaných tématech.

První reflektovaná oblast se zaměřovala na aktuální trendy a témata rizikového chování. Výsledkem však nejsou pouze témata, kterým je třeba věnovat pozornost, ale také širší souvislosti. Z výsledků vyplývá, že by někteří metodici potřebovali pomoc s orientací v nepřehledném množství metodických materiálů a rozlišit ty, které jsou kvalitní a efektivní, od těch, které tak třeba pouze působí. Tato problematika souvisí s nedostatkem času na aktivní vyhledávání materiálů a jejich následné třídění. I přestože experti popisovali, že tento servis školám nabízí, si přijdou metodici zahlceni. Další zjištění přináší skutečnost, že ne všichni pedagogičtí pracovníci či vedení škol jsou ochotni se na prevenci podílet. Dost často chybí základní povědomí o tom, co je to prevence, proč je důležitá, jak ji efektivně realizovat nebo také informace k vedení smysluplných třídnických hodin. S tím souvisí oblast vzdělávání, kdy je pro školní metodiky prevence důležité, aby se oni sami, ale i jejich kolegové v tomto ohledu rozvíjeli, byli kompetentní v práci se třídou z jiného pohledu, než jakým je předávání znalostí a podobně. Opět však narážíme na již zmiňovanou ochotu. Na závěr první části ještě zmíním témata, která z průzkumu vzešla jako aktuální: kyberšikana a závislost na sociálních sítích, konflikty, agresivní jednání, legální návykové látky a celá oblast duševního zdraví. Směrem k těmto tématům jsou materiály dostačující. Poslední téma, které se objevuje jako významné, je sexuální edukace, pornografie, otázka souhlasu či nesouhlasu s pohlavním stykem. V tomto ohledu by někteří metodici uvítali více podkladů.

V druhé části jsem mapovala spolupráci školního metodika prevence s kolegy. Zkušenosti jsou různorodé, kolegové většinou neví, v čem spočívá role preventivního pracovníka, přitom na některých školách funguje součinnost výborně. Došla jsem k poznatku, že důležitým hybatelem vzájemné kooperace je ředitel školy. Z průzkumu také vyplývá, že většina kolegů jeví o prevenci zájem teprve ve chvíli, kdy se na škole objeví nějaká potíž. Nevyužívá se tak potenciál preventivní práce. Více negativních zkušeností přinášeli profesionálové, kteří opravdu důrazně apelovali na to, aby se pozice začala po dlouhých letech reflektovat. Pozitivní zprávy vnášeli sociální pedagogové, kteří na příkladech z vlastního působíště ukazovali, jak je vzájemná spolupráce potřebná. Hlavní potřebou v tomto smyslu je tedy podpořit všechny kolegy, a především vedení škol v tom, aby na prevenci jako takovou lépe nahlíželi a rozuměli jí.

Výsledky třetí části jsou v podstatě obdobné. Rodiče se stávají spolupracující až ve chvíli, kdy se řeší nějaká potíž. Někteří metodici se snaží organizovat akce preventivního charakteru a čekají, jaká na ně bude odezva. Školy, které aktivity již pořádaly, mají zkušenost s tím, že reakce na tyto akce jsou minimální. Stejně to vnímají také odborníci. Upozorňují však na to, že školy by měly směrem k rodičům vyvíjet větší iniciativu, a to v rovině uvědomění smyslu vzájemné spolupráce a informovanosti. Nastartování transparentní komunikace a spolupráce je výhodné pro řešení budoucích nepříjemností.

