

Pražská vysoká škola psychosociálních studií



**Pojetí primární prevence sociálně patologických jevů
u mladistvých delikventů**

Diplomová práce

Martin Šantrůček

vedoucí práce:

Mgr. Iveta Jelínková

Praha 2019

Prague College of Psychosocial Studies



**The concept of primary prevention of social pathological
phenomena in juvenile delinquents**

Diploma Thesis

Martin Šantrůček

The Diploma Thesis Work Supervisor:

Mgr. Iveta Jelínková

Prague 2019

Anotace

Obsahem předkládané diplomové práce je problematika primární prevence sociálně patologických jevů u mladistvých, kteří jsou ohroženi prostředím a jsou tak náchylnější k delikventnímu chování. Práce je cílena na preventivní programy, které autor uskutečňuje v součinnosti s městskou policií. Práce je rozdělena na teoretickou a výzkumnou část.

V teoretické části je ukotveno základní pojmosloví vztahující se k práci, jako je prevence, delikvence, mladiství atp. Ve výzkumné části jsou analyzovány polostrukturované rozhovory, kde se snažím najít a vyhodnotit reálné přesahy preventivních programů do praktického života klientů, podobu programů, jejich pozitiva a nedostatky. Z takto získaných poznatků vyvozuji závěry, které je možno použít pro další zefektivnění programů a práce v oblasti primární prevence.

Klíčová slova

preventivní program, sociální prevence, delikvence, mladiství, polostrukturovaný rozhovor

Abstract

The subject of the presented dissertation is the topic of primary prevention of Social pathological phenomena at adolescents, who are endangered by their environment and therefore they tend more to deliquent behaviour. The work is aimed to prevention programs made by its author in cooperation with the Metropolitan Police. The work is divided into a theoretical part and a research.

The basic terminology related to the work such as prevention, delinquency or adolescents is rooted in the theoretical part. In the research part the half-structured interviews are being analysed. I try to find and evaluate the real overlaps of the prevention plans to daily life of my clients, the form of the plans, their positives and negatives. From the gained facts I draw conclusions that can be used for improving the effectivity of those programs and the work in the area of primary prevention.

Key words

Prevention program, social prevention, delinquency, adolescents, half-structured interview

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů a literatury a dalších odborných zdrojů.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Chrudimi dne.....

.....
Martin Šantrůček

Poděkování

Rád bych chtěl poděkovat Mgr. Ivetě Jelínkové za odborné vedení, cenné rady a velkou ochotu, které ve velké míře přispěly k výsledné podobě diplomové práce. Zároveň děkuji participantům, kteří byli ochotní zúčastnit se výzkumného šetření a poskytli své zkušenosti z účasti na preventivních programech sociálně patologických jevů.

Obsah

ÚVOD.....	8
1 SOCIÁLNÍ PREVENCE	10
1.1 Definice pojmu sociální prevence.....	10
1.2 Primární sociální prevence.....	12
1.3 Děti a mládež jako adresáti sociální prevence	14
2 SOCIÁLNÍ PREVENCE U ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL	17
2.1 Podoba a specifika (sociální prevence u žáků základních škol).....	17
2.2 Sociální prevence v rodině.....	20
2.3 Sociální prevence ve školním prostředí	23
2.4 Další formy a faktory prevence.....	25
3 PREVENTIVNÍ PROGRAMY.....	28
3.1 Primární sociální prevence na školách.....	28
3.2 Programy sociální prevence na základních školách.....	30
3.3 Programy specificky zaměřené na jednotlivé formy rizikového chování	33
4 MLADISTVÍ A DELIKVENCE.....	37
4.1 Mladiství	37
4.2 Delikvence	38
5 VÝZKUMNÁ ČÁST	42
5.1 Metodologie	42
5.1.1 Cíle a výzkumné otázky	42
5.1.2 Metody a techniky výzkumného šetření.....	43
5.1.3 Sběr informací.....	44
5.1.4 Výzkumný vzorek	45
5.1.5 Charakteristika preventivních programů.....	46
5.2 Výsledky	47
5.2.1 Hodnocení programu.....	47
5.2.2 Dopad programu.....	50
5.2.3 Nedostatky	54
DISKUZE A ZODPOVĚZENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	58
ZÁVĚR	62
POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE.....	64

ÚVOD

Dnešní mladí lidé jsou neustále ohrožováni celou řadou negativních jevů, sociálně patologických jevů a sociálních selhání, která se nevyhýbají dětem a dospívajícím bez ohledu na jejich sociální status a rodinné zázemí. V činnosti sociální práce se tak stále více prosazuje zaměření se na sociální prevenci, která je nejúčinnějším nástrojem předcházení všech negativních jevů ve společnosti. Sociální prevence je velice široká oblast činnosti sociální práce a může být pojímána jednak z pohledu tematického, jednak z pohledu cílové skupiny. Sám pracuji v institucích sociální práce v Pardubicích, konkrétně v Informačním centru pro mládež a Poradně prvního kontaktu, což znamená, že se ve své každodenní praxi setkávám s problémem rizikového chování a sociálních selhání dětí a mládeže. Z praxe proto vím, že intervence sociálního problému nikdy nemůže vyvážit to, aby se daná negativní situace nikdy nestala. Také z vlastní praxe vím, že je celá řada situací, do kterých se děti a mladí lidé dostávají naprosto zbytečně a kde by účinná prevence mohla zamezit veškerým problémům.

Mladistvým a i dětem hrozí v současnosti řada negativních jevů, mění se celá společenská atmosféra a také sociální vazby a vztahy. Na to je nutné reagovat také koncepcí sociální práce. V rámci vlastní činnosti pozoruji, jak velkou pozornost věnují procesu prevence negativních sociálních jevů nejen instituce sociální práce, ale také školské instituce, bezpečnostní složky, rodiče a také samy děti. Jedná se tedy o velice aktuální téma, kterým se zabývám také ve své diplomové práci. Konkrétně se zaměřuji na proces primární sociální prevence starších žáků základních škol a na to, jak se mnou realizované programy prevence odrážejí v jejich skutečném životě. Jak je vidět, jedná se o téma velice specifické, které je těžko kvantifikovatelné. Proto je základem předkládané práce kvalitativní výzkumné šetření prováděné formou interview se žáky základních škol na Pardubicku, kteří absolvovali některý z preventivních programů, které v rámci své činnosti sociální práce s mládeží realizují.

Hlavním cílem práce je zjistit, jak se tyto programy odrážejí v životě starších žáků základních škol, tedy zda mají vliv na jejich jednání, chování a uvažování. Nejde samozřejmě matematicky změřit, zda a jakým způsobem je život a jednání dětí ze základních škol absolvováním programů ovlivněno, proto budeme hledat konkrétní situace a případy, ve kterých se děti řídily tím, co jim bylo programy prezentováno.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část, kdy v teoretické části je vytvářena literární rešerše zkoumaného problému. V jednotlivých kapitolách nejprve definujeme pojem sociální prevence s důrazem na primární sociální prevenci a sociální prevenci cílenou na děti a mládež. V druhé kapitole představíme podobu a specifika sociální prevence u žáků základních škol, kdy zvláštní pozornost věnujeme zejména školnímu prostředí, institucím sociální práce a rodinnému prostředí. Ve třetí kapitole představíme problematiku preventivních programů realizovaných na českých základních školách a v poslední kapitole teoretické části práce definujeme pojmy mladiství a delikvence. Tato část práce vychází výhradně ze studia odborné literatury a zdrojů, kdy používáme jednak publikace a odborné studie zabývající se problematikou sociální práce, sociální prevence, vývojovou psychologií, a jednak strategické, legislativní a metodické dokumenty zaměřené na tuto problematiku. Kompletní seznam použité literatury a zdrojů je uveden na konci práce.

Stěžejní je však praktická část práce, která je prezentací provedeného výzkumného šetření. Jak už bylo uvedeno výše, jedná se o kvalitativní výzkumné šetření zjišťující, zda mají vliv, případně jaký, programy sociální prevence, realizované mnou na základních školách na Pardubicku, a také přesah do reálného života starších žáků základních škol. Cíl práce vychází z předpokladu, že proto, aby primární sociální prevence žáků základních škol měla očekávaný účinek, je nutné ji pojímat jako komplexní jev sestávající z mnoha dílčích činností a aktivit, přičemž každá jednotlivá činnost by měla mít zejména praktický účinek a dopad. Prevence je v našem kontextu chápána jako nástroj, prostřednictvím kterého je možné ovlivňovat děti a mladé dospívající tak, aby se v případě ohrožení, rizikové situace či negativního jevu, dokázali zachovat správně a vyvarovat se sociálnímu selhání. Jedná se o velice náročný úkol, protože děti a mladí lidé jsou v dnešní době vystaveni řadě problémů a rizikových situací, ale věříme, že je možné jim účelnou formou předat vzorce vhodného chování a jednání.

1 SOCIÁLNÍ PREVENCE

Tématem předkládané diplomové práce je pojetí primární prevence sociálně patologických jevů¹ u mladistvých, konkrétně účinnost a efekt preventivních programů realizovaných na základních školách. Předtím, než bude definována samotná problematika preventivních programů pro děti a mládež, je nutné si přiblížit základní pojmy. V této kapitole teoretické části práce bude pozornost zaměřena na definici pojmu sociální prevence, na samotné použití a využití sociální prevence a budou představeny jednotlivé druhy sociální prevence s důrazem kladeným na prevenci primární.

1.1 Definice pojmu sociální prevence

Pojem prevence je všeobecně používán ve smyslu předcházení něčemu, či ochrana před něčím. České slovo prevence má původ v latinském *praeventia*, což znamená předejít něčemu nežádoucímu či včasnou ochranu. Latinské sloveso *praevenire* pak značí jednoduše *předcházet* (Orel, 2016). Preventivní opatření a činnosti se aplikují v celé řadě procesů a také v sociální práci má prevence své nezastupitelné místo. Prevence se praktikuje v lékařství, ve školství, stejně jako v sociální práci. Obecná definice prevence se nachází např. v Pedagogickém slovníku, kde kolektiv autorů (Mareš, Průcha & Walterová, 2009, s. 178) definuje prevenci jako „...soubor opatření zaměřených na předcházení nežádoucích jevů, zejména onemocnění, poškození a sociálně patologických jevů.“

Jednotlivé oblasti prevence mají svá specifika, takže v kontextu sociální práce se hovoří o sociální prevenci přímo zaměřené na předcházení nežádoucím sociálně patologickým jevům (Matoušek, 2003b). V tomto směru je možné o sociální prevenci hovořit jako o užším vymezení prevence (Pokorný, 2003). Protože je všeobecně uznáváno, že aplikace prevence je pro společnost ve všech ohledech přínosnější než

¹ Tyrš (2006) sice uvádí, že termín sociálně patologické jevy není vhodné v souvislosti s dětmi a mladými lidmi používat a navrhuje vhodnější pojem rizikové formy chování. Nové metodické doporučení mění aktuální terminologii, protože pojem sociálně patologické jevy je považován za pojem sociologický označující nezdravé, abnormální a obecně nežádoucí společenské jevy a není dostatečně výstižný pro nejmladší generaci. Na druhou stranu je oblast primární sociální prevence oblastí sociální práce, takže i v předkládané diplomové práci budou používány jak pojmy sociálně patologické jevy a rizikové chování, tak pojem sociální selhání.

následné řešení vzniklého problému, je také v oblasti sociální práce věnována prevenci velká pozornost. Jak uvádí Matoušek (2003a, s. 164.), ve vztahu k sociální práci se prevence definuje jako soubor opatření, „...jimiž se předchází sociálnímu selhání, a to zejména těm typům selhání, která ohrožují základní hodnoty společnosti (kriminalita, prostituce, toxikomanie, xenofobie, rasismus, sociální parazitismus, násilí apod.).“

Význam sociální prevence dotvrzuje také fakt, že služby sociální prevence jsou podle § 32 Zákona č. 108/2006 Sb. o sociálních službách jedním ze základních článků sociálních služeb jako takových. Služby sociální prevence pak § 53 výše uvedeného zákona definuje jako služby, které napomáhají zabránit sociálnímu vyloučení osob, které jsou tímto ohroženy pro krizovou sociální situaci, životní návyky a způsob života vedoucí ke konfliktu se společností, sociálně znevýhodňující prostředí a ohrožení práv a oprávněných zájmů trestnou činností jiné fyzické osoby. Cílem služeb sociální prevence je podle Zákona o sociálních službách napomáhat osobám k překonání jejich nepříznivé sociální situace a chránit společnost před vznikem a šířením nežádoucích společenských jevů. Z výše uvedeného je možné usuzovat, že sociální prevence má v procesu sociální práce nezastupitelné místo a v mnoha případech se jedná o stěžejní činnost náplně práce sociálních pracovníků.

Prevenci, respektive sociální prevenci, lze nahlížet z mnoha různých úhlů pohledu. V našich podmínkách se nejčastěji hovoří o sociální prevenci primárního, sekundárního a terciárního charakteru. K rozdělení prevence na primární a sekundární došlo přibližně v polovině 20. století a od 60. let minulého století se do kategorizace prevence přidala také terciární prevence. Pro potřeby předkládané diplomové práce jsou stěžejní první dvě jmenované, které jsou všeobecně pokládány za skutečná preventivní opatření. Terciární prevence je určena osobám, které se již s problémem v dané oblasti setkaly. To znamená, že terciární prevence pracuje s mladistvými, kteří se již dopustili trestného činu, s osobami, u kterých již k nějakému druhu sociálního selhání došlo. Proto se často mluví o terciární prevenci jako o intervenci, jejímž cílem je minimalizace škod způsobených aktuálním problémem. Současně se terciární prevence soustředí na zamezení recidivy v procesu sociálního selhání a to ve všech směrech (Matoušek, 2003a; Orel, 2016).

1.2 Primární sociální prevence

Tématem předkládané práce je primární sociální prevence, ale odborní autoři (např. Matoušek & Matoušková, 2011) se shodují na tom, že všechny tři jednotlivé kategorie sociální prevence lze od sebe oddělovat velice těžce a že všechny tyto přístupy často splývají a jednotlivé postupy se aplikují ve všech formách sociální prevence. Na rozdíl od terciární prevence, jsou adresáty primární a sekundární sociální prevence jedinci, u kterých k sociálnímu selhání zatím ještě nedošlo. Podle Matouška (2003a) cílí primární sociální prevence na osoby, které zatím nemají se sociálním selháním zkušenosti a nemají k němu ani žádné výrazné předpoklady. Matoušek dále uvádí, že primární sociální prevence se může zaměřovat na celou populaci jako celek, nebo jen na určitou skupinu v jejím rámci. Primární sociální prevence se tak může podle okruhu adresátů dále členit na nespécifickou a specifickou. Sekundární sociální prevencí pak Matoušek (2003a) označuje takový druh prevence, který pracuje se skupinami osob vykazujících zvýšené riziko sociálního selhání, nebo s osobami, které již sociální selhání manifestují, ale jeho míra se ještě nedá indikovat.

Ať se primární sociální prevence aplikuje ve své nespécifické či specifické formě, vždy je jejím základem komplexní přístup k problematice vzniku sociálního selhání. Pokorný (2003, s. 14) definuje primární sociální prevenci jako „...koncepční, komplexní, cílený, plánovitý, flexibilní a efektivní soubor opatření, odborných činností a nabídek, zaměřený na posilování a rozvoj společensky žádoucích postojů, hodnot, zájmů, forem zdravého životního stylu, chování a jednání jednotlivců i skupin.“ Cílem primární sociální prevence je tedy zabránit tomu, aby se jedinec či skupina jedinců dostala vůbec do kontaktu s negativním jevem a nemusela tedy vůbec řešit jeho manifestaci. Primární sociální prevence se nejčastěji realizuje prostřednictvím besed, přednášek a workshopů a cílem je, aby se škodlivost dané látky či jevu v životě adresáta či adresátů preventivních opatření vůbec neobjevila (Matějček, 2002). Na primární prevenci se má podílet celá společnost a její koncepce zajišťuje celkové snižování incidence sociálních selhání ve společnosti. Základními přístupy primární sociální prevence jsou edukační činnosti pro širokou veřejnost a celkové koncepce zdravého a efektivního životního stylu společnosti (Kukla, 2016).

Jak uvádí Matoušek (2003a), primární sociální prevence nemůže být postavena na varováních a zákazech, ale spíše na podpoře prosociálních postojů a chování.

Primární prevence sociálně patologických jevů má za cíl oslabit počet a vliv rizikových faktorů a posílit protektivní faktory na straně jedince, rodiny i prostředí. Primární sociální prevence je tedy zaměřena na populaci celkově za účelem snížení výskytu poruch v ní. To znamená, že programy a činnosti primární sociální prevence se nezaměřují jen na určitou skupinu populace a konkrétní problém, ale působí všeobecně. Zamezení vzniku sociálně patologického jevu u jedince se děje prostřednictvím podpory duševního zdraví a posílení protektivních faktorů. Sekundární sociální prevence působí podobně, ovšem její cílovou skupinou jsou jedinci, kteří jsou označováni jako riziková (Fischer, 2009).

