

Pražská vysoká škola psychosociálních studií



Primární prevence proti patologickým jevům

Vladimír Jarošík

vedoucí práce: Mgr. Jan Jakub Zlámaný.

Praha 2009

Prague college of psychosocial studies



Primary prevention of pathological phenomena
Vladimír Jarošík

The Diploma Thesis Work Supervisor: Mgr. Jan Jakub Zlámaný.

Praha 2009

Prohlášení

„Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracoval samostatně a cituji v ní veškeré prameny, které jsem použil.“

V Praze dne: 30. 8. 2009

Vladimír Jarošík

Poděkování

Děkuji svému vedoucí práce Mgr. Janu Jakobovi Zlámanému za mimořádnou pomoc a trpělivou podporu při psaní.

Děkuji svému příteli Ondřejovi Novákovi za velmi trpělivou a namáhavou korekturu textu.

Děkuji své přítelkyni Zuzaně Fialové za velikou pomoc v oblasti citací.

Na závěr bych chtěl poděkovat členům své rodiny za trpělivost, kterou se mnou mají a vždy měli.

Úvod	5
1 Stručné vymezení základních pojmů	7
2 Teoretický podklad	10
2.1 Historie primární prevence	10
2.2 Definice primární prevence	11
2.3 Cíle primární prevence	12
2.4 Zážitková pedagogika	13
2.5 Práce s hrou	15
2.6 Účinné faktory při práci s kolektivem.....	16
3 Primární prevence v praxi	20
3.1 Prospe	20
3.1.1 Školení	20
3.1.2 Supervize	21
3.2 Etika práce.....	21
3.2.1 Etické zásady obecně.....	21
3.2.2 Etické zásady ve vztahu ke klientům	21
3.2.3 Etické zásady ve vztahu k zaměstnavateli.....	22
3.2.4 Etické zásady kolejality	22
3.2.5 Vzdělávání a odbornost	22
3.3 Nutné přípravy.....	23
3.3.1 Termíny ve třídách	23
3.3.2 Zakázka	24
3.3.3 Příprava programu	25
3.4 Typy technik	26
3.4.1 Rozehříváčky	26

3.4.2 Pravidla	27
3.4.3 Nosné techniky	28
3.4.4 Hladivky	36
4 Kazuistika	38
4.1 První etapa: Sociální evidence	38
4.1.1 Základní údaje	38
4.1.2 První kontakt	38
4.2 Druhá etapa: Sociální diagnostika	39
4.2.1 Sociální anamnéza	39
4.2.2 Celková sociální situace.....	39
4.2.3 Hodnocení informací.....	39
4.2.4 Terapeutický rozhovor	40
4.3 Třetí etapa: Navrhování řešení a plán sociální pomoci	40
4.3.1 Dlouhodobá pomoc - dlouhodobý plán.....	40
4.3.2 Krátkodobá urychlená pomoc - krátkodobý plán.....	41
4.3.3 Konečný strukturovaný program sociální pomoci	41
4.3.4 Spolupráce s dalšími pomáhajícími pracovníky a fungování sociální sítě	41
4.4 Čtvrtá etapa: Sociální vedení	42
4.4.1 První setkání	42
4.4.2 Druhé setkání.....	43
4.4.3 Shrnutí.....	44
4.5 Pátá etapa: Ověřování výsledků	45
Závěr.....	46
Seznam bibliografických citací	48

Úvod

Téměř všichni mladí lidé zažívají v životě řadu interpersonálních problémů a velmi často se setkávají se stresem nejen ve škole, ale i v rodině a ve svém nejbližším okolí. Řada z nich je středem výsměchu ze strany svých vrstevníků, mnozí se ocitají na okraji skupiny nebo školní třídy, někteří jsou vystaveni fyzickému násilí nebo zvýšenému tlaku okolí, experimentům s alkoholem nebo s drogami. Prožívají řadu generačních sporů se svými rodiči, prarodiči, protože například doma nevykonávají některé domácí práce nebo se kamarádí s někým, kdo se nelíbí jejich rodičům.

Všechny tyto situace nějakým způsobem ovlivňují vývoj mladého člověka.

Téma své práce „Primární prevence proti patologickým jevům“ jsem si zvolil proto, že tato forma, kterou pracujeme s dětmi na základních školách, má podle mého mínění slušný potenciál a také mne velmi baví.

S touto formou práce jsem se seznámil v roce 2008, kdy jsem absolvoval lektorské školení a zároveň jako lektor vstoupil do organizace Prospe, o.s. V této organizaci působím stále.

Osobně si vzpomínám, že jsem ještě jako student základní školy a později gymnázia byl nucen absolvovat několik besed, které se věnovaly tématice primární prevence. Rozhodně mohu říci, že mě nebavily, a jediné, co se mi líbilo, bylo, že tyto besedy probíhaly v době vyučování. Postupem času a také díky mému předchozímu zaměstnání, kdy jsem pracoval jako terénní pracovník pro drogové uživatele, jsem samozřejmě přemýšlel o prevenci proti nejen drogové závislosti, ale o prevenci proti všem patologickým jevům.

Položil jsem si tedy při psaní této práce několik otázek. Má tato práce vůbec smysl a pokud ano, jaké jsou možnosti a jaká jsou omezení primární prevence. Kde končí naše působnost, ale také kde začíná. Jak je možné, že některé děti se začnou patologicky projevovat a některé ne.

Po formální stránce jsem práci rozdělil do tří částí. První část je teoretická, zabývá se vymezením klíčových pojmů, teorií práce s hrou, zážitkovou pedagogikou, definicí a stručnou historií primární prevence v České republice, vytyčením cílů primární prevence a v závěru účinnými faktory při práci s kolektivem. V části druhé je představena organizace Prospe, o.s., ve které pracuji, a má práce jako taková. Snažil jsem se v této části také zachytit nedostatky primární prevence. Co se nám daří z teoretických základů praktikovat a co ne a také proč. Ve třetí části práci je potom kazuistika třídy, se kterou jsem pracoval v uplynulém roce.

1 Stručné vymezení základních pojmů

V této práci jsou klíčové pojmy zážitková pedagogika, práce s hrou, patologický jev, primární prevence.

Primární znamená „prvotní, přední, základní, hlavní“ (HARTL a HARTLOVÁ, 2004, s. 451).

Prevence je jakákoliv aktivita, která má za úkol předcházet nežádoucím jevům, v našem případě patologickým jevům. Ovšem prevence je primární, sekundární a terciární. Každá je zaměřena na jinou skupinu obyvatelstva a má jiné cíle. Sekundární prevence je zaměřena na přímo ohrožené skupiny obyvatel a snaží se bránit daným jevům v dalším šíření či prohlubování. Terciární prevence je zaměřena na skupiny obyvatel, kde již negativní jev vznikl, a má za úkol, aby se nerozšířil mezi většinou společnosti, aby se nezhoršoval stav zasažených.

Primární prevence je tedy snaha předcházet vzniku patologických jevů v té části obyvatelstva, ve které se tedy tyto jevy ještě neobjevují anebo v ještě velmi mírné formě. Bývá buď nespecifická, která se zabývá obecně zdravým vývojem ve všech oblastech, nebo specifická, zaměřená na konkrétní riziko (HARTL a HARTLOVÁ, 2004).

Patologický znamená chorobný, nezdravý (HARTL a HARTLOVÁ, 2004). Může se vztahovat k jednomu organismu, ale i k mezilidskému či celospolečenskému jednání.

Jev se dá velmi složitě vymezit. Jde o jakýkoliv proces, děj v čase a prostoru. Pokud bychom vycházeli z našeho jazyka, dalo by se říci, že jev je vše co se jeví. Tedy vše, co je vidět, cítit, slyšet.

Patologický jev má více možných výkladů. V této práci je za patologický jev považováno jakékoliv nezdravé jednání jednotlivce, které se odlišuje od normy dané společností.

Norma je ustanovení předpisů. Platí jako měřítko pro posuzování určitých jevů. Normy mohou být morální, právní a tradiční. Může tedy být těžké posuzovat, co je a co není patologickým jevem, zvláště pokud jsou

například mravní a právní normy v rozporu. Nicméně při primární prevenci se snažíme pracovat se všemi normami a nehodnotit je.

Zážitek je slovo složené z kořene „žit“, který vyjadřuje tedy vše, co daný jedinec prožil, a koncovky „za“, znamenající, že toto žití již uplynulo. V psychologickém slovníku je uvedeno, že zážitek je „*každý duševní jev, který jedinec prožívá (vnímání, myšlení, představivost); vždy vnitřní, subjektivní, citově provázaný; zdroj osobní zkušenosti, hromadí se celý život a skládá jedinečné duševní bohatství každého člověka*“ (HARTL a HARTLOVÁ, 2004, s. 701). Dá se tedy říct, že zážitek je souhrn vzpomínek, pocitů, které se pojí k nějakému ději.

Pedagogika se dá chápat dvěma způsoby. V prvním případě se dá chápat jako „*edukace*“, čili věda zabývající se pouze vzděláváním. V případě druhém se dá pedagogika chápat jako „*věda o výchově, zkoumající podstatu a zákonitosti výchovy jako společenského jevu jako usměrněné utváření psychických procesů, schopností a vlastností člověka. Zkoumá, objasňuje cíle, obsah, podmínky, metody a prostředky výchovy, stanoví zásady a směrnice pro organizaci a řízení výchovné činnosti*“ (HARTL a HARTLOVÁ, 2004, s. 402).

Pojem **zážitková pedagogika** ještě není úplně ustálen, ani jako vědní disciplína. Není tedy ještě definice ve slovnících. Dá se ale celkem s jistotou tvrdit, že tato disciplína využívá zážitku jako prostředku k dosažení nějakého pedagogického efektu. Na zážitkovém kurzu naší školy jsme se dozvěděli, že zážitek nemusí být pozitivní, ale měl by být silný. Tato definice ale platí spíše pro venkovní (outdoorové) aktivity. Pro bloky primární prevence, které jsou uvnitř areálu školy, většinou celou dobu v jedné třídě, se používá trochu jiné formy práce. Forma práce, kterou používáme my, by se spíše dala nazvat jako **práce s hrou**.

Práce je „*plánovitá a vědomá činnost, kterou člověk vykonává s nasazením fyzických a duševních sil a která směřuje k uspokojení lidských potřeb*“ (JANDOUREK, 2001). Práce je tedy jakákoliv aktivita vykonávaná za účelem uspokojení jakýchkoliv motivů.

Hra je činnost, při které se zúčastnění často vydávají za někoho jiného, než kým jsou v reálném světě. Dochází v ní k emocionální angažovanosti, často vzrušením spojeným s nejistotou. U dospělých zpravidla mívá pravidla, jejichž porušení je trestáno sankcemi. U dětí je hra hlavním prostředkem k exploraci okolního světa. Ve hře často dochází k soutěžení. Ať už více zúčastněných proti sobě, nebo spolu proti něčemu neživému (časový limit). Důležitý je také cíl hry. Ve hrách obecně bývá cílem vyhrát (ČINČERA, 2007). Nicméně při práci s hrou v primární prevenci bývají cíle jiné, nežli vyhrát. Většinou jde o to dát zakusit dětem – klientům prvky spolupráce, vzájemného kontaktu, porozumění, poznání se mezi sebou a tak dále.

Práce s hrou je tedy v mé bakalářské práci chápána jako vedení sociálně-psychologických her pro děti a mládež.

2 Teoretický podklad

Při práci s klienty je velmi důležité si uvědomovat, co je pro danou věkovou kategorii zrovna důležité, připouštět více faktorů, které mohou vývoj dětí ovlivňovat.

Tato kapitola je věnována vymezení, definici a stručné historii primární prevence v ČR, dále práci s hrou, stručně zážitkové pedagogice, cílům primární prevence a v závěru účinným faktorům pro práci s kolektivem.

2.1 Historie primární prevence

Z důvodu nedostatku zkušeností a nedostatku literatury ohledně historie primární prevence budu citovat pouze z jednoho pramene. Nicméně poukázat na historii mi připadá celkem důležité.