Z poslední části, která se zabývala konkrétními záležitostmi, jež metodici vnímají záporně, vzešly jednoznačné potřeby: snížení přímé pedagogické činnosti, pro všechny stejně platné odpovídající finanční ohodnocení, výuka předmětů, které nejsou hlavní, výuka všech dětí, školení celých pedagogických sborů v tomto oboru, aktivní spolupráce ze strany vedení. Tyto výsledky se shodují s pohledem odborníků, kteří upozorňují na celkovou frustraci a přetížení školních metodiků prevence. Současně zmiňují, že obecně nízká informovanost a nezájem o prevenci ve školním prostředí má za následek to, že jsou do této funkce dosazováni nemotivovaní pedagogové. Toto tvrzení ale samozřejmě neplatí plošně. V případě dotazovaných tohoto výzkumného šetření, kteří se rozhodli splnit Specializační studium pro školní metodiky prevence, je alarmující spíše zastaralost systému. Z něj plyne obrovská přetíženost jedinců, kteří často překračují hranice svých možností. Určité východisko by se dalo nalézt ve chvíli, kdy bude mít škola zřízenou funkci sociálního pedagoga. Ten svou pracovní náplní může právě školnímu metodikovi prevence odebrat některé povinnosti.

## **Doporučení pro praxi**

### **Pro školní metodiky prevence**

- **Platforma podpory duševního zdraví a prevence rizikového chování**

Jedná se o interaktivní platformu, která vznikla za účelem podpory školních metodiků prevence v říjnu roku 2022 právě za účelem pomoci s tříděním metodických materiálů. „*Naším cílem je prostřednictvím platformy IPREV vytvořit uživatelsky přátelské prostředí kultivující preventivní programy pro děti na českých školách tak, aby tyto programy byly skutečně efektivní, ekonomicky dosažitelné a udržitelné, atraktivní pro děti i preventivní pracovníky a současně byly bezpečné.*“ (IPREV, 2022, online)

- **Úvod do prevence založené na důkazech**

Online kurz, který vznikl jako elementární vhled do problematiky prevence rizikového chování pod záštitou Kliniky Adiktologie. První verze má rozsah 40 hodin a slouží jako minimální vzdělání všem pracovníkům, kteří chtějí preventivně působit v souladu se čtyřstupňovým modelem, který je popsán v teoretické části. Nově je ale také otevřený v osmihodinové verzi a je určen ředitelům škol právě proto, aby mohli získat to nejdůležitější povědomí o prevenci. Další informace jsou přístupné na tomto odkazu, kde je také umožněn vstup přímo do kurzu: <https://cuni.cz/UK-6311.html?news=11169&locale=CZ>.

- **Třídnické hodiny**

Školení k tomu, jak uchopit třídnické hodiny a začlenit je do režimu školy poskytuje například společnost SEMIRAMIS z. ú. Informace lze dohledat na webových stránkách: <http://www.os-semiramis.cz/os-site/centra/centrum-vzdelavacich-aktivit/>.

- **Sexuální edukace**

Tématem sexuální edukace se zabývá společnost Konsent, která poskytuje nejen workshopy pro školy, ale také podklady pro vyučující a vzdělávací videa pro žáky. O tématu hovoří velmi otevřeně, současně s úctou a respektem. Zde jsou webové stránky, kde je k nalezení více informací: <https://konsent.cz/>.

- **Duševní zdraví**

V září 2022 byl spuštěn nový web na téma sebevraždy a sebepoškození. Web bude postupně doplňován a aktualizován. Nalezneme zde aktuální informace k sebevraždám a sebepoškození. V sekci Materiály jsou dokumenty pro školy. Správcem je Národní ústav pro duševní zdraví. Dostupné na: [www.sebevrazdy.cz](http://www.sebevrazdy.cz).

### **Pro odborníky**

- Zařadit do své nabídky služeb informační schůzky pro pedagogické sbory na téma školská prevence, stejně tak nabízet spoluúčast při rodičovských schůzkách, a to od prvních tříd. Dále by bylo na místě uvážit, zda se nezačít věnovat prevenci ohrožení rodiny.
- Osvětové kampaně pro lepší a vyšší informovanost o problematice prevence rizikového chování.