Primární prevence má působit programově a to ve smyslu podpory zrání jedince tak, aby ten co nejbezpečněji prošel cestou hledání vlastní identity. Kalina (2008) v této souvislosti hovoří o nutnosti rozvíjení jednotlivých předpokladů bio-psycho-sociálně-spirituální komplexity člověka a o diferencovaném působení na celou společnost zaměřeném na cílové skupiny. To znamená, že podle tohoto přístupu se primární sociální prevence soustředí na všechny uvedené aspekty jedince. Kalina (2008) dále jednotlivé předpoklady komplexního působení sociální prevence primárního charakteru přibližuje. Biologický předpoklad prevence zahrnuje zájem o své tělo, pohyb, zdravý životní styl a výživu, včasnou a adekvátní reakci na onemocnění a úrazy či dostatečnou rehabilitaci. Stejně jako dostatečná starost o biologickou či fyzickou stránku, je důležitá také prevence v oblasti psychologických předpokladů. V rovině primární sociální prevence se jedná o učení intimity ve vztazích, otevřené komunikaci a sdílení hodnot s ostatními, stejně jako o učení se asertivitě, o pochopení hranic a o tvorbu vlastních hodnot a postojů. Velice důležitá je v této oblasti otázka volného času, respektive jeho efektivní trávení, která je zejména u dětí a mladých lidí v oblasti sociální prevence základní veličinou.

V oblasti sociální se primární prevence realizuje jednak v kontextu celospolečenském, jednak v rozsahu osobním. V celospolečenském postoji se sociální aspekt prevence prezentuje starostí o sociální integritu či péčí o minority a sociálně potřebné a v osobní rovině pak rozvojem pro-sociálního chování, komunitního cítění, vztahu k dobrovolnosti, dobročinnosti, soucitu a empatie. Opominout nelze ani spirituální charakteristiku sociální prevence, která předchází pocitům o nesmyslnosti lidského života a snažení a podobným otázkám stojícím často za manifestací sociálně

patologického jevu. Cílem primární sociální prevence je hledání a nabízení alternativy a také pomoc najít jedinci vlastní náplň, alternativu nevhodným programům. Právě spirituální stránka primární sociální prevence je často podceňována, nicméně pro komplexní účinnost prevence je nezbytná (Kalina, 2008).

Přesto, že primární, sekundární i terciární sociální prevence představují velice ucelený a komplexní přístup k problematice výskytu sociálně patologických jevů ve společnosti, je možné v jejím rámci rozlišovat jednotlivé oblasti prevence podle obsahu. Takže i když je sociální prevence primárního charakteru komplexní záležitostí, zvláště se definuje v zaměření na jednotlivé sociálně patologické jevy. Je možné identifikovat primární sociální prevenci kriminality, návykového chování, závislostí, agresivního chování, sociálního vyloučení apod. Stejně tak je třeba si uvědomit, že i když se primární sociální prevence týká celé populace jako takové, je možné identifikovat skupiny, na které systematické i neorganizované aktivity primární sociální prevence přímo a častěji cílí. V první řadě je touto skupinou nejmladší generace, tedy děti a mládež.

1.3 Děti a mládež jako adresáti sociální prevence

I když je výskyt sociálně patologických jevů v populaci nezávislý na věkové kategorii jedince, děti a mládež jsou skupinou, které je v otázce prevence sociálně patologických jevů věnována velká pozornost. Také předkládaná diplomová práce se zabývá účinností preventivních programů organizovaných na základních školách, takže je třeba se zaměřit na problematiku sociální prevence v kontextu věkové kategorie dětí a mládeže. Jak totiž uvádí Kraus (in Jedlička, 2015, s. 68) „... je při plánování a uskutečňování preventivních aktivit důležité znát velmi dobře cílovou skupinu.“ Žáky základních škol jsou jedinci ve věku přibližně 6 – 15 let, což je věkové období plné změn, zvratů a fyzických i psychických proměn. Toto vše působí na jedince stresově a může to vyvolat kořeny vzniku nejrůznějších sociálně patologických jevů. Z hlediska vývojové psychologie je období základní školy dále členěno na raný, střední a starší školní věk. Vágnerová (2008) tato období z pohledu věku definuje tak, že raný školní věk označuje dobu od nástupu do první třídy do 8 – 9 roku života, střední školní věk do 11 – 12 let věku jedince a starší školní věk končí ukončením základní školy, tedy zpravidla patnáctým rokem věku jedince.

Období školního věku znamená překotný fyzický a psychický vývoj, stejně tak se jedinec formuje jako sociální osobnost. Stále se jedná o dobu, kdy má výhradní nebo později velice důležité postavení rodina jako socializační faktor, ale nástupem do školy se dítě dostává do zcela nového sociálního prostředí, kde se setkává jak s novými autoritami – učiteli, tak se silou vrstevnických skupin. Z pohledu vývojové psychologie se žáci základních škol označují jako děti a mládež. Zatímco děti je možné charakterizovat jako vcelku jednotnou skupinu, definice mládeže je již mnohem složitější. Žáci základních škol se však z globálního hlediska vykazují vcelku silnou diferenciací a heterogenitou, která je dána zejména odlišným tempem vývoje každého jedince, které je s postupem věku stále markantnější. Role žáka základní školy je sice pro jedince nová a z pohledu jeho vývoje velice důležitá, ale v zásadě nemá tato role příliš vysoký sociální status. Jedná se však o stěžejní předpoklad další sociální diferenciaci jedince (Vágnerová, 2008). Přesto, že se tyto faktory naplno projevují až v dalším vývojovém období, už školní věk je provázen hledáním vlastního místa ve společnosti a určitou formou identifikace prostřednictvím opozice vůči starším generacím (Smolík, 2010).

Děti a mládež na základních školách jsou adresáty primární sociální prevence právě proto, že se v tomto vývojovém období jedinci identifikují, hledají, formují se jejich postoje a hodnoty, jsou náchylní k vlivům vrstevnických skupin a přitom ještě nejsou zcela zřetelně schopni oddělovat pozitivní a negativní vlivy. Uplatňování primární sociální prevence na jedince ve věku 6 – 15 let je velice důležité proto, že nevyhraněnost této věkové skupiny vyžaduje, aby se realizovala celková, nespecifická sociální prevence – a to jak ve smyslu obsahovém, tak ve smyslu adresátů. To znamená, že primární sociální prevence žáků základních škol se nesoustředí pouze na jeden problém či nebezpečí a je aplikována plošně na všechny jedince daného věku. Matoušek (2008, s. 155) k tomu podotýká, že „...primární prevence sociálního selhání nemůže být – zejména u dětí – specifická, protože nejde chránit děti jen před jedním nežádoucím vlivem.“ Kromě faktu přináležitosti žáků základních škol k určité vývojové skupině se na podobě zkoumané primární sociální prevence podílí také globální společenský vývoj. To znamená, že primární sociální prevence žáků základních škol musí reagovat na dlouhodobé i krátkodobé společenské změny.

V první řadě je nutné vždy počítat s novými modely sociálního selhání, které žáky základních škol ohrožují. Kromě tradičních sociálně patologických jevů, jakými jsou alkoholismus, rasismus, toxikomanie, kriminalita, prostituce, agresivita, šikánování, násilí, přistupují zcela nové formy sociálního selhání. Primární sociální prevence žáků základních škol tak musí počítat s novými problémy, jakými mohou být nealkoholické drogy, nové formy gamblerství, netolismus, kyberšikana, závislost na počítačových hrách. Jak je vidět, řada nových forem sociálně patologických jevů přímo souvisí s technologickým a technickým pokrokem. Právě novým podmínkám je třeba sociální prevenci dětí a mládeže přizpůsobovat. Současná nejmladší generace je bezesporu generací digitální, což podle Prenského (2001) znamená, že současné děti a mládež vyrůstají v digitálním věku, což se přímo projevuje na jejich přístupu a chápání reality. Zatímco dříve byla nejmladší generace označována za digitální migranty, v současné době se hovoří o digitálních domorodcích. To znamená, že dnešní žáci základních škol se v digitálním věku narodili a vyrůstali v něm a život v prostředí digitálních her, počítačů a internetu je pro ně naprosto přirozený. Zde se však skrývá řada novodobých nebezpečí sociálně patologických jevů.

V podstatě se dá konstatovat, že některým typem sociálního selhání jsou potenciálně ohroženi všichni žáci základních škol a to právě vzhledem ke svému věku a vývojovému stadiu psychického a sociálního vývoje. Preventivní opatření zaměřená na eliminaci či minimalizaci nebezpečí vzniku sociálně patologických jevů u nejmladší generace se tak musejí týkat všech dětí na základních školách. Není možné se preventivně či intervenčně zabývat jen rizikovými skupinami žáků základních škol či těmi, kteří již sociální selhání manifestují. Z tohoto důvodu má primární sociální prevence zaměřená na žáky základních škol svá specifika, zvláštní podobu a postupy, které je třeba dodržovat a kterými je třeba se řídit. Protože ve výzkumné části práce budou analyzovány preventivní programy realizované na základních školách konkrétní institucí sociální práce, bude v dalších kapitolách věnována zvláštní pozornost právě problematice sociální prevence žáků základních škol.

2 SOCIÁLNÍ PREVENCE U ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

V druhé kapitole předkládané práce bude vymezena sociální prevence zaměřená na žáky základních škol. Budou představeny formy sociální prevence, tedy nesystematická a systematická, organizovaná i neorganizovaná forma. Proto, že primární sociální prevence cílená na žáky základních škol je opravdu preventivní záležitostí, na které se podílí celá populace, bude definována primární sociální prevence probíhající v rodině, ve škole a v dalších sociálních prostředích žáka a budou definována specifika této formy sociální prevence i její úloha a důležitost.

2.1 Podoba a specifika (sociální prevence u žáků základních škol)

Na úvod je třeba podotknout, že sociální práce a další blízké obory jako např. sociální pedagogika se o věkovou skupinu dětí a mládeže zajímají stále více a současně pedagogika a pedagogické profese pracující v rámci počátečního vzdělávání stále více infiltrují postupy a poznatky sociální práce. Období dětství a dospívání činí jedince velice zranitelným a právě z tohoto důvodu jsou zejména starší žáci společně se studenty středních škol považováni za jednu z nejohroženějších populačních skupin a to bez ohledu na to, zda jedinec přímo spadá do rizikové skupiny. V tomto kontextu se používá termín syndrom rizikového chování, který je právě typický pro starší děti a mládež a který v kontextu této věkové skupiny do jisté míry nahrazuje termíny sociální selhání a sociálně patologické jevy. Tento termín má na rozdíl od výše uvedených pojmů sociální práce přesněji reflektovat problematiku potenciálního ohrožení sociálním selháním hrozícím nejmladší generaci bez ohledu na další specifikace. Marková (2008) charakterizuje syndrom rizikového chování na základě následujících projevů:

- abúzus návykových látek (kouření, konzumace alkoholu a drog),
- negativní jevy v oblasti psychosociální (poruchy chování, agrese, delikvence, kriminalita, autoagrese v podobě suicidálního chování),
- rizikové chování v oblasti reprodukční (předčasný pohlavní život, střídání partnerů, pohlavní nemoci, těhotenství).

Z výše uvedeného vyplývá, že školní věk a zejména pak starší školní věk je věkem ze své podstaty rizikovým a jedinci v tomto vývojovém období vykazují tendence rizikového chování a to jako celek bez ohledu na sociální faktory. Pro praxi sociální práce to znamená, že primární sociální prevence je v tomto věku opravdu důležitým aspektem předcházení manifestace sociálně patologických jevů u dětí a mladých dospívajících. V procesu sociální prevence žáků základních škol je vždy nutné zohlednit výchovný faktor, který je součástí prakticky jakéhokoli působení a práce s dětmi a mladými dospívajícími. Právě vzhledem k nevyhraněnosti těchto jedinců je třeba na jejich vývoj a osobnost neustále výchovně působit a využít nejrůznější možnosti k tomu, aby se do budoucna dokázali vyrovnat s problémy, které život v tzv. postmoderní společnosti přináší. Vliv společenských změn probíhajících na konci 20. a na počátku 21. století na výchovné působení na nejmladší generaci zdůrazňuje také Mühlpachr (2008), který uvádí nutnost zaměřit se na následující oblasti:

- informace a informovanost – postmoderní společnost má k dispozici velké množství informací, svoboda slova a projevu je jedním ze základních práv člověka a v praxi se ukazuje síla reklam a propagandy; pro mladé lidi to znamená nebezpečí vytváření mylného životního postoje, zaměřeného na bohatství, materialismus, rychlé získání postavení a moci; masmédiá ukazují jednoduchý život a mladí lidé si vytvářejí naprosto zjednodušené představy o životě a světě;
- orientace na finance, materialismus – úspěch se měří ekonomickými výdělky, hodnota člověka je dána jeho ekonomickým statutem a vlastněným majetkem; vedle toho touha po získání tohoto postavení a majetku vede k upřednostňování práce nad ostatními složkami života a zejména rodičovská role ustupuje do pozadí, což vede ke generačním konfliktům a nenaplněnosti rodičovství;
- vysoká zaměstnanost rodičů a často i prarodičů – důsledkem je výrazné omezování výchovného působení rodinného prostředí, které se zužuje pouze na kontrolu nejnutnějších potřeb a materiálních požadavků;
- důraz na inteligenci – vede k potlačení důležitosti emocionálních a sociálních vlastností člověka, jedinci se stávají egocentrickými a děti a mládež jsou

vedení k intelektuálním úspěchům bez ohledu na charakterové a osobnostní vlastnosti;

- změna postoje k volnočasovým aktivitám – tradiční volnočasové působení rodiny ustupuje do pozadí, prosazují se finančně náročné aktivity, které jsou však přístupné jen určitému procentu dětí a mladých lidí; na jednu stranu existuje velké množství organizovaného volnočasového vyžití, na druhé straně toto není dostupné všem a mladí lidé svůj volný čas tráví bezprizorně a bez vhodného výchovného působení;
- změny v tradičním pojetí rodiny – pojetí rodinného soužití se mění, rodiče často upřednostňují vlastní zájmy a potřeby a výchovné působení je minimální;
- změny se projevují také ve školním prostředí – neschopnost rodinného prostředí plnit své výchovné funkce vede k přehazování této zodpovědnosti na školy, které však pro toto nejsou uzpůsobeny; školní prostředí se také stále více orientuje na výsledky a podporuje tak vznik rivality a soutěživosti; na jedné straně tak stojí školy, které musejí pracovat s dětmi, jejichž výchovný základ z rodiny není dostačující, na druhé straně se tyto nedostatky kompenzují vznikem řady zařízení suplujících představitele nápravných činností.

Všechny výše uvedené změny ve svém důsledku vedou k tomu, že děti se stávají stále častěji a také ve stále nižším věku náchylnější k manifestaci sociálně patologických jevů. Faktem zůstává, že zvrátit nastavené globalizační procesy není možné, takže práci s dětmi a mladými lidmi je nutné přizpůsobit výše uvedeným podmínkám. Víc než kdy dříve se proces socializace v mladém věku váže na nejruznější formy střetů, konfliktů a rozporů. Současně s procesem problematizování mnohých tradičních hodnot a norem, které dřívějším generacím poskytovaly nezbytné regulativy sociálních vztahů, se jedná o faktory činicí z dnešních žáků základních škol cílovou skupinu sociální prevence (Klíma, 2004). Děti a mládež jako zvláštní skupina primární sociální prevence tedy vyžadují zvláštní přístup, což se v praxi projevuje mimo jiné tím, že většina preventivních programů má svou variaci pro děti a dospívající a svou pro dospělé jedince. Jedná se např. o prevenci agresivity, návykového chování, toxikomanie apod. (Fischer, 2009).

Primární sociální prevence u žáků základních škol tak na jedné straně musí splňovat aspekty primární sociální prevence jako takové. To znamená, že se od ní očekává komplexní přístup a má se realizovat jako soubor opatření globálně směřujících k upevnění zdraví dětí a mladých dospívajících, k dodržování zákonnosti a k posilování morálních kvalit. Současně se však jedná o činnost vysoce konkrétního zaměření, takže jejím cílem je zmapování konkrétních rizik, identifikace a následné porozumění příčinám odchylek a realizace účinných obranných mechanismů. Realizace primární sociální prevence u dětí a mládeže si klade zcela konkrétní cíle, tedy směřuje k eliminaci či minimalizaci vzniku naprosto konkrétních problémů a sociálních selhání. Její samotná podoba však nemůže být v praxi udržitelně předkládána jako shluk jednorázových akcí bez vzájemného propojení. Naopak, základním požadavkem úspěšné primární sociální prevence u žáků základních škol je soustavnost, systematičnost a cílevědomost nastavených psychohygienických opatření (Jedlička, 2015).

Tyto základní požadavky na podobu primární sociální prevence u dětí a mládeže Jedlička (2015) vhodně transformuje do změněného názvu a hovoří o univerzální preventivní intervenci, čímž zcela vystihuje komplexnost, systematičnost a ucelenost tohoto jevu ve smyslu adresátů i obsahů. Univerzální obsah primární sociální prevence žáků základních škol neznamena jen její obsahovou a adresní nevyhraněnost, ale také fakt, že zahrnuje preventivní působení všech skupin přicházejících se žákem do kontaktu. Jednotlivé přístupy primární sociální prevence žáků základních škol z pohledu jejich realizátora budou nastíněny v následujících podkapitolách.

2.2 Sociální prevence v rodině

V nejširším kontextu se sociální prevence realizuje všemi složkami společnosti, tedy rodinou, školou, prostředím i médií, která se výrazně podílejí na negativním obrazu doby (Gulová, 2011). Role rodiny v procesu primární sociální prevence u dětí a mladých dospívajících vyplývá z úlohy, kterou rodina hraje v procesu socializace jedince. Také primární sociální prevence v rodinném prostředí podléhá změnám a společenskému vývoji. O tom, jak se mění pojetí rodičovství a jak

se otázka rodičovského přístupu v současné době mění, byla již řeč výše (kapitola 2.1). I přesto zůstává rodina primárním činitelem socializace jedince v raném dětství a i v dalších vývojových stádiích má trvalý a významný vliv na vývoj a sebepojetí jedince. V rodině se vytvářejí citové vazby dítěte, které mají dlouhodobý vliv na jeho život a trvale jej ukotvují (Jedlička, 2004).

