

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Vliv programů selektivní primární prevence ve vybraných  
třídách z pohledu jejich lektorů**

Influence of selective prevention programs in selected classes from the  
perspective of their lecturers

Bc. Kryštof Halda

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Eva Šotolová, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika (N7506)

Studijní obor: Speciální pedagogika – N SPPG (7506T002)

Odevzdáním této diplomové práce na téma Vliv programů selektivní primární prevence ve vybraných třídách z pohledu jejich lektorů potvrzují, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 22. 3. 2021

## **Poděkování**

Děkuji vedoucí této diplomové práce doc. PaedDr. Evě Šotolové, Ph. D., za odborné vedení práce a čas obětovaný konzultacím. Děkuji také kolegům z oboru za pomoc při volbě tématu práce a dílčí konzultace při jejím vypracovávání. Dále děkuji za ochotu všem respondentům, kteří se zapojili do výzkumného šetření, a za jejich odhodlání v práci na poli prevence. Na závěr děkuji Bohu za veškerou podporu, povzbuzení a pomoc při psaní této práce, při studiu i při práci s klienty.

## **ABSTRAKT**

Cílem práce je s oporou o odbornou literaturu zjistit, jaký je vliv programů selektivní primární prevence ve vybraných třídách z pohledu lektorů těchto programů.

Autor v diplomové práci vymezuje a detailně popisuje pojmy rizikové chování, primární prevence rizikového chování, selektivní primární prevence, lektor programů primární prevence a další s tématem související termíny.

V části věnované výzkumnému šetření se autor zabývá výzkumným problémem, který formuloval: Jaký je vliv programů selektivní primární prevence ve vybraných třídách z pohledu jejich lektorů. Jedná se o kvalitativní výzkum. Konkrétním nástrojem je pak polostrukturovaný rozhovor, který je veden s lektory programů selektivní primární prevence, kteří působí v oboru alespoň dva roky.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

**Rizikové chování; primární prevence rizikového chování; lektor primární prevence; selektivní primární prevence; programy selektivní primární prevence.**

## **ABSTRACT**

The aim of this theses is to establish, with reference to relevant literature, what is the impact of selective primary prevention programs in several chosen classes from the viewpoint of the lecturers of these programs. The author lays out and describes in detail the concepts of risky behaviours, primary prevention of risky behaviours, selective primary prevention, lecturer of primary prevention programs and other concepts relevant to the subject at hand. In the research part of this theses, the author deals with a research problem formulated as follows: What is the impact of selective primary prevention programs in chosen classes from the perspective of the lecturers? The selected method is qualitative research. The specific chosen research tool is a half-structured dialogue, conducted with lecturers of programs of selective primary prevention with at least two years of experience in the field.

## **KEYWORDS**

**Risky behaviours; primary prevention of risky behaviours; lecturer of primary prevention programs; selective primary prevention; selective primary prevention programs.**

## Obsah

Úvod.....	8
<b>1 Rizikové chování.....</b>	<b>10</b>
1.1 Definice a vymezení rizikového chování.....	10
1.2 Dělení rizikového chování .....	12
1.3 Rizikové a protektivní faktory vzniku a rozvoje rizikového chování .....	13
<b>2 Primární prevence rizikového chování.....</b>	<b>16</b>
2.1 Definice primární prevence rizikového chování .....	16
2.2 Oblasti primární prevence rizikového chování .....	17
2.3 Cíle primární prevence rizikového chování .....	18
2.4 Efektivní primární prevence.....	19
2.5 Neefektivní primární prevence.....	22
2.6 Programy primární prevence.....	23
2.7 Členění primární prevence rizikového chování .....	26
<b>3 Selektivní primární prevence.....</b>	<b>30</b>
3.1 Příklady podoby programů selektivní primární prevence .....	30
3.2 Poskytovatelé programů selektivní primární prevence .....	33
3.3 Charakteristiky třídy, ve které probíhá program selektivní primární prevence a možné cíle práce se třídou.....	34
3.4 Kontraindikace programů selektivní prevence pro školní třídy .....	36
3.5 Struktura a konkrétní podoba programů selektivní prevence pro školní třídy .....	38
<b>4 Lektor primární prevence.....</b>	<b>41</b>
4.1 Kompetence lektora primární prevence .....	41
4.2 Kompetence lektora selektivní primární prevence.....	46
<b>5 Výzkumné šetření – Pohled lektorů programů selektivní primární prevence na vliv těchto programů ve vybraných třídách.....</b>	<b>48</b>
5.1 Výzkumný problém.....	48

5.2	Výzkumný přístup.....	49
5.3	Cíle výzkumu .....	50
5.4	Konceptuální rámec výzkumu.....	52
5.5	Definice výzkumných a tazatelských otázek .....	52
5.6	Rozhodnutí o metodách .....	56
5.7	Zajištění kontroly a kvality výzkumného šetření .....	58
5.8	Sběr dat .....	60
5.9	Práce s daty a jejich interpretace.....	60
5.9.1	Kategorie „změny ve vztazích a klimatu třídy“ .....	61
5.9.2	Kategorie „rozvoj kompetencí žáků“ .....	65
5.9.3	Kategorie „rozvoj kompetencí pedagogů“ .....	69
5.9.4	Kategorie „přínosy programů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami“ .....	71
5.9.5	Kategorie „rizika programů“ .....	74
<b>6</b>	<b>Diskuse a srovnání výsledků práce s jinými výzkumy .....</b>	<b>80</b>
<b>7</b>	<b>Shrnutí výsledků výzkumného šetření, zodpovězení výzkumných otázek, formulace doporučení .....</b>	<b>82</b>
7.1	Shrnutí výsledků výzkumného šetření .....	82
7.2	Zodpovězení výzkumných otázek.....	84
7.3	Formulace doporučení.....	87
	<b>Závěr.....</b>	<b>89</b>
	<b>Seznam použitých informačních zdrojů.....</b>	<b>91</b>
	<b>Seznam použitých zkratk.....</b>	<b>97</b>
	<b>Seznam obrázků .....</b>	<b>98</b>
	<b>Seznam příloh.....</b>	<b>99</b>

## Úvod

Diplomová práce se zabývá tématem vlivu programů selektivní primární prevence ve vybraných třídách z pohledu jejich lektorů. První kapitola se věnuje rizikovému chování. Poskytuje jeho definice a vymezení podle různých autorů. Dále obsahuje informace o tom, jak se rizikového chování dělí. Prostor je věnován také protektivním a rizikovým faktorům vzniku a rozvoje rizikového chování. Druhá kapitola se zabývá primární prevencí rizikového chování – konkrétně definicí tohoto pojmu dle různých autorů a jednotlivými oblastmi rizikového chování. Dále přináší informace o cílech primární prevence rizikového chování a principech a zásadách její efektivity. Dále je v kapitole uvedeno, čím se obvykle vyznačuje neefektivní primární prevence a jaké typy programů primární prevence existují a jsou využívány. Kapitola pokračuje vymezením rozdílů specifické a nespecifické primární prevence a obsahuje ohraničení všeobecné, selektivní a indikované primární prevence. Tyto úrovně provádění jsou popsány a vymezeny vůči sobě navzájem a vůči včasné intervenci a terapii. Třetí kapitola diplomové práce se věnuje již konkrétněji selektivní primární prevenci. Obsahuje informace o konkrétních podobách programů selektivní primární prevence, které byly ve školství doposud využity a popsány. Jsou zde také uvedené informace o tom, kdo v České republice může poskytovat programy selektivní primární prevence a kdo je fakticky ve školách obvykle realizuje. Zmíněno a vysvětleno je také téma certifikace odborné způsobilosti poskytovatelů programů primární prevence. Kapitola také obsahuje aktualizovaný seznam poskytovatelů programů selektivní primární prevence s platným certifikátem kvality. Dále jsou uvedeny obecné charakteristiky tříd, ve kterých probíhají programy selektivní primární prevence, a možné cíle programů (definování možných zakázek). V kapitole následuje popis možných kontraindikací programů selektivní primární prevence pro školní třídy. Třetí kapitola je zakončena podkapitolou o obvyklé struktuře a nejčastější podobě programů selektivní prevence pro školní třídy. Následuje čtvrtá kapitola, která se věnuje lektorům selektivní primární prevence – jejich kompetencím a úrovním – dle čtyřúrovňového systému kvalifikačních stupňů pro pracovníky ve školské prevenci, který vypracovali Charvát, Jurystová a Miovský.



V páté kapitole je popsáno výzkumné šetření, které bylo realizováno při diplomové práci. Jeho cílem bylo zjištění, jaký je vliv programů selektivní primární prevence ve vybraných třídách z pohledu jejich lektorů. V kapitole je popsán výzkumný problém, výzkumný přístup, cíle výzkumu a jeho konceptuální rámec. Dále jsou definovány výzkumné a tazatelské otázky. Následně je uvedeno rozhodnutí o metodách, zajištění kontroly a kvality a je popsán proces sběru, práce s daty a jejich interpretace. Výzkumné šetření bylo realizováno v kvalitativním výzkumném přístupu. Jako konkrétní výzkumný nástroj byl využit polostrukturovaný rozhovor, který byl realizován se sedmi respondenty – lektory selektivní primární prevence, kteří programy realizují alespoň dva roky. Rozhovory proběhly v online podobě kvůli epidemiologické situaci způsobené nemocí covid-19. Byly přepsány a jednotlivé přepisy byly zpracovány technikou otevřeného kódování. Kódy byly následně kategorizovány, čímž vzniklo pět kategorií, které jsou v práci představeny. Šestou kapitolu tvoří diskuse, kde jsou výsledky práce srovnávány s jinými výzkumy. Sedmá kapitola shrnuje výsledky výzkumného šetření, obsahuje zodpovězení výzkumných otázek a formulaci doporučení, která z výzkumného šetření vyvstala.

Autora k výběru tématu práce inspirovala jeho bezmála čtyřletá praxe v práci se třídami a skupinami, ve kterých se vyskytuje problémové chování.

## **1 Rizikové chování**

První kapitola této diplomové práce se zabývá vymezením a popsáním rizikového chování. V této části diplomové práce je řešeno hlavně co nejpřesnější definování rizikového chování dle různých autorů. Uveden je také pohled na rizikové chování z hlediska různých oborů. Přítomné je medicínské i sociální pojetí (u humanitních věd jsou detailněji rozepsány obory, do jejichž působnosti rizikové chování zasahuje). Cílem kapitoly je mimo samotného přiblížení rizikového chování jakožto pojmu, také demonstrace toho, jak širokou škálu chování zabírá a jak je obtížné ho komplexně pojmut. Preventivní působení více rezortů je pro efektivní intervenci tedy nutné, zároveň přináší i svá úskalí a problémy. Dále je v kapitole uvedeno dělení rizikového chování podle několika autorů – dle motivů k chování a dle nasměrování (cílenosti) chování. Závěr kapitoly se zabývá protektivními a rizikovými faktory vzniku a rozvoje rizikového chování, které jsou důležitými pilíři efektivní prevence rizikového chování.

### **1.1 Definice a vymezení rizikového chování**

Jessor, Donovan a Costa (1991) popisují rizikové chování jako aktivity, při kterých dochází k porušování společností přijímaných sociálních norem. Takové chování dále popisují jako znepokojující, přinášející problémy a nežádoucí ze strany společnosti, institucí a autorit. Společnost na toto chování reaguje a koriguje ho – v nejextrémnějších podobách uvalením vazby či uvězněním pachatele, v nejmírnějších formách pak vyjádřením nesouhlasu. U rizikového chování v tomto pojetí se také lze setkat s označením problémové chování. Tato definice je odrazem toho, jak vnímají rizikové chování sociální vědy. Ty zdůrazňují, že rizikové chování určitým způsobem porušuje obecně přijímané sociální normy (Jessor & Jessor, 1977). Sociální vědy se v souvislosti s rizikovým chováním zabývají hlavně důsledky pro jedince v oblasti emocionálního, kognitivního a sociálního vývoje. Dále pak také tím, jaké dopady má rizikové chování na společnost (Širůčková, 2015).

Širůčková (2010) popisuje rizikové chování ve skupinách, kterými se zabývají medicínské a sociální obory. Tyto skupiny chování obsahují:

- interpersonální násilné chování (např. šikana, týrání, rasová nesnášenlivost a diskriminace apod.),
- rizikové sporty,
- prepatologické hráčství (např. výherní automaty, PC hry, videohry apod.),
- rizikové zdravotní návyky (např. požívání tabákových výrobků, konzumace alkoholu, užívání drog, nezdravé stravovací návyky a nadměrná či nedostatečná fyzická aktivita),
- delikventní chování ve vztahu k materiálnímu majetku (např. vandalismus, sprejování graffiti, krádeže),
- rizikové sexuální chování (např. promiskuita, předčasné zahájení pohlavního života, předčasné partnerství a rodičovství, nechráněný styk apod.),
- rizikové chování ve vztahu ke společenským institucím (neplnění školních povinností, záškoláctví, nedokončení studia na základní či střední škole).

Dle Širůčkové (2010) je termín rizikové chování sociálním konstruktem, který zahrnuje různé podoby chování. Jeho vymezení není vždy jednoznačné. Zároveň bývá rizikové chování zpravidla doprovázeno negativními důsledky v oblasti psychické, zdravotní či sociální. Jde tedy o takové chování, které ohrožuje samotného jedince, ale i společnost okolo něj. Negativní důsledky tohoto chování mohou být skutečné nebo předpokládané. U všech zmiňovaných způsobů rizikového chování je společná přítomnost kritéria „*prepatologické úrovně projevů*“ (Širůčková, 2010, s. 31). To znamená, že při samotném chování nedochází k naplnění znaků patologie (např. přítomná porucha osobnosti, porucha příjmu potravy či závislost).

Na rizikové chování lze nahlížet i z lékařského pohledu. Je pak vnímáno jako rizikový faktor ovlivňující vznik a rozvoj nemocí (v extrémním případě vedoucí k úmrtí). Širůčková (2015) uvádí jako příklad kouření, které je vnímáno jako rizikový faktor rozvoje kardiovaskulárních onemocnění.

Na rizikové chování se v dnešní době zaměřuje více vědních oborů, např. pedagogika, psychologie, sociologie, medicínské obory. Jde tedy o multidisciplinárně pojímaný fenomén. Tato skutečnost určitým způsobem reaguje na široké spektrum (velký počet forem a podob), které rizikové chování zahrnuje. Důležitá je také vědomost o skutečnosti, že člověk, který se v jedné oblasti svého života chová rizikově, má tendenci se chovat rizikově i v dalších oblastech. Tyto oblasti složené v celku života jedince tak vytvářejí určitý syndrom problémového chování (Jessor, Turbin & Costa, 1988), pro jehož efektivní řešení je multidisciplinární přístup důležitý.

## 1.2 Dělení rizikového chování

**Rizikové chování** je nutné významově oddělit od pojmu **riskující chování**. První ze zmíněných termínů zahrnuje chování, u kterého je jeho riziko neuvědomované či jedincem popírané. Oproti tomu u riskujícího chování je si jedinec plně vědom rizika, které chování přináší – může například jít o provozování adrenalinových sportů s extrémním rizikem (Širůčková, 2015).

Kloep, Güney, Cok a Simsek (2009) zkoumali motivaci k rizikovému chování u dospívajících a rozdělili rizikové chování podle motivů jedince a funkce chování:

- **Riskující chování kontrolované publikem** (audience-controlled risk-talking behaviour). U tohoto chování je motivem k výkonu obava ze ztráty opory blízkých osob nebo touha být oceněn či získat jejich přijetí. Za takové chování lze například považovat vstupní rituály do vrstevnické skupiny.
- **Chování s cílem být vzrušen** (thrill seeking behaviour) je chování, u kterého je motivem touha něco překonat a zažít vzrušení. Může také jít o touhu překonat vlastní, doposud známé, hranice. Do této kategorie typicky patří provozování extrémních adrenalinových sportů.
- **Nezodpovědné rizikové chování** (irresponsible risk behaviour) je chování, které není samo o sobě cílem, a je pouze prostředkem k naplnění jiného cíle. Jedinec při něm nedohlíží možná rizika nebo se rozhodne nevzdat se prožitku, i když rizika realisticky vyhodnocuje. Cíl je tedy jiný než prožitek rizika.

Konkrétní podoby rizikového chování mohou být také nevhodnou copingovou strategií řešení problémů v různých životních obdobích (Širůčková, 2015). Hurrelmann a Richter (2006) dělí formy rizikového chování z tohoto úhlu pohledu do tří kategorií – externalizující, internalizující a vyhybavé. **Externalizující** formy rizikového chování jsou vázány na sociální prostředí, ve kterém jedinec žije. Chování je v tomto případě směřováno „ven“ – proti jiným lidem. Jde tedy například o násilné, antisociální nebo extremistické chování, které jedinci přináší úlevu a vyrovnání se s náročnou životní situací (např. konflikty v rodině). **Internalizující** podoby rizikového chování jsou pak obráceny proti vlastnímu tělu nebo psychice – objevují se sklony k sebepoškozování, suicidální tendence, psychosomatické obtíže či depresivní ladění. Tyto formy bývají často spojeny s bezradností v situacích transitorních krizí a vývojových úkolů. Třetí z forem rizikového chování je pak dle autorů **vyhybavé** chování, kdy se člověk vyhýbá řešení krize či vývojového úkolu „útekem“ do jiné aktivity (hráčství, užívání návykových látek).

### **1.3 Rizikové a protektivní faktory vzniku a rozvoje rizikového chování**

Znalost rizikových a protektivních faktorů vzniku a rozvoje rizikového chování je důležitá pro efektivní tvorbu preventivních programů a další působení v prevenci takového chování. Vznik a rozvoj rizikového chování v životě každého jedince je multifaktoriálně podmíněn. To, zda se chování projeví, ovlivňuje velké množství proměnných, které navzájem interagují (Širůčková, 2010). S tím neoddělitelně souvisí teorie problémového chování, kterou formuloval Richard Jessor (Jessor, Donovan & Costa, 1991). Tato teorie říká, že výsledné rizikového chování vzniká interakcí prostředí, ve kterém člověk žije, s osobnostními rysy. Na základě toho autoři teorie dělí rizikové a protektivní faktory do pěti kategorií – systém biologický, systém osobnostní, systém chování, systém sociálního prostředí a systém percipovaného prostředí. Níže jsou uvedeny nejprve faktory rizikové, následně protektivní, vždy s označením, do které kategorie autoři (Jessor, Donovan a Costa, 1991) faktory řadí:

#### **Rizikové faktory**

- Biologický systém – v rodinné anamnéze se objevuje téma alkoholismu.
- Osobnostní systém – jedinec vnímá své životní šance jako snížené, má nízké sebehodnocení a sklony k riskování.

- Systém chování – jedinec problémově konzumuje alkohol, objevuje se školní neúspěšnost.
- Systém sociálního prostředí – jedinec pochází z rodiny s nízkým socioekonomickým statusem, týká se ho sociální znevýhodnění či vyloučení.
- Systém percipovaného (vnímaného) prostředí – jedinec má v blízkosti modely rizikového chování, vzniká normativní konflikt mezi postoji a chováním rodičů a vrstevníků.

### **Protektivní faktory**

- Biologický systém – jedinec má nadprůměrný intelekt.
- Osobnostní systém – hodnotový systém jedince obsahuje hodnoty úspěchu a zdraví, jedinec má netolerantní postoj vůči rizikovému chování.
- Systém chování – jedinec je aktivně zapojen do zájmových spolků nebo činností pořádaných školou. V životě jedince hraje roli religiozita.
- Systém sociálního prostředí – jedinec má ve svém prostředí pozitivní dospělé modely, je ze soudržné rodiny, chodí na kvalitní školu, bydlí v dobré lokalitě.
- Systém percipovaného (vnímaného) prostředí – u jedince je výskyt rizikového chování kontrolován zvýšenou mírou. Jedinec má konvenčně se chovající vzory.

Důležité je uvést, že subjektivní vnímání a hodnocení sociálního prostředí (vztahů s druhými lidmi – rodiči a vrstevníky) má nejsilnější vliv na rozvoj rizikového chování ze všech uvedených systémů (Jessor, Donovan & Costa, 1991).

Vznik a rozvoj rizikového chování do značné míry ovlivňují i postoje, sebehodnota, schopnost vlastní seberegulace a motivace jedince. Při opakovaném neúspěchu (např. školním) klesá motivace jedince a objevuje se možnost, že jedinec sáhne po rizikových způsobech chování (zde lze chápat rizikové chování jako copingovou strategii).

Jessor, Van Den Bos, Vanderryn, Costa a Turbin (1995) popisují, že vztah protektivních a rizikových faktorů nemusí být vždy protikladný. Ne vždy tedy vysoká míra rizikových faktorů musí znamenat nízkou míru faktorů protektivních. Například v životě jednoho jedince může být v určitém období vysoká míra rizikových faktorů (trávení velkého množství volného času v přítomnosti antisociálně se chovajících přátel) i vysoká míra

protektivních faktorů (přetrvávající silný postoj ke vzdělávání a skvělý prospěch ve škole) (Širůčková, 2010). Z výše uvedeného lze tedy vyrozumět, že u jedinců, kteří jsou z pohledu rizikových faktorů velmi ohrožení, se nutně rizikové chování nemusí rozvinout. Zároveň také u jedinců s vysokou mírou protektivních faktorů zůstává určitá míra pravděpodobnosti, že se budou chovat rizikově. Dle Jessora jsou tedy protektivní faktory chápány jako jevy, které na vznik a rozvoj rizikového chování působí přímo, anebo ovlivňují působení faktorů rizikových. Nejsou chápány jako nižší hodnota rizikových faktorů nebo úplná absence rizika (Jessor, Van Den Bos, Vanderyn, Costa a Turbin, 2005).

## **2 Primární prevence rizikového chování**

Předchozí kapitola přibližuje čtenářům rizikové chování. Zabývá se popisem toho, co všechno se za uvedeným pojmem skrývá. Určitým způsobem reflektuje, že zde něco jako rizikové chování je, obsahuje jeho definice, vymezení a konkrétní rizikové a protektivní faktory. Pro práci v oblasti prevence by však znamenalo velmi málo zůstat pouze u připuštění faktu, že něco jako rizikové chování existuje, a popisu toho, co jej podmiňuje. Další kapitola se tedy zaměří na popis primární prevence rizikového chování jakožto určité reakce společnosti na výskyt rizikového chování. V úvodu kapitoly je uvedeno několik definic rizikového chování z pohledu více autorů. Zmiňována je také mezioborovost primární prevence, která podmiňuje mezirezortní preventivní působení a z toho vyplývající obtížnou komunikaci jednotlivých rezortů a koordinaci preventivních aktivit. Dále lze v kapitole najít dvě možná dělení oblastí primární prevence a její obecné cíle. Důležitou součástí kapitoly je též vymezení pilířů efektivní a neefektivní primární prevence. V jednotlivých podkapitolách jsou uvedeny zásady a principy efektivního preventivního působení. Pro úplnost a orientaci čtenářů jsou také shrnuty nefunkční a neúčinné strategie a postupy primární prevence, které vedou k neefektivnímu preventivnímu působení. Významná část kapitoly je věnována dělení preventivních programů dle jejich typů. Tento souhrn je uveden jako určitý zdroj inspirace pro tvorbu programů selektivní primární prevence. Principů a strategií využívaných v jednotlivých typech programů lze totiž využít pro tvorbu daného programu. V závěru kapitoly je rozčleněna primární prevence dle jejího zacílení a intenzity. Konkrétně je objasněno rozdělení na specifickou a nespecifickou primární prevenci a jejich definice. V tématu specifické primární prevence jsou dále popsány její dílčí úrovně působnosti (dle její intenzity) – všeobecná, selektivní a indikovaná primární prevence. V závěru kapitoly je pak pro snazší pochopení vztahu jednotlivých úrovní uvedeno schéma dělení a vymezení primární prevence dle Evropského monitorovacího centra drog a drogových závislostí (EMCDDA, 2009).

### **2.1 Definice primární prevence rizikového chování**

Prevence rizikového chování obecně sleduje předcházení vzniku, rozvoje a opakování (recidivy) společensky nežádoucích jevů. Lze ji rozdělit do tří stupňů – primární (předcházení vzniku rizikového chování), sekundární (zamezování rozvoje rizikového



chování), terciární (zmírňování a řešení dopadů rizikového chování). V prevenci je využíváno více typů intervencí – sociální, zdravotní, vzdělávací, výchovné i jiné (Čech, 2012). Tato práce se zaměřuje na primární prevenci, do které spadá předcházení vzniku rizikového chování, mapování rizik a identifikace příčin rizikového chování. To potvrzují Nešpor, Csémy a Pernicová, kteří stručně popisují primární prevenci jako předcházení problémům ještě před jejich vznikem (Nešpor, Csémy, Pernicová, 1999). Hlavním cílem primární prevence je tedy předcházení vzniku určitého problému, ale také všeobecné působení na společnost za cílem osvojení a fixace zdravého způsobu života. Jedlička (2015) v souladu s výše uvedeným definuje primární prevenci rizikového chování jako souhrn komplexních opatření vedoucích k upevnění zdraví, posilování morálních hodnot společnosti a dodržování zákonných nařízení.

Miovský (2010, s. 13) popisuje primární prevenci rizikového chování následovně: *„Primární prevence rizikového chování představuje nehomogenní soubor různých přístupů a intervencí, které jsou dnes obsaženy v několika různých rezortních koncepcích.“* Následně uvádí, že primární prevence má mezioborovou povahu (jsou přítomny pohledy z oborů psychologie, pedagogiky, sociologie, veřejného zdraví apod.) a probíhá mezisektorově (na rovině Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy; Ministerstva práce a sociálních věcí; Ministerstva zdravotnictví, Ministerstva spravedlnosti apod.). Tím, že je oblast prevence mezirezortní, je ztížena komunikace mezi jednotlivými rezorty. Miovský (2010) také popisuje malou mezirezortní koordinovanost, kterou hodnotí negativně. Upozorňuje však také na to, že jde o důsledek náročného procesu diskuse o prevenci, její smysluplnosti, efektivitě a praktické aplikaci ve školách. Proces aplikace popisuje jako náročný a dlouhodobý úkol.

## **2.2 Oblasti primární prevence rizikového chování**

Klasifikace oblastní primární prevence rizikového chování není v České republice jednotná – je přítomno více způsobů dělení. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy uvádí v Metodickém doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních (2010, s. 1) sedm oblastí rizikového chování, na které by primární prevence měla cílit:

- a) *„agrese, šikana, kyberšikana a další rizikové formy komunikace prostřednictvím multimédií, násilí, vandalismus, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus a xenofobie, homofobie,*
- b) *záškoláctví,*
- c) *závislostní chování, užívání všech návykových látek, netolismus, gambling,*
- d) *rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, prevence úrazů,*
- e) *spektrum poruch příjmu potravy,*
- f) *negativní působení sekt,*
- g) *sexuální rizikové chování.“*

Miovský (2010, s. 24) uvádí sedm podobných kategorií, ke kterým přidává další dvě aktuální oblasti (syndrom CAN a poruchy příjmu potravy). Oblasti dle Miovského jsou tedy následovné:

- a) *„záškoláctví,*
- b) *šikana a extrémní projevy agrese,*
- c) *extrémně rizikové sporty a rizikové chování v dopravě,*
- d) *rasismus a xenofobie,*
- e) *negativní působení sekt,*
- f) *sexuální rizikové chování,*
- g) *závislostní chování (adiktologie),*
- h) *okruh poruch a problémů spojených se syndromem týraného a zanedbávaného dítěte,*
- i) *spektrum poruch příjmu potravy.“*

### **2.3 Cíle primární prevence rizikového chování**

Hlavním cílem primární prevence rizikového chování je v maximální možné míře předcházet vzniku a rozvoji daného typu rizikového chování. Dále také co nejvíce redukovat rizika spojená s konkrétním typem rizikového chování. Tento cíl obsahuje z pohledu primární prevence rizikového chování několik rovin. První rovina představuje dílčí cíl zařídit u co nejvyššího počtu lidí to, aby se v jejich životě výraznější projevy rizikového chování vůbec neobjevily. Tento cíl se ne u každého jedince podaří naplnit. Proto Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v dokumentu Standardy odborné

způsobilosti poskytovatelů programů primární prevence užívání návykových látek definuje další úrovně obecných cílů specifické primární prevence:

- a) *„pokud se u některých jedinců nedaří zabránit nástupu užívání návykových látek, je třeba toto zahájení oddálit alespoň do co nejvyššího věku a pokusit se minimalizovat rizika spojená s tímto jednáním jak z hlediska jedince, tak společnosti,*
- b) *pokud se u některých jedinců nedařilo zabránit zahájení užívání návykových látek, je třeba na ně i nadále působit a motivovat je k upuštění od této činnosti a podporovat je k návratu k životnímu stylu, který není spojen s užíváním těchto látek, a současně u nich minimalizovat rizika spojená s užíváním návykových látek,*
- c) *v případě rozvoje rizikového chování spojeného s užíváním návykových látek zajistit adekvátní prostředky ochrany před dopady tohoto jednání a motivovat jedince k využití specializované pomoci v poradenské nebo léčebné oblasti.“*  
(MŠMT, 2005, s. 5).

Ve výše uvedeném dokumentu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy autoři využili jako příklad závislostní chování spojené s návykovými látkami. Výše uvedené cíle však můžeme převést i do ostatních oblastí primární prevence rizikového chování.

## **2.4 Efektivní primární prevence**

Miovský a kol. (2015) shrnují obecná kritéria, skrze která je třeba na efektivitu programů primární prevence nahlížet. Souborně je označují za zásady efektivní primární prevence. Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů primární prevence užívání návykových látek (MŠMT, 2005) je striktně vztahují k užívání návykových látek, kritéria jsou však dostatečně obecně vymezena na to, aby je bylo možné využít i pro programy prevence zaměřené na ostatní oblasti rizikového chování (Miovský a kol., 2015). V případě volby některého z preventivních programů je vhodné na program nahlížet skrze tato kritéria. Miovský a kol. (2015) jejich naplnění považují za součást minimálních požadavků na preventivní programy realizované ve školních třídách.

Níže uvádíme shrnutí zásad efektivní primární prevence rizikového chování podle výše zmíněných autorů (Miovský a kol., 2015):

- a) **Komplexnost a kombinace mnohočetných strategií**, které působí na danou cílovou skupinu (školní třídy, rodiny, vrstevnické skupiny, komunity, masmédiá). Programy primární prevence je nutné navrhovat komplexně jako souhrn více faktorů a dobře komunikovanou a koordinovanou spolupráci více různých preventivně působících institucí. Komplexnost a využití více strategií je nutné i kvůli různým příčinám rizikového chování.
- b) **Kontinuita působení a systematickosti plánování** – nezbytně nutná je vlastní návaznost jednotlivých programů na sebe. Také je důležité to, aby se programy svým obsahem vzájemně doplňovaly. Tato „provázanost“ mezi programy musí být transparentní a zohledněna v jejich realizaci. Aby byly cíle primární prevence naplněny, je nutné, aby preventivní působení na cílovou skupinu bylo dlouhodobé a systematické. Jednorázové preventivní aktivity nejsou obvykle efektivní (např. jednorázové přednášky a mediální kampaně cílené na celou společnost), bez ohledu na to, jak dlouho trvají a kolik stojí peněz. Jednostranně zaměřené a zjednodušené informace mohou uškodit jak důvěryhodnosti poskytovatele programu v očích cílové skupiny, tak klientům samotným.
- c) **Cílenost a adekvátnost informací i forem působení** vzhledem k cílové populaci a jejím demografickým a sociokulturním charakteristikám. Každý preventivní program musí mít definovanou skupinu, na kterou cílí. Je nutné zohlednit věk klientů, míru rizikovosti, vědomosti cílové skupiny, sociokulturní prostředí, ze kterého klienti pocházejí, etnicitu klientů, postoje skupiny k dané oblasti rizikového chování a ostatní charakteristiky konkrétního společenství. Je nutné, aby program byl pro skupinu ve všech ohledech přiměřený a atraktivní, aby klienti byli po dobu jeho trvání zaujatí a aby udrželi pozornost.
- d) **U adiktologické prevence je důležité propojení prevence užívání nelegálních návykových látek a těkavých návykových látek s prevencí problémů působených alkoholem a tabákem.** Užívání alkoholu a tabáku je ve společnosti nejrozšířenější. Tyto drogy působí největší materiální i lidské škody. Do nějaké míry jsou také iniciačními návykovými látkami, tedy v užívání často předcházejí zneužívání nelegálních návykových látek. Spojení těchto dvou skupin látek se však

ne vždy jeví jako vhodné a efektivní – konkrétní programy je třeba upravovat na míru cílové skupině.

- e) **Včasný začátek preventivních aktivit, ideálně již v předškolním věku** – názory, postoje a osobnostní orientace člověka se zakládají a formují již v raném dětském věku. Čím dříve preventivní působení začíná, tím je jeho efekt vyšší. Opět platí, že formy preventivního působení musí být co nejpřiléhavěji přizpůsobeny věku a celkovým možnostem cílové skupiny.
- f) **Pozitivní orientace primární prevence a demonstrace konkrétních alternativ** – jednou ze základních a velmi důležitých zásad efektivní primární prevence je tzv. pozitivní model. Konkrétně jde o to, že základem programu není orientace na rizikové chování jako problém, ale podpora zdravého životního stylu a atraktivních bezpečných alternativ rizikového chování. Nabídka takových alternativ by měla být součástí každého preventivního programu.
- g) **Využití KAB modelu** – tedy zaměření nikoliv pouze na předávání informací o rizikovém chování, ale i na kvalitu postojů klientů a změnu jejich chování. Zkratka KAB je utvořena z počátečních písmen anglických slov knowledge (znalosti), attitudes (postoje) a behaviour (chování). Kvalita postojů a změna v chování nemusí nutně s množstvím a hloubkou znalostí souviset. Cílem prevence je ovlivnění chování cílové skupiny. Programy by tedy měly směřovat k osvojování sociálních dovedností a dovedností důležitých pro běžný život.
- h) **Využití peer prvku, důraz na interakci a aktivní zapojení** – na děti a mládež mají vrstevníci často větší vliv než učitelé a rodiče. Vrstevníci do značné míry ovlivňují utváření postojů a názorů konkrétního člověka a mohou tak přispět k snížení míry rizikového chování. Aktivní zapojení klientů programu, spontánní výměna názorů a vlastní iniciativa zvyšují pravděpodobnost úspěšnosti preventivních programů. Z hlediska efektivity je výhodnější, když realizátoři programů vystupují spíše jako iniciátoři a moderátoři procesu než jako přednášející.
- i) **Denormalizace** – programy primární prevence mají přispívat k vytvoření a udržování takového sociálního klimatu, které nepřispívá k šíření rizikového chování. „Denormalizace“ tedy znamená změnu norem a hodnot konkrétní skupiny

tak, aby rizikové chování nebylo vnímáno jako „žádoucí“, „v pořádku“, „běžné“, „normální“, „správné“, ale ani jako neutrální.

- j) **Podpora protektivních faktorů ve společnosti** – během programů primární prevence má docházet k vytváření a udržování podpůrného a pečujícího prostředí v cílové skupině. Jde o takové prostředí, kde jsou vytvořeny podmínky pro společensky přijatelné aktivity. Tyto aktivity jsou v prostředí podporovány. Podpůrné a pečující prostředí také umožňuje dětem a mládeži navázat a prožívat uspokojivé a naplněné vztahy. Poskytovatelé a realizátoři programů by měli být vybavení nabídkou specializované péče v případě potřeby (např. v případě potřeby krizové intervence na programu).
- k) **Nepoužívání neúčinných prostředků** – zde jde jistě o izolované poskytování zdravotních informací o rizikovém chování. Dále do této kategorie patří zastrasování, zákazy, přehánění následků rizikového chování, moralizování, afektivní výchova (postavena pouze na pocitech a emocích) a prevence zaměřená na problém bez nabídky atraktivních alternativ.

## 2.5 Neefektivní primární prevence

V předchozí kapitole je uvedeno, jaké strategie a postupy se v primární prevenci rizikového chování jeví jako efektivní. Pro doplnění druhé strany spektra následuje níže popis přístupů, které efektivní nejsou. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v dokumentu Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních hodnotí jako neúčinné strategie a postupy primární prevence (MŠMT, 2010):

- a) odrazování, zastrasování, apelování na city, osamocené předávání informací, jednorázově realizované akce, shazování postojů a nerespektování názorů žáků, frontálně vedené přednášky bez jakéhokoliv zapojení žáků, pouhé zhlédnutí filmu, besedy s bývalými uživateli návykových látek, potlačování jakékoliv diskuze. Dále pak politiku nulové tolerance na škole a testování žáků místo kontinuální a komplexní primární prevence.