## Závěr

Téma diplomové práce se zaměřovalo na možnosti podpory školních metodiků prevence v oblasti prevence rizikového chování. Hlavním výzkumným cílem byla analýza aktuálních potřeb školních metodiků prevence, na základě které došlo k následnému porovnávání výsledků a vyvození praktických doporučení. Vytýčené cíle byly naplněny. K tomu přispělo teoretické popsání tématu, které obnášelo jednak zpracování základních pojmů, zároveň také jejich propojení s aktuálními širšími souvislostmi, na základě nejnovější dostupné literatury.

Jednotlivé kapitoly byly uspořádány tak, aby obsah informací směřoval od obecných ke konkrétnějším. V první části byla proto definována prevence rizikového chování, byl popsán postupný vývoj prevence jako oboru a v souvislosti s ním vzniklé Standardy primární prevence a systém vzdělávání preventivních pracovníků. Druhá kapitola nabídla hlubší náhled do překládané problematiky tím, že již specifitěji představovala školskou primární prevenci. V této části se práce zaměřovala především na školský poradenský systém v České republice. V rámci toho jsem se soustředila také na propojení a souvislosti týkající se sociálního pedagoga, a proto jsou do práce zahrnuty i nové poznatky z tohoto oboru. Důraz byl však kladen na pozici školního metodika prevence, jehož činnost je nastíněna v poslední teoretické kapitole.

V kontextu zpracovaných teoretických poznatků bylo realizováno vlastní výzkumné šetření prostřednictvím rozhovorů. Celkově se ho zúčastnilo 14 respondentů, 8 začínajících metodiků, 2 odborníci a 2 sociální pedagogové. Průzkum byl sestaven tak, aby mapoval několik oblastí potřeb a zajistil tak získání širší škály výsledků. Zjišťovala jsem pohled na aktuální témata v oblasti prevence rizikového chování, mapovala jsem spolupráci s kolegy a vedením školy, dostupnost materiálů. Závěrečná část výzkumu dala prostor na formulování vlastních odborných potřeb. Odpovědi jednotlivých tazatelů jsem srovnávala s pohledem profesionálů. Díky tomu jsem mohla na závěr formulovat jednotlivá doporučení. Ta budou následně doručena všem respondentům.

Hlavní zjištění poukazují na to, že jsou školní metodici prevence přetížení, jejich postavení je třeba neustále upevňovat, jak směrem ke škole, tak směrem k zákonným zástupcům i laické veřejnosti. Z tvorby celé diplomové práce mi vyplývá zásadní poznatek. Školní třída tvoří v životě každého jedince jeden z významných socializačních činitelů. Systematická práce s třídním kolektivem je základní aspekt formování dospělého

zdravého jedince. Prevence podporuje to, abychom co nejbezpečněji prošli cestu hledání vlastní identity. Vybudovat školu, která je pro její návštěvníky otevřeným místem s příjemnou atmosférou a prostředím, ve kterém jsou dodržovány základy slušného chování, by měl být cíl všech pomáhajících dospělých. K šíření tohoto poslání může sloužit právě školní metodik prevence ve spolupráci se sociálním pedagogem. Jsem si jista, že posilováním kompetencí, edukací a podporou obou pozic lépe dosáhneme kýženého cíle.

## Seznam použitých zdrojů

### Tištěné zdroje

- BĚLÍK, Václav a kol. *Sociální patologie – vybraná ohrožení pedagogů*. Univerzita Hradec Králové, 2022. ISBN 978-80-7465-534-0.
- BĚLÍK, Václav a HOFERKOVÁ, Stanislava. *Prevence rizikového chování ve školním prostředí*. Brno: Tribun EU, 2016. ISBN 978-80-263-1015-0.
- ČERNÝ, Michal. Základní úrovně provádění školské prevence. In: MIOVSKÝ, Michal a kol. *Prevence rizikového chování ve školství*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015, s. 60–61. ISBN 978-80-7422-391-4.
- DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0139-7.
- ERIKSON, Homburger Erikson. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002. ISBN 80-7203-380-8.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata* 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0436-1.
- CHARVÁT, Miroslav a kol. *Čtyřúrovňový model kvalifikačních stupňů pro pracovníky v primární prevenci rizikového chování ve školství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze a Togga, 2012. ISBN 978-80-87258-71-2.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KEBZA, Vladimír a ŠOLCOVÁ, Iva. *Syndrom vyhoření*. Státní zdravotní ústav, 2003. ISBN 80-7071-231-7.
- KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Raabe, 2016. ISBN 978-80-7496-213-4.
- KNOTOVÁ, Dana a kol. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4502-2.
- KOLÁŘOVÁ MAJTNEROVÁ, Sylva. Úloha nestátních neziskových organizací v primární prevenci. In: MIOVSKÝ, Michal a kol. *Prevence rizikového chování ve školství*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015, s. 137–139. ISBN 978-80-7422-391-4.