Protože základním cílem primární sociální prevence je zamezení vzniku sociálního selhání, je základním předpokladem její efektivity zajištění normálního růstu a vývoje dítěte. Normální růst a vývoj dítěte pak zahrnuje jednak optimální uspokojování potřeb dítěte v rodině a jednak jeho efektivní a vyhovující uspokojování svých potřeb ve školních institucích. V rodinném prostředí se jedná o uspokojování potřeb fyziologických, psychosociálních, ale také těch spirituálních. To znamená, že proto, aby se dítě zdravě vyvíjelo a formovalo se v osobnost schopnou minimalizovat nebezpečí sociálních selhání ve svém životě, je nezbytně nutné, aby rodina o své děti pečovala po všech stránkách. Do této oblasti zajištění všech potřeb dítěte spadá zajištění potravy a tekutin, zajištění potřeby spánku a odpočinku, potřeby pohybu a dýchání, potřeby růstu a vývoje, potřeby jistoty a bezpečí. Stejně tak rodina zajišťuje svým dětem uspokojování potřeb sounáležitosti a lásky, uznání a sebeúcty, učení a stimulů, emocionálnosti, duchovních potřeb a potřeb seberealizace (Sikorová, 2012).

Rodina je prostředím, které dává dítěti základní normy společenského chování a má také působit jako základní faktor vytváření zábrán v případném asociálním chování dětí. Důležité je tedy zaměřením se na konkrétní faktory podpory zdravého růstu a zrání dítěte ze strany rodičů. Je dokázáno, že sociální selhávání se častěji vyskytují v rodinách, kde rodiče děti buď k dodržování pravidel a disciplíny nemotivují, nebo naopak v těch, kde je disciplína směrem k dítěti příliš tvrdá. Dalším způsobem realizace sociální prevence v rodině je kontrola dítěte. Rodiče se liší v tom, jak vysokou míru informovanosti o svém dítěti vyžadují a tento faktor má také přímý vliv na případný výskyt sociálního selhání. I v tomto směru je nutné najít harmonii mezi dohledem rodiče na volný čas dítěte, na jeho chování a na jeho sociální síť a nutností podpory zdravé separace dítěte, která od nástupu do školy nabývá nových rozměrů (Matoušek & Matoušková, 2011). Na jedné straně je tedy třeba, aby rodiče své děti dostatečně kontrolovali a dávali jim dostatečné podněty a příklady

k zdravému vývoji a růstu, na druhé straně je nutné dopřát dětem samostatnost a styk s dalšími sociálními a vrstevnickými skupinami.

Sikorová (2012, s. 28) uvádí, že „...dobré rodinné zázemí pomáhá často dítěti překonat i velmi těžké životní situace“, což znamená, že právě rodinné prostředí je velice důležitou součástí primární sociální prevence u dětí a mládeže. Shodná autorka pak uvádí celkem tři základní podmínky, které by měla rodina splňovat, aby vytvářela optimální, a tedy preventivní, prostředí pro růst a vývoj dítěte:

- autentičnost – rodič je ve vztahu k dítěti sám sebou, což znamená, že před ním otevřeně prožívá své pocity a postoje,
- akceptace (zájem, důvěra) – rodič dítě bezpodmínečně miluje a akceptuje, což znamená, že vzhled, sklony, slabosti a chování dítěte neovlivňují bezpodmínečně kladné přijetí dítěte rodiči,
- empatické porozumění – rodič rozumí pocitům dítěte a dokáže si je uvědomit a s dítětem o nich hovořit.

Podoba primární sociální prevence u dětí v rodinném prostředí by se také mohla odvíjet od toho, jaké rodinné chování a jednání je považováno za příčinu sociálního selhání dítěte. Rodinné prostředí totiž může vůči dětem působit také jaké zdroj rizikových faktorů problémového chování a sociálních selhání. To znamená, že pokud za tyto rizikové faktory v rodině bývají považovány špatná péče a disciplína, časté konflikty, výskyt problémového chování v minulosti, souhlas rodičů s problémovým chováním, nízký příjem a špatné bydlení a nedbalé a nevlídné zacházení s dítětem, mohou opačné póly uvedených bodů působit preventivně. Rodina by tak měla s dítětem zacházet vlídně a se zájmem o ně, problémového chování by se měli vyvarovat i ostatní členové rodiny a v případě, že se vyskytuje, měli by se členové k němu stavět odmítavě, rodina by měla žít v harmonii a bez zbytečných a neefektivních konfliktů a dítě by mělo cítit disciplínu, péči a dozor (Kukla, 2016).

2.3 Sociální prevence ve školním prostředí

Silné vazby s rodinou a rodinné prostředí zajišťující optimální vývoj dítěte jsou po šestém roku života doplněny dalším významným činitelem sociálního vývoje a socializace – školním prostředím. O tom, že rodina zdaleka není jediným prostředím sociální prevence u dětí, svědčí fakt, že mladí delikventi z velké části pocházejí z navenek uspořádaných rodin. Je proto třeba si uvědomit, že působení a fungování rodiny je právě od školní docházky nutné doplnit o další faktory (Kukla, 2016). Přes význam rodiny je pro potřeby sociální práce nejefektivnějším partnerem primární sociální prevence u žáků základních škol právě škola. Proto je velký důraz kladen na spolupráci se školami, na aplikaci sociální tematiky do vzdělávání, na přípravu pedagogických pracovníků v duchu potřeb sociální práce a na podíl odborníků sociální práce na výchovně-vzdělávacím procesu na základních školách (Gulová, 2011). Také ve školním prostředí je sociální prevence komplexní záležitostí a jak uvádí Kolář (2001) ve spojitosti s prevencí šikany, nejedná se jen o předcházení problému, ale o jeho celkové řešení na všech úrovních vnitřního vývoje.

Stejně jako se mění celkové pojetí rodiny a tedy i její přístup k socializaci dítěte, mění se také školy a školský systém (Matoušek, 2003b). Také ve školském prostředí se sociální prevence primárního charakteru rozvíjí jako celkový koncept přístupu k práci s žáky a studenty. Matoušek a Matoušková (2011) v této souvislosti hovoří o náležitém rozvíjení tvořivosti dětí, prosociálních dovedností a dalších občanských ctností, které jsou základním předpokladem pro samostatný život v demokratické společnosti. Podle těchto autorů by se v první řadě mělo na primární sociální prevenci podílet celkové pojetí vzdělávání, které by nemělo být autoritářské, ale založené na aktivitě žáků, na jejich přímých zkušenostech, na spolupráci s ostatními, na diskuzích, hledáních konstruktivních řešení problémů a na spolupráci s učiteli a dospělými, ne na podřízení. Právě neautoritativní školské prostředí, kde se žáci sami angažují a aktivizují, je podle Matouška a Matouškové (2011) předpokladem nepřítomnosti řady sociálně patologických a destruktivních jevů v chování žáků na školách.

Velice důležitým faktorem prevence sociálně patologických jevů však nejsou jen vztahy mezi jednotlivými žáky a vztahy mezi žáky a učiteli. Důležité jsou podle Říčana (2010) také vztahy mezi učiteli navzájem. Vzájemná solidarita pedagogů ve

svém důsledku vede k tomu, že učitelé a vedení školy se navzájem podporují, a to i v případě nesouhlasu rodičů. To zvyšuje efektivitu jejich preventivního působení, protože to dovoluje učitelům více se v procesu výchovného působení na žáky angažovat. Na základních školách je v současnosti běžnou praxí zavádění preventivních systémů a programů, které zpracovávají školní metodikové prevence a jejichž realizace je v kompetenci všech článků školní hierarchie. Tyto programy a systémy prevence na školách jsou reálným vyústěním postojů českého školství k otázce prevence sociálně patologických jevů a kromě prevence konkrétních projevů sociálního selhání se soustředí na celkovou výchovu dětí a mládeže ke zdravému životnímu stylu a k osvojování sociálního chování. Děti jsou vedeny k upevňování pozitivních hodnot, k celkovému rozvoji dovedností podílejících se na přirozeném odmítání případného násilí, agresivity, šikany, rasismu, xenofobie a dalších negativních jevů včetně porušování zákona. Školské preventivní působení se profiluje jak v prevenci zcela konkrétních negativních sociálních jevů, tak ve vytváření celkového konceptu přístupu žáka k životu a jeho problémům (Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013 – 2018, 2013).

Protože jednotlivé aspekty a podoba konkrétních preventivních programů budou detailně popsány ve třetí kapitole předkládané práce, zde bude pozornost věnována spíše celkové koncepci, přístupu a cílům preventivního působení na školách. Jak už bylo naznačeno výše, jedním z úkolů sociální prevence na školách je vytvoření pozitivního sociálního klimatu v celé škole a v procesu zvyšování důvěry ve vzájemné dyadické interakci mezi učitelem a žákem či studentem. Celkový přístup k dětem a mládeži se zasazuje o rozvíjení jejich sociálních dovedností, jejich psychické odolnosti a také o posilování jejich komunikačních dovedností. Děti a mládež jsou vedeny k respektování a dodržování zásad zdravého životního stylu jako důležitého předpokladu odolávání sociálnímu selhání. Pozornost je věnována také budování pozitivní hodnotové orientaci žáků a studentů a zvyšování jejich informovanosti o sociálně patologických jevech. Prevence je zaměřena také na učitele a další pedagogické pracovníky, kteří by měli být aktivními činiteli preventivní činnosti školy a to nejen realizací jednotlivých programů a aktivit, ale i svým celkovým osobním působením na žáky a studenty (Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013 – 2018, 2013).

Zcela zvláštní kapitolu koncepce primární sociální prevence na školách tvoří kooperace s rodinou. Vzhledem k důležitosti, jakou rodinné a školní prostředí v oblasti primární sociální prevence žáků základních škol hrají, je nezbytně nutné, aby obě tyto složky kooperovaly a navzájem si stanovily hranice svého působení. Ne vždy se však daří působení obou prostředí harmonizovat, naopak je nutné a priori počítat spíše s nesouladem v hranicích školy a rodiny. Jak uvádí Martinek (2009, s. 17) „...škola má pravidla v chování stanovená určitým školním řádem. Je jasné, že v domácím prostředí nemohou být tato pravidla taková, jaká stanovuje právě tento řád. V ideálním případě jsou v rodině o trochu volnější, jsou však pevně daná a pro dítě čitelná.“ Ne vždy se však pravidla domácího a školního prostředí setkají v symbióze a naopak, ve škole je nutné řešit problémy jak s dětmi, které procházejí bezhraniční rodinnou výchovou, tak s dětmi, které mají výchovu z domova striktně úzko hraniční. Oba případy jsou pro školu a pedagogy náročné, protože u těchto dětí se často vyskytují problémy a sociální selhání nejrůznějšího druhu (např. šikana), které se pak těžko řeší vzhledem k postoji rodiny (Martinek, 2009).

2.4 Další formy a faktory prevence

Kromě rodiny a školy se na socializaci žáka základní školy podílejí i další faktory a instituce, které tak mohou mít výrazný vliv v procesu univerzální prevence. Z pohledu sociální prevence jsou pro žáka základní školy důležité další instituce pedagogicko-psychologického charakteru, média a v neposlední řadě volný čas, respektive jeho smysluplné trávení. Jak už bylo řečeno výše, vzhledem k proměnám rodiny a zejména k proměnám rodičovství se na socializaci a tedy i primární sociální prevence stále více podílejí instituce, přičemž škola je jen jednou z nich. Děti se stále více stávají subjekty sociální péče a výchovy, což je důsledek zaměstnanosti rodičů a změn ve společnosti. Poradny psychologicko-pedagogického charakteru či informační centra a další organizace se přímo či zprostředkovaně podílejí na školních preventivních strategiích realizovaných na školách a školských zařízeních v souladu se zákonem 561/2004 Sb., o předškolním, školním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon). Tyto poradny a zařízení udržují se školami v územně příslušné oblasti pravidelné styky a kontakty a zejména zasahují v případech vyskytnutí problémů a rizikového chování. Detailněji bude

otázka kooperace poraden a center pro mládež v procesu primární sociální prevence nastíněna v další kapitole.

Problém médií je velice živý a zejména v oblasti rizikového chování dětí a mládeže se mu věnuje velká pozornost. Už výše bylo zmíněno, že současná nejmladší generace žije v době technologického pokroku a zatímco dříve se pozornost prevence soustředila na analýzu televize a televizního vysílání pro děti a mládež, v současné době je médiem s největším dopadem na život nejmladší generace internet. Jak uvádí Jedlička (2004), televizní vysílání a další média jsou často obviňována z toho, že mají přímý vliv na zvyšování agrese a agresivity dětí a mládeže a že velice negativně působí na výskyt rizikových faktorů u nejmladší generace. Je nepochybné, že současná nejmladší generace tráví u televize, na počítači, tabletu či telefonu velkou část svého času a zejména internet je velice těžce kontrolovatelný. Internet a televize mají v životě současných dětí a mladých lidí velice důležité místo a v procesu sociální prevence je možné na tyto fenomény pohlížet z několika úhlů pohledu. V první řadě se jedná o samotný rizikový faktor, protože u dětí a mladých lidí se může lehce vyvinout závislost na internetu, počítačových hrách a televizi. Na druhé straně jsou média, tedy televize a internet, pro děti a mladé lidi velice důležitým zdrojem informací ovlivňujících jejich postoje a názory (Ševčíková, 2014).

Kromě nebezpečí závislosti a přinášení nesprávných informací má však přílišné trávení času na internetu také další negativa. Děti a mladí lidé jsou ohroženi zneužitím soukromí a soukromých informací publikovaných zejména prostřednictvím sociálních sítí, kyberšikanou a kybergroomingem, zneužíváním na internetu, sledováním nevhodných obsahů a v neposlední řadě se přílišným trávením času na internetu a sociálních sítích negativně vyvíjí socializace dětí a mládeže (Ševčíková, 2014). I když je internet a televize na jedné straně nebezpečím a výrazným rizikovým faktorem chování dětí a mládeže, je možné využít jej a jeho vliv v procesu sociální prevence. Děti a mládež si práci s technologiemi velice lehce osvojují a internet může být také zdrojem pozitivního působení na vývoj a vytváření hodnotové orientace nejmladší generace. Vzhledem k širí záběru, jakou internet má, se však jakékoli využívání internetu a technologií neobjede bez dozoru a vlivu rodičů a školy (bezpecne-online.cz).

V případě dětí a mladých lidí je velice důležitým prostředkem sociální prevence volný čas. Volný čas totiž není jen dobou relaxace a odpočinku, ale volnočasové aktivity a vyžití mají přímý dopad na utváření a vývoj osobnosti. I když nástupem do první třídy začíná dítěti celá řada do té doby neznámých povinností, stále tvoří volný čas většinu jeho času. To znamená, že po splnění všech povinností souvisejících se školní docházkou, zajištěním chodu domácnosti a vlastních fyziologických potřeb, má žák základní školy stále ještě hodně času, který může využívat podle vlastního uvážení a potřeb. Kromě rozsahu volnočasových aktivit, také s ohledem na věk a stádium vývoje žáků základních škol, pak vystupuje do popředí výchovná funkce volného času, takže je více než vhodné, aby byl volný čas žáků základních škol pedagogicky ovlivňován (Pávková, 1999). Pro žáka základní školy je volný čas časem, kdy si odpočine od svých povinností a kromě rekreace by měl v této době také kompenzovat jednostranné zaměření, které v důsledku školní docházky zažívá. Volný čas má pro žáka základní školy také funkci komunikační a socializační, což znamená, že mu dovoluje trávit čas se svými vrstevníky a také poznávat nové lidi a sociální skupiny (Knotová, 2011).

Přes důležitost všech výše uvedených funkcí volného času je třeba u žáků základních škol dbát především na plnění formativní a výchovné funkce volného času. V případě, že žáci základních škol tráví svůj čas vhodně a kvalitně, podílí se volnočasové aktivity na formování osobnosti žáků základních škol, usměrňují jejich životní postoje a podílí se na pozitivním vytváření životních hodnot. Právě u dětí a mládeže je u volného času kategorizována funkce preventivní, která pozitivně ovlivňuje život a další směřování příslušníků nejmladší generace. Proto, aby volný čas opravdu na žáky základních škol působil preventivně, výchovně a formativně, nesmí se jednat o tzv. bezprizorní volný čas. Děti a mládež by měly mít svůj volný čas naplněný aktivitami, které by měly korespondovat s jejich osobností a přesvědčením. Nebezpečím se stává právě bezprizorní neorganizované trávení volného času dětí a mládeže, které se vyznačuje tím, že se děti bezcílně a bez organizace toulají po ulicích, či tráví čas u počítače. Takto pojmávaný volný čas je často příčinou celé řady rizikových situací a může stát na počátku vzniku sociálního selhání příslušníků nejmladší generace. Je to totiž právě nuda a nedostatek aktivity, co často vede děti a mládež k manifestaci sociálně patologických jevů (Pávková, 1999; Knotová, 2011).

