

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Prevence rizikového chování žáků v komunitní ZŠ Na dvorečku
Prevention of risky behavior of pupils in the Na dvorečku community
elementary school
Barbora Kročáková

Vedoucí práce: Klára Martinovská, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Studijní obor: 1.STZŠ

Odevzdáním této diplomové práce na téma Prevence rizikového chování žáků v komunitní ZŠ Na dvorečku potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

11.4.2024, Praha

Na tomto místě bych ráda poděkovala Kláře Martinovské za vlídné vedení mé práce, odborné rady a věcné připomínky. Dále bych ráda poděkovala za podporu svému manželovi a rodičům a za trpělivost svým dětem.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zaměřuje na realizaci preventivního programu na základní škole Na dvorečku. Cílem práce bylo zmapovat preventivní aktivity školy, jejich reálný dopad na žáky a navrhnout změny, které povedou k zvýšení efektivity realizace preventivního programu. Ve výzkumu jsme se zaměřovali především na otázky týkající se nastavené preventivní strategie školy, metod, které škola využívá pro její naplnění a způsobu, jak škola zjišťuje reálný dopad preventivních aktivit na žáka. V teoretické části se zabýváme zabezpečením prevence rizikového chování dětí v České republice. Popisujeme členy a funkci školního poradenského pracoviště, typy rizikového chování a nastiňujeme tuto problematiku z hlediska české legislativy. Dále popisujeme význam a tvorbu preventivního programu školy, jeho cíle a možnosti evaluace. Zvláštní kapitolu věnujeme klimatu školy. Pro náš výzkum jsme vybrali design kvalitativního výzkumu – akční výzkum, v rámci empirické části tedy popisujeme jeho charakter a funkci. Ke sběru dat bylo využito pozorování, polostrukturovaných rozhovorů, ohniskové skupiny a analýzy dokumentů. V rámci výzkumu došlo ke zjištění, jak škola podporuje efektivitu nastaveného preventivního programu a byl sestaven plán kroků k jejímu zlepšení. V plánu jsou uvedené konkrétní kroky pro jednotlivé participanty, časový harmonogram změn a datum, kdy bude provedeno další šetření za účelem zhodnocení efektivity nově nastaveného plánu.

KLÍČOVÁ SLOVA

preventivní program školy, klima školy, klima třídy, komunitní základní škola, metodik prevence

ABSTRACT

This diploma thesis focuses on the implementation of a preventive program at Na dvorečku elementary school. The goal of the work was to map the preventive activities of the school, their real impact on the pupils and to propose changes that will lead to an increase in the effectiveness of the implementation of the preventive program. In the research, we focused primarily on questions related to the school's preventive strategy, the methods the school uses to fulfill it, and the way the school determines the real impact of preventive activities on the student. The theoretical part deals with the prevention of risky behaviour of children in the Czech Republic. We describe the members and function of the school counseling workplace, types of risky behavior and outline this issue in terms of Czech legislation. We also describe the importance and creation of the school's preventive program, its goals and evaluation options. We dedicate a special chapter to the school climate. For our research, we chose the design of qualitative research – action research, so we describe its character and function within the empirical part. Observation, semi-structured interviews, focus groups and document analysis were used to collect data. As part of the research, it was discovered how the school supports the effectiveness of the preventive program and a plan of steps to improve it was drawn up. The plan includes specific steps for individual participants, a timetable for changes and the date when the next investigation will be conducted to evaluate the effectiveness of the newly set plan.

KEYWORDS

Prevention program of school, school climate, classroom climate, community elementary school, methodist of prevention

Obsah

Úvod	7
1 Komunitní škola a její místo v českém vzdělávacím systému	9
2 Zajištění primární prevence na české základní škole	11
2.1 Školní poradenské pracoviště	11
2.1.1 Výchovný poradce	13
2.1.2 Metodik prevence	14
2.1.3 Školní psycholog	16
2.1.4 Speciální pedagog.....	17
3 Prevence rizikového chování.....	19
3.1 Typy rizikového chování	19
4 Primární prevence v legislativě	23
4.1 Legislativní dokumenty	23
4.2 Strategické dokumenty	24
4.3 Kurikulární dokumenty	30
4.4 Ostatní dokumenty.....	31
5 Preventivní program české základní školy	33
5.1 Participantí tvorby preventivního programu.....	33
5.2 Cíle preventivního programu.....	35
5.3 Evaluace preventivního programu.....	36
5.4 Tvorba programů primární prevence rizikového chování na českých školách ...	40
5.4.1 Zásady vybraného programu primární prevence	40
5.4.2 Cílové skupiny programů primární prevence	42
6 Klima ve školním prostředí	44
6.1 Klima školy	44

6.2	Klima třídy.....	46
7	Akční výzkum	48
7.1	Charakteristika akčního výzkumu	48
7.2	Cíle akčního výzkumu	50
7.3	Popis kontextu akčního výzkumu.....	51
7.4	Fáze akčního výzkumu	52
8	Metody získávání a shromažďování dat	55
8.1	Rozhovor	55
8.2	Skupinový rozhovor / ohniskové skupiny	56
8.3	Pozorování	58
8.4	Analýza dokumentů	58
9	Cíle výzkumu a výzkumné otázky.....	60
10	Etické aspekty výzkumu.....	65
11	Výsledky výzkumu	66
11.1	Poradenské pracoviště	66
11.2	Třídní pedagogové.....	73
11.3	Shrnutí empirické části	78
12	Diskuse	80
	Závěr.....	84
	Seznam použitých informačních zdrojů	85
	Seznam příloh.....	94

Úvod

Rizikové chování žáků přináší dlouhodobě významné problémy, které mají dopad nejen na pedagogy a rodiče, ale i na celou společnost. Škola zastává zcela zásadní a nezpochybnitelnou roli v systému prevence a řešení rizikového chování. O to více tomu tak je v případě komunitních škol, které úzce spolupracují s rodinami a místní komunitou a mohou tak řadu faktorů rizikového chování zaznamenat dříve či jít hlouběji v procesu jejich řešení a odstraňování překážek v tvorbě komunity a podpoře dobrého klimatu školy.

Téma této diplomové práce jsem vybírala s ohledem na svoji dosavadní pedagogickou praxi. Mým záměrem bylo najít téma, které ji reflektuje a posune dál. Nejvíce mne ovlivnila zkušenost, kdy jsem byla třídní učitelkou velmi specifické třídy. Žáci této třídy byli na první pohled nesourodá skupina. Byli zde žáci s různorodými vzdělávacími potřebami, žáci s ADHD, žáci mimořádně nadaní a žák s tělesným postižením. Třídu jsem vedla pět let a v jejich průběhu bylo potřeba zařazovat primárně preventivní programy téměř na všechna témata, snad jen kromě závislosti na alkoholu a tabákových výrobcích. Kolegové a vedení školy mi byli v tomto ohledu velmi nápomocní, přesto jsem si často nebyla jistá, zda mé preventivní působení má takový efekt, jak by bylo potřeba. Proto jsem se rozhodla podrobit preventivní program této školy bližšímu zkoumání a pokusit se najít jak jeho silné stránky, tak i oblasti, které je třeba vylepšit. Pro svůj výzkum jsem zvolila design akčního výzkumu, abych mohla s předem nastaveným odstupem vyhodnotit, zda mnou nastavená doporučení vedla k lepším výsledkům školy v oblasti prevence, případně s týmem školy nastavit další opatření.

Škola, na které jsem výzkum prováděla, je malá soukromá komunitní škola, jejíž počet žáků nepřesahuje 80, a právě malý počet žáků velmi přispívá k záměru školy udržet ve škole příjemné pracovní klima a podporovat dobré vztahy nejen mezi žáky, ale i mezi žáky a učiteli a v neposlední řadě také vztahy mezi školou a zákonnými zástupci žáků. Řekla bych, že tento záměr se škole velmi daří naplňovat. K dobrému prostředí přispívá i fakt, že na škole je v časovém horizontu dlouhodobě stabilní tým pedagogů, jehož podpoře věnuje vedení školy nemalou pozornost, a to především formou supervizí, pravidelných autoevaluací a metodického vedení.

Svoji práci jsem rozdělila do jedenácti kapitol. V první kapitole popisuji, co znamená, když se škola označuje školou komunitní. Ve druhé kapitole jsem se zaměřila na mapování zajištění prevence na základních školách v České republice a popsala jsem fungování školního poradenského pracoviště. Ve třetí kapitole vymezuji konkrétní typy rizikového chování a ve čtvrté kapitole popisuji, jak je prevence rizikového chování žáků na základních školách nastavena v legislativě. Pátou kapitolu věnuji přímo preventivnímu programu školy, což je pro školu zásadní dokument, kterého se drží při realizaci prevence a který je nastaven vždy na dobu jednoho roku. Popsala jsem proces jeho vzniku, cíle a možnosti hodnocení jeho efektivity. Zvláštní podkapitolu jsem věnovala způsobu tvorby jednotlivých tematicky zaměřených preventivních programů. V šesté kapitole se věnuji klimatu ve školním prostředí, a to jak klimatu v jednotlivých třídách, tak celkovému klimatu školy. Kapitoly sedm až dvanáct se zaměřují na samotný výzkum. V jejich rámci jsem nejdříve konkrétně popsala akční výzkum jako takový. Stále nepatří k nejběžnějším designům v pedagogickém výzkumu, proto jsem této kapitole věnovala větší pozornost. V kapitole osmé se věnuji jednotlivým metodám, které jsem během výzkumu využila k získávání informací. Cíle výzkumu a samotné výzkumné otázky jsem umístila do kapitoly deváté a dále jsem věnovala samostatnou kapitolu etickým aspektům výzkumu. V kapitole jedenácté jsem popsala zjištění, ke kterým v průběhu výzkumu došlo, a v následné kapitole jsem výzkumná zjištění porovнала s již realizovanými výzkumy na toto téma a nastavila plán pro zefektivnění preventivního programu školy, ve které působím.

Věřím, že tato diplomová práce přinese cenné poznatky o prevenci rizikového chování v komunitních školách všem pedagogickým pracovníkům, kteří se o toto téma zajímají. Evaluační stávajícího systému prevence na ZŠ Na dvorečku a návrhy na jeho zlepšení a inovace budou moci být využity v praxi pedagogů a vedení této školy.

1 Komunitní škola a její místo v českém vzdělávacím systému

V této kapitole se věnujeme vymezení pojmu komunitní škola. Lauermann (2010) vysvětluje základní pojmy, které se ke komunitní škole vztahují. Samotné slovo komunita vnímá jako uskupení lidí, kteří společně sdílí místo práce, nebo místo, ve kterém lidé bydlí. Školy komunitního typu můžeme charakterizovat dvěma způsoby. První způsob pojem komunita užívá proto, že kolem sebe sdružuje lidi se společnými duchovními vazbami a hodnotami. Těmi může být společný původ, národnostní příslušnost, společná víra nebo vyznávání stejných hodnot. Do této skupiny řadíme zejména alternativní školy a školy s významným podílem žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí nebo minorit. Velká část škol však chápe komunitu jako geografickou oblast, kde žáci, kteří školu navštěvují, žijí (Rejchlíková, 2018). Z pohledu označení školy přívlastkem komunitní je obvyklejší, že význam slova komunita pracuje právě s geografickou oblastí, a tedy lidmi žijícími v jejím okolí. Za komunitní školy pojímáme všechny školy, do jejichž prostoru a vzdělávacího procesu vstupují kromě pedagogů i další lidé žijící v blízkosti školy a svojí činností mohou přispívat k jejímu chodu, případně se zapojovat do jejího vzdělávacího procesu. Chápeme to tedy tak, že komunitní škola zapojuje do procesu vzdělávání svou konkrétní komunitu (Šubrtová, 2006). Prostory školy jsou dále komunitě k dispozici pro různé kulturní akce a semináře. Dochází tím k propojování místních obyvatel a rodičů dětí ze školy, což může velmi přispívat ke kvalitě života v místě, kde se komunitní škola nachází. Taková škola je tedy otevřená spolupráci s aktivními rodiči a nemá problém s nimi i s veřejností pravidelně komunikovat svůj provoz a aktivity. Svým jednáním přináší žákům povědomí o tom, jak smysluplná a důležitá je společná odpovědnost za funkci celé komunity (Taylor, 2023). Významný pozitivní dopad, který takto otevřená škola na život rodičů a dětí má, může být včasná informovanost a s tím se pojí i včasné odhalení a řešení problematických situací, jak ve vzdělávací oblasti, tak i ve výchovné.

Koncepce otevřené školy je postavená na tom, že při společné práci k sobě přistupujeme respektujícím způsobem, včasně a srozumitelně si předáváme informace o cílech naší práce a ve středu našeho zájmu stojí kvalitní osobnostní rozvoj každého žáka, učitele, rodiče i dalších jedinců komunity (Weissová, 2008). Lorenzová (2017) poukazuje na to, že pokud dobrý záměr komunitu zaujme, může být nástrojem pro ujasnění priorit, které jednotliví

participanti, případně komunita dohromady má. V tomto ohledu upozorňuje hlavně na sociálně znevýhodněné skupiny lidí. Za předpokladu, že komunitní škola je ve svém základu nastavena pro inkluzivní prostředí, může tak napomoci opustit trvalý pocit, že není možné plně naplnit sociální začlenění do společnosti. Umožněním využívání svého prostoru i v odpoledních hodinách může být škola nápomocna v poskytování zdravotní, psychologické a sociální podpory jednotlivým členům komunity. Autorka tedy v existenci komunitní školy vidí i další cíle, než jen vzdělávání. Jako zásadní uvádí vliv na kvalitu života v dané lokalitě a vznik komunitních škol vnímá jako vhodný nástroj pro reformu vzdělávání poskytovaného školami. Cílem změn by mělo být především zajištění kvalitnějšího životního prostředí pro lidi, kteří jsou ohroženi konkrétním rizikem specifikovaným danou lokalitou, a zlepšení školního prospěchu tamních žáků, a tím významné rozšíření jejich možnosti v dalším životě.

Rozvoj komunitních škol v české republice nastal v devadesátých letech 20. století. Lorenzová (2017) ho dává do souvislosti se zahájením projektu Rozvoj komunitních škol (New York) a jeho dalších odnoží v Maďarsku, odkud se program šířil nejen do České republiky, ale také na Slovensko, do zemí bývalé Jugoslávie a do Albánie. Ještě v roce 2013 však byly veřejností viděny jako alternativní typy škol. Na rozdíl od komunitních škol situovaných v USA a ve Velké Británii, komunitní školy v České republice nebyly organizačně navázané na vládní organizace. Za jednoho z významných šířitelů myšlenky komunitního vzdělávání je v České republice možné považovat Vika (2007) z obecně prospěšné společnosti Nová škola, která - jak je uvedeno na jejich webových stránkách - od roku 1996 dostává do povědomí laické i odborné veřejnosti problematiku inkluzivního vzdělávání. Ten ve své publikaci určené především vedení škol seznamuje odbornou veřejnost se základními determinantami zakládání a chodu komunitních škol.

2 Zajištění primární prevence na české základní škole

Jak se dočteme v Národní strategii primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019 –2027 (2019)¹, k významnému získávání kompetencí učitelů v tomto odvětví na školách v České republice začalo docházet v 90. letech dvacátého století. V té době se prevence zaměřovala především na předcházení konzumace rozličných látek, na kterých může vzniknout závislost, a v roce 2005 vznikla kritéria, díky kterým je možné měřit míru úspěšnosti programů prevence zabývajících se závislostmi na drogách. Postupně byla dána kritéria pro měření míry úspěšnosti také pro programy primární prevence i pro další oblasti zabývajících se předcházení rizikového chování ve školách. Jak uvádí Miovský et al. (2015a), tato prevence zaměřující se na oblast vzdělávání ve školách spadá do gesce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. To je jejím hlavním organizátorem a koordinátorem. Autor tak reaguje také na skutečnost, že žáci tráví ve škole nezanedbatelnou dobu během svého vyrůstání a škola tak může mít na vznikající osobnost žáka pozitivní vliv. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zajišťuje tvorbu klíčových koncepčních dokumentů, sestavuje strategii, jak pracovat s prevencí v dalším období, a prevenci zajišťuje ze strany personální a finanční. V následujících kapitolách se zaměříme na praktickou realizaci primární prevence na českých základních školách z pohledu legislativy a také personálního zajištění v prostředí školy.

2.1 Školní poradenské pracoviště

S ohledem na zkušenosti učitelů se na základních školách stále více ukazuje, že v oblasti poradenství je vhodné věnovat se nejen oblasti životní dráhy a péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také předcházení nežádoucího jednání žáků, jejich úspěšnosti ve škole a podpoře jejich osobnostního rozvoje. V neposlední řadě také práci se žáky, kteří vykazují nadprůměrné schopnosti. V rámci nabízení poradenských služeb je žádoucí nabídnout služby také učitelům (Slomek, Ira, 2006). Možnosti školního poradenského pracoviště se odvíjí od jeho personálního složení. Konkrétní objem nabídky je vymezen § 7 vyhlášky 116/2011 Sb. (novela vyhlášky č. 72/2005 Sb.), který se zabývá zajištěním těchto služeb na školách (Knotová, 2014).

¹ dostupné zde: https://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf

Povinnosti, které z tohoto legislativního dokumentu vzdělávacím zařízením vyplývají, popisuje (Vyhláška č. 72/2005 Sb., 2005). Vedení zařízení provozuje konzultační služby pro žáky v rámci vlastního poradenského pracoviště přímo v budově školy. Běžně se skládá z funkcí školního metodika prevence a výchovného poradce. Tito oba pak průběžně vedou sdílení s pedagogy jednotlivých tříd a dalšími pedagogickými pracovníky. Nabízená péče je dále poskytována také školním psychologem a školním speciálním pedagogem. Poradenská péče, kterou škola nabízí je nastavená s ohledem na kapacitu školy, tedy počet žáků a aktuální požadavky v jednotlivých oblastech v dané škole. Patří mezi ně nastavování podpůrných opatření žákům se specifickými vzdělávacími potřebami, jejich pozorování a evaluace. Dále se pracovníci takto specializovaného pracoviště zaměřují na školní úspěšnost, poradenství v oblasti pracovní kariéry žáků, kdy předávají žákům a rodičům informace o dostatečných možnostech výběru budoucího povolání žáků. Zaměřují se na vzdělávání a zapojení a odstranění bariér ve vzdělávání u žáků, kteří pocházejí z různého kulturního prostředí nebo mají zhoršené podmínky v domácím prostředí. Zaměřují se na podporu žáků, u kterých je identifikováno nadání a mimořádné nadání. Poradenská pracovníci stabilně pracují se žáky, kteří potřebují s podporou provést výukovou část i s problematickým chováním, a nastavují s pedagogy vhodné postupy pro tvorbu bezpečného třídního klimatu pro přijímání jinakostí jedinců (Pekařová, 2010). V případě výskytu problému u jednotlivých žáků nebo tříd zajišťují vhodný brzký zásah. Systematicky pracují na tom, aby se ve škole v co nejmenší míře objevovalo rizikové chování. Pravidelně evaluují realizované preventivní programy a dávají metodickou podporu pedagogům v oblasti prevence. Jsou nápomocni při nastavování sdílení mezi školou a zákonnými zástupci žáků a propojují školu s jinými pracovišti, které nabízí nezbytné služby. Škola sestavuje vlastní preventivní program či strategii, ve které jasně popisuje aktivity učitelů v oblasti prevence zaměřené na školní prospěch, šikanu a ostatní typy rizikového chování. Školní poradenské pracoviště s úmyslem zajištění vhodné podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami předávají informace a navazují spolupráci s orgány veřejné moci.

V minulosti se ukazovalo, že v případě, že škola nemá ustanovené poradenské pracoviště, jsou výchovní poradci a metodici prevence zahlceni počtem i šíří problémů a stává se, že k jejich řešení nemají ani odborné znalosti (Knotová, 2014). Přítomnost školního psychologa na školách se u nás z počátku setkávala s nedůvěrou i v řadách pedagogů. Nyní již víme, že

jeho přítomnost na škole je pro všechny zúčastněné velkým přínosem. Školní psycholog může hrát významnou roli nejen při řešení výchovných a výukových situací, ale také v případě řešení komplikovaných situací se zákonnými zástupci dětí. Pozice školního psychologa není jednoduchá, vyžaduje nejen expertní znalosti, ale také diagnostické, poradenské a výchovné schopnosti. Svoji nenahraditelnou roli může ve školách zastat i školní speciální pedagog. Svoji pomoc nabízí nejen pedagogům, ale také asistentům pedagoga. Jeho role je také poskytnout své odborné služby žákům s postižením nebo jiným znevýhodněním a jejich zákonným zástupcům. Kooperuje komunikaci školy a poradenských zařízení, orgány sociálně právní ochrany dětí a dalšími pracovníky pomáhajících profesí. Podílí se také na tvorbě školních vzdělávacích programů a individuálních vzdělávacích plánů (Jedlička et al., 2018).

V dalších kapitolách se podrobněji zaměříme na popis standardních činností, které spadají do náplně práce jednotlivých profesí zastoupených na školním poradenském pracovišti. Cílem této kapitoly je podat komplexní a ucelený obraz o činnosti a důležitosti školního poradenského pracoviště v kontextu prevence rizikového chování žáků.

2.1.1 Výchovný poradce

Výchovný poradce poskytuje poradenské služby na základních i středních školách. V dnešní škole zastává stále především pozici pedagoga. Je potřeba, aby to byl učitel, který má respekt u kolegů, žáků i jejich zákonných zástupců. Zvyšuje tím šanci na obhájení různých změn na úrovni celé školy, případně efektivního řešení problémů. Na danou pozici je možné jmenovat jakéhokoliv pedagoga ze školy. Podmínkou je dosažení kvalifikace dané vyhláškou č. 317/2005 Sb. Je možné absolvovat kurz v rámci celoživotního studia na vysokých školách v minimální délce 250 běžných 45minutových bloků (Knotová, 2014).

Výchovný poradce základní školy je v rámci svého podpůrného působení zaměřen na poradenství ohledně pracovní kariéry žáků a v té souvislosti se s nimi zabývá zodpovědným rozhodnutím ohledně návazného studia na střední škole. Dělá hromadná šetření i šetření s jednotlivci ohledně volby povolání, komunikuje se zákonnými zástupci žáků. S žáky přímo navštěvuje krajské pobočky Úřadu práce na jejich pracovištích nebo předá žákům a jejich

zákonným zástupcům zprávu o možném samostatném navštívení těchto poboček. Poradenské služby směřuje také na žáky cizince s ohledem na jejich speciální vzdělávací potřeby. Další oblast, kterou se výchovný poradce zabývá, je vyhledávání a prověřování žáků, u kterých je vzhledem k jejich rozvoji a vzdělávání třeba dbát většího zájmu. Navrhuje postup, jak u těchto žáků zabezpečit a napomáhat tvorbě a evaluaci plánu pedagogické podpory určenému žákům s podpurným opatřením 1. stupně. Dále uskutečňuje počáteční a další diagnostiky jak pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tak pro žáky mimořádně nadané a komunikuje v jejich zájmu se školskými poradenskými pracovišti. Do svého okruhu zájmu zařazuje i žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Zabývá se možnostmi jejich posunu a řídí nastavená opatření u daných žáků. Ohledně volby budoucího zaměstnání pracuje i se žáky uvedenými v § 16 odst. 9 školského zákona.

Pomáhá pedagogickým pracovníkům školy ujasnit si postup v konkrétních případech. Především v možnostech ohledně budoucího pracovního uplatnění žáků, pomáhá jak s vytvářením a evaluací plánu pedagogické podpory, tak se samotnou realizací konkrétních opatření. Spolupracuje s učiteli na tvorbě a následném hodnocení individuálních vzdělávacích plánů, je učitelům metodickou oporou při práci se žáky s nadprůměrnými dovednostmi. Nabízí učitelům novinky v oblasti možné pedagogické diagnostiky. Je nositelem aktuálních dat týkajících se pracovního uplatnění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Žáky a jejich zákonné zástupce směřuje na další alternativy, kde mohou v tomto ohledu získat žádoucí instrukce a péči. S ohledem na zákon o ochraně osobních údajů pracuje s informacemi a odbornými zprávami o žácích v poradenské péči (75/2005 Sb., 2005).

Ve vyhlášce je náplň práce výchovného poradce popsána velmi obecně. Je proto na místě přesně stanovit samotnou pracovní náplň daného výchovného poradce s ohledem na velikost školy a tím množství žáků. Je vhodné se opírat také o to, kdo všechno se ve škole podílí na poskytování poradenských služeb a jakým způsobem mezi poradenskými pracovníky probíhá spolupráce (Knotová, 2014).

2.1.2 Metodik prevence

Pozice metodika prevence se na českých školách objevila po roce 1995 a od té doby v jejím rámci došlo k mnoha změnám (Příbylová & Kachlík in Červenka et al., 2015). Náplní této

pozice byla nejdříve výhradně prevence zaměřená na drogovou scénu, dříve se označoval jako protidrogový preventista. Běžně tuto pozici provozoval zároveň se svou již výše zmíněný výchovný poradce. Metodik prevence svou práci zaměřuje na předcházení veškerému rizikovému chování žáků až v novém tisíciletí (Martanová, 2007). Dnes se specializuje hlavně na problematiku prvotní prevence nežádoucího jednání dětí již od mateřské školy. Shodně s pozicí výchovného poradce je možné na tuto pozici dosadit kteréhokoliv pedagogického pracovníka školy. Povinností je dosáhnout kvalifikace popsané vyhláškou č. 317/2005 Sb. (2005), o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisí a kariérním systémem pedagogických pracovníků. Kdo zastává tuto pozici, nemá sníženou vyučovací povinnost, má však právo na ohodnocení v rámci specializační práce (Knotová, 2014).

Školní metodik prevence v rámci své metodické a koordinační činnosti participuje při vytváření minimálního preventivního programu školy, řídí ho a evaluuje. Organizuje provedení školních aktivit, které se zabývají předcházením rizikového chování žáků. Metodicky vede učitele v oblasti prevence rizikového chování a stará se o co největší vzdělanost a informovanost učitelů v tomto tématu. Pracuje se žáky, kteří mají problémy s přizpůsobením se sociální skupině nebo rizikové chování, které ohrožuje jejich výsledky ve vzdělávání. Plánuje začleňování žáků z rozdílného kulturního prostředí (jedná se hlavně o předcházení projevům xenofobie a rasismu) (Zapletalová, 2011). Kooperuje s rozličnými pracovišti angažovanými v tomto odvětví specializující se na předcházení projevům nežádoucího chování. Ve chvíli bezprostřední přítomnosti takového chování obvykle dále komunikuje s dostupným úřadem, který se na konkrétní situaci specializuje. S ohledem na zákon o ochraně osobních údajů uchovává znalecké posudky a informace o žácích v poradenské péči. Údaje vztahující se ke svému působení uchovává v písemné podobě. Do jeho kompetencí spadá také informování a instruktáž učitelů o možnostech předcházení rizikovému chování u žáků, doporučení kvalitních preventivních programů a způsobů jejich aplikace v rámci vyučování. Pro školu sestavuje seznam organizací, které se tématem zabývají, zahrnuje státní i nestátní subjekty. Všechny zúčastněné strany (zákonné zástupce, pedagogy školy a poradenské pracoviště) saturuje přehledem proběhlých preventivních programů. Uchovává doklady o programech na škole proběhlých pro potřeby vyhodnocení. V rámci náplně své práce také pracuje s žáky, u kterých se projevuje rizikové chování,

a shání péči vhodného poradenského pracoviště. S pedagogy komunikuje, pokud pojme podezření na aktuální vznik rizikového chování žáků nebo celých tříd. Podporuje žáky v přijetí žáků se specifickými poruchami chování ve škole a řídí preventivní a poradenské aktivity pro tyto žáky (Vyhláška č. 72/2005 Sb., 2005). Stejně jako u výchovného poradce by popis činností měl být pouze pomocníkem při sestavování jeho pracovní náplně. Nejzásadnějším úkolem metodika prevence je sestavení preventivního programu školy a koordinace jeho plnění. Na samotném provedení programu se podílejí všichni pedagogičtí pracovníci (Knotová, 2014).