- MIOVSKÝ, Michal a kol. *Kvalita a efektivita v prevenci rizikového chování dětí a dospívajících*. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 978-80-7422-391-4.
- MIOVSKÝ, Michal a kol. *Prevence rizikového chování ve školství*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 978-80-7422-391-4.
- MIOVSKÝ, Michal a kol. *Programy a intervence školské prevence rizikového chování v praxi*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 978-80-7422-391-4.
- MIOVSKÝ, Michal a kol. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování II*. 2. vyd. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 978-80-7422-393-8.
- MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.
- NOVOSAD, Libor. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-509-7.
- ONDRÁČKOVÁ, Lenka. Školní poradenské pracoviště. In: KNOTOVÁ, Dana a kol. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4502-2.
- PEŠOVÁ, Ilona a ŠAMALÍK, Miroslav. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1216-4.
- PILAŘ, Jiří. Jak rozumět pojmu „poradenský systém ve školství“?. In: JEDLIČKA, Richard a kol. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015, s. 338–370. ISBN 978-80-247-5447-5.
- PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-807-3151-980.
- RADIMECKÝ, Josef a kol. *Prevence a adiktologie pro odborníky pracující v ústavní a preventivně výchovné péči*. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2007. ISBN 978-80-239-9961-7.
- REJZEK, Jiří. *Český etymologický slovník*. Voznice: Leda, 2001. ISBN 80-85927-85-3.
- SLAVÍKOVÁ, Ivana a ZAPLETALOVÁ, Jana. Školní metodik prevence. In: MIOVSKÝ, Michal a kol. *Prevence rizikového chování ve školství I*. 2. vyd.

- Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 978-80-7422-392-1.
- SOBOTKOVÁ, Veronika a kol. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014. Psyché. ISBN 978-80-247-4042-3.
- ŠIRŮČKOVÁ, Michaela. Rizikové chování. In: MIOVSKÝ, Michal a kol. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. 2. vyd. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015, s. 161–166. ISBN 978-80-7422-391-4.
- TYŠER, Jiří. *Školní metodik prevence: soubor materiálů*. Most: Hněvín, 2006. ISBN 80-86654-17-6.
- VACKOVÁ, Michaela a ONDRÁČKOVÁ, Lenka. Školní metodik prevence. In: KNOTOVÁ, Dana a kol. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4502-2.