3 PREVENTIVNÍ PROGRAMY

Výzkumná část předkládané práce se zabývá účinností a dopadem preventivních programů organizovaných v rámci primární sociální prevence na základních školách, takže v poslední kapitole teoretické části se přímo zaměříme na problematiku preventivních programů na základních školách. Budou představeny legislativní základy a formy sociální prevence na základních školách, konkrétní realizace a programy a další náležitosti této specifické preventivní činnosti.

3.1 Primární sociální prevence na školách

V prvé řadě je třeba podotknout, že sociální prevence v českých školách je nedílnou součástí státní vzdělávací politiky. Stěžejní roli v procesu uplatňování školní primární prevence rizikových projevů chování u dětí a mládeže v ČR má Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, které stanovuje základní strategii v oblasti prevence, stanovuje priority pro budoucí období, podporuje vytváření vazeb a struktury subjektů realizujících či kooperujících na vytyčených prioritách a podporuje vytváření materiálních, personálních a finančních podmínek nutných pro realizaci prevence. Součástí stěžejní činnosti MŠMT v oblasti sociální prevence na školách je také tvorba metodiky a podpora subjektů působících na poli primární prevence. Vývodem činnosti MŠMT v oblasti primární prevence na školách je Národní strategie primární prevence rizikového chování, kdy v současné době je platná verze určená na období 2013 – 2018 (Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013 – 2018, 2013).

Při plnění krátkodobých, střednědobých i dlouhodobých cílů v oblasti primární prevence rizikového chování u dětí a mládeže plní MŠMT zejména funkci koordinátora jednotlivých aktivit a zainteresovaných subjektů, kdy tuto koordinaci na primární úrovni řeší krajští školní koordinátoři prevence v úzké spolupráci s činiteli na úrovni okresů – pedagogicko-psychologickými poradnami a jejich metodiky prevence. Činnosti v oblasti prevence rizikového chování dětí a mládeže zahrnují také primární uživatele a realizátory programů primární prevence, tedy jednotlivé školy a školská zařízení. Na této úrovni představuje MŠMT školní metodik prevence. Jak je vidět, primární sociální prevence na českých školách je v konečném důsledku realizována na

několika různých úrovních a jejich činnost, přístup a povaha se liší právě podle hierarchické příslušnosti. Základem jsou tedy dokumenty národní povahy, ovšem samotné preventivní programy jsou realizovány v souladu s potřebami konkrétní školy, tedy na základě školských dokumentů, které si každá základní škola vytváří sama (Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013 – 2018, 2013).

Základem realizace primární sociální prevence na základních školách je tedy Školní preventivní program pro mateřské a základní školy a školská zařízení, který si každá základní škola modifikuje do svého vlastního specifického preventivního programu rizikového chování. Preventivní programy rizikového chování na základních školách by však neměly být jen jednotlivými školními či volnočasovými aktivitami, ale prevence jako taková by měla být nedílnou součástí celého výchovně vzdělávacího procesu a působení. Proto je Školní preventivní program pro mateřské a základní školy a školská zařízení koncipován jako návod k holistickému přístupu k problematice prevence. Preventivní výchovně vzdělávací působení musí být neoddelitelnou součástí výuky a života základních škol a má u dětí rozvíjet schopnosti, dovednosti a vědomosti ke zvyšování sociálních kompetencí, posilování komunikačních dovedností, vytváření pozitivního sociálního klimatu a formování postojů ke společensky akceptovaným hodnotám (Školní preventivní program pro mateřské a základní školy a školská zařízení).

Kromě úzké spolupráce jednotlivých částí českého školského systému se na zajištění a koordinaci primární sociální prevence rizikového chování dětí a mládeže v ČR podílejí i jiné instituce a orgány. Je proto nutné zajistit i mezirezortní spolupráci a to zejména s institucemi sociální práce a politiky (Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013 – 2018, 2013). Hlavním aktérem, tedy skutečným realizátorem sociální primární prevence na českých základních školách je školní metodik prevence. Tuto funkci na základní škole zřizuje ředitel školy v souladu s vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Školní metodik prevence je pedagogickým pracovníkem, který je však odborně připravený na realizaci výchovného poradenství v oblasti prevence. Úkolem školního metodika prevence je sledovat žáky a studenty z hlediska pedagogické, psychologické a sociální normy a na

základě svých pozorování a zjištění případných negativních jevů a poruch konat preventivní opatření (Tyšer, 2006).

Není vzhledem k tématu práce třeba zabývat se nutností odborné kvalifikace školních metodiků prevence a jejich náplní práce. Je důležité se zaměřit na úlohu školního metodika prevence v oblasti primární sociální prevence na základní škole, kde působí. Školní metodik prevence koordinuje tvorbu, realizaci a evaluaci preventivního programu školy, dále se podílí na realizaci školních aktivit sociální prevence, současně spolupracuje s ostatními pedagogy školy, metodicky je vede, zajišťuje jejich vzdělávání v oblasti školní primární prevence rizikového chování a spolupracuje v této oblasti se specializovanými organizacemi. Bohužel, praxe na českých základních školách je taková, že školní metodik prevence je jen jedna z funkcí některého z pedagogů školy. Na úkor svých ostatních závazků souvisejících s výkonem např. výchovného poradenství či třídního učitelství nemohou školní metodikové prevence věnovat této problematice dostatek času a pozornosti (Akční plán školské primární prevence rizikového chování v hlavním městě Praze na rok 2017 s výhledem pro rok 2018).

3.2 Programy sociální prevence na základních školách

Jednotlivé základní školy si sice tvoří své vlastní preventivní programy, které se mohou v určitých drobnějších bodech mírně lišit, v zásadě však sledují shodné cíle a mají velice podobnou náplň a realizaci. V terminologii sociální prevence se tyto programy většinou nazývají minimální preventivní programy a představují určité modelové rámce školních preventivních programů. Miovský (2012, s. 116) uvádí, že minimální preventivní program „...by měl definovat dlouhodobé a krátkodobé cíle preventivního programu a aktivit školy a současně by měl být naplánován tak, aby mohl být řádně proveden a zkontrolován.“ Minimální preventivní program spoluvytvářejí všichni pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci základní školy a její školní metodik prevence jeho přípravu, tvorbu a vyhodnocování realizuje v kooperaci s místně příslušnou pedagogicko-psychologickou poradnou a případně také s dalšími neziskovými organizacemi a lokálními subjekty, tedy s Policií ČR apod. (Miovský et al., 2012).

Podle Miovského (2012) je minimální preventivní program na základní škole sestaven ze tří pilířů – ze souboru pravidel pro zvýšení bezpečnosti dětí ve škole a na školních akcích, z programů zaměřených na rozvoj dovedností pro život a z programů specificky zaměřených na jednotlivé formy rizikového chování. Stejně jako pojetí primární sociální prevence, také všechny tři pilíře minimálního preventivního programu na základní škole mají být v souladu a jsou velice úzce propojeny. Tato kategorizace neznamena, že by složky minimálního preventivního programu byly odděleny. Naopak, fungují ve vzájemné interakci a je třeba k nim přistupovat komplexně. Vytváření bezpečného prostředí se může na první pohled zdát jako samozřejmost, protože nejen rodiče, ale celá společnost očekávají, že školní prostředí je pro děti bezpečné a neohrožuje ani jejich zdraví, ani jejich psychický vývoj a stav. Přesto Miovský (2012) věnuje této oblasti zvláštní pozornost, což je logickým důsledkem faktu, že jen v opravdu bezpečném školním prostředí může být prováděna efektivní prevence. Současně však shodný autor upozorňuje, že nejde vytvořit školu bez násilí, drog a rizikového chování, protože tyto jevy jsou nedílnou součástí života společnosti.

O tom, jaký význam má pro prevenci sociálně patologických jevů nebo rizikového chování žáků základních škol celkové vštěpování hodnot, přístupu ke společnosti a přírodě, už byla řeč výše. Proto jsou nedílnou součástí minimálních preventivních programů na základních školách dílčí programy zaměřené na rozvoj dovedností pro život. Právě tyto programy jsou velice specifické a jsou podle našeho názoru opravdovou realizací univerzálnosti primární sociální prevence na základních školách. Tato forma prevence není totiž primárně mířena na některý projev rizikového chování, ale cílí na rozvoj osobnosti žáka základní školy jako celku a to ve smyslu výchovy k zdravému způsobu chování. Jak ve svém manuálu uvádí WHO (2003, s. 36.), kde definuje tzv. Life Skills, tedy životní dovednosti, jako „...schopnost k adaptaci a pozitivnímu chování, které vede jedince k efektivnímu vyrovnání se s otázkami a výzvami každodenního života.“ Jedná se o kategorii nadřazenou ostatním dovednostem sociálního, psychického a fyzického zaměření, takže proto by měla být právě ve věku základní školy věnována velká pozornost jejímu rozvoji.

Kultivace dovedností k životu se může na první pohled jevit jako velice široký pojem, ale v zásadě se jedná o rozvoj protektivních faktorů, zejména ve smyslu

vytváření hodnotového systému zahrnujícího takové hodnoty jako zdraví a úspěch a netolerantního přístupu k rizikovému chování (Smékalová & Palová, 2016). Miovský (2012) v této souvislosti hovoří o dovednosti sebeovlivnění a sociálních dovednostech a zahrnuje do těchto kategorií kritické a kreativní myšlení, řešení problémů, rozhodování, komunikační dovednosti, schopnost čelit sociálnímu tlaku a umění odmítat, asertivní dovednosti a schopnosti empatie. Těchto dovedností je však celá řada a WHO (2003) např. uvádí ještě dovednost stanovování cílů, reflexe sebe sama, sebehodnocení, vnímání vlastní účinnosti, schopnosti organizovat čas, plánovat a monitorovat, umět plnit závazky, zvládat emoce a stres a další. Co se týče vzdělávání v oblasti životních dovedností a jejich rozvoje, probíhá víceméně prostřednictvím výuky obecných životních dovedností a také prostřednictvím praktického nácviku dovedností ve vztahu k hlavním zdravotním a sociálním tématům.

Tyto první dva pilíře minimálního preventivního programu na základních školách jsou většinou v kompetenci pedagogických a nepedagogických pracovníků školy a jejich plnění a realizace jsou součástí každodenního výchovně-vzdělávacího procesu probíhajícího ve škole. V reálu se projevuje podporou kolektivních vztahů a přátelství, podporou vlastního sebevědomí dítěte, jeho schopností bránit se, empatie a dalších. Kultivace životních dovedností se může realizovat prostřednictvím speciálních programů – např. her, pobytů v přírodě apod., ale v zásadě by měla být tvorba hodnotového žebříčku žáka základní školy a utvrzování jeho vědomí sebe sama a okolního světa nedílnou součástí každodenní interakce mezi žákem a pedagogickými i nepedagogickými pracovníky školy. Kompetence z oblasti životních dovedností jsou interdisciplinárním tématem. Předpokládají funkční využití poznatků a vědomostí obsažených v jednotlivých vzdělávacích oblastech a různých školních aktivitách, stejně jako využívání zkušeností žáků z jejich života v rodině a společnosti. Osvojení sociálních kompetencí vyžaduje využití interaktivních metod. Např. na prvním stupni lze rozvíjet schopnost diskutovat, komunikovat, řešit problémy a konflikty prostřednictvím komunitního kruhu. Na druhém stupni lze využít simulačních her (jak bych se „já“ choval ve fiktivních situacích), relaxačních technik, brainstormingu, diskuse, projektů, hraní rolí (hraní jiných rolí než jsem „já“), empatie, kreslení, nácviku verbální a nonverbální komunikace a dalších metod (Školní preventivní program pro mateřské a základní školy a školská zařízení; Miovský et al., 2012).

3.3 Programy specificky zaměřené na jednotlivé formy rizikového chování

Posledním pilířem minimálního preventivního programu jsou programy specificky zaměřené na jednotlivé formy rizikového chování. Stejně jako minimální preventivní program, také tato kategorie je přímo přizpůsobena tomu, že její cílovou skupinou jsou žáci základní školy, tedy děti ve věku 6-15 let. To znamená, že tyto programy jsou zaměřeny na ty aspekty, které jsou pro děti v tomto věku rizikové – záškoláctví, závislosti, násilí, vandalismus, sexuální zneužívání, zneužívání sektami, rasismus, xenofobie, prekriminální a kriminální chování, rizikové projevy sebepoškozování, šikana, agrese, agresivita, rizikové sporty, poruchy příjmu potravy a mnohé další. Na organizaci těchto specifických programů se velice často podílejí pracovníci dalších institucí a zařízení, které mohou k prevenci v dané oblasti rizikového chování přispět – pedagogicko-psychologické poradny, místní policie, zdravotničtí pracovníci, ale také mediálně známé osobnosti, umělci, sportovci apod. Většinou jsou tyto programy realizovány jako rozhovory, besedy, individuální i skupinové práce, nácvik řešení modelových situací, komunikace s dospělými, sbírání nejrozličnějších informací k danému tématu, tematické hry, soutěže, návštěvy divadel, kin či výstav, projevy samostatného výtvarného či pohybového vyjádření a další (Školní preventivní program pro mateřské a základní školy a školská zařízení; Miovský et al., 2012).

Tyto specifické programy mají celou řadu podob a velmi často jsou organizovány právě místně příslušnými pedagogicko-psychologickými poradnami. Jejich konkrétní náplň a podoba se odvíjí jednak od toho, které konkrétní věkové kategorii v rámci vývojové skupiny žáků základních škol jsou věnovány, a také podle toho, kterého konkrétního problému rizikového chování se týkají. Každý takový program však musí mít jasně vypracovanou metodiku, postupy a cílové kompetence. Na následujících řádcích bude stručně představen specifický program zaměřený na šikanu tak, aby bylo zřejmé, na jakém principu a v jakých dimenzích tyto preventivní programy fungují.

Např. při realizaci programu proti šikanování je možné si stanovit jednak dlouhodobé, jednak krátkodobé cíle, kterých bude prostřednictvím programu dosaženo. Krátkodobým cílem může být informování žáků o problému šikany a vyjasnění její definice, diagnostika výskytu šikany na dané základní škole, nastavení spolupráce zainteresovaných složek, pokud tato již nenastala (učitelů, třídního učitele, školním metodikem prevence, výchovným poradcem, školním psychologem a vedením školy s místní pedagogicko-psychologickou poradnou) a vytipování ohrožených míst. Dlouhodobým cílem může být další vzdělávání pedagogických pracovníků školy v tématu šikany, zahrnutí tématu do výuky předmětů či vytváření pozitivního školního prostředí (Kreutzerová, 2016).

Pokud jsou takto stanoveny cíle specifického programu prevence, je třeba určit konkrétní kroky k jeho naplnění. Třídnímu učitelovi se přímo v rámci pedagogicko-psychologického procesu nabízí metody komunitního kruhu a skupinové práce. Obě tyto formy práce s žáky podporují vzájemnou důvěru ve třídě i mezi třídou a jejím třídním učitelem a vytvářejí atmosféru, ve které jsou žáci ochotni se svěřovat, naslouchat si a společně řešit nastalé problémy a situace. V rámci výuky se téma šikany stane součástí příslušných předmětů, ve kterých je možno otázku šikany nastínit a probrat – zdravotní a občanská výchova, přírodopis, tělesná výchova apod. Současně se preventivní program zaměří také na prevenci šikany mimo vyučování. V rámci aktivit pořádaných školou jsou pro žáky připravovány programy na jednotlivé přestávky mezi vyučovacími hodinami, škola zavede školní parlament, kde se mohou žáci vyjádřit, do programu prevence šikany se zapojují i další zařízení základní školy jako školní družina, školní kroužky a případné sportovní soutěže, školy v přírodě a jiné pobyty a pobytové kurzy apod. (Miovský, 2012; Kreutzerová, 2016).

Nedílnou součástí takového preventivního programu by měla být i spolupráce s rodinami. To znamená, že i rodiče žáků jsou informováni o existenci programu, který mohou sami využít prostřednictvím konzultačních hodin s příslušnými pracovníky (školním vychovatelem či metodikem prevence) a případného zprostředkování odborné pomoci v případě výskytu problému šikany – a to jak rodině oběti, tak rodině agresora. I v takto pojatém preventivním specifickém programu má své místo beseda, přednáška či setkání s osobou, která má k tématu co říci, buď jako odborník, nebo jako osobnost, která má na žáky vliv, nebo jako přímý

účastník šikany (Martinek, 2009; Kolář, 2001). Vždy je třeba preventivní program koncipovat tak, aby byl přístupný cílové skupině žáků základní školy a aby odpovídal jejich psychické a sociální úrovni zrání. Nabídka jednotlivých programů je u každé základní školy přímo závislá na možnostech oslovit další pracoviště. Je proto logické, že ve větších městech se na preventivních programech mohou podílet kromě klasických organizací pedagogicko-psychologického charakteru a Policie ČR, také další neziskové organizace jako různé poradny pro ženy, mediační a probační pracovníci, kurátoři, právníci a soudci, adiktologická střediska apod.

Na závěr je třeba zastavit se u toho, jak preventivní programy na českých základních školách probíhají v praxi. Bohužel veškerá preventivní činnost směřovaná na žáky základních škol vychází z omezených časových, personálních a finančních investic. To znamená, že českým základním školám chybí jak čas, tak profesionálové a finanční prostředky na realizaci efektivních preventivních programů. Také pedagogičtí a nepedagogičtí pracovníci nejsou v oblasti prevence rizikového chování dostatečně školeni a svou pozornost věnují primárně výuce, ve které je na ně i na žáky kladen velký tlak (Miovský, 2012). Je však třeba si uvědomit, že v současné době je způsob předávání informací ve výuce formou frontální výuky zastaralý a nedostatečný a pouze memorování informací nemá pro další život dětí a mladých lidí prakticky žádný smysl. Jednak vysoká míra dohledání jakýchkoli informací a také jejich neustále zastarávání kladou na školu zcela nové požadavky. Místo klasického přístupu k vyučování je tak nezbytně nutné, aby se škola více soustředila na výchovu, která z dětí a mladých lidí vychová sebevědomé a silné osobnosti schopné čelit nejrůznějším druhům sociálních selhání.