„Před rokem 1989 primární prevence drogových závislostí na školách téměř neexistovala. Tato problematika spadala metodicky hlavně pod speciální zařízení Ministerstva zdravotnictví - Ústav zdravotní výchovy, který byl garantem vzdělávání a výchovy v oblastech týkajících se ochrany zdraví a prevence. Prevence závislostí se dlouho týkala pouze alkoholu a tabáku. Vycházelo se z dokumentů vlády, většinou z kapitoly s názvem Boj proti negativním jevům mládeže. Lektori veškerých preventivních aktivit byli většinou starší lékaři a jejich působení spočívalo převážně v besedách, které měly charakter zastrašování, zákazů, mentorování apod. Často se jednalo o monotónní čtení přednášky, osvěcenější lékaři nabídli alespoň možnost zodpovězení dotazů, diskuse byla téměř nemožná. Všechny aktivity ve školách byly jednorázové, většinou až ve vyšších ročnících základních škol. Po roce 1989, díky různým mezinárodním projektům, které měly za cíl nastartovat preventivní práci v České republice, přibýlo odborníků i institucí, které se začaly zabývat primární prevencí teoreticky i prakticky. Od roku 1989 se začaly rozvíjet i vzdělávací aktivity pro pedagogy v oblasti drogové prevence. Jednak proto, že docházelo k nárůstu problémů s drogami v naší společnosti, ale také proto, že experti upozorňovali na skutečnost, že škola je po rodině tím nejdůležitějším prostředím, ve kterém je zapotřebí realizovat

preventivní práci. Učitelé měli o této problematice minimálně informací“ (Historie prevence, 2009).

2.2 Definice primární prevence

Primární prevence je v podstatě program, který vychází z podstaty neřešit již vzniklé potíže, nýbrž pokusit se jejich vzniku předejít, ohrožené osoby neléčit, ale naopak vybavit, naučit dovednostem, aby u nich onen problém ani nevznikl.

Jeden z prvních manuálů na území České republiky definuje primární prevenci jako snahu vytvořit u mladistvých *„zdravý systém sebehodnocení včetně souboru relevantních sociálních dovedností potřebných pro život“* (WEISSBERG, 1989. s. 2). Jde tedy o to, aby si mládež osvojila dovednosti odmítání, schopnost čelit tlaku ze strany okolí, schopnost vytvářet přátelské vztahy, asertivní dovednosti, lepší vnímání následků jednání, zvládnání úzkostí a stresu, volby správné alternativy, uvědomování si vlastních možností atd.

Podle definice WHO (World Health Organisation) je cílem primární prevence *„obecně předcházet vzniku onemocnění, v konkrétním případě zneužívání drog a drogových závislostí zabránit, aby se jedinec – potenciální uživatel nestal skutečným uživatelem drog, případně posunout vznik užívání do pozdějšího věku.“* (KALINA, 2001).

Na internetových stránkách adiktologie je uvedena definice, podle které je *„primární prevence rizikového chování soubor jakýchkoli zdravotních, sociálních, výchovných či jiných intervencí a opatření směřujících k předcházení výskytu rizikového chování, zamezujících jeho další progresi, zmírňujících již existující formy a projevy rizikového chování nebo pomáhajících řešit jeho důsledky“* (Primární prevence, 2006).

Osobně se také přikláním k názoru, že primární prevence je soubor jistých intervencí, které by se měly pokusit pomoci mladým lidem řešit zdravým způsobem situace a neuchylovat se k sice jednodušším, nicméně dočasným řešením, nýbrž k odpovědnému, zdravému jednání vůči sobě

samým i svému okolí. Ne náhodou jsem použil obratu „měly by se“. I při vymýšlení definic je totiž nutno brát na zřetel lidský faktor a také být realistou. Pokud se nějaký mladistvý rozhodne žít nezdravě, nemá žádný lektor možnost mu v tom zabránit, pokud samozřejmě nepáchá trestnou činnost.

2.3 Cíle primární prevence

Pokud tedy máme pomoci mladistvým k tomu, aby žili v budoucnu zdravě, vyvarovali se, nebo alespoň oddálili první kontakty s drogami, měli bychom zapracovat na tom, aby si vypracovali:

- **Sebevědomí a sebepojetí** - Konkrétně jde o to, aby se dokázali vyrovnat se svými přednostmi a nedostatky, uvědomovali si své pozitivní, ale i negativní pocity. Je také důležité, aby se děti učili různým způsobům, jak se cítit dobře, být veselé, zažívat radost a přitom neohrožovat své zdraví. Velmi důležité je umět se pochválit.
- **Odpovědnost a schopnost řešení problémových situací** - Naučit se mnoho různých strategií, jak řešit problémové a stresující situace v životě. Uvědomit si souvislosti mezi jednáním v přítomnosti a jeho následky v budoucnosti. Pochopit, že člověk musí ve většině situací přijmout odpovědnost za své chování (HERMOCHOVÁ, 1994). Přijmout a pochopit, že ve většině situací má člověk vždy možnost volby (WEISSBERG, 1989).
- **Sebeexploraci, poznání a pochopení svého okolí** - Velmi přínosné pro mladistvé je seznámit se svými vlastnostmi. Vědět, co opravdu mají rádi, co se jim líbí a nelíbí a co je pouze tlak jejich okolí. Pochopení vlivu vrstevníků, rodičů a školních zaměstnanců na jejich jednání. Jde-li o drogy, popsat a uvědomit si možné způsoby sociálního tlaku, které na ně zejména skupina vrstevníků může vyvíjet v počátečním období experimentování s návykovými látkami.

- **Znalosti** - Weissber (1989) ještě uvádí spoustu informací, které by děti měli znát ohledně drog, legálních i nelegálních. Například vyjmenovat široké spektrum negativních účinků, které vyvolává nikotin, alkohol a další návykové látky, které působí na organismus nejen somaticky, ale i psychicky. Znat nebezpečí, rizika a úskalí vyvolané experimentováním a pravidelným užíváním, a vztah mezi nimi, čili přechod apod. Dle mého názoru velmi záleží na věkové kategorii a hlavně prostředí ve třídě. Nicméně toto poskytování informací může být i kontraproduktivní ve smyslu společné práce na blocích primární prevence, dá se velice snadno zaměnit za besedu – přednášku a vůbec nemusí být tématicky zajímavá pro děti. Klidně bych toto předávání informací poskytoval pouze na vyžádání nebo v prevenci sekundární, či indikované, tj. ve skupinách, kde naopak toto téma je aktuální.

Toto jsou všeobecné cíle primární prevence. Jistě by se daly najít ještě další.

2.4 Zážitková pedagogika

Zážitková pedagogika je jedním ze základních teoretických konceptů, ze kterých vychází práce s hrou. Historicky je tento koncept známý už od antiky. Řekl bych, že jedním z prvních konceptů podobných dnešní zážitkové pedagogice byla Schola ludus – škola hrou Jana Amose Komenského. Nicméně prvním, kdo se zabýval přímo touto teorií byl Kurt Hahn ve 40. letech 20. století. Po druhé světové válce čerpala zážitková pedagogika z prací Carla Rogerse a Kurta Lewina, kteří rozpracovali význam skupiny pro osobní rozvoj. Právě toto učení se stalo impulzem ke vzniku organizace Project Adventure (ČINČERA, 2007).

Zhruba ve stejné době vznikla na našem území Prázdninová škola Lipnice. Na rozdíl od Hahnovy koncepce dlouhodobé práce s klienty se Lipnice zaměřila na jednorázové pobyty v přírodě. Po roce 1989 dochází

k rozvoji metodologie a ke vzniku organizací, které pracují pedagogicko zážitkově.

Následující odstavce budu čerpat z Činčery (2007). Spec. pedagogika vychází z několika základních principů:

- **Cyklus učení prožitkem** - V podstatě vychází z myšlenky, že nejlépe se lidé učí na základě vlastních zkušeností. Autor sice uvádí, že ony zkušenosti nesmí být destruktivního či škodlivého charakteru, nicméně si myslím, že při správném ošetření mohou být právě tyto zkušenosti také využity ke správnému (po)učení. Tato předchozí zkušenost se musí nějakým způsobem reflektovat. Po reflexi by mělo dojít k nějakému zobecnění, které by mělo odhalit vztah mezi realitou a aktivitou, zasadit prošlou zkušenost do celku.
- **Flow** – Flow je anglický výraz pro ponoření se účastníků do aktivity. Pro tento proces je typická rovnováha mezi vědomím úrovně svých dovedností a vyzvami situace, přítomnost jasných cílů a jasné zpětné vazby, koncentrace na řešený úkol, ztráta rozpaků, proměna vnímání času. Třemi hlavními složkami procesu flow jsou koncentrace, zájem, zábava a s ní související pocit uspokojení.
- **Komfortní zóny** – Každý člověk má tři zóny. Zónu komfortní, která nepůsobí žádný stres a aktivity do ní spadající jsou vnímány jako nudné s nulovou výzvou, dále zónu učení, která obsahuje aktivity, které jsou pro člověka výzvou. Je ovšem nutné, aby aktivity byly opravdu zvládnutelné, protože při úspěchu může dojít k rozšíření zóny konformity o danou oblast aktivity, nicméně při neúspěchu může dojít ke zmenšení konformní zóny. Třetí zóna je oblastí aktivit, které nejsou v moci účastníku pro dosažení.
- **Princip dobrovolnosti** – Princip dobrovolnosti vychází ze zásad stanovit si ve vztahu k nabízené výzvě své vlastní cíle a možnosti rozhodnout, co a jak mnoho si z celé akce chtějí

vyzkoušet. Účastníky je také třeba informovat pravdivě o aktivitě, která nadchází, aby se mohli rozhodnout. Autor také uvádí, že v pedagogickém prostředí je třeba flexibilně pracovat s principem dobrovolnosti. Samozřejmě pokud se nějaké dítě opravdu nechce účastnit, mělo by mu to být umožněno, nicméně často je vhodné nediskutovat o tom, zda-li se zúčastnit, ale třeba v jaké roli.

2.5 Práce s hrou

Tato podkapitola pojednává o metodice zážitkové pedagogiky a práci s hrou. Práci s hrou můžeme chápat ve smyslu jedné konkrétní činnosti ze zážitkové pedagogiky. V programech primární prevence, jak ji praktikujeme my, „hraní si“ převažuje. Dá se tedy říci, že zážitková pedagogika je soubor mnoha aktivit, kdežto práce s hrou je jedna forma práce, úžeji specifikovaná.

Jak již sám název této (zatím ne zcela jednotné) vědní disciplíny napovídá, hlavním motivem je zážitek. Zážitek jako emočně prožitá zkušenost, vytvořená za jistých okolností, která zůstane v člověku a kterou člověk nějakým způsobem integruje do svého celku.

Hry jsou lidstvu známy od jeho počátků. Doprovází jej celým jeho vývojem. Dávají člověku možnost zakusit opustit své já, a být na chvíli někým jiným. Věrnými průvodci hry jsou dobrodružství, spojená s prožitkem, napětí, radost, ale i zklamání.

Významů hry je v moderní době velice mnoho. Například Slovník cizích slov nachází 35 významů slova game (game – hra v anglickém jazyce) a 9 významů podstatného jména das Spiel (das Spiel – hra v německém jazyce). Patří mezi ně zábava nebo volný čas, zápas, tajný plán, lov divokých zvířat, či vysoké zvěřiny, milostná hra, společenská hra a mnoho dalších.

Avšak i tyto rozdílné významy a definice mají několik společných rysů. Patří mezi ně (ČINČERA, 2007):

- **Hra jako znak** - Ve hře jako takové se na něco odkazujeme. Vydáváme se za něco, či někoho jiného. Například děti hrající si na policisty a zloděje nejsou ve skutečnosti ani jednou z těchto skupin, ačkoli tomu v danou chvíli věří.
- **Emocionální angažovanost** – Aby nás hra vůbec bavila, je nutné něco cítit. Vzrušení, radost provázená smíchem, zklamání, naštvaní a mnoho dalších pocitů dělají z her důvod proč je hrát. Nejistota z výsledku žene účastníky k větší aktivitě.
- **Pravidla** – Téměř všechny hry mají určitá pravidla, příkazy a omezení. Ty je potřeba respektovat a dodržovat, jinak jsou pro ty, jež se nedrží pravidel, připraveny sankce.
- **Cíl** –Každá hra musí mít nějaký cíl. Cíle mohou být nejrůznější, například porazit druhého či druhou skupinu, pochytat ony zloděje, vyhrát souboj s časem a stihnout zadání hry vytvořit v limitu atd. Tento cíl je primární a je ihned vidět. Aby se hra dala použít jako výchovný prostředek, měla by mít ještě jiné cíle. Ty mohou a nemusí být dětem skryté.

V práci s dětmi jsou hry ideálními nástroji, dávají dětem možnost vyzkoušet si něco nového, něco jiného. Pokud jsou hry vedeny správnou formou a správným směrem, může se z nich stát startovní moment pro něco nového. Představme si hru v kolektivu, kdy podmínkou vítězství je dosažení cíle, kterého se bez spolupráce dosáhnout nedá. Při správném vedení a znalosti kolektivu se dají zformovat skupiny dětí, které spolu nejsou ve styku nebo k sobě chovají mírně ambivalentní postoje, a zároveň se dá dosáhnout toho, že jeden druhého poznají z trochu jiné stránky.