### **Elektronické zdroje**

- ASOCIACE SOCIÁLNÍCH PEDAGOGŮ. [Úvodní stránka]. In: *Asociace sociálních pedagogů České republiky* [online]. 2022 [cit. 2022-11-20]. Dostupné z: <https://asocp.cz/>.
- BĚLÍK, Václav. Trendy v oblasti prevence u dětí a mládeže. SVOBODA HOFERKOVÁ, Stanislava, KRAUS, Blahoslav a BĚLÍK, Václav. *Aktuální otázky sociální patologie a sociální pedagogiky 1* [online]. Hradec Králové: Gaudeamus, 2022, s. 92–102 [cit. 2022-11-15]. ISBN 978-80-7435-884-5. Dostupné z: <https://www.uhk.cz/file/edee/pedagogicka-fakulta/pdf/pracoviste-fakulty/ustav-socialnich-studii/dokumenty/publikace-ke-stazeni/aktualni-otazky-socialni-patologie-a-socialni-pedagogiky-1.pdf>.
- ČERNÝ, Michal a LEJČKOVÁ, Pavla. Systémový přístup v prevenci užívání návykových látek: Co funguje a nefunguje v primární prevenci. *Zaostřeno na drogy* [online]. 2007, roč. 5, č. 2. Praha: Úřad vlády ČR [cit. 2022-10-01]. Dostupné z: [https://www.drogy-info.cz/data/obj\\_files/4608/582/Zaostreno\\_na\\_drogy\\_200702\\_Systemovy\\_pristup\\_v\\_prevenci\\_uzivani\\_navykovych\\_latek.pdf](https://www.drogy-info.cz/data/obj_files/4608/582/Zaostreno_na_drogy_200702_Systemovy_pristup_v_prevenci_uzivani_navykovych_latek.pdf).
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. Výsledky mezinárodního šetření TALIS 2018. In: *ČSI: Česká školní inspekce* [online]. 2019 [cit. 2022-11-20]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Vysledky-mezinarodniho-setreni-TALIS-2018>.



- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení: metodické doporučení* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2021 [cit. 2011-09-30]. ISBN 978-80-88087-56-4. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2021/MD\\_Pristupy\\_k\\_narocnemu\\_chovani\\_deti\\_a\\_zaku/html5/index.html?pn=3](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2021/MD_Pristupy_k_narocnemu_chovani_deti_a_zaku/html5/index.html?pn=3).
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. České školství v mapách: Prostorová analýza podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. In: *ČSI: Česká školní inspekce* [online]. 2022 [cit. 2022-11-20]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Ceske-skolstvi-v-mapach>.
- ČTK. Ministerstvo školství chystá změnu školních poradenských pracovišť. In: *Novinky.cz* [online]. 2022 [cit. 2022-11-20]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/clanek/veda-skoly-ministerstvo-skolstvi-chysta-zmenu-skolnich-poradenskyh-pracovist-40414657>.
- ESPAD. European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs. In: *ESPAD* [online]. 2021 [cit. 2022-11-11]. Available from: <https://data.espad.org/>.
- FRYČ, Jindřich a kol. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020 [cit. 2011-10-16]. ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/uploads/Brozura\\_S2030\\_online\\_CZ.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf).
- HROUZEK, Petr, MARKOVÁ, Zdeňka a kol. *Bezpečné klima ve třídě: jak zjistit co se ve třídě děje a co udělat, aby se děti cítily ve škole dobře* [online]. 2012 [cit. 2022-11-01]. Dostupné z: [https://www.pppuk.cz/soubory/primarni\\_prevence/bezpecne\\_klima\\_ve\\_tride.pdf](https://www.pppuk.cz/soubory/primarni_prevence/bezpecne_klima_ve_tride.pdf).
- HŘEBÍČKOVÁ, Martina a kol. Osobnost jako prediktor osobní pohody v dospělosti. *Československá psychologie* [online]. 2010, roč. LIV, č. 1 [cit. 2022-11-19]. ISSN 0009-062X. Dostupné z: [http://www.psu.cas.cz/export/sites/psu/cs/lide/cv/hrebickova/pdf/33\\_full\\_text-Cs\\_Psychologie\\_well\\_being\\_10.pdf](http://www.psu.cas.cz/export/sites/psu/cs/lide/cv/hrebickova/pdf/33_full_text-Cs_Psychologie_well_being_10.pdf).
- IPREV. Naše cíle. In: *IPREV: Interaktivní platforma podpory duševního zdraví a prevence rizikového chování* [online]. 2022 [cit. 2022-11-30]. Dostupné z: <https://www.iprev.cz/>.
- KRAUS, Blahoslav. Profese sociálního pedagoga v současnosti. In: SVOBODA HOFERKOVÁ, Stanislava, KRAUS, Blahoslav a BĚLÍK, Václav. *Aktuální otázky sociální patologie a sociální pedagogiky I* [online]. Hradec Králové: Gaudeamus, 2022, s. 103–113 [cit. 2022-11-15]. ISBN 978-80-7435-884-5. Dostupné z:

<https://www.uhk.cz/file/edee/pedagogicka-fakulta/pdf/pracoviste-fakulty/ustav-socialnich-studii/dokumenty/publikace-ke-stazeni/aktualni-otazky-socialni-patologie-a-socialni-pedagogiky-1.pdf>.