Preventivní programy realizované na základních školách v ČR jsou zatím spíše na počátku. České školství nemá s touto oblastí příliš dlouhé zkušenosti, což je důsledkem toho, že česká společnost se na kapitalistickou transformovala až po roce 1989. Proto mají preventivní programy základních škol před sebou ještě dlouhou cestu a je třeba na tomto druhu sociální prevence ještě hodně pracovat. Zejména je třeba, aby si pedagogičtí a nepedagogičtí pracovníci základních škol uvědomili, že jejich práce je mezioborovou záležitostí. Musejí být nejen pedagogy, ale částečně také sociálními pracovníky, sociálními pedagogy, psychology (Smékalová & Palová, 2016). Preventivní programy mají ve školské politice své místo a dá se předpokládat,

že otázce prevence bude postupně věnována stále větší pozornost. Žáci základních škol jsou totiž už ze své podstaty náchylní k celé řadě rizikových faktorů a právě informovanost a znalost problému je v drtivé většině případů předpokladem jejich řešení, či lépe, jejich nevyskytování se. Ve výzkumné části práce se pak zaměříme na to, jaký skutečný efekt a užitečný přesah do praxe tyto programy mají pohledem jejich organizátorů a realizátorů.

4 MLADISTVÍ A DELIKVENCE

4.1 Mladiství

Protože tématem předkládané diplomové práce je pojetí primární prevence sociálně patologických jevů u mladistvých delikventů, je nutné v teoretické části definovat základní pojmy, zejména pak pojmy mladiství a delikvence, a ukotvit vzájemné vztahy obou těchto jevů. Termín mladiství je všeobecně používán pro příslušníky nejmladší generace, takže laická veřejnost operující s tímto pojmem jej většinou vztahuje na starší děti a mladé dospělé. Ve skutečnosti je však pojem mladiství právního původu a jedná se o věkovou kategorii taxativně definovanou v rámci českého trestního práva. Trestná činnost ve spojení s nejmladší generací je v rámci českého práva řešena zákonem č. 218/2003 Sb., zákon o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (dále zákon o soudnictví ve věcech mládeže) ve znění pozdějších předpisů. V § 2 výše uvedeného zákona jsou uváděny pojmy mládež, děti a mladiství. Mládež je shrnující pojem pro děti a mladistvé, přičemž se v kontextu mezinárodního práva jedná o výraz označující mladé lidi do věku osmnácti let bez určení spodní věkové hranice. Děti jsou pak jedinci, kteří jsou v době spáchání činu jinak trestného mladší patnácti let², mladiství jsou pak jedinci, kteří v době spáchání provinění dovršili patnáct let věku, ale současně nepřekročili osmnáctý rok věku. Toto rozlišení v rámci nejmladší generace je velice důležité, protože se od něj odvíjí míra trestní odpovědnosti jedince, která je u mladistvých vyšší než u tzv. nezletilých, tedy dětí (Matoušek & Matoušková, 2011, s. 311-313).

Matoušek (2003, s. 112-113) uvádí, že mladiství jedinci jsou trestně odpovědní, ale při ukládání trestů je věk mladistvého zohledňován. To znamená, že např. u trestů odnětí svobody jsou trestní sazby poloviční, při trestním řízení je mladistvý vždy hájen obhájcem a výkon trestu mladistvých je oddělen od výkonu trestu dospělých. Pojem mladiství nebo také mladí dospělí, je užíván v české právní terminologii až s přijetím zákona o soudnictví ve věcech mládeže a pro tuto věkovou kategorii jsou určenými reakcemi na provinění³ ochranné opatření, výchovné opatření

² V právní terminologii jsou děti často označovány jako nezletilí.

³ Vedle zavedení pojmu mladiství pak zákon o soudnictví ve věcech mládeže zavádí ještě pojem provinění označující trestné činy mladistvých.

a trestní opatření. Ochranná a výchovná opatření jsou vykonávána v součinnosti s Probační a mediační službou (Matoušek & Matoušková, 2011, s. 296) a trestní opatření jsou uplatňována v případě závažnějších či opakovaných provinění. I když posuzování provinění probíhá u mladistvých odlišně než u dospělých jedinců, samotná konstrukce provinění vychází ze stejných zdrojů jako konstrukce trestných činů dospělých. Základem je materiální pojetí skutku s podmínkou společenské bezpečnosti jednání pachatele. V posuzování provinění je však v případě mladistvých vyhodnocován odlišně stupeň nebezpečnosti, který je u mladistvých vyžadován vyšší než malý, aby byl čin soudně trestný (Faltusová, 2006, s. 105-106).

Termín mladiství má tedy své zásadní upotřebení v rámci českého trestního práva, to znamená, že jeho používání, definice a ukotvení přímo souvisí s trestným či nezákonným chováním mladých lidí. Proto je třeba se zaměřit také na další související pojem, který spadá do oblasti trestního práva mladistvých a tímto pojmem je delikvence. Delikvence se používá pro označení všech typů jednání porušujících společenské normy chráněné zákony. Pod pojem delikvence spadají trestné činy, přestupky a provinění včetně protisociálních činů spáchaných nezletilými a mladistvými (Matoušek, 2003a, s. 46). Na druhou stranu se pojem delikvence velice často pojí právě s proviněními nezletilých a mladistvých, protože celkově má toto slovo ne tak závažnou konotaci jako kriminalita či zločin. Protože pak jsou nezletilí a mladiství z pohledu práva posuzováni s ohledem na svou příslušnost k dané věkové skupině, jsou také často jejich provinění označována za delikvenci, zatímco provinění dospělých jako kriminalita.

4.2 Delikvence

Původ slova delikvence je v latinském jazyce, kde sloveso delingere znamenalo provinit se. Po dlouhou dobu se pojem delikvence uplatňoval výhradně v oblasti práva, ovšem stále více je možné se s ním setkat také v oblasti společenských věd, zejména v psychopatologii, sociální práci apod. Delikventní chování je chování protisociálního charakteru, což znamená, že se projevuje proti společenským normám, přičemž právní následky takového jednání nemusí být vždy automaticky navázané. Proto je delikvence často používána pro označení mírnějších porušení

právních nebo morálních norem a jak už jsme uvedli výše, velice často se užívá ve spojení s mladistvými a nezletilými, jejichž provinění jsou všeobecně pokládána za mírnější než provinění dospělých osob (Koudelková, 1995, s. 35). Na druhou stranu není však podstata pojmu delikvence navázána na věk pachatele či jedince páchajícího provinění, spíše je to pojem nadřazený, označující veškeré prohřešky proti společenským normám, legislativně ukotveným i obyčejovým.

Delikvence je ve své podstatě chováním, jehož základem je porušování společensky přijatých a uznávaných norem v tom kterém společenském uskupení. I když se delikvence často považuje za mírnější než trestná činnost, stále se jedná o sociálně patologické, antisociální a nemorální projevy jedince, které se často přisuzují právě osobám nezletilým a mladistvým (Linhart a kol., 1996, s. 180). Na tomto místě je třeba zdůraznit, že delikvence není to samé co kriminalita. Právě naopak, delikvence je pojmem nadřazeným, protože jeho náplní jsou veškerá porušení právních, ale také a zejména společenských norem. Proto je také nutné rozlišovat delikventní chování mladistvých a kriminální chování mladistvých. Delikventní chování je pro mladé lidi sledovaného věku svým způsobem typické. Jak uvádí Matoušek (2003a, s. 46), „...v období dospívání překročí v západních zemích meze zákona téměř každý muž a skoro polovina žen. Tato kriminalita, která většinou nemá závažné následky, v 90-99 % případů uniká pozornosti orgánů činným v trestním řízení a lze ji zjistit jen anonymními anketami ex post“.

Šíře pojmu delikvence přímo indikuje další členění tohoto jevu, kdy přístupem ke kategorizaci je právě hodnocení závažnosti delikventního chování. Na základě tohoto přístupu rozlišujeme disociální, asociální a antisociální chování. Disociální chování můžeme označit jako nepřiměřené či nespolečenské chování, které však vykazuje možnosti ustálení prostřednictvím vhodných pedagogických a výchovných postupů. Disociální chování však nenabývá sociálních dimenzí a konkrétními projevy mohou být drobnější výkyvy a nesoulady s běžnými zvyklostmi společenské normy jako kázeňské přestupky, vzdorovitost, neposlušnost či drobné lži. Právě tuto formu delikventního jednání mladistvých můžeme označit za svým způsobem typickou, protože projevy disociálního chování jsou velice často napojeny na konkrétní věkové období – např. problémy při nástupu školní docházky vykazují disociální charakter, stejně jako přechod na střední školu apod. (Bendl a kol., 2015, s. 217).

Vedle disociálního jednání se u mladistvých objevují i další formy delikventního jednání, které však již vykazují vyšší míru intenzity a společenské nebezpečnosti či nepřijatelnosti. U asociálních forem chování je odlišnost od normy již patrná až markantní a celkově jsou tyto projevy trvalejšího charakteru často se vzrůstající intenzitou. Většinou je také toto chování spjato s naprosto chybějícím či alespoň sníženým sociálním cítěním jedince a konkrétními projevy jsou záškoláctví, útěky z domova, lži, krádeže či demonstrativní sebepoškozování. Antisociální chování pak vykazuje všechny znaky protispolečenského jednání, takže poškozeným je nejen sám jedinec, ale také jeho bezprostřední i vzdálenější okolí a potažmo celá společnost. Velice často je antisociální chování dalším stupněm asociálního jednání a tyto formy jsou také ve většině případů spojeny s porušováním legislativy. Konkrétními projevy jsou loupeže, sexuální delikty, vandalství, agresivní a násilné jednání a také vraždy a zabití (Bendl a kol., 2015, s. 217).

I když je delikvence jako taková problémem, svým způsobem můžeme o delikventním chování mladistvých hovořit jako o určitém charakteristickém znaku této věkové kategorie. V drtivé většině případů se jedná pouze o jednorázové záležitosti, které úzce souvisejí s pocitem nutnosti vymanění se z forem a organizací, který je v době dospívání typický pro téměř celou populaci. Problém však nastává v případě, že se delikventního chování ve smyslu chování kriminálního dopouštějí lidé ve věku 15-18 let, tedy lidé mladiství. Trestných činů se bohužel ve stále větší míře dopouštějí i jedinci nezletilí nebo mladiství a je všeobecným trendem v západních společnostech, že míra trestného jednání napříč věkovými kategoriemi neustále stoupá (Matoušek, 2003a, s. 97). Delikvence a kriminalita mladistvých spolu ale velice úzce souvisejí, protože velice často jsou delikventní skutky ve smyslu ne tak závažných provinění předpokladem či příčinou další trestné činnosti mladistvých. V případě práce s mladistvými je tak třeba se zabývat i na první pohled banálními porušeními společenských norem, jakými mohou být záškoláctví, kázeňské přestupky ve škole, lhaní, agresivita apod. (*Kriminalita a delikvence – Charakteristika* [online], 2015).

I když je delikventní chování mladistvých velice široký pojem zahrnující nejen trestnou činnost, ale i sociálně patologické jevy jako závislosti, šikanu či agresivitu, nejvíce pozornosti všeobecně vzbuzuje právě kriminální chování mladistvých. Zejména aktuální jsou debaty odborníků i laické veřejnosti o tom, zda jsou mladiství

schopni nést plnou trestní odpovědnost za své kriminální chování či nikoli. Snížení hranice trestní odpovědnosti na 14 let má podle některých zastánců především pomoci s prevencí kriminálního jednání dětí, které tak mohou být dříve jako mladiství činěny alespoň částečně trestně odpovědné, což se u nezletilých realizuje velmi těžko (Matoušek & Matoušková, 2011, s. 122).

Matoušek a Matoušková (2011, s. 122) však v této souvislosti zdůrazňují, že aby mohlo být přistoupeno k jakýmkoli změnám v pojetí mladistvých v kontextu trestního práva, tedy k taxativnímu vymezení pojmu, k definici a ukotvení trestní odpovědnosti mladistvých a stanovení systému nápravných opatření, je nejdříve nutné vybudovat systém odpovídajících způsobů zacházení s mladistvými pachateli. Bohužel shodní autoři podotýkají, že v našich současných podmínkách nejsou podmínky pro tyto změny a to jak v problematice nápravných opatření, tak také opatření preventivních. Přitom právě prevence delikventního chování a jednání má v práci s mladistvými rozhodující úlohu, protože sama náprava je vždy náročnější než prevence.

5 VÝZKUMNÁ ČÁST

V páté kapitole předkládané práce budou prezentovány jednotlivé aspekty provedeného výzkumného šetření. To znamená, že bude představena metodologie výzkumného šetření včetně cílů a výzkumných otázek, metod a technik zpracování informací, metod sběru informací, výzkumný vzorek, dále budou prezentovány a analyzovány výsledky a jejich hodnocení.

5.1 Metodologie

V úvodní kapitole výzkumné části práce je nutné představit celkovou metodologii výzkumného šetření, konkrétně jeho charakter, cíle a výzkumné otázky, použité metody sběru dat a jejich vyhodnocení a výzkumný vzorek.

5.1.1 Cíle a výzkumné otázky

Cílem výzkumné části předkládané práce je zjistit, zda preventivní programy primární prevence uskutečňované na základních školách mají reálný přesah do praxe. Provedené výzkumné šetření je kvalitativního charakteru, proto bylo nutné stanovit také dílčí cíle a na jejich základě formulovat výzkumné otázky, které budeme provedeným šetřením zodpovídat.

Dílčí cíle:

- analyzovat podobu a obsah aktuálně prezentovaných programů,
- identifikovat případný dopad realizovaných programů na chování a jednání žáků základních škol,
- identifikovat nedostatky současných programů a navrhnout řešení.

Výzkumné otázky:

1. Jak žáci základních škol hodnotí podobu a obsah aktuálně prezentovaných programů?
2. Jaký mají realizované programy dopad na chování a jednání žáků základních škol?
3. Jaké jsou nedostatky aktuálně realizovaných preventivních programů?

5.1.2 Metody a techniky výzkumného šetření

Už výše bylo zmíněno, že provedené výzkumné šetření bylo kvalitativního charakteru, čímž byl určen jeho celkový diskurz. „Kvalitativní výzkumná šetření jsou zaměřena na detailní pochopení zkoumaného jevu či reality a jejich znakem je práce s nenumerickými informacemi,“ (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 24). Protože i naším cílem bylo prozkoumat do hloubky otázku primárních preventivních programů na základních školách a jejich reálného přesahu do praxe a života dětí a mladých lidí, byl zvolen právě tento výzkumný diskurz. „Dalším charakteristickým znakem kvalitativního výzkumného šetření je fakt, že zpočátku není známa žádná teorie či hypotézy, naopak, návrh teorie a její ukotvení je cílem provedených šetření“ (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 24; Hendl, 2005, s. 246). Na počátku byla stanovena skupina žáků, kteří se stanou členy výzkumného vzorku a to bez toho, aby byla stanovena pracovní hypotéza/teorie či výzkumná otázka. V průběhu provádění výzkumného šetření byl zkoumaný problém dále specifikován a upřesňován prostřednictvím tzv. kategorií. Tento postup se nazývá konstantní komparace (Gavora, 2000, s. 142-143).

Kvalitativní výzkumná šetření vycházejí z induktivních postupů. To znamená, že na počátku stojí sběr co největšího souboru detailních informací, které jsou dále komparovány, analyzovány a tříděny, čímž se vynořují jednotlivá témata a kategorie, které jsou dále formulovány do výzkumných otázek. Tento postup dovoluje nahlížet zkoumaný problém velice detailně a současně z nových úhlů pohledu a v nových souvislostech (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 24). „Tento postup práce se získanými informacemi se nazývá otevřené kódování a může být aplikován jak na informace získané rozhovory, tak na ty získané z dostupných dokumentů.“ Otevřené kódování je ustálená metoda kvalitativních výzkumných šetření a jeho cílem je nějakým způsobem sumarizovat a kategorizovat velké množství informací, které jsou v procesu

kvalitativních výzkumných šetření získána. Vytvoření témat a následně kategorií dovoluje pracovat s kvalitativními informacemi do určité míry kvantitativně a dojít tak k výsledkům (Hendl, 2005, s. 246).

V souboru informací získaných rozhovory se žáky základních škol na Pardubicku byly identifikovány následující kategorie:

- hodnocení programu,
- dopad programu,
- nedostatky programu.

5.1.3 Sběr informací

Základním zdrojem informací pro provedené výzkumné šetření se staly polostrukturované rozhovory provedené se žáky základních škol na Pardubicku, kteří se přímo zúčastnili některého z primárních preventivních programů realizovaných mnou, nejen při výzkumu předkládané práce. Interview je metoda sběru informací, která dovoluje získat opravdu velké množství detailních informací od malého výzkumného vzorku. V případě předkládané práce byl tedy zvolen polostrukturovaný rozhovor, což znamená, že seznam a znění otázek bylo dopředu dáno osnovou, ale v průběhu provedení interview mohl výzkumník podle potřeb a aktuálního směřování výzkumného šetření měnit nejen pořadí a znění otázek, ale také je dále doplňovat či vynechávat (Miovský, 2006, s. 170-175). Interview jako metodu sběru informací nejde odpojit od metody pozorování, a protože i v předkládaném výzkumném šetření probíhala výzkumná interview osobně, pozorování chování a neverbálních složek komunikace participantů bylo nedílnou součástí výzkumného šetření (Gavora, 2000, s. 142-143).