- b) sportovní a kulturní akce či aktivity o velkém počtu žáků (besedy pro celou školu, prohlídky kulturních a historických památek), na které nenavazuje žádná reflexe zážitku v malých skupinách.

Miovský a kol. (2015, IV.) tento výčet také uvádějí a doplňují jako neúčinné prostředky prevence ještě zákazy, přehánění následků rizikového chování a moralizování.

## **2.6 Programy primární prevence**

V této podkapitole jsou uvedeny typy programů primární prevence. Jsou rozděleny podle obsahu, který mají, a principů a strategií, které využívají. Shrnutí typů programů je uvedeno jako zdroj inspirace pro tvorbu programů selektivní primární prevence. Znalost efektivních preventivních principů, strategií a postupů je totiž možné využít pro samotnou tvorbu programu selektivní primární prevence.

### **Programy zaměřené na rozhodovací schopnosti**

Tyto programy se snaží ovlivnit a podpořit dovednosti nutné k racionálnímu rozhodování v rizikových situacích. Na programech se studenti učí rozpoznávat problematické situace, hledat řešení a postupy a vybírat mezi alternativami. Programy jsou obvykle realizovány formou přednášek, hraní rolí, diskuzí či plnění zadaných úkolů. Využívají též metody kritického myšlení (Gallà et al., 2005).

### **Programy zaměřené na uvědomování si hodnot**

Cílem programů zaměřených na uvědomování si hodnot je pomoci studentům zorientovat se ve vlastních životních hodnotách a popsat rizikové chování jako něco, co je v rozporu s osobními hodnotami – nevede k naplnění životních cílů jednotlivce. Tyto programy zdůrazňují osobní odpovědnost za vlastní chování. Informují také o tom, jaké hodnoty existují. Nejčastěji je v těchto programech využívána diskuse ve skupině, která je doplněná prací s tištěnými materiály (Van der Stel & Voordewind, 1998; Institute of Medicine, 2002; Gallà et al., 2005).

### **Programy zaměřené na stanovování norem**

Programy zaměřené na stanovování norem si berou za cíl stanovit jasné normy v přístupu k rizikovému chování. Na programech bývají prezentovány výsledky průzkumů veřejného

mínění, vědeckých výzkumů a diskuse o přiměřenosti daných typů chování. Izolované využití takové intervence bývá spíše neefektivní, je tedy užívána v kombinaci s dalšími přístupy v komplexních preventivních programech (Gabrhelík, 2010).

### **Programy zaměřené na nácvik a rozvoj sociálních dovedností**

V těchto programech se účastníci seznamují se sociálními dovednostmi, které následně rozvíjejí. Mezi nosná témata programů patří rozvoj dovednosti komunikace a řešení interpersonálních konfliktů. Mezi nejčastěji užívanou intervencí patří praktický nácvik. Programy také informují o asertivitě. Nácviky probíhají často ve scénkách (hraní rolí), které jsou následně reflektovány (Van der Stel & Voordewind, 1998; Institute of Medicine, 2002; Gallà et al., 2005).

### **Programy zaměřené na nácvik dovednosti odolávat tlaku**

Tyto programy si kladou za cíl osvětlit účastníkům, že prostředí, ve kterém se pohybují, může vytvářet vnější tlaky na to, aby se také chovali rizikově. K tomu mohou podněcovat spolužáci a kamarádi, média, ale i rodiče a jiní dospělí. Na těchto programech (podobně jako na programech zaměřených na nácvik a rozvoj sociálních dovedností) účastníci trénují asertivitu a odolávání vnějším tlakům. Na programech jsou využívány diskuse, zhlédnutí filmu s následnou reflexí, nácviky odmítání a dovednosti říci „ne“. Také jsou využívány nácviky (hraní rolí) s následnou reflexí (Van der Stel & Voordewind, 1998; Institute of Medicine, 2002; Gallà et al., 2005).

### **Programy pomoci**

Programy pomoci do velké míry stojí na práci peers (jde o starší studenty či vrstevníky, kteří program facilitují a vedou). Poskytují studentům informace o daném typu rizikového chování a podněcují studenty k diskusi nad tématem. Tyto programy kladou důraz na včasnou intervenci – tedy ovlivnění samotného začátku rizikového chování u jedince či skupiny (Gallà et al., 2005).

### **Programy informativní**

Preventivní programy tohoto typu předávají informace o dopadech rizikového chování na jedince, jeho blízké a na společnost. Cílí tedy na zlepšování znalostí studentů o rizikovém chování. Informují nejen o negativních dopadech, ale i těch pozitivních. Daný typ



rizikového chování je na programu popsán. Jsou také uvedeny příčiny vzniku a rozvoje (Gabrhelík, 2010). Ferrence (2001) uvádí, že preventivní programy zaměřené na předávání informací mají obecně velmi nízkou efektivitu. Gabrhelík (2010) proto doporučuje tyto typy programů využívat doplňkově během komplexních programů, kde jsou využívány i intervence jiného typu. Do tohoto typu programů nepatří jen přednášky realizované na školách, ale i mediální kampaně, které však mají takřka nulovou efektivitu i přes svou finanční nákladnost. Zábranský (2006) uvádí, že některé studie tvrdí, že dopady těchto preventivně zamýšlených kampaní na mladé lidi jsou dokonce negativní.

### **Programy spojené se složením přísahy**

Preventivní programy spojené se složením přísahy studenty (skupinou, třídou) vedou ke složení slibu nebo vyjádření závazku k neúčasti na rizikovém chování. Jako příklad lze uvést složení přísahy, že studenti nebudou kouřit. Podkladem pro přísahy, závazky a sliby jsou pozitivní zásady. Na programech jsou využívány diskuse završené složením přísahy, která je nezřídka vyjádřena i fyzicky – vyrobenou smlouvou, kterou následně studenti podepíší (Van der Stel & Voordewind, 1998; Gallà et al., 2005).

### **Programy zaměřené na stanovování cílů**

Tato skupina programů cílí na rozvoj dovednosti plánování a stanovování cílů v životě jednotlivců nebo celé skupiny. Cíle, které si jedinci plánují, mají vést k rozvoji zdravého životního způsobu a rizikové chování je chápáno jako s cíli neslučitelné. Na programech se studenti učí stanovovat si priority. Cílem programu je, aby si studenti popsané cíle osvojili a přijali je jako životní volbu – žít způsobem, který je pro ně celkově výhodný a neohrožující (Van der Stel & Voordewind, 1998; Gallà et al., 2005).

### **Programy zaměřené na zvládání úzkosti a stresu**

Studenti se na těchto programech učí, jak pracovat se stresem a s přicházející úzkostí v různých nepříjemných situacích (např. konfliktní situace ve škole nebo v blízkých vztazích). Programy učí studenty analyzovat tyto stresové situace, zvážit vlastní možnosti řešení a z nich vybrat vhodný postup. Pracují také se snižováním míry vnímaného stresu (posouzením a přehodnocením situace a následným případným zmírněním stresové reakce). Programy také podporují studenty v nacházení a využívání zdravých ventilů stresu

– například pravidelného sportování místo kouření. Na programech jsou využívány nácviky nových dovedností (činností ventilace stresu), diskuse a techniky zvládání tělesného stresu – relaxace, vědomé dýchání apod. (Van der Stel & Voordewind, 1998; Institute of Medicine, 2002; Gallà et al., 2005).

### **Programy zaměřené na budování pozitivního sebehodnocení**

Programy zaměřené na budování pozitivního sebehodnocení si berou za cíl rozvoj pozitivního vnímání sebe sama a rozvoj sebeúcty u jednotlivých členů skupiny. Podporují v nich také zvýšené oceňování vlastních silných stránek a jedinečností. V programech se též pracuje s přijímáním neúspěchů – ne jako se selháním, ale příležitostí pro poučení se. Nejčastěji jsou využívány diskuse a práce s tištěnými materiály. Základem programů je předpoklad, že lidé, kteří se vnímají optikou pozitivního sebehodnocení, nejsou tak náchylní k rizikovému chování (Van der Stel & Voordewind, 1998; Institute of Medicine, 2002; Gallà et al., 2005).

### **Programy pro rodiče**

Programy, které cílí na rodiče, jsou velmi rozmanité a navzájem se od sebe liší. Gabrhelík (2010) uvádí, že nejvíce jsou zastoupeny edukativně stavěné programy, oproti tomu je malé procento programů interaktivních. Dále popisuje, že vytvořit preventivní program pro rodiče je náročný úkol, jelikož skupina rodičů má většinou malou motivaci takovými programy procházet. Zároveň vidí rodiče z pohledu prevence jako velmi důležitou skupinu, na kterou by nemělo být zapomínáno. V České republice je bohužel prozatím špatná zkušenost s realizací preventivních programů pro rodiče z nízkopříjmových skupin, rodiče nezaměstnané a podobným způsobem ohrožené (Gabrhelík, 2010).

## **2.7 Členění primární prevence rizikového chování**

Primární prevenci rizikového chování lze rozdělit dle jejího zacílení na specifickou a nespecifickou.

**Specifická primární prevence** rizikového chování cílí na konkrétní formu rizikového chování. Prakticky je na školách realizována v programech specifické primární prevence (Miovský, 2010). Oproti tomu **nespecifickou primární prevenci** rizikového chování lze chápat jako soubor všech aktivit, které podporují zdravý životní způsob a posilují

prosociální chování. Může se jednat například o sportovní, zájmové, kulturní nebo volnočasové programy a aktivity, které upevňují dodržování pravidel a společenských norem. Tento typ prevence je důležitý, protože vytváří základ pro efektivní využití programů specifické primární prevence (MŠMT, 2010). Miovský (2010) konstatuje, že se vždy ve společnosti najde část dětí a mladých lidí, pro které nebude nabídka výše zmíněných aktivit (ze skupiny nespecifické primární prevence) dostupná nebo atraktivní. Proto nelze působit pouze v rámci nespecifické primární prevence, ale je nutné realizovat i specificky zaměřené preventivní a podpůrné programy.

**Specifickou primární prevencí** rizikového chování je dále možné rozdělit do tří úrovní dle intenzity programu (jak moc jde program do hloubky) a prostředků a nástrojů, které realizátoři programů využívají. Je nutné konstatovat, že čím je intenzita programu vyšší, tím má program menší kapacitu. S rostoucí intenzitou také přirozeně roste množství využívaných psychologických, psychoterapeutických a speciálně pedagogických postupů a nástrojů. Čím je tedy vyšší úroveň specifické prevence, tím je také potřebnější vyšší vzdělání realizátora (facilitátora nebo lektora) programu. Tyto úrovně jsou:

#### **Všeobecná primární prevence**

Jde o první úroveň, která se zaměřuje na běžné skupiny dětí a mládeže bez rozdělení skupin dle míry rizikového chování. Předpokládá se, že zacílené rizikové chování ve skupině není přítomno. Programy je třeba přizpůsobit skupině na míru dle věku členů a specifik a zvláštností skupiny (sociální faktory, etnicita členů apod.). Kapacitně se u programů předpokládá, že by měly obsáhnout celou třídu nebo podobně velkou skupinu. Doporučeno je, aby měl lektor programu dokončené kvalifikační studium školního metodika prevence (Černý, 2010). Cílem prevence na této úrovni je zabránit samotnému vzniku rizikového chování (Gabrhelík, 2012).

#### **Selektivní primární prevence**

Druhá úroveň cílí na skupiny osob, u kterých se ve vyšší míře vyskytují rizikové faktory pro vznik a rozvoj některých forem rizikového chování. Oproti skupinám, se kterými se pracuje na úrovni všeobecné primární prevence, jde o skupiny nadstandardně ohrožené. Černý (2010) programy selektivní primární prevence popisuje jako kapacitně menší (menší

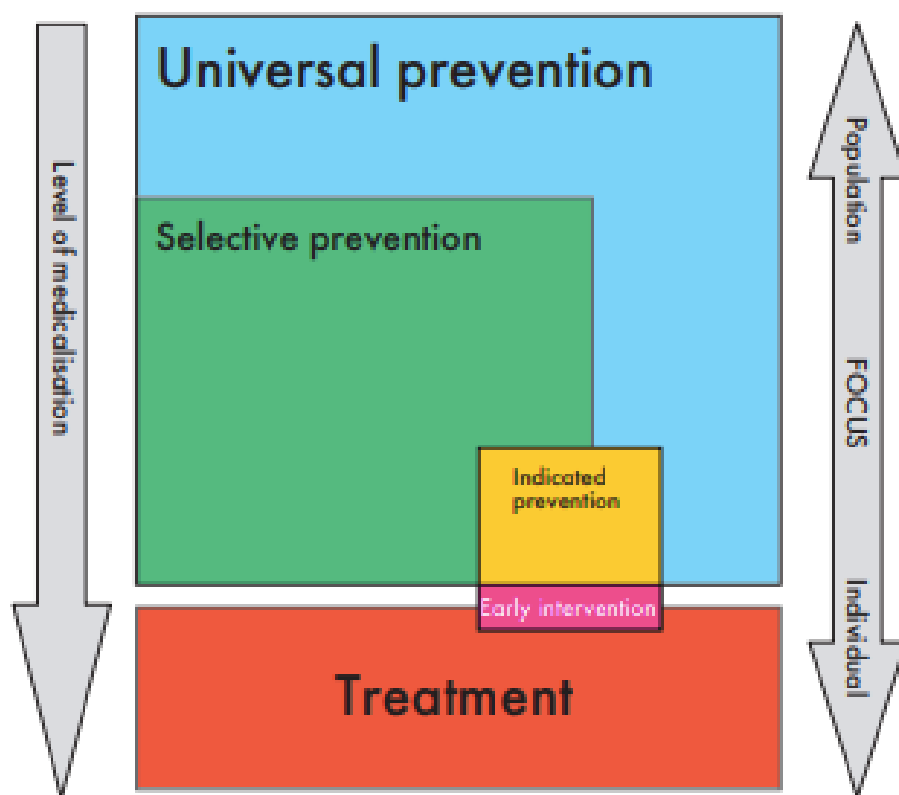
skupinky, jednotlivci). Do selektivní prevence také řadí některé sociálně psychologické skupinové programy, vrstevnické skupiny nebo skupiny zaměřené na posilování sociálních a komunikačních dovedností. V neposlední řadě také uvádí podpůrné skupiny zaměřené na osobnostní růst. Lektor programu selektivní primární prevence by měl mít vzdělání v oblasti psychologie, adiktologie, speciální pedagogiky nebo jiného podobně zaměřeného oboru (Černý, 2010).

### **Indikovaná primární prevence**

Třetí úroveň specifické primární prevence se orientuje na jedince, kteří jsou významně vystaveni rizikovým faktorům pro vznik a rozvoj některých forem rizikového chování. Zde Černý (2010) uvádí, že na této úrovni je možné pracovat i s jedinci, kteří už se v některé oblasti rizikově chovají. Záměrem programů je co nejrychleji zmapovat situaci, zmapovat možná řešení a z nich vybrat vhodné intervence. Tyto intervence následně aplikovat a problém podchytit. Oproti předchozí úrovni jde o jedince ještě významněji ohrožené. Nezbytný je profesionální přístup a dovednost ke každému případu přistupovat individuálně. Nutné je též magisterské vzdělání v oblastech speciální pedagogiky, psychologie, adiktologie nebo podobného zaměření a vzdělání v oblasti prevence rizikového chování (Černý, 2010).

Pro lepší představu těchto úrovní specifické primární prevence je níže uvedeno schéma dělení primární prevence dle Evropského monitorovacího centra drog a drogových závislostí (EMCDDA, 2009).

Obrázek 1 Schéma dělení a vymezení primární prevence



Zdroj: EMCDDA, 2009 – Preventing later substance use disorders in at-risk children and adolescents

Ze schématu lze vyzorovat, že čím je vyšší úroveň prevence, tím více se využívané postupy a nástroje posouvají od školské prevence ke zdravotnické (v případě experimentování s drogami a drogovými závislostmi, na kterých je schéma demonstrováno) – to ukazuje šipka na levé straně schématu. Tato skutečnost souvisí s tvrzením Černého (2010), který uvádí, že čím je úroveň prevence, ve které se pohybujeme, vyšší, tím více je využíváno specifických odborných postupů a nástrojů (psychoterapeutické, psychologické, speciálně pedagogické apod.). Šipka na pravé straně schématu ukazuje, že čím je vyšší úroveň prevence, tím více je zaměřena na malé skupiny a jednotlivce. Ve schématu je také uvedena časná intervence (early intervention), která spadá do indikované primární prevence a dotýká se hranice léčby. Časná intervence využívá již postupů zdravotnických a terapeutických (EMCDDA, 2009).

### **3 Selektivní primární prevence**

Jak již bylo uvedeno v předchozí kapitole, selektivní prevence cílí na skupiny, ve kterých se ve zvýšené míře objevují rizikové faktory pro vznik a rozvoj rizikového chování. Selektivní primární prevenci rizikového chování si lze představit jako určitou úroveň, na které se realizátoři programů pohybují. Konkrétní podoby realizace se však mohou od sebe lišit. Může jít o sociálně psychologické, vrstevnické nebo růstové skupiny, kam přicházejí děti, žáci a studenti z různých tříd (příklady této podoby programů jsou rozvedeny v kapitole 3.1 – Příklady podoby programů selektivní primární prevence). Zároveň v praxi řada organizací realizuje programy přímo ve školních třídách – pracují tak ve škole s celou třídou, kde se objevilo oproti normě větší množství rizikových faktorů. Tyto organizace jsou zmíněny níže v podkapitole 3.2. – Poskytovatelé programů selektivní primární prevence. Dále jsou v kapitole popsány možné charakteristiky tříd, ve kterých programy selektivní primární prevence probíhají, a také některé cíle programů v daných třídách. Následně jsou popsány kontraindikace – tedy skutečnosti, za kterých v konkrétní třídě program nemůže proběhnout. Kapitulu uzavírá popis struktury a konkrétní podoby programů selektivní primární prevence ve školních třídách.

U programů selektivní primární prevence je také základním předpokladem to, že jeho realizátoři musí být schopní reagovat na specifika a potřeby skupiny, se kterou je pracováno – to například znamená, že některé předem naplánované části programu se nezrealizují, ale jsou nahrazeny přílehavějšími bloky (Miovský a kol., 2015).

Pro doložení různorodosti programů selektivní primární prevence jsou dále uvedeny některé podoby popsané v literatuře.

#### **3.1 Příklady podoby programů selektivní primární prevence**

##### **Skupiny pro děti ze ZŠ s problémovým chováním a jejich rodiče**

Tento typ programu se pohybuje na úrovních selektivní a indikované primární prevence. Program byl vytvořen pracovníky pedagogicko-psychologické poradny pro Prahu 6. Specificky je cíleno na prevenci šikany a násilného chování. V průběhu jednoho běhu probíhá souběžně více skupin (rodičovská, dětská). Běhy jsou celkem dva – pro žáky 1. stupně ZŠ a 2. stupně ZŠ. Skupiny se konají v době jednoho školního roku, a to

jedenkrát týdně. U tohoto typu programu je snaha pracovat s celým systémem. V některých částech programu jsou tedy přizváni i pedagogové pracující s dětmi v kmenové škole, mužské vzory v životě dítěte (otec, otčím, dědeček...). Program počítá celkem s 27 setkáními skupiny a několika specifickými individuálními setkáními. Zásadním cílem je změna problémového chování u klientů, z čehož vyplývají další dílčí cíle (Pavlas Martanová, 2015).

### **Program Statečná srdce**

Program Statečná srdce realizovalo Sdružení SCAN působící v Praze. Šlo o program prováděný na úrovni selektivní a indikované primární prevence, který cílil na děti a dospívající vyrůstající v dětských domovech. Program si primárně bral za cíl rozvinout a zvnitřnit u klientů nesouhlas s užíváním návykových látek a mířil do sensitivní periody klientů v této oblasti (cílem bylo program realizovat dříve, než klienti aktivně začnou návykové, omamné a psychotropní látky vyhledávat). Program a jeho zacílení vychází ze znalosti specifik cílové skupiny. Například jde o často přítomné týrání a zanedbávání v rané fázi vývoje a nepřítomnost vzorů žádoucího pozitivního chování, z čehož následně vyplývá znevýhodnění ve formě obtížného navazování a udržování hlubokých a dlouhodobých vztahů a dalšího problémového chování. Cíle programu nepokrývají tedy jen vytváření negativního postoje k návykovým látkám, ale vedou i k posílení empatie a sebereflexe, práce s emocemi, rozvoje nenásilné komunikace a řešení konfliktů a rozvoje tolerance k odlišnostem u lidí (odlišnost v rase, prožívání, názorech apod.). Program je realizovaný 1krát týdně po dobu 10 měsíců. Přítomná jsou individuální i skupinová setkání s klienty. Důraz je také kladen na stabilitu lektorského týmu – to se odráží v odpovídajících předpokladech (lektorská dvojice – muž a žena s kvalifikací psychologie a speciální pedagogika – etopedie, oba s psychoterapeutickým backgroundem, pracující pod externí supervizí). Program začíná dvoudenním adaptačním kurzem. Ověření efektivity programu je zajištěno na schůzkách lektorů s vedoucími vychovateli a kmenovými vychovateli – jejich cílem je popsat změny v chování klientů po absolvování daného bloku (Smutná, Zaplatilová, Hašan, 2015).

## **Program Preventure**

Preventure je program, který realizovalo Centrum primární prevence Vrakbar sídlící v Jihlavě. Jde o program, který pracuje na rovině selektivní a indikované primární prevence. Jako cílovou skupinu realizátoři vytyčili žáky 6.–9. tříd ve věkovém rozmezí 11–16 let. Celý program se skládá ze čtyř setkání (celkově jde o šest vyučovacích hodin), mezi jednotlivými setkáními musí být rozstup maximálně jeden týden. Doba mezi předposledním a posledním setkáním je však stanovena na tři měsíce z důvodu lepšího mapování změny. První setkání je screeningové – realizátoři zadávají třídě dotazník SURPS (Substance Use Risk Profile Scale), který měří čtyři rizikové osobnostní rysy, kterými jsou touha vyhledávat vzrušující zážitky, přecitlivělost, impulzivita a negativní myšlení. Tyto rysy jsou dle některých výzkumů spojeny s vyšším rizikem vzniku a rozvoje rizikového chování. Po vyhodnocení dotazníku jsou žákům, kteří na některé ze škál skórovali významně výše oproti normě, nabídnuty intervence nasedající na měřenou oblast. Intervenční práce následně probíhá ve skupinách o 2–6 žácích. Skupinu vedou vždy 2 lektori, co se vzdělání týče, je vhodné, aby měli kvalifikaci psychologa či speciálního pedagoga – etopeda a aby byli v dané metodě proškoleni. V programu se objevuje práce v metodách motivačních rozhovorů či základní kognitivně-behaviorální techniky. Pracovní materiály pro tento program jsou dostupné i v češtině – jde o screeningový dotazník a čtyři pracovní sešity (na každou oblast – rizikový osobnostní rys jeden), manuál pro lektory a implementační manuál (Maierová, 2015).

## **Program Pomelo – skupina pro děti s adaptačními problémy ve třídách**

Pomelo je program, který realizuje Pedagogicko-psychologická poradna Brno. Program se pohybuje na úrovni selektivní prevence a primárně cílí na narušené vztahy v třídních kolektivech. Cílová skupina je věkově vytyčena od 14 do 17 let (žáci 8. a 9. ročníků základních škol a studenti 1. a 2. ročníků středních škol). Dalším kritériem pro přijetí do programu je zkušenost s pozicí šikanovaného nebo ostrakizovaného (v rámci třídního kolektivu). Skupina probíhá v průběhu jednoho školního roku v podobě pravidelných setkání. Dvě setkání jsou také věnována účastníkům i s jejich rodiči. Od rodičů jsou také požadovány tři individuální konzultace. Skupinu vedou stabilně dva lektori, ideálně muž a žena s kvalifikací v oboru psychologie nebo speciální pedagogika – etopedie



a absolvovaným dlouhodobým psychoterapeutickým výcvikem. Skupina vznikla jako reakce na poptávku od rodičů, kteří se na poradnu obraceli s tímto problémem. Je nutné poznamenat, že tento program je doplněn o základní služby poradny – účastníci skupiny tak mohou v rámci služeb čerpat i individuální nebo rodinné poradenství či terapii, nebo jsou součástí třídy, s níž poradna pracuje jako s celkem. Hlavním cílem programu je změna sociální role účastníků, z čehož vyplývá změna vlastního sebepojetí, osvojování zdravých copingových strategií, rozvoj komunikace a spolupráce. V neposlední řadě sytí dětem potřebu důvěrného bezpečného místa, kde si mohou najít přátele, rozvíjet spolupráci a komunikaci s ostatními a prožít pocit sounáležitosti se skupinou. Důležitý faktor je také vytváření blízkého vztahu s lektory programu – dospělými lidmi, kteří k nim přistupují partnersky a s respektem (Macková, 2015).

### **3.2 Poskytovatelé programů selektivní primární prevence**

Většinu programů selektivní primární prevence ve školních třídách poskytují v České republice nestátní neziskové organizace. Jsou to samosprávné organizace oddělené od státní správy, které negenerují žádný zisk. Jedná se o různé obecně prospěšné společnosti, zapsané spolky, zapsané ústavy nebo např. církve. Mimo nestátní neziskové organizace poskytují a realizují programy selektivní primární prevence i pedagogicko-psychologické porady či střediska výchovné péče. Na poli prevence je však v České republice v současné době role neziskových organizací zásadní a nezastupitelná (Kolářová, 2010). Školní metodici prevence na školách vypracovávají minimální preventivní programy, koordinují realizaci preventivních aktivit, zároveň je přímá preventivní práce na řadě škol v rukou pracovníků neziskových organizací (MŠMT, 2010; Halda, 2019). Lze nalézt školy, kde pracovníci nestátních neziskových organizací dokonce takřka zcela suplují preventivní práci pedagogů. Kolářová (2010) vidí jako vhodné, aby realizaci programů selektivní a indikované prevence zajišťovaly nestátní neziskové organizace.

Nabízené programy selektivní primární prevence se stejně jako jiné preventivní programy liší svou kvalitou dle odbornosti a způsobu realizace. Z důvodu nastavení a udržení určité míry kvality programů vznikl postupně dokument Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence užívání návykových látek (poprvé vydán 2005). Tento dokument byl postupně transformován a od roku 2012 označen jako

Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování. Dokument již od počátků vypracovávalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Každý poskytovatel programů selektivní primární prevence, který chtěl čerpat od státu dotace na realizaci programů, musel tyto standardy naplňovat (Pavlas Martanová, 2015). Ještě do nedávna tak každý subjekt poskytující programy selektivní primární prevence (do května 2019) procházel procesem certifikace odborné způsobilosti, který byl završen udělením, či neudělením certifikátu kvality. Od května 2019 je proces posuzování odborné způsobilosti dočasně pozastaven z důvodu nutnosti administrativních změn. Organizacím, kterým byl certifikát kvality udělen, je certifikace přiznána až do doby znovuoobnovení procesu certifikace (MŠMT, online, 2019a). Noví žadatelé o certifikaci se v současné době mohou v této záležitosti obracet na oddělení institucionální výchovy a prevence MŠMT (MŠMT, online, 2019b).

Pro přehled je níže vypsán seznam poskytovatelů programů školské selektivní primární prevence, kteří mají aktuálně platný certifikát kvality. V závorce je u každého poskytovatele uvedeno, v jakém městě sídlí (NÚV, online, 2020):

Anima – terapie, z. ú. (Praha), Centrum protidrogové prevence a terapie, o. p. s. (Plzeň), Diecézní charita Brno – Oblastní charita Třebíč (Brno), Jules a Jim, z. ú. (Praha), Madio, z. s. (Zlín), Magdaléna, o. p. s. (Mníšek pod Brdy), Metha, z. ú. (Jindřichův Hradec), LECCOS, z. s. (Český Brod), Oblastní charita Žďár nad Sázavou Centrum prevence (Žďár nad Sázavou), P-centrum (Olomouc), Pedagogicko-psychologická poradna Brno (Brno), Pedagogicko-psychologická poradna Ústí nad Orlicí (Ústí nad Orlicí), Společnost Podané ruce, o. p. s. (Brno), Portus Prachatice, o. p. s. (Prachatice), Prev-centrum, z. ú. (Praha), Prevalis, z. s. (Praha), Projekt Odyssea (Praha), PROSPE, o. s. (Praha), Proxima Sociale, o. p. s. (Praha), Renarkon, o. p. s. (Ostrava), SEMIRAMIS, z. ú. (Nymburk), Společně k bezpečí, z. s. (Orlík nad Vltavou), Spolek psychologických služeb, o. s. (Brno), STŘED, z. ú. (Třebíč), Život bez závislostí, z. s. (Praha).

### **3.3 Charakteristiky třídy, ve které probíhá program selektivní primární prevence a možné cíle práce se třídou**

Charakteristiky třídních kolektivů, pro které je vhodný program selektivní primární prevence rizikového chování, vyplývají ze samotné definice a vymezení selektivní

primární prevence. Selektivní prevence zahrnuje úroveň práce se skupinami, ve kterých se ve zvýšené míře objevují rizikové faktory pro vznik a rozvoj rizikového chování (více v podkapitole 2.7 – Členění primární prevence rizikového chování). Je důležité připomenout, v jakých oblastech se rizikové chování může rozvíjet – ke konkrétním oblastem se lze vrátit do podkapitoly 2.2 – Oblasti primární prevence rizikového chování. Všechny impulzy, předpoklady a skutečnosti, které ukazují na to, že by ve skupině mohlo nějakým způsobem propuknout rizikové chování, spadají do působnosti programů selektivní primární prevence.

Níže jsou uvedeny modelové příklady (charakteristiky třídy), které by ze strany školy mohly být řešeny cestou objednání programu selektivní primární prevence. Na konci každého z příkladů je nastíněna možná formulace zakázky (pro realizátora programu selektivní primární prevence) ze strany školy. Tyto zakázky je nutné chápat jako ne jedině možné (zakázka vzniká v případě programů selektivní primární prevence na základě průběžné diagnostiky a vývoje skupinové dynamiky). Modelové příklady jsou převzaty přímo z webových stránek poskytovatelů programů selektivní primární prevence:

- Třída, u které mají pedagogové podezření na přítomnost počátečních stadií šikanování. Je nutné provést diagnostiku vztahů ve třídě a potvrdit, či vyvrátit přítomnost šikany.
- Třída, ve které proběhla šikana a byla vyšetřena. Je nutné zrestaurování norem a ozdravení vztahů mezi žáky.
- Kolektiv je zasažený xenofobií, rasismem či extremismem. Je nutné pracovat na změně skupinových norem ve vnímání odlišností ostatních lidí a rozvíjet empatii a vzájemný respekt.
- Žáci ve třídě ničí majetek školy (objevují se první projevy vandalismu). Je třeba pracovat na změně chování žáků a skupinové normy (Jules a Jim, online, 2019).
- Žáci ve třídě vykazují jakýkoliv problém ve školní kázní (ve třídě je přítomné vyrušování v hodině, vykřikování, nerespektování pokynů, slovní narážky na pedagogy, vulgární vyjadřování apod.). Je třeba provést diagnostiku třídy, zjistit příčiny problému a nastavit postup další práce se třídou.

- Ve třídě jsou mezi spolužáky nebo žáky a učiteli disharmonické vztahy (ve třídě je přítomný posměch, vyčleňování, ignorování, nízká míra spolupráce oproti jiné vrstevnické skupině nebo naprosté odmítání spolupráce). Je třeba provést diagnostiku vztahů ve třídě a nastavit další postup (Život bez závislostí, online, 2020).
- Ve třídě je několik žáků, kteří experimentují s návykovými látkami. Na jejich podnět další spolužáci zvažují některou z látek vyzkoušet. Je třeba poskytnout podporu jak jednotlivci, tak skupině (skupinu ochránit) a realizovat program specificky zaměřený na užívání návykových látek.

Z webových stránek organizace Prev-centrum jsou citovány také další možné cíle programů selektivní primární prevence (Prev-centrum, online, 2017):

- *„Napomáhat při diagnostice a řešení potíží v třídním kolektivu.*
- *Zvyšovat pozitivní sociální klima v třídním kolektivu a přispět k rozvoji pozitivních vztahů mezi spolužáky.*
- *Rozvíjet psychosociální dovednosti žáků a studentů – schopnost navazovat přátelské vztahy s vrstevníky, efektivně s nimi komunikovat a spolupracovat, schopnost být citlivý k pocitům či potřebám druhých atd.*
- *Předcházet výskytu šikany ve škole, případně přispět k jejímu efektivnímu řešení.*
- *Předcházet rozvoji dalších forem rizikového chování.*
- *Podporovat komunikaci mezi žáky a pedagogy.*
- *Cílem programu není označení žáků jako ‚problémových‘, ale naopak jejich integrace, zvýšení tolerance mezi žáky a posílení soudržnosti skupiny, případně podpora pozitivního vztahu mezi žáky a třídním učitelem.“*

### **3.4 Kontraindikace programů selektivní prevence pro školní třídy**

Vymezení kontraindikací – tedy za jakých okolností nelze ve třídě program selektivní primární prevence realizovat, není legislativně dané. Každý poskytovatel programu tedy kontraindikace vymezuje sám na základě svých zkušeností a dobré praxe.

Obecně prospěšná společnost Proxima Sociale, která poskytuje programy selektivní primární prevence ve školních třídách, kontraindikace vymezuje následovně (Černochová, 2019). Program nelze realizovat, pokud:

- je ve třídě diagnostikováno třetí, čtvrté nebo páté stádium šikanování. V takovém případě služba odkazuje na experty v řešení šikany. Šikanu je třeba nejprve vyšetřit a následně je teprve možné zvažovat realizaci programu selektivní primární prevence,
- je ve třídě více než 30 žáků (tím je překročena kapacita služby),
- nastane mimořádná situace (např. je nepřítomná více než polovina žáků ve třídě) – domluvený blok programu není možné realizovat a je třeba domluvit náhradní termín,
- lektor pracuje s některým žákem ve třídě v rámci jiné služby (jde o střet zájmů) – je možné, aby do třídy vstupoval jiný lektor,
- škola neplní smluvní podmínky (zaměstnanci školy nejsou ochotni účastnit se úvodní schůzky, neposkytnou dostatečné informace o třídě apod.),
- služba je kapacitně plně vytížena a již nemůže přijímat zakázky dalších škol.

Ohledně prvního výše uvedeného bodu – vhodné intervence v přítomnosti šikany ve třídě – píše více Kolář (2011, s. 234): „*První dvě stadia jsou ještě takzvaně rozptýlená, negativní proces se rodí a nemá ještě kořeny. Ve třetím stádiu však již vzniklo organizované jádro agresorů, které je obrazně podobné ‚národu‘ – patologickému novotvaru v těle organismu, jenž začíná žít vlastním životem, a hrozí, že zachvátí celou skupinu. Z tohoto důvodu lze často zvládnout první dvě stadia prostřednictvím zvláštních programů osobnostní a sociální výchovy.*“

Pro třetí, čtvrté a páté stádium šikany již je tedy nutné volit jiné postupy, které sahají nad rámec programů selektivní primární prevence. Obecně platí, že šikanu je nutné nejprve vyšetřit a až následně zahájit léčbu procesů ve skupině (Kolář, 2011; MŠMT, 2016).

### **3.5 Struktura a konkrétní podoba programů selektivní prevence pro školní třídy**

Konkrétní podoba programů selektivní primární prevence ve školních třídách se může různit podle zakázky školy v dané třídě, zakázky žáků ve třídě a možností lektorů programu. Základním předpokladem pro úspěšné plánování a realizaci programu je schopnost a připravenost lektorů reagovat na aktuální situaci ve skupině a program i přiměřeně dle jejích potřeb měnit (Miovský a kol., 2015). Program tedy neprobíhá vždy stejně podle jednotné metodiky (alespoň ne jako celek), ale je symbolicky „šitý na míru“ dle potřeb a specifik skupiny.