- MIOVSKÝ, Michal. Úvodní slovo předsedy programového výboru. In: ŠEJVL, Jaroslav. *Kvalita v prevenci je nejlepší investicí do budoucnosti: reflexe tvorby a vývoje politiky kvality. XVI. ročník mezinárodní konference primární prevence rizikového chování* [online]. Praha: SCAN, Klinika adiktologie 1. LF UK a VFN v Praze, 2019 [cit. 2022-10-01]. Dostupné z: [http://www.pprch.cz/d/doc\\_file\\_428\\_a7d1e139dd622bc2b5854714f9695a8a\\_\\_\\_pdf/Sbornik%20konference-2019.pdf](http://www.pprch.cz/d/doc_file_428_a7d1e139dd622bc2b5854714f9695a8a___pdf/Sbornik%20konference-2019.pdf).
- MIOVSKÝ, Michal a GABRHELÍK, Roman. Novinky ve světě vzdělávání v prevenci rizikového chování. In: *Adiktologie v preventivní a léčebné praxi* [online]. 2018 [cit. 2022-11-15]. Dostupné z: <https://www.aplp.cz/novinky-ve-svete-vzdelavani-v-prevenci-rizikoveho-chovani-2/>.
- MŠMT. *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2010 [cit. 2022-10-15]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>.
- MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013 [cit. 2022-10-15]. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/uploads/Strategie\\_2020\\_web.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf).
- PAVLAS MARTANOVÁ, Veronika. O primární prevenci rizikového chování. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. 2014 [cit. 2022-10-01]. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/t/co-je-skolska-primarni-prevence-rizikoveho-chovani.html>.
- PPP A SPC KHK. Povinná dokumentace ŠMP. In: *Pedagogicko-psychologická poradna a Speciálně pedagogické centrum Královéhradeckého kraje* [online]. 2022 [cit. 2022-11-28]. Dostupné z: <https://www.poradenstvikhk.cz/metodik-prevence/povinna-dokumentace-smp/>.
- SVOBODA HOFERKOVÁ, Stanislava. Školní poradenský systém v kontextu nově se objevujících jevů. In: SVOBODA HOFERKOVÁ, Stanislava, KRAUS, Blahoslav a BĚLÍK, Václav. *Aktuální otázky sociální patologie a sociální pedagogiky 1* [online]. Hradec Králové: Gaudeamus, 2022, s. 79–91 [cit. 2022-11-15]. ISBN 978-80-7435-884-5. Dostupné z: <https://www.uhk.cz/file/edee/pedagogicka-fakulta/>

pdf/pracoviste-fakulty/ustav-socialnich-studii/dokumenty/publikace-ke-stazeni/aktualni-otazky-socialni-patologie-a-socialni-pedagogiky-1.pdf.

VACEK, Jaroslav, GABRHELÍK, Roman a kol. *SEPA: Zpráva o stavu prevence rizikového chování ve školách v České republice za školní rok 2019/20* [online]. Praha: Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta, Univerzita Karlova, 2021. 19 s. [cit. 2022-11-30]. Zpráva. Dostupné z: [https://www.preventivni-aktivity.cz/files/ZZ\\_SEPA\\_2019-20.pdf](https://www.preventivni-aktivity.cz/files/ZZ_SEPA_2019-20.pdf).

### **Ostatní zdroje**

MUSILOVÁ, Jitka. *Specializační studium pro ŠMP*. 2022.