Provedené výzkumné šetření bylo tedy realizováno prostřednictvím osobních rozhovorů se žáky základních škol na Pardubicku, kteří se zúčastnili programu primární prevence, který v rámci své činnosti realizují, nejen pro účely této práce. Všechna interview byla provedena s nahraným souhlasem žáků a ústním souhlasem zákonných zástupců, všichni participanté výzkumného šetření si přáli zůstat v anonymitě. Otázky provedených interview se s ohledem na téma práce a s ohledem na vedení interview dají rozdělit do pěti okruhů – charakteristika participanta, identifikace programu, obsah programu, přesah do reality a návrhy na změny. Znění

otázek, respektive osnova provedeného polostrukturovaného interview, je jako příloha č. 1 součástí předkládané práce.

5.1.4 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek se skládal z devíti participantů, které jsem oslovil pro účely výzkumu předkládané práce a kteří se všichni v poslední době zúčastnili některého programu primární prevence, které v rámci své pedagogické a sociální činnosti realizují pro místní základní a střední školy. Díky tomu, že sám programy realizují, byli rovnou osloveni ti žáci základních škol, kteří se programů zúčastnili a kteří je navštívili v nedávné době a zároveň jsou klienty poradny, tedy mají nějaký kontakt ať už přímý nebo zprostředkovaný, s delikventním chováním. Tímto došlo již výběrem participantů ke splnění dvou základních kritérií, která byla po participantech vyžadována – být žákem základní školy a mít vlastní zkušenost s programy primární prevence, které realizují v rámci své praxe. Kromě těchto kritérií bylo, podle mého názoru, ještě vhodné zjišťovat o participantech následující údaje - přesný věk, kdy participant program absolvoval a jak si na něj participant pamatuje. Tyto charakteristiky byly zjišťovány prvními otázkami provedených interview, které spadají do okruhu charakteristika participanta. Jeden z participantů, konkrétně participant P7, chlapec ve věku 14 let, byl po celou dobu interview útočný, takže nakonec nebylo celé dokončeno. Konečný výzkumný vzorek se tak skládal z 8 participantů, jejichž jednotlivé charakteristiky prezentuje následující tabulka.

Tabulka 1 – Tabulka charakteristik výzkumného vzorku

participant	charakteristika				
	pohlaví	věk	účast na programu	kdy	povědomí o programu
P1	chlapec	12	číslo 1 a 2	duben 18	pamatuje si
P2	dívka	12	číslo 2	leden 19	pamatuje si
P3	dívka	13	číslo 1 a 2	před půl rokem	pamatuje si
P4	dívka	15	číslo 1	neví	trochu si pamatuje
P5	chlapec	14	číslo 1 a 2	podzim 2018	pamatuje si
P6	chlapec	13	číslo 1 a 2	před půl rokem	pamatuje si
P8	dívka	13	číslo 1 a 2	před půl rokem	pamatuje si
P9	chlapec	14	číslo 1 a 2	podzim 2018	pamatuje si

Zdroj: vlastní zpracování

Jak je vidět, ve výzkumném vzorku jsou zastoupeny dívky i chlapci a věkové rozmezí všech participantů se pohybuje mezi 12 a 15 lety. Všichni oslovení participanté se zúčastnili alespoň jednoho realizovaného programu a většina hned obou dvou a až na jednu výjimku to vždy bylo v letošním školním roce, přičemž jedna z oslovených dívek si nepamatuje, kdy přesně se programu zúčastnila. Shodná dívka je také jediným participantem, který uvedl, že si na program a jeho náplň skoro nepamatuje. Ve shodě s výše uvedenými charakteristikami je možné konstatovat, že byl vytvořen ve všech směrech reprezentativní výzkumný vzorek, který je schopen adekvátně vyhodnotit přínos prováděných programů primární prevence pro praktický život žáků základních škol.

5.1.5 Charakteristika preventivních programů

Posledním aspektem provedeného výzkumného šetření, který je třeba stručně charakterizovat, jsou samotné programy, které jsou v předkládaném výzkumném šetření hodnoceny. Aktuálně v rámci své činnosti v Informačním centru pro mládež a Poradny prvního kontaktu, realizují mimo jiné, dva programy primární prevence pro základní školy. První program je obsahově zaměřen na témata pohlavního zneužívání dětí, šikany, domácího násilí na dětech a nebezpečí manipulace s nevybuchnutou válečnou municí, respektive s pyrotechnikou obecně. Druhý program je zaměřen na primární protidrogovou prevenci. První program je realizován v součinnosti s místní městskou policií, to znamená, že kromě mě se prezentace programu účastní také strážník městské policie. Základem programu je pět krátkých filmů zaměřených na výše uvedená témata, kdy po každém z filmů následuje diskuze vedená se strážníkem městské policie a řízená mnou, iniciativa se mezi námi střídá dle potřeby a situace v dané skupině. Diskuze je základem celého programu, protože cílem je zodpovědět dětem jejich otázky a vysvětlit nesrovnalosti.

Druhý program je založen na bázi peer programu a jeho hlavním iniciátorem jsem já, jakožto peer lektor. I v rámci tohoto programu figuruje strážník městské policie, který však jen doplňuje některé informace. Základem celé koncepce tohoto programu je část, ve které přítomný strážník městské policie předává žákům placebo, které vydává za drogy. Na tento akt pak navazuje celkové hodnocení rozhodovacího procesu a chování žáků, identifikace a kategorizace jednotlivých druhů drog a na závěr vše kulminuje do prezentace a nácviku technik odmítání. Také v rámci tohoto

programu je kladen velký důraz na zapojení žáků a diskuzi, protože důležité je, aby děti v rámci těchto programů získaly co nejvíce informací, které jsou pro primární prevenci velice důležité.

5.2 Výsledky

Výsledky provedeného výzkumného šetření budou pro přehlednost prezentovány podle jednotlivých identifikovaných kategorií. Jednak budou tyto kategorie detailně analyzovány na základě získaných informací, jednak budou diskutovány a komentovány v další části práce. V pasážích, kde se to jeví jako vhodné, jsou použita přímo slova samotných účastníků⁴.

5.2.1 Hodnocení programu

V rámci kategorie hodnocení programu je možné identifikovat dvě podkategorie a to podoba, jakou je program žákům prezentován a samotný obsah programu. Jak už bylo řečeno výše, oba aktuálně realizované programy jsou postaveny na spolupráci mě jako moderátora a přednášejícího a zároveň příslušníka městské policie, který se podílí na diskuzi i přednášce a v rámci druhého programu žákům přímo nabízí placebo vydávané za některou z drog. Prakticky všichni účastníci výzkumného šetření se shodli na tom, že strážníci městské policie působí na programech příliš úředně, oficiálně a prkenně a jejich celkový projev je příliš strohý a odtážitý, což může být na škodu vytváření vhodné atmosféry během programu. Jak k tomu podotkl účastník P4, „...spíš jsme se trochu před ním báli mluvit, i když byl mladý a celkem v pohodě“. Na druhou stranu je třeba podotknout, že i když účastníci vnímají postoj a chování strážníků městské policie jako odtážité, dodává tento až oficiální přístup vážnost celému programu. Jak dokládají slova účastníka P8, přítomný strážník toho sice „...moc nenapovídal...“, ale to, že tam byl, „...mě tak trochu ujišťovalo, že jde o něco vážného“.

S celkovým náhledem na přítomnost strážníků městské policie souvisí také postoj oslovených žáků k jejich vyjadřování a jazyku. Také jazyk, kterým se strážníci

⁴ Promluvy účastníků zůstávají ve znění, v jakém byly proneseny, pro potřeby práce však prošly jazykovou úpravou od nespisovných, vulgárních a hovorových výrazů. Ty byly ponechány všude tam, kde by nahrazení ovlivnilo vyznění textu.

na přednáškách a diskuzích vyjadřují, shledávají žáci příliš úřední, ale hlavně často také nesrozumitelný. Tento fakt pak ještě mnohem více vystupuje do popředí ve srovnání chování a jazyka přítomného strážníka a mě. Jasně toto vyjádřil participant P2: „...*vy jste mluvil v pohodě, ale ten policajt byl divný.*“ Formálnost, se kterou se přítomní strážníci směrem k dětem vyjadřují, má sice pozitivní dopad v tom, že většina oslovených se na programu vyvaruje vyrušování, ale na druhou stranu má negativní vliv na celkovou srozumitelnost přednášky. Nezanedbatelné je také to, že pokud je jakákoli konverzace vedena směrem k uvedené cílové skupině příliš odborná, žáci se nudí a výklad prakticky nevnímají. Toto potvrdil svými slovy také participant P2 „...*no, tak nějak mi to prostě od těch policajtů nesedí, jsou strašně důležití. A mě to pak spíš odradí a nudí*“.

Co se týče obsahu programů, v podstatě byly zjištěny tři skutečnosti – žáky základních škol zaujme výhradně to, co se týká přímo praxe a vlastní zkušenosti, akce s podáváním drog dětem přímo z rukou policistů je zajímavá pro všechny děti a naopak negativním jevem přednášky je pro všechny participanty teoretická část. Všichni participant se v odpovědích na otázky o tom, co je zaujalo nejvíce a o tom, co jim přišlo zajímavé, shodli, že skutečně zajímavé jim přišly ty pasáže přednášky, ve kterých jsem, jakož to peer lektor, prezentoval své přímé zkušenosti s drogami a lidmi, kteří jsou na nich závislí. Už výše bylo uvedeno, že jsem některé participanty zaujal už svým jazykem, který v průběhu přednášky používám a tento dojem byl ještě umocněn náplní mých promluv. Spojení přednášky se skutečnými zážitky a zkušenostmi přednášejícího ocenil např. participant P9 následovně: zajímavé bylo „...*asi tak nějak skoro všechno, hlavně asi, že jsi mluvil i za sebe a ne, že někde se něco stalo a tak. Jako fakt dobrý, když jsi přiznal, že víš, co je absták, když si nevezmeš prášky. Prostě ze života*“.

Výzkumné šetření dále ukázalo, že žáci na základních školách oceňují, když se mohou preventivního programu sami osobně účastnit. Jednak se tak děje diskuzí, jednak přímou účastí na jednotlivých aktivitách. Diskuze a zapojení žáků do programu se ukázalo jako velice důležité, protože možnost vyjádření vlastního názoru ocenila většina participantů. Např. participant P1 uvedl, že na celém programu byla nejlepší videa a to, že „...*jste k nim mohli sami mluvit.*“ Shodně participant P2 uvedl, že nejzajímavější na programech bylo to, „...*když jsme se bavili mezi sebou*“. A

participant P5 potvrzuje, že zajímavé na programu bylo to, „...*jak jsme se mohli na konci ptát na všechno, co nás napadá...*“. Ale nejen zapojení do diskuze je důležité. Žáci potřebují, aby se na programu a jeho náplni sami přímo podíleli. Toto bylo dokázáno zjištěním, že prakticky všichni participanti uvedli, že na programu je zaujala ta část, kdy měli jako komise rozhodovat o tom, kdo z uvedených pacientů dostane srdce vhodné pro transplantaci.

Součástí druhého programu je hra, ve které se žáci stanou komisí rozhodující o tom, kdo z uvedených pacientů dostane nárok na nově získané srdce vhodné k transplantaci. Cílem této hry či spíše simulace je doplnit celkovou koncepci programu založenou na získání návyku odmítnutí drogy. Nedílnou součástí odmítnutí je totiž správné rozhodování a právě v rámci této simulace si žáci na vlastní kůži vyzkouší, jak těžké a náročné někdy rozhodování může být. Shodně jako v případě společné diskuze, i v tomto případě žáci velice pozitivně oceňují, že se stávají přímou součástí přednášky a o procesu rozhodování se dozvídají potřebné informace přímo při jeho reálném provádění. Jak zcela ve shodě se svým věkem uvedl čtrnáctiletý participant P4: „*No, pak jsme se rozhodovali o tom, komu dáme srdce. To mě bavilo, jak jsme se ve skupině pohádali, když jsme se měli dohodnout. Musí to být „hustý“ takhle rozhodovat.*“

Spojení se skutečností má také ta část druhého programu, kde společně s přítomným strážníkem městské policie nabízíme žákům placebo, které vydáváme za skutečné drogy. Také tato část programu se ukázala jako zásadní, protože ji výslovně zmínili všichni participanti, kteří druhý preventivní program absolvovali. Už výše bylo zmíněno, že celému procesu předávání domnělé drogy přidalo výrazně na vážnosti, že placebo vydávané za drogu je žákům podáváno samotným strážníkem městské policie. Tato zjištění dokládají např. slova participanta P9: nejvíc se mi líbilo „...*asi to, že jste nám dávali ty drogy. Já jsem tomu fakt věřil, asi proto, že nám to dával ten policajt. Myslel jsem si, že je tam jen kvůli tomu*“. Všechny výše uvedené aspekty zkoumaných preventivních programů – možnost diskuze, vlastní zkušenost s rozhodováním v případě dárcovství srdce a přijetí drogy – jsou přímo navázané na praktické zkušenosti, ať už žáků, či moje vlastní (princip peer lektora). Právě tato přímá souvislost s reálným životem se ukázala jako nejdůležitější faktor toho, aby program žáky zaujal a aby si předávané informace skutečně zapamatovali.

Nezbytnost toho, aby se preventivní program opíral o realitu a aby do něj byli žáci zapojeni, dokládá také zjištění, že všichni oslovení participanti ohodnotili jako nezajímavou přednáškovou část programů. Ve stručné charakteristice zkoumaných preventivních programů bylo uvedeno, že součástí obou programů jsou také určité přednáškové pasáže, v rámci kterých jsou žákům převážně frontální formou prezentovány některé faktografické údaje (kategorizace drog v druhém programu, trestní odpovědnost v programu prvním). Všichni participanti výzkumného šetření nezávisle na sobě označili tyto části programů jako naprosto nezajímavé, zdouhavé a zbytečné. Za všechny výpověď participanta P5: „*No, asi takové ty obecné kecy o ničem, co nám valí do hlavy už od mala. Prostě už to znám, tak nevím, proč to furt říkáte. Prostě z praxe je to lepší, to ostatní si můžu někde přečíst*“.

Tato zřejmá a jasná identifikace nezajímavých pasáží programů a fakt, že se všichni participanti shodli na stejné části, by měla být nadále v koncipování těchto programů zohledněna. Nejde jen o to, že žáky tyto části nebaví, ale bohužel tento nezájem se projevuje v nepozornosti a rušení. Pokud děti nejsou v určité části programu zaujaté jeho průběhem, jejich pozornost rapidně klesá a tím se také úměrně znehodnocuje celkové vyznění programu jako takového. Tento předpoklad je možné doložit slovy participanta P8, který v souvislosti s přednáškovou částí programu uvedl: „*...ale jinak jsem moc nedával pozor*“. Protože právě informovanost dětí a mladých lidí o rizikových faktorech, o rizikovém chování a jeho možných následcích je základním cílem primární prevence, je fakt, že žáci celé části programů vypouštějí a nevěnují jim pozornost, značně znepokojivá.

5.2.2 Dopad programu

Druhý okruh otázek osnovy polostrukturovaných rozhovorů se zaměřil na souvislost mezi absolvovanými programy primární prevence a chováním, jednáním a přemýšlením žáků základních škol. Koncepce zkoumaných preventivních programů pro základní školy samozřejmě nestojí osamoceně, ale je jen jednou ze součástí celého komplexu primární prevence cílené na děti a mládež. Není proto jednoduché vyhodnotit skutečný dopad na chování a jednání žáků základních škol, který tyto programy mají. Otázky tohoto okruhu směřovaly ke zjištění, zda žáci základních škol

po absolvování programu nějakým způsobem reflektovali tyto programy ve svém skutečném chování a jednání a zda se nějakým způsobem do jejich myšlení a konání promítly informace, které prostřednictvím programu nově získali. Provedená interview ukázala, že reálné dopady programů na život žáků základních škol přímo souvisejí s tím, co žáky na programech zaujalo nebo naopak i s tím, co označili jako nezajímavou část.

Protože většina oslovených žáků uvedla jako zajímavou část tu, kde byly nabízeny fiktivní drogy, přesah do praxe se nejčastěji týkal tohoto tématu. Jak bylo ovšem zmíněno, velký praktický dopad programů je navázán také na nezajímavé části programů. To znamená, že pokud participant P1 zmínil, že jej na programu nebavil instruktážní film zaměřený na nebezpečí manipulace s nevybuchnutou válečnou municí, respektive s pyrotechnikou obecně, tak se přímý dopad programů projevil právě v jeho nakládání s pyrotechnikou. Konkrétně v tomto případě se návaznost projevila v tom, že i když byl participant nespokojen, že byl v rámci programu upozorňován a instruován, podle jeho názoru, o naprosto logických a běžných záležitostech, nakonec se právě tyto instrukce projevují v jeho chování i myšlení: P1: „...jsem opatrnější s téma petardama, když to nebouchne, tak k tomu nechodím... [...] ...kupuju petardy už jenom v krámě, ne jinde...“

Je nutné uvést, že případ participanta P1 nebyl zdaleka ojedinělý, právě naopak. Výzkumné šetření jasně ukázalo, že žáci základních škol si do reálného života berou informace a poučení nejen z těch pro ně zajímavých a zábavných částí preventivních programů, ale také z těch pro ně nezajímavých, nudných či zbytečných. Poměr je pak přibližně shodný. To znamená, že při koncipování a přípravě preventivních programů pro žáky základních škol je nutné počítat s tím, že žáky na druhém stupni dlouhodobě zaujmou nejen zajímavé a zábavné programy či jejich části, ale stejně tak i negativní názor na určitý program či jeho část mohou žáka na informace v něm sdělované upozornit. Tento potenciál negativního vnímání preventivních programů, respektive jejich jednotlivých částí či aspektů je nutné reflektovat při preventivní sociální práci s žáky základních škol. Protože, jak se ukazuje, žáky základních škol je možné preventivně motivovat také prostřednictvím toho, co na ně působí negativně, P2 uvedla „... mě to prostě od těch policajtů neseď, jsou strašně důležitý“.