Příkladem konkrétní podoby struktury programu selektivní primární prevence může být Základní intervenční program (ZIP) vypracovaný Kolářem (2011). Program počítá s počátečním šetřením šikany (tedy i jejím výskytem) – tato jeho část tedy sahá nad rámec úrovně selektivní prevence. Strukturou jednotlivých setkání však jistě může být příkladem. Program v základu počítá s celkově pěti setkáními (jedno úvodní–screeningové, tři „pracovní“ a jedno závěrečné–uzavírací), nicméně počet setkání je možné uzpůsobovat potřebám třídy a možnostem školy a realizátora programu. Základním principem programu je komunitní model práce (Kolář, 2005). Ukazuje se jako účinné na program navázat pravidelnými třídními setkáními, která již vede třídní učitel (Kolář, 2011).

Nezbytným základem realizace programu je diagnostika. První setkání by tedy mělo cílit na screening a diagnostiku vztahů ve skupině. Ještě před vstupem do třídy by si realizátoři programu měli vyžádat od školy veškeré důležité informace o třídě a o situaci, která v ní přetrvává.

#### **První úvodní (screeningové) setkání**

Úvodní setkání začíná vstupními informacemi – realizátoři se představí a vysvětlí žákům, proč přicházejí. Nezbytně nutné je také nastavení pravidel programu. V ZIP (Základní intervenční program) následuje diagnostika formou dotazníků SO-RA-D a DSSR (Kolář, 2011). Zároveň pokud součástí informace od školy není podezření na šikanu, může screeningové setkání probíhat i formou různých her a aktivit. Převládají pak klinické metody diagnostiky – např. „*Obyčejné‘ pozorování prvního vytváření kruhu ve třídě se*

*zaměřením na neverbální projevy dětí*“ (Kolář, 2011, s. 238). Je výhodné pozorovat chování žáků v různých situacích – je možné zapojovat „icebreakové“ aktivity – aktivity na prolomení ledu (Švec, Jeřábková, Kolář, 2007, s. 22), dále malé sociometrické aktivity (např. každý žák má namalovat obrázek, který vystihuje, jak běžně vypadá život ve třídě), výtvarné aktivity (např. třída má vytvořit společnou kresbu domu), řešení zátěžových situací nebo morálních dilemat. Samozřejmostí je zapojení reflexí aktivit a skupinových diskusí nad problémem. Práce se všemi zmíněnými aktivitami spadá do pole působnosti dynamické diagnostiky. Aktivity je tedy možné zapojovat v případě potřeby i do dalších průběžných setkání, nikoliv jen do úvodního (Kolář, 2011).

Po prvním setkání by již měli mít realizátoři základní představu o tom, jaké problémy se ve třídě objevují, a měli by podle ní plánovat další „pracovní“ setkání. Je nutné žáky informovat o tom, že program bude pokračovat, a s třídním učitelem domluvit termín dalšího setkání.

### **Druhé až čtvrté „pracovní“ setkání**

Na „pracovních“ setkáních by již mělo být pracováno na problémech třídy. Ukazuje se, že je vhodné, aby setkání měla podobnou strukturu a vytvářela tak určitý rituál, který skupině přináší jistotu. Kolář (2011) doporučuje, aby setkání obsahovala určité opěrné body programu. Jsou jimi:

- zahájení setkání, připomenutí (a případné dovysvětlení) pravidel,
- aktivity a hry,
- téma dne (problém k řešení),
- uzavření setkání (závěrečné kolečko připomínek, dotazů, reflexe a hodnocení setkání).

V průběhu setkání je k naplňování cílů programu možné využívat různé metody a techniky. Může jít například o aktivizační (rozehřívací) aktivity (za účelem vybití přebytečné energie, podpoření koncentrace žáků, či prolomení bariér – studu a ostýchavosti mezi žáky a lektory), kooperativní úkoly (aktivity na rozvoj spolupráce a komunikace žáků) nebo hraní rolí (za účelem nalezení nejvhodnějších a nejvýhodnějších způsobů chování v některých situacích). Dále je možné využívat skupinových diskusí a obecně skupinové

práce (úkolů zadaných celé třídě nebo menším skupinkám žáků). Lektori v průběhu setkání využívají pozorování, reflexe aktivit (pro zpracování zkušeností žáků vyplývajících ze zážitků z aktivity), poskytování zpětné vazby na chování žáků (pozitivní a negativní – s cílem fixace žádoucího chování) a informační servis – poskytování objektivních informací, které žáci ještě nemají a jsou pro ně z nějakého důvodu důležité (Černochová, 2019).

### **Páté závěrečné (uzavírací) setkání**

Závěrečné setkání slouží k symbolickému „uzavření cyklu“. Na místě je zhodnotit, kde třída byla před započtím programu a kde je nyní. Pokud je to možné, mělo by se nést v pozitivním naladění. Setkání by mělo končit nějakým příjemným zakončujícím rituálem (aktivitou, hrou, vzájemným oceňováním apod.) Výstupní informace by měly být předány vedení školy a třídnímu učiteli. Třídní učitel by také od lektorů měl přebrat obrazně řečeno „rozjetý skupinový vlak“. Pokud je to možné, lektori by měli zůstat s pedagogem v kontaktu a konzultovat s ním případné dotazy. Výhodné je, když je třídní učitel na každém setkání programu selektivní primární prevence (Kolář, 2011).

Co se týče představení konkrétních aktivit využívaných v programech selektivní primární prevence, v těle této práce pro ně není dostatečný prostor. Některé z nich jsou však pro konkrétnější představu uvedeny v přílohách práce.



## 4 Lektor primární prevence

Pracovníci realizující programy primární prevence na školách se obvykle nazývají lektory primární prevence. V literatuře převládá obecnější označení pracovník v primární prevenci rizikového chování. Charvát, Jurystová a Miovský (2015) popisují primárně preventivního pracovníka jako profesionála nebo dobrovolníka, který systematicky realizuje programy primární prevence. Dále popisují, že jeho práce se skládá z přímé práce s cílovou skupinou a koordinační a podpůrné systémové činnosti. Autoři konstatují, že se většinou nejedná o primární profesi, ale o specializaci v původním vystudovaném oboru (speciální pedagogové, pedagogové, psychologové, sociální pracovníci, adiktologové, zdravotníci, duchovní apod.). Pracovníci v prevenci mohou působit buď interně (např. školní metodik prevence realizuje program o šikaně v jedné ze tříd, ve které je zároveň učitelem), nebo externě (škola spolupracuje s neziskovou organizací, ze které přichází lektor).

Cílem čtvrté kapitoly této diplomové práce je přiblížit lektory primární prevence z hlediska jejich kompetencí. Nejprve jsou popsány kompetence lektora primární prevence (obecný pohled), následně kompetence lektora selektivní primární prevence. Výchozím zdrojem pro vymezení kompetencí je Čtyřúrovňový model kvalifikačních stupňů pro pracovníky v primární prevenci rizikového chování ve školství (Charvát, Jurystová, Miovský, 2012). Pro snazší orientaci v textu jsou kompetence lektora selektivní primární prevence rozdělené do kategorií znalostí, dovedností, způsobilostí a kvalifikace.

### 4.1 Kompetence lektora primární prevence

Tato podkapitola se věnuje tomu, jaké kompetence by měl mít lektor primární prevence rizikového chování, aby svou práci dělal na odpovídající úrovni a profesionálně. Kompetence jsou v tomto kontextu vymezené jako soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro efektivní působení v oblasti prevence.

Charvát, Jurystová a Miovský (2012, s. 15) rozpracovali čtyřúrovňový systém kvalifikačních stupňů pro pracovníky ve školské prevenci. Úrovně, které popsali, jsou:

1. *„Základní úroveň (primárně preventivní minimum)*
2. *Sřředně pokročilá úroveň (středně pokročilý preventivní pracovník)*
3. *Pokročilá úroveň (pokročilý preventivní pracovník)*

#### 4. *Expertní úroveň (expert primární prevence)*“

##### **1. Základní úroveň (primárně preventivní minimum)**

První kvalifikační úroveň je předpokladem pro realizaci primárně preventivních programů na nejnižší úrovni obtížnosti. Aby pracovník mohl dosáhnout této úrovně, musí mít dokončené středoškolské vzdělání s maturitou, absolvovat základní kurz primární prevence (40 hodin), během kterého musí projít minimálně 8 hodinami sebezkušenosti. Dále musí mít započaté studium VOŠ, VŠ nebo jiné specializační studium zaměřené na práci s lidmi (nebo ho musí nahradit specifickými znalostmi a dovednostmi či dlouhodobou praxí v oboru).

Pracovník na této úrovni provádí programy všeobecné primární prevence. Využívanými aktivitami mohou být osvětové, edukační činnosti, vedení komunitního kruhu (a diskuse v něm). Na této úrovni nelze provádět programy selektivní a indikované primární prevence. Pracovník na této úrovni dle tohoto modelu musí mít na pracovišti možnost konzultace a metodického vedení pracovníkem minimálně na 3. úrovni. Svou činnost by měl pravidelně konzultovat.

Pracovník by na této úrovni měl rozlišovat efektivní a neefektivní primárně preventivní postupy a techniky a využívat pouze ty efektivní, znát základy vývojové psychologie a aplikovat je při přípravě a realizaci programu. Měl by se také orientovat ve formách a projevech rizikového chování dětí a mládeže a umět je případně u jedinců ve skupině rozeznat. Měl by rozpoznat z pohledu rizikového chování ohroženého jedince a doporučit škole práci s ním v návazné péči. V neposlední řadě by měl využívat komunikační a prezentační dovednosti a předávat informace o rizikovém chování cílové skupině přiměřeně věku a specifikám skupiny (Charvát, Jurystová, Miovský, 2012).

##### **2. Středně pokročilá úroveň (středně pokročilý preventivní pracovník)**

Pracovník na středně pokročilé úrovni by se měl věnovat převážně přímé práci se skupinami dětí a mládeže. Jde o systematické plánování a realizaci preventivních programů s vyšší úrovní obtížnosti. Na této druhé úrovni již pracovník musí mít dokončené bakalářské studium humanitního směru a musí mít absolvovaný středně pokročilý kurz primární prevence v rozsahu 40 hodin, během kterého projde 16 hodinami sebezkušenosti.

Musí také splňovat všechny podmínky základní úrovně. Pracovník na této úrovni může plánovat a uskutečňovat programy všeobecné, ale i selektivní primární prevence.

Při středně pokročilé úrovni se předpokládá, že pracovník bude mít zmapovanou síť návazných institucí působících na poli prevence (a to i z oblasti sekundární a terciární prevence), aby mohl škole případně předat kontakt na odpovídající službu. Měl by již být schopný připravit a vést program všeobecné i selektivní prevence a využívat při tom pedagogické a psychologické principy. Při práci se skupinou by měl zvládat navázat a udržovat partnerský vztah, nastavit a střežit bezpečné a důvěrné prostředí a vypořádat zajatá pravidla a normy skupiny. V průběhu programu by měl využívat aktivního empatického naslouchání a zaměřeného pozorování procesů ve skupině. Měl by dále být schopen řešit krizové a nepředpokládané situace – vyhodnotit, co je schopen vlastními silami zvládnout. Jistě by také měl dodržovat zásady psychohygieny v běžném životě (Charvát, Jurystová, Miovský, 2012).

### **3. Pokročilá úroveň (pokročilý preventivní pracovník)**

U preventivního pracovníka kvalifikovaného na pokročilé úrovni se předpokládá práce v organizační linii (metodické, koordinační, informační činnosti – vytváření metodik, metodické vedení ostatních pracovníků, komunikace a spolupráce s ostatními preventivními institucemi v lokalitě), vedení dokumentace o práci s cílovou skupinou (psaní závěrečných zpráv z programů), monitoring rizikového chování v lokalitě. Zároveň se též předpokládá práce na rovině přímé preventivní práce. Pracovník pokročilé úrovně může realizovat všechny typy programů primární prevence – všeobecné, selektivní i indikované. V odůvodněných nutných situacích provádí též individuálně časnou intervenci. Je schopný vést techniky blízké terapeutickým technikám (např. základní techniky kognitivně behaviorálního směru). Pro kvalifikaci na 3. úroveň je nutné mít dokončené magisterské studium zaměřené na práci s lidmi, splňovat nároky 1. a 2. úrovně, mít absolvován pokročilý kurz primární prevence v rozsahu 120 hodin (během kterého je nutné mít absolvováno 40 hodin sebezkušenosti) a mít dva roky praxe v oblasti primárně preventivních aktivit realizovaných na úrovni základní a středně pokročilé.

Od preventivního pracovníka na pokročilé úrovni je vyžadováno, aby znal výzkumem podložené trendy, strategie a postupy na poli primární prevence a aby měl přehled

o aktuálně nabízených preventivních službách v lokalitě i mimo ni. Měl by umět kompletně vést dokumentaci související s jeho prací i s prací organizace, ve které působí. Měl by být schopný vytvářet a aktualizovat minimální preventivní program, případně pomáhat školám a školským zařízením s jeho tvorbou. Vyžadována je také jeho orientace v legislativě související s problematikou primární prevence rizikového chování a příbuznými tématy (např. sociálně-právní ochrana dětí). Pracovník by se měl jistě orientovat ve všech typech rizikového chování a v literatuře související s prevencí a také by měl znát monitorovací nástroje ke zjišťování výchozího stavu rizikového chování v dané skupině (např. práce se sociometrickými dotazníky). Téma prevence by měl umět propojovat s poznatky z oborů školní a poradenské psychologie, psychopatologie a speciální pedagogiky. Měl by efektivně působit nejen na cílovou skupinu dětí a mládeže, ale i účinně komunikovat s dospělými – pedagogy pracujícími ve třídách, kde je program realizován (doporučení další práce se třídou), rodiči dětí (vysvětlování využitých postupů, doporučení pro výchovu dítěte, případné předání informace o vhodné odborné službě v dané oblasti), kolegy (poskytování rozvojové cílené zpětné vazby na práci, metodické a odborné vedení) a případně médiu (mediální prezentace organizace nebo její činnosti). V rámci časné intervence a indikované primární prevence by měl pracovník umět vést poradenský nebo motivační rozhovor a v případě nutnosti poskytnout základní krizovou intervenci. Z hlediska postojů a hodnot by měl být pro cílovou skupinu dobrým vzorem ukazujícím spolupracující přístup, vlastní celoživotní vzdělávání, mravní bezúhonnost a zdravý životní styl (Charvát, Jurystová, Miovský, 2012).

#### **4. Expertní úroveň (expert primární prevence)**

Na expertní úrovni vykonává preventivní pracovník hlavně metodickou, poradenskou, vzdělávací, koordinační a supervizní činnost (v případě absolvování výcviku v supervizi, jinak pouze činnosti intervizní v rámci organizace). V oblasti metodické je schopen vést ostatní pracovníky na nižších úrovních. Je také schopný evaluovat probíhající preventivní programy a navrhnout v nich případné změny, poskytovat k novým metodikám odborné rady. Může organizovat systém vzdělávání pracovníků v prevenci a v samotném programu vzdělávání může působit jako odborný garant či lektor programu. Na půdě škol a školských zařízení je schopen jako externista poskytovat krizovou intervenci a jiné

obtížné intervence, které odborníci na školách nejsou schopni nebo nemají kapacitu řešit – např. šetření šikan s neobvyklými formami (Kolář, 2011). V neposlední řadě se expert primární prevence může věnovat publikaci odborných článků a prezentaci příspěvků na konferencích a vzdělávacích akcích – rozvíjí tak s určitým přesahem celý obor primární prevence rizikového chování. Pro kvalifikaci je nutné mít dokončené vysokoškolské magisterské studium, které obsahem souvisí s primární prevencí (pedagogika, speciální pedagogika, psychologie, adiktologie apod.), splňovat požadavky pro předchozí úroveň, mít absolvované další pokročilé kurzy primární prevence, a to v rozsahu alespoň 96 hodin (ve kterých musí být obsaženo minimálně 32 hodin sebezkušenosti), a také mít absolvovaných alespoň pět let praxe ve školské primární prevenci nebo realizaci preventivních aktivit pro cílové skupiny dětí, mládeže či dospělých.

Pracovník 4. úrovně by měl mít dokonale osvojené poznatky svého původního oboru a rozumět jeho překryvům s oblastí primární prevence. Měl by být schopen tvořit nové metodiky a standardizovat je pro dané cílové skupiny. Měl by také ovládat vhodné nástroje a metody pro diagnostiku třídních kolektivů v oblasti rizikového chování. Dále by měl být schopen tvořit a implementovat nové metody do programů primární prevence a ty následně také evaluovat. Měl by být dokonale zorientován v legislativě související se školstvím, primární prevencí a přílehlými tématy. Do spektra jeho práce patří i tvorba krizových plánů v případě výskytu a rozvoje rizikového chování a v případě potřeby škol náročné intervenční zásahy, včetně skupinových (krizová intervence apod.). Dále by měl mít dokonalý přehled o síti preventivních a návazných služeb pro všechny oblasti rizikového chování na celostátní úrovni. Vyžadovaná je také komunikace a osvojené manažerské strategie pro fundraising, propagaci preventivních aktivit a koordinaci subjektů prevence v lokalitě. Kvůli školení a vzdělávání dalších odborníků v oblasti prevence je nutné, aby ovládal didaktiku a teorii vzdělávání dospělých, a byl tak schopen předávat znalosti, dovednosti i vlastní zkušenosti pro preventivní práci s cílovými skupinami. Vzdělávání odborníků by měl být schopen připravit, realizovat i garantovat. Také by se měl orientovat v pokročilých specifických technikách z oblasti poradenství, mentoringu, koučingu a supervize a chápat rozdíly těchto směrů, a díky tomu být schopen vést intervizní (a případně supervizní) setkání a poskytovat tak podporu, motivaci a odbornost pracovníků v oblasti primární prevence. Měl by se celoživotně vzdělávat v oblasti

prevence rizikového chování a odborně přispívat publikací odborných článků. V regionu by měl být respektovanou osobou po odborné stránce (Charvát, Jurystová, Miovský, 2012).

## **4.2 Kompetence lektora selektivní primární prevence**

### **Kvalifikace**

Charvát, Jurystová a Miovský (2012) popisují, že programy selektivní prevence realizuje pracovník, který je minimálně na středně pokročilé úrovni (2. úroveň) Čtyřúrovňového modelu kvalifikačních stupňů pro pracovníky v primární prevenci rizikového chování ve školství. Pro samotnou kvalifikaci na tento stupeň musí mít pracovník dokončené bakalářské studium v některém oboru zaměřeném na práci s lidmi – např. pedagogika, speciální pedagogika, psychologie, adiktologie, sociální práce, zdravotnictví apod. (Černý, 2010; Charvát, Jurystová, Miovský, 2012). Dále musí mít absolvovaný středně pokročilý kurz primární prevence (40 hodin, včetně 16 hodin sebezkušenosti).

### **Znalosti**

Z oblasti znalostí by měl mít osvojené efektivní typy preventivních intervencí a rozumět jim. Měl by mít také jistý přesah do sekundární a terciární prevence (rozumět tomu, jak fungují) a znát služby, které na těchto úrovních prevence pracují. Měl by rozumět psychice a vědět o odlišnostech ve vnímání, prožívání, chování a jednání každého člověka s ohledem na vývojovou psychologii (specificky znát odlišnosti psychiky dítěte a dospělého). Měl by také rozumět procesům, které se ve skupině běžně dějí, a rozlišovat formy a projevy různých oblastí rizikového chování. V neposlední řadě by měl znát dostatečné množství technik práce se skupinami a vědomě je využívat k naplnění nastavených cílů (Charvát, Jurystová, Miovský, 2012).

### **Způsobilsti**

Lektor programů selektivní primární prevence by měl zvládat řešení nepředpokládaných zátěžových situací a rozpoznat, co je schopen zvládnout vlastními silami a na co již potřebuje pomoc zkušenějšího odborníka. Prakticky je schopen program selektivní primární prevence naplánovat a realizovat a uzpůsobovat ho aktuálním potřebám cílové skupiny. Navazuje také funkční pracovní vztah se skupinou a svým chováním vytváří a udržuje na programu atmosféru bezpečí a důvěry. Rozpoznává také pro skupinu rizikové

situace a přiléhavým způsobem na ně reaguje. Zná zásady psychohygieny a dodržuje je (Charvát, Jurystová, Miovský, 2012).

### **Dovednosti**

Co se dovedností týče, lektor programů selektivní primární prevence by měl znalosti psychologických a pedagogických principů aplikovat do praxe a v programech je využívat. Měl by být schopen skupinu vést nebo řídit přiměřeně jejím možností. Důležitou dovedností lektora také je rozpoznání přítomných pravidel a norem ve skupině a práce s nimi. U žáků by měl být schopen rozvíjet životní dovednosti a pracovat se skupinovou normou žádoucím směrem. Měl by také být již vycvičený k citlivému vnímání procesů ve skupině, jedinečným potřebám skupiny a přiléhavě na ně reagovat. Také by měl disponovat dovedností řešit případné přítomné rizikové chování ve skupině či jiné neočekávané mimořádné situace dle doporučených postupů a nařízení. Měl by mít rozvinutou dovednost v pozorování, aktivním empatickém naslouchání a identifikaci situace ve skupině (Charvát, Jurystová, Miovský, 2012).

## **5 Výzkumné šetření – Pohled lektorů programů selektivní primární prevence na vliv těchto programů ve vybraných třídách**

Pátá kapitola diplomové práce obsahuje výzkumné šetření, které bylo v rámci práce realizováno. Je uveden výzkumný problém, popsán výzkumný přístup, jsou definovány cíle a výzkumné a tazatelské otázky. Dále je vysvětlen postup rozhodování o metodách výzkumného šetření. Následně jsou v kapitole uvedeny charakteristiky respondentů, které jsou zpracovány tak, aby přinesly bližší představu o profesním zaměření lektorů, ale zároveň neumožňovaly identifikaci jednotlivých respondentů. Na tuto část navazuje zajištění kontroly a kvality výzkumného šetření – jsou popsány i etické dimenze výzkumného šetření. V závěru kapitoly je objasněn proces sběru dat, práce s nimi a jejich interpretace.

Výzkumné šetření bylo realizováno v podobě kvalitativního výzkumného přístupu. Za konkrétní nástroj sběru dat byl vybrán polostrukturovaný rozhovor, který byl veden se sedmi respondenty – lektory programů selektivní primární prevence, kteří pracují v oboru alespoň dva roky. Rozhovory byly nahrávány a doslovně přepsány. Přepisy rozhovorů byly okódovány. Z vyznačených kódů byly vytvořeny kategorie, které jsou v kapitole představeny.

Celý průběh plánování a realizace výzkumného šetření se opírá o metodologický postup popsáný Švaříčkem a Šedřovou (Švaříček a Šedřová, 2007, Švaříček a Šedřová 2014).

### **5.1 Výzkumný problém**

Pro samotný výběr výzkumného přístupu je nejprve nutná přesná definice a vymezení výzkumného problému. Jakmile je výzkumný problém popsán, je možné hledat vhodný výzkumný přístup a konkrétní výzkumnou metodu. Neexistuje jedna jediná nejlepší metoda pro zkoumání všech výzkumných problémů. Rozhodnutí o využití kvalitativního výzkumného přístupu by tedy nikdy nemělo být na úplném počátku výzkumného plánu (Švaříček a Šedřová, 2014).

Výzkumný problém, kterým se toto výzkumné šetření zabývá, je definován jako **Pohled lektorů programů selektivní primární prevence na vliv těchto programů ve vybraných třídách.**



## 5.2 Výzkumný přístup

Pro účely tohoto výzkumného šetření bylo rozhodnuto o volbě kvalitativního výzkumného přístupu. Pro přiblížení kvalitativního výzkumného přístupu postačí definice, kterou vytvořili Švaříček a Šedřová: „*Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.*“ (Švaříček a Šedřová, 2014, s. 17).

Na počátku kvalitativního výzkumu nebývají stanoveny žádné proměnné, hypotézy či teorie. Účelem kvalitativního výzkumu je zkoumání určitého jevu a získání co největšího množství informací. Kvalitativní výzkum se pohybuje na rovině induktivní logiky – badatel tedy nejprve sesbírá dostatečné množství dat a až následně v nich hledá pravidelnosti, souvislosti a spojitosti. Výstupem kvalitativního výzkumného šetření pak je formulace nové hypotézy nebo teorie. Důležité je však zmínit, že tyto teorie a hypotézy není možné plošně zobecňovat nad rámec výzkumného vzorku (Švaříček a Šedřová, 2014). Metody kvalitativního přístupu se totiž jeví jako vhodné pro objasnění podstaty jevů, o kterých toho zatím mnoho není známo (a tedy v literatuře napsáno). Jejich využití je možné i k získání nových pohledů a názorů na skutečnosti, o kterých již nějaké informace známé jsou (Strauss a Corbinová, 1999). Pro výzkumné šetření při této diplomové práci byl zvolen kvalitativní výzkumný přístup. Na zkoumané téma bylo doposud realizováno jen velmi málo studií.

Mezi přednosti kvalitativního výzkumného přístupu patří podrobný popis zkoumaného objektu či fenoménu, dále možnost zkoumat objekt či fenomén v přirozeném prostředí a zaměřit se na výzkum procesů. Mezi další výhody patří možnost navrhnout teorie a hypotézy a pomoc při počátečním zkoumání objektů či fenoménů. Oproti tomu má kvalitativní přístup i nevýhody – získaná data nemusí být zobecnitelná na širší společnost (jiné prostředí); analýza a sběr dat bývají časově náročné; výsledky mohou být snadno zkreslené osobností výzkumníka. Dále je obtížné ověřovat hypotézy a teorie a provádět jakékoliv kvantitativní predikce (Hendl, 2005).

Realizace tohoto výzkumného šetření vychází z popisu fází kvalitativního výzkumu dle Švaříčka a Šed'ové:

- rozhodnutí o cílech výzkumu,
- tvorba konceptuálního rámce,
- vytvoření výzkumných otázek,
- rozhodnutí o metodách,
- zajištění kvality a kontroly výzkumu,
- sesbírání a organizace dat,
- analýza, interpretace dat a popsání závěrů výzkumného šetření (Švaříček a Šed'ová, 2007).

### 5.3 Cíle výzkumu

*„Cíle výzkumu společně s výzkumnými otázkami představují pomyslný kompas, podle nějž bychom se měli v průběhu celého výzkumného procesu orientovat, neustále sledujeme, zda se blížíme jejich naplnění, či nikoli.“* (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 64)

Dle výše uvedených autorů je cíl výzkumu jistou červenou nití prostupující procesem výzkumu, ke které je třeba se neustále obracet, a kontrolovat tak proces výzkumného šetření. Při jejich definici je nutné zvážit, zda jsou cíle dostatečně důležité a zda se tedy výzkumníkovi vyplatí se výzkumem s takovými cíli zabývat. Významnost výzkumných cílů však není univerzální – je tedy i třeba zvážit, jakou skupinu lidí mohou výsledky výzkumného šetření obohatit, a s ohledem na to zvolit výzkumný cíl (Švaříček a Šed'ová, 2007). V případě našeho výzkumného šetření je to skupina odborníků z řad lektorů selektivní primární prevence, školních metodiků prevence, vedoucích pracovníků ve školství a odborníků a studentů z řad speciálních pedagogů – etopedů pracujících se školními třídami.

Při definici cíle kvalitativního výzkumného šetření jsou typickými termíny: *„prozkoumat, vysvětlit, popsat, porozumět, odkrýt, v aplikované či akčně orientované větví potom poskytnout zpětnou vazbu, pomoci zlepšit, poskytnout vodítka ke změně, ukázat možná řešení atd.“* (Švaříček a Šed'ová, 2007, s.63).

Cíl výzkumného šetření je na podkladě výše uvedených metodologických poznatků definován takto: **Zjistit, jaký je vliv programů selektivní primární prevence ve vybraných třídách z pohledu jejich lektorů.**

Maxwell cíle dělí na personální, praktické a intelektuální. Personální výzkumný cíl řeší, jak proces výzkumu obohatí výzkumníka samotného. Praktický cíl zohledňuje, zda budou výsledky výzkumu nějakým způsobem zúročeny v praxi. Intelektuální výzkumný cíl pak klade důraz na to, aby výzkumné šetření přispělo k rozšíření odborného poznání (Maxwell, 2005).

Dále je popisován cíl tohoto výzkumného šetření z pohledu výše zmíněných kategorií. Cíl je z určitého úhlu pohledu personální. Autor diplomové práce se již čtvrtým rokem věnuje realizaci programů selektivní primární prevence – jejich vliv ve třídách, kde probíhají, je pro autora práce osobně významné téma. Z jiného úhlu pohledu jde o cíl praktický – výsledky výzkumného šetření mohou být využity pro úpravu přístupu k programům selektivní primární prevence (a hodnocení jejich vlivu) z pohledu jejich realizátorů. Celé výzkumné šetření také zviditelňuje programy selektivní primární prevence jako možnost práce s problémovým chováním či jinými vztahovými problémy ve třídách.

Cíl výzkumného šetření je pro přehlednost celého šetření rozdělen do šesti dílčích cílů (jsou označeny zkratkami DC):

**DC1:** Zjistit, jaký je z pohledu lektorů vliv programů selektivní primární prevence ve vybraných třídách v průběhu programů.

**DC2:** Zjistit, jaký je z pohledu lektorů vliv programů selektivní primární prevence ve vybraných třídách bezprostředně po ukončení programů.

**DC3:** Zjistit, jaký je z pohledu lektorů vliv programů selektivní primární prevence ve vybraných třídách cca šest měsíců po ukončení programů.

**DC4:** Zjistit, jaký vliv mají z pohledu lektorů programy selektivní primární prevence na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (např. žáci s ADHD, žáci s poruchami chování, žáci s poruchami autistického spektra, žáci s odlišným mateřským jazykem apod.) a jejich život ve třídách.

**DC5:** Zjistit, jaké jsou z pohledu lektorů největší přínosy programů selektivní primární prevence ve vybraných třídách.

**DC6:** Zjistit, jaká jsou z pohledu lektorů největší negativa programů selektivní primární prevence ve vybraných třídách.

## **5.4 Konceptuální rámec výzkumu**

Konceptuální rámec výzkumu označuje souhrn konceptů, předpokladů, teorií a očekávání, které jsou přítomné před vstupem do samotného výzkumného šetření. Konceptuální rámec obsahuje definici výzkumného problému a popis klíčových konceptů (Švaříček a Šedřová, 2007).

Výzkumný problém tohoto šetření vymezujeme: **Pohled lektorů programů selektivní primární prevence na vliv těchto programů ve vybraných třídách.**

Klíčové koncepty blíže popisujeme v teoretické části této práce. Konkrétně:

- Rizikové chování – v kapitole 1.
- Selektivní primární prevence rizikového chování – v kapitole 3.
- Program selektivní primární prevence rizikového chování – v kapitole 3.
- Třída, ve které probíhá program selektivní primární prevence – v kapitole 3.
- Lektor selektivní primární prevence rizikového chování – v kapitole 4.

## **5.5 Definice výzkumných a tazatelských otázek**

Výzkumné otázky směřují výzkumné šetření tak, aby přineslo výsledky v souladu s jeho cíli. Samy jsou v souladu s nastavenými cíli i s výzkumným problémem. Technicky jsou formulovány do tázacích vět a měly by být formulovány jasně. To znamená, že po ukončení výzkumného procesu musí být schopni výzkumníci určit, zda na otázku odpověděli, nebo ne. Švaříček a Šedřová stanovují pro výzkumné otázky určitá kritéria, která musí naplňovat, aby byly pro kvalitativní výzkum vhodné. Mají dle nich být dostatečně široké, aby bylo možné pokrýt celý zkoumaný jev. Dále se nemají ptát na četnost zkoumaných jevů ani sílu vztahů mezi případnými zkoumanými proměnnými. Spíše než se zmíněnými proměnnými pracují s obecnějšími koncepty (proměnné vystupují teprve v průběhu procesu výzkumu). Nemají také obsahovat obecně přijímané předpoklady

(a pokud ano, tak to musí být vymezeno v konceptuálním rámci výzkumu). V neposlední řadě pak mají zkoumat povahu zkoumaných jevů z perspektivy aktérů výzkumného šetření – tedy odpovědi na ně se nerovnájí objektivnímu popisu zkoumaného jevu, ale tomu, jak je tento jev prožíván a vnímán lidmi, kterých se dotýká. Obvyklé uspořádání výzkumných otázek je hierarchické – je definována jedna obecná hlavní výzkumná otázka, z níž vystupují rozšiřující vedlejší výzkumné otázky. Důležitá je vnitřní soudržnost a souvislost tohoto uspořádání – odpovědi na vedlejší výzkumné otázky skládají odpověď na hlavní výzkumnou otázku (Švaříček a Šed'ová, 2007).

### **Výzkumné otázky**

Definice hlavní výzkumné otázky proto vycházela z poznatků výše zmíněných autorů. Následně byla rozvětvena a prohloubena definováním vedlejších výzkumných otázek. Hlavní výzkumná otázka logicky navazuje na cíl výzkumného šetření a vedlejší výzkumné otázky na dílčí cíle.

Hlavní výzkumná otázka je definována: **Jaký je vliv programů selektivní primární prevence ve vybraných třídách z pohledu jejich lektorů?**

Vedlejší výzkumné otázky jsou označeny zkratkami DVO a číslem. Pro lepší orientaci je za každou vedlejší výzkumnou otázku v závorce uvedena zkratka dílčího cíle, se kterým otázka souvisí.

**DVO1:** Jaký je z pohledu lektorů vliv programů selektivní primární prevence ve vybraných třídách v průběhu programů? (DC1)

**DVO2:** Jaký je z pohledu lektorů vliv programů selektivní primární prevence ve vybraných třídách bezprostředně po ukončení programu? (DC2)

**DVO3:** Jaký je z pohledu lektorů vliv programů selektivní primární prevence ve vybraných třídách cca šest měsíců po ukončení programů? (DC3)

**DVO4:** Jaký vliv mají z pohledu lektorů programy SPP na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (např. žáci s ADHD, žáci s poruchami chování, žáci s poruchami autistického spektra, žáci s odlišným mateřským jazykem apod.) a jejich život ve třídách? (DC4)

**DVO5:** Jaké jsou z pohledu lektorů největší přínosy programů selektivní primární prevence ve vybraných třídách? (DC5)

**DVO6:** Jaká jsou z pohledu lektorů největší negativa programů selektivní primární prevence ve vybraných třídách? (DC6)

### **Tazatelské otázky**

Tazatelské otázky jsou již přímo otázkami z okruhů, na které jsou respondenti výzkumného šetření dotazováni. Je možné zaměňovat pořadí okruhů otázek a volit okruhy otázek dle potřeby a možností, což zvyšuje efektivitu rozhovoru (Miovský, 2006). V tomto výzkumném šetření byly tazatelské otázky rozděleny do okruhů podle toho, na kterou dílčí výzkumnou otázku dané tazatelské otázky přinášejí odpověď (což je vždy uvedeno v závorce za tazatelskou otázkou). Do úvodní části byl přidán jeden „zahřívací okruh“ otázek, který zjišťuje obecné informace o respondentovi. Níže jsou uvedeny konkrétní tazatelské otázky:

- Jak dlouho již realizujete programy selektivní primární prevence?
- Jakou školu a obor jste absolvoval/a?
- Absolvoval/a jste nějaké výcviky či kurzy související s primární prevencí? Případně jaké?
- Realizoval/a jste s touto cílovou skupinou i jiné aktivity? Jaké?
- Jak obvykle probíhá program selektivní primární prevence, který realizujete?
  