2.6 Účinné faktory při práci s kolektivem

Zcela jistě existují účinné faktory pro práci s kolektivem. Podle Yaloma (2007) to jsou: Altruismus, skupinová soudržnost, univerzalita, interpersonální učení, vedení, katarze, identifikace, znovuodehrání rodinných témat, sebepoznání, dodávání naděje, existenciální faktory. Tyto faktory

vychází z jeho skupinově-psychoterapeutické praxe, nicméně většina z nich platí i pro jiné formy práce se skupinou. Ovšem je třeba dbát na formu, kterou se s nimi pracuje. Vedení bloků primární prevence není psychoterapie.

Altruismus

Na programech je po účastnících často vyžadováno, aby si zkusili představit, jak se cítí někdo druhý. Pomoc ostatním může dodat sebedůvěru tomu, kdo pomáhá, a příjemný pocit tomu, komu byla pomoc poskytnuta. Dát ze sebe něco statním může znamenat investici, že ostatní ze sebe také něco dají.

Skupinová soudržnost

Patřit k jakékoliv skupině v životě pomáhá lidem překonat pocit samoty. Patřit ke skupině znamená, že se o sebe její členové zajímají alespoň do té míry, že se akceptují. V prostředí třídy to znamená, že se o sebe spolužáci starají, zajímají, drží pospolu, i když si ne vždy říkají pouze pozitivní sdělení.

Univerzalita

Mnohdy může pomoci člověku překlenout nepříznivou situaci myšlenka či skutečnost, že to, co se děje jemu, se děje i někomu jinému. Že i někdo druhý může mít stejné problémy, stejné myšlenky. U dětí to může jít například o stejně zamotanou rodinou situaci, či zázemí.

Interpersonální učení

Na blocích primární prevence lze interpersonální učení chápat jako naučení se, či osvojení, základům otevřené komunikace. Sdělovat si příjemné i nepříjemné přijatelnou formou, bez poškozování.

Vedení

Tento faktor je velmi závislý na věku (vyzrálosti) dětí a na situaci, ve které zrovna jsou. Nicméně podstatou je, že pokud se někdo zeptá ostatních nebo vedoucího programu na nějakou radu, často se stane, že dostane odpověď, na kterou by vlastními silami v dané situaci nepřišel. Aby takovéto rady nebyly kontraproduktivní, je potřeba, aby byly vyžádané a ne násilné.

Katarze

Možnost a schopnost otevřít se, dostat ze sebe to, co nám vadí, místo toho, abychom to drželi v sobě, vyjádřit své pocity a mínění o ostatních, ať už pozitivní nebo negativní, je podle Yaloma (2007) jeden z nejvýznamnějších terapeutických faktorů. Při práci ve třídách je nutné pracovat s typy dětí. Podle Keogh (2007) jsou ve třídách děti nekontrolovatelné, inhibované, sebevědomé, stagnující a přizpůsobivé. Nekontrolovatelné mají míru katarze obrovskou, spíše je třeba s nimi pracovat na formě, kterou sdělení ostatním podávají, stejně jako s dětmi sebevědomými. Na druhé straně děti inhibované a stagnující jsou vnímány jako velmi bojácné, stydlivé. Se svými spolužáky komunikují pouze omezeně. U tohoto typu dětí je vhodné pracovat na otevření se svým spolužákům. Přizpůsobivé děti jsou považovány za bezproblémové, splňující normu, přátelské a kontrolující se. S ostatními ve třídě komunikují bez problémů.

Identifikace

Ve většině případů považují identifikaci spíše za negativní jev, nežli terapeutický faktor. V situacích, kdy potřebuje člověk získat inspiraci a neví, co má dělat, je v pořádku pokusit se je vyřešit obdobným způsobem, jako někdo v okolí, kdo byl v podobné situaci. Nicméně v situacích, kdy to nutné není, by se u dětí spíše měl pěstovat pocit sebeúcty, svou jedinečnost akceptovat, mít sám sebe rád, nevydávat se za někoho jiného.

Sebepoznání

Mnoho našich technik a her je tematicky zaměřeno právě na sebepoznání. V práci s kolektivem má totiž více dimenzí. První dimenzí je poznání sebe sama, druhou dimenzí je poznání lidí kolem sebe a tou poslední je transfer těchto poznání do celkového skupinového dění.

V této kapitole jsem se zcela záměrně vyhnul jakýmkoliv zmíenkám o čase potřebném k dosažení těchto cílů sepsaných v úvodu. Obecná primární

prevence, čili nspecifická, má naprosto směšnou hodinovou dotaci. Většinou se praktikuje ve dvou čtyřhodinových blocích za celý školní rok. To znamená osm vyučovacích hodin na roční školní docházku.

Na jedné straně jsou tedy velké ambice, široká základna teoretických poznatků, školení personálů, přísná certifikační měřítká pro organizace zabývající se prevencemi, na stránce druhé je velice málo času pro práci.

Zároveň mi připadá velice důležité, aby práce lektorů přetrvávala i v jejich nepřítomnosti. Společné výtvary mohou vyset na nástěnkách, či na zdech ve třídě, třídní učitelé mohou v rámci třídnických hodin pracovat se třídou obdobně, nemluvě o tom, že i celý školský systém může podporovat u dětí spíše spolupráci, nikoliv soutěživost a rivalitu.

3 Primární prevence v praxi

Tato kapitola se zabývá mou prací konkrétně. V úvodu představím organizaci, ve které pracuji. Dále se budu zabývat školením, etickými otázkami, komunikací se školou, včetně přípravy programů.

3.1 Prospe

Prospe znamená PROgram SPEcifické protidrogové prevence, sídlí na adrese Biskupcova 39, Praha3, 130 00. Vzniklo 16.12.2005 odtržením od organizace Drop in o.s.

Jako ředitelka organizace je uvedena PhDr. Alice Holečková. Nikdy jsem s ní nebyl v kontaktu. Dále v organizaci pracují dva vedoucí Mgr. Míša Titmanová a Mgr. Radek Markus.

3.1.1 Školení

Školení lektorů provádí Křesťanská pedagogicko-psychologická poradna sídlem Praha 8, Pernerova 8. Jde o vzdělávací akci v oblasti primární prevence sociálně patologických jevů nazvanou: „Posilování pozitivních životních hodnot a postojů.“ Školení je v rozsahu 40 hodin. Tato akce je akreditována Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.

Školení probíhá dva víkendy od rána do večera zážitkovou formou. Budoucí lektori si v něm techniky zkouší sami na sobě, aby si je lépe zažili a viděli, jak fungují v praxi. Zároveň je v jeho průběhu dostatek času se poznat se všemi budoucími potenciálními kolegy a kolegyněmi (spíše kolegyněmi, v celém projektu jsme všeho všudy dva muži). Na konci si ti, kdož o práci v programu mají stále zájem, sami vytvoří dvojice, ve kterých budou pracovat. Po vytvoření dvojic si ještě dvojice vyzkouší před kamerou buď vstup do třídy, anebo uvedení nějaké techniky. Následuje rozbor, reflexe a zpětná vazba.

3.1.2 Supervize

V rámci projektu máme zajištěnou externí supervizi jednou měsíčně na dvě hodiny u PhDr. Masákové. Té předchází ještě pracovní porada – intervize. Týmy máme dva. Na pracovní poradě se zabýváme spíše technickými záležitostmi, to znamená termíny návštěv ve třídách, případně rozdělení tříd. Zpětnou vazbou ze škol. A na supervizi řešíme spíše záležitosti týkající se přímo práce jako takové i vztahů ve dvojicích.

3.2 Etika práce

Při práci jsme samozřejmě povinni dodržovat etický kodex pracovníků Prospe, který je v podstatě stejný jako etický kodex v sociální práci, obecně spojený s mravními zásadami mezi dospělými lidmi. V manuálu máme etický kodex rozdělený do několika částí. Dále budu čerpat z technicko-operačního manuálu o.s. Prospe.

3.2.1 Etické zásady obecně

V podstatě jde o to, že respektujeme lidský původ, etnickou příslušnost, pohlaví, mateřský jazyk, věk, zdravotní stav, sexuální orientaci, ekonomickou situaci, náboženské a politické přesvědčení, dále respektujeme hodnoty demokracie, soukromí, sebeurčení a autonomie.

Součástí etických zásad je samozřejmě také dodržování zákonů a také dobrá vůle k práci. Jednoduše řečeno mít rád práci, lidi a hlavně děti.

3.2.2 Etické zásady ve vztahu ke klientům

Sem patří vše z předešlé kapitoly. Navíc ještě zásada, že lektor má brát klienta jako rovnocenného partnera, chránit jeho důstojnost a lidská práva. Chráníme důvěrnost a informace, které nám klient sdělil. Zachováváme mlčenlivost, které nás může zbavit pouze klient nebo jeho

zákonný zástupce. Ale i poté zvažujeme mlčenlivost, pokud by to sdělení mohlo klienta ohrozit.

Samozřejmě pracujeme s nejlepšími úmysly, snažíme se klientům pomoci pro jejich prospěch, ne pro náš, nezneužíváme klienty, nechováme se k nim hrubě, nelidsky.

3.2.3 Etické zásady ve vztahu k zaměstnavateli

Plníme své povinnosti, se kterým jsme všichni souhlasili a jsou zapsané v pracovní smlouvě, a dodržujeme pracovní postup, který je sepsán v technicko-operačním manuálu Prospe o.s. Konkrétně jde třeba o to, že jsme povinni docházet na pracovní porady, psát zprávy ze setkání, vypracovávat statistiku. S dětmi na prvním setkání v sudém ročníku (čtvrté, šesté, osmé třídy) vyplňovat dotazníky atd.

3.2.4 Etické zásady kolegiality

Respektujeme znalosti, schopnosti, dovednosti kolegů. Vycházíme z toho, že každý může mít svou formu práce. Ve dvojici se podporujeme. Například s jednou kolegyní jsem při programu narazil na situaci, kdy jsem měl pocit, že to, co kolegyně dělá, je naprosto kontraproduktivní, a navíc to může dítě ještě více zatvrdit v jeho postoji. Přesto jsem zachoval kolegialitu a nechal ji pokračovat ještě chvíli. Po chvíli jsem využil jistého náhodného podnětu k odvedení tématu jiným směrem.

3.2.5 Vzdělávání a odbornost

Abychom práci mohli provádět kvalitně, musíme se vzdělávat. Proto bychom měli sami zodpovědně dbát na to, abychom studovali literaturu, navštěvovali semináře a měli touhu zlepšovat se v oblasti primární prevence.

Do této oblasti spadá i posílání si pozvánek na akce nebo informování kolegů o akcích, které jsou zaměřeny na primární prevenci.

3.3 Nutné přípravy

V předešlých kapitolách jsem nastínil obecné pojetí primární prevence a také systém, zázemí, pravidla která fungují v praxi. Další část bude praktická, budu se v ní věnovat tomu, jak probíhají setkání ve třídách, domluva s vedením školy a vše, co se týká přímé práce.

Já jsem se k primární prevenci dostal přes inzerát u nás na školní nástěnce v kuchyňce na chodbě. Zavolaal jsem kontaktní osobě – Radku Markusovi a domluvil jsem si osobní schůzku. Můj první dojem byl dobrý, líbila se mi celá koncepce programu, jak mi byla představena.

Na následném školení jsem se seznámil s technikami, které se používají. A ke konci jsem si vybral partnerku do lektorské dvojice na příští rok. Moje partnerka bohužel těsně před začátkem školního roku svou účast na programu odřekla. Následně mi byly „přiděleny“ (samozřejmě jsem o tom diskutoval s Radkem) dvě partnerky, se kterými jsem pracoval celý rok.

Pro srovnání dvou typů práce jsem nemohl zvolit dvě lepší kolegyně. Jedna vyžadovala strukturu a potřebovala vědět, kdy budeme co dělat, kdo techniku/reflexi povede, kolik na ni máme času atd. Druhá naopak nevyžadovala strukturu, jelikož jsme mohli program volně uzpůsobovat podle situace ve třídě. Osobně se mi lépe pracovalo s kolegyní druhou, která nevyžadovala strukturu. Otázkou zůstává, který s obou přístupů byl vhodnější pro děti. Podle průběhů prevencí bych řekl, že děti lépe přijímali program, který jsme jim šli na míru podle situace (samozřejmě jsme něco vždy měli připravené), nicméně více efektivní se mi zdály programy, které jsme strukturovali od počátku do konce a drželi se svého plánu

3.3.1 Termíny ve třídách

Nejprve jsme si rozdělili třídy a školy podle našich přání a situace. To znamená, že když jsme se rozhodli, že chceme primární prevenci dělat, určili

jsme, jaké věkové kategorie dětí bychom chtěli mít. Podle toho jsme si rozdělili třídy jako první. Potom nastala situace, že některé třídy ještě zbyly, a museli jsme si rozebrat i ty.