2.1.3 Školní psycholog

Zájem o školní psychologii u nás i ve světě můžeme zaznamenat již na počátku 20. století. Až po roce 1989 se však objevila snaha, aby se psychologické služby ještě více dostaly do škol. A to nejen k dětem a jejich rodičům, ale i k učitelům a k vedení škol. Ve strategickém dokumentu českého školství, tzv. Strategii 2030+ (Fryč et al., 2020), je školní psycholog postaven do role odborníka, který mimo jiné pomáhá školám vyrovnat se s rychlými společenskými změnami. Vzhledem k tomu, že jedním ze základních pilířů tohoto dokumentu je rovný přístup ke vzdělávání, tedy inkluzivní přístup, je přítomnost školního psychologa ve školách velmi prospěšná. Zde však cílem školního psychologa primárně není diagnostika žáků, ale především odborná pomoc škole, jak se rozvíjet a stávat se dobrou školou, aby žáci měli možnost se učit v bezpečném a podnětném prostředí (Spilková, 2020). Za hlavní výhody působení školních psychologů na školách je tedy vnímáno bližší spojení se systémem, školním životem a kontinuální práce se žáky s nesnázemi. Do skutečné náplně práce školního psychologa se samozřejmě promítá typ školy a její individualita (Knotová, 2014). Školní psycholog spolu s dalšími pracovníky školního poradenského pracoviště ustanovuje náplň výchovně-vzdělávacích služeb, také tedy programu primární prevence. Vede sdílení mezi vedoucími pracovníky školy a učiteli, žáky a jejich zákonnými zástupci. V rámci vyšetření a typování žáků se s učiteli účastní zápisu do 1. ročníku. Zaměřuje se na žáky se specifickými poruchami učení. Stanovuje výukové a výchovné problémy žáků a pracuje s žáky mimořádně nadanými. Pomáhá učitelům měřit sociální klima ve třídě. Stará se o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Lazarová, 2008). Žákům, kteří mají identifikované podpůrné opatření prvního stupně, pomáhá s vytvořením plánu pedagogické

podpory. U žáků s podpůrným opatřením druhého až pátého stupně pomáhá s vytvořením individuálního vzdělávacího plánu. Svoji pozornost směřuje na žáky s komplikacemi v osobní rovině, podílí se na řešení situace i s pomocí učitelů a zákonných zástupců. Pomocí konkrétních zásahů u žáků se jim snaží pomáhat tak, aby mohli ve škole zažít úspěch. Doprovází žáky na cestě k jejich optimálnímu nastavení jejich profesní životní dráhy s ohledem na jejich kompetence a metodám výuky u těchto žáků (Šedřová et al., 2016). Zabývá se řízením preventivní práce se třídou, zajišťováním preventivních programů apod. Nabízí setkání a poradu zákonným zástupcům žáků ohledně vzdělávacích i výchovných problémů žáků. V rámci školy podporuje respektující klima (Kubíčková, Felcmanová, 2021). Pracuje na odstraňování překážek ve vzdělávání u žáků, kteří jsou ve vzdělávání neúspěšní. Metodicky vede učitele při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, je aktivní při zápisu do prvního ročníku základního vzdělávání, nabízí konzultace učitelům a řídí poradenské služby poskytované školou i mimoškolními poradenskými pracovišti. Účastní se školních porad. Přípravuje besedy a osvětu určenou zákonným zástupcům žáků (Vyhláška č. 72/2005 Sb., 2005).

2.1.4 Speciální pedagog

České školy se v souladu s inkluzivním vzděláváním snaží vytvořit ideální podmínky pro učení pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci mateřských, základních a středních škol hlavního vzdělávacího proudu a vytvářejí i vhodné podmínky pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením. Speciální pedagog se tedy z výlučného působení na speciálních školách a zdravotnických zařízeních dostal do postavení odborníka pracujícího ve školských poradenských zařízeních a také člena týmu školního poradenského pracoviště (Kubíčková, Felcmanová, 2021). Ze závěrů odborných shromáždění a výsledků šetření v rámci výzkumných projektů je zřejmé, že instituce, které mají ve svém týmu funkčního speciálního pedagoga, mají u veřejností jméno tzv. přátelské školy (Košťálová, 2005).

Stejně jako školní psycholog spolu s jinými participanty týmu školního poradenského pracoviště sestavuje program výchovně-vzdělávacích služeb, současně také program zaměřený na prevenci a vede sdílení se všemi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu, rodiče nevyjímaje. Stejně jako výše zmíněný školní psycholog se v návaznosti na aktuální

situaci ve škole účastní zápisu do prvního ročníku základního vzdělávání. Vyhledává žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (nebo takové, u kterých se vznik takových potřeb může předpokládat) a vybírá pro ně ideální, podnětný, intervenční program, případně je zařadí do speciálně pedagogické péče. U žáka určí směr, na který je třeba se zaměřit, a nastaví plán pedagogické podpory a jeho konkrétní specifika. Posoudí míru speciálních vzdělávacích potřeb žáka, vede evidenci údajů o žákovi, včetně souboru informací o rodinné situaci, pro školní zásahy, které mohou dále navazovat (Michalík et al., 2012). Provádí speciálně pedagogické a etopedické posouzení v případě výchovných problémů a nastavuje vhodné zásahy jak v průběhu vyučování, tak i mimo školu. Pomáhá při sestavování a provedení plánů pedagogické podpory. Pro naplnění podpůrných opatření zaměřených na žáky, u kterých vidí možné riziko budoucích speciálně vzdělávacích potřeb, s žáky pracuje samostatně i ve skupinách. Pomocná opatření v průběhu vzdělávání vyhodnocuje a upravuje (Slomek, Ira, 2006). Žákům ve své péči shání kompenzační pomůcky a další materiály. S nastavením opatření pomáhá učitelům i jejich zákonným zástupcům v rámci schůzek. Své postupy v případě potřeby citlivě sdílí a upravuje na základě porady s návaznými poradenskými zařízeními. Pracuje na přípravě vhodného prostředí pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, metodicky vede učitele a je jim nápomocen při nastavování vhodného přístupu k výuce (Kucharská, Mrázková, 2014). Své postupy sdílí s týmem školního poradenského pracoviště a s dalšími školskými poradenskými zařízeními. Se snahou zlepšit péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je součástí týmu, který sestavuje školní vzdělávací program, individuální plány a plány pedagogické podpory. Řídí a metodicky vede asistenty pedagoga, kteří ve škole odborně působí, a přináší vzdělávací osvětu zejména zákonným zástupcům a laické veřejnosti (Vyhláška č. 72/2005 Sb., 2005).

3 Prevence rizikového chování

„Škola je zrcadlem situace ve společnosti. Čím více společenských potřeb dětí, učitelů a rodičů dokáže uspokojit, tím více se daří mezi žáky šířit pozitivní atmosféru vedoucí i k lepším školním výsledkům, tím větší je autorita schopného profesionálního vychovatele mezi rodiči. Učitel je teoreticky po rodinných příslušnících jedním z prvních příkladů pro děti, které se s jeho chováním nezdědíka identifikují. Na učiteli v prvních ročnících je odvislý pozdější vztah ke škole a ke vzdělání vůbec. Tato odpovědnost je velmi zavazující a učitelé ‚elementaristé‘ by s touto náročnou rolí měli být plně identifikováni.“ (Jedlička, 2015)

Citát Jana Jedličky (2015) výstižně shrnuje klíčovou roli školy v prevenci rizikového chování. Škola by neměla být izolovaným ostrovem, ale měla by odrážet dynamiku a problémy celé společnosti. Schopnost školy uspokojovat potřeby žáků, učitelů, ale také rodičů je základním kamenem pro budování pozitivní atmosféry a předcházení rizikovému chování. Učitelé v prvních ročnících základních škol nesou obzvlášť velkou zodpovědnost, protože tvoří základní vztah žáků ke škole a vzdělání.

V této kapitole se budeme zabývat vymezením typů rizikového chování, se kterými se můžeme setkat na prvním stupni základního vzdělávání. Jak uvádí Bártík a Miovský (2010), rozlišujeme v současné době devět základních typů rizikového chování. Souvisí to s tím, že jsou nejvíce rozšířené a nebezpečné. S měnící se dobou se mění i rizikové typy chování, je tedy pravděpodobné, že tento stav nebude neměnný. Obecně bychom mohli říct, že jako rizikové chování můžeme označit takové, kdy žák svým chováním ohrožuje sebe nebo jiné osoby, a to jak po fyzické stránce, tak po psychické, společenské či materiální (Jedlička, 2015).

3.1 Typy rizikového chování

Záškoláctví, tedy neúčast žáka ve vyučování, se stává přestupkem, pokud není řádně omluvena. Předpokladem je, že žák se školní docházky neúčastní cíleně. Obvykle se pojí s dalšími typy rizikového chování. Sobotková (2014) upozorňuje, že se problémové jednání, za které záškoláctví považujeme, může jednoduše překlénout do chování sociálně patologického, později i delikventního.

Bártík a Miovský (2010) formulují další kategorii rizikového chování, a to šikanu a extrémní projevy agrese. Do této kategorie zařazují všechny projevy agresivního chování namířené proti druhé osobě, proti sobě nebo proti věcem. Z tohoto úhlu pohledu můžeme tedy šikanu chápat jako jednu z mnoha podob extrémně agresivního chování. Při vymezování samotného pojmu šikana uvádí Janošová et al. (2016) tři základní kritéria. Jako první zmiňuje záměrné agresivní jednání vůči druhému, jako druhé jeho opakování a jako třetí nerovnováhu sil mezi aktéry.

Dalším z typů rizikového chování jsou mezi odborníky zmiňované rizikové sporty a rizikové chování v dopravě. Podle Bártíka a Miovského (2010) můžeme obecně říct, že jde o takové rizikové chování, kdy žák schválně vystavuje sebe nebo druhé velmi vysokému riziku ohrožení života. Jedlička (2015) je řadí do čtyř skupin. Jako první označuje skupinu jedinců, kteří vyhledávají nepřiměřené napětí a dobrodružství. Jako druhou skupinu označuje jedince, kteří podvědomě i vědomě vyhledávají mimořádné zkušenosti a vjemy. Do třetí skupiny řadí jedince, kteří mají nutkavou potřebu porušovat právní a morální normy. Ve čtvrté skupině vidí jedince, kteří touto formou čelí nudě.

Dále hovoříme o rasismu a xenofobii. V případě rasismu jde o vyjádření odporu vůči rozdílnému vzhledu jedinců (barva pleti, obličejové rysy) a v případě xenofobie o nedůvěru k cizincům v obecné rovině (Pražské centrum primární prevence, b.r.). V obou případech jde podle Bártíka a Miovského (2010) o schvalování odmítání minorit a rozlišností.

Svou roli zde hrají i sekty a jejich negativní působení. Sektou vymezujeme společenství lidí, jež spojuje charismatická osobnost a kteří nemají pozitivní postoj ke společnosti a státu. Bártík a Miovský (2010) říkají, že díky tomu v průběhu času nastává odloučení dané skupiny od sociálního života majority, ovládnání a další krajní situace v oblasti osobního života jejích členů. Vycházíme tedy z předpokladu, že prevence je v tomto případě postavená na podpoře duševního zdraví, sociálního postavení a je třeba se zaměřit i na ekonomickou stránku věci.

Dalším z typů je sexuální rizikové chování, kdy za sexuální rizikové chování obvykle považujeme chování, které obsahuje takové sexuální aktivity, které mohou znamenat pro jedince rizika ve zdravotní, sociální či jiné oblasti (Bártík, Miovský, 2010). Za sexuální rizikové chování tedy považujeme předčasný začátek sexuálního života, promiskuitní

chování, prostituční chování, nechráněný styk s náhodnými osobami, rizikové, násilné či krvavé sexuální praktiky a nepřiměřené projevy sexuality (například masturbace na veřejnosti). Díky technologiím se do této oblasti dostaly nové trendy, a to hlavně zveřejňování intimních fotografií na internetu, sexting (Dobešová et al., 2023), zvýšené sledování pornografie a zasílání erotického obsahu dalším osobám, které s tím nesouhlasí (Pražské centrum primární prevence, b.r.).

Závislostní chování, jak se dočteme na webových stránkách Pražského centra primární prevence, je další typ rizikového chování. Závislostní chování je charakteristické nepřekonatelnou touhou užít látku, upřednostnit hraní (ať už jde o gambling nebo o počítačové hry) před jiným jednáním, kterého si jedinec dřív vážil. Při závislosti na psychoaktivních látkách jedinec zažívá velkou touhu látku užít a má potíž její užívání udržet pod kontrolou (Hušek, 1996). Postupně potřebuje látky užívat víc, látku užívá i přes průkazné informace o její škodlivosti. V neposlední řadě zažívá potěšení jen při užívání drogy. Gambling se vyznačuje především tím, že jedinec nedokáže odolat hře, tedy napětí, které v něm hra vyvolává, nedokáže utlumit ničím jiným než hrou. Závislostní chování na počítačových hrách můžeme charakterizovat neschopností regulovat čas strávený na počítači, nedodržování nastavených limitů a s tím spojené konflikty se zákonnými zástupci, určitý trans stav během hry samotné. Bártík a Miovský (2010) vidí velmi dobré výsledky prevence závislostního chování v programech zaměřených na nácvik aktivního posilování odmítavého postoje k návykové látce. Můžeme tedy předpokládat, že podobnou úspěšnost budou mít tyto programy i u dalších typů závislostního chování.

Sobotková (2014) píše o spektru poruch příjmu potravy, kdy poruchy příjmu potravy vnímá jako nejzásadnější rizikové chování, pokud jde o tělesné zdraví. Nejčastěji se setkáváme s mentální anorexií a bulimií. Poruchy příjmu potravy mohou být spojeny s dalšími typy rizikového chování, jako je sebepoškozování, sebevražednost a návykové látky. V tom vidí autorka velké nebezpečí. S Miovským et al. (2015b) se shoduje, že toto rizikové chování vychází z problematického vztahu jedinců sama k sobě. Jako vhodná prevence se zdá být i správný životní styl a životospráva již od dětství.

Nakonec je třeba zmínit okruh poruch a problémů spojených se syndromem týraného, zanedbávaného a zneužívaného dítěte – dnes známého pod názvem syndrom CAN. Příznaky

tohoto syndromu jsou spojené především s úmyslným ubližováním dítěti jeho blízkými, nejčastěji zákonnými zástupci (Hanušová, 2006). Miovský et al. (2015b) mezi projevy řadí především různé depriváční projevy, výchovné a adaptační problémy. Dítě se syndromem CAN také může trpět různými zdravotními a psychickými problémy. Podle Jedličky et al. (2018) je potřeba brát v potaz i to, že do tohoto okruhu patří i takové děti, jejichž základní péče není uspokojivá bez přímého záměru. Jde podle něj o týrání pasivního charakteru. Rodiče, kteří se tohoto dopouští, mohou být uživateli drog, zcela se neidentifikují se svou rodičovskou rolí, jejich životní potřeby nejsou v souladu s potřebami dítěte nebo jsou pro roli rodiče nezralí. Jejich vztahování k dítěti, které nevyjadřuje dostatečný zájem, či přímo lhostejnost, je pro dítě traumatizující (Lukačovič, Masaryk, 2021).

4 Primární prevence v legislativě

V této kapitole se věnujeme dokumentům, které upravují oblast prevence ve školství. Jako legislativní dokumenty uvádíme zákony, které se ve svém znění věnují oblasti školství a upravují jeho vztah k prevenci. Ve strategických dokumentech uvádíme dlouhodobý záměr státu v oblasti prevence, v kurikulárních dokumentech se zabýváme dlouhodobým záměrem školy směřovaným na předcházení rizikovému chování a v podkapitole ostatní dokumenty uvádíme další možné způsoby práce a návrhy, které vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

4.1 Legislativní dokumenty

Zákon č. 561/2004 Sb. (2004), o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů předkládá okolnosti, za jakých může ve vzdělávacích zařízeních samotná výuka žáků probíhat. Vymezuje práva a závazky všech zúčastněných jedinců během procesu a zabývá se tím, jakou mají funkci orgány státní správy a školní samosprávy. V rámci obecných ustanovení jasně organizuje, co jsou to zásady a cíle výukového procesu, výukové programy, rámcové vzdělávací programy, školní vzdělávací programy, vzdělávací program pro vyšší odborné vzdělávání, vzdělávací soustavu, školy a školská zařízení a jejich postavení po právní stránce, dlouhodobé záměry a výroční zprávy, hodnocení škol a školských zařízení, vymezuje vyučovací jazyk a ustanovuje vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem, vymezuje přístup k vyučování náboženství, popisuje, jak se zákon staví k podpoře vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a vymezuje aktivitu školského poradenského pracoviště (Skalková, 2017). Popisuje individuální vzdělávací plán a zabývá se vzděláváním cizinců a žáků, kteří dlouhodobě žijí mimo Českou republiku. Jasně stanovuje práva a povinnosti všech participantů na školním životě a ustanovuje organizaci samotného vzdělávání. Tím máme na mysli rozsah školního roku, formy vzdělávání, vymezení vyučovací hodiny, učebnic a dalších školních potřeb, dokumentaci, kterou si školy vedou, zajištění bezpečnosti při vyučování a školní řád. Dále vymezuje výchovná opatření, přístup školy k politickým stranám a reklamě a také spolupráci školy a školských zařízení. Dál se dělí podle stupně vzdělávání. V částech školského zákona, které se věnují základnímu

vzdělávání, se v části Hlava I dočteme, jak se zákon staví k plnění školní docházky, možnosti odkladu školní docházky, jaké možnosti vzdělávání má žák v případě dlouhodobého pobytu v zahraničí, za jakých okolností je možné plnit povinnou školní docházku v zahraniční škole, případně jaké jiné možnosti plnění školní docházky žák má (Straková, Simonová, 2015). Dál zákon vymezuje individuální vzdělávání žáka či vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením. Hlava II školského zákona se věnuje samotnému základnímu vzdělávání. Vymezuje jeho cíle, stupně a organizaci. Dál se zabývá přípravnými třídami a vzděláváním žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžnými vadami a autismem a také přípravným stupněm základní školy speciální. V dalších částech je vymezen průběh základního vzdělávání, hodnocení výsledků žáka a ukončení základního vzdělávání.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (2005), stanovuje podmínky a požadavky pro profesní působení pedagogických pracovníků, zahrnující jejich odborné vzdělávání a systém profesního rozvoje. Také popisuje možnosti změny od standardní pracovní doby a stanovuje specifická pravidla pro dohodu o délce zaměstnaneckého poměru v této oblasti. Pedagogického pracovníka zákon popisuje jako zaměstnance školy zapsané do rejstříku škol a školských zařízení a v zařízeních sociálních služeb.

4.2 Strategické dokumenty

Problematika primární prevence nežádoucích jevů v chování žáků je zasazena do strategického dokumentu Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019 – 2027 (2019), dále jen Národní strategie, který je k dispozici na stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy². Škola je podle ministerstva zásadní prostředí, ve kterém je možné pracovat na předcházení rizikového chování žáků (vzhledem k jejich fyzickému a psychickému zdraví), především vzhledem k tomu, kolik času v ní žáci tráví. MŠMT si je vědomo, že škola nenahrazuje výchovnou roli rodiny, ale může být nápomocna v situacích, kdy rodinné mechanismy z různých důvodů selhávají. Školní věk hraje při utváření osobnosti zásadní roli, preventivní aktivity v tomto období jsou tedy daleko

² dostupné zde: https://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf

účinnější než v období dospělosti. V prvopočátku se v České republice primární prevence rizikového chování zaměřovala hlavně na předcházení drogovým závislostem. Kritéria, která vymezují kvalitu preventivních programů, byla vydána v roce 2005. Pro další okruhy rizikového chování byla kritéria schválena MŠMT v roce 2013. Klinika adiktologie 1. lékařské fakulty měla zásadní postavení v procesu uspořádání primární prevence uskutečněním projektů VYNSPI I.³ a VYNSPI II.⁴, které měly za cíl vhodně klasifikovat zdokonalování se učitelů v průběhu celé pracovní kariéry v tématu včasných výchovných zásahů vztahujících se k případnému chování žáků, které by mohlo mít negativní dopad na kvalitu jejich života a konkretizovat možnosti uskutečňování podpůrných opatření na základních školách se záměrem mu předejít.

Prvotní ochranu před vznikem nežádoucího chování podle tohoto dokumentu (Národní strategie, 2019) chápeme jako *„jakýkoli typ výchovných, vzdělávacích, zdravotních, sociálních či jiných intervencí směřujících k předcházení výskytu rizikového chování nebo pomáhajících řešit jeho důsledky“* (Miovský et al., 2015a).

Podle Blinky (2015) ji můžeme rozdělit na specifickou a nespecifickou. Do specifické primární prevence řadíme programy zabývající se určitým druhem rizikového chování. Do nespecifické řadíme veškeré jednání, díky kterému se daří eliminovat rizikové chování, hlavně upevňování správného přístupu ke způsobu života vedením k užitečnému využití mimoškolního času a osobnostním rozvojem. Strategie primární prevence je klíčovým prvkem ve snaze eliminovat způsob chování, které je specifikované jako rizikové, a napomáhat k dosažení vhodného způsobu života. Její úspěšnost je založena na několika základních principech. Efektivní primární prevence vyžaduje spolupráci mezi různými subjekty včetně vládních institucí, nevládních organizací, škol, rodin a komunit (Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019 – 2027, 2019). Partnerství a společný přístup zajišťují synergický efekt a podporují širokou podporu

³ výstupy projektu jsou k dispozici zde: <https://www.adiktologie.cz/tvorba-systemu-modularniho-vzdelavani-v-oblasti-prevence-socialne-patologickych-jevu-pro-pedagogicke-a-poradenske-pracovniky-skol-a-skolskych-zarizeni-na-celostatni-urovni-vynspi-1>

⁴ výstupy projektu jsou k dispozici zde: <https://www.adiktologie.cz/implementace-a-evaluace-minimalniho-preventivniho-programu-systemovych-nastroju-ve-vzdelavani-a-vytvoreni-sberneho-systemu-v-oblasti-prevence-rizikoveho-chovani-pro-pracovniky-skol-a-skolskych-zarizen>

a angažovanost ve společnosti. Primární prevence není pouze o řešení symptomatických projevů, ale zabývá se i kořeny problémů a faktory, které k nim vedou. Komplexní přístup zahrnuje analýzu sociálního prostředí, kultury a strukturálních faktorů ovlivňujících rizikové chování. Úspěšná primární prevence vyžaduje dlouhodobý a systematický přístup. Dlouhodobé působení a systematické plánování vedou k efektivnímu využití zdrojů a udržují efekt intervencí po delší dobu. Základem pro rozhodování v oblasti primární prevence je použití ověřených dat a pravidelné hodnocení účinnosti zavedených opatření. Tím lze lépe pochopit, co funguje a co ne, a přizpůsobit strategii podle aktuálních potřeb. Zajištění dostatečných finančních prostředků a spravedlivé rozdělení zdrojů jsou klíčové pro úspěšnost primární prevence (Miovský et al., 2015a). Racionální financování umožňuje garantovat kvalitu poskytovaných služeb a jejich dostupnost pro všechny relevantní skupiny obyvatelstva. Strategie primární prevence by měla být cílená a adekvátně přizpůsobená potřebám a charakteristikám cílové skupiny. To zahrnuje také vhodnou formu komunikace a intervencí, které oslovují a angažují jednotlivce a komunity. Prevence je nejúčinnější, když začíná v raných fázích života jedince (Polínek, 2015). Včasný začátek preventivních aktivit umožňuje identifikovat a řešit potenciální rizikové faktory ještě před jejich prohloubením. Strategie primární prevence by měla být založena na pozitivním přístupu, který posiluje zdravé chování a podporuje rozvoj osobnosti a schopností k řešení problémů.

Cílem primární prevence je nejen informovat, ale také ovlivňovat postoje a chování jedinců a skupin směrem k zdravějšímu životnímu stylu a rozhodování. Tyto principy strategie primární prevence jsou základními pilíři v boji proti rizikovému chování a podporují celkové zdraví a pohodu jednotlivců i společnosti jako celku. Jejich komplexní a současně flexibilní aplikace je klíčová pro dosažení dlouhodobých a udržitelných výsledků. Cílem strategie je také v co největší míře eliminovat míru rizikového chování a zasadit se o to, aby se rizikové chování mezi žáky objevovalo co nejméně. V rámci strategie bylo vytyčeno následujících šest hlavních pilířů politiky primární prevence (Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019 – 2027, 2019).

System je prvním pilířem v závislosti na cílové skupině a míře jejího ohrožení. Setkáváme se se třemi typy specifické primární prevence. Všeobecná primární prevence, která ve svém zaměření dbá pouze na věk účastníků nebo zvláštnosti konkrétní skupiny (sociální a jiné

faktory). Selektivní primární prevence, jejíž cílovou skupinou jsou žáci, u kterých je na místě obava ze vzniku některého z typů rizikového chování (například jde o děti, jejichž rodiče sami vykazují formy rizikového chování, žáky se zhoršeným prospěchem apod.). Prevence v tomto případě není zaměřena na jednotlivce, ale vychází z jeho příslušnosti k rizikové skupině. A indikovaná primární prevence, která se již zaměřuje na žáka jako jednotlivce, u kterého je zvýšená pravděpodobnost rizikového chování nebo se již vyskytuje. Po zhodnocení jeho stavu je žák vybrán do konkrétní skupiny s cílem minimalizace rizikového chování a v co největší míře snížení následků vázajících se k danému rizikové chování (Pavlas Martanová, 2014).

Koordinace, jejímž smyslem je propojení jednotlivých účastníků orientujících se na prevenci. Souběžně je v procesu na dvou úrovních. Horizontální, kde MŠMT řídí propojení jednání Ministerstva zdravotnictví, Ministerstva vnitra (konkrétně s Republikovým výborem pro prevenci kriminality), Úřadu vlády (konkrétně s Úřadem vlády pro koordinaci protidrogové politiky) a Ministerstva dopravy. Na vertikální úrovni participanti společně pracují v rámci kraje a dílčích obcí. MŠMT na tomto místě řídí propojení krajských školských koordinátorů prevence⁵, metodiků prevence v pedagogicko-psychologických poradnách a školních metodiků prevence.

Legislativa je pilířem, ve kterém se jedná o přehled zákonů, které ošetřují odvětví primární prevence rizikového chování v České republice. Ta je však v české legislativě ošetřena jen zčásti. MŠMT (2024) nás na svých stránkách odkazuje na platnou legislativu. Zákon č. 561/2004 Sb. (2004) přikazuje školám a školským zařízením vytvoření takových okolností pro žáky, kdy se mohou zdravě vyvíjet a tím zabraňovat vzniku nežádoucího jednání. Zásadní v tomto zákoně je vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů (2005). K její aktualizaci došlo během roku 2016 a konkretizuje postavení, dovednosti, pravomoc a nezbytné závazky školy, školních metodiků prevence a metodiků prevence v pedagogicko-psychologických poradnách v této oblasti. Dále vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků

⁵ seznam koordinátorů je k dispozici zde: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/kskp-akskp>

a studentů mimořádně nadaných (2016), a vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání (2005).