- Jakou proměnu v průběhu realizace programu obvykle pozorujete ve skupinové dynamice třídy nebo v klimatu třídy? (DVO1)
- Jaké z těchto proměn pozorujete nejčastěji? (DVO1)
- Týkají se tyto změny i třídního učitele, ostatních pedagogických pracovníků nebo vedení školy? Případně jak? (DVO1)
  
- Pozorujete obvykle po ukončení programu proměnu situace ve třídě oproti prvnímu setkání se třídou? (DVO2)
- Pokud ano, jak taková proměna nejčastěji vypadá? (DVO2)

- Pozorujete po ukončení programu proměnu interakce mezi žáky, případně mezi žáky a pedagogickými pracovníky, oproti prvnímu setkání? Případně jakou? (DVO2)
- Zjišťujete situaci ve třídě po skončení programu, např. s šestiměsíčním odstupem? Co se obvykle dozvíte? (DVO3)
- Pozorujete s odstupem zhruba šesti měsíců po skončení programu trvalejší změny v klimatu třídy, příp. ve vztahu žáků k pedagogickým pracovníkům? (DVO3)
- Jaké změny obvykle pozorujete? (DVO3)
- Potkáváte ve třídách během programů selektivní primární prevence žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (žáci s ADHD, PAS, poruchami chování, odlišným mateřským jazykem apod.)? (DVO4)
- Jaký mají podle vás programy selektivní primární prevence vliv na život těchto žáků ve třídě? (DVO4)
- Jaké vnímáte největší přínosy programů selektivní primární prevence ve třídách? (DVO5)
- Na jakou situaci jste při realizaci programů selektivní primární prevence nejvíce hrdý/á? (DVO5)
- Dokážete popsat, co napomohlo takovému průběhu situace? (DVO5)
- Jaká potenciální rizika či negativa programů selektivní primární prevence pro třídu vnímáte? (DVO6)
- Způsobil některý z vámi vedených programů něco negativního? Co to případně bylo? (DVO6)
- Jaké toho byly příčiny? (DVO6)

## 5.6 Rozhodnutí o metodách

Fáze výzkumného šetření, která se týká rozhodnutí o metodách, které výzkumníci využijí, obsahuje tři části, kterými jsou výběr výzkumného vzorku, výběr metod sběru dat a zajištění si vstupu do terénu (Švaříček a Šed'ová, 2007).

### Výběr výzkumného vzorku

V kvalitativním výzkumném přístupu nejde o to, aby vzorek reprezentoval určitou populaci, ale konkrétní problém. Výběr vzorku není tedy náhodný, ale cíleně sestavovaný s přihlédnutím ke zkoumanému problému (Švaříček a Šed'ová, 2007). Pro účely tohoto výzkumného šetření byl vytvořen výzkumný vzorek tak, aby obsahoval **sedm lektorů selektivní primární prevence ze tří různých organizací**, které poskytují programy na území jednoho krajského města v České republice. Stanovenou podmínkou je, že lektor musí mít **zkušenosti s realizací programů minimálně dva roky**. Pro vyváženost vzorku byli do výzkumného šetření zařazeni muži i ženy. Zapojili se tři muži a čtyři ženy.

### Charakteristika respondentů

V této části práce jsou stručně popsáni jednotliví respondenti. Jejich jména jsou vzhledem k etické stránce výzkumného šetření pozměněna. Ze stejného důvodu jsou pozměněna i jména organizací, ve kterých aktivity realizují.

#### Paní Hana

Paní Hana pracuje v první preventivní organizaci a programy selektivní primární prevence realizuje tři roky. Absolvovala pedagogicky zaměřenou vysokou školu a prochází výcvikem komplexní krizové intervence. Mimo programy selektivní primární prevence realizuje ještě aktivity pro děti v pěstounské péči a děti s poruchami chování.

#### Pan Jan

Pan Jan realizuje programy selektivní primární prevence již sedm let, také pod první preventivní organizací. Vystudoval religionisticky zaměřenou vysokou školu, absolvoval výcvik komplexní krizové intervence, kurz mentoringu, kurz motivačních rozhovorů, kurz koučování, kurz práce se sociometrickými dotazníky B3 a B4 a mnoho dalších specifických kurzů souvisejících s primární prevencí.



### **Pan Šimon**

Pan Šimon dělá programy selektivní primární prevence sedm let, pod první preventivní organizací. Vystudoval jednooborovou psychologii a absolvoval psychoterapeutický výcvik. S dětmi a mládeží pracuje ve své psychoterapeutické praxi a působí také jako školní psycholog.

### **Pan Martin**

Pan Martin pracuje v druhé preventivní organizaci. Programy selektivní primární prevence realizuje šest nebo sedm let. Vystudoval psychologii a speciální pedagogiku a nyní ještě dostudovává pedagogicky zaměřenou vysokou školu. Prošel výcvikem komplexní krizové intervence, výcvikem pro práci s problematickými třídními kolektivy, psychoterapeutickým výcvikem a dalšími výcviky a kurzy souvisejícími s prací s lidmi. S dětmi a mládeží pracuje také terapeuticky v jiné neziskové organizace. Realizuje pro tuto cílovou skupinu také zážitkové a zátěžové výjezdy.

### **Paní Barbora**

Paní Barbora pracuje také v druhé preventivní organizaci. Programy selektivní primární prevence realizuje čtvrtým rokem. Absolvovala speciální pedagogiku a kurz motivačních rozhovorů.

### **Paní Tereza**

Paní Tereza realizuje již dlouhou dobu preventivní programy v třetí preventivní organizaci. Programy selektivní primární prevence pak přibližně deset let. Vystudovala pedagogicky zaměřenou vysokou školu a absolvovala specializační studium pro metodiky prevence, kurz motivačních rozhovorů, výcvik komplexní krizové intervence a řadu dalších kurzů. V současné době prochází psychoterapeutickým výcvikem.

### **Paní Jana**

Paní Jana pracuje ve třetí preventivní organizaci. Programy selektivní primární prevence realizuje dva roky. Vystudovala psychologii a prošla výcvikem komplexní krizové intervence a dalšími kurzy souvisejícími s prací s lidmi.

## **Výběr metod sběru dat**

Na základě výzkumného problému a cíle výzkumu byl pro účely tohoto výzkumného šetření zvolen hloubkový rozhovor. Tento výzkumný nástroj je vhodný zejména proto, že dobře mapuje, jak respondenti vnímají, případně prožívají, zkoumaný fenomén. Jde o nestandardizované dotazování jednoho respondenta pomocí otevřených otázek. Za konkrétní podobu výzkumného nástroje byl vybrán **polostrukturovaný rozhovor**, který vychází z předem připravené struktury otázek, které lze zároveň na základě potřeby situačně měnit, doplňovat či obměňovat (Švaříček a Šed'ová, 2007).

## **Zajištění vstupu do terénu**

Respondenti byli kontaktováni emailem a telefonicky. Nejprve byly vybrány tři organizace na území jednoho krajského města. Respondenti z jedné organizace ihned přislíbili účast. Z druhé organizace se ozvali s tím, že již selektivní primární prevenci nerealizují. Pracovníci třetí organizace byli zahlceni přípravou na spuštění online preventivních programů, účast ve výzkumném šetření tedy odmítli. Byly proto osloveny další dvě organizace, které obě přislíbily účast. Termín setkání a platforma pro setkání byly domlouvány vždy s konkrétním respondentem. Setkání s respondenty bylo ztíženo opatřeními vlády v souvislosti se situací ohledně pandemie nemoci covid-19. I přesto se podařilo rozhovory realizovat, a to v distanční formě. Žádný rozhovor vzhledem k opatřením neprobíhal tváří v tvář. Většina rozhovorů proběhla na platformě Skype, jeden rozhovor na platformě Zoom. První rozhovor byl realizován 30. 10. 2020, poslední rozhovor 22. 12. 2020.

## **5.7 Zajištění kontroly a kvality výzkumného šetření**

Podkapitola 5.7 se věnuje kontrole a kvalitě výzkumu. V podkapitole je popsáno, jakým způsobem autor práce postupoval, aby udržel co nejvýše platnost, pravdivost a spolehlivost výzkumného šetření. Zároveň je v kapitole ujasněno, jakých zásad se autor držel, aby bylo výzkumné šetření etické.

### **Zajištění spolehlivosti výzkumného šetření**

Pro udržení kritéria spolehlivosti je doporučováno, aby výzkumníci nedomýšleli a nedoplňovali data, která se ve výzkumném šetření ve skutečnosti neobjevují. Je tedy

důležité pracovat pouze s daty, která přinášejí respondenti, a nekládat jim do úst vlastní myšlenky (Rubin, Rubin, 2005). Výzkumného šetření při této diplomové práci tedy bylo realizováno ve shodě s tímto doporučením. Respondentům byly pokládány převážně otevřené otázky, aby měli co největší prostor vyjádřit své vlastní myšlenky. V průběhu jednotlivých rozhovorů věnoval autor práce pozornost tomu, jak respondenti otázkám rozumějí, a otázky byly postupně upřesňovány pro zvýšení jejich konzistence a dosažení jejich záměru. Pro udržení spolehlivosti výzkumu je také důležité přesně přepisovat rozhovory a jednotně a konzistentně postupovat při kódování (Rubin, Rubin, 2005). I na to byl kladen důraz.

### **Zajištění kvality výzkumného šetření**

Kvalita výzkumu v sobě mimo jiné zahrnuje validitu (platnost) a důvěryhodnost výzkumu. Toto hledisko je dle Hendla vhodné zvažovat již v počátku výzkumu – při jeho samotném navrhování. Samozřejmostí je jasné vymezení cílů, určení toho, jakým způsobem budou cíle naplněny (definice výzkumných a tazatelských otázek, rozhodnutí o metodách), a celkové naplánování celého procesu výzkumného šetření (Hendl, 2005).

V tomto ohledu autor práce postupoval dle doporučeného postupu Švaříčka a Šedřové (2014), který tyto jednotlivé kroky výzkumného šetření zahrnuje a popisuje.

Výsledná podoba výzkumného šetření byla před započítím sběru dat konzultována v týmu (vedoucí práce, autor práce). Formulované cíle a otázky byly ještě následně předloženy ke zhodnocení kolegyni z oboru, která se v oblasti prevence pohybuje přes deset let. Otázky byly na základě jejich podnětů upraveny.

### **Etické dimenze výzkumného šetření**

Důležitou součástí kritéria kvality výzkumu jsou jeho etické dimenze. Lze hovořit o zachování důvěrnosti, přítomnosti informovaného souhlasu a zpřístupnění práce respondentům. Důvěrnost cílí na to, aby žádný z respondentů neutrpěl jakoukoliv újmu (Švaříček, Šedřová, 2007). Prostředkem k zachování důvěrnosti v tomto výzkumném šetření je striktní nešíření informací od autora práce dál a anonymizace všech jmen, míst, názvů pracovišť a dalších osobních a citlivých údajů. Všechna jména respondentů, názvy škol a míst jsou tedy změněny nebo neuvedeny. Pro účely výzkumného šetření byl pro

respondenty vytvořen informovaný souhlas. Každému respondentovi byl před rozhovorem zaslán s předstihem několika dní, aby měl respondent dostatek času na seznámení se s charakterem výzkumného šetření a jeho cílem. Tento informovaný souhlas lze dohledat v příloze diplomové práce. K fyzickému podpisu informovaného souhlasu vzhledem k nařízením vlády v souvislosti s pandemií nemoci covid-19 nedošlo. Každý respondent tedy poskytl souhlas ústní. Tato vyjádření jsou nahrána na jednotlivých záznamech rozhovorů. Jako důležité etické hledisko se také jeví zpřístupnění výsledků práce respondentům. Respondentům bylo přislíbena zaslání diplomové práce po její obhajobě. Zaslání proběhne jednotlivě, aby respondentům nebylo zřejmé, kdo další se výzkumného šetření účastnil.

## 5.8 Sběr dat

Tato podkapitola popisuje, jak probíhal sběr dat. Nejprve byly osloveny tři organizace, které ve vybraném krajském městě nabízí školám realizaci programů selektivní primární prevence. Organizace byly kontaktovány emailem a následně telefonicky. Jedna organizace přislíbila účast. Druhá organizace poskytla informaci, že již programy selektivní primární prevence nenabízí. Třetí organizace se omluvila s tím, že mají hodně práce s přípravou online programů všeobecné primární prevence. Byly proto osloveny další dvě organizace, které obě přislíbily účast a na výzkumném šetření se podílely. Do výzkumného šetření se tedy nakonec zapojilo sedm respondentů. Každý z respondentů byl osloven e-mailem a byl s ním domluven termín distančního rozhovoru. Šest rozhovorů proběhlo na platformě Skype, jeden rozhovor na platformě Zoom. Všechny rozhovory byly nahrány na aplikaci Diktafon v mobilním telefonu. Záznamy byly doslovně přepsány do dokumentů v programu Word.

## 5.9 Práce s daty a jejich interpretace

Pro práci s daty byla využita technika **otevřeného kódování**. Tato technika zahrnuje úplné rozebrání, konceptualizaci a složení dat do nové podoby. Zkoumaný text je symbolicky rozbit na prvočinitele, kterým jsou přidělena označení. Takto označené celky se nazývají **kódy**, se kterými je dále ve výzkumu pracováno. Jako kód může být označeno slovo, několik slov, věta nebo například odstavec. Při volbě kódu je pak vhodné klást si otázku, jaký je jeho význam a jaký jev či téma představuje. Jako kódy lze využívat i odborné

termíny či in vivo kódy (výrazy explicitně zmíněné respondenty). Souběžně s kódy je také vhodné vést poznámky, které upřesňují obsahy jednotlivých kódů či shromažďují postřehy výzkumníka. V závěru kódování je vhodné provést revizi kódů. Při tomto procesu je mimo jiné vhodné sloučit obsahově shodné, ale jinak nazvané kódy. Kódy v průběhu procesu kódování výzkumníci zapisují do seznamu kódů. Po ukončení tohoto seznamu začíná proces **kategorizace**. To obnáší rozřazování kódů podle jejich podobnosti či vnitřní souvislosti. Výsledkem tohoto procesu jsou nově vzniklé **kategorie**. Celý tento proces umožňuje detailní rozbor textu a nalezení významů, obsahů a informací, které nejsou na první pohled, ani při čtení či poznámkování textu, vidět (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Pro další práci s daty byla zvolena technika „*vyložení karet*“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 226). Jde o představení vzniklých kategorií a podrobnou deskripci a interpretaci jejich obsahu (kódů). V následující části práce jsou tedy tímto způsobem představeny kategorie, které byly v procesu kategorizace vytvořeny.

### 5.9.1 Kategorie „změny ve vztazích a klimatu třídy“

Kategorie „změny ve vztazích a klimatu třídy“ obsahuje kódy:

- vzniká prostor k vyjádření pro každého žáka,
- žáci pojmenovávají problém a hledají jeho řešení,
- atmosféra ve třídě se uvolňuje, ubývá napětí,
- ve třídě je nastoleno bezpečné prostředí,
- problém je odstraněn nebo zmírněn,
- žáci pracují na změně norem ve třídě,
- třída se stává klidnější,
- roste kvalita vztahů mezi žáky, vzájemný respekt a otevřenost,
- mění se pohled učitele na žáky a jeho přístup k nim,
- roste kvalita vztahu žáci–učitel.

První oblast, na kterou mohou mít programy selektivní primární prevence dle respondentů vliv, jsou vztahy mezi žáky a v důsledku toho i změny v klimatu třídy. Ty se mohou uskutečnit díky tomu, že lektori vytvoří takový **prostor, ve kterém je možné bavit se o problémech**, které se ve třídě vyskytují. Žáci tak v tomto prostoru mohou **pojmenovat**

**to, co je ve třídě tíží**, a zároveň to, co by potřebovali jinak (pojmenují před třídou vlastní potřeby). V důsledku toho je možné **hledat přiměřená a realistická řešení problémů**. Lektori popisovali, že zakázka, kterou se školou domlouvají, obvykle bývá splněna – **problém ve třídě je tedy zcela odstraněn nebo alespoň zmírněn**. V důsledku pojmenování problému a příčin nespokojenosti žáků před třídou se může **uvolnit atmosféra ve třídě**. Respondenti se shodovali na skutečnosti, že v průběhu programů obvykle **ubývá napětí ve třídě**, což poskytuje prostor pro další změny. Dle respondentů „jádro“ programů selektivní primární prevence spočívá ve skupinových diskusích, reflexích situací a procesů ve třídě. Tím probíhá popisování, pojmenovávání a zvědomování nevědomých procesů ve třídě, které umožňuje žákům situaci rozpoznat a řízeně ji řešit. Respondenti konkrétně uváděli:

Paní Hana: *„Představuju si, že to může způsobovat třeba to, že ty situace, který normálně tam běžej samospádem, tak ty děti už najednou si potom uvědomí, že tohle je situace, kterou třeba nechcem, nebo si to nějak uměj vysvětlit.“*

Pan Martin: *„No, ty pozorovatelný změny... Ta větší míra otevřenosti, důvěry v to, že ty procesy se vyplatí otvírat a řešit je, bavit se o tom nějak a že jsou jako znovunastartovaný k tomu, se o tom nějak bavit. Nebo něco s tím dělat.“*

Pan Šimon: *„Že tam přijdeš do té třídy a oni maj mezi sebou prostě obrovské problém. Ale nikdy o tom spolu nemluvili, že jo. (...) „Je to prostě takový, že v některých těch třídách mi jako přijde, že ta selektivka jim jako přináší to, že si o tom začnou vůbec povídat, jo.“*

Paní Jana: *„Ale postupně mám pocit, že se to klima jako otevírá k tomu, ty věci sdílet. Že je ten formát čím dál více otevřený pro to: „Ano, teď víme, že tohle je ta situace, ve který se půjdeme bavit o těch věcech.““*

V důsledku pojmenování problému, uvolnění atmosféry, nastartování procesu sdílení a společné práce na odstranění problémů se také dle lektorů vytváří ve třídě **bezpečné prostředí**. Nezřídka také **roste vzájemný respekt a otevřenost mezi žáky**, a **třída se tak stává klidnější**.

Další téma, které lektori uváděli, je **změna norem v třídním kolektivu**. V průběhu programů selektivní prevence nelze totiž zůstat pouze u diagnostiky a rozkrytí

patologického procesu ve třídě, ale je třeba také pracovat na změně tohoto procesu. Z výpovědí lektorů se jeví jako důležité pro změnu norem označení původního chování za nepřijatelné, vytvoření nové zdravé normy a její důsledné vyžadování. Celým procesem pak prostupuje práce s motivací žáků.

Paní Hana: „Rozhodně, to si myslím, že bylo zásadní, že bylo pojmenovaný to, že tohle je opravdu špatná věc, co se tam děje.“

Paní Barbora: „Že jsme se o něčem bavili, první setkání bylo plný vulgarismů a další setkání nepadlo ani jedno sprostý slovo. Jo, to bylo moc hezky vidět, že se ty žáci snaží, že jsou učenliví a že do toho jdou s velkou motivovaností...“

Paní Tereza: „... je to prostě tak, že každá ta skupina je v nějaký fázi a v některých skupinách musíme být na začátku vlastně velmi tvrdý a musíme velmi dobře nastavit ty hranice, aby oni vlastně potom byli schopný spolu komunikovat...“

V důsledku všech zmíněných procesů mohou mít také programy selektivní primární prevence vliv na **změnu kvality vztahů mezi žáky**. Respondenti k tomu uvádějí:

Paní Tereza: „... přátelství si myslím často bejvá předefinovaný, že prostě nemusím se kamarádit s každým, ale jsme tady prostě ve škole, kde se budeme respektovat...“

Pan Šimon: „Kdežto když tam potom s nima děláš nějakou tu intervenci nebo nějaký program, tak mně přijde, že tam dojde k takovému posunu, že jako... Přijde mi, že i do toho kolečka si sedaj blíž k sobě než na tom začátku... Že už netrvaj na tom, že musí sedět Anička vedle prostě Karolínky, ale že Karolínka si klidně sedne vedle Adélky, že jo. Anička sedí na druhým konci. Jo, že je tam takovej větší pocit soundéžitosti, takový jako větší tolerance k sobě navzájem. Že jako o tohleto vlastně jde. Že jako nějak pochopěj, že jako každé jsou jiné, že spolu musej nějak jako vyjít a že spolu šest pět sedm osm let jako ještě budou někam chodit a že by mohli být jako dobrá partička.“

Pan Jan: „... zpravidla tam ubyde ta patologie, která tam byla na začátku, a obecně se zlepší vztahy mezi těma dětma...“

Pan Martin: „Ten zbytek třídy už se stal nějak tolerantnější a začal jako chápat toho jednoho jedinýho, a tím se to jako celý zklidnilo. A on k nim začal taky být otevřenější a tak.“

Jeden z respondentů popisuje, že dokonce může dojít k určitému resetu vztahů:

Pan Šimon: „... v některý třídě se ti tam úplně zresetujou vlastně ty vztahy... Vlastně to začne jakoby od znova. Někde docílíš toho, že si to pojmenujou, že se tam zlepší atmosféra, že se tam víc poslouchaj, že jako ty sígři věděj, že jako úplně všichni je nežerou, jak si mysleli. Ty, který jsou zase terčem těch jejich vtípků, zas přijdou na to, že tam maj vlastně víc těch spřízněnejch jakoby duší.“

Do klimatu třídního kolektivu vstupuje i působení třídního učitele. Programy selektivní prevence mají dle respondentů vliv na **proměnu pohledu učitele na žáky a jeho přístup k nim**. Učitel se tak může stávat více chápatelý, respektující a na řešení orientovaný. Také se může skrze větší poznání žáků stávat méně osobnost hodnotící. Odděluje pak ve vztahu k žákovi jeho chování (které lze hodnotit) a jeho osobnost. V důsledku toho se může měnit i jazyk a slovník učitele směrem k žákům. Skrze vzájemné poznávání tedy může **růst vztah k žákům** a může se **proměňovat přístup k nim**.

Paní Barbora: „Vlastně mi přijde, že ti učitelé to načítají velmi hezky. Často jako ty nějaký nešvary nebo ty věci, co tam vidí na těch žácích. A na konci mi přijde, že už se bavíme spíš o konkrétních postupech. Že tam třeba mají žáka, který pochází z nějaké bolavější rodiny a vlastně to má jako celkově těžké, je tam potřeba nějaký individuál. Nebo že ta třída jako taková potřebuje nějaký stmelující akt. Nebo právě to, že potřebuje něco jako zahodit. Takže z toho lezou už nějaký konkrétní věci, a to už je fakt na tom učiteli...“

Paní Tereza: „A vnímám takovou jako věc, že jak na tom pracujeme hodně společně s učitelma, tak že se velmi často zlepšil i ten vztah některých učitelů k těm žákům. Že když jsou na tom programu přítomný, tak viděj, jak některý ty žáci se projevujou, když třeba řešej... Že se seznáměj... Že ta selektivní prevence je o vztazích, ne o výkonu.“

„Pro ty učitele je vlastně celkem neobvyklá situace, že jsou ve třídě a nemusej ji řídit. Nemusej se starat vlastně o to, co se tam bude dít a jenom pozorujou. A jenom tenhle moment, že jsou u toho přítomný a pozorujou a nemusej vůbec nic, tak už jen to jim vlastně rozšiřuje pohled na tu třídu, jo.“

„Prostě: ‚Oni jsou hajzlové (žáci – pozn. aut.) a koukejte těm hajzlům říct, že takhle teda ne.‘ Říkám jako: ‚Pro nás to nejsou úplně hajzlové a my sem přijdem na dvě hodiny, ale



*tak pojdme.‘ A někdy je to o tom, že se prostě mění slovník a někdy to je, že oni jenom slyšej, že o nich nebudou mluvit jako o hajzlech, když se jako bavíme takhle. Tak řeknem: ‚Dobře, je to třída a jaký chování vám vlastně vadí?‘“*

Paní Hana: *„Myslím si, že nejčastěji, co jim ta zkušenost se selektivkou může dát, je, že zaprvé viděj, že se dá bavit s dětma o nepříjemnostech. Že to nemusí bejt jenom v režimu, že posbírám důkazy a potom dám poznámky, ale že je možný s nima jít do nějaký konstruktivní diskuse o tom, co se to tam vlastně děje.“*

Pan Jan: *„No nejčastějč je to právě v tom, že ti učitelé se naučí ty žáky vnímat komplexněji a potom třeba lépe rozumí tomu, jakým způsobem se kdo chová. Někdy dokonce... Takže třeba už jen tím, že tomu rozumí, tak to třeba předchází nějakým zvýšeným tenzím.“*

Pan Martin: *„Jo, ale jako ano, děje se to, že učitele méněj přístup nebo my to pozorujem nebo že děti to reportujou, že se jako něco stalo.“*

### **5.9.2 Kategorie „rozvoj kompetencí žáků“**

Kategorie „rozvoj kompetencí žáků“ obsahuje kódy:

- žáci pojmenovávají problémy třídy a společně pracují na jejich odstranění,
- žáci se učí vést diskusi,
- žáci se učí pojmenovávat své potřeby, otvírat a řešit konflikty,
- žáci se učí poskytovat si vzájemně zpětnou vazbu,
- žáci přebírají odpovědnost za dění ve třídě.

Druhou oblastí, na kterou mohou mít programy selektivní primární prevence vliv, je rozvoj kompetencí žáků. Při pohledu na výše uvedené kódy je zřejmé, že jde převážně o soft skills, tedy dovednosti využitelné převážně v oblasti mezilidských vztahů. V rozhovorech někteří lektori uváděli, že žáci obvykle na programech **pojmenovávají ve třídě určité problémy a následně pracují na jejich odstranění.**

Pan Martin: *„A to je i to, co pak ty děti hrozně zmiňujou v těch dotaznících, nebo v nějakých závěrečných kolečkách a zpětných vazbách. Jako: ‚Dokázali jsme prostě poprvý vyřešit vypjatou situaci dobře a super, a v klidu a povedlo se to.‘ A podobně to referujou i ty učitelé.“*

Paní Hana: „*Ne že by (žáci – pozn. aut.) hnedka byli strašně odvážný a začali se ozývat, ale vůbec tohleto, že jim vlastně dojde, že to není v pořádku, co se tam děje, je to náročná situace, perou se s tím jak můžou.*“

Pan Šimon: „*Každopádně si myslím, že jakoby ten přínos jakoby spočívá v tom, že si tematizujou ty svoje vztahy. Že věci, který dělaj netématicky, tak je prostě tematizujou. Tak si to prostě jako řeknou. Že si řeknou prostě jako: ‚On mě pořád šfouchá.‘ Nebo: ‚On mi furt bere jako botu, že jo.‘“*

Paní Tereza: „*Prostě i oni (žáci – pozn. aut.) se najednou zamýšlejí a říkají si: ‚Tak jak mi v té třídě vlastně je? Je mi tam dobře, nebo mi tam není dobře?‘ A přiznat si: ‚Ono mi tam vlastně není dobře.‘ I když ten dotazník vyplňujou, tak už to spouští ten proces, jako co za tím vlastně je, že jo. ‚Co můžu ovlivnit, co nemůžu ovlivnit.‘ A o tom se v tom programu bavíme, že jo.‘“*

Paní Barbora: „*Nebo prostě když zjistíme, že tam (ve třídě – pozn. aut.) funguje nějaká whatsappová skupina nebo něco, co tam bylo třeba hodně výživného, tak ty děti si to najednou přehrávají celý, baví se o tom, co se jako dělo. Jo, takže ten prostor na to je, že se ty témata jako otevírají.‘“*

V jiných částech rozhovorů respondenti hovořili o tom, že programy selektivní primární prevence dávají velký prostor pro rozvoj žáků v dovednostech **vedení diskuse a aktivního naslouchání**.

Pan Šimon: „*Prostě asi po dvou měsících práce jsem já i učitelka začli vysledovat, že fakt se to lepší, že fakt se jako poslouchaj. Tam to vypadalo, že tam člověk přišel, sednul si, chtěl udělat první kolečko: ‚Jak jste se měli jako celej tejdén?‘ nebo: ‚Jak jste se měli o vejkendu?‘, že jo. Došlo to ke třetímu a pak už mluvili všichni vlastně přes sebe, že jo... A po těch dvou měsících ty práce byli to kolečko schopný absolvovat všichni, poslouchat se a reagovat na sebe – že to byla vlastně jako diskuse mezi nima, že jo.‘“*

Pan Martin: „*To, co je pozorovatelný ve většině tříd, si troufnu tvrdit, je to, že ty děti najednou získávají větší pocit, je to samozřejmě v rámci toho programu, toho, že se mohou nějak otevřeně vyjádřit. Že spolu můžou mluvit a že právě ty reakce ty skupiny jsou právě třeba tlumenější – víc v pohodě.‘“*

Pan Jan: „*Tak určitě obecně tam dochází k nějakému posunu v měkkých kompetencích. Že se obecně posouvají v nějakých komunikačních dovednostech, ve spolupráci. To lze říct asi globálně. Ale potom už je to hodně specifický podle těch zakázek.*“

Paní Hana: „*... už jsem xkrát zažila, že na nějakym pozdějším, třeba čtvrtým pátým setkání, už oni třeba přijdou sami s nějakým tématem a už tak trochu... Už nemusím tu diskusi třeba tolik tlačit já, ale oni už si s tím trochu poraděj tím, že už ten proces párkrát zažili, jak to vlastně vypadá, když se vytáhne nějaký nepříjemný téma.*“

Paní Tereza: „*Když se to povede, jo, tak oni jsou vlastně víc naklonění si naslouchat.*“

Paní Jana: „*Že jakoby ten formát je pouze dvouhodinový, ale přesto postupně nabíhají na tu společnou nějakou komunikaci.*“

Dalším tématem, které lektoři v souvislosti s rozvojem kompetencí žáků uváděli, bylo **pojmenování vlastních potřeb a otvírání a řešení konfliktů.**

K nenásilnému řešení konfliktů neoddelitelně patří zpětná vazba – sdělování pozitivních a negativních zpráv druhému. Ten, kdo zpětnou vazbu dává, formuluje, jaké chování se mu líbí, nebo které mu vadí. Dále emoci, kterou v něm chování druhého vzbuzuje, a nakonec v případě negativní zpětné vazby také potřebu, kterou v souvislosti s chováním má (Rosenberg, 2008). I **poskytování zpětné vazby** (pozitivní i negativní) se žáci na programech dle lektorů učí. Lektoři v souvislosti s těmito tématy uváděli:

Pan Martin: „*Ono to tak často bejvá, že když jsou ve třídě dva konfliktní žáci, co maj mezi sebou spory, třeba i fyzický, a pořád se rvou, tak že se během toho programu během přestávky jako fakt do krve porvou. Já už jsem několikrát od sebe odtrhával děti během našich programů. A to, co mi přijde, že se daří a je super, že my s nima tu situaci řešíme jinak než ty učitelé. Že my k tomu přistupujem mnohem víc partnersky, ale zároveň přísně, nezvyšujem hlas, dáváme jim totální prostor se vyjádřit, těm konkrétním aktérům, a ostatní necháme naslouchat a nezvyšovat ty emoce. A to, co se daří v takovejch situacích, je to, když obě ty strany úplně v klidu a v pohodě dospějou k tomu, že nemusej na sebe křičet, nemusej se nenávidět, oba uznaj: ‚Jo, moje blbost. Můj error, upřímně jako sorry, promiň.‘ A ten druhý to vlastně vezme taky a jako je klid, je vyčištěno a je pohoda.*“

Paní Hana: „Anebo když se to povede, tak pak vnímám, právě že je jako uvolněnější atmosféra. Že právě skrz to, že dokážou pojmenovat, když se jim něco nelíbí, tak mizí to napětí velký, který tam bylo.“

Paní Tereza: „A to, co vnímáme jako posun, je, že vlastně v té třídě jsou schopní říct i třeba nepříjemný věci nebo věci, který by jim nějakým způsobem uškodit, ale oni se za to postavěj: ‚Já to takhle mám a já potřebuju.‘ Tak to vnímám jako dobře... Oni vlastně pak se naučej mluvit o svých potřebách, a když je něco nudí, tak prostě řeknou tomu učiteli: ‚My bysme se teďka potřebovali protáhnout.‘“

Pan Šimon: „Ty děti si to táhnou prostě jako by z toho domova a když o tom jako nemluvej, nepojmenujou si to, neuslyšej, co si o tom ty ostatní lidi jakoby myslěj, že jo. Že když někdo někomu vezme penál a hodí mu ho prostě jako do koše, tak jako se tomu skoro všichni v tu chvíli zasmějou, že jo. Protože jsou rádi, že to není jejich penál, že jo. No, ale takže on si pak jako myslí, že to je jako dobrej fór, že všichni ho jako hrozně berou, ale když pak seděj v tom kroužku a půlka z těch, který si myslel, že ho obdivujou, že hází jako Karlovi penál do koše, tak najednou zjistí, že ne. Že jim to přišlo srandovní, ale že se jim to vlastně nelíbí.“

Paní Barbora: „Takže jako ukázání těch slabých míst těch druhých nebo ocenění jinými žáky pro toho, který se cítí být vlastně jako na dně. Oni potom můžou, jak říkám, růst. To ocenění je neskutečně důležitý.“

Lektoři dále v rozhovorech popisovali, že programy selektivní primární prevence obvykle mívají vliv na to, že odpovědnost za chování a dění ve třídě je přenášena z dospělých (vedení školy, pedagogů, lektorů) na samotné žáky. Žáci se tak **učí přebírat odpovědnost za vlastní chování i za dění ve třídě.**

Paní Barbora: „... někteří na začátku nám vlastně papouškují: ‚Jo, vy jste tadyty... Vy nám narovnáte to a to.‘ A mají jako představu, že to spravíme my. Protože my jsme ti, co přišli, opraví je a odejdou... A jsou vlastně překvapení, že na tom budou muset makat i po tom, co my odejdeme. Takže mám pocit, že se jim jako rozsvítí, když najednou zjistí, že to, jak se v té třídě mají, je kusem toho, co do toho sami vkládají.“

Paní Tereza: „*A taky že jeden z těch cílů těch programů je jako posílit tu odpovědnost za to, co se v té třídě děje. A to u těch dětí je prostě najednou velký: ‚Aha! Takže já mám jako odpovědnost za to, co se tady děje, ale oni všichni taky a i ten učitel jo, ale není to jenom jejich věc, ale já na tom mám taky nějaký podíl.‘ Takže je to taková vzájemná kooperace a mám zkušenost, že to jako funguje.*“

Pan Šimon: „*Čili si myslím, že ta paní učitelka si vlastně jako uvědomí, že když s nima bude vlastně jakoby povídat a že když je to jakoby během hodiny nechá vyřešit mezi sebou, nechá je, ať si to jakoby pojmenujou, nechá je ať si to vyřikají, tak že... Ano, trvá to dlouho. Mně to v té třídě trvalo třeba půl měsíce, než se to někam posunulo, ale posunulo se to, a kdyby nepřišla korona, tak myslím, že už tam jakoby nemusím.*“

### 5.9.3 Kategorie „rozvoj kompetencí pedagogů“

Kategorie „rozvoj kompetencí pedagogů“ obsahuje kódy:

- pedagog se stává všímavějším na dění ve třídě, mění pohled na žáky a přístup k nim,
- pedagog získává komplexnější náhled na žáky, třídu a procesy v ní,
- pedagog se učí nové postupy práce.

Třetí kategorie, která vznikla, byla označena jako „rozvoj kompetencí pedagogů“. Data z rozhovorů s lektory ukazují na to, že programy selektivní primární prevence mají dle respondentů vliv i na působení pedagoga ve třídě. Například se může měnit **jeho postoj a přístup k žákům**. Pedagog může díky programu získat **komplexnější náhled na žáky** a porozumět jim. O tom, jak se může dle lektorů proměňovat postoj a přístup pedagoga k žákům, je napsáno více u první popsané kategorie „změny ve vztazích a klimatu třídy“. Lektori dále uváděli, že se vlivem programů mohou měnit **využívané postupy práce** pedagoga (např. výukové metody, techniky, řešení situací ve třídě, komunikace s rodiči, práce s konkrétním žákem nebo skupinou apod.).