Když jsme měli třídy, museli jsme si domluvit termíny, které můžeme škole zaslat jako hlavní, a několik náhradních. Já docházím s jednou kolegyní do ZŠ Generála Janouška a s druhou kolegyní do ZŠ Tyršova. Na počátku jsem si musel s oběma najít termíny, které by nám oběma vyhovovaly, a napsat je vedoucímu, který ohledně nich komunikoval s vedením škol. Tento proces byl zdlouhavý. V ZŠ Tyršova dokonce až tak zdlouhavý, že než jsme dostali odpověď, tak už nám první termín dokonce propadl.

Momentální situace je mnohem lepší. Mám kontakt na metodičku primární prevence pro druhý stupeň ZŠ Gen. Janouška a na zástupkyni ředitele v ZŠ Tyršova a termíny si s nimi telefonicky domlouvám sám. Celá záležitost tedy bývá vyřešena během několika minut, namísto týdnů.

3.3.2 Zakázka

Primární zakázka vychází, nebo podle projektu by alespoň měla vycházet, z přání vedení školy a také z vedení Prahy 14 a 5. Možná to je má chyba, ale pokud jde o vedení těchto dvou pražských částí, jejich zakázku ani neznám. A pokud jde o přání vedení škol, v případě na ZŠ Gen. Janouška nám vždy alespoň metodička prevence, která nás před prevencí vyzvedává na vrátnici, něco málo poví. Ale nemluví o tom, co je potřeba dělat, většinou nám jen podává nástin toho, jak to ve třídě vypadá. Popravdě tedy neznám ani zakázku školy samotné. Potíž je v tom, že zakázka vychází z úřadu pro onu zmíněnou městskou část. Školy mají podle zákona povinnost zařídit primární prevenci ve svých třídách.

Před vstupem do třídy ještě dost často komunikujeme s třídním učitelem. S tím mám také zkušenosti všelijaké. Někteří třídní se o svou třídu zajímají i po jiné stránce, než jenom po vědomostní. Jiní jsou opravdu jenom učitelé. Z toho vyplývá, že někteří nemají problém s projevy zdravého dětského kolektivu, jiným se tyto projevy zdají být nadměru hlučné,

neukázněné, až nezvladatelné. Před vstupem do jedné třídy nás dokonce třídní učitelka ihned ve dveřích zahltila tím, jak je její třída hrozná. Děti jsou k neudržení. Jak ona je z toho unavená, vyčerpaná, zničená. Tak jsme plni očekávání, nervozity a strachu vstoupili do třídy. Třída byla samozřejmě úplně normálním a celkem zdravým kolektivem.

Na konec je tu ještě má vlastní zakázka. Řekněme cíl, plán či touha, čeho vlastně chci dosáhnout. Já osobně jsem tady vycházel ze své zkušenosti s primárními prevencemi, které jsem absolvoval na základní škole. Zároveň jsem si vzpomněl, jak těžké bylo hnout se mnou a mými spolužáky. Také se mi vybavil snad jediný možný přístup, který na mě platil. Mně osobně jde o to zvolit celkem kamarádský přístup. Místo toho, abych dětem říkal, co dělají špatně, říkám jim, co dělají dobře. Samozřejmě z mého úhlu pohledu, ale snažím se odměnit i to, co je v obecném podvědomí považováno za správné. Metodou pozitivního odměňování se snažím z pohledu kognitivně-behaviorálního přístupu zpevňovat to dobré (FÜRST, 1997). Samozřejmě se ale věnujeme i tomu, co není zdravé.

3.3.3 Příprava programu

Jak jsem již řekl, pracuji ve dvou týmech. Jedna má kolegyně začínala tímto školním rokem stejně jako já, s tou docházíme do ZŠ Generála Janouška. Druhá už je zkušenou lektorkou. Podle toho také provádíme přípravy na setkání.

Na ZŠ Generála Janouška si tedy program připravujeme dopředu, jelikož si nejsme jistí, že bychom dokázali improvizovat. Tato škola je navíc klasickou sídlištní školou s mnoha třídami a mnoha žáky. Máme zde na starost osmé třídy. Třída 8.A je vcelku studijně zaměřená. Jsou to premianti, dobré známky. Poslouchají, nejsou moc aktivní. Pro pedagogy je učení v této třídě procházkou růžovým sadem, jelikož žáci sedí, neodmlouvají a neprojevují se. V 8.B je žáků o něco více. Studijně prý podle slov místního pedagogického sboru nejsou až tak nadaní. Jsou prý celkem problémovou třídou, jelikož se ve třídě věnují i jiným věcem, než studiu, projevují se, odmlouvají, někdy nesouhlasí s vyučujícími. Jako poslední na této škole

máme na starosti 8.C. Tato třída vznikla spojením dvou tříd sedmých, když z nich mnoho žáků nastoupilo po sedmé třídě na šestiletá gymnázia. Dá se říci, že je třída rozdělena na několik skupinek, které k sobě mají opravdu daleko.

Program tedy vytváříme podle zaměření tříd a podle toho, co si myslíme, že by pro děti bylo dobré, a nakonec také podle toho, co si myslíme, že zvládneme. Při tvorbě programu máme ještě na mysli několik poznatků z vývojové psychologie. V tomto období si mladí lidé začínají hledat svou identitu, nový pocit kontinuity a neměnnosti, jelikož ty staré byly narušeny rychlým fyzickým růstem a důsledkem nového faktoru, pohlavní zralosti. Dochází k tvorbě nové identity pomocí vybojování nových bitev s jinými soupeři, většinou s těmi, kteří to s nimi myslí nejlépe (ERIKSON, 2002).

3.4 Typy technik

S dětmi ve třídách pracujeme pomocí technik. Techniky dělíme na čtyři základní. Rozehřívací techniky (rozehříváčky), pravidla, nosné techniky a hladivé techniky (hladivky). Techniky, které používáme jsme se naučili na školení v křesťanské psychologicko-pedagogické poradně. Techniky jsou tedy uvedeny v jejich operačním manuálu. Z onoho manuálu budu čerpat v celé příští kapitole.

3.4.1 Rozehříváčky

Cílem všech rozehřívacích technik je uvolnit se, pobavit se, rozehrát se. Setřást ze sebe předešlé vyučovací hodiny a naladit se na společné dění. Většina těchto technik je použitelná pro všechny věkové kategorie. Neměly by ale být příliš dlouhé, maximálně 15 minut. Používáme je většinou jednou, po představení na začátku prvního bloku primární prevence. Můžeme je použít v průběhu programu i vícekrát. Mezi nejznámější rozehříváčky patří například: „Židličkovaná, Električka, Molekuly atd“.

Často využíváme takové rozechřívací techniky, které nám mohou pomoci o trochu více, než jen tím, že nás a děti naladí na práci. Například techniku „Koště“ používáme pro procvičení si jmen dětí. Hra je velice jednoduchá. Sedíme na židlích v kolečku a uprostřed stojí kdokoli s koštětem v ruce. Řekne jméno kohokoli z kroužku a v tu chvíli vypouští koště z ruky. Úkolem jmenovaného hráče je koště zachytit dříve, než dopadne na zem. Pokud se mu to podaří, vrací se zpět na své místo. Pokud ne, vystřídá hráče uprostřed. Takto si my jako lektoři alespoň trochu zapamatujeme jména žáků.

Často také využíváme techniku „Místa si vymění“. Jde o to, že všichni opět sedíme v kruhu, ale vyřadí se jedna židle, takže na jednoho žáka nezbyvá místo k sezení. Dotyčný jde doprostřed a zadá instrukci, aby si místa vyměnili, ti kteří (mají sourozence, jsou ospalí atd.). Všichni, kdo splňují jeho požadavek, vstanou a musí si najít jinou židli k sezení. Hráč, který byl uprostřed, se snaží usadit na nějakou z uvolněných židlí. Ten, na koho nezbude místo, zůstává uprostřed a zadá jinou instrukci. Tato technika se dá využít na přípravu se pro program, naladění se na téma. Například ji často používáme při tématu programu partnerství a drogy. Techniky se jako lektoři aktivně účastníme a „náhodou“ se nám často stává, že si nenajdeme volnou židli, a tak se můžeme ptát na více otázek. Například: „Místa si vymění ten, kdo je momentálně zadaný – má přítele/přítelkyni“ nebo: „Místa si vymění ten, kdo kouří (zkusil někdy marihuanu, či jinou drogu, chodí občas na pivo atd.)“.

3.4.2 Pravidla

Tento typ techniky používáme při prvních setkáních se třídou. Rozdělíme děti podle toho, kolik jich je, většinou do čtyř skupinek. Každá dostane papír a má za úkol vymyslet základní pravidla, podle kterých se budou na programu k sobě chovat. Měli by vybrat to, co je pro ně důležité, bez čeho by se neobešli. Samozřejmě zdůrazníme, že v žádném případě nelze porušovat školní řád.

Zhruba po deseti minutách spojíme skupinky již do dvou. V každé skupince si musí obhájit ta svá a udělat nějaká, se kterými budou souhlasit všichni. Po dalších asi pěti minutách se vrátíme opět do kolečka, ve kterém sedíváme celý program, Pravidla si spolu čteme a ty, se kterými všichni souhlasí, napíšeme na velký papír. Je důležité, aby s pravidly souhlasili všichni. Nakonec, když jsou všechna sepsána na velkém flip-chartu, musí se na něj všichni podepsat, včetně nás jako lektorů, jejich třídní učitelky a prostě všech, kdo jsou na programu.

Samozřejmě jsou nezávazná, ale kupodivu pokud s nimi všichni souhlasí, nebývá problém v jejich dodržování. Další zajímavostí je, že ačkoliv děti občas zkouší, co jím povolíme a jakou měrou s nimi přistoupíme na jejich hry, tak se velmi často shledáváme s pravidly základů slušného chování. Snad vždy jsme odsouhlasili pravidla jako právo říci ne, neskákání si do řeči, nebýt k sobě hrubí či vulgární, respektovat názory druhých, neposmívat se druhým za jejich přesvědčení a tak dále.

Pravidla si většinou děti i třídní učitelky chtějí nechat i po programu a vyvěsí si je na nástěnku ve třídě. V dalších setkáních se k nim vracíme jen okrajově.

Naše prvotní očekávání bylo, že tato technika bude děti nudit. Pozoruhodné ovšem bylo, že většinu kolektivů tato technika bavila. Podle kartiček, které necháváme děti vyplňovat ohledně zpětné vazby na použité techniky, pravidla vadili pouze dvěma zhruba z 60ti. Potvrdilo se tedy, že při hledání nové identity, tedy bourání starých neměnných hodnot, dochází také ke konfliktu mezi jistotami. Je patrné, že ačkoliv potřebují nové zkušenosti a zážitky, tak stále vyžadují a vítají nějaký řád, či vnitřní pravidla, jistoty, o které by se mohli opřít.

3.4.3 Nosné techniky

Tyto techniky používáme jako ty hlavní pro jednotlivé programy. Bývají zaměřeny na určité téma. Někdy dáváme dětem vybrat, někdy ne. Mezi témata, která jsou důležitá, patří partnerství, uplatnění do budoucnosti, poznání sama sebe, drogy, vztahy ve třídě.

Partnerství

Téma partnerství probíráme pomocí techniky „Ideální partner/partnerka“. Je několik způsobů, jak tuto techniku zadat a následně provést. Všichni dostanou siluetu postavy opačného pohlaví na papíře. Za úkol mají o samotě a každý sám za sebe vepsat dovnitř siluety vlastnosti, které by partner měl mít, na okraj napsat neutrální vlastnosti, které snesou, a mimo siluetu vypsát vlastnosti, které v žádném případě partner mít nesmí. Na vypracování svého ideálního partnera mají děti zhruba 15 až 30 minut, někdy jsou rychlejší, někdy pomalejší.

Další krok záleží na počtu dětí ve třídě. Pokud jich je více než 15-20, rozdělí se do skupinek na chlapce a dívky, s každou skupinkou pracuje lektor stejného pohlaví a probírá uvnitř skupinky představy každého jednoho člena. Nakonec se může (ale nemusí) vytvořit jeden partner, který by vyhovoval každému ze skupinky, a ten se představí skupince druhého pohlaví.