Zákon č. 563/2004 Sb. (2005), o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů určuje roli metodika prevence v pedagogicko-psychologické poradně. Ve vyhlášce č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů (2005), určuje nezbytnou kvalifikaci potřebnou pro práci na pozici školního metodika prevence. Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů (2005). Zákon č. 109/2002 Sb., o zařízeních ústavní výchovy, ochranné výchovy a zařízeních preventivně výchovné péče, ve znění pozdějších předpisů (2002). Zákon č. 65/2017 Sb., o ochraně zdraví před škodlivými účinky návykových látek (2017). Tento zákon vymezuje pohled na konzumaci alkoholu a výrobků obsahujících tabák ve vnějších i vnitřních prostorách škol a školských zařízení. V § 18 odst. 1 písm. f) zákona č. 65/2017 Sb. je vytyčeno, za jakých podmínek je možné vstoupit do školy. Vstupu je možné zamezit, pokud je dotyčný jedinec pod vlivem alkoholu nebo jiné návykové látky, případně situace vykazuje známky toho, že by mohl daný jedinec být rizikem pro zdraví dalších osob nebo majetku školy. Je zde také určeno, že pedagogický pracovník není kompetentní k provedení zkoušky na přítomnost alkoholu či jiné návykové látky u žáků.

V oblasti vzdělávání se strategie zabývá evaluací a dalším plánem vzdělávání pedagogických pracovníků. Ze strategie vychází, že jen třetina školních metodiků prevence absolvovala potřebné studium ke své praxi⁶. Další vzdělávání v problematice primární prevence je stěžejní v hodnotě jejího provedení na škole. Současné vzdělávání v oblasti primární prevence je různorodé, což může být, společně s přetížením pedagogů, důvod toho, že probíhající primární prevence na školách není natolik plodná, jak bychom očekávali. Přednostně se tedy strategie zaměřuje na sjednocení a vyšší úroveň vzdělávání školních metodiků prevence, krajských školských koordinátorů prevence a metodiků prevence

⁶ viz např. výsledky výzkumu JSNS dostupné zde: https://www.jsns.cz/nove/projekty/medialni-vzdelavani/vyzkumy/metodici_prevence_final.pdf

v pedagogicko-psychologických poradnách. Pravidelné vzdělávání počítá i s prohloubením vědomostí a schopností třídních učitelů a ředitelů škol. V neposlední řadě je cílem strategie zařadit téma primární prevence do pregraduální výuky na pedagogických fakultách, funkční výuky pro ředitele škol a školských zařízení a inspektorů České školní inspekce.

V oblasti finančního zajištění se ve strategii uvádí, že realizace hodnotné primární prevence je závislá na dostatečných finančních zdrojích. Možných zdrojů uvádí několik. Podílí se MŠMT, které dotačním způsobem částečně zajišťuje specifickou i nespecifickou primární prevenci. Dále je tato sféra finančně saturována hlavně ze strany Ministerstva vnitra, Ministerstva zdravotnictví a z Rady vlády pro koordinaci protidrogové politiky. K financování je také možné využít strukturální fondy EU, na základě kterých MŠMT vydalo výzvu Šablony II., kde je možné získat peníze na financování školních asistentů, psychologů nebo speciálních pedagogů.

Evaluace (monitoring, hodnocení a výzkum) je podle strategie postavena na ověřeném výzkumu, ne na subjektivním názoru jednotlivce či skupiny. V rámci evaluace je třeba se zaměřit na konkrétní dopady programu a vyhodnotit, nakolik splnily očekávání. Zásadní je tedy pracovat s daty o výskytu rizikového chování a prováděné prevenci, hodnotit změnu chování respondentů na základě proběhlých preventivních programů, hodnotit efektivitu programů i vzhledem k jejich finanční náročnosti (Miovský et al., 2015a). Evaluované by měly být všechny preventivní programy, které se uskuteční ve školním prostředí a jsou financovány z veřejných prostředků. Ze strategie vyplývá, že efektivní preventivní program je takový, který je komplexní a zahrnuje různé strategie, je na danou skupinu zaměřený dlouhodobě, systematicky provazuje programy s ohledem na věk žáků, je zařazený do procesu vzdělávání již od předškolního věku, využívá malých pracovních skupin, je veden zážitkovou formou přizpůsobenou věku žáků, má dostatečné informace o cílové skupině, předkládá účastníkům příklady dobré praxe, využívá „KAB“ model⁷, tedy posiluje žáky v jejich zdravém postoji k rizikovému chování, pro účastníky je program přehledný a ohraničený, jasně označuje rizikové chování jako „nenormální“, program probíhá v podpurném a bezpečném prostředí. V České republice je možné si zažádat o posouzení kvality programu certifikačním týmem, který po místním šetření a projednání s Výborem

⁷ (knowledge, attitudes, behaviour = znalosti, postoje, dovednosti)

pro udělování certifikátů vydá nebo nevydá certifikát o naplnění standardů kvality programu⁸.

Jednotlivé části strategie jsou přesněji zaneseny do akčního plánu Národní strategie⁹, ten vždy po třech letech projde evaluací a nastaví se akční plán na další tři roky.

4.3 Kurikulární dokumenty

„Školní preventivní program je dlouhodobým preventivním programem pro školy a školská zařízení a je součástí školního vzdělávacího programu, který vychází z příslušného rámcového vzdělávacího programu, popř. přílohou dosud platných osnov a učebních plánů.“ (Miovský et al., 2015a)

Miovský (2015a) se svým kolektivem autorů ve své publikaci uvádí, že školní preventivní strategie své záměry dělí na „krátkodobé, střednědobé a dlouhodobé“ a pro jejich dosažení je nezbytné přemýšlet nad tím, že škola sama má jen velmi ohraničené možnosti z hlediska času, nákladů, které může na prevenci vyčlenit, i počtu zaměstnanců, kteří se prevencí mohou zabývat. Pro co největší vytěžení školní preventivní strategie je tedy vhodné dobře promyslet dosah jednotlivých preventivních programů a podle toho je začlenit do vyučování. Cíle zároveň musí být nastaveny tak, aby jich bylo možné ve stávající situaci dosáhnout, a aby jejich dosah byl co největší a měl co nejdelšího trvání. Školní preventivní program či strategie je podkladem pro tvorbu dílčího školního preventivního programu. Efektivní školní preventivní strategie je komplexní a dlouhodobý proces, který vyžaduje spolupráci všech relevantních aktérů. Klíčové je jasně definovat cíle, používat vědecky podložené programy a intervence, investovat do vzdělávání pedagogů a průběžně monitorovat a evaluovat výsledky strategie (2019).

⁸ více informací k dispozici zde: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/pracoviste-pro-certifikace/certifikace-co-to-je-certifikace.html>

⁹ aktuální akční plán je k dispozici zde: <https://www.msmt.cz/file/60591/>

4.4 Ostatní dokumenty

Na internetových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy najdeme metodické pokyny a v nich další návodná řešení a návrhy k tématu primární prevence.

Smyslem metodického pokynu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k problematice šikany ve školách a školských zařízeních (2016) je prohloubení znalostí v oblasti problematiky šikany pedagogy a vedením školy. Postup k takovým preventivním krokům, které takového jednání u žáků eliminují, a návodné postupné kroky, které může škola udělat následně po zjištění, že se tento typ nežádoucího jednání mezi žáky vyskytuje.

Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních č.j. 21291/2010-28 (2010) objasňuje a sjednocuje odborné názvosloví dané problematiky a uvádí ji do školního vzdělávacího programu a školního řádu. Jsou v něm obsažené informace o jednotlivých fragmentech systému, který se zabývá předcházením nežádoucích jevů v chování žáků, a jasné rozdělení aktivit, jež mají učitelé v této oblasti na starosti. Popisuje školní preventivní program a nabízí školám vhodné kroky využitelné v případě, že se na škole vyskytuje některý typ rizikového chování.

Zásady přístupu k dětem, žákům, studentům s PAS v rámci vzdělávacího procesu (2019) je návrh praktického postupu, který charakterizuje specifika jednání žáků s poruchou autistického spektra a popisuje normy při práci s takovými žáky. Popisuje potřebnou spolupráci školy se zákonnými zástupci žáka s poruchou autistického spektra a dává školám k dispozici různé postupy, díky kterým mohou předcházet problematickým situacím se žáky s poruchou autistického spektra. Součástí doporučení je také nastavení bezpečnostních pravidel, včetně krizového plánu, který je potřeba mít vypracovaný v případě, že u některého žáka dlouhodobě předpokládáme, že může vzniknout situace, která může ohrozit zdraví některého z jiných žáků. Zároveň v doporučení najdeme seznam organizací, které se zabývají péčí o žáky s poruchou autistického spektra.

Metodické doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a postihu záškoláctví a omlouvání žáků z vyučování (2024) má za cíl podrobněji podpořit prevenci záškoláctví na základních školách a v přípravných třídách. Konkretizuje, za jakých podmínek může být žák z vyučování uvolněn a jakým způsobem má být omluven. Nastavuje

postup, který mají školy dodržovat v případě, že má žák vysoký počet omluvených i neomluvených hodin v průběhu každého čtvrtletí školního roku. Výše zmíněný dokument je aktuálně přepracovanou verzí z roku 2002.

5 Preventivní program české základní školy

„Minimální preventivní program je konkrétním dokumentem školy zaměřeným na výchovu žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní a sociální rozvoj a rozvoj jejich sociálně komunikačních dovedností.“ (Miovský et al., 2015a)

Podle návodného Metodického pokynu ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže, č.j. 14 514/2000-51 (2001), je preventivní program hlavním prostředkem školy pro vykonávání včasných aktivit. Je to systematicky poskládaný ucelený dokument, který obsahuje jednotlivé plánované preventivní aktivity na dobu jednoho roku a odpovědnou osobou za něj je v rámci školy metodik prevence. Plnění minimálního programu prevence je pro školy povinné a jeho kontrolu provádí Česká školní inspekce (Zatloukal, 2023). V rámci plnění minimálního preventivního programu je škola zodpovědná za smysluplné vzdělávání školních metodiků prevence a dalších pedagogů. Při řešení problematických situací je vhodné, aby byli pedagogičtí pracovníci seznámeni s metodikou preventivních opatření. Škola by se měla zabývat nejen tím, jak preventivní aktivity smysluplně zařadí do vyučování, ale také se zaměřovat na to, jak žáci tráví svůj volný čas. Do preventivních a osvětových aktivit je třeba zahrnout i rodiče a laickou veřejnost. Standardně by škola měla pozorovat, jak se situace ve škole vyvíjí, aby bylo možné rizikové žáky či skupiny žáků včas zaznamenat a zvolit vhodnou preventivní aktivitu. Miovský et al. (2015a) dodává, že minimální preventivní program je školou pravidelně v průběhu roku evaluován a písemná závěrečná evaluace jeho efektivity je přidaná k výroční zprávě o činnosti školy.

5.1 Participanti tvorby preventivního programu

V publikaci Návrh doporučené struktury minimálního preventivního programu prevence rizikového chování pro základní školy je uvedeno, že není možné vytvořit modelový minimální preventivní program, ale jako vhodnější se nabízí nabídnout školám definiční rámec minimálního preventivního programu (Miovský, 2012). Rozumíme tomu tak, že autor ve své publikaci nabízí teoretická východiska tohoto dokumentu. Výše zmíněná publikace tedy popisuje kompetence žáků v oblasti prevence v určitých věkových obdobích podle RVP

ZV. Jejím cílem bylo ponechat jednotlivým školám volnou ruku v průběhu procesu, kterým se k nim děti dostanou. Je potřeba, aby škola směřovala ke sjednocenému výstupu dle RVP ZV, ale zároveň měla možnost minimální preventivní program sestavit sobě na míru podle svých možností personálních, finančních, ale také materiálních a technických. Před začátkem procesu vytváření minimálního preventivního programu je tedy potřeba, aby byly dobře vytyčené cíle a jasně definované cílové skupiny (viz tabulka 1).

Tabulka 1

Otázka:	Odpověď:
Co chceme?	Stanovení cílů pro příslušné období
Proč?	Zdůvodnění našeho záměru
Kde jsme teď?	Reakce na hodnocení předchozího období
Co nabízíme – kdo?	Školní metodik prevence, výchovný poradce, třídní učitel a jednotliví učitelé ve výuce
Co nabízíme – s kým?	Školní psycholog, organizace zabývající se primární prevencí či volnočasovými aktivitami
Co nabízíme – komu?	Konkrétní cílové skupiny pro jednotlivé preventivní programy
Jak nabízíme?	Techniky a metody práce dle preventivních programů
Kdy nabízíme?	Časový harmonogram programů a akcí
Kde nabízíme?	Ve škole, v mimoškolním prostředí
Za kolik?	Finanční rozpočet programu, příp. zapojení do dotačního řízení
Jak to dopadlo? Evaluaace programu (viz kapitola 2.6)	Průběžné vyhodnocení jednotlivých akcí a činností, závěrečná zpráva a hodnocení MPP
Co dál?	Stanovení cílů pro další období = co chceme

(Miovský, 2012)

Celkovou odpovědnost za hladký průběh vzniku a uvedení programu prevence nese vždy ředitel školy. Samotnou tvorbu preventivního programu zaštiťuje a vede metodik prevence. Pokud vzniknou jakékoliv nejasnosti, je vhodné, aby problém sdílel s metodikem prevence spádové pedagogicko-psychologické poradny. Participanty vzniku jsou všichni členové týmu školního poradenského pracoviště. Podle zastoupení na dané škole to je školní psycholog, speciální pedagog a výchovný poradce. Je na místě, aby do procesu byli zapojeni

i všichni pedagogové dané školy. Jejich přímá práce s dětmi preventivní témata podle platného ŠVP integruje do výuky. Školní metodik prevence by se měl orientovat v platné legislativě a aktuální verze podstatných dokumentů uchovávat ve své agendě (Miovský, 2012). Jedná se o dokumentaci zabývající se náležitostmi realizace prevence, dokumenty uvádějící záměry primární prevence celostátní, krajské i obecní, doložit možnost dle potřeby nahlédnout do legislativy, která vymezuje specializované proškolení aktérů k provedení programů primární prevence, dlouhodobou strategii školy, platný řád školy, krizový plán školy¹⁰, který vymezuje platný domluvený postup při potvrzeném rizikovém chování žáků a dokument, který stanovuje sankce za případné porušení školního řádu žáky.

5.2 Cíle preventivního programu

MŠMT nabízí školám k dispozici manuál pro tvorbu školního preventivního programu (Klesnilová et al., 2010). Ve třetím kroku se věnuje cílům. Z dokumentu vyplývá, že dlouhodobé cíle uvedené v programu prevence jsou podrobněji definovány ve školní preventivní strategii a zabývají se všemi oblastmi rizikového chování. Zásadní částí preventivního programu jsou cíle krátkodobé, které na dlouhodobé cíle navazují. Podle dokumentu, který MŠMT dává školám k dispozici, je potřeba si nejdříve ujasnit, co je pro školu na předním místě, a podle toho sestavit cíle, podle záměrů plánovat jednotlivá působení. Jako vhodný nástroj vedoucí k ujištění, že naplánovaný program bude naplnitelný, se nabízí škole využít model SMART¹¹. Manuál MŠMT je užitečným nástrojem pro školy, které chtějí vytvořit a implementovat efektivní preventivní program. Třetí krok tvorby programu se věnuje stanovení cílů, které je důležité rozlišit na dlouhodobé a krátkodobé.

¹⁰ Příklad krizového plánu školy je dostupný zde: <https://zsvyhledy.cz/wp-content/uploads/2016/08/Krizov%C3%BD-pl%C3%A1n-%C5%A1koly.pdf>

¹¹ Metoda SMART je zkratka, která slouží k formulaci efektivních cílů. Písmena zkratky představují jednotlivé charakteristiky, které by měl dobrý cíl splňovat: S - Specifický (Specific): Cíl by měl být konkrétní a jasně definovaný. Co přesně chcete dosáhnout? M - Měřitelný (Measurable): Cíl by měl být měřitelný. Jak poznáte, že jste cíle dosáhli? Můžete k tomu využít čísla, procenta, nebo jiné ukazatele. A - Dostupný (Attainable/Achievable): Cíl by měl být dosažitelný, ale zároveň by vás měl i trochu „vyzývat“. Měl by být realistický vzhledem k vašim zdrojům a možnostem. R - Relevantní (Relevant): Cíl by měl být relevantní k vašim celkovým cílům a prioritám. Měl by dávat smysl v širším kontextu. T - Časově ohraničený (Time-bound): Cíl by měl mít jasně stanovený termín dosažení. Do kdy chcete cíle dosáhnout? Možným autorem metody SMART je Peter Drucker, ale není to jednoznačně dohledatelné.

Manuál doporučuje pro formulaci krátkodobých cílů využít model SMART, který pomáhá zajistit, aby cíle byly specifické, měřitelné, dostupné, relevantní a časově ohraničené.

Podle Pražského centra primární prevence (Klesnilová et al., 2010) je potřeba u jednotlivých cílů hledat příklady toho, zda byl záměr úspěšný, z toho může škola vycházet při hodnocení naplněnosti cílů. Vše je potřeba mít podložené nasbíranými daty, nejen odhadem. Miovský (2012) je přesvědčen, že pouhé zhodnocení jako „*dětem se program moc líbil, byly spokojené, tedy cíle byly naplněny*“ poukazuje na to, že nejen nebylo dosaženo kvalitního pozorování a hodnocení programu, ale je možné jeho celkové nepochopení problému. Podle Nešpora et al. (1999) může být cílem například snížení počtu neomluvených hodin u problémových dětí, nebo zvýšení procenta rizikových žáků, kteří se zapojují do bezpečné volnočasové aktivity v podnětném prostředí. Na tomto postupu se shoduje i Miovský (2012), který uvádí, že příliš obecné cíle (například „*škola bez drog a násilí*“ nebo „*nulový výskyt rizikového chování*“) nemají pro školu příliš efektivní význam a jejich realizace je více než sporná. Přiklání se tedy k tomu, aby školy byly při definování krátkodobých cílů realistické a na základě priorit stanovily realistické krátkodobé cíle.

5.3 Evaluace preventivního programu

V této kapitole se zabýváme evaluací preventivního programu. Jak se dočteme na stránkách MŠMT v dokumentu Manuál pro tvorbu minimálního preventivního programu (Klesnilová et al., 2010) konečné zhodnocení výsledků by mělo být nedílnou součástí minimálního preventivního programu každé školy. Škola ho však nemusí využít pouze jako evaluaci právě realizovaného programu, ale také jako jeden z důležitých výchozích bodů při plánování konkrétních primárně preventivních aktivit na další rok.

Z formuláře nabízeného výše zmíněným manuálem vychází, že na tuto oblast je z pohledu evaluace třeba nahlížet ze dvou úhlů pohledu. Na jedné straně hodnotíme kvalitu proběhlých programů, na druhé straně jejich počet. Z kvalitativního hlediska posuzujeme, jak se díky preventivnímu programu podařilo dosáhnout vytyčených cílů. To pomůže škole se rozhodnout, zda budou v tomto programu pokračovat i v dalším školním roce, zda program navazuje na cíle pro další školní rok a na program školní preventivní strategie. Na straně

druhé se zaměřujeme na kvantitu, tedy hodnocení počtu aktivit, které na škole v průběhu školního roku proběhly, a počtu žáků z jednotlivých cílových skupin, kteří se jich zúčastnili. Pro potřeby evaluace je vhodné se zaměřit nejen na žáky, ale také na pedagogy a rodiče. I od nich získáváme důležité informace pro plánování minimálního preventivního programu pro další roky (Nováková, 2016). Evaluace v ideálním případě probíhá v součinnosti s třídními učiteli a vedením, kdy je cílem zjistit, zda účinnost zrealizovaných preventivních programů souhlasí s naší hypotézou dosažení jejich cílů, co stálo v cestě hladké realizaci preventivních programů, zda se daří včas odhalovat možná rizika, zda způsob intervencí přinesl očekávané výsledky, případně zda není výsledkem realizace programu vznik nežádoucího chování. V tomto ohledu je podle Miovského et al. (2015a) velmi důležité se opírat o konkrétní data, nikoliv o dojmy. Autoři zdůrazňují, že nestačí, aby se u cílové skupiny ověřila znalost problematiky, ale aby byli jednotlivci i skupiny schopni získané znalosti a dovednosti uplatnit v reálném životě. Evaluaci je možné provádět různými způsoby. Jednotlivé metody evaluace jsou přizpůsobené tomu, jak dále plánujeme s výsledky naložit. Formativní evaluace nám pomáhá zjistit silné a slabé stránky preventivního programu a najít cestu k jejich odstranění či podpoře (Mioviský, 2012). Jejím cílem je vždy vylepšení programu. V rámci normativní evaluace porovnáváme preventivní program s jiným již existujícím primárním programem a existujícími standardy. Výsledkem evaluace tedy může být jeho zrušení, nebo omezení finanční podpory. Autor dále rozděluje způsoby hodnocení na ty, jejichž cílem je hodnotit jednotlivé části preventivního programu, a ty, které hodnotí proběhlý preventivní program podle použitého typu výzkumného plánu.

Nejprve se zaměříme na evaluaci jednotlivých částí preventivního programu. Při evaluaci zpracování přípravy, tedy posouzení, jakou má příprava úroveň, nás zajímá, nakolik je program přichystaný před jeho samotným provedením. Jak jsou zpracované podklady, nakolik jeho autor pracoval s finanční a materiální stránkou, jestli má průvodce činnostmi dostatečnou kvalifikaci a jak bude možné v rámci programu reagovat na nečekané události, které mohou jeho běh narušit. Při evaluaci procesu je pro nás důležité samotné provedení preventivního programu vzhledem k předcházejícímu zpracování přípravy. Zohledňujeme i to, zda na sebe probíhající části programu plynule a logicky nasedají. Vyhodnocení může proběhnout místním šetřením, eventuálně je pro nás stěžejní pohled aktérů programu prevence a žáků, kteří byli jeho součástí. Ve fázi vyhodnocení výsledku hodnotíme, jaký

dopad měl preventivní program na cílovou skupinu, kterou jsme si určili v přípravné fázi. Pro zjištění relevantních výsledků je vhodné kombinovat kvalitativní i kvantitativní výzkumné metody (Miovský et al., 2015a).

Pro evaluace z hlediska použitého typu výzkumného plánu Miovský et al. (2015a) popisuje tři způsoby posouzení programu z hlediska užitého výzkumného plánu. Experimentální, kdy posuzujeme okolnosti před a po experimentu u kolektivu, který preventivním programem prošel, se skupinou, která programem neprošla. Kvaziexperimentální, který probíhá stejně jako experimentální, jen kontrolní kolektiv je vybírán za jasně daných kritérií. A neexperimentální, při kterém prověřující kolektiv není součástí závěrečného hodnocení. Nešpor et al. (1999) ve své práci, která je dílčím úkolem grantového projektu MŠMT Výchova ke zdraví na základních školách s důrazem na prevenci problémů způsobených návykovými látkami¹², rozděluje hodnocení preventivních programů na ty, kdy zjišťujeme krátkodobý efekt, a ty, kdy zjišťujeme efekt dlouhodobý. V případě programů, kdy zjišťujeme krátkodobý efekt, se podle něj program hodnotí bezprostředně po jeho proběhnutí, ale přestože pro hodnotitele může naznačovat výsledky, není dobré se na ně spoléhat. Pokud se program jeví jako funkční, je dobré myslet na to, že pokud nebude mít další podpůrné programy, jeho výsledky nevydrží dlouho. Pokud efekt nevyšel jako pozitivní, nemusí být problém v tom, že by byl program neefektivní, ale možná jen málo intenzivní. Významně větší hodnotu mají podle Nešpora (1999) data, ze kterých můžeme vyčíst dlouhodobý efekt preventivního programu. Data k vyhodnocení se sbírají např. po půl roce nebo i déle a často je obtížné je získat.

Při evaluaci preventivních programů můžeme narazit na překážky. Ne všechny realizované programy primární prevence je možné efektivně zhodnotit. Podle Miovského a jeho kolektivu autorů (2015a) to může být způsobeno několika faktory. Jako jeden z nejvýznamnějších faktorů uvádí situace, kdy program neobsahuje konkrétní měřitelné cíle, případně nemá dostatečně vydefinovanou cílovou skupinu, nebo nedostatečně konkretizovanou samotnou intervenci. Jako takové rozumíme programy, jejichž cíle jsou nereálné. Jako příklad můžeme uvést program, jehož cílem je zabránit v kontaktu s alkoholem u 100 % žáků. Jako další překážku k provedení evaluace uvádí situaci, kdy není

¹² více informací o projektu je k dispozici zde: <https://starfos.tacr.cz/cs/projekty/RS97096>

určené, co je kvalitní a co ne, neboli nejsou určena kritéria kvality. V takovém případě se těžko hodnotí, zda byly u preventivního programu dodrženy požadavky. Pokud ne, tak zda to bylo z důvodu zapomenutí, nebo záměrného vynechání některých částí. Překážkou může být i ten, kdo program uskutečňuje, pokud nespolupracuje s hodnotitelem. Další překážkou v realizaci preventivního programu může být také finanční stránka věci. Důležitou překážkou bývá nesprávně vybraná cílová skupina. Miovský et al. (2015a) říká, že: „*pokud například budou žáci 5. tříd základních škol při edukačních preventivních programech informováni o tom, že konopné drogy jsou stejně nebezpečné jako například heroin a že jejich konzumace může snadno způsobit smrt, pak v momentě, kdy se dostanou do věku 15–16 let, může dojít k nebezpečnému paradoxu. V tomto věku více než třetina z nich konopné drogy vyzkouší a téměř pětina je začne s určitou pravidelností užívat. Jejich zkušenost se bude zásadně rozcházet s informací, kterou získali od autority.*“ Je tedy možné, že pozdější podobné sdělení ze strany aktéra, který intervenci povede (učitel, rodič) budou podceňovat. Při nevhodně zvolené cílové skupině se tedy dobře míněná intervence může stát i přímo návodnou.

Nešpor et al. (1999) jako možné riziko znehodnocení výsledků evaluace uvádí, že pokud využijeme vedlejší třídu jako kontrolní skupinu, je možné, že se žáci mimo vyučování o programu povídají a tím pozitivně ovlivní i kontrolní skupinu. I její výběr musí být promyšlený. Pokud jako kontrolní skupinu využijeme žáky, kteří se programu nechtěli zúčastnit, můžeme předpokládat, že jejich motivace ke spolupráci nebude příliš velká, a to může výsledky ovlivnit. Dále uvádí již výše zmíněnou nedostatečnou intenzitu programu, což může způsobit škola, pokud se snaží preventivní programy omezit na časově i organizačně (a tím i finančně) méně náročné, čímž jejich efektivitu významně sníží. Jako problematické také vidí to, když žák při svém hodnocení preventivního programu neuvádí pravdivé informace. Roli v tom můžou hrát sympatie k realizátorovi programu, nebo jeho samotný projev a způsob, jak například pokládá žákům otázky.

5.4 Tvorba programů primární prevence rizikového chování na českých školách

5.4.1 Zásady vybraného programu primární prevence

Kalina (c2003) uvádí zásady dobře vytvořeného preventivního programu. Jedná se o standardy, které bychom měli aplikovat a vyžadovat u všech realizovaných programů primární prevence ve škole. Ať už se jedná o programy, které tvoří a realizuje škola sama, nebo programy, na jejichž realizaci participuje externí organizace. Jsou zaměřené na programy pro prevenci užívání návykových látek, ale zároveň jsou dostatečně obecné a je možné je využít i v dalších oblastech rizikového chování. Kalina (c2003) též uvádí vhodné a nevhodné přístupy v primární prevenci ve školách, jak ukazuje tabulka č. 2.