Pan Martin: „*Tim, jak tam vstupujem postupně, opatrně, tak někdy už mezi těma jednotlivějma setkáníma oni (učitelé – pozn. aut.) reportujou jako: ‚Já jsem zkusil tohle, ted' jsem změnil tohle, tady jsme zkusili, jo a vypadá to dobře.‘“*

Paní Barbora: „*Spíš mi přijde, že některé ty věci, co vidí, může pak aplikovat v rámci té výuky, kdy toho má moc i v rámci toho vzdělávání jako takového. To byla třeba hezká praxe, když jsme byli na škole, kde ta třída potřebovala za sebou prostě udělat tlustou čáru nějakých jako příběhů nebo nějaké jako minulosti. A prostě třídní učitelka, na základě naší komunikace, si s nima udělala takovej rituál, že co vlastně už nechtěli v té třídě mít, tak si napsali na papír a na dvorku to šli pálit. A to mi přišlo sympatický, že to rovnou do praxe takhle uvedla. Někdy mi přijde, že ta setkání, jak jsou třeba v týdnu nebo po čtrnácti dnech, tak ten učitel má prostor třeba něco vyzkoušet a vrátit se k tomu a říct: ,Tohle mě třeba fakt bavilo. Tohle mi vůbec nefungovalo, nevíte, čím to bylo? ‘‘*

Pan Jan: „*Někdy dokonce dochází k tomu, že ten učitel se naučí nějaký postup, jak s nějakým žákem nebo skupinou žáků nebo situací ve třídě pracovat. ‘‘*

Pan Šimon: „*No, tak stejný je to, když ona (učitelka – pozn. aut.) křičí jako na ty děcka, že se nemůžou k sobě takhle chovat, že prostě nemůžou tadytému jakoby ubližovat, tak to jsou prostě takový ty obecný... Že oni se všichni stáhnou, ona odejde a oni to začnou znova. Čili ten posun může bejt v tom, že ona si prostě uvědomí, že když si s nima o tom bude normálně otevřeně povídat a nechá to na tom, aby to vyřešili oni v rámci svojí jakoby skupiny, tak že vlastně nikdo z nich není takovej, že by tam chtěl jakoby mermomocí dělat jakoby peklo. ‘‘*

Paní Tereza: „*A ještě teda je věc, že oni (učitelé – pozn. aut.) okoukávají to, co dělají ty lektori na těch programech, učej se nápodobou, pokud to v nich nějak rezonuje. Potom ty věci třeba ve třídnickejch hodinách nebo ve svý výuce nějak zkusej zohlednit. ‘‘*

Pan Martin: „*Tak to jsou obvykle situace, kdy se nám nějak podaří toho učitele nasměrovat třeba k tomu, jakým způsobem a jak by mohl komunikovat s tím rozezleným rodičem, když mu tam přijde a čeká se nějaká jako konfliktní schůzka, nějaký jako konkrétní vyústění a my ho nějak namotivujem, navedem metodicky k tomu, aby tu schůzku vedl nějakým jako partnerštějším způsobem, jemu třeba ne stoprocentně vlastním, ale nějakým jako výhodnějším. A on pak reportuje: ,Jo, tohle se povedlo, vlastně jsme díky tomu dokázali jako začít nějakěj dialog znova s těmahle rodičema a pozorujem v tom prostě změny. On najednou podepisuje známky, posílá omluvenky včas. Bylo to vlastně mnohem víc v pohodě, ta schůzka, než jsme mysleli a tak. ‘‘*

#### 5.9.4 Kategorie „přínosy programů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami“

Kategorie „přínosy programů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami“ obsahuje kódy:

- žáci s SVP mají více prostoru se projevit,
- žáci s SVP zažívají zájem, přijetí a úspěch,
- mění se vztah a vzájemný přístup žáka s SVP a ostatních žáků ve třídě.

Čtvrtá vytvořená kategorie byla označena jako „přínosy programů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami“. Dle výpovědí respondentů mohou být programy selektivní primární prevence využity jako podpůrný nástroj pro třídy, ve kterých jsou různí žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, pro žáky samotné i pro učitele, kteří ve třídě působí. Chování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich vztah vůči zbytku třídy může být dle některých respondentů předmětem zakázky programu selektivní primární prevence. Zde je důležité zdůraznit, že nemusí jít pouze o chování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vůči zbytku skupiny, ale i o chování skupiny vůči těmto žákům.

Paní Barbora: „*No, tak já si myslím, že často vlastně díky těmhle žákům ten program ta škola si žádá. Protože vlastně neví. Neví už co s tím a... Tam chci jako říct, že někteří ti učitelé se snaží.*“

Pan Jan: „*Tak oni (žáci se speciálními vzdělávacími potřebami – pozn. aut.) často bývají předmětem té zakázky. Jejich vztah k té skupině nebo jejich chování v té skupině.*“

Někteří respondenti uváděli, že programy selektivní primární prevence mohou poskytovat žákům se speciálními vzdělávacími potřebami **více prostoru se projevit**.

Paní Barbora: „*Tam je pro mě jako důležitý, že tam v těch programech mu (žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami – pozn. aut.) dáváme jako větší prostor. Opětovnou možnost zapojení. Když je tam žák, kde už jsou role daný, tak si vždycky jako poodstoupí, že ho to vlastně nebaví. Že s nima jako nebude. Cejtil, že vždycky bude ten outsider a že vždycky tam bude pocit té prohry.*“

Pan Martin: „... se snažíme dělat ten program vyváženě, aby v něm zazněly všechny hlasy, takže oni (žáci se speciálními vzdělávacími potřebami – pozn. aut.) často dostanou mnohem víc prostoru se projevit, ukázat, vyjádřit, než by dostali normálně.“

Důležitý přínos, který respondenti uváděli v souvislosti se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, je **prožitek zájmu, přijetí nebo úspěchu**, který si žák může z programu odnést a který jde ruku v ruce s výše uvedou větší mírou prostoru pro vyjádření.

Paní Barbora: „Když chceme tu třídu nějak stmelit, tak musíme jít po tom nejcitlivějším článku, protože on se v tu chvíli může zapojit a může poznat ten úspěch. Takže často třeba najednou není cílem srovnat vztahy, ale zažít aktivitu, kdy uspějí všichni a všichni z ní budou mít radost.“

Pan Šimon: „A Andrea (lektorka – pozn. aut.) se začla jako hrozně zajímat o jako jestli by ji mohli říct, jak se řekne rusky tohle, tohleto a támhleto. Že ji jako ruština přijde tak jako melodická a taková jako hezčí než čeština, řekla tehdy, to použila. Řekla, je to hezčí než čeština. A oni (skupina žáků s odlišným mateřským jazykem – pozn. aut.) na nás tak jako koukali a pak teda s náma se začli bavit a vlastně celou tu přestávku jsme se s nima bavili. A pak teda pomaloučku polehoučku se začli víc chytat jakoby na ty aktivity i na ty jakoby reflexe. I sami začli v těch reflexích říkat, že některej ten český kluk nebo česká holka něčemu hrozně jako pomoh v některý tý aktivitě. Před tím se chválili jenom spolu navzájem, že jo. A ty děcka český taky jako začaly říkat, jak to bylo supr, a prostě ten Igor (žák odlišné národnosti – pozn. aut.) tam něco udělal. Si pamatuju na Igora. A to se prostě jako povedlo, no.“

Paní Tereza: „A ty děti vlastně uměly česky na různých úrovních. A mluvilo se tam (ve třídě – pozn. aut.) španělsky, rusky, anglicky a česky, jo. A my teda trochu s kolegou umíme... Naštěstí jsme nějak poskládali ty jazyky, takže to tam jelo vlastně čtyřjazyčně, kdy jsme si to jako překládali a tak. Byla to vlastně jedna z nejlepších prací, ale my jsme se vůbec nedrželi programu. Ale už jen to, že oni (skupina žáků s odlišným mateřským jazykem – pozn. aut.) slyšeli ten svůj jazyk, tu snahu vlastně mluvit jiným jazykem, než to, co je běžný, tak to vlastně stačilo, aby to pomohlo... Ale když tam jsou žáci cizinci, tak se ptáme, jak moc umí česky, jak moc rozumí. A podle toho se to dělá.“



Dále respondenti hovořili o tom, že programy selektivní primární prevence mohou mít vliv na **proměnu vztahu a vzájemného přístupu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a ostatních žáků ve třídě**. To může vypadat například tak, že se žáci začnou více přijímat a respektovat vzájemně své individuální odlišnosti. Proměnu vztahu či vzájemného přístupu také může dle lektorů ovlivňovat zážitek kolektivního úspěchu, kterým třída společně projde, nebo změna přístupu učitele k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami.

Paní Tereza: *„Ale třeba zrovna jako v selektivce, v těch vztahových potížích se jako velmi často projevují nestandardní děti s ADHD. To jsou děti, který potřebují jasný hranice, jasně vědět, co mají a nemají dělat, potřebují zpětnou vazbu ihned, potřebují jako přijetí, ale zároveň jako potřebují vědět, že ‚tohleto ne‘ a dobrou formou. A to si myslím, že se v těch programech děje a že jsou ty děti... Že to na ně vlastně jako vliv má. A pak to má vliv na tu třídu, protože oni vidí, že se to dítě jako snaží, a tak ho prostě začnou přijímat jako víc prostě, když tomu rozuměj.“*

Pan Šimon: *„Přijde mi, že hodně dobrý je to pro lidi prostě s nějakajma... S nějakým tím aspergrem, nějakým prostě autismem. Že prostě jsem zažil dostkrát, že když byl ten člověk v té třídě, tak že nějakaj ten program jim prostě nějak pomoh v tom, že je ty ostatní začali víc brát a že se ty děcka tam jako cejtíli trošku jakoby líp, no.“*

Pan Jan: *„Takže tam ten vliv může být velkej. Ať už jako z hlediska toho, že oni (žáci se speciálními vzdělávacími potřebami – pozn. aut.) nějakým způsobem pracují sami na sobě ve vztahu k té skupině nebo ta skupina se snaží nebo učí jim líp porozumět. Reagovat na ně adekvátněji a tak.“*

Pan Martin: *„Myslím, že to, že my se tu třídu snažíme nastavit jako víc otevřenější a víc naslouchající a víc přijímající. To je obvykle něco, co oni pro svoje dobrý začlenění potřebují. Takže v tom vnímám, že jsou pro ně ty programy přínosnější. Potom v tom, že na úrovni těch jednotlivců se vlastně snažíme jim otevřít a rozšířit to vidění nejen té situace ve třídě, ale i toho, jak nahlížeš a koukaj na ty lidi, a to je zas něco, co ulevuje tomu tlaku, kterej obvykle ty žáci se specifickajma potřebama nebo cizinci nějak mají. Tak v tom vidím, že je velkej přínos.“*

Paní Barbora: „*Pak byla třeba třída, kde byl vlastně chlapec, kterej byl prostě pro ostatní žáky svým chováním tak prostě odlišný, že oni mu prostě nerozuměli a nechtěli mu rozumět. Tam je potom důležitý ta role toho učitele, jestli toho žáka nezesměšňuje, jestli jako nepodporuje tu třídu v tom... Často jako nevědomě, to není, že by ten učitel to dělal naschvál. Ale občas je to, to asi známe všichni z nějaký svý základky, že má nějakýho svýho spolužáka ten učitel prostě plný zuby, tak to slízne. Dělá si z něho... Jako že se po něm třeba vozí, nebo: ‚Za to může ten a ten,‘ vždycky se to na toho žáka jakoby svede. A ta třída to prostě přejímá. Tam ta role toho učitele je pro mě v rámci programu zásadní.‘*“

### 5.9.5 Kategorie „rizika programů“

Kategorie „rizika programů“ obsahuje kódy:

- rizika na straně lektora,
- rizika na straně školy,
- rizika na straně žáků.

Pátá kategorie je nazvána „rizika programů“ a ukazuje na to, jaké faktory mohou vliv programů selektivní primární prevence snížit či negativně ovlivnit. Respondenti pojmenovávali jako riziko situaci, kdy lektor se třídou nějaký problém tematizuje, otevře, ale například nezvolí vhodný postup řešení tohoto problému. Rizikem také může být chvíle, kdy lektor chybně interpretuje problém ve třídě, neodhalí jeho podstatu a udělá příliš rychle závěr, na základě kterého nevhodně zvolí postup řešení. Tyto situace jsou označeny kódem **rizika na straně lektora**.

Pan Šimon: „*No, tak riziko může bejt takový, že tam prostě můžeš vstoupit a že tam můžeš prostě v tý třídě rozehrávat něco, co tam jakoby není, že jo. Že to vlastně jakoby špatně odhadneš, co se tam jakoby děje a že špatně odhadneš, co tam máš jakoby nasadit, a tím, jak s nima pracuješ víckrát, tak to můžeš vlastně rozdmýchat něco, co se ti tam pak uděje, když prostě odejdeš, no... Čili tam vidim riziko v tom, že příliš rychle uděláš ten závěr v rámci toho screeningu – příliš rychle uděláš ten závěr, co se tam děje, a teď si jedeš v nějakých jakoby svejch lektorských postupech, jak to, co se tam děje, budeš jakoby řešit. A pak tam šlapeš jako slon z porcelánu jakoby do věci, co tam probudíš, a prostě v tý skupině se pak prostě probuděj a může to dopadnout vlastně*“

*jako špatně. To je riziko na straně lektora. Riziko toho formátu to spočívá v tom, že v některých těch třídách, že jo, to byly ty první roky, jsme to měli prostě nastavený tak, že jdeš do tříd, máš tam prostě pět setkání a je jedno, že ta třída prostě ještě jako relativně v pohodě, nebo že ta třída je opravdu jako na sračky. Tak je riziko toho formátu, že tam prostě přijdeš pětkrát a ono to prostě nestačí, že jo.“*

*Pan Martin: „Jedno to riziko samozřejmě je, že se může něco rozjet, může se to rozjet víc, než je zdrávo. Anebo my nedokážem úplně prohlédnout hloubku a komplikovanost té situace a to, co se otevře, pak ten učitel nedokáže úplně uřídit. Tomu se vlastně snažíme pomáhat tak, že trošku jako odhadujeme a pracujem s tím učitelem ve smyslu, jaký on má vlastně možnosti, a tomu přizpůsobujem tu hloubku. Ale někdy to buď úplně netrefíme, anebo ten pedagog se nakonec ukáže, že je vlastně ještě jinde, než se zdálo na začátku. Tak to je nějaký riziko, že se něco jako víc rozreje a nepodaří se to jako hezky a krásně uzavřít.“*

*Pan Jan: „Já si myslím, že jako nevhodně provedený program té selektivky, a to jsme v nějaké obecnosti, samozřejmě může způsobit třeba odpor vůči dalším podobným programům a k tomu komunikovat spolu o třídě. Na druhou stranu ty situace, kdy ta selektivka je nasazená, tak tam si jako myslím, že k tomu... Že ty třídy jsou vlastně na úrovni té podpoře, kde se pracuje i s nějakým jejich negativním vymezením vůči jakékoliv věci v systému. Jo, takže... Já si třeba vybavuju třídu, to byli středoškoláci, kdy ta skupina byla pod silným vlivem nějakýho manipulátora v té skupině... Ale... Ano, ten program už jenom jako tím screeningem paradoxně mohl trochu jako posílit tu jeho pozici tím, že my jsme jako mapovali to, co se tam děje, a on zase měl prostor ukázat té skupině, jak má navrch... Takže jsme potom tenhle program nedotahovali a převedli ho do individuálu, takže když se budu bavit o jednotlivým vstupu, tak už i screening, kterej vlastně nemá nějak moc... Není vlastně zaměřenej, tak už to může někdo zneužít. Ale nebral bych, že ten program sám o sobě zhoršuje situaci, ale spíš že může být zneužit někým jako takovýhle projekční plátno, a pak je to právě o práci toho lektora, aby to včasné identifikoval a zvolil něco jiného.“*

*Paní Hana: „... že se třeba nepodaří podchytit to, že nějakému dítěti se stala nějaká nespravedlnost, ale ona vypadá tak, že to je jeho chyba, a ty vlastně ještě podpoříš*

viktimizaci toho člověka. Že vlastně nasekáš škodu u toho jednotlivce. Že podpoříš nějakou křivdu vůči němu. (...) A možná to, když se jako nepodaří... Když tam uteče nějaký moment, kdy tam prosákne nějaká patologie a ty to nepodchytíš a nepojmenuješ, že tohle není v pořádku. Tak to si myslím, že tohle jsou momenty... Jako asi to neuškodí úplně mega moc, ale myslím si, že to jako podpoří to, že ta patologie tam bude dál nebo že ty oběti, kterejm se to dělo, si řeknou: ‚Aha, takže tadyta paní na to nezareagovala, tak to asi není důležitý.‘ A to je podle mě nebezpečný, to je hodně nebezpečný.“

Paní Hana: „No, myslím si, že to je, jakmile klesá pozornost lektora. Tak to je blbý, to pak vznikaj tadyty situace, že něco uteče. Pak si myslím, že se to může stávat třeba v momentech, kdy ten lektor třeba není dostatečně odvážnej na to, aby to vůbec pojmenovat. (...) No, a pak si myslím, že to, co to může způsobit, právě že ta třída jde pak do většího a většího odporu, tak to nastává v momentech, kdy ten lektor až moc tlačí. Že kdyby se to přirovnalo, jak se v motivácích pracuje s kolem změny... Tak si myslím, že to úplně krásně pojmenovává, že jakmile předběhneš tu třídu v tom, nakolik oni opravdu maj zvědoměný to, že opravdu jsou v problému. Že už je moc rychle tlačíš do dalšího kroku, tak v tom momentě se děje to, že padaj ještě do větší neochoty.“

Dalším kódem v kategorii jsou **rizika na straně žáků**. Respondenti v souvislosti s tímto tématem uváděli jako riziko například skutečnost, že při popsání problémů ve třídě může dojít u žáků k frustraci a rezignaci na řešení problému a hledání „vnějšího nepřítel“, což může narušit bezpečí ve třídě a bezpečí jednotlivých žáků nebo paradoxně prohloubit odpor třídy a konkrétní typ rizikového chování. Dále lektori uváděli riziko přijetí rizikového chování třídou za správné a upevnění netolerantních, radikálních postojů a názorů (nebo upevnění patologické pozice či celé hierarchie ve třídě). I to může vést k prohloubení rizikového chování ve třídě či u jednotlivých žáků. Následující úryvky z rozhovorů také ukazují na to, že je důležité, aby lektor konkrétní program dokončil a nezanechal třídu s pojmenovaným, ale nevyřešeným problémem (o tomto problému více v popisu kódu rizika na straně lektora).

Paní Tereza: „Potenciální rizika. No, potenciální riziko je vždycky v průběhu toho programu, když se vlastně ty věci jako pojmenujou. Protože k tomu, aby mohlo bejt

*člověku příjemno, tak si musíte projít i tu nepříjemnou část. Jo, to znamená, že když ta třída je vlastně konfrontovaná s tím... Nebo jako konfrontovaná... Nebo viděj to, že většina tříd si myslí, že tam opravdu není dobře a to přátelství že je tam s prominutím na hovno, a tak. ,Takže já jsem toho jako součástí. ‘ A ted’ může dojít k velké frustraci a hledání těch viníků někde vně. A to je velmi jako rizikový a my v těch programech tomuhle nenecháváme... Jako necháme tam ten čas, ale vlastně nevypouštíme ty děti jako neošetřený, aby to tam prostě nebouchlo. Aby si tu frustraci nevybily na někom v té třídě nebo na někom v jiné třídě nebo tak. Takže to tam vnímám, ale pracuju s tím. S tímhle rizikem jako pracujuem. ‘‘*

*Paní Hana: ,Že tam se může stát to, že když se ten proces vhodně neukočíruje, tak se může stát to, že se pojmenuje nějaký... rozkreje nějaký mechanismus a ta třída si z toho udělá: ,Jo, takže my jsme vlastně na to hrdý, že to takhle máme. ‘‘*

*Pan Jan: ,Já si třeba vybavuju třídu, to byli středoškoláci, kdy ta skupina byla pod silným vlivem nějakýho manipulátora v té skupině... Ale... Ano, ten program už jenom jako tím screeningem paradoxně mohl trochu jako posílit tu jeho pozici tím, že my jsme jako mapovali to, co se tam děje, a on zase měl prostor ukázat té skupině, jak má navrch... ‘‘*

*Pan Martin: ,To, že se v některých třídách upevní paradoxně nějaká hierarchie nebo nějaký názorový směr, kterej je spíš z toho druhýho pólu – netolerantní, spíš jako radikální. Že se utuží některý ty myšlenkový postoje těch jedinců a tak. Tak to je samozřejmě riziko. ‘‘*

Posledním z pojmenovaných kódů je kód označený **rizika na straně školy**. Lektori popisovali riziko nezaangažovaných učitelů, kteří například nechtějí měnit své přístupy a postupy ve třídě a očekávají, že se má měnit pouze třída. Paní Barbora popsala riziko, které spočívá ve skryté zakázce školy, kdy škola chce výstup z programu zneužít k tomu, aby žák ze třídy nebo ze školy odešel. Pan Martin popsal riziko, kdy je ohrožen učitel tím, že změni na základě programu své postoje ke třídě a je zbytkem učitelského sboru pro tuto změnu označen „za blázna“. Takovému učitelí pak hrozí prožitek zklamání a v konečném důsledku i vyhoření.

Paní Jana: „Zároveň velký riziko vnímám to, když není podpora ze strany učitelů, kdy ty učitelé to tolik nezajímá a vnímá to jako problém té třídy. Že ona se má změnit a že oni sami se měnit nebudou...“

Paní Tereza: „Vždycky je riziko tohoto programu, když nám zavolá škola: ‚Prosím vás, opravte nám tu třídu. Ona je hrozná.‘ A to je... Do takový zakázky teda nejdem, pokud se to nepodaří aspoň trošku... Oni někdy teda říkají: ‚Dobře, tak my se na tom budem podílet od camcat‘ po camcat.‘ Ale v reálu potom jako nic nedělají. Jo, že to jako fakt hoděj na tu třídu. Tak to je riziko, že se vlastně nepodaří zangažovat všechny ty strany, no.“

Paní Barbora: „A já jsem měla ještě tu myšlenku, že někdy si opravdu hrajeme na tenký hranici, kdy třeba ten učitel nějaký cíle napíše do objednávkového listu, a potom jsou tam ty skryté... Nebo skryté... Jsou tam věci, který on potřebuje jako náboje proto, aby třeba mohl toho žáka s těmi... Toho jiného žáka třeba vyoutovat. Takže hledá tu municí. Takže balancujeme někdy na tom dát tomu učiteli... Nebo dát, my nechceme, ale nevědomě můžeme. Takže si myslím, že to může být v tomhleto jako nahrát tomu učiteli, že mu rozkryjem ty karty a on to zmanipuluje podle svého. (...) Takže ano, jde to jako zneužít. Mohl by to být podklad pro to, toho žáka vyhodit.“

Pan Martin: „Myslím, že když se dějou nějaký negativnější věci, tak že se to vlastně tolik netýká těch dětí a těch tříd, ale jako spíš těch učitelů a těch školních ekosystémů jako takovejch. A to, co si myslím, že se jako děje, jakože je někdy negativní, je to, že my jako nějak instruujem toho učitele k nějakýmu postupu, dáváme jim nějaký doporučení, který vlastně do nějaký míry zasahujou i ten zbytek toho učitelstvího sboru. A on pak přichází s těmahle myšlenkama a je na to sám, tak je strašně ohrožený, potkává se pak s nějakým jako zklamáním a je tam za blázna, kterej to zkouší nějak jinak. A paradoxně tohle vlastně jako radikalizuje zbytek toho sboru vlastně jako proti tomu. A jde najednou jako „anti“ tomu. A to je vlastně věc, která nás dovedla k tomu, že my jsme na základě selektivky jako vystavili nějaký vzdělávání pro pedagogy i pro sborovny. To je pak lepší... a my i pak tohle děláme, když máme podezření na tohle, se snažit s tím vedením školy dojednat nějaký vzdělávání návazný pro celou tu sborovnu, aby prostě ten učitel sám nebyl prostě tou hláskou troubou toho, z našeho úhlu jako

*pokroku... A byl tam za jedinýho blázna, ale byla tam nějaká třetí strana, na kterou oni si to můžou případně hodit, o kterou to vedení může případně opřít. Takže to tam přinášíme. Ale toho jsem si jako vědom, že my občas ty učitele tak namotivujeme a k něčemu přivedem, že oni jsou pak prostě voják v poli a sám.“*

## 6 Diskuse a srovnání výsledků práce s jinými výzkumy

Z výzkumného šetření vyplynulo, že programy selektivní primární prevence mohou mít vliv na procesy, vztahy a dění ve třídě. Dle respondentů mohou způsobovat změny ve vztazích a klimatu třídy. Ve třídě může v průběhu programu vzniknout prostor, ve kterém je možné bavit se o problémech. Problémy žáci pojmenovávají a hledají příležitá řešení. Řešením problému se obvykle uvolňuje atmosféra ve třídě a ubývá napětí. Ve třídě tak bývá nastoleno bezpečné prostředí a výše uvedenými řešeními je problém zmírněn nebo zcela odstraněn. Ve třídě se také mohou měnit zažitá normy chování. Ruku v ruce s řešením problémů se dle respondentů žáci ve třídě stávají klidnějšími. V průběhu programu selektivní primární prevence roste kvalita vztahů, respekt a otevřenost mezi žáky. Na rovině vztahů se také může měnit pohled učitele na žáky a přístup, který k nim zastává. Tím roste kvalita vztahu žáci– učitel.

Lektoři dále uváděli, že programy selektivní primární prevence mají potenciál rozvíjet kompetence žáků. Dle respondentů je to hlavně v oblastech všímavosti na problémy třídy, jejich popisování a řešení, vedení diskuse, pojmenovávání vlastních potřeb, řešení konfliktů, poskytování vzájemné zpětné vazby a přebírání odpovědnosti za dění ve třídě. Programy selektivní primární prevence mohou také rozvíjet kompetence pedagogů. Lektoři popisovali, že je to hlavně v oblasti všímavosti na procesy ve třídě, získání komplexnějšího náhledu na dění ve třídě a na žáky a rozvoje v nových postupech práce se třídou. Dále mají dle lektorů programy přínos i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Konkrétně tito žáci obvykle na programech zažívají zájem, přijetí, úspěch a také více prostoru pro vlastní vyjádření. V průběhu programu se také může měnit vztah a vzájemný přístup žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a ostatních žáků ve třídě. Co se týče vlivu programů ve třídě, dle lektorů mají i svá rizika. Konkrétně se jedná o rizika na straně lektora, školy nebo žáků ve třídě.

O vlivu programů selektivní primární prevence není v literatuře mnoho napsáno. Lucie Vosáhlová v roce 2019 vypracovala diplomovou práci s názvem **Zhodnocení přínosu programů selektivní primární prevence**, ve které zkoumala, jak učitelé hodnotí přínos programů selektivní primární prevence a zda napomáhají řešení problémů ve třídách. Autorka realizovala během kvalitativního výzkumu rozhovory s šesti třídními učiteli,



školní psycholožkou a čtyřmi lektory z jedné organizace poskytující programy selektivní primární prevence. Respondenti–třídní učitelé uváděli, že obvykle dojde k naplnění předem stanoveného cíle programu (naplnění zakázky). Totéž uváděla dotazovaná školní psycholožka. Téměř všichni respondenti tohoto výzkumu zaznamenali přínos realizovaných programů. V některých třídách měly programy vliv na atmosféru ve třídě a řešení problému ve třídě (Vosáhlová, 2019). V tomto bodě se výsledky výzkumu shodují s výsledky výzkumného šetření této diplomové práce. I výsledky tohoto výzkumného šetření ukazují na určitý vliv programů selektivní primární prevence v oblasti vztahů a klimatu – uvolnění atmosféry a pojmenování a řešení problému žáky. Detailněji je to popsáno v podkapitole 5.9.1 – Kategorie „změny ve vztazích a klimatu třídy“. Vosáhlová dále uvádí, že dle oslovených respondentů–lektorů pouhé setkání lektorů se třídou problém třídy nevyřeší. *„Sami lektori tvrdí, že poskytují třídě pouze nástroje, jak situaci řešit a ukazují jim možnosti, co by se mohlo změnit, aby vztahy ve třídě vypadaly lépe. Pozdější vývoj situace závisí do značné míry na práci třídního učitele.“* (Vosáhlová, 2019, s. 60). Toto tvrzení koresponduje s výsledky tohoto výzkumného šetření. Konkrétně v podkapitole 5.9.2 – Kategorie „rozvoj kompetencí žáků“, kde je uvedeno, že programy selektivní primární prevence mohou mít vliv na rozvoj kompetencí žáků, které do určité míry souvisejí s vyšší mírou kvality vztahů ve třídě (např. vnímavost a pojmenovávání problémů ve třídě, práce na jejich odstranění, vedení diskuse a aktivní naslouchání, řešení konfliktů, poskytování vzájemné zpětné vazby apod.). Dále Vosáhlová uvádí, že učitelé i psycholožka z jejího výzkumného vzorku obdrželi od lektorů programů doporučení pro další práci se třídou, která oceňovali (Vosáhlová, 2019). To opět souvisí s výsledky tohoto výzkumného šetření, ze kterých je zřejmé, že programy selektivní primární prevence mají vliv na rozvoj kompetencí pedagogů (např. větší všímavost na procesy ve třídě, komplexnější náhled na žáky a naučení nových postupů práce). Doporučení lektorů jsou významným nástrojem rozvoje kompetencí pedagogů pro práci se třídou. Vosáhlová v závěru výzkumu hodnotí, že lektori programů selektivní primární prevence vidí programy jako přínosné v řešení vztahových problémů ve třídách (Vosáhlová, 2019). Což ukazuje i toto výzkumné šetření hned v několika rovinách, o kterých se podrobněji píše v podkapitole 5.9 – Práce s daty a jejich interpretace a v úvodní části kapitoly 6 – Diskuse a srovnávání výsledků práce s jinými výzkumy.

## **7 Shrnutí výsledků výzkumného šetření, zodpovězení výzkumných otázek, formulace doporučení**

### **7.1 Shrnutí výsledků výzkumného šetření**

Z výzkumného šetření vyplývá, že programy selektivní primární prevence mohou mít vliv na vztahy mezi žáky a na klima ve třídě. Konkrétně v průběhu programu obvykle vzniká ve třídě bezpečné prostředí, ve kterém se žáci mohou bavit o problémech a vlastních potřebách. Na základě toho pak třída za pomoci lektorů hledá řešení, jak problémy odstranit či zmírnit. Lektorů v rozhovorech uváděli, že zakázka, která je se školou domluvena, obvykle bývá splněna. Obecně lze tedy říci, že problém, kvůli kterému byli lektorů do třídy pozváni, bývá obvykle zcela odstraněn nebo alespoň zmírněn. Lektorů na programech žáky vedou k otevřené komunikaci, popisování vlastních potřeb a poskytování si vzájemné zpětné vazby. Tím často ve třídě ubývá napětí a uvolňuje se atmosféra. To samo o sobě dává prostor pro další pozitivní změny ve třídě. Programy selektivní primární prevence jsou postaveny na skupinových aktivitách, jejich reflexích a skupinových diskusích, reflexích procesů a situací ve třídě. Tato práce vede k pojmenování a zvědomování nevědomých procesů ve třídě samotnými žáky. Když je problém popsán a zvědoměn, žáci ho rychleji rozpoznávají a jsou schopnější ho řízeněji řešit. Ve třídě tedy roste kvalita vztahů – otevřenost a vzájemný respekt mezi žáky. Třída se nezřídka stává klidnější. Systematickou prací lektorů také v průběhu programů dochází ke změnám norem chování v kolektivu. Programy mají dále potenciál proměňovat vztah třídního učitele a žáků ve třídě. V průběhu programů dochází u řady učitelů k proměně pohledu na žáky a přístupu k nim. Učitel se stává více chápající, respektující a orientovaný na řešení problémů. Někdy také dochází ke změně v přístupu učitele, kdy učitel striktně odděluje hodnotu a osobnost žáka od jeho chování. Při práci s nežádoucím chováním ve třídě potom učitel hodnotí a popisuje za nepřijatelné chování žáka, nikoliv žáka samotného. Tím se proměňuje i jazyk a využívaný slovník učitele. V neposlední řadě se učitel se žáky v průběhu programu hlouběji seznamuje, což přispívá ke zvýšení kvality vztahů mezi žáky a učitelem.

Dále data z výzkumného šetření ukazují, že programy selektivní primární prevence přispívají k rozvoji kompetencí žáků – převážně soft skills – tedy dovedností využitelných

v oblasti mezilidských vztahů. Žáci jsou po proběhlém programu obecně vnímavější na problémy a jsou připravenější je řešit. Žáci také v průběhu programů rozvíjejí dovednosti vedení diskuse a aktivního naslouchání. Dále se u žáků prohlubuje dovednost řešení konfliktů. Žáci jsou schopnější pojmenovávat vlastní potřeby a poskytovat si vzájemně pozitivní i negativní zpětnou vazbu. V důsledku rozvoje všech zmíněných kompetencí a partnerského vedení programů ze strany lektorů roste obvykle ve třídě míra přebírání odpovědnosti za vlastní chování.

Programy mohou mít vliv i na pedagogy. Zejména na třídní učitele, kteří se třídou program absolvují. Jak již bylo uvedeno výše, může se měnit učitelův postoj a přístup k žákům. Učitelé mívají po programech komplexnější pohled na žáky a jejich chování a lépe jim rozumějí. Někdy se učitelé stávají ve vedení třídy více partnerskými a přenášejí více odpovědnost za chování ve třídě na samotné žáky. Učitelé také bývají po programech bohatší o nové postupy práce (např. výukové metody, strategie řešení problémových situací ve třídě, komunikace s rodiči, nové pracovní postupy s konkrétním žákem či skupinou žáků apod.).

Programy selektivní primární prevence mají dle lektorů také vliv na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich život ve třídě. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají obvykle v průběhu programů selektivní primární prevence větší prostor se projevit. Dochází také k situacím, kdy tito žáci zažívají na programech prožitek zájmu, přijetí a úspěchu. Programy dále přinášejí potenciál proměnit vztah žáka se speciálními vzdělávacími potřebami se zbytkem žáků a jejich vzájemný přístup a chování. Důležitým prostředkem proměny těchto vztahů bývá dle respondentů prožitek kolektivního úspěchu celé třídy (např. ve skupinové aktivitě). Také roste vzájemný respekt k individuálním odlišnostem mezi žáky.

Z výzkumného šetření také vyplývá, že programy selektivní primární prevence mají i určitá rizika. Respondenti popisovali, že to jsou rizika na straně lektora. Jedná se hlavně o situace, kdy lektor se třídou problém tematizuje, zároveň ale nezvolí vhodný postup řešení tohoto problému nebo toto řešení nestihne vhodně zrealizovat či zajistit. Dále také může jít o situace, kdy lektor chybně interpretuje problém ve třídě, neodhalí jeho podstatu či udělá příliš rychlý závěr a na základě toho zvolí i nevhodné řešení. Vliv programu

v takových situacích může být pro třídu negativní. Dále respondenti uváděli rizika na straně žáků, kdy žáci při popsání problémů upadnou do určité frustrace a rezignace na řešení tohoto problému a začnou hledat „vnějšího nepřítele“, na kterém by si frustraci vybili. Jde o rizikové situace, ve kterých může být významně narušeno bezpečí ve třídě či bezpečí jednotlivých žáků. Žáci mohou také přijmout rizikové chování ve třídě za správné a identifikovat se s ním – dochází tak například k upevnění nerespektujících, radikálních postojů a názorů ve třídě, které opět mohou narušovat bezpečí ve škole i mimo ni. Je tedy velmi důležité, aby lektor problém ve třídě pouze netématizoval a nenechal tak třídu s „obnaženým“ problémem. Je nutné, aby problém se třídou zevrubně prozkoumal, našel vhodné řešení a vedl do něho třídu či zajistil, aby tak učinila škola. Poslední oblastí rizik, o kterých se respondenti zmiňovali, jsou rizika na straně školy. Jde o situace, kdy učitel nebo učitelé od třídy vyžadují změnu, sami však k ní ochotní nejsou. Škola také může výstup u programu zneužít jako nástroj zvýšení tlaku na to, aby konkrétní žák ze školy odešel (zvýšení tlaku na rodiče – důkaz, že je konkrétní žák problémový).

I přes tato rizika, kdy může být vliv programů negativní, přináší programy selektivní primární prevence řadu pozitivních aspektů. Konkrétně mají programy selektivní primární prevence vliv na kvalitu vztahů ve třídě a klimatu třídy, rozvoj kompetencí žáků a pedagogů. Také mohou mít pozitivní vliv na kvalitu života žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

V závěru této podkapitoly je také nutné zmínit, že vzhledem k charakteru výzkumného šetření jsou jeho výsledky platné pouze pro výzkumný vzorek. Pro zobecnění některých výstupů a formulování určitých hypotéz by bylo nutné realizovat toto kvalitativní šetření na větším výzkumném vzorku. Následně by bylo vhodné pokračovat ještě kvantitativním výzkumem, který by platnost těchto hypotéz potvrdil, či vyvrátil. To ale přesahuje rámec této diplomové práce.