Pokud je dětí méně než 15, představuje každý svého partnera všem rovnou v jednom kolečku. Samozřejmě i tady se dá zadat, aby vytvořili dívky ideálního chlapce a chlapci vytvořili ideální dívku.

V hodně pokročilé práci by bylo rovněž možné zadat aktivitu tak, že by každý měl vytvořit na jeden papír ideálního partnera a na druhý papír svého rodiče stejného pohlaví. To je pro uvědomění si jistých věcí velmi užitečné, ale na program primární prevence je to terapeutické a není čas takto ošetřit všechny členy.

Tato technika je tedy dobrá pro uvědomění si svých představ o ideálním partnerovi. Děti si také vyslechnou zpětnou vazbu od všech okolo, která může jejich představám občas přidat realistických obraz.

Budoucí uplatnění, poznání sebe sama

Zástupnou technikou je pro tento okruh Erb nebo Tričko. Jsou si velmi podobné, vzhledem k tomu, že není prostor pro popsání obou, nastíním techniku Erb, kterou používáme častěji.

Každý dostane papír formátu A4. Na papíru je předtištěn veliký erb. Ten si má každý rozdělit na tři části. Do jedné se má pokusit výtvarnými potřebami ztvárnit svou minulost, do jiné svou přítomnost a do poslední svou budoucnost. V dolní části erbu je prostor. Zadáním je - podle vyspělosti žáků - buď napsat do něj název erbu, nebo (pro ty schopnější) vytvořit nějaké heslo nebo slogan, který je charakterizuje.

Na práci dostanou čas podle potřeb, aby ti nejrychlejší nemuseli dlouho čekat a nerušili. Většinou to bývá něco kolem 30 minut.

Když mají všichni hotovo, sedneme si zpět do kolečka. Každý dostane prostor na prezentaci svého erbu.

Technika slouží k posílení sebeuvědomění a pozitivního sebepojetí, k přemýšlení o vlastní budoucnosti, o důležitých momentech, tématech vlastního života. Dále slouží k nácviku sebe prezentace, naslouchání a posílení sounáležitosti v kolektivu. Erb tedy slouží i jako součást třetího odvětví.

Další velmi zajímavou, nicméně dosti náročnou, technikou jsou Hodnoty. Existuje mnoho variací, jak tuto techniku používat. Nicméně většina spočívá v tom, že každý dostane seznam určitých hodnot (láska, zdraví, mír, přátelé) a musí je seřadit podle důležitosti. O hodnoty v pozdější fázi techniky bude přicházet, dokud mu jich nezůstane pouze několik. Hodnoty jsou zážitkové (prostřednictvím angažovanosti ve vztahu k někomu, něčemu hodnotnému, např. láska, přátelství), tvůrčí (konání něčeho hodnotného, např. práce) a postojové. Jejich zakotvení může být pyramidové (jen jedna hlavní a ostatní se od ní odvíjejí směrem dolů) a paralelní (více hlavních, stejně důležitých hodnot) (FRANKL, 1995). Může se tedy velmi lehce stát, že si někdo najde několik stejně důležitých hodnot v životě a potom má veliký problém si i v průběhu pouhé hry nějakou odejmout. Tato technika je opravdu velmi náročná a není moc zábavná, nicméně při hledání nové identity je dle mého názoru zjištění hodnot velmi důležité nebo alespoň uvažování o nich.

Vztahy ve třídě

Do oblasti vztahů ve třídě patří případy, kdy se ve třídě vyskytne šikana. S tou jsem se coby lektor nesetkal, ale určitě stojí za to se o ní zmínit. Kolář nabízí pětistupňové schéma, v jakém stádiu se vztahy ve třídě napadené šikanou nacházejí (KOLÁŘ, 2001) a (KOLÁŘ, 1997). Jsou to:

Stádium první – OSTRAKISMUS

Ve třídě jsou přirozeně děti oblíbené více a méně. Pokud není kolektiv pozitivně sociálně naladěný, zažívají obvykle tyto lidé na okraji skupiny odmítání ze strany skupiny, pomlouvání, legrácky na svůj účet. Tyto děti samozřejmě vnímají, že jsou ve třídě neoblíbené a nechtěné, a pobyt ve skupině se pro ně stává nepříjemným.

Stádium druhé – FYZICKÁ AGRESE A UPLATŇOVÁNÍ MANIPULACE

Posměšky a legrácky z prvního stádia jsou již na běžném pořádku. Pozvolna se přidávají fyzické útoky. Skupina se začíná na úkor jedince stmelovat a každý, kdo chce v třídním kolektivu vystoupit o pár pomyslných příček, ví, že jakýkoliv útok nebo posměšek na úkor šikanovaného ostatní velmi pozitivně ocení.

Stádium třetí – VYTVOŘENÍ JÁDRA

V této fázi dochází k vytvoření jádra agresorů, kteří systematicky napadají a znevýhodňují slabší členy skupiny. Dále se vytváří podskupiny, které sice nejsou úplnými agresory, ale v zájmu svého bezproblémového fungování ve třídě s jádrem vycházejí a poslouchají ho. Důležitým faktorem je, že členové jádra nerespektují žádná pravidla a ostatní nutí a nabádají ke špatnostem.

Stádium čtvrté – VĚTŠINA PŘIJÍMÁ NORMY AGRESORŮ

V této fázi všichni kromě těch postižených agresí, přejímají postoje, názory agresorů a chovají se také agresivně. Pravidla jádra jsou v této fázi již

jedinými pravidly, podle kterých třída funguje. Názory rodičů, dospělých, učitelů ustupují do pozadí.

Stádium páté – DOKONALÁ ŠIKANA

Dokonalá šikana je situace, kdy už ve třídě nikdo z neutrálních nemá vlastní názor a pro vlastní konformitu se také zapojuje do šikany. Ve třídě vládne atmosféra hlubokého strachu. Je rozdělena tvrdě na ty vykořisťované a vykořisťovatele. Šikanovaní již nemají žádnou šanci se bránit.

Působení primární prevence v oblasti šikany

Jestliže se ve třídě vyskytuje šikana, je důležité nějakým způsobem zjistit, v jakém stádiu zrovna je. Primární prevence samozřejmě může nejvíce působit ve stádiu prvním a vůbec nepůsobí ve stádiu posledním.

V prvním stádiu lze technikami docílit vzájemné poznání, ukázání hodnoty každého a hlavně dítěte, které by mohlo být terčem ostrakismu. Můžeme ostatním ukázat, jaké je opravdu.

Velmi důležité je pokusit se vytvořit kolektiv pozitivní, který zjistí, že pomáhat si, vycházet kamarádsky není až tak těžké. Stejně jako ukázat dětem, že když budou dodržovat základy slušného chování, tak jim osobně bude také mnohem lépe. Pokud jde o agresory, existuje opravdu mnoho způsobů práce s nimi. Například: Budování osobní perspektivy agresorů, odplavování stresu a agresivity (relaxační techniky, prostory pro legální souboje žáků, nabídka „vzrůša“, survival trips, výjezd na doraz, pěstování empatie čili vciťování se agresorů do role obětí a mnoho dalších (BENDL, 2003). Všechny tyto přístupy vyžadují velmi mnoho času. Setkání primární prevence ale většinou bývá pouze jednou za půl roku. Proto při setkání se s jakoukoliv formou šikany je potřeba dát vědět třídnímu učiteli, který by o ní samozřejmě měl už dávno vědět, pokud se o svou třídu alespoň trochu zajímá.

To, že je málo času, ale samozřejmě neznámá, že bychom neměli zkusit dělat nic. My osobně pro vytvoření pozitivnějšího vztahu mezi dětmi

využíváme dost často obyčejné popsání a pojmenování situace („Všiml jsem si, že už když jsem dával Markétce slovo, tak jste, tady ta vaše skupinka, udělali odmítavé gesto....“), spojené s pozitivním ohodnocením toho, co dotyčná udělala („.... A mě by velmi zajímalo, co v tom erbu má a co nám o tom chce říct, vypadá to velmi krásně“).

Dotyčný buď může sám říci, jak se cítí v takové předem nastavené situaci, kdy je odmítán za to, že je (zřejmě něco chybí), anebo se dají využít nějaké techniky. Například technika Kruhy. V podstatě jde o to, že všichni stojí v kruhu, celkem těsně u sebe a jeden dobrovolník si stoupne doprostřed. Nikdo nemluví. Technika je čistě neverbální. Všichni v kruhu dostanou za úkol udělat stejné gesto (například zvednout ruku s palcem dolů, při pohledu uhnout s očima, otočit se zády) a dotyčný uprostřed si je má jednoho po druhém prohlédnout (jinými slovy si na malou chvíli vyzkoušet jaké to je, když mu všichni ukazují palec dolů, odvracejí své pohledy, ukazují mu pouze záda). Cílem je uvědomit si, jak působí chování skupiny na prožívání jednotlivce, prožitkem nepříjemných pocitů zcitlivět žáky na situaci odmítaného žáka, uvědomit si rozdílnost prožívání stejných situací v závislosti na osobnosti člověka atd. Aby nebyli žáci, kteří si vyzkouší pozici uprostřed úplně rozladění, vždy zahrnujeme pár koleček, kdy se na něj mají všichni usmát, mrknout okem a jiné.

Vztahy ve třídě jsou velmi důležité. Zdravě a pozitivně orientovaný kolektiv dokáže sám přestát mnohé nástrahy dospívání. Pokud se děti respektují a spolupracují, dokáží si pomáhat, jsou na nejlepší cestě žít zdravě. Pro lepší spolupráci se používá technika Ostrov nebo Společný dům.

Obě dvě techniky spočívají na principu rozdělení dětí do několika skupinek a každá skupinka dostane veliký papír, na který výtvarně ztvární Ostrov (dům), na(ve) kterém by rádi žili. Mohou si tam nakreslit úplně cokoliv. Důležité je jak to, co děti nakreslí, tak i proces samotný.

Drogy

Nejpřirozenější je hovořit o drogách jako o prostředku k dosažení nějakého stavu, v nějakých případech jako o prostředku útěku z přítomnosti.

Aby šlo o drogu, musí splňovat dvě kritéria. Musí nějakým způsobem měnit prožívání a musí mít potenciál závislosti (PRESL, 1995).

Podle Grofa (1985) například lidé užívají drogy z důvodu touhy navození transcendentálního stavu, který je charakterizován jako „obrovský nárůst smyslového vnímání, duševním klidem, jasností mysli, bohatstvím filozofických a duchovních vjemů a neobvyklou bohatostí emocí“ (přeložil autor z GROF, 1985, p. 267). Ale bohužel většina široce užívaných drog a alkohol naopak otupuje smysly, narušuje intelektuální smysly a působí emocionální umrtvení.

Nicméně drogy jsou s lidstvem pevně spjaty. Vezměme si indiány a jejich šamany, kteří konzumovali peyot (Apačové z kmene Mescalero mají až přílišnou podobnost v názvu z produktem peyotu – Mescalinem), domorodce z Afriky, Amazonie a jejich yahé (Ayahuascu), pití odvarů z muchomůrky červené na Sibíři, či odvary z máku podávané dětem v našich zemích, když dospělí večer byli zaneprázdněni a potřebovali, aby děti spaly (STAFFORD, 1997). Podávání většiny těchto látek je ritualizováno a spjato s některými událostmi. Slavit se dají události spjaté se samotnou existencí člověka (narození, svatba, kar, narozeniny). Lidé slaví ale i životní (ne-)úspěchy, jubilea (povýšení, svatební výročí), společenské situace a období (Vánoce, Silvestr) a v některých oblastech i události lokální (JANÍK a DUŠEK, 1975).

Mladý člověk je tedy v situaci, kdy na něj působí přirozená touha uniknout ze situace, která nemusí být vždy příjemná. Někdy mu na to stačí fantazie, někdy ne. Chce zažívat nové zkušenosti, hezčí, nežli zažívá v přítomnosti. Působí na něj tlak z okolí, rituály vytvořené ke všem možným příležitostem, parta či skupina lidí, které sympatizuje v jeho okolí. U drogových závislostí je zmiňován bio-psycho-sociální model, v poslední době obohacen o spirituální složku. Tento model nemá za úkol odhalit, který motiv bývá prvotní pro požití drogy u většiny lidí, ale dle mého názoru spíše demonstrovat, kolik vlivů na člověka působí a že jsou většinou provázány, tudíž experiment s drogou a možný abuse má víceúrovňový vznik. Avšak podle průzkumů u mladých lidí bývá prvotním impulzem parta nebo blízký kamarád, který drogu nabídne, proto nejspíše nácvik odmítání (pouze drogy,

nikoliv člověka) bývá považovaný jako vhodný prostředek při práci v primární prevenci.