Co se týče zjištěných skutečných dopadů na chování, jednání a myšlení žáků základních škol, je možné konstatovat, že zkoumané preventivní programy mají skutečně hmatatelné výsledky. Kromě výše uvedeného opatrnějšího přístupu a zvýšené informovanosti při manipulaci se zábavní pyrotechnikou se objevil dopad v podobě opatrnějšího přístupu k návykovým látkám, které nejsou obecně považovány za nebezpečné drogy (konkrétně energetickým nápojům), ve zvýšené opatrnosti při pohybování se venku osamoceně a velice významný dopad měla na žáky přímá aplikace rozhodovacích technik prostřednictvím simulace transplantace srdce. Na tuto otázku negativně neodpověděl žádný z participantů výzkumu, většinou spíše oslovení žáci uváděli více příkladů, konkrétních situací a životních postojů, které byly absolvováním programu ovlivněny. Pravdou je, že asi největší přímý dopad na chování a jednání žáků měl program prostřednictvím těch částí, kde jsem čerpal přímo z vlastních zážitků a zkušeností. Tyto pasáže zanechaly v žácích nejrealističtější stopu, která se tak nejvýrazněji projevuje v jejich běžném životě. Participant P5 řekl: „*No, nejvíc mě zaujalo to, jak si skončil na áru s mozkovou mrtvicí nebo s čím... [...] ...víš, jak vypadá absták... [...] ...prostě to bylo ze života...*“.

Zvýšení celkové informovanosti a zvýšení opatrnosti v některých specifických situacích je přesah do reality, který je možné označit za velice pozitivní, i když je možné ve výzkumném šetření identifikovat i významnější dopady programů na chování a jednání žáků základních škol. Ve dvou případech participanté uvedli situaci, kde v reálu aplikovali poznatky týkající se technik odmítnutí, což je ve své podstatě skutečný a hlavní cíl druhého a potažmo také prvního zkoumaného preventivního programu. Konkrétně participant P2 uvedla, že v důsledku preventivního programu odmítla od přátel jointa marihuany i přesto, že k ní následně vrstevníci přistupovali „... jako, že mi hrabe“. Podobně významnou zkušenost uvedl participant P8, kterou odcitujeme celou jejími vlastními slovy: „...*tuhle jsem šla na nádraží a tam na mě nastoupil takový opilý kluk. Já jsem se ho bála a on po mě chtěl nějaké peníze. Já jsem si vzpomněla na tu ohranou desku, tak jsem říkala jen „ne, ne, ne“ a šla jsem dál. Za chvíli ho to přestalo bavit*“.

Jak lze vidět, přestože ohledně obsahu programů mají žáci základních škol jasno a jedná se podle nich ve své podstatě o neustálé opakování již známých informací a skutečností, když se pak v reálném životě shodní žáci setkají s negativní a

rizikovou situací, využijí získané poznatky přímo v praxi. Je třeba si uvědomit, že samotné hodnocení programů primární prevence ze strany žáků je značně ovlivněno jejich věkem. Jako dospívající jedinci přistupují prakticky ke všemu, co připomíná autoritu, s despektem a jistou dávkou automatického nesouhlasu. Slovní hodnocení programů, které se odehrává v bezpečném prostředí probíhajících výzkumných interview, tak do jisté míry nekoresponduje s mírou praktického využití programů v životě oslovených dětí. Můžeme se tak setkat s řadou případů, kdy participant hodnotí program v podstatě jako nudný a zbytečný a celé pasáže programu podle vlastních slov nevnímá, ale pak uvede zcela konkrétní situaci, kdy použil postupy či aplikoval informace právě v těchto částech programu uváděné. Například P8: „... *jsem moc nedával pozor... [...] ... překvapilo mě, že tam patří i ředidlo*“.

Proto je podle mě důležité hodnotit celkový dopad prováděných programů primární prevence spíše na základě skutečných reálných výsledků v chování, jednání a uvažování žáků základních škol. Právě v těchto situacích, které nejsou pro žáky standardní a ve kterých často pocítují strach a obavy, v zásadě doloží, jak je program a celý koncept primární prevence efektivní. Samozřejmě není možné při hodnocení efektivnosti primární prevence žáků základních škol či jejich jednotlivých komponent opomíjet názor samotných žáků, ale vždy je třeba jejich názor vnímat v celkovém kontextu, tedy zejména v kontextu jejich věku. Předkládané výzkumné šetření bylo postaveno na provádění individuálních interview, což můžeme vnímat jako další aspekt hodnověrnosti získaných informací. Takže i přesto, že žáci základních škol mají tendence bagatelizovat vše, co je jim přednášeno ze strany autorit, provádění interview s každým participantem jednotlivě a ne ve skupině podle mého názoru pomohlo k získání hodnověrných názorů na programy. Vymizel totiž efekt skupiny, který je v tomto sledovaném věku velice významný.

Kromě výše uvedených přesahů do praxe se opravdu významně do života žáků základních škol absolvované programy promítly v procesu rozhodování. Z osmi participantů výzkumného vzorku celkem pět uvedlo, že se ve svém životě při rozhodování řídí radami a informacemi, které získali právě díky preventivním programům, např. P8: „... *a taky jsem si d'ála ten graf pro a proti u toho rozhodování...*“ Tento přesah sice souvisí s oblastí sociální práce a sociální prevence spíše okrajově, ale je nutné si uvědomit, že primární prevence cílí nejen na konkrétní

problémy a rizika, ale také se snaží vhodně ovlivnit vnímání a hodnotový žebříček dětí a mladých lidí tak, aby se v případě tíživé či rizikové životní situace dokázali správně rozhodnout. V současné chvíli využívá většina participantů osvojené rozhodovací techniky např. při volbě dalšího sekundárního studia, ale dá se předpokládat, že správně nastavené rozhodovací procesy mohou v budoucnu významně ovlivnit kvalitu života těchto mladých lidí. Prevence sociálního selhání se skládá z celé řady jednotlivých kroků a úkonů a správné rozhodování je jistě jedním z nich. Zkoumané programy se tedy podle provedeného výzkumného šetření významně podílejí na sociální prevenci u nejmladší generace s přímým dopadem na chování, jednání a myšlení těchto jedinců.

5.2.3 Nedostatky

Sociální práce a sociální prevence rizikového chování u dětí a mládeže disponuje celou řadou vhodných nástrojů a technik, ale právě proto, že cílí na nejmladší generaci, je třeba neustále tyto nástroje, techniky i konkrétní programy a činnosti evaluovat a flexibilně přizpůsobovat aktuálním potřebám. Zvláště starší děti a dospívající, tedy cílová skupina předkládaného výzkumného šetření, jsou na aktuálnost a jistou modernost předkládaných informací a zejména formu jejich předkládání, velmi citliví. Pokud je tedy cílem předkládané práce vyhodnotit přímý dopad preventivních programů sociální práce pro žáky základních škol na jejich chování a jednání, je nutné kromě identifikace pozitivních aspektů těchto programů, identifikovat také případná negativa. Pouze na základě zjištění případných nedostatků je možné realizované programy a jejich přesahy do praxe adekvátně ohodnotit a případně navrhnout řešení pro praxi. Této problematice se věnoval poslední okruh otázek provedených interview. Výše v oblasti zaměřené na obsah a podobu programu již oslovení žáci částečně uvedli části, pasáže a faktory, které jim na prezentovaných programech přijdou nezajímavé a nezáživné. P9 uvedl znuděně: „ ... *jaký máme drogy, dělení ...[...]* ...a tak.“. Poslední okruh otázek provedených interview se však přímo zaměřoval na to, co by oslovení žáci na absolvovaných programech změnili a na to, jaká další témata či oblasti by podle nich měly být v podobných programech řešeny.

Odpovědi participantů na první otázku posledního tematického okruhu provedených interview potvrdily předpoklad, že cílová skupina prováděných preventivních programů, tedy žáci posledních ročníků základních škol, je velice citlivá nejen na témata programů, ale také na formu a určitou aktuálnost jejich prezentace. To znamená, že děti velice zřetelně vnímají nejen samotné programy a jejich sdělení, ale také to, jak jsou tato sdělení prezentována. Už výše bylo řečeno, že oslovení žáci významně hodnotili rozdíly v jazykovém vyjadřování strážníků městské policie a autora práce. Ukázalo se, že přijetí konkrétního sdělení je velice zásadně navázáno na to, jak mluvčí žákům toto sdělení předává. Kromě jazyka a celkového přístupu účastníků programu k dětem se důležitou ukázala také technická forma prezentace programů. Z osmi oslovených žáků základních škol tři výslovně uvedli, že by bylo dobré, aby byla v programu použita novější videa. Jak k tomu uvádí participant P1: „...možná by to asi chtělo novější videa, tyhle už jsou starý, tak to nebylo moc věrohodný“.

Přestože videa, která jsou v rámci prezentace programů používána, patří k nejnovějším v této oblasti, pro mladé dospívající jsou instruktážní videa stará jen několik málo let, již zastaralá. Děti toto poznají podle oblečení účastníků, podle techniky používané ve videích a dalších ukazatelů. Přestože autor programů i já, můžeme tyto detaily vnímat jako nedůležité, pro cílovou skupinu se jedná o zásadní aspekt celého programu. Mladí dospívající totiž věnují větší pozornost tomu, co nebo kdo odpovídá jejich představě o současném a moderním. Pokud tedy žáci základních škol vnímají videa jako zastaralá, nejedná se pouze o vizuální problém, ale zastaralost prezentací může u dětí způsobit nepozornost, výsměch a tedy i neakceptování celého programu. Samozřejmě není možné očekávat, že se budou na trhu objevovat pravidelně nová instruktážní videa tak, aby žáci základních škol nepoznali, jak jsou tato videa stará. Ale možná by bylo vhodné při realizaci preventivních programů zvážit, zda není prezentace starších videí méně přínosná než jejich úplné vynechání a nahrazení jinou formou prezentace. P1 řekl: „... možná, kdybychom si víc povídali, některý videa byly zbytečně dlouhý.“ Forem, které je možné pro prezentaci témat primární sociální prevence na základní škole využít, je celá řada, a pokud se ukázalo, že aspekt modernosti instruktážních videí je důležitý a může přispívat k celkovému pozitivnímu či negativnímu vyznění programu, měla by se mu věnovat pozornost.

Dalším častým aspektem absolvovaných programů, který by oslovení žáci rádi změnili, respektive vyměnili, byl příslušník městské policie. Toto zjištění také koresponduje se zjištěními prvního okruhu otázek, ve kterých byla přítomnost příslušníků městské policie na programech žáky označena jako negativní. Přítomnost a výklad příslušníků městské policie jsou žáky vnímány jako zbytečné, nezajímavé, příliš teoretické a obecné a tedy nepraktické. Právě části, které v rámci programů, vedou příslušníci městské policie, jsou podle žáků příliš teoretické a nemají pro jejich život žádný dopad. Jak uvádí participant P9: „...*třeba kdyby tam místo toho policajta byl někdo, kdo třeba byl závislý a dostal se z toho*“. V podstatě se dá konstatovat, že žáci by na programech změnili sice pár jednotlivostí, ale podstata celého programu se jim jeví přijatelná. Přesto nejde opomenout znovu se objevující téma praktického zaměření programů, které se ve výzkumném šetření neustále opakuje. „*Možná aby celý program byl víc praktický, ty teoretické věci nám říkají furt*“ (výpověď participanta P4). Už výše však bylo řečeno, že programy jsou záměrně koncipovány jako kombinace teoretického a praktického, protože v rámci programů je důležité žákům předat také obecné informace o dané problematice.

V závěru provedeného interview měli žáci říci, jaké téma by v programech primární sociální prevence uvítali. Získané odpovědi nejsou překvapivé, ale současně nemají moc vysokou výpovědní hodnotu. Kromě participanta P3, participanta P5, participanta P6 a participanta P8 všichni oslovení odpověděli na otázku, jaké téma by v preventivních programech uvítali, že by je zajímalo více o sexu. Vzhledem ke zkušenostem nejde očekávat, že oslovené děti v uvedeném věku skutečně nemají dostatečné informace a dokonce i praktické zkušenosti ze sexuálního života. Tyto odpovědi jsou spíše reálnou ukázkou určité revolty, kterou v sobě má každý dospívající a současně prezentují neskrývaný zájem mladých lidí o sexualitu a sexuální otázky. Právě tento enormní zájem na daném tématu je podle mého názoru dalším důležitým aspektem, který je nutné při preventivní práci se staršími žáky základních škol respektovat. Zájem o sex a vše, co s ním souvisí, je přímým důsledkem vývojového stadia dospívání, které je mimo jiné charakteristické právě pohlavním zráním a zahájením sexuálního života (viz Vágnerová, 2008).

Nezanedbatelným důvodem výše uvedené odpovědi je bezesporu také snaha oslovených žáků šokovat dospělého (v tomto případě mě, jako „toho chytrého“) a

zahnat jej do úzkých. Žáci si však neuvědomují, že pouze zmínka o sexu nemůže dospělého člověka rozesmát či zahanbit, což se však nedá říci o nich samotných. Všichni z participantů, kteří tuto odpověď v různých modifikacích uvedli, se současně usmívali a dokonce červenali, jako třeba participant P9. Přesto, že byla vysoká míra odpovědí na poslední otázku ne přímo použitelných pro účely předkládaného výzkumného šetření, objevily se i odpovědi, které mohou být pro další realizaci preventivních programů pro žáky základních škol velice podnětné. Někteří ze žáků uvedli, že by je zajímalo téma stresu a jeho zvládání (participant P8 a P9) P8: „ ... *ted' je hodně lidí ve stresu, tak jak ho třeba líp zvládat...*“, o bezdomovectví (participant P5), o závislostech (participant P3) a drogách (participant P6). Velice zajímavá je pak odpověď participanta P4, který uvedl, že by v preventivních programech uvítal akční hry v přírodě, „ ...*abychom se zabavili a nedělali pak průšvihy venku a tak*“.

Je zajímavé, že žák základní školy by ocenil zásah pedagogické instituce do trávení jeho volného času, který je samozřejmě v oblasti sociální prevence dětí a mládeže naprosto zásadním fenoménem. Všechny tyto odpovědi vrhají na žáky vyšších tříd základních škol zcela nové světlo, je třeba k nim přistupovat jako k dospívajícím a ne jako k dětem. Jedná se o vnímavou cílovou skupinu, která je citlivá na celou řadu podnětů, které dospělý jedinec ani nezaznamená. A protože jsou sledované preventivní programy určeny právě pro ně, je třeba jejich myšlení porozumět tak, aby je programy a sociální prevence jako taková skutečně oslovila a měla hmatatelný efekt.

DISKUZE A ZODPOVĚZENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

Hodnotit skutečný reálný dopad primární sociální prevence na jakoukoli sociální skupinu či celou společnost v podstatě není možné. Už sama podstata prevence spočívá v tom, že se projevuje jako neobjevení se jakéhokoli negativního jevu. Takže také primární prevence prováděná u žáků základních škol, je jak z pohledu koncepčního, tak z pohledu hodnocení jednotlivých realizovaných programů, velice těžce kvantifikovatelná. Cílem předkládané diplomové práce bylo zjistit, zda mají konkrétní programy primární sociální prevence realizované mnou na základních školách na Pardubicku a okolí reálný přesah do života mladých lidí navštěvujících základní školy. Protože se jedná skutečně o problematiku hodnotící spíše než počítatelnou, bylo provedeno kvalitativní výzkumné šetření, jehož cílem bylo vytvořit ucelený obraz toho, jak se žáci základních škol sami dívají na programy sociální prevence, které v rámci primární sociální prevence absolvují. Je nutné si uvědomit, že vyhodnotit dopad a účinky primární sociální prevence lze pouze s určitým časovým odstupem a za použití sofistikovaných statistických metod při sběru dat od skutečně velkého výzkumného souboru. Ovšem proto, aby se skutečně dalo uvažovat o tom, že primární sociální prevence má své opodstatnění, je třeba věnovat pozornost i jednotlivým dílčím aktivitám realizovaným v rámci celkového pojetí primární sociální prevence dětí a mládeže.