## **7.2 Zodpovězení výzkumných otázek**

V této podkapitole jsou zodpovězeny výzkumné otázky definované pro účely výzkumného šetření. Nejprve jsou přinášeny odpovědi na dílčí výzkumné otázky. V závěru podkapitoly pak na hlavní výzkumnou otázku. První tři dílčí výzkumné otázky jsou zodpovězeny souhrnně, jelikož se všechny týkají vlivu programů v průběhu času.

**DVO1: Jaký je z pohledu lektorů vliv programů selektivní primární prevence ve vybraných třídách v průběhu programů?**

**DVO2: Jaký je z pohledu lektorů vliv programů selektivní primární prevence ve vybraných třídách bezprostředně po ukončení programu?**

**DVO3: Jaký je z pohledu lektorů vliv programů selektivní primární prevence ve vybraných třídách cca šest měsíců po ukončení programů?**

Lektoři v rozhovorech příliš nerozlišovali, jaký je vliv programů v průběhu programu a bezprostředně po ukončení programu. Programy selektivní primární prevence většinou je pojímali jako celek a důležitost přisuzovali změně situace ve třídě po ukončení všech vstupů. Z rozhovorů je zřejmé, že již v průběhu programu se ve třídě obvykle utváří bezpečné prostředí, které dává prostor pro řešení problémů. Již v průběhu programu ubývá napětí a atmosféra ve třídě se uvolňuje. V průběhu programu je tedy problém ve třídě řešen. Lektoři uváděli, že po ukončení programu je obvykle zakázka, která byla se školou domluvena, splněna. Problém je tedy ve většině případů zcela odstraněn nebo přinejmenším zmírněn.

Zajímavou informací je, že ani jedna ze tří organizací systematicky nezjišťuje vliv programů selektivní primární prevence ve třídách cca šest měsíců po ukončení programu. Lektoři to vysvětlovali tak, že vývoj situace ve třídě po ukončení programu je odpovědností školy, která může při zhoršení situace organizaci opět kontaktovat. Odpovědností organizace je pouze realizace programu – práce na zakázce, která byla se školou smluvena.

**DVO4: Jaký vliv mají z pohledu lektorů programy SPP na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (např. žáci s ADHD, žáci s poruchami chování, žáci s poruchami autistického spektra, žáci s odlišným mateřským jazykem apod.) a jejich život ve třídách?**

Programy selektivní primární prevence mají dle lektorů vliv na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich život ve třídě. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mívají v průběhu programů větší prostor se projevit. Dochází také k situacím, kdy tito žáci zažívají na programech prožitek zájmu, přijetí a úspěchu. Programy také přinášejí

potenciál proměnit vztah žáka se speciálními vzdělávacími potřebami se zbytkem žáků a jejich vzájemný přístup a chování. Jako prostředky k proměně těchto vztahů bývají využívány edukace poskytování vzájemné zpětné vazby. Důležitým faktorem proměny vztahů bývá dle lektorů prožitek kolektivního úspěchu celé třídy (např. ve skupinové aktivitě). Obvykle na základě programu roste ve třídě vzájemný respekt k individuálním odlišnostem jednotlivých žáků.

**DVO5: Jaké jsou z pohledu lektorů největší přínosy programů selektivní primární prevence ve vybraných třídách?**

Největšími přínosy programů selektivní primární prevence jsou dle lektorů pozitivní proměny ve vztazích a klimatu třídy a rozvoj kompetencí žáků a pedagogů (v osobnostně sociální rovině) – konkrétněji v podkapitole 7.1 – Shrnutí výsledků výzkumného šetření.

**DVO6: Jaké jsou z pohledu lektorů největší negativa programů selektivní primární prevence ve vybraných třídách? (DC6)**

Lektoři v rozhovorech popisovali jako největší negativa programů selektivní primární prevence určitá rizika, která mohou programy přinášet. Tato rizika mohou být na straně lektora realizujícího program, na straně žáků či na straně školy. Detailněji je tento jev popsán v podkapitole 7.1 – Shrnutí výsledků výzkumného šetření.

**HVO: Jaký je vliv programů selektivní primární prevence ve vybraných třídách z pohledu jejich lektorů?**

Respondenti v rozhovorech uváděli, že programy selektivní primární prevence mohou mít pozitivní vliv v několika rovinách. Programy selektivní primární prevence mohou vypůsobit pozitivní změny v oblasti vztahů a klimatu tříd, kde probíhají. Dále obvykle rozvíjejí kompetence žáků ve třídě a pedagogů, kteří do třídy vstupují. V neposlední řadě mohou programy selektivní primární prevence pozitivně ovlivnit život žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě. Vše zmíněné jsou určité přínosy, které programy přinášejí, i přes rizika, která mají. Respondenti konkrétně uváděli rizika ze strany lektora, žáků či školy. Vliv programů selektivní primární prevence ve vybraných třídách je komplexněji popsán v podkapitole 7.1 – Shrnutí výsledků výzkumného šetření.

### 7.3 Formulace doporučení

Z výzkumného šetření vyplývá, že programy selektivní primární prevence mají vliv na změny ve vztazích mezi žáky a v důsledku toho i na změny klimatu třídy. Grecmanová uvádí, že bez příznivého klimatu třídy nelze očekávat, že se bude zvyšovat efektivita třídy a studijní výsledky žáků (Grecmanová, 2004). Kvalita vztahů ve třídě a studijní výsledky žáků tvoří určitým způsobem propojené nádoby. Programy selektivní primární prevence nemusí být tedy realizovány pouze pro zvýšení kvality vztahů ve třídě. Jejich přesah a důsledky mohou být širší. Je tedy důležité napsat, jaké faktory mohou přispívat tomu, aby programy měly ve třídách pozitivní vliv.

Z rozhovorů s lektory vyplývá, že úspěšnosti konkrétní intervence na programu pomáhá, když je dobře vybudovaný vztah lektora a žáků. Miller a Rollnick popisují, že první fází procesu změny je budování vztahu. Pokud by tato fáze byla zanedbána, nelze postoupit do další fáze řešení problému (Miller a Rollnick, 2013). Cílem této fáze je vybudovat důvěrný a otevřený vztah a zamezit tomu, aby se klient cítil v nejistotě a musel být na pozoru (Soukup, 2014). Lektori ve výzkumném šetření uváděli, že k **vybudování důvěrného vztahu mezi lektory a žáky** přispívá právě přijímající přístup, vyjádření zájmu a pomoci, autenticita, otevřenost a upřímnost lektorů.

Lektori dále uváděli, že k úspěšnosti programu přispívá, když lektor v krizových situacích zachová klid a orientuje se na řešení problému – zakázky, která byla se školou domluvena. Důležité je dle lektorů již samotné domlouvání zakázky. Zakázka by měla být domluvena realisticky. Zakázky typu „opravit třídu“ se jeví jako nerealistické a nedosažitelné a dle lektorů je třeba tyto zakázky upravit. **Lektori by tedy při domlouvání zakázky měli zvážit, čeho jsou schopni v rozsahu programu dosáhnout, a regulovat případná nerealistická očekávání ze strany školy.** Dále respondenti ve výzkumném šetření uváděli, že významným faktorem vlivu programů selektivní primární prevence je míra motivovanosti a zapojení třídního učitele. To popisuje ve svém výzkumu i Vosáhlová (Vosáhlová, 2019). To, s jakou mírou motivovanosti vstupuje třídní učitel do programu, není pravděpodobně něco, co by lektori mohli významně ovlivnit, zároveň je důležité, aby **vytvářeli v průběhu programu takový prostor, aby se učitel mohl zapojit a pracovat spolu se třídou na žádoucí změně.** Lektori ve výzkumném šetření popisovali, že pokud se

vhodně nezaangažuje třídní učitel, přetrvává riziko, že akutní problém ve třídě na chvíli odezní, ale po čase se vrátí zpět. Třídní učitel má být tím, kdo od lektora v závěru programu převezme pomyslný „skupinový vlak“ a bude v duchu programu dále se třídou pokračovat (Kolář, 2011). Lektori také uváděli, že v průběhu programu je výhodné **využívat jazyk přiměřený věku žáků a různé metafory a podobenství, na kterých žáci mohou pochopit procesy ve třídě a jejich důsledky**. Je podle nich také důležité **zaměřovat program dle potřeb a možností každé třídy a být ochotný jeho jednotlivé části situačně měnit**. V tom dle lektorů také spočívá hlavní výhoda programů selektivní primární prevence – jsou nespecificky zaměřené a jejich cíle mohou být upravovány.

Zvýšení vlivu programů ve třídách napomáhá, když jsou si lektori vědomi rizik spojených s programy. Obzvláště pak rizik na straně lektora. **Konkrétně nezústat pouze u diagnostikování problému, ale hledat jeho vhodné řešení, ke kterému vést třídu**. Dle lektorů se dále jeví jako výhodné **všímat si atmosféry ve třídě, dění ve třídě, interakcí mezi žáky a v neposlední řadě vlastního prožívání**. Samotný lektor je totiž v průběhu programu do určité míry diagnostickým nástrojem. Dále je důležité **nedělat rychlé závěry a neinterpretovat problémy třídy před jejich důkladným prozkoumáním**, což je prevencí zvolení nevhodného řešení problémů.

Výše zmíněná doporučení cílila k lektorům programů selektivní primární prevence. Z výzkumného šetření vyplynulo i několik doporučení pro školy, které si programy objednávají. Respondenti našeho výzkumného šetření viděli jako důležité klást důraz na prevenci rizikového chování na půdě školy, což se prakticky může odrážet v **důkladném vypracování minimálního preventivního programu a vypracování krizového plánu školy**. Nejen však v jejich vypracování, ale i v jejich **plnění a využívání**. Někteří respondenti uváděli, že spatřují důležitost v koncepční práci v prevenci rizikového chování na půdě školy. To by se prakticky mělo odrážet v **dalším vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti rizikového chování, vytvoření určitého zachytného systému rizikového chování a důsledné a včasné spolupráci s návaznými institucemi, které poskytují služby v oblasti prevence a terapie rizikového chování** (pedagogicko-psychologické poradny, střediska výchovné péče, neziskové organizace různého zaměření apod.).



## Závěr

Diplomová práce se zabývala tématem vlivu programů selektivní primární prevence ve vybraných třídách z pohledu jejich lektorů. V první čtyřech kapitolách jsou pojmenovány klíčové koncepty týkající se tématu, konkrétně rizikové chování, primární prevence rizikového chování, selektivní primární prevence a lektor primární prevence. V jednotlivých kapitolách jsou uvedeny podrobné informace související s těmito koncepty. Pátá kapitola je věnována výzkumnému šetření, které bylo v rámci diplomové práce realizováno. Výzkumný problém byl vymezen takto: **Pohled lektorů programů selektivní primární prevence na vliv těchto programů ve vybraných třídách.** Byl využit kvalitativní výzkumný přístup. Hlavním cílem výzkumného šetření bylo **zjistit, jaký je vliv programů selektivní primární prevence ve vybraných třídách z pohledu jejich lektorů.** Jako konkrétní výzkumný nástroj byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Ten byl veden se sedmi respondenty – lektory programů selektivní primární prevence, kteří mají praxi v oboru alespoň dva roky. Tito lektoři pracují ve třech organizacích působících na poli prevence. Rozhovory vzhledem k epidemiologickým opatřením vlády v souvislosti s onemocněním covid-19 proběhly v online podobě. Rozhovory byly nahrávány a následně doslovně přepsány. Přepisy byly okódovány a kategorizovány. Tím vzniklo pět kategorií, které jsou v práci představeny a popsány. Následně byla data interpretována a srovnána s výsledkem podobného výzkumného šetření, které realizovala v roce 2019 Vosáhlová. V sedmé kapitole diplomové práce jsou shrnuty výsledky výzkumného šetření, jsou zodpovězeny výzkumné otázky a formulována doporučení.

Z výzkumného šetření vyplývá, že dle respondentů mohou mít programy selektivní primární prevence ve třídách významný vliv. Konkrétně v oblastech vztahů a klimatu třídy, rozvoje kompetencí žáků a pedagogů. Dále programy mohou být důležité a přínosné pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Dle respondentů mají programy selektivní primární prevence také svá rizika, konkrétně ze strany lektorů, škol a žáků. I přes tato rizika mají programy selektivní primární prevence potenciál působit pozitivním vlivem na vztahy mezi žáky a mírnit či zcela eliminovat rizikové chování ve třídách. Mohou se tak stát důležitým pilířem práce školních psychologů či speciálních pedagogů na školách. V současné době je však poskytují hlavně nestátní neziskové organizace.

Z výzkumného šetření vyvstaly následující doporučení pro lektory i pro školy.

Dle respondentů je pro lektory v průběhu programu výhodné budovat se žáky důvěrný vztah, k jehož vzniku přispívá zachovávat vůči nim přijímající přístup, vyjadřovat vůči nim zájem a ochotu pomoci, zachovávat autenticitu, upřímnost a otevřenost. Dále lektoři doporučují v krizových situacích zachovávat klid a zaměřit se na řešení akutních problémů. Důležité také je domluvit se školou přiměřenou, realistickou zakázku a regulovat případná nerealistická očekávání ze strany školy. Pro zvýšení vlivu programu ve třídě se také jeví jako důležité vytvářet takový prostor, ve kterém se může třídní učitel zapojit a pracovat spolu se třídou na žádoucí změně. Třídní učitel tak průběžně od lektorů přebírá pomyslný „skupinový vlak“, oproti tomu, aby si ho nechal symbolicky „ujíždět“. Pro přímou práci se žáky se dle respondentů jeví jako výhodné využívat jazyk přiměřený věku žáků a různé metafory a podobenství, které přispívají tomu, aby žáci pochopili procesy ve třídě a jejich důsledky. Ke zvýšení míry vlivu přispívá také individuálně zaměřený přístup ke každé třídě a ochota měnit dílčí části programu dle možností a potřeb konkrétní skupiny. Dále je důležité pro to, aby měl program na žáky pozitivní vliv, nezůstat pouze u diagnostikování přítomného problému ve třídě, ale navázat nalezením vhodného řešení, ke kterému je třeba třídu vést. Lektor by v průběhu programu měl být všímavý k atmosféře a dění ve třídě, zároveň také ke svému vlastnímu prožívání. Na základě toho by neměl dělat rychlé závěry a neinterpretovat problémy třídy před jejich důkladným prozkoumáním. Klesá tak pravděpodobnost zvolení chybného postupu řešení problému dané třídy.

Pro školy je na základě výsledků výzkumného šetření doporučeno následující – důkladně vypracovat minimální preventivní program a krizový plán školy. Následně se dle těchto dokumentů řídit a plnit v nich definované cíle. Dokumenty by neměly být pouze formálními záležitostmi, ale praktickými, reálně využitelnými nástroji přispívajícími ke koncepční práci v prevenci rizikového chování na půdě školy. Dalšími doporučeními směřujícími ke koncepční práci v oblasti prevence jsou: zaměření na další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti rizikového chování, vytvoření „záchytného systému rizikového chování“ a včasná spolupráce s návaznými institucemi, které působí na poli prevence a terapie rizikového chování (pedagogicko-psychologické poradny, střediska výchovné péče, nestátní neziskové organizace apod.).

## Seznam použitých informačních zdrojů

1. ČECH, T. Prevence. In: MIOVSKÝ, M. a kol. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Praha: Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze ve vydavatelství Togga, 2012. s. 107–112. ISBN 978-80-87258-89-7.
2. ČERNOCHOVÁ, A. *Koncepce programu Selektivní prevence*. [www.proximasociale.cz](http://www.proximasociale.cz) [online]. 2019 [cit. 2021–02–24]. Dostupné z: <https://www.proximasociale.cz/res/archive/014/001859.pdf?seek=1556099057>
3. ČERNÝ, M. Základní úrovně provádění primární prevence. In: MIOVSKÝ, M. a kol. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN, 2010. s. 42. ISBN 978-80-87258-47-7.
4. EMCDDA – European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction. *Preventing later substance use disorders in at-risk children and adolescents: a review of the theory and evidence base of indicated prevention*. Thematic papers. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg. 2009.
5. FERRENCE, R. *Diffusion theory and drug use*. *Addiction* 96, 165–73. 2001.
6. FRIEDLOVÁ, K., JUROVÁ, L., LINDOVSKÁ, L., MACKOVÁ, P., URBANCOVÁ, M. *Práce s třídním kolektivem*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012. ISBN 978–80–87652–70–1.
7. GABRHELÍK, R. Teoretické modely v primární prevenci a základní typy preventivních program. In: MIOVSKÝ, M. a kol. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN, 2010. s. 43–51. ISBN 978-80-87258-47-7.
8. GALLÀ, M., AERTSEN, P., DAATLAND, Ch., DESWERT, J., FENK, R., FISCHER, U. *Jak ve škole vytvořit zdravější prostředí. Příručka o efektivní školní drogové prevenci*. Praha: Úřad vlády ČR, 2005.

9. GRECMANOVÁ, H. *Vliv prostředí školy na její klima*. Metodický portál RVP, 2004.
10. HALDA, K. *Systém prevence kyberšikany na 2. stupni základních škol*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. Bakalářská práce. 74 s.
11. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.
12. HURRLEMANN, K., RICHTER, M. *Risk behaviour in adolescence: the relationship between developmental and health problems*. *Journal of Public Health*, 14, 20-28. 2006.
13. CHARVÁT, M., JURYSTOVÁ, L., MIOVSKÝ, M. *Čtyřúrovňový model kvalifikačních stupňů pro pracovníky v primární prevenci rizikového chování ve školství*. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze, 2012.
14. CHARVÁT, M., JURYSTOVÁ, L., MIOVSKÝ, M. *Pracovník v primární prevenci*. In: MIOVSKÝ, M. a kol. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Praha: Klinika adiktologie, 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 978-80-7422-393-8.
15. INSTITUTE OF MEDICINE. *Speaking of health: Assessing health communications strategies for diverse populations*. Washington, D. C.: National Academies Press, 2002.
16. JEDLIČKA, R. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5447-5.
17. JESSOR, R., DONOVAN, J. E., COSTA, F. M. *Beyond adolescence. Problem behavior and young adult development*. Cambridge University Press, 1991.
18. JESSOR, R., JESSOR, S. L. *Problem behavior and psychosocial development: A*

*longitudinal study of youth*. New York: Academic Press, 1977.

19. JESSOR, R., TURBIN, M. S., COSTA, F. M. *Syndrome of problem behavior in adolescence: A replication*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 5 (56), 762–765. 1988.
20. JESSOR, R., VAN DEN BOS, J., VANDERRYN, J., COSTA, F. M., TURBIN, M. S. *Protective factors in adolescent problem behavior: Moderator effects and developmental change*. *Developmental Psychology*, 6 (31), 923–933. 1995.
21. JESSOR, R., VAN DEN BOS, J., VANDERRYN, J., COSTA, F. M., TURBIN, M. S. *Protective factors in adolescent problem behavior: Moderator effects and developmental change*. 2005.
22. JULES A JIM, Z.Ú.. *Selektivní primární prevence*. [www.julesajim.cz](http://www.julesajim.cz) [online]. 2019 [cit. 2020–11–03]. Dostupné z: <https://julesajim.cz/sluzby/selektivni-prevence/>
23. KLOEP, M., GÜNEY, N., COK, F., SIMSEK, Ö. F. *Motives for risk-taking in adolescence: A cross-cultural study*. 2009.
24. KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-014-3.
25. KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011. 336 s. ISBN 978-80-7367-871-5.
26. KOLÁŘOVÁ, S. Úloha nestátních neziskových organizací v primární prevenci. In: MIOVSKÝ, M. a kol. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN, 2010. s. 98–100. ISBN 978-80-87258-47-7.
27. MACKOVÁ, L. Skupina pro děti s adaptačními problémy v třídním kolektivu – Pomelo. In: MIOVSKÝ, M. a kol. *Programy a intervence školské prevence rizikového chování v praxi*. 2. vyd. Praha: Klinika adiktologie 1.LF UK v Praze, 2015. ISBN 978-80-7422-394-5.
28. MAIEROVÁ, E. *Preventure – metoda indikované primární prevence užívání návykových látek a jiného rizikového chování*. In: MIOVSKÝ, M. a kol. *Programy a*

- intervence školské prevence rizikového chování v praxi*. 2. vyd. Praha: Klinika adiktologie 1.LF UK v Praze, 2015. ISBN 978–80–7422–394–5.
29. MAXWELL, J. A. *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks: Sage. 2005.
30. MILLER, W. R., ROLLNICK, S. *Motivational interviewing: Helping people change*. New York, Guilford, 2013.
31. MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
32. MIOVSKÝ, M. a kol. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN, 2010. ISBN 978-80-87258-47-7.
33. MIOVSKÝ, M. a kol. *Prevence rizikového chování ve školství*. 2. vyd. Praha: Klinika adiktologie 1.LF UK v Praze, 2015. ISBN 978–80–7422–392–1.
34. MŠMT. Certifikace odborné způsobilosti programů primární prevence. [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz) [online]. 2019b [cit. 2020–11–02]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/certifikace-programu-primarni-prevence-1>
35. MŠMT. *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních*. Praha. 2010.
36. MŠMT. *Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních*. Praha. 2016. 28 s.
37. MŠMT. Pozastavení certifikací programů primární prevence. [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz) [online]. 2019a [cit. 2020–11–02]. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/uploads/dopis\\_nm\\_informace\\_k\\_pozastaveni\\_01072019.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/dopis_nm_informace_k_pozastaveni_01072019.pdf)
38. MŠMT. *Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů primární prevence užívání návykových látek*. Praha. 2005.
39. NEŠPOR, K., CSÉMY, L., PERNICOVÁ, H. *Zásady efektivní primární prevence*. Praha: Sportpropag, 1999.

40. NÚV. Abecední seznam certifikovaných poskytovatelů. [www.nuv.cz](http://www.nuv.cz) [online]. 2020 [cit. 2020–11–02]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pracoviste-pro-certifikace/poskytovatele>
41. PAVLAS MARTANOVÁ, V. Multisystémový model dětské skupinové psychoterapie, model indikované a selektivní primární prevence – skupiny pro děti ze ZŠ s problémovým chováním a jejich rodiče. In: MIOVSKÝ, M. a kol. *Programy a intervence školské prevence rizikového chování v praxi*. 2. vyd. Praha: Klinika adiktologie 1.LF UK v Praze, 2015. ISBN 978–80–7422–394–5.
42. PREV-CENTRUM, Z.Ú.. Selektivní primární prevence. [www.prevcentrum.cz](http://www.prevcentrum.cz) [online]. 2017 [cit. 2020–11–03]. Dostupné z: <https://www.prevcentrum.cz/nase-sluzby/programy-prevence-pro-skoly/selektivni-primarni-prevence/>
43. ROSENBERG, M. B. *Nenásilná komunikace*. Praha: Portál, 2012. 224 s. ISBN 978–80–262–0141–0.
44. RUBIN, H. J., RUBIN, I. S. *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks: Sage. 2005. ISBN 0761920757.
45. SMUTNÁ, K., ZAPLATILOVÁ, K., HAŠAN, P. Statečná srdce. In: MIOVSKÝ, M. a kol. *Programy a intervence školské prevence rizikového chování v praxi*. 2. vyd. Praha: Klinika adiktologie 1.LF UK v Praze, 2015. ISBN 978–80–7422–394–5.
46. SOUKUP, J. *Motivační rozhovory v praxi*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978–80–262–0607–1.
47. STRAUSS, A. L., CORBIN, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Postupy a techniky metody zakotvené teorie. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 808583460X.
48. ŠIRŮČKOVÁ, M. Rizikové chování a jeho psychosociální souvislosti. In: MIOVSKÝ, M. a kol. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN, 2010. ISBN 978-80-87258-47-7.
49. ŠIRŮČKOVÁ, M. Rizikové chování a jeho psychosociální souvislosti. In: MIOVSKÝ, M. a kol. *Prevence rizikového chování ve školství*. 2. vyd. Praha: Klinika adiktologie 1.LF UK v Praze, 2015. ISBN 978–80–7422–392–1.
50. ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

51. ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014. 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
52. ŠVEC, J., JEŘÁBKOVÁ, S., KOLÁŘ, M. *Jak zlepšit vztahy v naší třídě*. 1. vyd. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 79 s. ISBN 978-80-87145-27-2.
53. VAN DER STEL, J., VOORDEWIND, D. *Handbook of Primary Prevention: Alcohol, Drugs and Tobacco*. Amsterdam: Jelinek Insitute, 1998.
54. VOSÁHLOVÁ, L. *Zhodnocení přínosu programů selektivní primární prevence*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2019. 81 s.
55. ZÁBRANSKÝ, T. Neúspěch protidrogové mediální prevence v USA. [www.adiktologie.cz](http://www.adiktologie.cz) [online]. 2006 [cit. 2020-09-24]. Dostupné z: <https://www.adiktologie.cz/articles/cz/78/785/Neuspech-proti-drogove-medialni-prevence-v-USA.html>
56. ŽIVOT BEZ ZÁVISLOSTÍ, z. s.. Programy selektivní primární prevence. [www.zivot-bez-zavislosti.cz](http://www.zivot-bez-zavislosti.cz) [online]. 2020 [cit. 2020-11-03]. Dostupné z: <https://www.zivot-bez-zavislosti.cz/programy-prevence/selektivni-primarni-prevence/>



## **Seznam použitých zkratk**

MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání (dnes Národní pedagogický institut České republiky)
SPP	selektivní primární prevence
SVP	speciální vzdělávací potřeby

## **Seznam obrázků**

**Obrázek 1 Schéma dělení a vymezení primární prevence**

**Obrázek 2 Házání špatně chytatelných předmětů, představovací runda**

**Obrázek 3 Molekuly a atomy**

**Obrázek 4 Hledání společných charakteristik („Místo si vymění ti, kteří...“)**

**Obrázek 5 Hledání společných charakteristik („Místo si vymění ti, kteří...“)**

**Obrázek 6 Řetězová reakce „Máme hodně společného“, společné dýchání, kývání... skupiny**

**Obrázek 7 Tričko**

**Obrázek 8 Erb**

**Obrázek 9 Koláče**

## **Seznam příloh**

**Příloha 1 – Informovaný souhlas pro respondenty**

**Příloha 2 – Přepis rozhovoru – paní Tereza**

**Příloha 3 – Přepis rozhovoru – pan Martin**

**Příloha 4 – Aktivity s možným využitím v programech selektivní primární prevence**

## Příloha 1 – Informovaný souhlas pro respondenty

### Informovaný souhlas s poskytnutím údajů k vypracování diplomové práce: Vliv programů selektivní primární prevence ve vybraných třídách z pohledu jejich lektorů

**autor práce a držitel souhlasu:** Bc. Kryštof Halda, Na Stárce 35, Praha 5; tel.: 723 160 397, e-mail: krystof.halda@student.pedf.cuni.cz

#### respondent výzkumného šetření

Jméno a příjmení (titul): \_\_\_\_\_

Adresa: \_\_\_\_\_

Telefon: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

#### Informace o výzkumném šetření

Cílem výzkumného šetření, realizovaného v rámci diplomové práce, je zjistit jaký je vliv programů selektivní primární prevence ve vybraných třídách z pohledu jejich lektorů. Diplomová práce je vedena v rámci Pedagogické fakulty UK, Katedry speciální pedagogiky. Vedoucím práce je doc. PaedDr. Eva Šotolová, Ph.D.

Nástrojem výzkumného šetření je rozhovor. Jeho délka je maximálně 1 hodina. Průběh rozhovoru bude zaznamenáván na diktafon mobilního telefonu a ze záznamu následně autor práce provede doslovný přepis, který bude dále analyzován a interpretován. Zvukový záznam slouží pouze k pořízení doslovného přepisu a k dispozici bude pouze autorovi práce. Doslovný přepis autor práce důkladně anonymizuje tak, aby byla zajištěna ochrana respondentů a nebyla možná jejich identifikace (dojde ke změně jmen osob, míst apod.). Záznam a přepis rozhovoru u sebe bude uchovávat pouze autor práce a po obhajobě (červen 2021) je vymaže a skartuje. Doslovné citace z anonymizovaného přepisu mohou být v diplomové práci uvedeny. S daty z rozhovoru bude pracovat pouze autor práce, který se zavazuje k mlčenlivosti a neposkytování osobních údajů dalším subjektům. Výsledky výzkumného šetření budou v rámci práce dostupné po její obhajobě v repozitáři závěrečných prací UK.

#### Prohlášení

Souhlasím s poskytnutím rozhovoru a dalších souvisejících informací pro účely vypracování diplomové práce.

Rozumím výše uvedenému textu a souhlasím s jeho obsahem.

Rozumím tomu, že nemusím odpovídat na obtížné nebo nepříjemné otázky.

Rozumím tomu, že mohu zrušit svoji účast na výzkumu.

\_\_\_\_\_  
Datum a místo

\_\_\_\_\_  
Podpis

## **Příloha 2 – Přepis rozhovoru – paní Tereza**

**V – výzkumník**

**R – respondent**

V: Co se týče té selektivky, tak jak obvykle strukturově vypadá ten program, kterej nabízíte?

R: Jo, bavíme se teď o aktuální situaci před koronavirem?

V: Jo, jo, jo.

R: No protože od té doby, co je distanční výuka, tak my jsme vlastně žádný selektivkový program neměli, že jo. Protože teď ty školy řeší úplně něco jinýho a i ty děti řeší úplně něco jinýho. Jsme nikde nezasahovali. Ale ten standard, kterej vlastně realizuju, má nějaký základní rámec v tom, že škola se na nás obrátí s tím, že něco se děje. Většinou to není jako specifikovaná zakázka. Někdy víc, někdy míň, ale prostě více méně je to o tom „něco se děje“ a přichází to většinou mailem anebo telefonicky, protože prostě za těch 20 let praxe už jsem navázaná s těma škola už docela dobře. Potom přijde vlastně instrukce těm lidem, jako že se musíme spojit, a já zjišťuju, co že se to děje a jakýho tématu se to týká. Pokud je to akutní, tak v tu chvíli to řešíme. Teďkon naštěstí maj nějaký krizový scénáře. A řeší se prostě aktuálně bezpečí těch dětí. Takže třeba v případě podezření na šikanu.

V: Jasně.

R: Pokud to není tak akutní, že by bylo potřeba úplně teď hned na to reagovat, tak se domluvíme schůzku a já ještě s kolegyní se vydáváme na cestu do školy, kde se dělá takzvaná zakázka. Mapujeme s vedením školy, s metodikem, s třídním učitelem, případně s dalšíma učitelem, který maj nějaký validní informace o tématu, na který se to vztahuje. A v první chvíli prostě zjišťujeme informace.

V: Jasně.

R: A když zjistíme informace, tak se potom nastupuje, něco jako píšem a tak. A nabídneme jim v podstatě ústně to, co můžeme dělat. Někdy je to záležitost jednoho setkání, někdy je

to záležitost více setkání, někdy je to o dalším mapování, to opravdu záleží na zakázce školy.

V: Mhm.

R: A když proběhne tohle setkání, tak potom uzavřeme smlouvu o tom, že se bude něco realizovat v té škole a jak to bude vypadat. Obvykle to bývá tři až pět setkání se třídou. Jestli je potřeba pracovat se třídou, někdy se ukáže, že je to metodická věc. Ale tak selektivní prevence jako taková prostě tři až pět setkání se třídou, přičemž to může být i jako navýšený, nebo naopak v průběhu, když si řeknem, že už to je jako na dobré cestě a že už to je jako zvládnutý...

V: Mhm.

R: ... tak je možný to tam snížit. Jsou tam uvedené finance, je tam uvedené, že požadujeme přítomnost třídního učitele v programu obvykle. Pokud tam není třídní učitel a je k tomu závažný důvod, že se nemůže zúčastnit on, tak někdo jiný z té školy. No a pak je tam v té smlouvě, že vždycky před programem a po programu probíhají schůzky, aby se zaangažovala ta škola. A ještě že nás budou informovat, když se stane něco významného v průběhu, jo. Takže i mezi těma setkáníma, který jsou zhruba jednou za čtrnáct dní až za tři neděle.

V: A ještě můžu se Vás doptat k tomu...

R: Ptejte se.

V: K tomu... K těm setkáním – obvykle jsou na kolik vyučovacích hodin ty setkání?

R: Obvykle jsou to dvě vyučovací hodiny přímé práce se třídou.

V: Jasně.

R: Což znamená v podstatě jako... Fakt je to škola od školy, ale většinou je to hodinu před s učitelem, dvě hodiny přímý práce se třídou a pak většinou tak hodina práce zase s učitelem. Někdy dvě hodiny, podle toho, jak je to rozsáhlý, jak moc jsou v tom angažovaní. Někdy se k tomu přidává ještě nadstandardní práce s rodičema.

V: Mhm.

R: Jako samozřejmě nabízíme třeba možnost asistence při řešení šikany. Když ta škola nemá zkušenost, tak se nabízíme, že to povedem, aby oni se to naučili a pak už to zvládali sami.

V: Mhm.

R: Jo, i tohle je varianta, ale na to co vám vlastně jako říkám... Ten úplně standard je, škola zavolá: „něco potřebuju“, my jim řeknem: „óká, o čem by to mělo bejt? Fajn, my za váma přijedem a vyzjistíme, o čem přesně to je, jak byste si to představovali a zkusíme se domluvit na nějaký jako nabídce.“

V: Jasně.

R: A když tohle proběhne, tak se udělá smlouva a spustí se ty programy, jo.

V: Jo, jo, jo. Jasně.

R: A pak na konci probíhá nějaká evaluace, jako ona je průběžná, ale na konci se domlouváme, jestli to uděláme jako ústně, nebo tam využijeme nějaký dotazník, protože prostě jako ten, kdo to platí, a ten, kdo to objedná, je škola, takže my si zjišťujem nějakou efektivitu, ale vlastně to hodně šijeme na míru té škole.

V: Jasně. Jo, jo, jo. Takže na konci píšete závěrečnou zprávu a máte tam i nějaký hodnocení pro sebe, jaký byl účinek.

R: Závěrečná zpráva se z toho píše. Většinou se nedávaj ty průběžný, oni tam ti učitelé u toho jsou, ale když potřebujou, tak jim to taky napíšem. A závěrečná zpráva většinou se dává, když je tam mapování vztahů v kolektivu – jakákoliv sociometrie nebo měření kvality kolektivu nebo něco takovýho.

V: Jasně.

R: Tak z toho se píše zpráva a pak se píše ta závěrečná.

V: Jo, jo, jo, díky.

R: A na základě toho jsou podporovaný, pokud ty programy neposkytujeme zdarma. Pokud se na tom teda s tou školou nedomluvíme. Někdy s tou školou máme prostě takový vztahy, že prostě když je to potřeba, tak to uděláme.

V: Jasně, tak jo. Já se chci zeptat, teď už konkrétně k té selektivce, tak jakou proměnu nebo jaký proměny v průběhu toho programu, když tam jste, obvykle pozorujete na skupinové dynamice nebo na klimatu třídy? Taková obecná otázka.

R: Já si tu vaši otázku musím napsat, protože to bude asi na dýl. Ještě mi ji řekněte jednou.

V: Jo určitě. Týká se to toho, jakou proměnu nebo jaký proměny v průběhu programu obvykle pozorujete. Na té skupinové dynamice nebo na klimatu třídy.

R: Skupinová dynamika a kvalita třídy, jo?

V: Klima, klima. Ale to souvisí.

R: Klima, klima. Jo, tak... Skupinová dynamika, v té skupinové dynamice vnímám, že se dostávají ke slovu i lidi, který za běžný situace se ke slovu nedostávají. To znamená, že ve skupinové dynamice vnímám, že ty programy dělají nějaký bezpečný prostor pro to, aby se mohli vyjádřit téměř všichni, samozřejmě podle své svobodné volby. Ale ten prostor pro to vyjádření je tam prostě větší. Mám pocit, že se jako víc... Když se to povede, jo, tak oni jsou vlastně víc naklonění si naslouchat.

V: Mhm.