Zájem o drogy je u dětí dost individuální. Někteří žáci osmých tříd se o ně už zajímají, někteří nejeví nejmenší zájem. Existují techniky k nacvičování odmítání, k uvědomění si, co komu droga bere, dokonce i na uvědomění si, kolik mohou takové drogy stát. Ačkoliv se občas najdou žáci, kteří už v takto brzkém věku experimentovali s tvrdými drogami, tak ve většině případů je na základních školách, kam my docházíme, aktuální pouze alkohol a tabákové výrobky.

Ohledně drogové tematiky často děláme pouze besedy, diskuze. Popravdě ale moc nediskutujeme, protože děti toho o drogách opravdu moc nevědí. Spíše jim podáváme informace o účinku a možných rizicích. Většinou jim uvedeme klasická rozdělení na legální, ilegální, dále tvrdé, měkké, podle druhu aktivních látek na kanabinoidy (marihuana, hašiš, skunk), opiáty (opium, morfium, kodein, heroin), stimulanty (kokain, crack), amfetaminy (pervitin, extáze), halucinogeny (LSD, psilocybin – houbičky), těkavé látky (ketamin, toluen) a léky (rohypnol, diazepam, fermetrazin, alnagon) (STAFFORD, 1992).

Tato beseda – přednáška má ovšem svá rizika. Je zde nebezpečí, že „velkému množství dětí, které ještě o drogách nic neví představíme informace, které by se možná ani nikdy nedověděli, čímž můžeme roznitit jejich zájem o ně“ (přeložil autor z RAY and KSIR, 1999, p. 445).

Děti se ve vztahu k užívání drog rozdělují do tří skupin. Na experimentátory, děti s neutrálním vztahem a děti naprosto odmítavé (NEŠPOR, 1992). Experimentátoři mají sklony ke zkoušení drog a nedají se moc ovlivnit. Děti naprosto odmítavé naopak mají k drogám tak velký odpor, že téměř nehrozí, že by je chtěli vůbec vyzkoušet. Primární prevence je tady ale hlavně pro děti s neutrálním postojem k drogám, protože ty se dají celkem snadno ovlivnit. Teoreticky jde o to dát jim co nejlepší výklad rizik spojených s možným užíváním, aby si sami rozhodli, že nechtějí, alespoň zatím. Já osobně si myslím, že například žáci osmých tříd mají ve svých rukou už hodně zodpovědnosti a možností, ale ještě nemají schopnosti plně si uvědomit důsledky, proto jim často nastiňujeme spíše ty horší strany drog

a snažíme se je alespoň oddálit od prvního kontaktu s drogou. Nejlépe by bylo, aby se podařilo žákům vypěstovat natolik zdravého ducha, aby téměř nehrozilo ohrožení závislostí. Možností je mnoho, ale v této oblasti má rodinné zázemí a škola mnohem větší pole působnosti (NEŠPOR, 1999).

3.4.4 Hladivky

Cílem těchto technik je děti povzbudit, dodat jim sebevědomí a pomocí zpětné vazby od spolužáků také zpříjemnit vzájemné prostředí. Je tedy naprostou nutností, aby si děti předávaly pouze pozitivní vzkazy. Pokud hrozí, že by v tom daném kolektivu mohly děti ostatním dávat i negativní vzkazy, musíme jim zdůraznit, že když uvidíme první negativní vzkaz, tak okamžitě všem sebereme jejich papíry se vzkazy od ostatních. Samozřejmě jim můžeme dát druhou šanci.

Podle počtu dětí ve třídě zatím děláme dvě hladivé techniky. Pokud je dětí hodně, děláme techniku „Jsem, mám, umím“. Jde o to, že každý na prázdný papír formátu A4 napíše nahoru „jsem“, o něco níže „mám“, a do dolní poloviny papíru „umím“. Tento papír mu přilepíme na záda. Když má papír na zádech začne se procházet po třídě spolu se všemi ostatními. Děti si mezi sebou mají psát pozitivní vzkazy. Vzkaz je daný prvním slovesem, tedy JSEM – přátelský UMÍM – krásně malovat atd. Tato technika je výhodná, že se dá kdykoliv zastavit, když už dochází čas. Nevýhodou je, že se těžko kontroluje, jestli si děti píšou pouze pozitivní vzkazy.

Pokud je ve třídě dětí málo, cca do 15ti dětí, používáme techniku Ruka. Každý na papír obkreslí svou vlastní ruku. Dolů se ještě podepíše, aby každý věděl, čí ruku má před sebou. Papír potom pošlou doprava nebo doleva všichni ve třídě. Do ruky svého spolužáka má každý za úkol vepsat nějaké sdělení tomu, komu ta ruka patří. Vzkaz by měl obsahovat oslovení, obsah vzkazu a měl by být zakončen podpisem, aby příjemce věděl, od koho tento vzkaz má.

V ideálním případě děti mohou zjistit, že když oceňují a soustředí se na ty dobré a pozitivní vlastnosti u ostatních, je pobyt v kolektivu mnohem

příjemnější a také přináší mnohem více možností. Ačkoliv opravdoví přátelé jsou takoví, kteří dovedou kritizovat a snést kritiku, aniž by to poškodilo vzájemné vztahy (ŘEHÁKOVÁ, 2003), myslím si, že bez podpory a pozitivního odměňování se vztahy budují těžko.

Po ukončení programu mají děti možnost individuálních konzultací, které mohou sahat do psycho-sociálního poradenství. Při závažnějších případech je nutné informovat orgány ve škole, po domluvě s nimi nebo z vlastní iniciativy dítě odkázat dál na službu, která je schopná splnit jeho zakázku. Na Praze 13 je nutné vypracovávat z individuálních konzultací zprávu pro vedení školy.

Na některých školách dokonce lektori mají povinnost navštívit rodičovské schůzky (jednou ročně), kde dostávají malý prostor pro vysvětlení, co vlastně s dětmi dělají, jaký by to mělo mít efekt atd. Propojení rodičů s programy a školním prostředím vnímám jako pozitivní a efektivní, pokud mají o své děti zájem.

Ukázalo se tedy, že na poli primární prevence je opravdu široká škála technik, možností, jak pracovat s téměř jakoukoliv oblastí týkající se života dětí ve škole i ve volném čase. Klíčové je zapojení celého kolektivu. Aby ovšem primární prevence byla úspěšná, musí přesahovat programy. Děti by měli to, co se naučí, co spolu prožijí, mít na vědomí. Nejdůležitější je, aby děti měli zájem žít zdravě.

Dalším klíčovým faktorem je zapojení lidí, kteří jsou s dětmi v kontaktu. Třídní učitelé, výchovní poradci, koordinátoři primární prevence, nakonec i rodiče. Celý systém by se měl zapojit do kultivování prostředí pro mladé lidi, i pro sebe samé.

4 Kazuistika

4.1 První etapa: Sociální evidence

Třída 8.C nám byla přidělena v rámci primární prevence (dále pouze PP) na ZŠ Generála Janouška.

4.1.1 Základní údaje

Jedná se o třídu 8. C na ZŠ Generála Janouška. Děti je ve třídě celkem 27. Třída vznikla spojením dvou sedmých tříd ve školním roce 2008/2009. Podle zpráv metodika primární prevence na škole pro druhý stupeň je třída velmi živá, nedokáže udržet pozornost, zlobí. Podle třídní učitelky platí vše, co řekla metodička. Nicméně má svou třídu ráda a vidí ji více pozitivně.

4.1.2 První kontakt

Naše první setkání proběhlo na podzim roku 2008. Já a má kolegyně jsme šli do této třídy vykonat čtyřhodinový blok PP. Před návštěvou třídy samotné jsme ještě chvíli hovořili o třídě s metodičkou PP a třídní učitelkou.

Děti od počátku komunikovaly trochu nedůvěřivě. Atmosféra ve třídě byla opravdu nesourodá. Ihned se dalo rozeznat, které děti byly spolužáky už v minulých letech, a které ne. Kolektiv se ihned rozdělil na dvě poloviny, ačkoliv jsme seděli v kroužku, samovolně se nám i kroužek formoval na dvě poloviny.

Děti si nejspíše myslely, že jsme tu proto, abychom jim kázali, co je dobré, co smí a nesmí. Proto trvalo celkem dlouho, než se dalo pracovat.

4.2 Druhá etapa: Sociální diagnostika

4.2.1 Sociální anamnéza

V této části jsme se snažili pomocí různých technik zjistit sociální situaci jednotlivých dětí i to, jak na sebe podle této situace reagují. Pro celkové soužití ve skupině – třídě nám tyto faktory připadaly dost důležité.

Za další dost důležitý faktor jsme považovali, kolik toho o sobě vlastně vědí, respektive jaké vzájemné porozumění vlastně mohou děti mít.

4.2.2 Celková sociální situace

Podle našich dost omezených možností jsme se nedozvěděli nic neobvyklého. Většina dětí pochází z úplných rodin. Několik dětí je velice dobře finančně zajištěno, nicméně většina je opět z obvyklých, ani chudých, ani bohatých vrstev. Toto téma ani nebylo pro klienty nijak důležité, alespoň podle toho, co tvrdili.

Samozřejmě za dílčí faktor, který může za nesourodost kolektivu, považují násilné spojení dvou tříd, které o spojení zřejmě vůbec neprojevovaly zájem. Navíc vyplynulo, že v předchozích letech byla vedením vytvářena spíše rivalita mezi třídami, takže se fakticky spojili dva rivalové, kteří najednou musí spolupracovat.

4.2.3 Hodnocení informací

Tento kolektiv je opravdu trochu jiný. Dalo by se říci dvojaký. Vyskytují se v něm obvyklé rysy. Většina, několik výraznějších – hlasitějších jedinců. Tvoří se podskupiny. Ale vzhledem k tomu, že je kolektiv nesourodý a sám o sobě je tvořen dvěma skupinami, je v něm opravdu hodně menších skupin. Zároveň se sešly vůdčí typy kolektivu z obou bývalých tříd, takže spolu soupeří.

Ohledně této situace, která ve třídě je, nepodnikl nikdo fakticky žádné kroky. Byla ponechána vlastnímu vývoji. Problémy se spoluprací kolektivu jsou pochopitelné. Daly se očekávat. Je škoda, že třída neprodělala adaptační kurz na začátku roku.

4.2.4 Terapeutický rozhovor

Forma rozhovoru byla samozřejmě poněkud direktivní. Jinou formou se s tak velkým dětským kolektivem zřejmě ani nedá pracovat. Ačkoliv jsme se snažili, aby měl pro sebe každý prostor, ve kterém by se svým způsobem mohl vyjádřit k věci, k ostatním, k sobě, museli jsme držet strukturu a řád. I tak jsme měli problém s udržением hluku na takové úrovni, na které se dá pracovat.

4.3 Třetí etapa: Navrhování řešení a plán sociální pomoci

4.3.1 Dlouhodobá pomoc - dlouhodobý plán

Dlouhodobý plán jsme sestavovali tak, abychom se pokusili dosáhnout dvou věcí. Jelikož je třída v osmém ročníku, je jisté, že spolu většina dětí bude muset každý den několik hodin nějakým způsobem alespoň být ve společné třídě, proto prvním naším cílem bylo pokusit se dát dětem možnost vyzkoušet, že sice nemusí být s každým kamarádi, ale že se oběma stranám může dost ulevit, pokud k sobě navzájem nebudou mít agresivní postoj. Z toho i vyplývá druhý náš cíl, jímž bylo dětem ukázat, že tato situace se jim v životě může nejspíše opakovat. A že by bylo dobré zkusit i mimo školní prostředí naučit se vycházet neutrálně se všemi osobami.

Tento plán, stejně jako následný krátkodobý, jsme vypracovávali s kolegyní dohromady a měli jsme s ním trochu potíže, což mohlo být následně znát na jeho provedení.

4.3.2 Krátkodobá urychlená pomoc - krátkodobý plán

Na sezení jsme se opírali o dlouhodobý plán a připravili jsme techniky, ve kterých musely děti spolupracovat a mohly se něco dozvědět o svých spolužácích, pokud dávaly pozor. Takové, které mají okamžitý efekt, ale i dlouhodobý – dětem zůstanou jejich společná výtvarná díla pověšena na zdech.

4.3.3 Konečný strukturovaný program sociální pomoci

S touto třídou jsme se měli sejít dohromady dvakrát. Jednou za půl roku na čtyři hodiny.

Program jsme si rozdělili tak, že se na prvním setkání pokusíme lépe zmapovat situaci a udělat techniky na vzájemné poznání, sblížení, navázání kontaktu a nejlépe důvěry.