Tabulka 2

Tab. 1: Vhodné a nevhodné přístupy v primární prevenci

Vhodný přístup	Nevhodný přístup
Podpora sebedůvěry, aktivity a hodnotných zájmů	Odstrašování, triviální „Prostě řekni ne“
Kontinuální proces	Jednorázové akce
Zaměření na změnu postojů a chování	Zaměření pouze na poznatky
Živé (interakční) učení	Přednášková forma
Využívání směřodatných vzorů, pokud možno z blízkého okolí	Neosobnost, formalismus, využívání ex-userů nebo aktuálních uživatelů, stavění na „hvězdách“
Otevřená, hodnotně moderovaná diskuse	Potlačování nebo „bezbrehost“ diskuse
Zapojení do života místní komunity	Vedení „shora“ a mimo místní kontext
Realizaci navrhuje a řídí kvalifikovaní interdisciplinární odborníci v PP	Amatérismus realizátorů, náhodný výběr úzkých specialistů (lékaři, policisté) neškolených v PP

Zdroj: Kalina, 2000 (též s využitím Nešpora, 1998)

(Kalina, 2000, též s využitím Nešpora, 1998)

Programy primární prevence by měly být směřovány na co nejmladší žáky a měly by být jejich věku uzpůsobeny. U žáků mladšího školního věku, kdy se programy z velké části zaměřují na obecnou ochranu zdraví, se včasným programem zvyšuje šance, že pokud ještě s nějakou návykovou látkou (případně jiným typem rizikového chování) nepřišli žáci do styku, následkem dobrého preventivního programu se jejich seznámení posune na co nejzazší dobu. U dospívajících jsou již programy konkrétní, zaměřené i na bezpečný způsob rizikového chování. Program by měl být soustavný a dlouhodobý. Jednorázové přednášky

a podobné aktivity se ukazují v dlouhodobém měřítku jako méně efektivní (Klinika adiktologie). Pokud se žáky pravidelně a promyšleně pracujeme na prevenci rizikového chování, umožňuje nám to daleko rychleji reagovat na potřeby dané skupiny. Obecně platí, že největší efekt program má, pokud se s prevencí začne s předstihem dvou až tří let před prvním setkáním s daným rizikovým chováním. Pro co nejlepší výsledek preventivního programu je dobré, aby žáci s realizátorem měli navázaný důvěrný vztah. Je tedy vhodnější programy organizovat pro co nejmenší uzavřenou skupinu žáků. Ideálně do 30 účastníků. Čím je pro žáky program zajímavější (např. je interaktivní), tím se jeví jako efektivnější. Pokud je skupina během programu aktivní a ne jen pasivně naslouchá, program si díky zajímavým formám prožije, tím více informací si žáci zapamatují. Lze tedy říci, že pokud program není příliš statický, ale je využíváno různých aktivizačních forem, jako je dramaturgie, diskuze a různé další pohybové aktivity, má velký předpoklad, že jeho efekt bude velký. Na konci jednotlivých aktivit by měla být zařazena reflexe. V průběhu realizace programu je velmi žádoucí využití již zmíněného „KAB“ modelu.

Smyslem a úkolem preventivních programů není jen přenos informací, ale také zkvalitnění názorů a postojů žáků a jejich přenos do samotného chování žáků. Pokud u skupiny pozorujeme, že je více odolná vůči různým typům rizikového chování, že žáci zvládají řešit problémy přiměřeným způsobem k jejich věku, že dokáží pracovat s vlastními emocemi, jsou asertivní, chápou důsledky svého jednání, pak můžeme předpokládat, že daný preventivní program byl kvalitní a efektivní. Při vytváření programu je nutné brát v potaz realitu dané školy a lokality. Do přípravy je vhodné zapojit jak pedagogy, tak i rodiče dětí, abychom znali potřeby a možnosti konkrétní skupiny. Do programu je vhodné zařadit příklad dobré praxe, se kterým se mohou žáci jednoduše ztotožnit. Program musí být do určité míry flexibilní. Je nutné se předem seznámit s tím, kterými programy již skupina prošla, a reagovat na aktuální situaci ve skupině. Odborníci, kteří program realizují, musí mít určité předpoklady, např. minimální dosažené vzdělání, a být v oblastech rizikového chování názorově pevní, být schopni sebereflexe a dokázat myšlenku žákům zprostředkovat (Aujezká, Širůčková, 2012).

Pavlas Martanová (2012) uvádí, že preventivní programy by měly mít explicitní zaměření na určitou formu rizikového chování. U konkrétního programu je potřeba definovat jeho potřebnou časovou dotaci, prostory, které jsou pro něj vhodné, a před jeho zahájením podrobně vymežit veškeré podmínky k jeho provedení. Tedy uvést pevně stanovený plán, kvalitní teoretické zpracování, musí být evaluovaný a musí být zjevná následná smysluplná návaznost na další programy. V neposlední řadě musí být jasně definovaná cílová skupina žáků, pro kterou je připravovaný, aby naplňoval a zrcadlil její potřeby. Pokud tedy budeme s žáky pracovat na nácviku odmítání návykových látek, je zde jasná návaznost na prevenci jejich užívání. Bez časového ohraničení se těžko plánuje návaznost jednotlivých preventivních programů. Při přípravě programu realizátor potřebuje znát věk, pohlaví a vzdělání žáků, aby například mohl zhodnotit, pro jaké maximální množství žáků a hlavně jaké žáky je program vhodný. Dále je podle Pavlas Martanové (2012) zásadní, aby byl program připraven a realizován takovým způsobem, aby souzněl se specifiky daného uskupení žáků, byl jimi dosažitelný a bral ohled na jejich základní práva. Je nutné, aby byl program dostatečně zajištěn personálně a finančně. Předem je potřeba mít domluvené, kdo zajistí který materiál potřebný k programu a měla by být vymezena návaznost na minimální preventivní program školy. Zásadním okamžikem je také následná evaluace.

5.4.2 Cílové skupiny programů primární prevence

Z výše uvedených informací vyplývá, že preventivní program se zaměřuje na předem jasně danou cílovou skupinu, aby dostal co možná největší efektivitu. Pavlas Martanová (2012) přibližuje ve své publikaci kategorizační uspořádání. Zaměřuje se na tři základní kritéria, a to věk, náročnost a instituci. S ohledem na věk uvádí ve svém rozdělení vývojově-psychologické fáze života žáka, školní systém a věkové hranice, kdy žáci dosahují právní odpovědnosti. Jednotlivé fáze dělí na předškolní věk (3–6 let), mladší školní věk (6–12 let), starší školní věk (12–15 let), mládež (15–18 let), mladí dospělí (18–26 let) a dospělá populace (nad 26 let).

Kritérium náročnosti specifikuje, nakolik je cílová skupina již zatížena daným rizikovým chováním z hlediska zdravotního a sociálního. Pokud pracujeme s nezasaženou populací, můžeme počítat s tím, že se u této skupiny rizikové chování prokazatelně neobjevilo, případně se objevuje velmi ojediněle. Zasaženou populací máme na mysli skupinu, kde se

rizikové chování objevuje pravidelně a často. Může se jednat o rekreační chování i závislostní chování. Pokud mluvíme o zdravotní zátěži, jsou rodiny účastníků zasaženy zkušeností s nějakým druhem psychického onemocnění nebo se zdravotními potížemi spojenými s traumatem vzniklým následkem vážného poranění a jeho následnými stavy či jiným dlouhodobým onemocněním. Skupina, kde se rodiny potýkají s problematikou společenského začlenění, nízkým rodinným rozpočtem v důsledku nezaměstnanosti, případně nevhodnými předpoklady pro život. Faktory, které situaci žáků neusnadňují, ale nenavazují na ně přímo důsledky rizikového chování, nám specifikují skupinu, kde se vedle žáků mohou pohybovat rodinní příslušníci, kteří vykazují známky rizikového chování, jsou narušené rodinné vazby a žák nemá vhodné výchovné zázemí. Komplikující faktory vztahující se k rizikovému chování nám vymezují skupinu, kde se objevují změny k horšímu v souvislosti se sociální situací, zdravím apod. dětí v návaznosti na rizikové chování jedince. Tato kritéria nám pomohou v plánování samotného typu prevence. Pro první jmenovanou skupinu je vhodná všeobecná primární prevence. Pro další skupiny se jeví jako lepší řešení realizace selektivní prevence a v případě žáků s již rizikovým chováním ve velké míře je vhodná indikovaná prevence.

Další znak, na který se zaměřuje, jsou okolnosti, ve kterých jedinci žijí a pohybují se a kde je preventivní program plánovaný. Můžeme je rozdělit na děti z mateřských, žáky ze základních a středních škol, studenty vysokých škol, děti a mladistvé v pobytových výchovných zařízeních, mladé lidi do 26 let bez zaměstnání a pracovníky v oblastech, kde je zvýšené riziko z různých důvodů.

6 Klima ve školním prostředí

„Klima je ve vědeckém pojetí chápáno jako psychosociální fenomén, jenž se vytváří odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení subjektů, které v daném prostředí působí.“ (Průcha, 2020)

Citát Jana Průchy zdůrazňuje, že klima je komplexní fenomén, který je formován interakcí mezi objektivními faktory prostředí a subjektivním vnímáním lidí. Toto chápání je důležité pro efektivní práci s klimatem v různých prostředích, jako jsou školy nebo komunity. Podle Průchy (2020) je dnes již prokázáno, že učební klima, ve kterém se žáci každý den učí, má nemalý vliv na jejich výsledky ve vzdělávání. V minulých třiceti letech se tedy výzkumníci začali více zabývat komunikací a vzájemnými vztahy mezi žáky a učiteli a definováním učebního prostředí a učebního klimatu, které je v každé třídě jedinečné (Grecmanová, 2004). Pokud máme na mysli prostředí, ve kterém žáci tráví velkou část svého času, nemůžeme se omezit jen na prostředí třídy a učitelů, kteří žáka přímo vyučují, ale musíme se na věc dívat z pohledu klimatu celé školy. Každá škola má svá jistá specifika, podle kterých se i rodiče mohou rozhodovat, zda tam přihlásí své dítě, nebo ne (Svobodová, 2020). Již v šedesátých letech dvacátého století pedagogové a pedagogičtí psychologové zastávali názor, že jedním z významných faktorů, které mají vliv na výsledky žáků, je právě klima školy (Langmeier, Krejčířová, 1998). V té době však neměli žádný nástroj pro jeho měření. Dnes se klima měří pomocí dotazníků, které jsou kromě žáků a pedagogů směřované také na rodiče. Podle Grecmanové et al. (2012) díky skutečnostem získaným právě od těchto tří stran můžeme získat ucelený pohled na to, jak je škola vnímána komplexně.

6.1 Klima školy

Čapek (2010) nabízí definici školního klimatu. Uvádí, že mnoho autorů vidí pod tímto termínem odlišné věci a je potřeba se dohodnout, co máme na mysli, když o tomto hovoříme. Pro účely své práce tedy jasně zformuloval svoji osobní definici, která je platná i pro tuto práci. Čapek tedy říká, že klima školy je *„souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají.“* Autor

vychází z toho, že naším úmyslem je soustředit se především na žáky a učitele. Právě oni se na utváření a udržování klimatu školy podílí. Konkrétní materiální a další dispozice školy a podmínky pro učení podle něj nejsou zcela zásadní. Zásadní pro nás je, jak je to, co se ve škole odehrává, vnímáno všemi účastníky. Zároveň ale upozorňuje, že žáci a vyučující nejsou jediní, kdo se podílí na utváření školního klimatu (Čapek, 2010). Dopad na ně mají jistě i další skupiny zaměstnanců školy, jako pracovníci správy školy, lidé zabývající se odpolední zájmovou činností ve škole, pracovníci údržby a samozřejmě také rodiče žáků. Klima školy mohou všichni velmi pozitivně ovlivňovat především vzájemnou úctou a respektem k sobě navzájem a ke svým rolím v daném systému. Naopak negativně mohou jednotliví účastníci klima školy ovlivnit narušením principů školy, jako je například neadekvátní vztah učitelů s dětmi, přebírání rodičovské role učiteli či jejich nerespektování role ředitele.

Jak již bylo řečeno výše, každá škola je v tomto ohledu jedinečná, přesto podle Grecmanové (2018) je možné jednotlivé školy rozdělit podle jejich typu klimatu. Jako jeden z typů uvádí autorka autoritativní klima školy. Školy, na kterých tento typ klimatu nacházíme, se vyznačují spíše horšími vztahy mezi žáky a učiteli. Učitelé na této škole nejsou příliš tolerantní a žáci jsou ke svým učitelům spíše nedůvěřiví. Na žáky na této škole je vyvíjen velký tlak na výkon, bez možnosti vyjádření svého názoru. Ani mezi žáky nevidíme příliš pevné vazby. Navzájem se vnímají jako konkurence a celkový jejich pocit ze školního prostředí je plný obav (Škoda et al., 2022). Naproti tomu demokratický typ školy se vyznačuje velkou tolerancí žáků učiteli. Učitelé na takové škole svoje žáky podporují, respektují jejich individuální potřeby, snaží se být žákům nápomocni a žáci k nim cítí důvěru. Neznamená to ale, že by žáci byli ke svým učitelům nekritičtí. Vzájemné vazby mezi žáky jsou velmi pevné a vřelé vztahy vidíme i v rámci pedagogického sboru. Žáci díky otevřené komunikaci s učiteli rozumí svým právům i povinnostem a jsou do školní práce spíše motivovaní. Žáci, kteří prošli školou demokratického typu klimatu, bývají ve svém povolání odolnější vůči tlaku a stresu (Jirásková, 2004). Poslední typ školy, který autorka uvádí, je škola, ve které vidíme liberální klima. Tuto školu bychom mohli charakterizovat velmi špatnými vztahy mezi žáky a učiteli, ale nadprůměrně dobrými vztahy žáků mezi sebou. Žáci ze školy nemají obavy, ale neobjevuje se u nich žádná vnitřní motivace. Učitelé nejsou do výukového procesu příliš zapojeni a mezi nimi a řediteli jsou narušené vazby.

Školy tedy podle svého typu klimatu mohou žákům pozitivně nebo negativně ovlivnit jejich školní život. Dobré klima školy nejenže je vhodné pro další rozvoj žáků, ale velmi pozitivně ovlivňuje i rodiče a pedagogy, kteří jsou sami více motivováni do práce (Grecmanová, 2018).

6.2 Klima třídy

Čapek (2010) uvádí, že klima ve třídě se nevytváří pouze během samotného vyučovacího procesu, ale také o přestávkách, na společných výjezdech a společenských akcích školy a třídy. Dále poukazuje na to, že ačkoli se o třídním klimatu dnes již poměrně často mluví a píše, opět stojíme před problémem, co to je, jak jej definujeme. Pro ujasnění pojmů využívá průměr z meteorologie, kdy klima označuje dlouhodobý stav počasí. Upozorňuje na rozdíl s atmosférou, která je v třídním prostředí závislá na momentální situaci a je krátkodobá a klima v dlouhodobém hledisku neovlivní. Autor je přesvědčený, že ačkoli mají na třídní klima vliv všichni zúčastnění, velmi významná je role učitele, který by se měl snažit o vytvoření pozitivního, podporujícího klimatu, kterého může dosáhnout, když se bude držet následujících zásad. Jako první uvádí podporu, kterou v tomto smyslu chápeme tak, že pokud se žák cítí být podporován nejen učitelem, ale také spolužáky, jeho motivace vzroste a naopak nebude frustrovaný z chyb. Dále uvádí zřejmý systém, ve kterém se všichni zúčastnění dobře orientují a jsou s ním srozuměni. Za účelem jeho udržení musí učitel dostát předem domluvenému, aby měli žáci jasně hmatatelné hranice v oblasti nastavených pravidel. Jako další důležitý bod autor vidí nabídku pro všechny žáky aktivně se zapojit do vyučovacího procesu, stanovovat výzvy, ptát se a být začleněn do rozhodovacího procesu. Žák musí znát cíl vyučovacího procesu a jeho smysl a být veden k odpovědnosti za své vzdělání. Popularizací jednotlivých předmětů se může učitel dobat zájmu žáků o vzdělávání. Zároveň učitel musí dát žákovi jasně najevo, že o něj a jeho práci jeví zájem. Učitel dává žákům najevo, že jsou schopni uspět a dál posouvat své hranice. Učitel musí být nestranný a umět dát třídě dostatečnou zpětnou vazbu z dobře odvedené práce. Učitel ve třídě zajistí takové prostředí, aby se v ní žáci cítili bezpečně. Případně znát možnosti, jak řešit různé stresující situace. Prostředí, ve kterém se žáci učí, by mělo být čisté, příjemné, komfortní. Na základě těchto zásad se autor domnívá, že učitel by se měl ve své práci nejvíce zaměřit na ty dílčí části utvářející klima ve třídě, které může sám nejvíce ovlivnit. Především

by to měly být metody a další možnosti a způsoby vzdělávání, způsob jednání s žáky, způsob, jakým se učitel staví k hodnocení a k výchovnému působení na žáky, vztahy mezi žáky, začleňování žáků do procesu učení a vzdělávání a v neposlední řadě samotné prostředí třídy.

Průcha (2020) je přesvědčený, že ačkoli v České republice měření klimatu tříd bylo již několikrát uskutečněno, není možné s jistotou určit, jaké je typické klima ve třídách v naší zemi. Měření podle něj zatím neproběhlo v takovém počtu, aby bylo možné jejich výsledky zobecnit a charakterizovat tak české třídy. Každé měření také využívá jiný typ dotazníku a zaměřuje se na jiné parametry, výsledky tedy není možné srovnávat. Z dosavadních výzkumů nevyplývá, jak výsledek ovlivňuje počet žáků v jednotlivých třídách, genderové vyvážení tříd či předměty, které jsou ve třídách vyučovány. Ze zahraničních výzkumů podle Průchy (2020) vychází, že pokud jsou ve třídě ve větší míře zastoupeny dívky, výsledek poukazuje na pozitivnější klima. Autor také poukazuje na to, že významným faktorem pro třídní klima je pedagog, který ve třídě působí. V případě, že se ve třídě střídají učitelé na různé předměty, je pravděpodobné, že klima bude v jednotlivých předmětech různé. Na prvním stupni základní školy se do této situace nedostáváme tak často, jako ve vyšších ročnících. V tom případě se již nezaměřujeme na třídní klima, ale na klima výuky, které souvisí s pojetím výuky jednotlivých učitelů. Žáci tuto skutečnost velmi vnímají a jednotlivým učitelům přizpůsobují svoji učební aktivitu. Je zřejmé, že pokud učitel o žáky a jejich učební výsledky nejeví zájem, pravděpodobně se psychosociální klima ve výuce bude zhoršovat. S touto skutečností se zhorší i motivace žáků, jejich učební výsledky a chování.

7 Akční výzkum

Chráska (2016) rozděluje pedagogický výzkum na kvantitativně založený a kvalitativně založený výzkum. Kvantitativní výzkum je podle něj postavený na pozitivismu, respektive novopozitivismu, kdy výzkumníci vychází z jednotlivých ověřitelných faktů, a jde tedy o výzkum, který definuje jako „*Záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy.*“ (Chráska, 2016). V takovém výzkumu nejprve stanovíme problém, formulujeme hypotézu, poté testujeme hypotézu a nakonec dojdeme k závěru a ten prezentujeme. Kvantitativně založené výzkumy jsou naproti tomu postavené na fenomenologii, která vychází z toho, že každý jedinec reaguje a jedná jedinečně, a tedy může existovat více realit. Na rozdíl od kvantitativního výzkumu, který daný jev popisuje a vysvětluje, kvalitativní výzkum je postavený na porozumění danému jevu a zaměřuje se na menší zkoumanou skupinu, která má svoji jedinečnost.

Pro účely našeho výzkumu jsem zvolila kvalitativní přístup. Švaříček (2007) o něm říká, že se jedná o „*proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto dvou 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, používají a vytvářejí sociální realitu.*“ Vzhledem k úzkému sepjetí výzkumníka a zkoumaného terénu jsem se rozhodla pro akční výzkum především proto, že mým hlavním cílem je zlepšit situaci v praxi (Janík, 2003).

7.1 Charakteristika akčního výzkumu

Richterová et al. (2020) ve své publikaci uvádí, že první, kdo přišel s termínem akční výzkum, byl Kurt Lewin v roce 1946, který popisoval svůj výzkum skupinové dynamiky v profesních organizacích a komunitních centrech. Jako velmi důležité uvádí, že je třeba vnímat chápání situace, její problematiku a navržené řešení problému každého jednotlivce zvlášť. Lewin podle autorky pracoval s předpokladem, že rozumět chování jedinců můžeme,

pouze pokud jsme seznámeni s celou situací a jejím kontextem. Akční výzkum lze tedy považovat za výzkum jednání.

Akční výzkum můžeme podle přístupu rozlišit na pozitivistický, interpretativní a kritický. Pozitivistický akční výzkum předpokládá, že výsledná zjištění budou zařaditelná jak do praxe, tak i do teorie. Jeho výsledná data tedy musí být možné částečně zobecnit. Výzkum obvykle stojí na konkrétní teorii a je jasné dáno, kdo z účastníků je v roli experta a kdo v roli účastníka výzkumu. Účastníci jsou ti, kteří naplánovaný výzkum předložený experty uvádí do praxe. V teoretické rovině je obvyklé, že pozitivistický přístup je nejpodrobněji připravený. Interpretativní přístup vidí jako hlavní svůj směr komunikaci a sociální interakci. Znalosti, které je možné aplikovat všeobecně, nepovažuje za průchodné a ve výzkumu zohledňuje historické, společenské nebo lokální souvislosti. V pedagogickém výzkumu je častěji využíván a jako experty uvažuje všechny účastníky výzkumu, a to především díky jejich orientaci v konkrétní místní problematice. Pro přípravu akčního plánu používá především analýzu diskuzí provedených fokusními skupinami. Interpretativní přístup předpokládá, že všichni účastníci výzkumu jsou díky svému zájmu o problematiku velkým přínosem pro řešení problému. Výstupy z takového akčního výzkumu ocení tedy především jeho účastníci a pro širší odbornou veřejnost nemají velkou váhu. O tento přístup se tedy v našem výzkumu budeme opírat především. Kritický přístup v akčním výzkumu využívá ve svém provedení prvky pozitivistického i interpretativního přístupu. Výzkumníci využívající tento přístup se snaží do svého výzkumu vnést politickou rovinu a změnu přenést na celou společnost. V pedagogice se obvykle zaměřuje na možnost stejného vzdělání pro všechny. Pro výzkumníky je klíčová ideologie, která bývá zaměřená na emancipaci a rovná práva ve společnosti.

Nezvalová (2003) píše, že akční výzkum ve škole je postavený na samotné pedagogické praxi a vede učitele k hlubšímu chápání vlastní práce a ukazuje jim možné změny, které mohou aplikovat ve svých třídách či na své škole. Chápe akční výzkum jako jednu z možností, jak kvalitně reflektovat pedagogické situace, a pomáhá učitelům nacházet další cesty ke zkvalitnění své pedagogické praxe. Akční výzkum mimo jiné učitelům dává možnost, jak svoji vlastní zkušenost reflektovat s dalšími kolegy a pomocí návazných kroků směřovat ke zlepšení kvality celé školy. Na rozdíl od akademického výzkumu, který se

odehrává na akademické půdě akademickými výzkumníky, je akční výzkum realizován pedagogy v rámci jejich vlastní praxe na jejich škole. Jeho výstupy jsou tedy subjektivní a mají význam především pro danou školu či konkrétní pedagogy. Jedná se o cyklické zkoumání jevu, které vede na základě jeho hodnocení k naplánování dalších možností jak postupovat. Základní otázky, které si při akčním výzkumu pedagogové kladou, jsou podle Nezvalové (2003) především: „*Co dělám? Co to znamená? Jak to dělám? Jak to mohu dělat jinak? Co žáci skutečně dělají? Co se učí? Jak je to důležité? Co se učím? Co teď zamýšlím dělat?*“ Z toho tedy podle autorky vychází, že akční výzkum se nezabývá pouze zkvalitněním práce učitele a jeho profese, ale také zkvalitněním školy jako místa pro vzdělávání žáků. Je vhodné, aby se do akčních výzkumů přidávali i ředitelé škol. Mohou být samotnými aktéry, pozorovateli nebo by minimálně měli akční výzkumy na své škole aktivně podporovat. Podle Janíka (2003) akční výzkum započne ve chvíli, kdy si pedagog uvědomí, že ve třídě něco není v pořádku, a ve své další práci se zaměří na to, zda je to jen jeho pohled na věc, nebo je to realita. Richterová et al. (2020) dále uvádí tři typy pedagogického výzkumu. Autoevaluační akční výzkum chápe jako výzkum, pomocí kterého pedagog evaluuje a profesionalizuje své vlastní vyučování. Klasický akční výzkum, který nejvíce charakterizuje naši práci, se zaměřuje na změnu v chodu školy podpořenou potřebami a zkušenostmi celého pedagogického sboru. Tradiční pedagogický výzkum vysvětluje jako výzkum probíhající v prostředí školy, ale vedený akademiky.

7.2 Cíle akčního výzkumu

Janík (2003) popisuje akční výzkum jako plán učitele, jehož cílem je reflexe a následná změna vlastního vyučování. V průběhu výzkumu získává informace a poznatky za účelem zjistit odpovědi na své konkrétní otázky, které vyplývají z jeho vlastních potřeb, a během samotného výzkumu je možné, že se přetvoří, nebo přímo změní. Výzkumníkem je v tomto případě tedy sám učitel, který díky výsledkům své výzkumné činnosti může ihned měnit své konání.

Nezvalová (2003) uvádí, že cílem akčního výzkumu je především zvýšení schopnosti učitele profesionálně působit na žáky, podpořit ho ve vlastní motivaci k prohlubování znalostí

v oboru. Cílem však není jen schopný, uvědomělý učitel, který se snaží o kvalitní výuku, ze které budou žáci vycházet s co nejlepšími znalostmi, ale také jím vytvořené teoretické poznatky, se kterými se může podělit s dalšími kolegy.

7.3 Popis kontextu akčního výzkumu

Základní škola Na dvorečku sídlí v Černošicích v budově Komunitního centra Jeden strom z.ú. a navštěvují ji děti prvního stupně. Jedná se o soukromou školu venkovského typu. V každé třídě je maximálně 16 dětí a každý den je ve třídě přítomný asistent pedagoga. Škola se prezentuje tak, že je podporovatelem inkluzivního vzdělávání. Ve třídách dohromady vede výchovu i vzdělání všech žáků bez ohledu na jejich předpoklady a handicap. Svou činností, aktivitou a životem se škola snaží podporovat komunitní život ve své oblasti. Tedy hlavně v Černošicích a blízkém okolí. Stala se navazující na systém předškolního vzdělávání k trvale udržitelnému rozvoji organizace Jeden strom z.ú., která je mimo jiné i jejím zřizovatelem. Za zcela zásadní škola považuje dobré vztahy s rodiči svých žáků. V rámci realizace projektů má škola možnost vysvětlovat rodičům i veřejnosti vlastní strategie a zájmy. Rodiče mají možnost se zapojit do výchovně vzdělávacího procesu formou ukázek ze své praxe, účasti na výletech a dalších společných aktivitách školy. Škola je rodičům volně otevřena po celou dobu svých otevíracích hodin, mají možnost domluvy konzultací s vyučujícími. Komunikace mezi vyučujícími a rodiči probíhá nejen osobně, ale i v pravidelných týdenních mailových zprávách, kde se rodiče dozví, co v týdnu žáci dělali a co je čeká v dalším týdnu, a v příspěvcích na webu školy. Pedagogičtí pracovníci ZŠ Na dvorečku souzní s Etickým kodexem pedagoga organizace Jeden strom. Základem je respektující přístup k individualitě jednotlivých žáků, zaměření se na jeho specifické vzdělávací potřeby, vedou žáky k objevování sama sebe i současného světa, ve kterém žijí. Kromě pedagogů a asistentů patří k dalším pracovníkům školy speciální pedagog, metodik prevence, metodik asistentů, lektoři školní družiny a lektoři volnočasových aktivit. Výuka probíhá od pondělí do pátku od 8:45 do 14:00 ve třech výukových blocích denně, mezi kterými mají děti přestávku určenou pro volnou hru dlouhou 45 minut. Využívat mohou dvůr, kde mají k dispozici hry, venkovní vybavenou dílnu, pískoviště a klidovou zónu.