R: Ale není to jako automatický, je to prostě tak, že každá ta skupina je v nějaký fázi a v některých skupinách musíme být na začátku vlastně velmi tvrdý a musíme velmi dobře nastavit ty hranice, aby oni vlastně potom byli schopný spolu komunikovat. Dochází k většímu propojení vztahů a mám pocit, že většího zvědomění „co já vlastně od té třídy chci, co já vlastně potřebuju“. Ne od té třídy jako celku, ale „co od těch ostatních potřebuju a co jsem schopnej do toho dát“. To je asi to, co tam běží. Co se týče klima, tam je to na té ose přátelství–nepřátelství, bezpečí–nebezpečí. Myslim si, že když ta prevence jde dobře... To je vlastně hloupě řečený, protože já mám pocit, že to bezpečí vzrůstá vždycky, jo. Že prostě akorát ten výchozí bod je na té škále jinde posazený. Ale bezpečí vzrůstá, přátelství si myslim, že často bejvá předefinovaný, že prostě nemusím se kamarádit s každým, ale jsme tady prostě ve škole, kde se budeme respektovat, a i když se mi to, tak já se k nim budu chovat slušně. Tak to si myslim, že tam taky jako funguje. Pak co tam ještě je za faktory u toho klimatu? Nějaká jako příjemnost–nepříjemnost, tak to většinou říkají, že to je... Že se v té třídě líp dechává, že se ten prostor nějak uvolnil, že můžou být víc sami



sebou. A vnímám takovou jako věc, že jak na tom pracujeme hodně společně s učitelem, tak že se velmi často zlepší i ten vztah některých učitelů k těm žákům. Že když jsou na tom programu přítomní, tak viděj, jak některý ty žáci se projevují, když třeba řešej... Že se seznáměj... Že ta selektivní prevence je o vztazích, ne o výkonu.

V: Jo, na to se budu určitě ptát na ten vztah nebo ty interakce těch žáků a učitele, to určitě mě bude zajímat. A chci se zeptat, z tadytoho, co jste vyjmenovala, tak obvykle z těch programů, co děláte, tak jaká z těch proměn je... Jako jakou pozorujete nejčastěji v těch třídách?

R: To, že se tam cejtěj bezpečně.

V: To bezpečí, jasně.

R: No jako, bezpečněji než na začátku. A že se tam prostě líp cejtěj, no. Můžou bejt víc sami sebou a jsou slyšený.

V: Jasně. A vy jste zmínila vlastně i to, že to může nějak ten program ovlivnit vlastně vztah žáků a učitele. Tak se chci zeptat, jak se to může stát nebo co pozorujete ohledně tohohle obvykle?

R: Pro ty učitele je vlastně celkem neobvyklá situace, že jsou ve třídě a nemusej ji řídit. Nemusej se starat vlastně o to, co se tam bude dít, a jenom pozorujou. A jenom tenhle moment, že jsou u toho přítomní a pozorujou a nemusej vůbec nic, tak už jen to jim vlastně rozšiřuje ten pohled na tu třídu, jo.

V: Jasně.

R: Taky vlastně to, že ty učitelé vlastně mají zodpovědnost hlavně ty děti něco naučit a tady vlastně jim jako cílujeme ty vztahy. Ty vztahy jsou důležitý, to, jak to tady máte jako společně. Tak je to vlastně pro ty učitele nějaký otvírání toho vztahovýho prostoru. A vnímám, že ty žáci hodně oceňujou to, když je tam ten učitel přítomnej a když jim dává zpětnou vazbu, že je jako slyší a že mu to přijde jako dobrý, to, co oni vlastně chtěj. Anebo naopak může ten učitel vymezit v tom... Protože my jako externí organizace nějak tu školu známe, ale ne úplně do detailů. Takže oni můžou pak říct: „Jako to, co navrhuje, že nechcete zvonění, to sice jako je dobrý, já bych byl pro, ale vlastně to v rámci týhle školy jako neprojde.“ Takže vlastně ti žáci a učitele se díky tomu programu napojí na sebe. Že si

jako uvědomí, že jsou v tom společně, že tam třeba není nepřítel na druhý straně. Ale taky se mu něco nelíbí a musí se pohybovat v tom systému, kterej je nastavenej, a že jsou v tom spolu. A taky že jeden z těch cílů těch programů je jako posílit tu odpovědnost za to, co se v tý třídě děje. A to u těch dětí je prostě najednou velký „Aha! Takže já mám jako odpovědnost za to, co se tady děje, ale oni všichni taky, a i ten učitel jo, ale to není jenom jejich věc, ale já na tom mám taky nějaký podíl.“ Takže je to taková vzájemná kooperace a mám zkušenost, že to jako funguje.

V: Mhm, mhm. A teď jste...

R: Záleží, jak ten učitel je jako nastavenej na vztahy. A to zjistíme u tý zakázky. Pokud to není třídní učitel, co u toho s nima bude, tak to bývá psycholožka nebo metodik nebo tak. Není to optimální, ale hledá se někdo, kdo by mohl vlastně u toho být.

V: Mhm, mhm. A teď jste mluvila jako o vztazích jako žák–učitel a já se chci zeptat, jestli ten program jako takovej může způsobit nějaký proměny nebo změny v přístupu třídního učitele nebo ostatních pedagogických pracovníků? Mě napadá třeba asistent nebo třeba vedení školy.

R: No, to je cílem toho programu, takže doufejme, že ano. Já teda tu zkušenost mám teda jako. Tim, že se o tom problému mluví, že se to otevře a že tam přichází někdo externí, kdo ty věci pojmenovává a říká jako: „Tohle je skvělý, že jste si toho všimli, co vlastně se dělá pro to, aby žáci nebyli na telefonech, ale jako o přestávkách ten čas trávili spolu?“ A teď se ukáže, že to úplně není problém těch dětí, ale že v tý škole není, co jinýho dělat, že jo. Třeba. Nebo že vlastně nebylo nikde řečený, že by se měli bavit spolu, takže jako to pojmenování těch věcí a to zamýšlení nad tím funguje. Jestli program může změnit... Když beru program jako celkově, konzultace s těma učitelem a tak, tak prostě selektivní prevence je o nastavování pravidel a o nastavování hranic. A o nějakym bezpečnym prostoru, to znamená, že se musí prokopírovat. Jakmile je to jenom program pro třídu a neprokopíruje se to do přístupu vedení třeba, tak to jako ne úplně dobře funguje. Jako může to zabrat na nějakou chvíli, ale pokud je blbě nastavenej systém, tak se to stejně vrátí do blbejch kolejí.

V: Jasně, jo.

R: Takže může program změnit... Jak byla ta otázka?

V: Jestli můžou díky programu proběhnout i nějaký změny právě u třídního učitele... V přístupu třídního učitele, asistenta nebo vedení školy?

R: Jo. Ano, jednoznačně ano. A ještě teda je věc, že oni okoukávají to, co dělají ty lektoři na těch programech, učej se nápodobou, pokud to v nich nějak rezonuje. Potom ty věci třeba ve třídnickejch hodinách nebo ve své výuce nějak zkusej zohlednit.

V: Super, super. Chci se zeptat, bavili jsme se o průběhu programu, teď mě zajímá, jestli pozorujete obvykle po ukončení toho programu selektivní prevence nějaký jako trvalejší změny? Po ukončení, takže mě zajímá srovnání prvního setkání a konec toho programu. Těch tří pěti setkání, o kterejch jste mluvila.

R: No, jako rozhodně pozorujem. A vlastně pokud bychom nepozorovali, tak bychom to neukončili. Já jako nemám zkušenost s tím, že bychom ten program ukončovali s tím, že se tam prostě nedalo pracovat nebo že prostě že to bylo úplně na nic. Jako program se vždycky ukončuje, když jsou ty cíle naplněný alespoň nějak dílčím způsobem. A pak teprve pátráme, pokud jsou dílčím způsobem, tak se pátrá po tom, co se teda ještě musí změnit, aby... To už teda není v silách programu a je prostě něco potřeba s tou školou. Ale vždycky je tam změna a vždycky je tam změna k lepšímu. To, co já řeším spíš, než jaké je rozdíl mezi prvním a posledním setkáním... Mezi prvním a posledním setkáním je vždycky rozdíl a vždycky z toho vychází, že pozitivní. Ale to, co řeším, že když ten program skončí, tak jaký je to potom po měsíci po dvou...

V: Mhm.

R: A jako musím říct, že na to nemáme žádný výzkumy. Je to prostě rozhovor s těma učitelem a tak. A víceméně, pokud se na tom nepracuje systematicky, tak ta třída má tendenci se do toho chování vrátit. Byť ne třeba tak ostře, byť ne třeba s takovou intenzitou, ale vrátit, no.

V: Jo, jasně.

R: Takže něco, co říkáme, jo, že ten program je jako párová terapie nebo běžná terapie, prostě upravuje nějaký kus, nějak se to posune, ale pak se na tom musí pracovat dál.

V: Přece jenom je to docela krátkej časovej úsek, co jste s tou třídou, no.

R: No.

V: A chci se zeptat na změnu nějakých interakcí, takhle po ukončení toho programu. Jako interakcí těch žáků nebo žáka a učitele, žáků a učitele. Jakou pozorujete změnu tam?

R: Ty žáci se nebojí mluvit. A nebojí se mluvit ani mezi sebou, ani před třídou. Jako zase, je to individuální, každěj to má v jiný míře. Ale velmi typický bývá, že na první setkání přijdem a vlastně se boje mluvit, radši to napíšou, radši se nevyjádřej, pak to nějak napíšou do nějakýho mailu nebo něco takovýho.

V: Aha.

R: A to, co vnímáme jako posun, je, že vlastně v tý třídě jsou schopný říct i třeba nepříjemný věci nebo věci, který by jim mohly nějakým způsobem uškodit, ale oni se za to postavěj: „Já to takhle mám a já potřebuju.“ Tak to vnímám jako dobře. Vnímám, že jsou v tomhle asertivnější, třeba i vůči těm učitelům, což já vnímám jako dobře, ale ne vždycky to všichni učitele vnímaj jako dobře. Oni vlastně pak se naučej mluvit o svých potřebách, a když už je něco nudí, tak prostě řeknou tomu učiteli: „My bysme se teďka potřebovali protáhnout.“ Že jo. A nějakěj učitel s tím bude v pohodě, ale ten, kterej potřebuje mít tu disciplínu, tak ten to samozřejmě neocení. Jako vnímám větší otevřenost těch žáků v komunikaci směrem k sobě, směrem k vyučujícím a někdy, když se třeba řeší ty šikany, tak se někdy posune i vztah rodičů a těch dětí. Že ty rodiče si všimnou: „Ha! Něco se děje!“ a začnou vlastně... Na tom začnou systematicky pracovat a nebo jenom prostě věnovat ten čas těm dětem. Prošťouchává to komunikaci.

V: Tak jo, super. A chci se zeptat, vy jste na to teda už narazila trošku, na to zjišťování situace po měsíci dvou. Já tady mám otázku, jestli tu situaci zjišťujete ve třídě třeba s šestiměsíčním odstupem nebo nějakým takovýmhle delším.

R: Ne systematicky. My se setkáváme s metodikama prevence škol, se kterýma spolupracujeme v rámci všeobecný prevence. A s metodikama prevence prostě i tady jako místně. A jako já se ptám: „Jak se vlastně máte?“ Ale ta otázka je obecná.

V: Mhm.

R: Jo, a máme zase takovou nepsanou dohodu, protože fakt už tady působim dlouho, že když se něco děje, tak oni volaj. Ale že bych jako já po šesti měsících zjišťovala, jak je stav třídy, já na to nemám... No, nemám na to prostě žádný dotazník a ani si nedovedu představit, jak by to vlastně mělo vypadat.

V: A je to teda tak, že tu odpovědnost přikládáte jim, že kdyby viděli, že se něco rozjíždí zpátky nebo něco hoří, tak že by vám dali vědět.

R: Ano, přesně tak.

V: Mhm.

R: Jako musím říct, že zkompetentňování jak škol, tak učitelů, tak žáků a rodičů a převzetí odpovědnosti za to, co se mi v mém prostoru děje, je prostě jako základní kámen tý prevence. A musím říct, že nejen selektivní, ale i všeobecný a indikovaný. To by tady mohlo bejt na preventivních dveřích.

V: Mhm. Jasně. A po tadytý teda době... Nebo vy jste mluvila o tom, že někdy tu zprávu máte, že tam došlo k nějaký změně, třeba po tom měsíci po dvou. Jeden z mých respondentů toho výzkumu to nazval jako takový nějaký spontánní zjištění tý situace po nějaký době. Tak se chci zeptat, jestli se vám to někdy stane a jaký jsou ty vaše... Co se dozvídáte? Ty informace.

R: Je to různý. Když je to... Se teď snažim to ne úplně míchat ty balíčky z těch škol dohromady. Jako nejvíc se nám stává, že jsou s tím jako... Že vlastně říkaj: „Jak se tam udělal ten program, tak se to vlastně, tak to vlastně nějak fungovalo a je vidět, že prostě teďka to je nějak nastavený a nějak to pomáhá.“ Ale to, že tam řeší nějaký jiný problémy vztahový... Většina tý selektivní prevence opravdu je vztahová. Tak jako neznamená to, že se tam nic neděje, ale nějak uměj to prostě všichni nějak líp řešit. Takže to je taková věc, co se tam děje.

V: Mhm.

R: Nepamatuju se, že by nás volali do tý třídy ještě jednou, anebo že bych se od nich nebo od jinejch zdrojů dozvěděla, že by si na to zvali jinou organizaci. Tuhle zprávu nemám. Napadá mě, že někdy se tam jako v těch třídách objeví něco trochu ještě jinýho. Jako že pak najednou se přestane řešit prostě vztahy, ale začne se řešit třeba sebepoškozování, a to

potom jako delegujem. Ale to mi přijde, že to prostě je nějaká návazná část, která do toho prostě... Prostě už je to další fáze.

V: To se chci doptat jenom tak trochu mimo téma... Když jste říkala „delegujete“, že jako předáváte kontakty na nějaký další organizace už pak třeba do individuálů těch dětí?

R: Přesně tak.

V: Jo, jasně. Dobře díky. Ohledně té mé další otázky, tak ta zní tak, jestli potkáváte ve třídách v rámci programů selektivní prevence nějaký žáky se speciálníma vzdělávacíma potřebama, takže já tady mám vyjmenováno jako žáky s ADHD, poruchama autistického spektra, s poruchama chování nebo žáky cizince třeba?

R: No, to by bylo divný, kdybysme je nepotkávali (smích).

V: Já jsem si říkal (smích).

R: Když jsou součástí normálních běžných škol, tak je potkáváme i na všeobecný i selektivní prevenci.

V: A ohledně nich se chci zeptat, jaký maj, podle vás, programy vliv na život těchto žáků v těch třídách?

R: To je moc široká otázka. Jak ty jejich potřeby jsou velmi individuální, tak jakýkoliv program bude mít ten vliv individuální. Ale třeba zrovna jako v selektivce, v těch vztahových potížích se jako velmi často projevují nestandardní děti s ADHD. To jsou děti, který potřebují jasné hranice, jasně vědět co maj a nemaj dělat, potřebují zpětnou vazbu ihned, potřebují jako přijetí, ale zároveň jako potřebují vědět, že „tohleto ne“ a dobrou formou. A to si myslím jako, že se v těch programech děje a že jsou ty děti... Že to na ně vlastně jako vliv má. A pak to má vliv na tu třídu, protože oni vidí, že se to dítě jako snaží, a tak ho prostě začnou přijímat jako víc prostě, když tomu rozuměj.

V: Jasně.

R: Ale jako já bych opravdu řekla, že to je individuální a že to nezáleží na tom, jestli to jako je specifický ty potřeby. Že prostě introverti si z toho odnášej něco jinýho než extroverti. Mmmm, těžko škatulkovat. Ale ty děti tam máme a snažíme se vždycky informovat o tom, jaký ty děti tam jsou a jestli vlastně ty techniky, který budou použity,

nejsou vlastně nějak kontraproduktivní vzhledem k té cílové skupině. Tak to se jako dělá. Snažíme se akceptovat různé individuální požadavky... Že prostě jsme tam třeba měli kluka s autismem, kterej opravdu nesnášel dotykový věci, jako chápu. Takže se to udělalo tak, aby on byl vlastně v pohodě přítomnej, mohl to pozorovat, ale nemusel se toho vlastně účastnit a do toho komunikovat s tou třídou. Takže se to vlastně snažíme udělat na míru... Ale vlastně všem dětem, bez ohledu na to, jestli maj specifický vzdělávací potřeby, nebo ne.

V: Jo, jo, jo.

R: My bereme to, že každej je individuál a každej tam potřebuje něco jinýho. A ta selektivka je o tom, jak tam bejt aspoň v rámci možností spokojenej v té třídě a zároveň jako nebrat... Brát jenom tolik prostoru, abych nebránil těm druhým.

V: Mhm, mmm. Jo, tak třeba tématicky, tak ve třídách, kde jsou tyhle děti... Tak já můžu ještě jednou zmínit ty žáky cizince nebo vy jste sama zmínila ty žáky s poruchama autistického spektra a ADHD, tak jaký témata... Jestli to třeba je někdy i tak, že ten program je šitej trochu pro tohle dítě víc? Jako pro nějaký jeho fungování v té skupině, nebo to tak není zpravidla?

R: Záleží na zakázce té školy. Pokud bude zakázka školy jako: „Máme tady ubližovanýho...“ A teď to přeženu. To tak není, ale: „Máme tady ubližovanýho Ukrajince, kterej má navíc ADHD.“ Tak to samozřejmě budeme šít víc na míru tak, aby Ukrajinec s ADHD tam nebyl šikanovanej a ubližovanej. Ale stejně tak bysme to šili na míru, kdyby tam byl ubližovanej kdokoliv jinej. Každá selektivní prevence je šitá přesně na míru té třídě, pro kterou je dělaná. A tím pádem musí bejt šitá na míru i těm specifickým, specifickým, který ty žáci maj. Měli jsme program ve třídě, kde pro tu školu, pro tu třídu je to takovej standard, že nám to vlastně dopředu neřekli. A my jsme tam přišli a tam se v podstatě mluvilo jako čtyřma jazykama.

V: Aha.

R: A ty děti vlastně uměli česky v různých úrovních. A mluvilo se tam španělsky, rusky, anglicky a česky, jo. A my teda trochu s kolegu umíme... Naštěstí jsme nějak poskládali ty jazyky, takže to tam jelo vlastně čtyřjazyčně, kdy jsme si to jako překládali a tak. Byla

to vlastně jedna z nejlepších prací, ale my jsme se vůbec nedrželi programu. Ale už jen to, že oni slyšeli ten svůj jazyk, tu snahu vlastně mluvit jiným jazykem než to, co je běžný, tak to vlastně stačilo, aby to pomohlo.

V: Jo, jo, jo.

R: Ale když jsou tam žáci cizinci, tak se ptáme, jak moc umí česky, jak moc rozumí. A podle toho se to dělá.

V: Mmm, tak jo, děkuju. Zase trochu jinej okruh trošku ohledně selektivní prevence. Jaké vnímáte největší přínosy programů selektivní primární prevence ve třídách? Už jste řadu toho vyjmenovala.

R: Už jsem to asi zmínila, no.

V: Kdybyste podtrhla...

R: Jako rozvoj nějaký komunikace, otevření prostoru pro podporu dobrehch vztahů, nějaký jako vymezení hranic a nastavení dobrehch limitů. Nějaký jako zkoušení si respektu v praxi. Protože oni všichni mají plnou hubu respektu, ale vlastně jako se neví, to, co si pod tím představit. Zvědomování toho, co už by mělo být běžný a co už ty děti říkaj: „Zase?!“ A pak se teda zeptáte: „A co to teda znamená respektovat?“ „No, to znamená, že ho budu tolerovat!“ „No a co to znamená, že ho budete tolerovat?“ „No, to je jako, že ho budem respektovat!“ (smích). „No tak točíme se v kruhu...“ Jo, v něčem ty programy nedělaj nic specifickýho, já mám trochu pocit, že to je párová terapie do třídy.

V: Jasně. Mhm, hodně nespecifický, takový, jak jste to řekla... To je i pro mě takovej pěkněj termín „šitý na míru“. Jako asi, že to je v každý třídě tak, no.

R: Jo.

V: Jo, a chci se zeptat, na jakou situaci jste, v rámci vaší realizace tý selektivní primární prevence, nejvíc hrdá?

R: Jé, já bych potřebovala tu otázku vždycky někde vidět.

V: (smích) Jo, na jakou realizaci v rámci selektivky jste nejvíc hrdá?

R: Ono je hrozně těžký vybrat jednu.



V: Tak klidně o tom mluvte, můžete zmínit víc, to nevadí.

R: Velkou hrdost jsem pocítovala, když jsme vlastně rozkryli nějaký jako... Zas já tomu nechci říkat šikana... Ale nějaký jako ubližování, který se zdálo, že už jako je dlouhodobý a že tam prostě v té třídě něco není dobře. A vlastně se podařilo spojit se i s rodičema agresorů a podařilo se udělat z toho opravdu jako spolupráci na úrovni rodiče, škola, děti a plus my jako externí organizace. Že opravdu bylo pěkně vidět, že všichni do toho opravdu hodně investují a zároveň táhnou za jeden provaz. Jak rodiče těch potenciálních obětí, tak i těch dětí, třeba který se jen nechtěli projevat, aby se těma oběťma nestali.

V: Mhm.

R: Tak najednou to vzali jako za své a teď ty učitele si začli najednou všimat toho, jak to tam jako funguje, a ty učitele, který se na začátku stavěli hrozně na zadní a teď si to tam chtěli vyříkávat mezi sebou... Tak to se tam vlastně podařilo zastavit a říct si jako: „Jo, to je ale chování, to neznamena, že prostě vy, jako lidi, byste se nemohli bavit. Že ta možnost volby tady je.“ A ty rodiče vlastně zafungovali hrozně hezky. Jo, že jako podpořili i ty své děti v tom, že „takhle se fakt chovat nemůžeš, ale...“ No, ale tak zato jsem fakt asi nejvíc ráda. Vždycky, když se podaří něco prokomunikovat, takový ty situace, když ta některá z těch stran, ať už jsou to pedagogové, nebo rodiče, nebo žáci. Jako když tam cejtíte ten velkej distanc nebo naopak ještě útok a agresí, jako: „Co vy nám tady budete povídat a vy tomu stejně nerozumíte, to jste úplně mimo a my vás za to zažalujem.“ Když se to jako podaří jako ukázat ten druhej pohled, že teď jsme se dostali do takový situace a když se udělá krok á a krok bé, tak z toho můžem všichni vyjít jako posílený. Když se jako tohle podaří... Což vlastně mám tu zkušenost, že tohle se daří velmi často, ale je to strašná makačka a na to jsem asi hrdá.

V: Ať už ty situace toho prokomunikování nebo to předchozí, co jste říkala, to bylo vlastně ohledně toho rozkrytí nějakýho procesu patologickýho, kterej tam jede, tak co myslíte, že napomáhá účinnýmu řešení těchlech situací?

R: Pojmenovat a přiznat to. Vůbec si přiznat, že na mý škole nebo v naší třídě nebo že já nebo můj syn se takhle chová. Nebo moje dcera, to je jedno. Jako přiznání toho, že se to vůbec může dít. Vůbec jako to připustit. Pak schopnost to jako i prohlížet a vidět ty

konkrétní věci, co se tam jako dějou. Takže nějaký jako mapování. A pak jako, že vlastně za to převezmou tu zodpovědnost a chtěj pro to něco udělat.

V: A takže to prohlížení, mapování, co jste říkala, tak to jde hodně za těma učitelem a těma lektorama, teda že jo.

R: A to jde i za žákama.

V: I za žákama, jo.

R: Ono i za žákama. Prostě i oni se najednou zamýšlej a říkaj si: „Tak jak mi v tý třídě vlastně je? Je mi tam dobře, nebo mi tam není dobře?“ A přiznat si: „Ono mi tam vlastně není dobře.“ I když ten dotazník vyplňujou, tak už to spouští ten proces jako co za tím vlastně je, že jo. „Co můžu ovlivnit, co nemůžu ovlivnit.“ A o tom se v tom programu bavíme, že jo. Takže tohle. Když mi dáte ještě jednou tu otázku, tak třeba mě napadne ještě něco dalšího.

V: Co napomáhá dobrému průběhu nebo úspěšnému průběhu tadytěch situací?

R: Pak ještě napomáhá to vzájemný napojení. „Co potřebujou učitelé, co potřebujou rodiče, co potřebujou žáci?“ Fakt jako je to jeden velkej systém a jedno bez druhýho nefunguje. Prostě žáci nějak budou říkat, co potřebujou, ale upracujou jen část, když tam nebudou mít podporu těch rodičů a tý školy.

V: Jasně, jo. Tak jo. Na druhou stranu se chci zeptat, jaký potenciální rizika či negativa selektivní primární prevence vnímáte pro třídu nebo pro třídy, ve kterejch ty programy probíhají?

R: Potenciální rizika a ještě jste se ptal... Potenciální rizika či...?

V: Já jsem to rozšířil ještě negativama... Negativa.

R: Potenciální rizika. No, potenciální riziko je vždycky v průběhu toho programu, když se vlastně ty věci jako pojmenujou. Protože k tomu, aby mohlo bejt člověku příjemno, tak si musíte projít i tu nepříjemnou část. Jo, to znamená, že když ta třída je vlastně konfrontovaná s tím... Nebo jako konfrontovaná... Nebo viděj to, že většina třídy si myslí, že tam opravdu není dobře, a to přátelství že je tam s prominutím na hovno, a tak. „Tak že já jsem toho jako součástí.“ A teď může dojít k velký frustraci a hledání těch viníků někde

vně. A to je velmi jako rizikový a my v těch programech tomuhle nenecháváme... Jako necháme tam ten čas, ale vlastně nevypouštíme ty děti jako neošetřený, aby to tam prostě nebouchlo. Aby si tu frustraci nevybily na někom v tý třídě nebo na někom v jiný třídě nebo tak. Takže to tam vnímám, ale pracuju s tím. S tímhle rizikem jako pracujem. A pak je ještě riziko nespolupracujícího učitele, když se špatně vybere ten učitel, kterej tu třídu provází a kterej nemá za cíl otevřít tu komunikaci a dojít společně k nějakýmu cíli, ale jeho cílem je „budete fungovat tak, jak chci já“. Tak pak je to riziko v tom, že se to vlastně hodně zostří. Jako vlastně se to zadrhne a nebude to efektivní, no. To v tom vnímám jako riziko, no. No a pak jsou věci, já teda nevím, jestli tu otázku úplně dobře chápu, jo, ale pak jsou třeba věci... Třeba selektivku třeba k tomu sebepoškozování, tak to má prostě taky velký specifika, to já prostě nemůžu dělat s celou třídou, jo.

V: Mhm.

R: Jo, to já prostě můžu dělat jenom s vybranejma dětma. A fakt jako každý to téma má nějaký to riziko, na který je třeba se podívat a zkusit udělat něco proti tomu. Jako ještě jedna věc, jo. Vždycky je riziko tohohle programu, když nám zavolá škola: „Prosim vás, opravte nám tu třídu. Ona je hrozná.“ A to je... Do takový zakázky teda nejdem, pokud se to nepodaří aspoň trošku... Oni někdy teda říkaj: „Dobře, tak my se na tom budem podílet od camcat' po camcat'.“ Ale v reálu potom jako nic nedělaj. Jo, že to jako fakt hoděj na tu třídu. Tak to je riziko, že se vlastně nepodaří zangažovat všechny ty strany, no.

V: Jo, jo, jo. Že to je možná... Že v tom slyším trochu takový nerealistický očekávání a zároveň nespolupracující... Neochotu něco dát, jako.

R: No, jo, jo, jo. Prostě: „Oni jsou hajzlové a koukejte těm hajzlům říct, že takhle teda ne.“ Říkám jako: „Pro nás to nejsou úplně hajzlové a my sem přijdem na dvě hodiny, ale tak pojďme.“ A někdy to je o tom, že se prostě mění slovník, a někdy to je, že oni jenom slyšej, že o nich nebudou mluvit jako o hajzlech, když se jako bavíme takhle. Tak řeknem: „Dobře, je to třída a jaký chování vám vlastně vadí?“ A pak vlastně ale to... Rizikem je očekávání, že se spraví třída, ale ty učitele pro to nebudou ochotný nic udělat.

V: Jasně. Se chci ještě zeptat, jestli některej program, z těch kterejch jste vedla, tak způsobil nebo vypůsobil v tý třídě něco negativního. Případně co to bylo jako? Co teď jako vnímáte jako negativního. Obecně, to asi těžko říct.

R: Mmmm. No, když já nevím, jestli to bylo negativní (smích). To, co to způsobil negativního, a já už jsem na to narazila, jo, že ta třída se pak naučí pojmenovávat svoje potřeby a najednou vlastně získá tu sílu k tomu, si o ty věci říct. A pak se opravdu jako... Vzpomínám si na třídu, která se opravdu dostala kvůli tomu do konfliktu se svým třídním učitelem, kterej v okamžiku, kdy my jsme tam byli na tom programu, tak jsme to prostě ještě nějak dokázali ukočírovat. A to byl ten špatnej výběr toho pedagoga, jo... To jsme nevěděli na začátku ani my, ani ta škola. Ale vlastně že to ve svý podstatě zhoršilo vztah s tím učitelem. Ale na druhou stranu, já si myslím, že to bylo dobře. Že ty požadavky a to, co chtěla ta třída nebo ty děti, tak to byly normální běžný požadavky. „Mluvte s náma jako slušně, nevyhrožujte nám, když po nás něco chcete, tak nám to dejte vědět včas.“ To jsou věci, který prostě jsou běžný požadavky a to, že ten člověk to nebyl schopnej akceptovat... Prostě nebyl. A tak ty žáci si pojmenovali, že proto ale že on se chová hnusně k některejm lidem, tak že to není jejich problém. A že oni se chtěj chovat slušně. A vlastě toho třídního jako ta třída odstříhla a on potom odešel, jo, takže jako já vlastně nevím, jestli to bylo... Já si myslím, že to vlastně bylo dobrý v tom programu. Ale jedním z cílů je vlastně propojovat s tím třídním učitelem a to prostě nevyšlo.

V: Jasně, z jedný strany to bylo zavřený.

R: No.

V: Tak jo, děkuju. Díky, to byla vlastně moje poslední otázka do toho rozhovoru. Tak ještě chci jednu vyjádřit, díky za to. A až budu mít vypracováno, tak vám pošlu ten výslednej produkt, abyste mohla nahlídnout a případně i vaši kolegové pak. Jak bude potřeba. Je to veřejná věc ta závěrečná práce.

R: Super.

### **Příloha 3 – Přepis rozhovoru – pan Martin**

**V – výzkumník**

**R – respondent**

V: Chci se zeptat, jak ve vaší organizaci nebo tam, kde děláte selektivku, tak jak většinou ten program tý selektivky vypadá?

R: Mmm, hm, hm. Obvykle to funguje tak, že máme nějaký základní balík, kterej většinou školám nabízíme nejčastěj. Nebo kterej si školy nejčastěj berou. A to je fakticky nějakých jedenáct hodin přímý práce s těma dětma. Jedna hodina je nějaký úvodní dotazníkově–sociologicko–klimatický šetření...

V: Jasně.

R: Na který navazuje pak deset hodin práce přímo s těma dětma, rozdělených přímo do dnů dvou, třídy, podle toho, jak to vychází, a s tím vlastně přímo souvisí nějaký tři čtyři hodiny konzultací přímo s tím třídním učitelem. Před tím programem, po tom programu, nějaký zprávy a tak. A ten program se pak může opakovat v té třídě.

V: A můžu se vás zeptat, ty tři až čtyři hodiny tý práce s tím učitelem – týká se to nějakýho metodickýho vedení nebo nějakých zpětných vazeb?

R: Jo, jo, jo. Je to fakticky metodický vedení, který je zabalený na míru potřebám tomu danýmu učiteli s tou danou třídou – v čem se zrovna nachází, co se v ní zrovna děje.

V: Jasně, mhm. To je dobrý. Tak jo, teď už teda přímo k selektivce. Chci se zeptat, jakou proměnu v průběhu tý realizace toho programu obvykle pozorujete ve skupinové dynamice nebo v klimatu třídy. Vlastně v průběhu teda toho programu – není to jako po skončení, ale už přímo, když tam jste.

R: Mmm, mhm, mhm, mhm. To, co je pozorovatelný ve většině tříd, si troufnu tvrdit, je to, že ty děti najednou získávají větší pocit, je to samozřejmě v rámci toho programu, toho, že se mohou nějak otevřeně vyjádřit. Že spolu můžou mluvit a že právě ty reakce tý skupiny jsou právě třeba tlumenější – víc v pohodě. Že jsou jako na partnerštějším přístupu. Anebo minimálně maj v tu chvíli důvěru v autoritu, jako v nás, že když se to třeba trochu vysype, tak že se to zase hodí zpátky na koleje. A tohle je něco, co nejen jako cejtím, ale vychází

nám to i z dotazníků. Protože my vždycky dětem po každém tom bloku jako dáváme dotazník, kde máme pět mapujících otázek, kde oni se můžou i rozepsat a tohleto vyjádřit. A to nějak jako si vyhodnocujem a tohleto z toho vychází i jako takový tvrdší data.

V: Jasně, super, mhm. A nejčastějč teda ty proměny... Jakou z těch proměn vídáte nejčastějč? Jako v těch třídách.

R: Mmmm. Já si myslim tu otevřenost tý nějaký vzájemný otevřený komunikace před zbytkem tý třídy. K tomu je i směřujeme.

V: Mmm, tak jo. A týkají se ty změny nebo ty proměny třeba i třídního učitele nebo ostatních pedagogickejch pracovníků, vedení školy?

R: Mmmm. To je strašně různý. To strašně moc záleží na osobnosti toho učitele a naladění tý školy a tak. Bylo by jako supr, kdy se to jako dařilo, kdyby se to samý dělo s těma učiteľema. S některějma se to daří, ale troufnu si tvrdit, že to je třeba jako dvacet procent případů.

V: Jasně.

R: Zbytek není zdaleka tak ideální.

V: A u těch dvaceti procent případů, tak jak se jich to týká? Jaký jste viděl proměny?

R: Mmmm. To že jsou schopný pojmenovávat otevřenějč to, co se v tý třídě děje. Bejt schopný se o tom nějak konkrétnějč bavit, uznávat, že „jo, tady bysme mohli něco, tady naopak tohlencto“ nebo „jo, budu se bavit s kolegama, už jsme se začli bavit s kolegama“. Tim, jak tam vstupujem postupně, opatrně, tak někdy už mezi těma jednotlivějma setkáníma oni reportujou jako „já jsem zkusil tohle, teď jsem změnil tohle, tady jsme zkusili, jo a vypadá to dobře“. Tak v tomhlectom, v tom jsou jako otevřenější, konkrétnější, víc jako připravený.

V: Super. A ještě se chci zeptat, po ukončení těch bloků, jako jednotlivějch, toho programu, tak oproti tomu prvnímu setkání tak jsou tam nějaký pozorovatelný proměny, obvykle? Ptal jsem se na ten průběh, tak teď mě zajímá od začátku do konce to srovnání.

R: Jo a myslíte teď u těch dětí, nebo u těch učitelů?

V: U těch dětí.

R: Jo. No ty pozorovatelný změny, jak jsem říkal, tak většinou tohlencto. Ta větší míra otevřenosti, důvěry v to, že ty procesy se vyplatí otvírat a řešit je, bavit se o tom nějak a že jsou jako znovunastartovaný k tomu, se o tom nějak bavit. Nebo něco s tím dělat. Jsou jako připravený na tu změnu. Ochotný tomu jako, když to řeknu hnusně, jako obětovat nebo dávat do toho energii, jo. „Něco pojďme teda jako zkusit dál.“ A my se právě toho učitele pak na těch konzultacích snažíme vést, aby on dokázal tohohle zažehnutýho potenciálu dál využít.

V: Mhm, mhm. A pozoroval jste někdy, že se měněj nějak i interakce žáků a učitele nebo asistenta a žáků po tom programu?

R: Jo. No, v některých jednotlivých příkladech se to děje. To nejde říct, že ne, ale k tomuhle já jsem opatrněj, protože to je vždycky otázka samozřejmě dlouhodobosti tohle. A toho, když my jsme tam a když tam pak nejsme. Jo, ale jako ano, děje se to, že učitele měněj přístup, nebo my to pozorujem nebo že děti to reportujou, že se jako něco stalo. Ale my jsme jako furt na relativně krátkým časovým úseku a jsem vždycky opatrněj k tomu tu změnu hodnotit příliš brzo.