V druhém bloku jsme se rozhodli nechat více prostoru dětem, aby si samy zvolily téma. Chtěli jsme probrat téma zdravého životního stylu, dotknout se drogové problematiky. A náhodou si toto téma děti samy vybraly.

4.3.4 Spolupráce s dalšími pomáhajícími pracovníky a fungování sociální sítě

Co se týče dalších pracovníků, tak to sice nejsou naši spolupracovníci, ale na třídu mají mnohem větší vliv a možnost působnosti. Jedná se v první řadě o třídní učitelku a metodičku PP.

Naše spolupráce s nimi byla výborná a probíhala skvěle. To samo o sobě nestačí, je potřeba se třídě věnovat i při jiných příležitostech obdobným způsobem. Ať se jedná o třídnické hodiny, které jsou určeny právě k tomu, nejen k vyplňování třídní knihy.

Také by bylo vhodné, aby vyučující nadále nepěstovali soupeřivost a vychvalování žáků s lepšími známkami. To působí jenom rivalitu a nezdravý postoj k dalšímu studiu u většiny dětí. Nejlepší by podle mého názoru byly společné projekty, které by potom byly i společně ohodnoceny pro celou skupinu.

4.4 Čtvrtá etapa: Sociální vedení

Podrobně popsany průběh obou setkání:

4.4.1 První setkání

Setkání tentokrát začínalo v 10.00, což jsme uvítali. Sice se stejně nepodařilo, aby setkání končilo spolu s koncem vyučování, ale i tak to bylo pro nás i pro děti příjemné. Program byl rozdělen do dvou 90ti minutových bloků rozdělených půl hodinovou přestávkou. Při vytváření programu jsme vycházeli z faktu, že tato třída vznikla spojením dvou sedmých tříd na konci/začátku roku. Nejprve jsme chtěli, aby nás děti poznaly, a tak jsme jako první techniku použili Empatický dotazník. Děti to celkem bavilo a něco se o nás i dozvěděli. Potom jsme je požádali, ať si vyrobí jmenovky, a pro procvičení jmen jsme použili techniku Koště. Ta žáky také celkem bavila. Ihned poté jsme se vrhli na vytvoření společných pravidel. Již tady byly znát rozdíly mezi jednotlivými skupinkami. Nejprve jsme žáky rozdělili do čtyř skupin, kde si v každé z nich měli vytvořit pravidla pro ně důležitá, a potom teprve všichni dohromady najít společná pravidla, napsat je na veliký papír a podepsat. Někteří žáci se již tady nebyli schopni dohodnout na některých základních pravidlech lidského soužití. Nakonec jsme pravidla, která byli schopni všichni akceptovat vytvořili a pověsili na nástěnku ve třídě. Tím skončil první blok a začala přestávka

Druhý blok jsme zahájili technikou kreslení Společného ostrova. Opět jsme děti nechali ve čtyřech skupinkách, aby spolu musely spolupracovat. To se ve většině případů dařilo. Jenom z jedné skupinky se dva žáci „odtrhli“ a

připojili se k jiné skupině. Nedalo se je nijak do původní skupiny začlenit. A členové v původní skupině jim ani nedali prostor. Proces kreslení probíhal jinak bez problémů a hladce. Když měli dokončeno, dostali za úkol, aby z každé skupiny vždy jeden člen představil jejich ostrov a jednotlivé členy své skupiny, abychom se o nich také něco dověděli my. Nakonec se ukázalo, že někteří žáci vlastně netuší vůbec nic o svých spolužácích, a to i v případě, že spolu chodí již osm let do třídy. Při představování se i opticky ukázalo rozdělení na dvě části. Bylo velice složité nastavit situaci tak, aby jedna polovina třídy vůbec poslouchala tu druhou. Technika ukázala a potvrdila, že kolektiv je nesourodý. Nakonec už byl šum ve třídě tak veliký, že se téměř nedalo pokračovat. Všechny skupinky nakonec své představení témat ostrovů dokončily. Na povrch vyplynulo mnoho témat na besedu. Navrhli jsme jim tedy, že máme ještě čas, a tak je můžeme probrat. Pojmenovali jsme, čeho všeho jsem si všiml. Obecně vzato to byli návykové látky, vztahy v kolektivu, vzájemné poznání, a pak jsme jednotlivě vyjmenovali, co konkrétně jsme měli na mysli. Děti ovšem mou nabídku na besedu nepřijaly a nechtěly se o ničem bavit. Přestoupili jsme tedy k závěrečné „hladivé“ technice Mám, jsem, umím. Ta byla jako vždy přijata velice kladně. Nakonec jsme děti požádali o vyplnění dotazníčků na zpětnou vazbu směrem k nám, rozloučili jsme se a odešli.

4.4.2 Druhé setkání

Setkání proběhlo v pátek od 8.55, tudíž od druhé vyučovací hodiny. V úvodu jsme se chvíli bavili, co se ve třídě od minule změnilo. Na programu chyběla třídní učitelka, byla nemocná. Nejprve jsme si vytvořili kolečko ze židlí a jmenovky. Pro naladění se na sebe jsme začali technikou „Co o mě ostatní neví?“ Postupně každý v kolečku řekl jednu věc, kterou dělá nebo má rád a ostatní to o něm ještě neví. Jako další v pořadí, byla technika „Lidské bingo.“ Každý dostal papír s kolonkami typu: „Kdo má rád čokoládu?“ nebo „Kdo hraje na nějaký hudební nástroj?“ Úkolem bylo, aby do každé kolonky našli jednoho spolužáka/spolužačku, na které tvrzení platí, a ten se musel

podepsat. To žáky opravdu bavilo. Povedlo se, že se někteří opravdu dozvěděli něco nového o ostatních.

V další technice měli žáci na papír nakreslit zvíře, jakým by chtěli být, napsat jaké vlastnosti ono zvíře má, pozitivní, negativní a také jaký má vztah k ostatním živočišným druhům. Tato technika opravdu nezaujala, probíhala nudně a s narůstajícím šumem ve třídě.

Měli jsme připravené další techniky, ale žákům se do nich opravdu nechtělo. Dostali tedy možnost, ať si určí sami, jaké důležité téma by rádi dělali. Řekl jsem jim, že teď mají konečně možnost dělat něco smysluplného i z jejich pohledu. Nastal pozoruhodný obrat. Přestali vyrušovat a byli zticha. Nic neříkali, po dohledávání, jestli to je tím, že nechtějí nic dělat, nebo pouze neví, nebo se třeba stydí, jsme rozdali anonymní lístečky, kam měli napsat téma, které je pro ně aktuální a chtěli by ho probrat. Většina byla pro práci irelevantní, jako například, jít ven, hrát fotbal, na počítači, atd. Ale z těch uskutečnitelných převážilo téma drog. Udělali jsme tedy besedu, kde jsme opravdu pouze diskutovali. Z počátku se zdálo, že za chvíli rovnou i skončíme. Nakonec jsme ale ani neměli dost času. Probírali jsme zkušenosti s drogami, kde s nimi přicházejí do kontaktu. Jaké mají účinky, a to jak kladné, tak rizika spojená s užíváním. Nejaktuálnější byl alkohol, cigarety a marihuana. Musím uznat, že v otázkách okolního světa, jak funguje atd., je tento kolektiv poměrně vyspělý. Ukázalo se, že otázka vzniku závislosti a otázka přechodů z měkčích na tvrdší drogy byla pro některé poučnou, pokud se diskuze dala držet jako diskuze, nikoliv mentorování, či přednáška.

4.4.3 Shrnutí

Vztah lektor – třída se nám dařilo celkem dobře vybudovat a udržet. Absolutní podmínkou hlavně pro vůdčí chlapce bylo, aby byl v lektorské dvojici jeden muž.

4.5 Pátá etapa: Ověřování výsledků

Na zpětnou vazbu jsme se děti ptali přímo na konci programu ústně a zároveň jsme jim dali k vyplnění kartičku, kam nám mohly napsat i to, co nemohlo být vysloveno v kolektivu. Zpětná vazba k programu byla pozitivní. Za prvé se děti neučily a za druhé jsme hráli hry.

Pokud jde o výsledek, těžko říci, jestli více pomohla naše intervence anebo čas, který spolu děti tráví. Nejspíše svou měrou obojí. Děti spolu ke konci dobře spolupracovaly. Nenadávaly si, akceptovaly se. Celý kolektiv působil celistvějším dojmem.

Na konci druhého programu jsem si uvědomil, že při besedě o drogách jsem neudržel svou roli a nechal se strhnout. Pro příště je potřeba nezapomenout na ty, kdož zkušenosti nemají a ani mít nechtějí, a pochválit je.

Úplným závěrem bych rád podotkl, že je opravdu škoda, že program už nebude s tímto kolektivem v deváté třídě anebo častěji.

Závěr

Impulzem k psaní práce byla vlastní zkušenost s programy primární prevence jako účastníka programu a zároveň praxe lektora a praxe terénního pracovníka pro drogové uživatele, tedy terciární prevence.

V prvních částech se práce věnuje vymezení pojmů a teoretickému podkladu pro práci s dětským kolektivem. Již v úvodních kapitolách se ukazuje, že zážitková forma práce s kolektivem má mnoho výhod, ale také nevýhod. Autor poukazuje na přirozenou touhu si hrát, u dětí se hra stává hlavní poznávací aktivitou jejich okolí, a tudíž na efektivní spojení hry a výchovy, vzdělávání. Ovšem upozorňuje také na fakt, že zážitková pedagogika potřebuje několik podmínek pro svou funkčnost. Jednak jsou to několikadenní pobyty a také se věnuje outdoorovým aktivitám.

Práce s hrou vychází ze zážitkové pedagogiky. Jde o jednu z jejích metod. Pro práci bylo nutné vymezit pojem hra, jelikož pro něj existuje opravdu mnoho významů. V závěru teoretické části práce jsou vypsány účinné faktory pro práci se skupinou, uvedeny do prostředí bloků primární prevence a správného fungování třídního kolektivu. Zároveň je zdůrazněna potřeba spolupráce s dalšími členy, které s dětmi pracují nebo se jim věnují.

V praktické části práce autor popisuje organizaci, ve které pracuje, a celý postup příprav, od jednání se školou až k programu ve třídách. Snaží se věnovat nejdůležitějším aspektům dětského kolektivu ve dvou rovinách. První rovinou je fungování zdravě, druhou rovinou jsou patologické jevy. Jsou zde zmíněny zástupné techniky pro dané oblasti. Již v této části se objevují odpovědi na otázky, které si položil při psaní práce.

Možností primární prevence je velmi mnoho. Pracuje s velikou řadou technik, má širokou teoretickou základnu. V praxi se týmy lektorů setkávají na poradách, supervizích, neustále se dovzdělávají. Ve školách jim vycházejí třídní učitelé a metodici programů vstříc. Lektoři mohou program upravovat, zcela měnit, přizpůsobovat momentálním potřebám třídy. Mohou poskytovat individuální konzultace. Omezení nejsou tak četná, ale zásadní. Aby program přežival déle, musí přesahovat jednotlivé bloky. Celkový počet hodin práce

v jednotlivých třídách je často nedostačující. Pro přesáhnutí efektu programů je třeba motivovat nejen děti, ale i personál, nejlépe i rodiče na rodičovských schůzkách. Autor upozorňuje, že tato forma práce není v žádném případě psychoterapií.

V závěru je uvedena případová práce nesourodé třídy, která zachycuje dva bloky primární prevence, tedy vývoj třídy za jeden celý školní rok. Se třídou se pracovalo na vzájemném soužití dvou kolektivů a více menších podskupin a na otázce alkoholu, tabákových výrobků a marihuany. Vzájemné soužití kolektivů se velmi zlepšilo. Členové bývalých soupeřících tříd ztratili vzájemné nepřátelské nastavení, akceptovali se. Diskuze o drogách ukázala, že při správném způsobu vedení, dokáží mladí diskutovat a otevírat se.

Výsledkem případové studie tedy byla kladná odpověď na otázku smysluplnosti primární prevence, ovšem samozřejmě záleží na osobním nastavení a zakázce lektora.