O dvůr se žáci společně starají, vytváří zde záhony pro pěstování bylin i sezónní zeleniny. K výuce v terénu škola využívá rozlehlý pozemek u řeky Berounky, kde má vlastní zázemí, přilehlé lesy a nabízené vzdělávací a kulturní programy v dojezdové vzdálenosti.

7.4 Fáze akčního výzkumu

Podle aktivity zapojených účastníků Nezvalová (2003) rozlišuje tři typy akčního výzkumu. Pro-aktivní výzkum začíná akcí, po které výzkumník, nejčastěji učitel, teprve sbírá potřebné informace a následně je podrobuje zkoumání. Učitel tedy nejprve zavede novou metodu, během práce shromažďuje potřebné informace od okolí, které na změnu reaguje, a nakonec získaná data evaluuje. Na základě evaluace přichází s další úpravou nových metod. Průběh reaktivního akčního výzkumu naproti tomu začíná shromážděním potřebných dat, na základě kterých dojde ke změně pedagogického přístupu. Poté se zaznamenává reakce žáků a dalších účastníků procesu a na jejich základě vymezení nových otázek a možností dalších změn. Poslední typ akčního výzkumu autorka popisuje jako kooperativní. Pro takový výzkum musí mít výzkumník schopnost sociálního citění, dalším účastníkům vyjadřovat dostatečný respekt, aby bylo možné pomocí konstruktivní kritiky a otevření se širší veřejnosti školy nacházet vhodná řešení problému.

Richterová et al. (2020) vnímá specifika akčního výzkumu v jeho pravidelném opakování jednotlivých částí, které jsou „*identifikace potíží, problémů či potřeba změny - sběr dat, jejich analýza a interpretace - návrh akčního plánu změn a inovací - jeho realizace, evaluace a modifikace.*“ A jejich posloupnost se může podle potřeby výzkumníka měnit.

Pro potřeby naší práce jsem určila tuto posloupnost jednotlivých fází.

Fáze 1: Plánování

V první fázi jsem se seznámila s kontextem tématu. Ve středu mého zájmu je analýza preventivního programu ZŠ Na dvorečku a její případné zefektivnění. Podle Richterové et al. (2020) je v této fázi zásadní dobře určit směr našeho zájmu a dostatečně ho zúžit, aby bylo možné v rámci výzkumu dojít k relevantním výsledkům. Jak autorka doporučuje, vybraný výzkumný problém je vhodné zacílit na reálnou situaci v praxi učitele. Výzkumník

by měl být v tématu sám zainteresován natolik, aby pro něj výsledky výzkumu byly potřebné pro jeho vlastní praxi. Samotné téma by mělo mít takovou váhu, aby se dalo předpokládat, že pomocí výsledků zkoumání bude možné udělat pozitivní změnu. Důležitá část úvodní rozvahy je uvažování o čase, které nám zkoumání zabere, aby bylo možné nadále pokračovat i ve své pedagogické praxi. Je dobré před zahájením výzkumu reflektovat vlastní dovednosti a dosavadní zkušenosti s výzkumem a na jejich základě naplánovat výzkum tak, aby byl výzkumník schopen výzkum provést. Další část, kterou je třeba vzít v potaz, je finanční rozvaha výzkumu a naše možnosti. Velmi důležitou část plánování výzkumu je také etická rozvaha o problematice, kterou se chystáme zkoumat. Musíme si být jisti, že námi naplánovaný výzkum nebude pro žádného účastníka zatěžující a nebude v jeho průběhu nikomu ublíženo. Je vhodné, aby si výzkumník uvědomil výzkumný problém, který by rád pozitivně ovlivnil.

V rámci 1. fáze je potřeba, aby se výzkumník dostatečně seznámil s problematikou výzkumného problému v teoretické rovině, tedy nastudoval dostatečné množství literatury, případně se seznámil s výsledky předcházejícího výzkumu.

Po dostatečném seznámení s tématem může výzkumník přistoupit k rozvoji výzkumného plánu. V této fázi výzkumu si formuluje výzkumné otázky a upřesní si, pomocí jakých metod bude docházet ke sběru dat a volbě výzkumného designu.

Fáze 2: Akce

V této fázi se výzkumník zaměřuje na způsob, jakým bude shromažďovat data pro výzkum. V akčním výzkumu sběr dat provádíme pozorováním aktuálně běžícího procesu a využívaných metod. Richterová et al. (2020) doporučuje data pečlivě zaznamenávat pomocí nahrávek nebo podrobných písemných zápisů. Dalším vhodným způsobem jsou rozhovory s participanty výzkumu a také analýza již existujících dokumentů. Pokud se ukáže, že spolu informace z jednotlivých zdrojů nekorespondují, je potřeba sběr dat prohloubit. Punch (2008) doplňuje, že v případě použití deníků a zápisů je potřeba dát předem jednotlivým participantům výzkumu jasné a jednotné instrukce o způsobu zaznamenávání popisované události. V případě pozorování je vhodné upřesnit, zda bylo realizováno skrytě, nebo s vědomím pozorovaných.

Dále v tomto kroku dochází k analýze dat. Pokud se výzkum profiluje kvantitativně, k analýze dat dochází po shromáždění všech relevantních informací. Pokud se výzkum, kterým se výzkumník zabývá, profiluje kvalitativně, je podle Richterové et al. (2020) vhodné po sběru dat analyzovat, podle potřeby shromáždít doplňující informace a opět analyzovat. Punch (2008) se shoduje, že je možné, že se výzkumník v tomto kroku bude muset obrátit na zkušenějšího výzkumníka pro pomoc s analýzou.

Fáze 3: Rozvoj plánu akce

Poté, co výzkumník projde fází analyzování dat, připraví podle Richterové et al. (2020) akční plán pro začlenění výsledných dat do praxe. Jakmile je akční plán realizován, je nutné nadále situaci monitorovat a hodnotit jeho efektivitu. V plánu by mělo být jasně vymezeno, co jsou výsledky dosavadního pozorování a jaký další postup bude následovat v návaznosti na výzkumné otázky. Je vhodné konkretizovat, kdo a jakým způsobem bude participovat na dalším pokračování akčního plánu v jeho dalších cyklech, a časovou představu realizace plánu.

Fáze 4: Reflexe (sdílení a komunikace výsledků, celková reflexe procesu)

Krokem, který nemůže být v rámci realizace akčního plánu opomenut, je sdílení toho, co jsme se naučili a zjistili s dalšími pedagogy školy. Konečná zjištění mohou pedagogickému sboru pomoci nahlížet na svoji dosavadní praxi z jiné perspektivy a být podnětem k dalšímu hledání nových postupů k řešení dané problematiky. Reflexe je zařazena na konec každého z cyklů akčního výzkumu, aby bylo pro pedagogy možné kriticky hodnotit svoji práci a bylo možné na jejím základě uvažovat další cyklus akčního výzkumu.

8 Metody získávání a shromažďování dat

Pro účely našeho výzkumu jsem využila několik metod sběru dat. Smyslem využití více způsobů získávání dat bylo, abychom si byli jisti, že námi získané informace jsou co možná nejvíc objektivní a popisují skutečnou realitu zkoumané školy.

8.1 Rozhovor

Švaříček a Šedřová (2007) považují rozhovor za velmi častou metodu sběru dat ve výzkumech, které jsou kvalitativně zaměřeny. Takzvaný hloubkový rozhovor, který se pro tento účel výzkumu využívá, probíhá tak, že výzkumník pokládá otevřené otázky jednomu účastníkovi. Hloubkové rozhovory jsem vedla především proto, abych získala jiný pohled na věc od dalších účastníků výzkumu. Jako jednotlivce jsem rozhovoru podrobila ředitelku školy, která současně zastává funkci speciálního pedagoga, zástupkyni školy, která současně zastává funkci speciálního pedagoga a v minulosti byla na této škole metodikem prevence, metodičkou prevence, která je na této pozici prvním rokem a v tomto školním roce také započala potřebné dvouleté studium k této pozici, a metodičkou asistentů, která se oblastí prevence zabývala v minulém roce, kdy tehdejší metodička prevence nebyla na škole z rodinných důvodů na plný úvazek a bylo vhodné se o náplň práce podělit s někým, kdo se ve škole objevoval každý den a v problematice prevence se velmi dobře orientoval v teoretické rovině. Rozhovory, které proběhly, byly polostrukturované a probíhaly na půdě školy. Pro rozhovor jsem vždy zajistila třídu, kde jsme neměli být nikým rušeni. Vzhledem k tomu, že škola je otevřená, občasné jsme byli vyrušeni vstupem žáka či rodiče do třídy. Před rozhovory jsem se na respondenty obrátila s otázkou, zda by bylo možné mít v jeho průběhu vypnutý telefon, což všichni účastníci z rodinných i pracovních důvodů odmítli. Průměrná délka rozhovoru byla 45 minut.

Na úvod rozhovoru jsem požádala o souhlas s vyhotovení audiozáznamu, který jsem dostala od všech respondentů. Rozhovor samotný uvedly otázky týkající se osoby respondenta. Hlavní otázky rozhovoru jsem vytvořila na základě vyhotovených výzkumných otázek. Na hlavní otázky jsem často navazovala dalšími otázkami, které konkrétněji vysvětlovaly odpověď respondenta, nebo na jeho odpověď reagovaly. V závěru rozhovoru proběhlo poděkování a možnost respondenta vyjádřit se k tématu z úhlu pohledu, který mnou dané

otázky nenabízely, a jemu se zdá důležité, aby zazněl. Ukázku přepisu rozhovoru uvádím v příloze č. 2.

Tabulka 3

Respondent	Pohlaví	Věk	Pozice	Praxe
R1	žena	52	Ředitel, speciální pedagog	31 let ve školství, 10 let jako speciální pedagog
R2	žena	36	Zástupce ředitele, speciální pedagog	15 let ve školství, 10 let jako speciální pedagog
R3	žena	27	Pedagog (AJ), metodik prevence	4 roky ve školství, 1 rok metodik prevence
R4	žena	44	Asistent pedagoga, metodik asistentů	8 let ve školství, 2 roky metodik asistentů

8.2 Skupinový rozhovor / ohniskové skupiny

Jako další nástroj ke sběru dat jsem využila skupinový rozhovor a ohniskovou skupinu. V obou případech se jednalo o třídní učitelky ZŠ Na dvorečku. Podle Miovského (2006) chápu pod pojmem skupinový rozhovor strukturovaný rozhovor s alespoň třemi respondenty. V našem případě se jednalo o 4 třídní učitelky zkoumané školy. Průběh rozhovoru je totožný jako u hloubkového rozhovoru a tento postup byl dodržen. Následně po skupinovém rozhovoru byla realizována výzkumná metoda ohnisková skupina. Při přípravě na ohniskovou skupinu jsem vycházela z Miovského (2006). Na rozdíl od skupinového rozhovoru jsem v tomto případě podporovala interakce mezi jednotlivými účastníky. Sama jsem byla v roli moderátora skupiny. Téma jsem určila na základě výzkumných otázek a členy jsem vybrala na základě vybraného tématu. Z důvodu své nedostatečné praxe při vedení diskuzí jsem se rozhodla pro strukturovanou ohniskovou skupinu, kterou sice Miovský (2006) popisuje jako nejvíce tématicky omezenou, ale pro můj výzkum výhodnou v přehlednosti získaných dat.

Pro realizaci skupinového rozhovoru i ohniskové skupiny jsme se sešli ve třídě školy, kde jsme nebyli nikým rušeni, a zvolila jsem rozesazení do kruhu. Z obou setkání byl na základě souhlasu od všech účastníků pořízen audiozáznam. V případě ohniskové skupiny jsem

v úvodu všem představila téma diskuze a pravidla ohniskové skupiny, kterými se budeme řídit. Miovský (2006) považuje představení pravidel a jejich vyžadování v průběhu diskuze za zásadní pro udržení dobré atmosféry. V pravidlech uvádí, že je důležité dodržet, aby vždy mluvil jen jeden a neprobíhaly žádné tiché hovory mezi dalšími účastníky, všichni respondenti se podílí na diskuzi a všichni na stejné úrovni, každému je umožněno říct svůj názor a každý má možnost se k názoru druhého vhodným způsobem vyjádřit. Není přípustné žádné odsuzování názoru druhého. Všichni respondenti mají možnost se nevyjádřit k otázce, která je jim nepříjemná, případně ukončit svoji odpověď ve chvíli, kdy uzná za vhodné. V případě potřeby může účastník ze skupiny odejít a žádné informace řečené během ohniskové skupiny se nepředávají dalším lidem mimo skupinu, záznam slouží pouze k účelu výzkumu. Jednotliví respondenti jsou k sobě slušní a jednají spolu respektujícím způsobem. Každý z účastníků dostal k dispozici papír a tužku pro zaznamenávání případných poznámek pro případ, že se nedostane hned ke slovu. Jako motivační část jsem využila citace ze školního preventivního programu. Na závěr ohniskové skupiny proběhlo poděkování účastníkům z mé strany a krátká reflexe průběhu skupiny ze strany jednotlivých účastníků.

Tabulka 4

Respondent	Pohlaví	Věk	Pozice	Praxe
R5	Žena	43	Třídní učitel	8 let ve školství, 5 let na pozici třídního učitele
R6	Žena	37	Třídní učitel	8 let na pozici třídního učitele
R7	Žena	41	Třídní učitel	11 let ve školství, 8 let na pozici třídního učitele
R8	Žena	31	Třídní učitel ročník	3 roky ve školství, 2 roky na pozici třídního učitele

8.3 Pozorování

Pro účely své práce jsem využila metodu pozorování především v první fázi výzkumu, tedy ve fázi, kdy docházelo k mapování terénu a ujasňování výzkumných otázek. Dále průběžně během celého výzkumu díky mé denní přítomnosti ve škole jako zaměstnance. Probíhalo tedy od září 2023 do února 2024. V největší míře jsem realizovala zúčastněné pozorování. To je podle Švaříčka (2007) základním typem pozorování. Je prováděno dlouhodobě a systematicky odráží realitu školy. V tomto případě je pozorovatel zároveň účastníkem jednotlivých aktivit, které v daném terénu probíhají. Tím, že mě žáci školy dobře znají, moje přítomnost nijak nezasahovala a neovlivňovala probíhající aktivity. To podporovalo možnosti, které podle Švaříčka a Šed'ové (2007) zúčastněné pozorování má. Tím myslíme především popisné zaznamenání situací a jejího děje tak, aby bylo možné si situaci podle popisu dostatečně představit a chápat ji. Dále díky zúčastněnému pozorování je pro výzkumníka možné chápat celý případ souhrnně a také je pro výzkumníka možné na případ zkoumání nahlížet konkrétně, a nejen v teoretické rovině. Jako velká výhoda zúčastněného pozorování se jeví možnost pro výzkumníka zaznamenat i běžné situace, které respondenti během rozhovorů často nezmiňují, protože jsou pro ně natolik běžné, že nevnímají jejich důležitost a hodnotu pro výzkum. Dále má výzkumník možnost si na zkoumaný jev vytvořit vlastní názor. Zúčastněné pozorování tedy bylo pro náš výzkum zásadní vzhledem k vybranému designu akčního výzkumu a byla jsem přímým účastníkem realizace a průběhu jednotlivých aktivit. Pozorování probíhalo strukturovaně, tedy jak uvádí Švaříček a Šed'ová (2007), mělo za účel najít odpovědi na předem určený jev. K tomuto účelu jsem využívala pozorovací archy. Ukázku uvádím v příloze č. 3. Pozorování jsem prováděla během preventivních aktivit, o přestávkách, na pedagogických radách a na poradách třídních učitelů.

8.4 Analýza dokumentů

Pro obsahovou analýzu jsem využila dostupné dokumenty školy, které mají souvislost s prevencí rizikového chování. Např. školní vzdělávací program ZŠ Na dvorečku, školní preventivní strategii a preventivní program školy, které jsou dostupné na stránkách školy či po domluvě s vedením školy. Do analýzy jsem zahrнула i dokumenty, které vytváří během

procesu samotní učitelé a žáci. Např. vysvědčení, žákovské knížky a pracovní portfolia žáků. Analyzované dokumenty jsou přehledně shrnuty v tabulce č. 3. Podle Miovského (2006) je obsahová analýza rozbor textu za účelem pojmenovat jeho cíle a význam. Obvykle se tato metoda kombinuje s dalšími metodami, jako například zúčastněné pozorování, rozhovory, či ohniskové skupiny, jako je tomu i v našem případě. Miovský (2006) připomíná, že výzkumník má v případě této metody velký vliv na proces zpracování a rozboru dat. S touto informací jsem po celou dobu výzkumu vědomě pracovala, aby mojí vlastní zkušeností s preventivními aktivitami na škole nebyla zkreslena výzkumná zjištění.

Tabulka 5

	ŠVP	Školní webová stránka	Inspekční zpráva	Školní vzdělávací strategie	Preventivní program školy	Krizový plán	Výroční zpráva
Dokumenty školy	1	1	1	1	2	1	4

	Třídní kniha	Příprava na hodinu	Informace pro rodiče
Dokumenty učitelů	4	8	8

	Žákovská knížka	Pracovní portfolio	Vysvědčení
Dokumenty žáků	20	20	20

9 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Podle Švaříčka a Šed'ové (2007) je stanovení cílů zásadním momentem na počátku výzkumu. Cíle se vztahují k procesu zkoumání, které daný jev prozkoumává, snaží se ho srozumitelně popsat a chápat ho. V našem případě, kdy se jedná o akční výzkum, je cílem také dát zpětnou vazbu a najít možnosti zlepšení či jiných řešení. Cílem výzkumu je provést analýzu realizace preventivního programu ZŠ Na dvorečku a nalézt možnosti vedoucí ke zlepšení praxe. Švaříček a Šed'ová (2007) uvádí cíle výzkumu ve třech rovinách. Intelektuální cíl napomáhá rozvoji odborných znalostí v daném tématu, praktický cíl je zaměřený na využití výsledků výzkumu v praxi a personální cíl se zaměřuje na to, jakou důležitost mají výsledky výzkumu pro samotného výzkumníka. Je vhodné, aby se výzkumník během výzkumu snažil dosáhnout všech výše řečených cílů.

Intelektuálním cílem mé práce je ukázat, jak funguje proces prevence rizikového chování v komunitní základní škole.

Praktickým cílem je reflexe stávající praxe v oblasti prevence na ZŠ Na dvorečku a navržení změn vedoucích k jejímu zlepšení.

Personální cíl je v mém případě přínos do praxe této konkrétní školy, na které pracuji jako třídní učitelka.

Punch (2008) ve své publikaci uvádí, že kvalitní formulace výzkumných otázek nám velmi pomáhá v ujasnění si dat, která potřebujeme během výzkumu získat. Pokud se dostaneme do fáze, že nevíme, kudy se máme ve výzkumu posunout dál, je možné, že bude potřeba více specifikovat výzkumné otázky.

Pro tento výzkum byly formulovány následující výzkumné otázky.

HVO 1: Jaké výchovně-vzdělávací strategie podporují proces realizace preventivního programu ZŠ Na dvorečku?

Dále byly formulovány následující dílčí výzkumné otázky.

DVO 1: Jak se odráží dosažené vzdělání pedagogů a členů poradenského pracoviště ZŠ Na dvorečku na jejich přístupu k primární prevenci?

DVO 2: Jaké jsou možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a pracovníků poradenského pracoviště základní školy Na Dvorečku v oblasti primární prevence a jak probíhá?

DVO 3: Jak se vyvíjí rizikové chování na základní škole Na Dvorečku?

DVO 4: Jak probíhá realizace preventivního programu na ZŠ Na dvorečku?

DVO 5: Jakým způsobem škola přistupuje k vyhodnocování efektivity preventivního programu?

DVO6: S jakými bariérami se škola potýká při naplňování cílů preventivního programu?

DVO1: Jak se odráží dosažené vzdělání pedagogů a členů poradenského pracoviště ZŠ Na dvorečku na jejich přístupu k primární prevenci?

V rámci této otázky jsem zjišťovala, jaké vzdělání a pedagogické zkušenosti mají účastníci výchovně-vzdělávacího procesu na zkoumané škole. Zajímala mě doba, po kterou se pohybují ve školství, jak dlouho pracují na této škole a jak dlouho zastávají svou nynější pozici a jak vnímají pojem primární prevence. Záměrem této otázky bylo zjistit, jaké mají respondenti zkušenosti s přímou pedagogickou činností, jejíž součástí je práce s dětmi ohroženými rizikovým chováním, případně s pozicí, ve které se nyní realizují, jak ze své pozice vnímají primární prevenci rizikového chování na základní škole a jak vnímají dopady svého působení v oblasti prevence.

Tazatelské otázky (TO), které jsem využila:

TO1: Jaké je vaše vzdělání?

TO2: Jak dlouhá je vaše praxe ve školství?

TO3: Jak dlouho pracujete v ZŠ Na dvorečku a na jakých pozicích?

TO4: Co pro vás znamená primární prevence?

DVO2 Jaké jsou možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a pracovníků poradenského pracoviště základní školy Na Dvorečku v oblasti primární prevence a jak probíhá?

Zde bylo naším záměrem zjistit, zda respondenti prošli v minulosti vzděláváním, které se zabývalo otázkou předcházení rizikového chování u dětí. Dalším tématem této otázky bylo zmapovat přehled respondentů o dalším možném vzdělávání v této oblasti a popsat jejich možnosti, motivaci a vztah školy k dalšímu vzdělávání pedagogů.

Tazatelské otázky:

TO5: Máte za sebou nějaké specializované kurzy v oblasti prevence, které pro vás byly inspirativní a ze kterých čerpáte?

TO6: Jaké máte možnosti zvýšení profesní způsobilosti v oblasti prevence?

TO7: Jak se škola z pozice zaměstnavatele podílí na zvýšení vaší profesní způsobilosti v oblasti prevence?

TO8: Jaké formy dalšího vzdělávání využíváte?

DVO3: Jak se vyvíjí rizikové chování na základní škole Na Dvorečku?

V této otázce bylo cílem zmapovat typy rizikového chování, které se na dané základní škole objevují a v jaké intenzitě, ve kterém věku se obvykle projevují první příznaky rizikového chování dětí, počet případů rizikového chování, které se průměrně objeví na škole během jednoho školního roku, a změny, které v této oblasti respondenti reflektují.

Tazatelské otázky:

TO9: Jaké formy rizikového chování se objevují na vaší škole?

TO10: Kolik případů rizikového chování se objeví ve vaší škole v průběhu jednoho školního roku?

TO11: Mění se meziročně počet případů rizikového chování u dětí?

TO12: Kdy pozorujete první projevy rizikového chování u dětí (v jakém ročníku)?

TO13: O jaký typ rizikového chování jde?

DVO4: Jak probíhá realizace preventivního programu na ZŠ Na dvorečku?

Zde jsme mapovali samotnou realizaci a nastavení školního preventivního programu. Zaměřili jsme se na zjištění cílů školní preventivní strategie a metody, kterých škola využívá pro jejich dosažení. Oblastí našeho zájmu se staly také konkrétní programy prevence, které škola realizuje buď sama, nebo v rámci spolupráce s externími organizacemi. Dále jsme se zaměřili na to, jak škola pracuje s klimatem školy a jednotlivých tříd a jak postupuje v případě zjištění, že se některý z typů nežádoucího jednání žáků na škole již vyskytuje.

Tazatelské otázky:

TO14: Jaké jsou hlavní cíle vaší školní preventivní strategie?

TO15: Jaké metody a strategie využíváte pro naplnění cílů?

TO16: Kolik preventivních programů realizujete během jednoho školního roku?

TO17: Na která témata nejčastěji využíváte externí organizace realizující programy primární prevence?

TO18: Jaké metody a strategie využíváte pro podporu dobrého klima ve škole a ve třídách?

DVO5: Jakým způsobem škola přistupuje k vyhodnocování efektivity preventivního programu?

V tomto bodě bylo cílem zmapovat oblast evaluace probíhající prevence. V otázkách jsme se zaměřili na zmapování frekvence a způsobu evaluace efektivity nastaveného školního programu prevence. Dále na to, jakým způsobem škola vyhodnocuje, zda proběhlé preventivní programy mají na děti předpokládaný dopad a jak jsou preventivní aktivity na škole organizované.

Tazatelské otázky:

TO19: Jak často a jakým způsobem vyhodnocujete efektivitu využívaných strategií/metod?

TO20: Jak často a jakým způsobem vyhodnocujete efektivitu realizovaných preventivních programů?

TO21: Jaké nástroje využíváte pro vyhodnocování dobrého klimatu ve škole a jak často?

TO22: Jaké nástroje využíváte pro vyhodnocování dobrého klimatu ve třídách a jak často?

TO23: Je podle vás tato evaluace dostačující?

DVO6: S jakými bariérami se škola potýká při naplňování cílů preventivního programu?

Cílem této otázky bylo zjistit, jestli se škola v průběhu realizace preventivního programu dostává do situace, kdy není možné dosáhnout cílů programu v očekávané míře, a jakým způsobem s těmito bariérami zachází. Jak z pohledu na přenastavení vlastního procesu prevence, tak z pohledu vnějších aspektů.

Tazatelské otázky:

TO24: S jakými bariérami se při naplňování cílů preventivního programu setkáváte?

TO25: Jak postupujete při řešení konkrétní bariéry?

TO26: Jakým způsobem probíhá komunikace se zákonnými zástupci dětí vzhledem k plánovaným preventivním aktivitám?

TO27: Stává se, že děti na konkrétní program cíleně nepřijdou?

10 Etické aspekty výzkumu

Jak uvádí Punch (2008) ve své publikaci, výzkumník je zodpovědný za dodržení etického aspektu výzkumu po celou dobu jeho průběhu z pohledu všech jeho účastníků. Jeho úkolem je zajistit bezúhonnost výzkumu a úctu ke všem participantům. Autor výzkumu píše svoji autorskou práci, cizí myšlenky nevydává za své a výsledky jeho práce jsou objektivní.

V otázce etiky v rámci mého výzkumu jsem vycházela z návrhu etického kodexu prezentovaného Průchou a Švaříčkem (2009). Autoři jsou přesvědčeni, že je potřeba se na výzkum dívat ze dvou úhlů pohledu etiky. Jako první mluví o etice v rámci přípravy a realizace výzkumu, za druhé uvádí etický aspekt publikační činnosti.