V: Jasně. Mhm, dobře. Další moje otázka je, jestli zjišťujete nějak tu situaci v té třídě nějak třeba s nějakým šestiměsíčním nebo delším odstupem?

R: Jo. U některých tříd se to podaří, ale spíš je to spontánní. Cíleně úplně ne. Po pravdě nemáme na to jak kapacitu časovou, tak ty školy ve většině případů, jak říkám, tomu nejsou úplně nakloněný.

V: Mhm.

R: My chodíme do případů, do většiny případů, stylem, že vlastně nejsme úplně super zvaněj host. Což znamená, že jsme na návštěvě a když odejdem, tak jsou všichni rádi, že jsme odešli...

V: Jasně, jasně.

R: ... a nějaká komunikace, která by byla ještě navíc a ještě nad rámec, s odstupem šesti měsíců není úplně vítaná. Ale u těch dvaceti procent, kde jsem říkal, že se to mění, tak to jsou i učitelé, od kterých my se to dozvíme nebo nám to pak sami reportujou zpětně, že se

tam nějak něco mění, drží, nějak k tomu dojdeme, ale to jsou ty, u kterých si to troufnem jako odhadnout a poznat už v ten moment, že to někam jako půjde. Že to není rozdíl.

V: A jenom, zaujal jste mě, jak jste říkal ohledně toho nevídaného hosta, tak se chci doptat, je to teda tak, že ty témata, který se otevrou v té třídě, tak jsou v tu chvíli jako pro tu třídu obtížný, a proto jim zůstává třeba ta negativní emoce z toho, nebo jak si to vysvětlujete?

R: No, já to ještě vnímám tak, že pro ty třídy obvykle tolik nevídaných hostů nejsme, ale spíš jako pro tu školu a pro ten organismus. A přesně jak to říkáte. Ty témata, který se otvírají, tak jsou jako nechtěný, nepříjemný, nežádoucí, často jsou téma učitelema vnímány, že je vlastně jako diskreditující, případně že jsou jako zveličované, a tak no. Takže vlastně proti tomu, jako z jejich úhlu pohledu jdeme, snažíme se rejpat, poukazovat na něco, co „přece jako není problém“.

V: Jo, jo, jo. A tam, kde teda se to podaří nějak jako spontánně po těch šesti měsících nebo nějakým obdobím zjistit, jaká ta situace je, že vám dají zprávu, tak co tam pozorujete obvykle nebo co se dozvídáte?

R: Jo. Obvykle ta zpětná vazba je taková jako jednoduchá, stylem: „Jo, pozorujem nějaký uklidnění té situace.“ A většinou to doloží na tom konkrétním případě, podle toho, co jsme jako řešili. Příklad: „Jo, ten žák A už tolik nebuší do toho žáka B.“ Nebo: „Ten zbytek třídy už se stal nějak tolerantnější a začal jako chápat toho jednoho jediného, a tím se to jako celým zklidnilo. A on k nim začal taky být otevřenější a tak.“

V: Jasně.

R: V té obecné rovině: „Je to jako víc v klidu, víc v pohodě“. Anebo potom v těch konkrétních případech: „Už se to víc vyjasnilo, už tomu víc rozumíme, jsou víc v klidu.“

V: Jo. Jo, jo, jo, mhm. Chci se taky zeptat, jestli potkáváte ve třídách v rámci těch programů selektivky nějaký žáky se speciálními vzdělávacími potřebami? Takže typově jako žáky s ADHD, s poruchami autistického spektra, poruchami chování nebo třeba i žáky cizince.

R: Jo, v devadesáti procentech tříd je něco z toho, co jste vyjmenoval, a ještě víc. Včetně integrovaných žáků s různou mírou zátěže autistického spektra a podobně.



V: Jo. A jakéj podle vás maj ty programy selektivky vliv na život těchlech žáků v těch třídách?

R: Mmm, mmm, mmm. Tam myslim hodně záleží. Vnímám, že do velkú míry za účinností selektivky pro tu danou třídu a pro ty daný jedince se odvíjí taky do jistú míry od toho, jakou oni mají svou předchozí zkušenost s vůbec jakoukoliv profesí, která přichází a snaží se jim říct: „My vám jako s něčim chceme pomoci.“

V: Jo.

R: Speciálně tyhle žáci, tím, že jsou tím systémem už jako znalejší, vyjma třeba cizinců, který naopak jsou někdy jako úplně mimo, tak jsou tomu relativně jako otevřenější, už to nějak znaj, přistupujou k tomu vlastně jako „oukej“, anebo jsou k tomu jako naopak rezervovanější. Což se jako promítne třeba až do tý míry, není to teda tak častý, ale děje se to, že s tím našim programem, když je takhle komplexní, musí vyslovit písemnej souhlas rodiče těch žáků, aby se mohli podílet. A u některejch takovejhle jedinců se pak stane, že rodiče vyjádří svůj názor tím, že nepodepíšou ten souhlas, a dítě tam není. Což otázka nakolik to měří tu motivovanost nebo vůli toho dítěte a nakolik je to promítnutej obraz toho rodiče, no.

V: Takže ten informovanej souhlas – je to tak, že každý dítě, který prochází vaší selektivkou, tak jeho rodiče podepsali ten informovanej souhlas?

R: Když prochází velkou komplexní selektivkou přes těch jedenáct hodin a jsou tam ty sociometrický klimatický dotazníky, tak ano. Máme programy – menší produkty, který jako by nejdou do takovýho časovýho objemu a nejdou tolik do tý hloubky, tak tam ten souhlas není nezbytnej. Ten program se může stát i bez něj, ale když mluvím o tý jako majoritě, o tý většině těch zakázek – třeba jako sedmdesát, osmdesát procent toho typu –, tak tam ten souhlas je.

V: Takže se stává někdy právě že i žák, se kterým... Jeho rodiče, když v tom cejtěj nějaký problém, tak prostě ten souhlas nepodepíšou, a on je vyndanej do nějaký jako jiný třídy, na jinou hodinu a vy pracuje s tím, co máte, prostě.

R: Ano, ano, přesně tak.

V: Mhm, jasně, jo. Já se ještě chci zeptat ještě k těm, ať už žákům cizincům nebo i těm ostatním s těma speciálníma vzdělávacíma potřebama, který jsem zmiňoval, jaký vlastně vnímáte největší přínosy toho programu pro ně? Přínosy, asi u toho se nejdřív zastavím.

R: Jo. Myslím, že to, že my se tu třídu snažíme nastavit jako otevřenější a víc naslouchající a víc přijímající. To je obvykle něco, co oni pro svoje dobrý začlenění potřebují. Takže v tom vnímám, že jsou pro ně ty programy přínosnější. Potom v tom, že na úrovni těch jednotlivců se vlastně snažíme celkově jim otevřít a rozšířit to vidění nejen té situace ve třídě, ale i toho, jak nahlížejí a koukají na ty lidi, a to je zas něco, co ulevuje tomu tlaku, kterej obvykle ty žáci se specifickějma potřebama nebo cizinci nějak mají. Tak v tom vidím, že je pro ně velkej přínos. Plus to, že my jim, tím že se snažíme ten program dělat vyváženěj, aby v něm zazněly všechny hlasy, tak že oni často dostanou mnohem víc prostoru se projevit, ukázat, vyjádřit, než by dostali normálně. Takže to je i taková příležitost ukázat se v trošku jiným světle.

V: Mmm, jo. Jo, jo, jo. A vnímáte nějaký rizika pro tadyty žáky toho programu? Nějaký jako negativa?

R: Mmm, mmm, mmm. Negativum do jistý míry může bejt to, že my, když chodíme do těch tříd s konkrétníma tématama a vedem je k tomu, aby je otvírali, jako: „Pojďme se o tom bavit. Pojďme si k tomu jako něco říct.“, tak samozřejmě to riziko tam je toho, že se něco otevře něco se změní. Že jim to bude jako aktuálně v tu chvíli nepříjemný nebo se můžou obávat, že to bude mít nějakou jako vzdálenou dohru, něco, co se pak ještě odehraje. Což není jako falešnej pocit, to je určitě jako přirozený, a proto my se pak snažíme jako pracovat s tím učitelem, když cítíme, že se tam tohle může stát, aby návazně následně dokázal tenhle ten backlash, ten zášleh zpětnej, jako trošku jako ošetřit.

V: Mhm, mhm. A ohledně – když se ještě vrátím k přínosům–, tak co se týče celku jako třídy, tak jaký vnímáte největší přínosy těch programů selektivky ve třídách?

R: Mhm, mhm. No, myslím, jak jsem říkal. Je to hodně o tom, že se v té třídě tematizuje nějaká ať už víc, nebo míň otevřenost, rovnost hlasů, možnosti se vyjádřit, vidět ty věci nějak jako jinak, třeba odlišně. A že to není důvod k tomu, aby si něco dělali, nějak si jako ublížili. A co potom vnímám ještě jako takovou podlinku, ale vlastně jako velmi důležitý

poslání jakýhokoliv takového programu, co vstupuje do škol, že pro mnoho dětí je to jako vůbec takovej první kontakt s jinou profesí, která jako by má někde na zádech napsáno: „My vám jdeme jako pomáhat.“ Že to je v něčem jako pomáhající profese. A přijde mi, že je jako hrozně důležitý, aby jejich první nebo jedna z prvních zkušeností s nějakou jako pomáhající profesí byly pozitivní, aby si dál do života jako nesli to: „Jo, když někdo někde říká, že mi v něčem vztahovým, lidským pomůže, tak to není hajzl a udělá to dobře a udělá to eticky a já mu jako můžu důvěřovat a můžu s ním jako spolupracovat, a nemusím se bát si o tu pomoc říct.“

V: No jasně.

R: To se mi pak hodně propojuje s tou moji druhou profesní částí právě. Mi přijde fakt jako důležitý, aby se děti potkávali napoprvý nebo v těch prvních zážitcích s dobrým provedením jako nějaký jako pomáhající profese, aby pak neztratily velmi brzo iluzi. Oni pak přijdou domů a řeknou: „Ty jo, vypadalo to takhle.“ A ten rodič, kterej už je tím totálně zasažený, řekne: „No jasně, já jsem to měl úplně stejně!“ Ještě mu to jako utemuje, prostě. Už je to jako daný, prostě v deseti letech ví, že všechno kolem psychologie, mezilidských vztahů, terapie je kravina prostě a nemá to cenu.

V: Mmm, mmm. No jasně. Když se bavíme o těch přínosech, tak na jakou situaci v rámci vaší praxe v selektivce jste nejvíc hrdej?

R: Mmm, mmm, mmm. To si budu muset víc promyslet. Mmmm, mě napadají jako ze dvou ranků situace. Jedny jsou z toho, kdy se nám přímo na tom programu jako podařilo něco vyřešit. Něco rozetnout, přímo tam v ten moment s těma dětma a tím už se pak jenom jelo na nějaký vlně a už to stačilo trochu jako dohladit i pro toho učitele a povedlo se to. Tak to je jeden balík.

V: Promiňte, jenom když vás zastavím – jaký jsou to typově situace, co se podařilo třeba rozkrejt za téma?

R: Jo. Obvykle jsou to věci typově, kde se podaří dostat k řešení nějakýho konfliktu jako prudkýho otevřenýho. Ono se třeba shodou náhod stane něco analogickýho. Ono to tak často bejvá, že když jsou ve třídě dva konfliktní žáci, co mají mezi sebou spory, třeba i fyzický, a pořád se rvou, tak že se během toho programu během přestávky jako fakt do

krve porvou. Já už jsem několikrát od sebe odtrhával děti během našich programů. A to, co mi přijde, že se daří a je super, že my s nima tu situaci řešíme jinak než ty učitelé. Že my k tomu přistupujem mnohem víc partnersky, ale zároveň přísně, nezvyšujem hlas, dáváme jim totální prostor se vyjádřit, těm konkrétním aktérům, a ostatní necháváme naslouchat a nezvyšovat ty emoce. A to, co se daří v takovejch situacích, je to, když obě ty strany úplně v klidu a v pohodě dospějou k tomu, že nemusej na sebe křičet, nemusej se nenávidět, oba uznaj: „Jo, moje blbost. Můj error, upřímně jako sorry, promiň.“ A ten druhej to vlastně vezme taky a jako je klid, je vyčištěno a je pohoda. A to je i to, co pak ty děti hrozně zmiňujou v těch dotaznících nebo v nějakejch závěrečnejch kolečkách a zpětnejch vazbách. Jako: „Dokázali jsme prostě poprvý vyřešit vypjatou situaci dobře a super a v klidu a povedlo se to.“ A podobně to referujou i ty učitelé. To jsou asi situace, ze kterejch mám největší radost, když se stane nějakej velkej konflikt, něco se hrozně vyhroť a vidim toho učitele, jak se chytá za hlavu a říká si: „Ty vole, to skončí prostě dvojkama, trojkama z chování a oni už se ani nepotkaj v tý třídě...“ A my to pak tři čtvrtě hodiny řešíme v tý třídě a výsledkem je, že oni si pak řeknou: „Jo, oukej, to jsem posral, to jsem posral.“ Ať už je to prostě v pohodě. No, asi takový situace.

V: Děkuju. A z toho druhýho ranku, o kterym jste mluvil? Co to je na situace, na který jste hrdej?

R: Mmm, mmm. To by byly asi nějaký, který se nám pak podaří s tím učitelem... Protože ono se toho stane mraky v mezičase, kdy my tam nejsme, a oni se nám říkaj a ptaj se na to, co se tam stalo. Často to jsou nějaký věci, který jsou hodně spojený s rodičema. Tak to jsou obvykle situace, kdy se nám nějak podaří toho učitele nasměrovat třeba k tomu, jakým způsobem a jak by mohl komunikovat s tím rozezleným rodičem, když mu tam přijde a čeká se nějaká jako konfliktní schůzka, nějaký jako konkrétní vyústění, a my ho nějak namotivujem, navedem metodicky k tomu, aby tu schůzku vedl nějakým jako partnerštějším způsobem, jemu třeba ne stoprocentně vlastním, ale nějakým jako výhodnějším. A on pak reportuje: „Jo, tohle se povedlo, vlastně jsme díky tomu dokázali jako začít nějakej dialog znova s těmahle rodičema a pozorujem v tom prostě změny. On najednou podepisuje známky, posílá omluvenky včas. Bylo to vlastně mnohem víc v pohodě, ta schůzka, než jsme mysleli, a tak.“ Tak to je asi tohlencto. Takový to jako

připravování na ty situace a ony se pak těm lidem stanou a oni se vlastně prokážou, jako že to zvládnou, díky tomu, co jsme jim řekli.

V: Ať už vy jste mluvil o těch prvních nebo druhéjch situacích, tak zkuste mi prosím popsat, co jako napomáhá z toho vašeho přístupu tomu průběhu tý situace, aby byla úspěšná?

R: Mmmm. Myslim si, že to, co pomáhá jako první, je jako zachovat klid. Nesjet do těch emocí k těm ostatním. Udržet si v tu chvíli nějakou... Ne úplně chladnou hlavu, to zní jako hodně odměřeně. Ale nějakěj jako věcnej přístup k tomu. Na jednu stranu uznávat a brát ty emoce, ale z pozice toho mediátora jim jako vlastně nepropadnout. Jenom jako uznat. To myslim, že je jedna věc, která tomu prospívá. Druhá věc, která tomu hodně prospívá je, že jsme transparentní, ale jako i osobně. Že když si něco myslim a něco nějak cejtim, něco mi nějak přijde, tak to těm dětem komunikuju. Ale jako v klidu. Vždycky to komunikuju s pokorou, jako že to je možná nějaká moje verze, moje vidina toho, jak to jako mohlo bejt, a že jsem vlastně rezervovanej k tomu. Že jim to jako nabízim. Tak to je další – nějaká jako transparentnost s pokorou směrem k těm dětem. A pak třetí věc, která si myslim, že pomáhá, je umět ty věci vidět fakt jako nezaujatě, relativně jako z velký šířky. Umět si jako v hlavě připustit hodně různějch variant, odprostit se od nějakějch jako stereotypů nebo přednastavenejch vnímání těch dětí nebo tý situace. A bejt v tom vlastně tak jako globálně analyticej: „Jo, může to bejt takhle, takhle, takhle. Já jsem vlastně pro to otevřenej.“ Protože ty děti to děsně nacejtěj. Tohleco když se jako daří a je to člověku tak nějak vlastní, tak ta autenticita je ještě jeden takovej bod, kterej bych tam jako podtrh, kterej je důležitej. Že ty děti to z toho vnímaj.

V: Autenticita toho lektora jako myslíte.

R: Mmmm.

V: Jo.

R: Jo, přesně.

V: Mmm. A když jsme se bavili o přínosech, chci se zeptat i na nějaký rizika a negativa... Vlastně už jsme trochu mluvili o tom, jaký to může mít rizika pro ty žáky s těma

speciálníma vzdělávacíma potřebama, ale zajímá mě to i pro celou třídu. Vlastně jaký vidíte potenciální rizika nebo negativa programu?

R: Mmmm, mmmm. No, ony jsou v něčem vlastně podobný. Jedno to riziko samozřejmě je, že se může něco rozjet, může se to rozjet víc, než je zdrávo. Anebo my nedokážem úplně prohlédnout hloubku a komplikovanost té situace, a to, co se otevře, pak ten učitel nedokáže úplně uřídit. Tomu se vlastně snažíme pomáhat tak, že trošku jako odhadujeme a pracujem s tím učitelem ve smyslu, jaký on má vlastně možnosti, a tomu přizpůsobujem tu hloubku. Ale někdy to buď úplně netrefíme, anebo ten pedagog se nakonec ukáže, že je vlastně ještě jinde, než se zdálo na začátku. Tak to je nějaký riziko, že se něco jako víc rozřeje a nepodaří se to jako hezky a krásně uzavřít. Ale pro mě paradoxně je to vlastně i v něčem přínos, protože často do těch situací jako přicházíme s tím, že jsou jako na pevným bodě. A ono prostě, i když se to zhorší, tak to je nějaký pohyb, a to je jako vždycky dobrej základ pro změnu. Ale ta druhá strana to často vnímá jako negativum a jako riziko. Jo, takže něco se rozhrábne, rozesere, to je asi největší riziko, no.

V: Mhm.

R: A potom takový ty situační, samozřejmě, že ty děti se obávají toho, že za něco, co se na tom programu řekne nebo co oni zmíněj, tak budou ostatníma později prostě popotahovaný, že se něco stane a tak. Tomu my se snažíme předcházet x věcma, o těch rizikách prostě víme. Ale prostě nejde to garantovat, nejde to zaručit, nejsme tam prostě stoprocentně s nima.

V: A když jste říkal něco rozjet, jaký procesy vás napadaj?

R: Mmmm, jo. To, že se v některých třídách upevní paradoxně nějaká hierarchie nebo nějaký názorovej směr, kterej je spíš z toho druhýho pólu – netolerantní, spíš jako radikální. Že se utuží některý ty myšlenkový postoje těch jedinců a tak. Tak to je samozřejmě taky riziko.

V: Tak jo, díky. Chci se zeptat, jestli nějaký i váma vedenej program způsobil z vašeho pohledu něco negativního a případně co to bylo?

R: Mmmm. Myslim, že když se dějou nějaký negativnější věci, tak že se to vlastně tolik netýká těch dětí a těch tříd, ale jako spíš těch učitelů a těch školních ekosystémů jako

takovejch. A to, co si myslim, že se jako děje, jakože je někdy negativní, je to, že my jako nějak instruujem toho učitele k nějakýmu postupu, dáváme jim nějaký doporučení, který vlastně do nějaký míry zasahujou i ten zbytek toho učitelstvího sboru. A on pak přichází s těmahle myšlenkami a je na to sám, tak je strašně ohrožený, setkává se pak s nějakým jako zklamáním a je tam za blázna, kterej to zkouší nějak jinak. A paradoxně tohle vlastně jako radikalizuje zbytek toho sboru vlastně jako proti tomu. A jde najednou jako „anti“ tomu. A to je vlastně věc, která nás dovedla k tomu, že my jsme na základě selektivky jako vystavili nějaký vzdělávání pro pedagogy i pro sborovny. To je pak lepší – a my i pak tohle děláme, když máme podezření na tohle, se snažit s tím vedením školy dojednat nějaký vzdělávání návazný pro celou tu sborovnu, aby prostě ten učitel sám nebyl prostě tou hláskou troubou toho, z našeho úhlu jako, pokroku... A byl tam za jedinýho blázna, ale byl tam nějaká třetí strana, na kterou oni si to můžou případně hodit, o kterou to vedení může případně opřít. Takže to tam přinášíme. Ale toho jsem si jako vědom, že my občas ty učitele tak namotivujeme a k něčemu přivedem, že oni jsou pak prostě voják v poli a sám.

V: Mhm.

R: A ty ostatní na to pak prostě reagujou jak bejk na červenej hadr.

V: Jo, jasně. Mhm. Jaký myslíte, že jsou toho příčiny, že on pak je v tom sám jako, že ty ostatní to třeba od něj nenacejtěj? Jaký můžou bejt příčiny?

R: No, myslim si, že příčin je několik, ale že to fakticky jádrově vychází z toho, že ty učitelé dělaj svoji práci, dělaj ji nějakou dobu a dělaj ji nějakým stylem.

V: Jo.

R: A jsou asi přesvědčení o tom, že ji dělaj dobře, tak jak ji dělaj. A přihlásit se najednou k nějakýmu jinýmu stylu, jinýmu přístupu, jako vlastně implicitně obsahuje přiznání toho, že to dosavadní asi nebylo úplně dobrý. Čehož jako mnoho učitelů není schopnejch udělat tenhle krok a cejtí se ohrožení tím, kdyby měla přijít nějaká jiná politika, jinej přístup. A proto se vůči tomu jako vymezujou. To je na úrovni úplně od těch nejzákladnějších učitelů až paradoxně po to vedení školy a až jako nahoru. Jako: „Hele, my to tady jako dvacet let děláme, v osmdesáti procentech případů nám to jako nějak funguje a teď to vlastně celý otáčet... Co to vlastně je za signál?“ Jo, tak to mi přijde, že je vlastně jádrovej

problém toho všeho. Že ty lidi něco dělaj dlouho, tudíž je to součástí jejich identity, jejich postojů, jejich sebe prezentace, výsledků jejich práce a najednou to jako celý shazovat a bořit... Z jejich pohledu je to shazování a boření, jo... Tak je hrozně ohrožující, a proto to vlastně nemůžou přijmout.

V: Jasně, tak jo, tak děkuju. To byla moje úplně poslední otázka, takže takhle (smích). Fakt ještě jednou chci poděkovat za to, že jste další onlinový setkání takhle vzal a něco, co nebylo nutný. Takže fakt díky, jsem vám vděčnej za to a rád vás uvidim někdy osobně, to, co jste říkal, je pro mě jako hodnotný a působí to, že tu práci děláte dobře. Že nad tím přemejšlíte a že jste odborník. Tak díky, že jsem mohl s váma popovídat chvíli.

R: Díky moc, díky, že jsem o tom mohl mluvit, mně to pomáhá i si jako to utřídit a přemejšlet o tom, protože já se o tý práci snažim přemejšlet. Je to příležitost si to znova proti sobě argumentovat a zdůvodňovat a zpochybňovat a přemejšlet o tom.

V: Mhm. Tak jo, Martine, tak se držte, ať máte hodně sil dotáhnout školu a i vlastně hodně sil do tý klientský práce!

R: Díky, vám taky, ať se podaří s prací.

V: Díky, mějte se hezky, na shledanou.

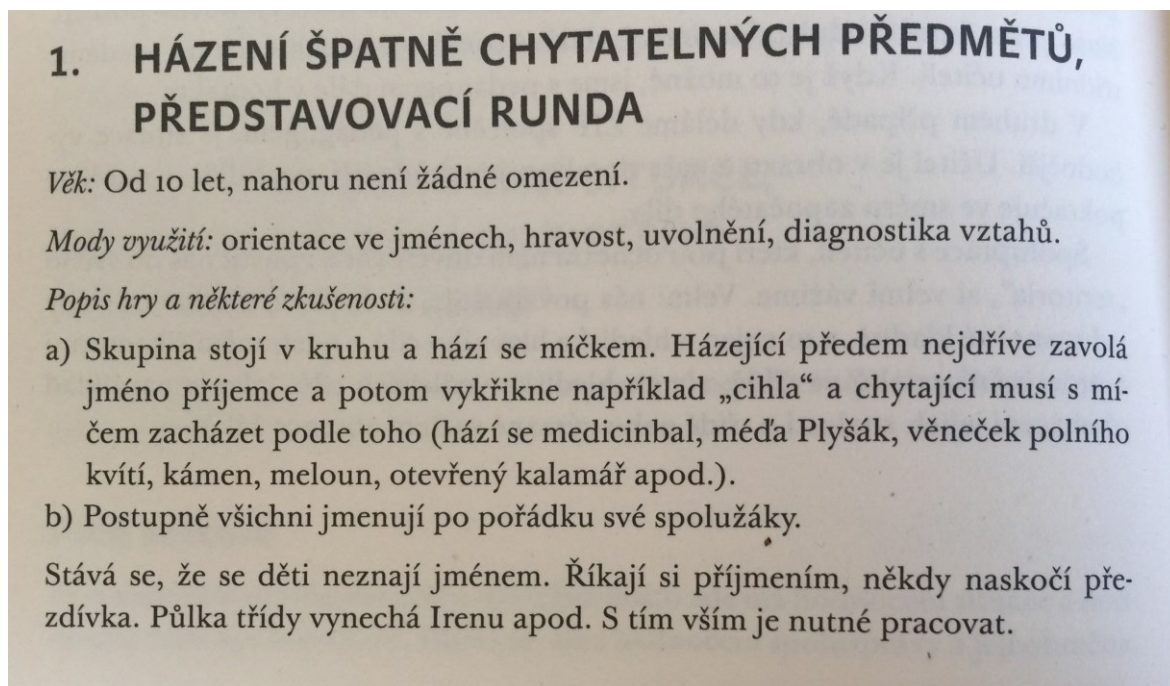
R: Nashle.



## **Příloha 4 – Aktivity s možným využitím v programech selektivní primární prevence**

Prvních pět aktivit pochází z knihy Nová cesta k léčbě šikany od PaedDr. Michala Koláře (Kolář, 2011).

**Obrázek 2 Házení špatně chytatelných předmětů, představovací runda**



Zdroj: Kolář, 2011 – Nová cesta k léčbě šikany

### Obrázek 3 Molekuly a atomy

## 2. MOLEKULY A ATOMY

*Věk:* Bez omezení.

*Mody využití:* Rozehřátí, spontánní navázání kontaktu, sblížení, diagnostika vztahů.

*Popis hry a některé zkušenosti:*

Možné vysvětlení na začátku: „Jste volné atomy – ty se shlukují do určitých molekul podle určitých zákonitostí – jiný počet atomů, jiná molekula – já (vedoucí) řeknu číslo a vy vytvoříte molekulu o tomto počtu atomů – například 3. Zkuste si to.“ (Žáci se v trojicích cvičně semknou a uchopí rukama kolem těla atd.)

Po instrukci se všichni účastníci pohybují volně v prostoru. Vedoucí vyvolává čísla – atom 2 nebo atom 11. Hráči se pak spojí do molekul o 2 nebo 11 atomech. Kdo zbude, vypadne. Hraje se tak dlouho, až zbudou jen dva hráči. V další hře dostane skupina za úkol tyto dva hráče co nejdříve vyloučit.

My často nehrajeme na výkon – vítěze, ale „pouze“ na setkání, kdy každý atom má ve velké molekule důležité místo.

Zdroj: Kolář, 2011 – Nová cesta k léčbě šikany

Obrázek 4 Hledání společných charakteristik („Místo si vymění ti, kteří...“)

### 3. HLEDÁNÍ SPOLEČNÝCH CHARAKTERISTIK („MÍSTO SI VYMĚNÍ TI, KTEŘÍ...“)

*Věk:* Od 6 let, nahoru není žádné omezení.

*Mody využití:* Rozehřátí, podpora soudržnosti, diagnostika.

*Délka:* Alespoň 10 minut.

*Popis hry a některé zkušenosti:*

Všichni sedí v kruhu. Úkolem je vymyslet něco, co je společné pro více dětí. Například všichni, kteří se rádi smějí.

Existují dva způsoby hraní. Při jednom je o jednu židli méně a hraje se soutěžně. Ten, kdo je nejpomalejší a nemá si kam sednout, si vymýšlí další společnou charakteristiku, která ho zajímá. Pro naše potřeby však upřednostňujeme druhý způsob, kdy se dává šance všem, nejlépe po pořádku a bez soutěžení. Začíná se u vedoucího, který ukazuje, jak hra vypadá.

Zdroj: Kolář, 2011 – Nová cesta k léčbě šikany

Obrázek 5 Hledání společných charakteristik („Místo si vymění ti, kteří...“)

### 5. PO MÉ PRAVÉ RUCE SI SEDNE..., PROTOŽE...

*Věk:* Od 10 let.

*Délka:* Taková doba, aby se všechny děti vystřídaly.

*Mody využití:* Oceňování druhých, pozitivní zpětná vazba.

*Popis hry a některé zkušenosti:*

Sedí se v kruhu. Vedoucí má po pravé straně volnou židli. Úkolem je předat někomu hezké poselství a přivolat ho k sobě. Žák, u něhož se uvolní židle po jeho pravé ruce, pokračuje dál. Formule hry: „Chci, aby si vedle mě sedl(a)…, protože...“

(Nezřídká je nutné v průběhu hry vysvětlit, co je hezké poselství a co je banalita, hrubost apod.)

Zdroj: Kolář, 2011 – Nová cesta k léčbě šikany

Obrázek 6 Řetězová reakce „Máme hodně společného“, společné dýchání, kývání... skupiny

**6. ŘETĚZOVÁ REAKCE  
„MÁME HODNĚ SPOLEČNÉHO“,  
SPOLEČNÉ DÝCHÁNÍ, KÝVÁNÍ... SKUPINY**

*Věk:* První část hry společně s kýváním neomezeně. Společné dýchání bývá málo vhodné pro dospívající.

*Mody využití:* Koheze, patříme k sobě.

*Popis hry a některé zkušenosti:*

- Děti se libovolně rozptýlí po místnosti. Jedno dítě začne. Zavolá si k sobě někoho, kdo se mu v něčem podobá, například také nosí brýle, bydlí ve stejném domě. Tento druhý člen skupiny se prvního dotkne a zavolá k sobě zase člena skupiny, který s ním má něco společného atd. – až jsou nakonec spojeny všechny děti.
- Potom se vytvoří kruh, kdy se děti drží za ruce. Skupina si sedne nebo klekne tak, aby se každý v kruhu dotýkal svých dvou sousedů a následuje společné kývání tělem.

Když je situace příznivá, lze se pokusit o společný dech skupiny. Instrukce: „Dýcháme klidně, každý tak, jak potřebuje, ale postupně se náš dech bude sjednocovat a budeme dýchat jako jeden velký organismus, jako jedno tělo.“  
Nespěchat, dát dost času na sjednocení.

Zdroj: Kolář, 2011 – Nová cesta k léčbě šikany

Následující aktivity pochází z publikace Práce s třídním kolektivem (Friedlová, Jurová, Lindovská, Macková, Urbancová. 2012).

Obrázek 7 Tričko

<b>Tričko</b>
<b>Účel:</b> ✓ <i>Možnost představit se druhým, zhodnotit své přednosti (sebeuvědomění)</i>
<b>Trvání:</b> ✓ <i>30 minut</i>
<b>Pomůcky:</b> ✓ <i>předtištěný papír s namalovaným obrysem trička, pastelky</i>
<b>Cílová skupina:</b> ✓ <i>od 3. třídy (po úpravách i dříve)</i>
<b>Popis:</b> <i>Dětem dáme předtištěný papír s namalovaným obrysem trička. Dáme jim instrukci: na své tričko si vykreslete vše, co vás bude reprezentovat, co děláte ve volném čase a těší vás to, co dobře umíte. Mezi obrázky napište i své křestní jméno.</i> <i>Děti samy tvoří své tričko. I zde je vhodné čas limitovat (např. 10 - 15 minut), ale pak je již necháme pracovat volně. Po skončení se jednotlivě představují, a to tak, že si stoupnou, předvedou své tričko a ostatní na něj reagují - vyčítají z něj jednotlivosti. Pak má čas na komentář sám autor - upraví odpovědi a doplní. Své tričko pak vystaví na stěny místnosti k ostatním.</i>

Zdroj: Friedlová, Jurová, Lindovská, Macková, Urbancová, 2012 – Práce s třídním kolektivem

Obrázek 8 Erb

<b><i>Erb</i></b>
<b>Účel:</b> √ Možnost představit se druhým, zhodnotit své přednosti (sebeuvědomění)
<b>Trvání:</b> √ 40 minut
<b>Cílová skupina:</b> √ od 3. třídy (po úpravách i dříve)
<b>Pomůcky:</b> √ předtištěný papír s namalovaným erbem, pastelky
<b>Popis:</b> <i>Dětem je dán předtištěný erb, jehož horní část je zřetelně oddělena od hlavního pole. Je jim dána instrukce: „tak jako ve středověku dostávali rytíři své erby, do kterých se jim zaznamenávaly jejich úspěchy, přednosti, zásluhy, tak i my si vyrobíme své erby, do kterých nakreslíme obrázky podle toho, co je pro nás typické, co nás charakterizuje. Do horního pole napište své křestní jméno“.</i> <i>Děti samy tvoří daný erb, je vhodné je časově limitovat „v nejbližších 15 minutách ...“. Pak je vhodné nechat je bez dalších instrukcí pracovat. Po skončení se jednotlivě představují, a to tak, že si stoupnou, předvedou svůj erb a ostatní na něj reagují - vyčítají z něj jednotlivosti. Poté má čas na komentář sám autor - vysvětlí, co chtěl namalovat a proč. Svůj erb pak vystaví na stěny místnosti k ostatním erbům.</i>

Zdroj: Friedlová, Jurová, Lindovská, Macková, Urbancová, 2012 – Práce s třídním kolektivem

## Obrázek 9 Koláče

<b>Koláče</b>
<b>Účel:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Posilování pozitivních vzájemných vztahů mezi dětmi, hluboká kohezní hra, která vhodně zatahuje do kolektivu třídy děti - outsidersy a děti nezdravě namyšlené,</li></ul>
<b>Trvání:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ 45 minut</li></ul>
<b>Pomůcky:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ barevné papíry, nůžky, lepidlo, psací potřeby</li></ul>
<b>Cílová skupina:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ žáci od 5. ročníku</li></ul>
<b>Popis:</b> <p>Dětem rozdáme barevný papír a požádáme je, aby z něj vystříhly co největší kruh s tím, že ten kruh představuje jejich osobnost. Pak zůstanou na stolku mezi dětmi jediné nůžky, o které se postupně střídají. Dá se jim instrukce: „Zvol si některého ze spolusedících spolužáků a vezmi si jeho koláč do ruky. Odstříhni si z jeho koláče výseč (jako se krájí dort), která představuje vlastnost, kterou on má a ty bys jí také chtěl mít, nebo bys jí chtěl mít víc, než máš. Velikost výseče je dána tím, kolik si této vlastnosti chceš vzít. Tento výstřížek popiš - od koho - co - a svůj podpis (například od Petra statečnost, od Jirky odvahu atp.). S tímto odstřížkem se již nehraje. Pak předáš nůžky následujícímu spoluhráči. Ten si také zvolí a stříhá.“</p> <p>V instrukci je také to, aby se od každého spolusedícího spoluhráče stříhalo pouze jednou. Při stříhání by měli všichni naslouchat, co se na spolužákově oceňuje. Je jasné, že v průběhu se nejrychleji rozstříhají koláče atraktivních spolužáků a koláče outsiderů jsou dlouho netknuté. Jenže u nich musejí všichni ostatní více uvažovat, co u nich ocenit, a proto jsou ty důvody odstřížení hlubší. Protože po skončení odstříhávání (asi 7 kol) zůstává na stole ještě koláč některého spoluhráče, vyzveme děti, aby je dostříhaly (tudíž si od outsiderů musí brát víckrát).</p>

Zdroj: Friedlová, Jurová, Lindovská, Macková, Urbancová, 2012 – Práce s třídním kolektivem