Seznam bibliografických citací

- BENDL, S. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV nakladatelství, 2003, 197 s. ISBN 80-86642-08-9
- ČINČERA J. *Práce s hrou*. Praha: Grada Publishing, 2007, 115 s. ISBN 978-80-247-1974-0
- ERIKSON E. H. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002, 387 s. SBN 80-7203-380-8
- FRANKL V. E. *Lékařská péče o duši : základy logoterapie a existenciální analýzy*. Brno: Cesta, 1995, 237 s. ISBN 80-85319-39-X
- FÜRST, M. *Psychologie*. Olomouc: Votobia, 1997, 263 s. ISBN 80-7198-199-0
- GROF S. *Beyond the Brain*. Albany: State University of New York Press, 1985, 466 s. ISBN 0-87395-953-1
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Oprav.dotisk. Praha: Portál, 2004, 776 s. ISBN 80-7178-303-X
- HERMOCHOVÁ S. *Hry pro život : Sociálně psychologické hry pro děti a mládež*. Praha: Portál, 1994, 174 s. ISBN 80-85282-79-8
- JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001, 288 s. ISBN 80-7178-535-0.
- JANÍK A a DUŠEK K, *Drogy a společnost*. Zvolen: Osveta, 1975, 408 s.
- KALINA K. *Náklady primární prevence a náklady sekundární a terciární prevence mimo systém veřejného zdravotního pojištění*. Praha: Scan, Adiktologie Supplementum, 2001, s. 133 - 141 , ISSN 1213-3841
- KEOGH B. *Temperament ve třídě*. Praha: Grada Publishing, 2007, 171 s. ISBN 978-80-247-1504-9
- KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2001, 255 s. ISBN 80-7367-014-3
- KOLÁŘ, M. *Skrytý svět šikanování ve školách*. Praha: Portál, 1997, 127 s. ISBN 80-7178-123-1
- NEŠPOR, K. *Jak zůstat fit a předejít závislostem*. Praha: Portál, 1999, 120s. ISBN 80-7178-299-8
- NEŠPOR, K. *Týká se to i mne? Jak překonat problémy s alkoholem*. Praha: PRESL, J. *Drogová závislost*. Praha: Maxdorf, 1995, 88 s. ISBN 80-85800-25-X

RAY O. and KSIR Ch. *Drugs, society and human behavior*. Dubuque, Boston, St. Louis: Brown ; McGraw-Hill ; Mosby - Year Book, 1999, 494 p. ISBN 0-8151-7116-1

ŘEHÁKOVÁ, B. *Vzorce přátelství v české společnosti*. Praha: Sociologický časopis, 2003, s. 509-527 ISSN 0038 – 0288

STAFFORD, P. *Encyklopedie psychedelických látek*. Praha, Volvox Globator, 1997, 495 s. ISBN 80-7207-057-6

Sportopag, 1992, 132 s. ISBN Nevedeno

TÝM KPPP *Posilování pozitivních životních hodnot a postojů*.

NEPUBLIKOVÁNO

TÝM PROSPE, *Technicko-operační manuál*, 2006, NEPUBLIKOVÁNO

WEISSBERG, R.P. a spol. *Preventivní program rozvoje sociálních dovedností u dětí a mladistvých*. 1990, NEPUBLIKOVÁNO

WEISSBERG, R.P. a spol. *Modul protidrogové prevence*. 1990, NEPUBLIKOVÁNO

YALOM I. D. *Teorie a praxe skupinové psychoterapie*. Praha: Portál, 2007, 647 s. ISBN 978-80-7367-304-8

Internetové citace

Historie prevence, /online/, poslední revize 31. 8. 2009 /cit. 25. 8. 2009/.

Dostupné z <http://www.proximasociale.cz/prevence.php>

Primární prevence, /online/, poslední revize 28 .2. 2006 /cit. 25. 8. 2009/.

Dostupné z <http://www.adiktologie.cz/articles/cz/70/153/Primarni-prevence.html?acc=enb>

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno a příjmení autora: Vladimír Jarošík

Studijní program: Sociální politika a sociální práce

Studijní obor: Sociální práce se zaměřením na komunikaci a aplikovanou psychoterapii

Název práce: Primární prevence proti patologickým jevům

Počet stran bez příloh: 51

Celkový počet stran příloh: 0

Počet titulů české literatury a pramenů: 22

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 3

Počet internetových odkazů: 2

Vedoucí práce: Mgr. Jan Jakub Zlámaný

Rok dokončení práce: 2009

Oponentský posudek na práci Vladimíra Jarošíka Primární prevence proti patologickým jevům (PVŠPS, 2009)

V. Jarošík pracuje v oblasti primární prevence proti sociálně patologickým jevům na školách a zamýšlí se nad možnostmi této prevence, nad tím zda tato práce má nějaký smysl. Sám jako školák preventivní aktivity zažil - a hodnotí je velmi skepticky. To pojal jako výzvu k tomu, aby danou problematiku zkusil podrobit supervizi a zkoumání.

Autor v úvodních kapitolách práce objasňuje základní terminologii. Ukazuje na pojetí primární prevence a zabývá se jejími cíli. Zaměřuje se především na prevenci drogových závislostí - a upozorňuje, že předávání naukových informací může být i kontraproduktivní. Poté se zaměřil na problematiku zážitkové pedagogiky. V subkapitole o práci se hrou autor ukazuje rozdíl mezi zážitkovou pedagogikou a hrovými aktivitami. Autor také upozorňuje na obrovský kontrast mezi nároky na primární prevenci a realitou, kdy je na ni vyčleněn neobyčejně malý prostor ve vyučování.

V praktické části práce se autor zabývá činností střediska PROSPE. Popisuje vnitřní komunikaci uvnitř zařízení, komunikaci se školou, organizaci aktivit na půdě školy. Značný prostor byl věnován i subkapitole o etice práce terénního pracovníka. Pak věnuje pozornost hrovým aktivitám a sebereprezentaci účastníků (hry, kreslení erbu apod.). Popsány jsou techniky, ale i konkrétní program prevence na vybrané škole.

Připomínky:

- kapitola o historii primární prevence se skládá v podstatě z jednoho dlouhého citátu, který navíc není zcela přesný. Na školách probíhala v nejvýraznější podobě v rámci sexuální výchovy prevence proti možnostem sexuálního zneužívání a strašení nákazou pohlavních nemocí. Tyto aktivity probíhaly jako přednášky lékařů na školách, probíhaly jako systematické moralizování, napomínání a zastrasování důsledky nepromyšleného jednání v oblasti sexuálních aktivit. Mimochodem tato tradice sahá hluboko do meziválečného období - a její protagonista Hynie byl obrovskou autoritou nejen u nás, ale jeho publikace o pohlavním životě mládeže vycházely dlouhá léta v obrovských nákladech i v Německu. Ale to je již poznámka nad rámec práce.
- v elektronickém věku jsem psal posudek podle elektronické verze, kde však schází titulní list práce (její název je však naštěstí uveden v tiráži); jelikož papírová i elektronická verze musí být identické, je třeba opravit uložený soubor na CD disku tak, aby bylo možné hovořit o skutečné identitě textů práce.

RESUMÉ

Celkové hodnocení: Autor podává popis primární prevence drogových závislostí, která je dělána netradičním způsobem s využitím herních a projektivních technik. Ukazuje, že je důležité vtáhnout dospívající do dané problematiky - a to i přes malý prostor, který je těmto aktivitám ve školním prostředí věnován. Práce je poměrně popisná, mapuje podrobně krok za krokem činnost vybraného centra protidrogové prevence. Lze říci, že text splňuje požadavky kladené na bakalářské práce - a lze jej doporučit k obhajobě. Navrhovaná klasifikace: výborně.

19. 9. 2009



doc. PhDr. Jaroslav Kořa

RESUMÉ

Jméno a příjmení autora: Vladimír Jarošík

Studijní program: Sociální politika a sociální práce

Studijní obor: Sociální práce se zaměřením na komunikaci a aplikovanou psychoterapii

Rok dokončení práce: 2009

Název práce: Primární prevence proti patologickým jevům

Vedoucí práce: Mgr. Jan Jakub Zlámaný.

Klíčová slova: primární prevence, patologický jev, zážitek, hra, kolektiv, techniky

Autor bakalářské práce se ve své práci zabýval primární prevencí na základních školách. Práce je rozdělena do tří částí.

První část je věnována vymezení klíčových pojmů a teoretickému podkladu, definicím a historii primární prevence. Druhá část se zabývá představením organizace, zásadami a formou práce v praxi a rozdělením typů technik pro práci s dětským kolektivem s příklady technik. Poslední část je tvořena kasuistikou třídy z průběhu jednoroční práce. Podle autora je důležité uvědomovat si, z jakých základů by měl při práci s kolektivem vycházet, uvědomit si, kolik různých faktorů ovlivňuje vývoj a rozhodnutí jednotlivců v kolektivu.

Motivem psaní práce je otázka po smysluplnosti primární prevence a jejími možnostmi a omezeními. Impulzem k těmto otázkám je systém povinných návštěv, nařízený řediteli škol, na kterých autor pracuje, který ukládá spoustu povinností a zároveň dovoluje lektorů v průměru pouze osm hodin pro práci s jednotlivou třídou v jednom školním roce.

Na otázku smysluplnosti odpovídá autor pomocí kasuistiky, na otázku možností a omezení ve třetí části. Podle autora je práce ve třídách smysluplná, má mnoho možností, ale i řadu omezení, jako jsou nedostačující čas věnovaný primární prevenci, nedostatečný přesah bloků, malá možnost motivace a zapojení okolí dětí, ačkoliv začíná docházet k návštěvám lektorů třídních schůzek a nabídkám besed pro rodiče.

POSUDEK VEDOUCÍHO BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

V Praze dne 7.9.09

Název: Primární prevence proti patologickým jevům

Autor: Vladimír Jarošík

Posouzení tématu: Téma primární prevence sociálně patologických jevů je v současné době stále „horkým“ tématem. Navzdory výše finančních prostředků, které ČR věnuje na prevenci drogových závislostí je ČR mezi prvními zeměmi EU v počtu uživatelů tzv. „lehkých drog“ (zejména marihuany a extáze) u mladistvých. Vedle spotřeby piva tak získáváme další evropský nelichotivý primát. **Téma je pro autora očividně velmi blízké vzhledem ke studovanému oboru i zaměření své praxe. Z hlediska oboru sociální práce se zaměřením na komunikaci a aplikovanou psychoterapii je to téma plně vystihující zaměření studovaného oboru.**

Základní informace o práci:

Předkládaná práce svým rozsahem (51 str., 0 str. příloh) splňuje požadavky na závěrečnou práci bakalářského studia. Autor rozčlenil práci do 4. kapitol, které jsou dále vnitřně členěny až do podkapitol třetího řádu.

Obsahové hledisko:

V první kapitole se autor věnuje vymezení pojmů. V druhé kapitole teoretickému rozlišení primární, sekundární a terciární prevence, cílům a cílovým skupinám, zážitkové pedagogice a účinným faktorům při práci s kolektivem. Ve třetí kapitole se autor věnuje z primární prevenci z hlediska praxe - jejím etickým zásadám, vzdělávání, přípravě programu, typům používaných technik, problematice šikany aj.. **Za hlavní přínose této části práce považuji podrobné rozpracování ukázkového preventivního programu za použití metod zážitkové pedagogiky a herních aktivit použitelných při práci s touto skupinou mládeže, která žádá speciální, nekonvenční přístup.** Ve čtvrté kapitole autor předkládá kasuistiku třídy, která absolvovala program primární prevence v období jednoho roku. Cílem případové studie bylo zachytit na příkladu konkrétní třídy vliv takového programu na kolektiv žáků.

Formální hledisko

Členění kapitol je přehledné, kapitoly na sebe navazují a jsou logicky uspořádané. Autor se v úvodních kapitolách spíše zdržuje vlastních názorů a přednost dává citovaným autorům. Citace jsou prováděny dle normy a řádně uváděny v textu. Práce obsahuje 22 titulů české literatury 3 zdroje z cizojazyčné literatury. Celkově čerpá z 25 zdrojů což je pro bakalářskou práci dostatečný rozsah odborné literatury. Autor je poměrně stylisticky zdatný.

Nedostatky: Závěry a diskuse z případové studie jsou poměrně skromné – chybí kritická reflexe ohledně celkového nastavení preventivně primární programů u nás a diskuse o nich. Z čehož vyplývá otázka k obhajobě.

Otázka k obhajobě: Jak by dle autora měl vypadat ideální primárně preventivní program a jaké by prosadil pravidla pro tyto programy, aby zvýšil jejich efektivnost ?

Závěr: Domnívám se, že autor se zabýval tématem, který je velmi blízký studovanému oboru. Prokázal schopnost práce s odbornou literaturou a systematického shromažďování informací o dané problematice. V rámci případové studie prokázal schopnost strukturovat data do přehledné podoby a vyvodit z nich závěry. Ocenit musíme, že v rámci případové studie se autor důkladně seznámil s prostředím zkoumání a systematicky zpracoval výsledky případové studie. Téma bych považoval za vhodné ještě rozvinout v diplomové práci v magisterském stupni studia.

Klasifikace: Navrhuji práci připustit k obhajobě

Zpracoval: Mgr. Jan Jakub Zlámaný