Při realizaci výzkumu jsem dbala na to, aby bylo ke všem účastníkům přístupováno s respektem, a všechny jsem včas a srozumitelně informovala o cíli výzkumu, kterého se stali součástí, i o tom, jak bude výzkum probíhat. Od všech respondentů jsem získala informovaný souhlas s probíhajícím výzkumem, jehož součástí je i informace, že výsledky výzkumu budou interpretované v mé diplomové práci. Formulář informovaného souhlasu uvádím v příloze č. 1. Vzhledem k povaze výzkumu, kdy předpokládám, že se objeví oblast, pro kterou budu hledat východisko v podobě návrhu lepšího řešení, informovala jsem účastníky i o možných dopadech výzkumu a jejich právu kdykoliv z výzkumu odejít. Během výzkumu jsem vědomě pracovala s anonymitou získaných informací a zachováním autorských práv. V etických aspektech v rámci publikační činnosti je podle mého důležité pracovat pravdivě s výsledky výzkumu a zajistit, aby se výsledky studie dostaly k rukám těm, kteří z nich mohou mít užitek, což je v mém případě ZŠ Na dvorečku. V průběhu výzkumu jsem pracovala s mnoha zdroji a jen ty uvádím jako prameny své práce, ctím jejich myšlenku a řádně je cituji.

11 Výsledky výzkumu

„My vlastně preventivní programy žijeme.“

Michaela Mikulenková, třídní učitelka ZŠ Na dvorečku

11.1 Poradenské pracoviště

Význam vzdělání členů školního poradenského pracoviště

Vzdělání pracovníků poradenského pracoviště je ve třech případech vysokoškolské. R1 má vystudovaný obor Speciální pedagogika, v minulosti úspěšně ukončila dva terapeutické výcviky a v době svého působení jako adiktolog v organizaci Dropin prošla *„různými kurzama primární prevence, ale spíš na tu oblast sekundární prevence a terapie,“* (R1). R2 je také vystudovaná speciální pedagožka a *„vyškolený lektor primární a selektivní prevence,“* (R2). R3 prošla vysokoškolským studiem ukončeným bakalářskou zkouškou na Pedagogické fakultě v Praze zaměřeným na výuku anglického a francouzského jazyka a na Filosofické fakultě v Praze získala magisterský titul v oboru Sociální pedagogika. R4 vystudovala Vyšší odbornou školu sociálně právní obor Sociální práce. Respondentky 1, 2 a 3 zkušenosti i jako pedagogové. R4 pracuje po celou dobu své praxe jako asistentka. Prvních šest let působila jako osobní asistentka holčičky s fyzickým handicapem, poslední dva roky působí jako asistent pedagoga a vede metodickou podporu pro další asistenty pedagoga na škole. V minulém roce se významně podílela na tvorbě preventivního programu a přebírala některé kompetence tehdejšího metodika prevence. Kromě ředitelky školy všichni svoji pedagogickou dráhu začali právě na této škole. Kde jsou buď od jejího založení, nebo je přilákal přístup a nastavení organizace vzhledem ke vztahu k dětem. R1 na škole zastává několik zásadních pozic. Je zakladatelkou a ředitelkou Komunitního centra Jeden strom z.ú., které je zřizovatelem ZŠ Na dvorečku. Je ředitelkou ZŠ Na dvorečku, kde působí také jako speciální pedagog. Zároveň zastává funkci třídního pedagoga na 2. stupni Komunitní školy Jeden strom, který je návazný na ZŠ Na dvorečku. R2 působila na škole jako třídní pedagog 1. stupně od jejího založení. V současné době zastává pozici zástupce ředitele a speciálního pedagoga. R3 vyučuje na ZŠ Na dvorečku anglický jazyk a IVT a zároveň je na pozici metodika prevence. V tomto školním roce započala povinné kvalifikační studium na tuto pozici a agendu metodika prevence vede s podporou

respondentů R1, R2 a R4. Délka jejich praxe je od 4 do 31 let, jsou tedy mezi nimi jak velmi zkušené pedagogové, tak ti, kteří jsou na počátku své pracovní kariéry. Tento nepoměr byl znát i v odpovědích na otázku vztahu k primární prevenci. R3, která se v praxi pohybuje nejkratší dobu ze všech respondentů a v současné době si doplňuje potřebnou kvalifikaci pro pozici metodik prevence, se k prevenci stavěla více technicky na základě doporučení předkládaných v rámci jejího studia. V odpovědích speciálních pedagožek byla zřejmá velká zainteresovanost v tématu, které škola celým svým nastavením velmi podporuje, a primární prevenci vnímají jako běžnou součást práce s dětmi, v rámci které podle R1 *„Připravujeme děti na to, aby samy sebe byly schopné chránit před nežádoucími společenskými jevy,“* (R1). Primární prevenci shodně vnímají jako nedílnou součást výchovně-vzdělávacího procesu a se stejnou měrou vnímají, že je důležité pomocí preventivních aktivit provázet děti v učení se vztahování k ostatním a také sám k sobě. *„...celkový přístup k sobě a k ostatním,“* (R4).

Dopady dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na realizaci primární prevence

Z odpovědí všech respondentů vyplývá, že další vzdělávání je pro ně samozřejmou součástí jejich profese. Ke vzdělávání se staví velmi motivovaně, cítí vlastní potřebu prohlubovat své znalosti s ohledem na měnící se životní styl žáků. Využívají především jednorázové semináře a literaturu. Dlouhodobějším vzděláváním prochází v současné době pouze R3, která studuje povinné dvouleté studium pro kvalifikaci metodika prevence od organizace Zřetel a aktuálně je jako stážistka v organizaci Prev-centrum v Praze. R1 v rámci své několikaleté praxe jako adiktolog v organizaci Dropin prošla preventivistickým vzděláváním zaměřeným převážně na závislostní chování na návykových látkách. Vzhledem ke svým dosavadním zkušenostem a postupnému předávání agendy metodika prevence R1: *„já jsem teď ve fázi, že mě lákají už jenom takový ty novinky. Teď pro mě bylo zajímavý právě to téma netolismu a kyberprostoru a teď se začínám zajímat o umělou inteligenci, tak tohle mě teď láká, protože tady si myslím, že ty znalosti nemám, jaký bych měla mít,“* (R1). Jako další možnosti vzdělávání respondentky nejčastěji uváděly jednorázové semináře zaměřené na konkrétní typ rizikového chování žáků a dvouleté studium vedoucí ke kvalifikaci na pozici metodik prevence. *„Není to o jednom kurzu, v této oblasti je potřeba mít trvalé kontinuální vzdělávání, abych se tomu mohla věnovat,“* (R4). Vedení školy respondentky podporuje v dalším vzdělávání i v oblasti prevence. *„Mám finanční příspěvek a organizace organizuje kurzy pro zaměstnance,“* (R4). K vlastnímu vzdělávání nejčastěji využívají právě školou

nabízené semináře, při jejichž výběru se vedení školy snaží vyjít vstříc poptávce od zaměstnanců. Každý rok zaměstnanci sestavují plán sebevzdělávání, který společně evaluují a předávají si inspiraci na zajímavé publikace a semináře v rámci pedagogických porad.

Rizikové chování v čase

Jako nejčastější formu rizikového chování, které se na škole objevuje, respondenti uváděli různé formy šikany, ohrožení dětí v kyberprostoru a závislostní chování na technologiích. „...netolismem a kyberšikanou a takovýma věcmi. Ale nemyslím si, že by byly ohrožený u nás tady, ale že jsou ohrožené vnějším prostorem,“ (R1). Z výpovědi R1 je patrné, že se výrazně zvýšilo procento dětí, které vykazují známky duševní nerovnováhy, která může vyústit v úzkosti, sebepoškozování či pokusy o sebevraždu. Do souvislosti si to dává s obdobím restrikcí z důvodu šíření covidového onemocnění a velké izolace, do které se děti dostaly. „...že jako matika bez názornosti se v online prostoru učit nedá a pokud si malý děti na to nemůžou sáhnout, tak najednou dojde k výpadku a když se pak po dvou letech pořádně do té matiky opřem, tak oni dostanou nálepku dyskalkulie, ale když tu nálepku dostane dítě v páté třídě na prahu puberty, tak už to v něm může vyvolat nějakou psychickou nerovnováhu, může se cítit blbě, a tím se může spustit řetězec dalšího problematického chování,“ (R1). Rizikové chování, které se ve škole neobjevuje tak často, ale přesto pravidelně, je sexuální rizikové chování v rámci experimentů u mladších dětí a v rámci pohybu na sítích u starších dětí. V určité míře se ve škole objevuje také záškoláctví a rizikové chování spojené se zdravou výživou, kdy děti konzumují energetické nápoje. V průběhu jednoho roku se na škole řeší průměrně 4 případy výrazného rizikového chování, kdy je potřeba do procesu řešení zapojit zákonné zástupce, případně další organizaci, která se touto problematikou zabývá. „...že kdyby byla nějaká krizová situace, tak můžu zavolat do jakýhokoliv centra“ (R3). Respondentky se však shodují, že do řešení nežádoucího jednání dětí zapojují rodiče preventivně a velmi často, ne vždy jde již o rizikové chování. „Ale myslím, že my máme hodně posunutou hranici. Že jdeme hodně po tom, že to jako odchyťujeme hodně brzo, aby se z toho problém nestal, a věnujeme tomu pozornost, takže to řeším často,“ (R1). Počet případů rizikového chování se na škole nemění „...že když má někdo pocit, že vzrůstá, tak je to proto, že máme víc nástrojů a víc si toho všímáme, takže nevzrůstá, je to pořád stabilní,“ (R3). Rizikové chování v oblasti nevhodného vztahování se ke spolužákům nebo sexuální rizikové chování se podle respondentů objevuje už od školkového věku. I další druhy

nežádoucího chování se podle výpovědí mohou objevit u velmi malých dětí, ale obvykle se výrazněji projevují od 3. ročníku základní školy. „...ti třetíci, tak může tam vznikat nějaký zárod šikany, ostrakismus, je tam ten začátek a nesmí tam vzniknout to jádro,“ (R3). R2 je přesvědčená, že některé druhy rizikového chování, které se dříve objevovaly výhradně na 2. stupni základní školy, je dnes možné sledovat i na 1. stupni.

Preventivní program a jeho realizace

V této části bylo záměrem popsat samotnou realizaci preventivního programu školy. Podle respondentek je hlavním cílem školní preventivní strategie připravit děti na život v dnešní společnosti. Své preventivní aktivity tedy směřují k tomu, aby se děti vhodně uměly vztahovat nejen k ostatním, ale také k sobě. V popředí stojí schopnost komunikace se svým okolím a naučit děti orientovat se v situacích, do kterých se mohou v průběhu života dostat, aby si uměly vyhodnotit, zda je pro ně daná situace nebo jednání bezpečné. Cílem strategie je tedy dostatečně děti podpořit a zpevnit pro chvíli, kdy se dostanou do kontaktu s některým typem rizikového jednání ve svém okolí. „je hrozně důležitý mít zvědoměný, že my jim nezabráníme v těch experimentech, pro mě je důležitý jim odsouvat ty experimenty do věku, kdy budou mít schopnost jim odolat, případně, těm následkům. A kdy budou mít větší náhled na to, co se s nima děje,“ (R1). Pro naplnění cílů preventivního programu je podle respondentů zásadní, aby ve škole i v jednotlivých třídách bylo vytvořené vhodné pracovní klima. Podle R4 je budování vztahů mezi dětmi nejzásadnější a nejúčinnější strategií. „A na tom určitě největší podíl mají třídní učitelé, kteří nejvíc s dětmi neustále mluví,“ (R2). Pro budování dobrého klimatu ve škole je podle respondentů důležité, aby se děti dobře znaly i napříč ročníky. Propojování tříd tedy velmi podporují a mnohokrát ročně vytvářejí podmínky, aby se děti mohly navzájem poznat. Pravidelně společně celá škola vyráží na adaptační pobyt v září a na školu v přírodě na konci školního roku. Na těchto výjezdech jsou aktivity směřované právě na propojování třídních kolektivů a poznávání se navzájem a hledání vlastních hranic a možností. „Takže zpevňovat je, dávat jim možnost zažít jiný zátěžový situace zábavnou formou, ve kterých si odnesou ten silnej prožitek, kterej jim pak nahradí ten rychlej prožitek tý závislosti,“ (R1). V průběhu roku škola pravidelně plánuje společné projektové dny, kdy opět dochází k propojování dětí. Na některé projektové dny navazuje i odpoledne s rodiči, při kterém se v rámci slavností nebo brigád mohou propojit i rodiče a další rodinní příslušníci. Další funkční metodou, kterou využívají, je společný

komunitní kruh, který probíhá každé pondělí. V rámci něj se všechny děti společně sejdou v kruhu, přivítají se v novém týdnu a mají prostor pro sdílení. *„Pro dobře fungující komunitní kruh se musí umět ty děti jako vytrénovat, aby věděly tu kulturu a potom jako nezákladnější je, že i když bude učitel dobře vést komunitní kruh, ale nebude mít zájem o děti, tak to prostě nebude fungovat,“* (R1). Pro každou třídu jsou každoročně v preventivním programu naplánované 2 preventivní programy. Některé jsou vedené externí organizací. Téma těchto programů se odvíjí od věku dětí. *„Sexuální, citovou a emoční výchovu, bezpečný pohyb na ulici, první pomoc a kyberšikana. A uvnitř si nejčastěji děláme dopravní bezpečnost, citovou vazbu a emoční výchovu dělají učitelé v rámci celého roku, mediální výchovu a závislostní chování,“* (R2).

Efektivita preventivního programu

Z odpovědí respondentů vychází, že ve škole běží velmi intenzivní komunikace mezi učiteli a poradenskými pracovníky. Každý měsíc probíhá na škole porada, v rámci které proběhne vyhodnocení uplynulého měsíce. V rámci tohoto vyhodnocení mají všichni možnost vyjádřit se k aktivitám, které dělali, metodám, které využili, a popsat jejich úspěšnost, okomentovat posun případné konkrétní dlouhodobější situace a informovat kolegy o situaci nově vzniklé. Stejným způsobem probíhají jednou za dva měsíce porady asistentů. *„V rámci porad po proběhnutém programu si řekneme, jaké to bylo, ale nemáme na to žádný dlouhodobý nástroj, kterým bychom to měřili,“* (R4). *„Jakmile zjistíme, že nějaká metoda selhává, tak se zeptáme ostatních, jakou s tím mají zkušenost a potom třeba když zjistíme, že někdo to dělá úplně jinak, tak hledáme další informace o tom, tak myslím, že skrze tohle. Když zjistíme, že nějaká metoda selhává,“* (R3). Stejně tak na poradách nejčastěji probíhá vyhodnocování efektivit proběhlých preventivních programů. *„...se snažím tam být, když vedou program externisti, abych věděla, jaký ten program byl, protože málokdy ty firmy dávají zpětnou vazbu, takže já se snažím získat tu zpětnou vazbu, třeba na poradě, když si děláme nějaký shrnutí měsíce, tak se na to ptám, nebo se ptám hned po tom, když jsem u toho přímo nebyla,“* (R3). Podle R3 je vhodným nástrojem SWOT analýza, kterou v rámci týmu občasné realizují. Podle R1 se vyhodnocování proběhlých programů probíhá v závěru roku v návaznosti na nastavování preventivního programu na další rok. Bezprostředně po programu v rámci porady běží komunikace o přímých dopadech programu na třídu, ale tato evaluace nemá jasnou strukturu a jasně daná kritéria, podle kterých pedagog efektivitu

vyhodnocuje. „Mám i nějakou zpětnou vazbu. Tak spíš na vzájemné komunikaci dětí mezi sebou,“ (R4). „Třeba když byl program první pomoci, tak mi přišlo, že se o tom potom hodně bavily,“ (R2). Respondenti se shodují, že jedním z jejich hlavních cílů je dobré klima ve škole. Zásadní jsou podle jejich výpovědí dobré vztahy nejen mezi dětmi mezi sebou a dětmi a dospělými ve škole, ale také mezi zaměstnanci vzájemně. Pro jeho podporu provádí zaměstnanci pravidelné vyhodnocení v rámci autoevaluace, kterou vedení školy vyhodnotí, a s každým zaměstnancem se dvakrát ročně nad jeho autoevaluací setká k 30 minutovému rozhovoru. Autoevaluace zahrnuje komplexní vztahy zaměstnance napříč jeho pracovní náplní. Dále se všichni jednou za dva měsíce setkají na společné supervizi, která slouží mimo jiné také k čištění vztahů mezi zaměstnanci školy. V případě potřeby je možné si zažádat o supervizi individuální. Zda dobré klima panuje ve třídách, je podle respondentů v gesci třídních učitelů. Pokud na základě jejich pozorování vyhodnotí, že ve třídě dochází k nežádoucím jevům, proběhne sociometrie, kterou společně s poradenským pracovištěm uskuteční a vyhodnotí. Následně nastaví další postup. Podle respondentů jde o jediný nástroj evaluace, který škola v tomto ohledu využívá. „Nemáme, je to na pedagogovi, který si to vyhodnotí na základě rozhovorů s dětmi a pozorování, pak to vztahuje ke své autoevaluaci, kterou pak vyhodnotí se svým nadřízeným. To pak může být nástroj,“ (R4). R1 je přesvědčená, že vhodné nástroje pro evaluaci jsou a bylo by jistě vhodné je ve škole zavést a podpořit tak fungování celé koncepce školy. „pořád je co zlepšovat a určitě by se dala vymyslet věci, ale já taky nějak potřebuju vědět, že učitelé můžou fungovat jako lidi a že můžu vnášet do školy spoustu dalších nástrojů, ale bude to jenom zahlcovat ty lidi,“ (R1). R4 podotýká, že pozorování, která škola využívá pro evaluaci nejčastěji, mohou být zkreslená kompetencemi jednotlivých zaměstnanců. „Možná, že ne, protože pozorování, která děláme, tak bez konkrétního nástroje toho nemusí každý z nás být schopný, nemusí k tomu mít svoje vlastní nástroje a zdroje, takže koncepčně si myslím, že to nestačí,“ (R4).

Bariéry

Jako nejčastější bariéru v naplňování cílů preventivního programu respondenti uváděli finanční zdroje. „*Mě by se líbilo, dělat strašně velký množství programů, který bych třeba ani nenazývala primární prevencí, ale programy na podporu týmové dynamiky tříd, ale stojí to všechno strašně peněz,*“ (R1). Dalším důvodem, na který naráží, je čas. U některých konkrétních programů nebo aktivit vnímají respondenti shodně i rodiče žáků. Podle R2 je s rodiči potřeba víc komunikovat především v případě programů zaměřených na sexuální výchovu a občasně nepřítomnost dítěte na výjezdních akcích, které shodně respondenti považují za velmi dobrý nástroj pro propojování dětí a podporu klimatu ve škole. Rodiče se podle respondentů se školou občasně neshodnou na míře zátěže, které žáky škola vystavuje. R1 zmiňuje, že se setkává s rodiči, kteří potřebují mít velkou kontrolu nad tím, jak je s dětmi některé téma komunikované, a potýkají se s nedůvěrou v lektory programu. R1 a R3 se shodují, že vhodným řešením je včasná informovanost rodičů o plánovaném programu. „*Já se neptám rodičů proč, ale snažím se jim vysvětlit jak. Dělam to obráceně, snažím se předjímat, protože ty děti znám a ty rodiny znám. Už jako když napíšu do plánu měsíce ,čeká nás tohle...‘, tak už se mi rozsvítí kontrolka, aha, tak vím přesně, kdo se mě zeptá, tak rovnou tam do toho textu vložím: probíhá to takovým a takovým způsobem, pokud chcete bližší informace, posílám vám kontakt na lektora, třeba. Nebo si od té společnosti, která to pro nás dělá, jako to dělá třeba Konsent, nějaký sylabus k programu, ten nasdílím rodičům, by měli představu o tom, jak to bude probíhat,*“ (R1). R3 doplňuje, že konkrétně u tématu sexuální výchovy může hrát roli nejistota žáka v tématu a je tedy vhodné děti na program předem dostatečně připravit a přiblížit jim samotný průběh programu a vytvořit pro dítě dostatečně bezpečné prostředí. „*Ale pak se to řešilo a podruhé přišel. Nejhorší na tom je, že se tam sešlo víc věcí. On to rodičů neřekl, rodiče si nepřečetli mail, že to bude, takže když si dítě stěžovalo, že ho bolí hlava, tak ho nechali doma,*“ (R3). R4 uvádí, že možnou bariérou v naplňování cílů je i nedostatečná strukturovanost evaluace související i s vnitřními zdroji jednotlivých zaměstnanců. „*Potřebovali bychom tomu dát koncepci a řád, protože se to teď mění a vytváří a plus nám chybí kontrolní mechanismy a nástroje evaluace,*“ (R4).

11.2 Třídní pedagogové

Význam vzdělání členů školního poradenského pracoviště

Vzdělání třídních pedagogů školy je ve všech zkoumaných případech vysokoškolské. R5 vystudovala obor Aplikovaná biologie a ve školství se pohybuje 8 let. Zpočátku jako asistent pedagoga, posledních pět let na pozici třídního učitele. Od začátku své pedagogické praxe je zaměstnancem ZŠ Na dvorečku. R6 absolvovala obor Sociální pedagogika a jako třídní učitelka pracuje 8 let, z toho 5 let pracuje jako třídní učitel ZŠ Na dvorečku. R5 a R6 v současné době ukončují studium na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy studijní obor Učitelství pro 1 stupeň ZŠ. R7 vystudovala obor Speciální pedagogika a vychovatelství. Ve školství se pohybuje 11 let a na pozici třídního učitele působí 8. rokem. Z toho 4. rokem na ZŠ Na dvorečku. R8 získala magisterský titul v oboru Aplikovaná kartografie a geoinformatika a prošla programem pro začínající učitele ZaučSe do Výuky. Po celou dobu své pedagogické praxe je zaměstnancem ZŠ Na dvorečku, kde druhým rokem působí jako třídní učitelka. Z odpovědí respondentek vychází, že primární prevenci vnímají shodně jako nástroj pro předcházení nežádoucího chování žáků, které je může v různých životních situacích ohrozit a zároveň slouží k vytvoření vhodného školního a třídního klimatu pro úspěšně vedený výchovně-vzdělávací proces. „Zabránit problémům než se objeví, tzn. realizace aktivit vedoucích k prevenci společensky patologických jevů, podpora zdravého vývoje a učení jednotlivce, podpora zdravého klimatu třídy a školy,“ (R8). Celkově shrnula přístup učitelů k preventivním aktivitám R6: „*My vlastně preventivní programy žijeme. Je to nastavením organizace, která se snaží k dětem nějak přistupovat, nějak je vést a všichni, kdo tady pracujeme, tak s tím souzníme a ten přístup k dětem máme takový, abychom se k nim vztahovali a včas komentovali situace, které probíhají, aby to předešlo nějakým problémům, takže ty programy žijeme.*“

Dopady dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na realizaci primární prevence

V oblasti prevence se respondentky účastní různých seminářů zaměřených na konkrétní typy rizikového chování. Zmiňují především celodenní seminář Sexualita u dětí vedený Evou Novákovou, který byl podle jejich slov velmi přínosný a dostaly mimo jiné také doporučení na nejrůznější publikace k tématu, které mohou s dětmi nebo pro své další sebevzdělávání využít. Dále byly školou vyslané společně na celodenní seminář Klima třídy vedený

Robertem Čapkem. R6 zmínila semináře od Eduall, které jsou přínosné a zároveň nejsou příliš finančně zatěžující. R7 doplňuje jako zdroj preventivních opatření i školení BOZP. V případě potřeby je podle respondentek možné zažádat vedení o konkrétně tématicky zaměřený seminář a škola ho v rámci jí pořádaných seminářů pro zaměstnance zrealizuje. R8 zmiňuje jako důležitý zdroj informací sdílení s kolegy. R7 se smíchem dodává: „*Nutí nás se vzdělávat dál.*“ Je tedy zřejmé, že škola se snaží své zaměstnance motivovat k dalšímu vzdělávání. „*Jojo, je nám v to velmi nápomocna, finančně nás podporuje,*“ (R6). Každý z pedagogického sboru školy má možnost se tedy zúčastnit školou pořádaných seminářů a během školního roku si nechat proplatit další vzdělávací materiály do výše 5000 Kč. „*Můžeme si koupit literaturu, kurzy a v tomto ohledu i vzhledem v mému volném času mě finance nelimitují,*“ (R5). Respondentky se shodují, že nejčastěji využívají webináře pro jejich snadnou dostupnost a knihy zaměřené na konkrétní podpůrné aktivity pro tvorbu dobrého klimatu ve třídě. „*Pro rychlou inspiraci v případě, že se ve třídě něco děje, mám knihu Hry proti agresí,*“ (R7).

Rizikové chování v čase

Respondentky se shodují, že nejčastější forma rizikového chování na škole je nevhodné vztahování se k ostatním, tedy různé formy šikany, a R8 ještě přidává, že chování některých dětí k okolí jeví prvky agresivity. Kyberšikana se podle nich na škole objevuje velmi zřídka, ale také s ní již mají zkušenost. R5, R7 a R8 další velké ohrožení dětí vidí v rámci jejich pohybu na internetu a práce s technologiemi. „*tráví neřízený čas na sítích, rodiče často nedokážou dohlédnout, co všechno tam děti vidí, co všechno tam dělají,*“ (R7). Naproti tomu R5 je přesvědčená, že toto rizikové chování se ve škole neobjevuje v příliš velké míře. „*Co se týká technologií, tak mám pocit, když srovnávám děti z jiných škol, tak že tomu naše děti nepodléhají tolik. Že by o přestávce byly ve stresu, že nemají mobil,*“ (R5). R8 vidí u žáků velké riziko také s ohledem na zdravé stravování, zanedbávání školních povinností, sebepoškozování a záškoláctví. „*Rizikové chování každý týden nebo minimálně každé dva týdny,*“ (R8). Dodává, že jde však o dlouhodobý problém týkající se jednoho žáka. Podobně k tomu přistupují i další respondentky. Počet rizikového chování, které řeší, je podle nich průměrně pět za měsíc. Zároveň se shodují, že prevence je pro ně velmi zásadní bod v rámci celého výchovně vzdělávacího procesu a případy, které řeší, mají častěji nakročeno k rizikovému chování, než že by jím už byly. Meziročně se podle R5, R7 a R8 počet případů

rizikového chování u dětí nemění, ale R6 podotýká: „*Záleží na tom, jak se nám tady sejdou děti a jak potom ovlivňují to svoje okolí.*“ První projevy rizikového chování, především nevhodné vztahování se k dětem a sexuální experimenty, zasazují shodně do období předškolního vzdělávání.

Preventivní program a jeho realizace

K cílům preventivních aktivit, které na škole probíhají, přistupují respondentky spíše intuitivně. Na základě etického kodexu, který má škola sestavený, a na základě klíčových kompetencí vymezených v rámci školního vzdělávacího programu. „*...minimalizovat problém a předejít mu dříve, než se objeví, zdravý a spokojený žák – ale k žádnému dokumentu o cílech preventivního programu nemám přístup,*“ (R8). Podle R7 je pro žáky velmi důležité, aby zvládali funkční komunikaci se svým okolím a „*i schopnost nebát se vystoupit ze zóny normality,*“ (R7). Jako zcela zásadní uvádí shodně všechny respondentky průběžné rozhovory s dětmi, společné sdílení v třídním kruhu, kdy se zabývají vlastními emocemi i emocemi jiných, na základě pozorování dětí otevírají témata, která třídou rezonují. „*Nebo když třeba oni mluví o tom, jak se třeba cítili. Že to není o tom, že to říkám já, ale když se mezi nimi najde někdo, kdo se necítil komfortně, a řekne to, tak to má úplně jinou váhu,*“ (R7). Za velmi nápomocnou strategii považují průběžné propojování třídních kolektivů, takže se i nejmladší děti znají s nejstaršími. R5 uvádí, že sama žádné preventivní programy cíleně nevymýšlí, ale pokud ve třídě vyvstane potřeba otevřít nějaké téma, podle svých možností na něj zareaguje. „*tak to nějakou formou řešíme. Ať už diskuzí, nebo výtvarnou technikou, přes kterou se dostáváme do diskuze, nebo emočními kartami, nebo nějakou podporou spolupráce, nějaké hezké vzkazy sobě, tak to jako děláme, ale záměrně že bych si řekla: Ted' v dubnu udělám tohle, tak to ne,*“ (R6). Nakonec se ale shoduje s R5, která podotýká, že v rámci společných projektových dnů, které slouží k propojování dětí, ale také často k otevření některého z témat prevence, si preventivní program připravují učitelky samy. Dále respondentky zmiňují, že pro některá témata nebo situace je vhodnější vstup externí organizace. Těch se každý rok podle jejich výpovědí na škole odehraje 5–6. Nejčastěji jsou tematicky zaměřené na sexuální výchovu, na bezpečný pohyb na ulici od městské policie, podporu sociálních dovedností, bezpečný pohyb na internetu a zdraví a životní styl. Starší ročníky podle respondentek navštěvují také Divadlo Forum v Minoru, které je zaměřené na šikanu. Za vhodnou metodu, kterou mohou přispět k udržení dobrého

klimatu ve škole, považují respondentky také společné adaptační pobyty a školy v přírodě, kde je více prostoru a času zaměřit se na některé preventivní téma a opět propojování dětí. R7 považuje za velmi účinnou metodu učení dětí vnímat své okolí, čemuž se děti učí v rámci programu Original play.

Efektivita preventivního programu

I k evaluaci jednotlivých metod přistupují respondentky shodně spíše intuitivně. Vzhledem k velikosti školy a pravidelným poradám mají představu, co se v které třídě odehrává, a mohou tedy posuzovat posuny, které se v rámci kolektivu dějí, a tím vyhodnotit, zda je nastavená metoda vyhovující. Průběžně se zaměřují na svoji třídu a mapují vztahy a chování dětí. „*Ted' se nám vrátil po třech měsících do třídy chlapec, tak jsem viděla, jak ho to hodilo o tři měsíce zpátky oproti ostatním dětem. Chyběly mu ty prodiskutované hodiny, kdy jsme se bavili, co si může dovolit říkat, co si nemůže dovolit říkat, jakým způsobem reagovat, tak na tomto případu je to dobře vidět,*“ (R7). Nástroj, který v případě nejistoty, jak se situace ve třídě vyvíjí, využívají sociometrii. Podle situace si ji vyhodnotí samy, nebo k celému procesu přizvou R1 nebo R2. Případně využijí podle potřeby za tímto účelem i externí organizaci. „*a Proxima, tak ta měla zmapovat, jak to v té třídě je, jak se tam komunikuje. To s námi byla ještě holčička adoptovaná z Afriky, která měla mnohé SVP, o které jsme nevěděli, jak v tom kolektivu je, nebo není ukotvená, ale výstup byl, že třída dobře komunikuje, že dokáže dobře řešit nepříjemnou situaci. Potvrdilo mi moje pocity, že klima ve třídě je zdravé,*“ (R7). Dále R7 poukazuje na závěrečné slovní hodnocení dětí. „*Letos mi přišlo zajímavé si přečíst, co jsem psala dětem v minulých letech a kam se posunuly. Kam jsem se posunula já,*“ (R7). R6 hodnotí úspěšnost svého preventivního působení i na základě toho, jak se děti v různých situacích vyjadřují. „*Minimálně děti používají slova, která k nim vysíláme, když třeba hodnotí nějaké situace,*“ (R6). R5 poukazuje i na to, že v případě návštěvy lektorovaného tematického programu dostává často od lektorů zpětnou vazbu, že na rozdíl od jiných škol spolu děti hezky spolupracují a během programu adekvátně reagují. Evaluace preventivních programů podle respondentek probíhá bezprostředně po programu na nejbližší poradě třídních učitelů nebo na pedagogické radě celého sboru, a v rámci ní mohou sdělit metodikovi prevence své preference ohledně programu pro budoucí rok. „*k vyhodnocení dochází, když sdílíme to, jak daná aktivita proběhla, jak na ni děti reagovaly, když sdílíme zkušenosti z minulých let s kolegy - přijde mi, že to řešíme, když se*

aktivita plánuje nebo je možnost něco objednat,“ (R8). Jestli realizované programy naplnily jejich očekávání a ve škole se daří udržet dobré klima, mohou podle svých slov respondentky vyhodnotit v rámci autoevaluace, kterou vypracovávají dvakrát do roka a ve které se zabývají tím, jak vnímají vztahy mezi sebou v pedagogickém sboru, vztahy s dětmi, vztahy s rodiči i svůj vztah ke škole a ke své osobě učitele. Následuje schůzka s R1, kde spolu mohou ve vymezeném čase své poznatky probrat a v případě nesouladu hledat řešení. Jako dobrý nástroj evaluace vnímají všechny respondentky také pravidelná supervizní setkání celého týmu. Shodně považují probíhající evaluaci za dostačující. R8 ale podotýká, že v probíhající evaluaci jí chybí větší organizovanost.

Bariéry

Bariér, které respondentky vnímají při naplňování cílů preventivního programu, je několik. Shodně uvádí finanční bariéru. I když zároveň opět shodně doplňují, že je na tom v tomto ohledu škola nyní mnohem lépe než dřív a další vývoj ještě očekávají. R7 je přesvědčená, že své výsledky by jistě přineslo, kdyby se třída mohla napojit na externí organizaci v delším časovém horizontu, než je jedno až dvě setkání nad tématem. Dále naráží na to, že někteří rodiče ve snaze ochránit dítě projevují nedůvěru škole a dítě na konkrétní program nebo výjezdni akci nepošlou. *„Třeba mi odpovídají, že to byl jediný termín, kdy mohli jet na dovolenou, ale u některých dětí je to třeba počtvrté v řadě, takže myslím, že k tomu mají třeba nějaké důvody, o kterých nechťejí mluvit,*“ (R7). R6 považuje za bariéru časovou dotaci, kterou může preventivním aktivitám věnovat. To potvrzuje R7: *„Někdy mám pocit, že jsem víc vychovatel než učitel.*“ R5 poukazuje také na to, že se necítí být dostatečně kompetentní k vytváření preventivních programů a ocenila by strukturovanější vedení v této oblasti ze strany odborníka. Tuto myšlenku potvrzuje i R6: *„Mě chybí povědomí o tom, co bych měla ve kterém ročníku zařadit, takže moje vlastní nestrukturovanost a neinformovanost.*“ Potřebu konkrétního manuálu a strukturovaného vedení metodikem prevence potvrzuje i R8. Respondentky se shodují, že se mohou pro radu obrátit na kteréhokoliv člena poradenského pracoviště. Obvykle společně nastaví plán, kterým bude třída procházet do vyřešení situace. Informace o plánovaných preventivních aktivitách dostávají rodiče mailem s dostatečným předstihem pro případ nejasností a otázek. *„Já myslím, že je to strach v rodině, já myslím, že od nás ta komunikace jde, aby rodiče měli informaci, co se bude dít, ale je to asi opravdu nějaký blok a strach z rodiny,*“ (R5).

V případě potřeby se mohou na pracovníky poradenského pracoviště obrátit i pro podporu při schůzce s rodiči. „*Někdy mají rodiče tendenci nás (učitele) zastrašovat, nebo jako na nás víc startovat a vytýkat nám,*“ (R7)

11.3 Shrnutí empirické části

Na základě šetření bylo zjištěno, že věkové rozpětí pracovníků poradenského pracoviště a především délka jejich dosavadní praxe má vliv na jejich náhled na realizaci prevence na 1. stupni základní školy. Zkušenější respondenti za zásadní považují vztahy mezi dětmi a jejich schopnost dostatečně opečovat a zpevnit sebe samé, kdežto méně zkušení respondenti se ve svých odpovědích vyjadřují více s ohledem na komplexní přístup ke všem formám rizikového chování. Třídní učitelé se v náhledu na prevenci shodují s pracovníky poradenského pracoviště, tedy zaměřují se primárně na klima školy, klima jednotlivých tříd a pracují s premisou, že pokud budou vztahy ve třídách a vztahy mezi nimi a žáky na dostatečně dobré úrovni, bude předávání dalších informací ohledně prevence rizikového chování efektivnější. Dále z výzkumu vyplývá, že všichni oslovení respondenti jsou velmi motivovaní k dalšímu vzdělávání v oblasti prevence a jsou k němu dostatečně podporováni ze strany zaměstnavatele. Nabízených vzdělávacích aktivit využívají a aktivně vyhledávají další. Vzhledem k časové vytíženosti nejčastěji využívají jednorázových seminářů a knih, méně pak dlouhodobějšího studia. Přítomnost rizikového chování u žáků na škole si uvědomují, pravidelně je monitorují a shodují se na tom, že nejčastěji se objevuje ve formě šikany, závislostního chování na technologiích a s tím spojeného nebezpečného pohybu na internetu a duševní nerovnováhy žáků. Méně často se objevuje chování ohrožující zdraví žáků vzhledem ke zdravé výživě a záškoláctví, vůbec se na škole neobjevuje závislostní chování na návykových látkách. Počet případů rizikového chování se na škole meziročně nemění a jeho počátek je zřejmý už v předškolním věku. Cílem realizace preventivního programu je pro respondenty především ochrana dětí před případným rizikovým chováním, případně jeho odsunutí do doby, kdy budou žáci schopni sami vyhodnotit jeho dopady a budou natolik posílení, aby se vůči nežádoucím vlivům dokázali vymezit. Jako nejúčinnější strategii respondenti uvádějí vytvoření bezpečného prostředí pro děti, které je postavené na vzájemné důvěře, podporují hlavně metodu propojování dětí napříč ročníky

v rámci společných aktivit, výjezdních akcí a společného sdílení a posílení měkkých dovedností u dětí. Do preventivních aktivit pravidelně zařazují lektorské programy nabízené organizacemi, které se primární prevencí zabývají. Efektivitu probíhajících aktivit preventivního programu společně podle potřeby vyhodnocují na pravidelných měsíčních pedagogických radách, týdenních poradách třídních učitelů a pracovníci poradenského pracoviště jednou ročně evaluují preventivní program a podle výsledků nastavují program na další rok. Ačkoliv nemají učitelé v ruce konkrétní nástroj určený pro evaluaci, shodují se v tom, že je dostačující. Bariéry, se kterými se realizátoři i organizátoři programu setkávají, se často váží na finanční zdroje, ale z výpovědí je patrné, že se situace zlepšuje. V případě, že se bariérou stane komunikace s rodiči, jednotliví partcipanti konkrétní situace aktivně s rodinou komunikují a snaží se situaci vyřešit v zájmu dítěte. V případě potřeby mají učitelé možnost využít pomoci od jednotlivých pracovníků poradenského pracoviště. Mohou je požádat o pomoc s naplánováním dalšího postupu nebo o přímé zapojení do komunikace v rámci osobní schůzky s rodiči. Jako největší bariéra, se kterou se učitelé setkávají, je nedostatečná metodická podpora pro realizaci samotného programu prevence, ve kterém se neorientují a nejsou si jisti, kdy a které preventivní aktivity zařadit do výchovně-vzdělávacího procesu, aby si byli jisti, že kontinuálně zvyšují úroveň schopností žáků vymezit se případným negativním vlivům. V následující kapitole tedy porovnáváme výsledky s dalšími výzkumy zabývajícími se tématem realizace prevence na základní škole a navrhuje možné řešení.

12 Diskuse

Cílem výzkumného šetření bylo zmapovat výchovně vzdělávací proces na ZŠ Na dvorečku a popsat skutečnosti, které by mohly zefektivnit jeho další průběh. Výzkum proběhl v prostředí školy a probíhal od září do února školního roku 2023/2024. V září proběhla analýza dostupných dokumentů fixovaných na papíře a seznámení respondentů s probíhajícím šetřením. V průběhu ledna a února proběhly rozhovory s respondenty. Po celou dobu výzkumu probíhalo pozorování. Vzhledem k tomu, že jsem na škole zaměstnaná jako třídní učitelka 1. ročníku, moje přítomnost ve škole v rámci preventivních aktivit nebyla pro žáky novinkou a pozorování tím tedy nebylo nijak ovlivněno.

Jednou ze skutečností, která z výzkumu vyplynula, je velmi pozitivní vztah k svému dalšímu sebevzdělávání všech respondentů výzkumu a jejich potřeba dalšího vzdělávání vzhledem k doplňování informací, které se v čase mění. Vzhledem ke svým časovým možnostem si vyhledávají spíše jednorázové výukové semináře, případně využívají literaturu. Vedení školy si je podle zjištění vědomé, že další vzdělávání pracovníků školy je pro její běh zcela zásadní, a proto své zaměstnance podporuje realizací vzdělávacích seminářů ve škole a finančním příspěvkem. V tomto se shodujeme se zjištěním Procházky (2010.), který ve svém výzkumu došel ke zjištění, že další vzdělávání pedagogů, kteří se věnují prevenci, je důležité pro aktualizaci jejich získaných informací o tématu během studia na vysoké škole, které se díky jejich případné delší praxi mohly výrazně změnit.

Dalším výzkumným zjištěním je fakt, že na ZŠ Na dvorečku se rizikové chování projevuje nejčastěji formou šikany, závislostního chování na technologiích a z toho plynoucího častého nevhodného jednání na internetu a stále častěji se projevující duševní nerovnováhy dětí. Počet řešených případů rizikového chování se podle zjištění na škole meziročně nemění. S rizikovým chováním se podle výpovědí můžeme setkat již v předškolním věku. Plyne z toho důležité zjištění, že preventivní aktivity je vhodné zařazovat do výchovně-vzdělávacího procesu co nejdříve, aby bylo možné podchytit případné zárodky rizikového chování a neprojeví se v plné míře. Na základě tohoto zjištění doporučuje také Aujezká a Širůčková (2012) Kurz efektivního rodičovství krok za krokem, jehož záměrem je mimo jiné podpořit rodiče v respektujícím přístupu k výchově bez zátěže z původní rodiny, posílení sebedůvěry všech účastníků výchovného procesu, upevnění rodičů v pozitivní formě

komunikace směrem k dítěti, formování hranic ve výchově a hledání řešení případných konfliktních situací.

Další výzkumné zjištění je, že jako nejefektivnější strategii pro zamezení rizikového chování žáků na škole a v možném působení učitelů na jejich chování v dalším životě škola vidí udržování dobrého klimatu ve škole i v jednotlivých třídách. Ke stejným závěrům došla ve svém výzkumu i Kryslová (2011) a Smutný (2017). Škola pravidelně oslovuje externí organizace, které se zabývají tvorbou a realizací preventivních programů. Z výzkumu vyplynulo, že škola ke spolupráci najímá realizátory programů s tématy rizikového chování, které se na škole objevují, tedy především programy zaměřující se na týmovou spolupráci, kohezi, bezpečný pohyb na internetu a závislostní chování na technologiích, bezpečný pohyb na ulici, zdraví a první pomoc a sexuální výchovu. Programy, které se zaměřují na prevenci užívání návykových látek a rasismus, se i podle výzkumu Procházky (2010) směřují spíše na druhý stupeň základní školy.

Během výzkumu jsme došli ke zjištění, že evaluace preventivních aktivit na škole pravidelně probíhá, je však postavená na ryze subjektivním pohledu respondentek, které se programů účastní nebo následně provádí pozorování změny chování žáků, což může být díky vlastnímu úhlu pohledu zkreslující. V tomto ohledu se shoduje ve svém výzkumu i Kozáková (2016), která ve shrnutí svého výzkumu uvádí, že pro přesné výsledky evaluace preventivních programů je potřeba mít jednotný systém hodnocení. Z výzkumu přesto vychází, že většina respondentek hodnotí stávající evaluaci jako dostatečnou. R8 však přesto poukazuje na to, že je málo systematická, a R1 se obává, že by koncepční zavedení systému evaluace fixované na papíře ještě více zahltilo již tak vytížené pedagogy. Dále bylo při výzkumu zjištěno, že jako účinná metoda pro evaluaci klimatu školy je týmová supervize, jejíž přínos pro pedagogický tým školy potvrzuje ve svém výzkumu Smutný (2017).

Jako úskalí běžícího systému prevence na ZŠ Na dvorečku z výzkumu vyšla nedostatečně strukturovaná metodika pro pedagogy, o kterou by se v průběhu procesu mohli opřít, dále finanční a časová bariéra. Smutný (2017) a Procházka (2010) se shodují ve zjištění, že je vhodné větší zapojení metodika prevence do samotné realizace preventivního programu, kdy realizace prevence stojí z velké části na třídním učiteli a větší zapojení metodika prevence do organizace prevence může pomoci tuto částečně časovou bariéru snížit.

V návaznosti na výzkumné zjištění, že pedagogové školy se zcela neorientují v dlouhodobém plánu preventivních aktivit školy, nastavujeme plán, který by jejich kompetence v tomto ohledu mohl pozitivně ovlivnit. S ohledem na výše zmíněná zjištění, kdy respondenti vidí cestu ve zpevňování žáků pomocí prohlubování jejich schopností v měkkých dovednostech, a shodným zjištěním ve výzkumu Smutného (2017), využijeme jako podporu metodiku nabízenou organizací Schola Empirica – Skills builder, která je naplánovaná velmi podrobně a strukturovaně na celou dobu povinné školní docházky. Metodika je propracovaná k velmi intuitivnímu využití pedagogů a obsahuje konkrétní kroky a aktivity. Součástí jsou záznamové archy, díky kterým mohou proces učení evaluovat pedagogové i žáci. Práce s tímto materiálem pedagogů v rámci příprav zatíží minimálně. Podle úrovně znalostí žáků je možné se do programu zapojit kdykoliv. Metodika je k dispozici zdarma, finanční zatížení se tedy v tomto případě nestane bariérou. Předkládám tedy kroky, které škola od příštího roku nastaví, a následně dojde k opětovnému přezkoumání problému.

Jednotlivé kroky podporující efektivitu preventivního programu školy jsem rozdělila podle úkolů pro respondenty.

Metodik prevence – v přípravném týdnu před začátkem školního roku provede metodickou podporu pro třídní pedagogy, kde představí plánovaný harmonogram preventivních aktivit pro jednotlivé ročníky. Domluví společně s pedagogy data projektových dnů, během kterých se bude škola věnovat preventivním aktivitám, a určí jejich tematické zaměření. Společně s pedagogy určí téma preventivních aktivit, kterým se budou věnovat na adaptačním pobytu a škole v přírodě. Pokud již bude domluvený termín s externí organizací, předá pedagogům informace o konkrétním datu a sylabus preventivního programu. Případné změny a potřebné další informace bude s pedagogy jednotlivě komunikovat v průběhu roku podle potřeby a to vždy také písemnou formou. Zveřejní preventivní strategii školy a aktuální preventivní program na internetových stránkách školy, aby byly tyto dva dokumenty kdykoliv dostupné jak pro potřeby pedagogů, tak pro potřeby rodičů, kteří o konkrétní informace projeví zájem. Připraví pro pedagogy metodiku pro rozvoj měkkých dovedností Skills builder nabízenou organizací Schola Empirica v papírové podobě a v přípravném týdnu s jednotlivými pedagogy vybere 1–2 měkké dovednosti, na které je vhodné, aby se žáci v daném ročníku

zaměřili. V potaz bude brát věk žáků a jejich dosavadní zkušenosti s rozvojem jednotlivých měkkých dovedností. Toto doporučení potvrzuje i Procházka (2010), který na základě svého výzkumu upozorňuje, že při nastavování programu pro třídu je nutné brát ohled na jejich dosavadní zkušenosti s daným tématem a na to, co daná třída v tématu potřebuje. Jinak není možné dosáhnout očekávané efektivity realizované aktivity.

Třídní pedagogové – v přípravném týdnu se seznámí s časovým harmonogramem aktuálního preventivního programu a na začátku školního roku informují rodiče o nastaveném programu prevence na společných třídních schůzkách. Předloží jim časový harmonogram jednotlivých aktivit a roční plán rozešlou rodičům emailem. V jednotlivých třídách se budou pravidelně věnovat rozvoji měkkých dovedností podle metodiky Skills builder. Protože tuto metodiku budou učitelé využívat na škole prvním rokem, je pravděpodobné, že budou narážet na bariéry, jako časová dotace a seznamování se s prací s metodikou. Podle doporučení ze školení, kterým prošla R1, vybere si každý pedagog pro práci se svojí třídou 1–2 měkké dovednosti, na které se v prvním roce zaměří. Vybraní zástupci školy se zapojí do ročního školení od organizace Schola Empirica a jednou měsíčně budou získané informace zprostředkovávat svým kolegům na poradě třídních učitelů.

Ředitelka školy – na základě finančních možností školy vyšle 1–3 pedagogy, kteří se zapojí do ročního programu podpory nabízeného organizací Schola Empirica k metodice Skills builder.

Realizace navrhovaných řešení proběhne ve školním roce 2024/2025. Předpokládaný termín evaluace nastaveného plánu je červen 2025.

Závěr

Prevence rizikového chování žáků na všech stupních našeho školského systému má své nezastupitelné místo. Samotná realizace preventivního programu se však může na různých školách lišit. Důvodů může být mnoho, ale jako zásadní moment vidím přístup a motivaci učitelů k tomuto tématu. Cílem této práce bylo zmapovat a popsat průběh realizace preventivního programu na malé soukromé škole, která preventivním aktivitám věnuje velkou pozornost, a zájem celého týmu školy na jeho co největší efektivitě je velký. Jako pedagog dané školy jsem, stejně jako další, přesvědčená, že dobrý způsob vedení prevence na základní škole může mít velký vliv na kvalitu dalšího života žáků i na samotný probíhající výchovně-vzdělávací proces. Vhodné pracovní klima, tedy utvoření takového prostředí pro žáky, ve kterém se mohou cítit bezpečně, nemusí mít strach z chyby, znají další žáky a učitele, se kterými se každý den setkávají, vidí kolem sebe učitele, kteří jim jdou svým jednáním příkladem, mohou vstupovat do rozhodovacího procesu a jsou součástí komunikace mezi učitelem a rodičem, dává dítěti možnost beze strachu zkoušet nové věci, posouvat vlastní hranice a kriticky nahlížet na jevy, se kterými se v běžném životě setkává. Motivací k výběru tohoto tématu a způsobu zpracování tedy bylo kriticky reflektovat práci, kterou na škole v tomto ohledu děláme, a najít možnosti jejího zlepšení. Po ukončení výzkumu jsem zjistila, že preventivní program školy sice na první pohled dobře funguje a žákům nabízí mnoho možností osobního růstu, ale přesto se při jeho realizaci objevují momenty, ve kterých hlavně pedagogové školy tápou a mají potřebu konkrétní struktury a většího metodického vedení ze strany odborníka na tuto oblast, kterým je metodik prevence. Na závěr jsem tedy vytvořila plán, který bude, po dohodě s vedením školy a dalšími participanty procesu, spuštěn na začátku školního roku 2024/2025. Do plánu jsem zapracovala úkoly pro jednotlivé participanty, ve kterých jsem konkretizovala jejich roli v procesu prevence, a jeho vyhodnocení je naplánované na květen 2025, kdy proběhne další šetření a podle potřeby bude upraven pro další pokračování.

Seznam použitých informačních zdrojů

Odborná literatura

Aujezká, A., Širůčková, M. (Ed.). (2012). *Příklady dobré praxe programů školní prevence rizikového chování*. Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze ve vydavatelství Togga.

Blinka, L. (2015). *Online závislosti: jednání jako droga? : online hry, sex a sociální sítě : diagnostika závislosti na internetu : prevence a léčba*. Grada.

Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Grada.

Červenka, K., Vojtová, V., & Kachlík, P. (2015). *Faktory resilience v intervenci 3P jako koncept inkluzivních strategií v etopedii: Inclusive strategies in education of children with behavioural difficulties/disorders - the factors of resiliency in 3P intervention*. Masarykova univerzita.

Dobešová, P., Szotkowski, R., & Kopecký, K. (2023). *Sexting u žáků na 1. stupni základní školy*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťáková, M. 0304303, & Hrdlička, F. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Grecmanová, H. (2018). Výsledky výzkumů zaměřených na školní klima. *Pedagogická Orientace*, 6(21).

Grecmanová, H. (2004). *Vliv prostředí školy na její klima*. Rvp. Dostupné 6 duben 2024, z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/124/vliv-prostredi-skoly-na-jeji-klima.html>

Grecmanová, H., Dopita, M., Vašátková, J., & Skopalová, J. (2012). *Klima školy* (1 vyd.). Národní ústav pro vzdělávání.

Hanušová, J. (2006). *Násilí na dětech - syndrom CAN*. Vzdělávací institut ochrany dětí.

Hušek, J., & Břichcín, M. (1996). *Psychologický rozbor faktorů působících při vzniku závislosti na psychoaktivních látkách [diplomová práce]*.

- Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu* (2., aktualizované vydání). Grada.
- Janík, T. (2003). *Akční výzkum pro učitele - příručka pro teorii a praxi* [Rigorózní práce, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity]. https://is.muni.cz/el/1441/jaro2006/ZS1BP_ZPM/um/um/TJ_akcni_vyzkum.pdf
- Janošová, P., Kollerová, L., Zábrodská, K., Kressa, J., & Dědová, M. (2016). *Psychologie školní šikany*. Grada.
- Jedlička, R. (2015). *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Grada.
- Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Grada.
- Jirásková, V. (2004). *Výchova demokratického občana - klima školy*. Rvp. Dostupné 6 duben 2024, z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/111/vychova-democratickeho-obcana-klima-skoly.html>
- Kalina, K. (c2003). *Drogy a drogové závislosti: mezioborový přístup*. Úřad vlády České republiky.
- Klesnilová, Z., Hricz, M., Vatrtoová, L., Syrový, P., Nouzová, V., & Janyšková, N. (2010). *Manuál pro tvorbu minimálního preventivního programu*. Dostupné 11 duben 2024, z <https://www.msmt.cz/modules/search/index.php?plugin=3&query=%C5%A1koln%C3%AD%20preventivn%C3%AD%20program>
- Knotová, D. (2014). *Školní poradenství*. Grada.
- Košťálová, H. (2005). *Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu: [sborník z projektu "Varianty - projekt interkulturního vzdělávání"]* (1 vyd.). Praha: Kritické myšlení.
- Kozáková, B. (2016). *Možnosti evaluace primární prevence* [Bakalářská práce]. Univerzita Hradec Králové.

- Kryšlová, L. (2011). *Akční výzkum záškoláctví: Jak nejefektivněji zvládat jeho projevy* [Diplomová práce]. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kubičková, A., & Felcmanová, L. (2021). Možnosti podpory duševního zdraví žáků. *Pedagogická Orientace*, 31(1), 70-96.
- Kucharská, A., & Mrázková, J. (2014). *Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti* (1 vyd.). Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. <https://www.msmt.cz/file/38982/download/>
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie*. Grada.
- Lauermann, M. (2010). *Jak rozumět pojmu komunitní škola?* Dostupné 8 březen 2024, z <https://komunitniskola.blogspot.com/2010/01/kazdy-kdo-by-chtel-alespon-trochu.html>
- Lazarová, B. (2008). Školní psychologie v České republice po roce 1989. *Československá Psychologie*, 52(5), 480.
- Lorenzová, J. (2017). *Sociální pedagogika – věda, praxe, profese: k problému utváření oborové a profesní identity sociální pedagogiky* [Habilitační práce]. Masarykova univerzita.
- Lukačovič, M., & Masaryk, R. (2021). Subjektivně vnímané riziká užívání psychedelík. *Československá Psychologie*, 65(6), 608-627. <https://doi.org/10.51561/cspsych.65.6.608>
- Maňák, J., & Švec, V. (2004). *Cesty pedagogického výzkumu*. Paido.
- Mareš, J., Beran, J., Třeštíková, L., & Horáčková, D. (2023). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2023-2027* (1 vyd.). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. <https://www.msmt.cz/file/61987/>
- Martanová, V. (2012). *Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování*. Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze ve vydavatelství Togga.
- Martanová, V. (2007). *Učební texty ke specializačnímu studiu pro školní metodiky prevence*. Praha: Centrum adiktologie, Psychiatrická klinika.

- Michalík, J., Baslerová, P., & Hanák, P. (2012). *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb*. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.
- Miovský, M. (2012). *Návrh doporučené struktury minimálního preventivního programu prevence rizikového chování pro základní školy*. Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze ve vydavatelství Togga.
- Miovský, M. (2012). *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze ve vydavatelství Togga.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada.
- Miovský, M., Aujezká, A., Burešová, I., Čablová, L., Červenková, E., Exnerová, M., Fialová, H., Gabrhelík, R., Hašan, P., Hrichová, K., Charvát, M., Jurystová, L., Kaufová, T., Kolářová, P., Kubišová, P., Macková, L., Maierová, E., Melánová, K., Martanová, V., et al. (2015). *Programy a intervence školské prevence rizikového chování v praxi* (Druhé, přepracované a doplněné vydání). Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze.
- Bártík, P., Miovský, M. (Ed.). (2010). *Primární prevence rizikového chování ve školství: [monografie]*. Sdružení SCAN.
- Miovský, M., Skácelová, L., Čablová, L., Veselá, M., & Zapletalová, J. (2015). *Návrh doporučené struktury minimálního preventivního programu prevence rizikového chování pro základní školy* (Dotisk 1. vydání). Klinika adiktologie 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze v NLN s.r.o., Nakladatelství Lidové noviny.
- Nešpor, K., Csémy, L., & Pernicová, H. (1999). *Zásady efektivní prevence* (1 vyd.).
- Nezvalová, D. (2003). Akční výzkum ve škole. *Pedagogika*, 53(3), 1-9.
- Nováková, K. (2016). *Preventivní aktivity v rámci primárního a sekundárního vzdělávání* [Bakalářská práce]. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.
- Pavlas Martanová, V. (2014). *Všeobecná, selektivní a indikovaná školská primární prevence*. Náv. Dostupné 6 duben 2024, z 2014, roč. 2014. Dostupné z: <https://archiv->

nuv.npi.cz/t/co-je-skolska-primarni-prevence-rizikoveho-chovani/vseobecna-x-selektivni-x-indikovana-skolska-primarni-1.html.

Pekařová, R. (2010). *Klima ve třídě*. Rvp. Dostupné 6 duben 2024, z <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/6051/KLIMA-VE-TRIDE.html>

Polínek, M. D. (2015). *Tvořivost (nejen) jako prevence rizikového chování: expresivně-formativní potenciál základního uměleckého vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Procházka, M. Výzkum přípravy a realizace primární prevence na základních školách. In (s. 11). [https://capv.cz/wp-content/uploads/2020/01/prochazka.pdf?fbclid=IwAR2n2s3cThTYREZfmOeUOd421qf-OiGNhO45_L5E-](https://capv.cz/wp-content/uploads/2020/01/prochazka.pdf?fbclid=IwAR2n2s3cThTYREZfmOeUOd421qf-OiGNhO45_L5E-aRTYsBNBEQdgGUPhoY_aem_AVWz6HNIKJYpHv0uhgZHLj2GcTwY-ftAlSS0_L0gggo3qctL2CnV28_j2rx3c3BiQGkWlxOTSHWyOvmzpLog55Q)

[aRTYsBNBEQdgGUPhoY_aem_AVWz6HNIKJYpHv0uhgZHLj2GcTwY-ftAlSS0_L0gggo3qctL2CnV28_j2rx3c3BiQGkWlxOTSHWyOvmzpLog55Q](https://capv.cz/wp-content/uploads/2020/01/prochazka.pdf?fbclid=IwAR2n2s3cThTYREZfmOeUOd421qf-OiGNhO45_L5E-aRTYsBNBEQdgGUPhoY_aem_AVWz6HNIKJYpHv0uhgZHLj2GcTwY-ftAlSS0_L0gggo3qctL2CnV28_j2rx3c3BiQGkWlxOTSHWyOvmzpLog55Q)

Průcha, J. (2020). *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Grada.

Punch, K. (2008). *Úspěšný návrh výzkumu*. Portál.

Rejchlíková, D. (2018). *Specifická role malotřídní školy v rozvoji komunitního života současné vesnice* [Diplomová práce]. ZČU v Plzni.

Richterová, B., Seberová, A., Kubíčková, H., Sekera, O., Cisovská, H., & Šimlová, Ž. (2020). *Akční výzkum v teorii a praxi*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.

Skalková, J. (2017). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání - dlouhodobý úkol. *Pedagogická Orientace*, 14(3).

Slomek, Z., & Ira, V. (2006). Poradenské služby ve školní praxi. *Kontakt*, 8(2), 335. <https://doi.org/10.32725>

Smutný, M. (2017). *Primární prevence na základních školách* [Diplomová práce]. Masarykova univerzita.

Sobotková, V. (2014). *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Grada.

- Spilková, V. (2020). Cesty ke kvalitní přípravě učitelů - co, proč a jak měnit? <https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/cesty-ke-kvalitni-priprave-ucitelu-co-proc-a-jak-menit.a-6890.html>
- Straková, J., & Simonová, J. (2015). Výber základní školy v ČR a faktory, které jej ovlivňují. *Sociologický Časopis*, 51(4), 587. <https://doi.org/10.13060/00380288.2015.51.4.208>
- Svobodová, Z. (2020). *Smysluplný rámec pro spolupráci s rodiči*. Řízení Školy. Dostupné 6 duben 2024, z <https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/smysluplny-ramec-pro-spolupraci-s-rodici.a-6912.html>
- Svobodová, Z. (2021). *Konflikty ve škole: od prevence k řešení*. Wolters Kluwer.
- Šed'ová, K., Švaříček, R., Sedláčková, J., Čejková, I., Šmardová, A., Novotný, P., & Zounek, J. (2016). Pojetí výuky a profesní identita začínajících vysokoškolských učitelů. *Studia Paedagogica*, 21(1), 9-34. <https://doi.org/10.5817/SP2016-1-2>
- Škoda, J., Doulík, P., & Svobodová, J. (2022). Vliv míry agresivity žáků na klima školní třídy. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 21(1), 19-30. <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.1.19-30>
- Šubrtová, L. (2006). *Transformace tradiční základní školy na školu komunitního typu* [Diplomová práce]. Univerzita Karlova Filozofická fakulta.
- Švaříček, J., & Průcha, R. (2009). Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. *Pedagogická Orientace*, 19(2), 17.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Taylor, H. (2023). *Community Schools: Designing for Sustainability, Wellbeing and Inclusion* (1 vyd.). RIBA Publishing.
- Titmanová, M. (2019). *Prevence rizikového chování: praktická příručka pro práci se třídou*. Univerzita Karlova.
- Vik, V. (2007). *Jak zavést komunitní vzdělávání do školy*. Nová škola.

Weissová, H. (2008). *Naplňování vize otevřené školy*. Rvp. Dostupné 6 duben 2024, z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1840/naplnovani-vize-otevrene-skoly.html>

Zapletalová, J. (2011). *Inovovaná koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole: /úpravy na základě realizace projektu RŠPP-VIP II/*. Inkluzivní Škola. Dostupné 6 duben 2024, z https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/inovovana_koncepce_poradenskyh_sluzeb_v_zs_zapletalova_2011_0.pdf

Zatloukal, T. (2023). *Kvalita vzdělávání v České republice ve školním roce 2022/2023: Výroční zpráva České školní inspekce* (1 vyd.).

Zásady přístupu k dětem, žákům, studentům s PAS v rámci vzdělávacího procesu. (2019). Ministerstvo Školství, Mládeže A Tělovýchovy ČR. Dostupné 6 duben 2024, z <https://www.msmt.cz/file/49807/>

Metodické doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a postihu záškoláctví a omlouvání žáků z vyučování. (2024). Ministerstvo Školství, Mládeže A Tělovýchovy ČR. Dostupné 6 duben 2024, z <https://www.msmt.cz/file/62011/>

Obecně prospěšná organizace. Dostupné 8 březen 2024, z <https://www.novaskolaops.cz/kdo-jsme>

Školní preventivní strategie primární prevence rizikového chování na období 2019 – 2027: ZÁKLADNÍ ŠKOLA, PRAHA 4, MENDELOVA 550. (2019). Dostupné 11 duben 2024, z <https://www.zsmendelova.cz/files/editor/4/Skola/WEB/Skolni-preventivni-strategie-2019-2027.pdf>

Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže. In (s. 12). <https://www.msmt.cz/file/38988/>

Klinika Adiktologie. (2019). Adiktologie.cz. Dostupné 27 únor 2024, z <https://www.adiktologie.cz/evaluacni-nastroje-obecne>

Co v primární prevenci funguje aneb Zásady efektivní prevence. (2019). Adiktologie.cz. Dostupné 28 únor 2024, z <https://www.adiktologie.cz/co-v-primarni-prevenci-funguje-aneb-zasady-efektivni-prevence>

Pražské centrum primární prevence. (b.r.). Dostupné 17 únor 2024, z <http://www.prevence-praha.cz/index.php/rasismus-homofobie-extremismus.html>

Metodický pokyn k prevenci a řešení šikany ve školách. (2016). Ministerstvo Školství, Mládeže A Tělovýchovy ČR. Dostupné 6 duben 2024, z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny?highlightWords=Metodick%C3%A9+doporu%C4%8Den%C3%AD+pro+prim%C3%A1rn%C3%AD+prevenci+rizikov%C3%A9ho+chov%C3%A1n%C3%AD+%C5%A1kol%C3%A1ch>

Sbírka zákonů Česká republika. Moraviapress.

MŠMT. (2024). Mšmt. Dostupné 26 březen 2024, z <https://www.msmt.cz/>

Legislativa. (c2013-2024). Mšmt. Dostupné 26 březen 2024, z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/legislativa>

Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019 – 2027. (2019). Dostupné 11 duben 2024, z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/strategie-a-koncepce-ap-msmt>

Metoda SMART. (2023). Systém Podpory Profesního Rozvoje Učitelů A Ředitelů. Dostupné 17 březen 2024, z <https://zacinajiciucitel.projektsypo.cz/2023/03/06/10-3-1-metoda-smart/>

Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních č.j. 21291/2010-28. (2010). Ministerstvo Školství, Mládeže A Tělovýchovy ČR. Dostupné 6 duben 2024, z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

Legislativní zdroje

Narizení vlády č. 75/2005 Sb. (2005). Mšmt. Dostupné 10 duben 2024, z
<https://www.msmt.cz/dokumenty/narizeni-vlady>

Vyhláška č. 27/2016 Sb. (2016). Mšmt. Dostupné 10 duben 2024, z
<https://www.msmt.cz/file/54674?highlightWords=27%2F2016>

Vyhláška 72/2005 Sb. (2005). Mšmt. Dostupné 10 duben 2024, z
<https://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>

Vyhláška 74/2005 Sb. (2005). Mšmt. Dostupné 10 duben 2024, z
<https://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>

Vyhláška 317/2005 Sb. (2005). Mšmt. Dostupné 10 duben 2024, z
<https://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasiky-k-zakonu-o-pedagogickych-pracovnicich>

Zákon 109/2002 Sb. (2002). Mšmt. Dostupné 10 duben 2024, z
<https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-vykonu-ustavni-vychovy>

Zákon 561/2004 Sb. (2004). Mšmt. Dostupné 10 duben 2024, z
<https://www.msmt.cz/dokumenty/zakony>

Zákon č. 562/2004 Sb. (2004). *Zákony Pro Lidi.* Dostupné 10 duben 2024, z
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-562>

Zákon 563/2004 Sb. (2004). Mšmt. Dostupné 10 duben 2024, z
<https://www.msmt.cz/dokumenty/zakony>

Zákon č. 65/2017 Sb. (2017). *Zákony Pro Lidi.* Dostupné 10 duben 2024, z
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2017-65>

Seznam příloh

Příloha 1 – Formulář pro informovaný souhlas

Příloha 2 – Ukázka přepisu části rozhovoru s ředitelkou školy

Příloha 3 – Ukázka vyplněného pozorovacího archu

Příloha č.1 – Formulář pro informovaný souhlas

Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru a jeho následným využitím pro účely diplomové práce Prevence rizikového chování žáků v komunitní ZŠ Na dvorečku

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body: Byl/a jsem informována o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu diplomové práce Barbory Kročákové s názvem Prevence rizikového chování žáků v komunitní ZŠ Na dvorečku. Bylo mi sděleno, jaký bude mít rozhovor průběh. Jsem seznámen/a s právem odmítnout odpověď na jakoukoli otázku. Souhlasím s nahráváním následujícího rozhovoru a jeho následným zpracováním. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán. Transkripce bude přístupná pouze komisi u obhajoby diplomové práce, jinak nikomu, až na části citované v textu práce, který bude volně přístupný online. Byl/a jsem obeznámen/a s tím, jak bude s rozhovory nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovorů, která znemožní identifikaci mé osoby. Nikde nebude uvedeno mé jméno či jiné osobní údaje, díky kterým bych mohl/a být identifikován/a. Dávám své svolení k tomu, aby výzkumnice použila rozhovor pro potřeby své diplomové práce, a některé části v ní může citovat, zvuková nahrávka a transkripce rozhovoru však bude po ukončení výzkumu smazána.

Datum:

Podpis respondenta:

Příloha 2 – Ukázka přepisu části rozhovoru s ředitelkou školy

T: Jaké máte vzdělání?

R: *Speciální pedagog, jsem etoped.*

T: Jak dlouho pracujete ve školství?

R: *31 let.*

T: Jak dlouho pracujete v ZŠ Na dvorečku, jaké pozice a jak dlouho zde zastáváte?

R: *Od jejího založení, tedy 10 let. Spec pedagog od začátku, Jsem ředitelka, jsem i zakladatel zřizovatele a učím na druhém stupni.*

T: Jak chápete pojem „primární prevence“?

R: *Primární prevence, i když tohle spojení moc nepoužívám. Vnímám to jako nějakou ochranu dětí před nějakými nežádoucími jevy v jejich životě nebo jejich budoucím životě. Připravujeme děti na to, aby sami sebe byli schopné chránit před nežádoucími společenskými jevy.*

T: Jaké formy prevence využíváte na vaší škole?

R: *Tak snažíme se zavádět primární prevenci. Máme švp, jehož součástí je i nějaká jako nastavení ve formě wellbeingu ve škole, tak to dělají třídní učitelé s těma dětma, potom máme program prim. prevence, na jehož každoroční formě se podílí metodik prevence, speciální pedagog, třídní učitelé, metodik asistentů pedagoga a sbíráme podněty od třídních učitelů o tom, co si myslí, že by bylo vhodné vnášet do tříd a na základě toho připravíme plán prevence.*

T: Máte možnost ze své pozice ovlivnit efektivitu primární prevence na ZŠ?

R: *To si rozhodně myslím, že jo. Jednak i tím že jsem sama v oblasti prevence pracovala jako adiktolog, takže minimálně z hlediska návykových látek mám hlubší vhled do toho, a tím, že sama se jako učitel ve škole pohybuji a jsme malá škola a jsem v kontaktu s třídníma učitelama, tak určitě mám možnost to ovlivnit.*

T: Vidíte v rámci vaší každodenní činnosti výsledky vaší práce?

R: *Já si myslím, že jo, minimálně v oblasti wellbeingu a rozvoji nějakýho osobnostního rozvoje dětí vidím, že táhneme za jeden provaz a že to jako dobře funguje.*

T: Jaké jsou nejčastější formy rizikového chování na vaší škole?

R: *Ty jo, to se hodně proměňuje za poslední roky, já mám v poslední době, nebo to je to, čemu v poslední době čelím, tak je nějaké duševní zdraví u dětí, tím mám pocit, že jsou děti*

nejvíc ohrožený, potom u starších dětí samozřejmě vnímám ohrožení v kyberprostoru a u těch nejstarších potom nějaké návykové látky, ale to si myslím, že je teď jako v pozadí. Myslím, že naše děti jsou nejvíc ohrožený nějakým netolismem a kyberšikanou a takovými věcmi. Ale nemyslím si, že by byly ohrožený u nás tady, ale že jsou ohrožené vnějším prostorem.

T: Kolik případů rizikového chování řešíte jakožto školní speciální pedagog v průběhu jednoho školního roku?

R: *Tak pro mě je otázkou, co všechno strčíme do kategorie rizikového chování. Pokud za rizikový chování považuju třeba nevhodný vztahování se ke spolužákům, i když to není ještě na úrovni šikany, tak to mám pocit, že řeším každý týden. Tento týden zrovna řeším rizikové chování u jednoho chlapce, který nemá spec. vzdělávací potřeby, který mi do mailu, když jsem mu řekla: „Pošli mi video, tak abych ho mohla vidět, máš ho zaheslovaný.“ tak mi poslal všechny přístupové údaje ke svému účtu. Takže to je třeba jako zase taková pecka do hlavy, že nikdy ta prevence nekončí. Takže okamžitě jsem dávala zprávu učiteli IT, okamžitě jsem dávala zprávu učitelům druhého stupně, okamžitě kontaktovala tatínka, velmi mile jsem chlapci do mailu odpověděla, že na druhé straně mailu opravdu nemusím být já. Takže tohle jsou takové drobnosti, které podle mě řešíme každý týden, něco podobného.*

T: A něco závažnějšího, kdy je potřeba to řešit na poradě a dohodnout se, co s tím dál?

R: *Ty jo, já si myslím, že každý měsíc něco řešíme. Teď zase řeším na druhém stupni, kde je velké podezření na duševní ohrožení, to je dítě, které bude zamedikované, měla jsem teď schůzku s maminkou. Minulý týden jsme řešili tady (1. stupeň) jiný dvě děti, takže já si myslím, že tak, aby to probíhalo na úrovni schůzek s rodiči, tak je to třeba 2–3 krát do měsíce. Ale myslím, že my máme hodně posunutou hranici. Že jdeme hodně po tom, že to jako odchyťáváme hodně brzo, aby se z toho problém nestal, a věnujeme tomu pozornost, takže to řeším často. V posledních měsících hodně.*

T: Vyrůstají každoročně případy rizikového chování u dětí? (Čím si to vysvětlujete?)

R: *Hele, já si ..když bych se bavila o různých oblastech patologických jevů, tak u většiny řeknu, že ne. Co opravdu masivně narůstá je psychická nepohoda dětí, tam to teda vnímám. Třeba to, co teď zažívám na druhém stupni, kdy opravdu máme děti, kde byly pokusy o sebevraždu v minulosti, sebepoškozování i na prvním stupni a jsou to děti, které k nám*

přichází z větších škol. A my jako samujeme ten stav, jsme v kontaktu s terapeuty dětí a je to o úzký, až skoro terapeutický spolupráci s tou rodinou, tak to teda s tím jsem se v minulosti nikdy nesetkala v takové míře.

T: *Z čeho myslíte, že to pramení?*

R: *Nevím, jestli je to nějaký důsledek postcovidové doby, nevím, jestli je to důsledek nějakých společenských změn a tlaků ve společnosti, nevím. Já si to dávám nějak do souvislosti s covidem. Mám pocit, že určitá generace dětí zažila nějakou velkou masivní úzkost až na úrovni traumatu, upřímně i já si vzpomínám, jak jsme reagovali na ty první vlny covidový, tak nějak mám pocit, že jsme si mysleli, to, že to dětem vysvětlíme, co se kolem nás děje, že stačí, ale že tam nějaký traumata z té doby zůstávají a i míra té izolace a i z naší strany nutnost vlastně bejt v kontaktu přes ten online prostor, že to mohlo zvýšit ty jako úzkosti u dětí. Taký narůstá velký procento dětí s postcovidový doby, kdy třeba se nám najednou začali objevovat dyskalkulici, a já si myslím, že je to tím, že jako matika bez názornosti se v online prostoru učit nedá a pokud si malý děti na to nemůžou sáhnout, tak najednou dojde k výpadku a když se pak po dvou letech pořádně do té matiky opřem, tak oni dostanou nálepkou dyskalkulie, ale když tu nálepkou dostane dítě v páté třídě na prahu puberty, tak už to v něm může vyvolat nějakou psychickou nerovnováhu, může se cítit blbě a tím se může spustit řetězec dalšího problematického chování. Takže to jsou nějaký jako moje hypotézy. Také společenské změny, velký tlak na děti, je období zdražování, spousta dětí se dostává do nějakých nejistot, ztrácí stabilitu, může se to odrážet na dětech. Mám takový pocit, že se to objevuje víc teď v té době od covidu.*

Příloha č.3 – Ukázka vyplněného pozorovacího archu

Pozorovací arch č. 4

Téma preventivního programu	Mediální výchova - Reklama
Počet žáků	12
Ročník	1.-3.
Časová dotace	4 vyučovací hodiny
Cíl programu	Žák bude vědět, že ne vše, co je ukazováno v reklamě, je pravdivé, uvědomí si, jak může první dojem klamat, kriticky nahlédne na informace předkládané reklamou, chápe pojem „první dojem“.

Čas	Průběh programu	Poznámky
8:45	Společné přivítání v kruhu, ranní básnička, seznamovací hra pro připomenutí jmen (Jmenuji se Bára, nejraději mám vanilkovou zmrzlinu.)	Některé děti se dosud neznaly jménem, se zájmem poslouchaly nová jména.
9:00	Rozhovor s žáky nad reklamou na ponožky Dedoles. Přehrání reklamy na interaktivní tabuli. <ul style="list-style-type: none"> - Co se v reklamě odehrává? Jaké další reklamy znáte? - Je v nich vše tak, jak je to doopravdy? - Proč reklama neříká pravdu? - Komu se stalo, že koupil něco podle reklamy a vypadalo to jinak? 	Většina žáků se aktivně zapojuje, na otázky odpovídají podle očekávání učitele (známe jiné reklamy, víme, že v nich není vše doopravdy – křečci nenosí ponožky).
9:15	Učitelka rozdělila žáky do čtveřic a rozdala kartičky s reklamními efekty (nafocené jídlo). „Vyberte fotky, které myslíte, že byly upravené pro účel reklamy.“	Nejaktivnější je čtveřice třetáků, také se jim nejvíce daří správně rozhodnout. Mladší děti rozhodují hlavně podle vlastní představy, co by jídlo mělo obsahovat (pokud je na obrázku salát, nevyberou ji jako reklamní, protože ho nemají rádi).
9:25	Učitelka promítá fotky na tabuli a společně argumentují, jak se která čtveřice rozhodla a proč.	Děti pracují každé na svém listu, ale ve čtveřicích se vždy domluví na stejném výrobku.
9:45	Žáci dostanou pracovní list s předtištěnou obrazovkou, jejich úkolem je nakreslit reklamu na školní pomůcku + slogan.	Děti věcně popisují, co je podle nich dobré, co by udělaly jinak.
9:50	Žáci položí své plakátky na lavici a obcházejí ostatní lavice, prohlíží práce ostatních.	
10:05	Zhodnocení v kruhu, jak se komu povedlo nakreslit zajímavou, lákavou reklamu, vymyslet zajímavý slogan.	
10:15	Zadání – vymyslete ve čtveřicích reklamní spot, který následně natočíme na vámi vybranou školní pomůcku.	V průběhu vymýšlení učitelka prochází mezi skupinami a radí jim, jak jejich někdy velmi nereálné návrhy upravit tak, aby bylo možné je natočit v rámci dnešního vyučování.

11:00	Vyhlášení přestávky na svačinu, během které žáci mají za úkol dovmyslet spot a nacvičit ho.	Děti začínají svačit a následně se vrací k práci. Učitelka je k dispozici pro konzultace. Když si myslí, že mají vše připraveno, většina dětí vyrazí na zbytek přestávky na školní dvůr.
11:35	Natáčení spotů – jedna skupina vždy pod vedením učitelky předvede spot, ostatní sledují, učitelka natáčí.	Natáčení každého spotu se vždy opakovalo několikrát, děti z dalších skupin navrhovaly úpravy. Všichni byli aktivitou zaujatí, aktivně i pozorovali a vnášeli vlastní návrhy dalším skupinám. Hlavně nejstarší třetíci se zapojovali celou dobu.
11:40	Promítnutí spotů na interaktivní tabuli.	Mezi skupinkami a spoty je vidět velký rozdíl v kvalitě provedení i nápadu. Děti jsou přesto zaujaté po celou dobu a dávají si najevo, že se jim práce jiné skupinky líbí. Smějí se, tleskají.
11:55	Učitelka promítá na tabuli optické klamy. Vysvětluje, čím je daný klam způsobený.	Děti se trochu rozjízdí, ve třídě je hluk, ale všechny děti vypadají, že je téma zajímavá a většina odpovídá na otázky.
12:05	Učitelka promítá na tabuli obrázek Jana Amose Komenského. „Stejně jako nám obrázky připadaly jinak, než ve skutečnosti byly, mohou nám i někteří lidé připadat jiní, než jací jsou. Víte, co je to první dojem?“ Učitelka čte text, ve kterém Komenský popisuje, jak kvůli pomluvám jiných o mnoho přišel. Komenský: „Nevěř všemu, co slyšíš.“	Tak polovina dětí se hlásí k odpovědi a s učitelkou dávají dohromady, co je to první dojem. Na dětech je vidět, že je pro ně tato otázka těžká. Učitelku tlačí čas a diskuzi, která se rozvíjí, musí ukončit kvůli odchodu na oběd.
12:15	Učitelka promítá na tabuli fotky (dítě s atopickým ekzémem a dítě s Downovým syndromem). Poté vypráví příběh dětí. - Když jste slyšeli jejich příběh, co si o nich myslíte teď? Změnil se váš první dojem?	Děti společně obědvají ve třídě, kde byly celé dopoledne. Během oběda, kdy všechny sedí, probíhá živá diskuze na nedokončené téma, do které se zapojuje i učitelka. Děti vypráví vlastní příběhy, učitelka doplňuje situacemi, do kterých by se mohly dostat, pokud by někdo dal na první dojem. Po obědě většina dětí zůstává ve třídě a společně vyhledávají další optické klamy a promítají si je na tabuli. Učitelka zůstává ve třídě spíš jako němý pozorovatel, zapojuje se, pokud ji děti osloví.
12:15-13:00	Rozloučení a odchod na oběd. Oběd a přestávka	
13:00-14:00	Celá škola se sejde v jedné učebně a žáci z jednotlivých dílen prezentují, co se během dopoledne dozvěděli a co vytvořili.	Kluci z 3. třídy dokázali věcně vystihnout dopolední program. Bylo vidět, že je zaujaly všechny tři části programu (natáčení spotu, optické klamy, první dojem) a že v jejich případech došlo k pochopení myšlenky prvního dojmu. Mladší děti v této oblasti vypadaly nejistě, nedokázaly formulovat myšlenku, ale na konkrétním příkladu ji dokázaly ukázat.