Právě takové dílčí činnosti realizuji v rámci své činnosti běžné praxe, ale i jako autor předkládané diplomové práce. Ne všechny aktivity spadají do oblasti sociální prevence a ne všechny jsou cíleny výhradně na děti a mládež. Ale nedílnou součástí činnosti institucí Informační centrum pro mládež a Poradna prvního kontaktu jsou také speciální programy primární sociální prevence určené pro žáky základních škol. V předkládané práci byly hodnoceny právě tyto dva programy, přičemž hodnocení bylo provedeno na základě interview vedených s osmi žáky místních základních škol, kteří se programů zúčastnili. V podstatě se dá říci, že výsledky provedeného výzkumného šetření odpovídají očekáváním. Žáci vyšších ročníků základních škol jsou dospívajícími jedinci. To znamená, že zaujmout je a předat jim nějaké vzorce chování a jednání nesouvisí ani tak s váhou předávaných informací, ale spíše s formou a nástrojem tohoto předání. Ukázalo se, že pro žáky základních škol jsou programy

sociální prevence akceptovatelné pouze v případě, když je dokáží zaujmout, a že prezentace těchto programů odpovídá jejich názorům.

Velice důležitým se v tomto směru ukázal lidský faktor, protože to, kdo, z jaké pozice a postavení, jakým způsobem a jakou formou se na žáky prostřednictvím programů obrací, zásadně rozhoduje o tom, zda se mladí dospívající budou programem a jeho tématy vůbec zaobírat. Obrovskou váhu mladí dospělí na základních školách přikládají tomu, zda je sociální prevence realizovaná jako obecná frontální prezentace, nebo jako praktická a na osobních zkušenostech postavená diskuze. Děti bez výjimky na absolvovaných programech sociální prevence oceňují, že já jako autor práce a těchto programů k nim nepřistupuji jako pedagog, který je přichází poučit a vzdělat, ale jako dospělý, který má své vlastní zkušenosti, zážitky a představy, které je ochoten dětem předat a také je s nimi probrat. Zdá se, že toto je cesta, jak děti na základních školách zaujmout a nenápadně jim vštípit vzorce, které jsou vhodné – schopnost odmítat, správně se rozhodovat, nepodléhat tlaku a skupině apod.

Na druhou stranu výzkumné šetření ukázalo, že děti jsou velice citlivé na autoritativní jednání přítomných strážníků městské policie a na formu prezentace obecných částí programů. Toto by bylo vhodné změnit. Přítomnost strážníků městské policie má podle našeho názoru své opodstatnění, bylo by však třeba volit takové jedince, kteří budou dětem přístupnější, možná by nebylo špatné, aby se strážníci programů účastnili v civilním oblečení. Co se týče formy prezentace programů, musíme zvážit, zda je nutné instruktážní videa, která dětem připadají zastaralá, v programech mít. Je jistě možné je nahradit jinými zdroji (např. z internetu) či zcela jinou formou prezentace (např. rozšířit oblíbenou diskuzi). Příležitostí pro zlepšení a zefektivnění programů je celá řada, musíme si však uvědomit, že nejmladší generace vždy vykazuje velice dynamický vývoj. Proto hlavním doporučením pro praxi je podle mě to, aby se podobná evaluace realizovaných programů konala v kratší časové frekvenci, abychom se mohli potřebám a názorům dětí více přibližovat.

Na závěr práce je ještě potřeba zodpovědět výzkumné otázky:

1. Jak žáci základních škol hodnotí podobu a obsah aktuálně prezentovaných programů?

Oslovení žáci hodnotí podobu a obsah v podstatě pozitivně. Nejvíce oceňují možnost vlastního vyjádření, která je součástí společné diskuze a také přímé navázání prezentovaných informací na praktický život (vlastní zkušenosti lektora programu, tedy mě, zkušenosti z jeho praxe sociální práce). Věříme, že právě tyto dva faktory rozhodují o úspěšnosti programů, které jsou pojaty velice reálně, prakticky a zejména interaktivně. To znamená, že jsou primárně zaměřeny na zapojení samotných dětí, čímž se zvyšuje jejich zainteresovanost na celém tématu a předkládané informace a doporučení jim nejsou předávána striktně a autoritativně, ale spíše jako příklady.

2. Jaký mají realizované programy dopad na chování a jednání žáků základních škol?

Několikrát jsme v práci zdůrazňovali, že vyhodnocení přímého dopadu realizovaných programů na životy dětí je velice problematické. Zaměřili jsme se proto na identifikaci jednotlivých dílčích přesahů. To znamená, že jsme se snažili zjistit, zda jsou v životě dětí, které se účastnili programu situace, procesy či názory, které s programy přímo souvisejí. Zjistili jsme, že žáci základních škol jsou programy v pozitivním slova smyslu ovlivněni jak v praktickém chování (schopnost odmítnout drogu či zamezit obtěžování), tak ve způsobu myšlení (využití rozhodovacích postupů ve vlastních osobních procesech rozhodování, respekt k pyrotechnice). Na základě těchto zjištění můžeme konstatovat, že realizované programy pro žáky základních škol mají přímý přesah do jejich životů a přímo je ovlivňují.

3. Jaké jsou nedostatky aktuálně realizovaných preventivních programů?

Nedostatků programů, které děti vnímají, jsme identifikovali hned několik. Velice významným nedostatkem je despekt a určitý odstup k přítomnosti strážníků městské policie. Nejedná se jen o problém osobnostní, ale je pravdou, že pokud se děti na přítomnost strážníka dívají negativně, je vrhán negativní odraz i na celý program. Dalším identifikovaným nedostatkem, na kterém se velká část participantů shodla, je vysoká míra teoretických, tedy pro děti nezáživných, částí. Nejedná se o jediné nedostatky, které děti vnímají, ale

takové nedostatky jako zastaralost instruktážních videí, velký počet účastníků programů (několik tříd současně v případě prvního programu), nejsou podle mého názoru natolik závažné.

ZÁVĚR

Práce s dětmi a mladými dospívajícími je velice náročná. Je důležité je zaujmout, ale současně stále neopouštět svou roli dospělého, který má za úkol je vychovávat a pečovat o ně. Úskalí sociální práce s nejmladší generací zažívám ve své praxi prakticky každý den, ale je to právě nejmladší generace, které se musíme po všech stránkách věnovat. Sociální prevence zaměřená na žáky základních škol má řadu podob, kdy jednou z nich je realizace preventivních programů v souladu s konceptem sociální práce. V předkládané diplomové práci jsme zjišťovali, zda mají takovéto programy přesah do praxe, tedy zda dokáží skutečně preventivně působit v životě dětí a mladých lidí. Tento vcelku široký výzkumný problém byl zúžen teritoriálně na oblast Pardubicka, cílově na skupinu starších žáků základních škol a tematicky na programy sociální prevence pro základní školy realizované institucemi, ve kterých působím, nebo se podílím na jejich činnosti. Cílem práce tedy bylo zjistit, jaký přesah do praxe života mladých lidí mají tyto zcela konkrétní programy.

Zjištění provedeným výzkumným šetřením ukázala, že programy koncipované a prezentované tak, jak je mám v současné době nastaveny, působí na cílovou skupinu starších žáků základních škol vesměs pozitivně a mají skutečný reálný přesah do životů těchto žáků. Je třeba si uvědomit, že při prezentaci programů nevystupuji vysloveně v roli pedagoga či autority, ke které se obvykle žáci staví do opozice, což značně ovlivňuje celkové vzájemné chování a jednání a určuje otevřenou atmosféru celého programu. Ukázalo se, že právě tato otevřenost, která se projevuje zejména tím, že se děti programu přímo účastní (formou her a simulací) a sami jej spoluvytvářejí (diskuze, komentáře apod.), je hlavní devizou realizovaných programů a pro všechny oslovené participanty se jedná o nejzajímavější a nejpozitivnější aspekt celé koncepce. Výzkumné šetření potvrdilo, že zaujmout starší žáky základních škol je třeba na základě přirozenosti, vlastní zkušenosti, otevřenosti a přístupu postaveného spíše na rovnosti. Žáci základních škol už si dostatečně zřetelně uvědomují, jaká nebezpečí na ně mohou ve světě čekat, a proto můžeme konstatovat, že jsou ve své podstatě k preventivnímu navádění v chování a jednání otevření.

Nesmí se však sklouznout k autoritativnímu jednání, protože na to je tato cílová skupina obzvláště vysazená. Právě autoritativní chování příslušníků městské

police, kteří jsou součástí realizovaných programů, se ukázalo jako velký nedostatek, na který upozornili prakticky všichni participanti výzkumného šetření. Byla identifikována řada nedostatků programů, které jsou však podle našeho názoru spíše okrajového rázu a jejich změna či náprava není záležitostí globálních změn v koncepci programů. Ta se naopak osvědčila. Hlavním doporučením pro praxi, které v souvislosti s provedeným výzkumným šetřením máme, je neustále flexibilně reagovat na potřeby dětí a pravidelně evaluovat úspěšnost programů a jejich přijetí u samotných žáků. Programy sociální prevence jsou velice důležitou součástí primární sociální prevence cílené na děti a mládež, a proto je nezbytně nutné, aby skutečně měly nějaký přesah do reálného života dětí. Bez toho, aby se programy úspěšně podílely na preventivních opatřeních a ochraně nejmladší generace, nemá jejich realizace v podstatě žádný smysl. Proto také programy tak, jak je koncipuji, primárně vycházejí z potřeby navázat s dětmi vztah a jinou, novou a neokoukanou formou jim předat informace, které mají ochránit je i jejich okolí. Vnímám velice kladně, že se děti do našich programů skutečně zapojují, že se nebojí diskutovat a ptát se a hlavně, že se v případě, že se do jakékoli nestandardní situace dostanou, dokáží chovat v souladu s doporučeními a neváhají se obrátit na nabízené možnosti řešení, např. na Poradnu prvního kontaktu.

POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE

Zákon č. 108/2006 Sb., zákon o sociálních službách ve znění pozdějších předpisů.

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

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

Zákon č. 218/2003 Sb., zákon o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (dále zákon o soudnictví ve věcech mládeže) ve znění pozdějších předpisů.

Akční plán školské primární prevence rizikového chování v hlavním městě Praze na rok 2017 s výhledem pro rok 2018. (2017). Praha.

Bendl, S. a kol. (2015). *Vychovatelství. Učebnice teoretických základů oboru.* Praha: Grada Publishing.

Bell, L. & Trish, H-L. (2015). *Ethics, Values and Social Work Practice.* Velká Británie: Open University Press.

Faltusová, J. (2006). *Nejčastější trestná činnost dětí a mladistvých.* Hradec Králové: Gaudeamus.

Fischer, S. (2009). *Sociální patologie. Analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů.* Praha: Grada Publishing.

Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido.

Gulová, L. (2011). *Sociální práce: Pro pedagogické obory.* Praha: Grada Publishing.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace.* Praha: Portál.

Jedlička, R. (2015). *Poruchy socializace u dětí a dospívajících. Prevence životních selhání a krizová intervence.* Praha: Grada Publishing.

Kalina, K. (2008). *Základy klinické adiktologie.* Praha: Grada Publishing.

- Klíma, P. (2004). Pedagogika mimo zdi institucí. In Jedlička, R. *Děti a mládež v obtížných životních situacích. Nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Praha: Themis.
- Knotová, D. (2011). *Pedagogické dimenze volného času*. Brno: Paido.
- Kolář, M. (2001). *Bolest šikanování*. Praha: Portál.
- Koudelková, A. (1995). *Psychologické otázky delikvence*. Praha: Victoria.
- Kreutzerová, I. (2016). *Program proti šikanování*. Brno: ZŠ a MŠ Brno Jihomoravské náměstí.
- Kukla, L. (2016). *Sociální a preventivní pediatrie v současném pojetí*. Praha: Grada Publishing.
- Linhart, J. a kol. (1995). *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum.
- Mareš, J., Průcha, J. & Walterová, E. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Marková, M. (2008). Vliv sociálních faktorů na problémové chování adolescentů. *Pediatr. pro Praxi* 9(3), 190-191.
- Martinek, Z. (2009). *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada Publishing.
- Matějček, Z. (2002). Úloha a možnosti učitele v prevenci rizikového chování mladistvých. In *Rizikové chování dospívajících a jeho prevence. III. odborný seminář. 9. - 11. 9. 2002. SZU Praha* (s. 7-10). Praha: Free Teens Press.
- Matoušek, O. (2008). *Slovník sociální práce*. Praha: Portál.
- Matoušek, O. (2003a). *Slovník sociální práce*. Praha: Portál.
- Matoušek, O. (2003b). *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál.
- Matoušek, O. & Matoušková, A. (2011). *Mládež a delikvence. Možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. Praha: Portál.
- Miovský, M. et al. (2012). *Návrh doporučené struktury minimálního preventivního programu prevence rizikového chování pro základní školy*. Praha: Klinika adiktologie

1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze.

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.

Mühlpachr, P. (2008). *Sociopatologie pro sociální pracovníky*. Brno: MSD.

Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013 – 2018. (2013). Praha: MŠMT.

Orel, M. (2016). *Psychopatologie. Nauka o nemocech duše*. Praha: Grada Publishing.

Pávková, J. (1999). *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Praha: Portál.

Pokorný, V., Telcová, J. & Tomko, A. (2003). *Prevence sociálně patologických jevů. Manuál praxe*. Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky.

Prensky, M. (2001). Digital natives, Digital immigrants. *MCB university press: On the horizon* 9 (5), dostupné z:

<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Říčan, P. (2010). *Jak na šikanu*. Praha: Grada Publishing.

Sikorová, L. (2012). *Dětská sestra v primární a komunitní péči*. Praha: Grada Publishing.

Smékalová, E. & Palová, K. (2016). Sociálně-emocionální učení na českých školách a preventivní program Druhý krok. *Adiktologie*, 16(3), s. 246-254. ISSN 1213-3841.

Smolík, J. (2010). *Subkultury mládeže. Uvedení do problematiky*. Praha: Grada Publishing.

Stránky pro všechny zájemce o bezpečný internet [online]. 2018 [cit. 2018-10-10]. Dostupné na: <https://bezpecne-online.saferinternet.cz/>

Ševčíková, A. (2014). *Děti a dospívající online*. Praha: Grada Publishing.

Školní preventivní program pro mateřské a základní školy a školská zařízení. MŠMT.

Škvaříček, R. & Šed'ová, K. a kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál.

Tyšer, J. (2006). *Školní metodik prevence*. Most: Hněvín.

Vágnerová, M. (2008). *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

WHO (2003). *Value Adolescents Invest in the Future. Educational Package Facilitator's Manual*. Manila: WHO.

Internetové zdroje:

Kriminalita a delikvence – charakteristika (2015). [online]. Dostupné z <http://www.nicm.cz/kriminalita-a-delikvence-charakteristika>

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 - Přepisy polostrukturovaných rozhovorů

Otázky polostrukturovaný rozhovor DP – participant 1 – chlapec, 12 let

T: Ahoj, můžu ti položit pár otázek.

P1: Jo, proč né.

T: Víš proč, tu jsme?

P1: Jo potřebujete to do práce na vejšku.

T: Ano. Kolik Ti je let?

P1: Dvanáct.

Základní identifikace programu

T: Pamatuješ si na přednášku, na které jste se školou byli?

P1: Jo, pamatuju.

T: Kdy to bylo?

P1: Někdy loni, asi duben nebo tak.

T: Vybavíš si, o čem byla?

P1: Jo, trochu.

T: Můžeš ji trochu přiblížit?

P1: (Vzdychne) Byly tam policajtky a pouštěly nám nějaký videa. A pak jste se s námi o tom bavily.

T: Vzpomeň si, na nějaké téma, o kterém jsme se bavili?

P1: Byla tam nějaká šikana, pak, že se nemáme přibližovat ke granátům a ne házet petardy, pak nějaká holka (přemýšlí), co za ní šel nějaký chlap. Jo a taky, tam nějaký pedofil znásilnil nějakýho kluka.

T: Dobře díky.

Forma programu

T: Teď se zeptám na věci, co se týkají provedení přednášky, klidně můžeš být kritický, buď upřímný, prosím.

P1: Dobře (pousmál se).

T: Jak na tebe působily kolegyně z městské policie v uniformách?

P1: No když jsme přišli do kina, tak jsem se trochu lek, ale jinak v pohodě. No ale, pak když jsme se bavili, tak ta malá, byla docela vostrá, ale zas to bylo dobrý, protože bylo vidět, že už to zná z práce. Ale občas se chovala dost nadřazeně. Vzpomínám si, že tam dost sprážila Adama (jméno bylo změněno).

T: Myslíš, že to bylo moc?

P1: Asi né, byl drzej. Myslel si, že ji vytočí a ona se nedala, no vlastně trochu jo. (směje se).

T: Jak bys zhodnotil jazyk, kterým byl program přednášen? Rozuměl si, nám? Byl ti blízký, moc odborný...?

P1: Ale jo, bylo to dobrý, hlavně vy, když jste nám něco říkal, tak to bylo, dobrý, protože jste nebyl takovej odbornej a tak. Bylo to přirozený. Ta policajtko byla taková, moc ... (přemýšlí)... já nevím...

T: Formální? Strojená?

P1: Jo, no, prostě, stará.

Obsah programu

T: Co bylo pro tebe zajímavé?

P1: Ta druhá policajtko. (Smích)

T: Jo, je pěkná, a co se týče přednášky?

P1: (vzdychne) No, bylo dobrý, že tam byly ty videa, a mohli jsme k nim sami mluvit. Pokud nás teda nechala, ale jinak, bylo dobrý, když jste uváděli příklady z vlastní práce a tak.

T: Co Tě zaujalo nejvíce?

P1: No, že i chlap může bejt znásilněnej.

T: Překvapilo tě to?

P1: Jo, myslel jsem si, že to můžou bejt, jen ženský. Ale tohle jsem fakt nevěděl.

T: Ještě něco, tě zaujalo?

P1: No, tak jako všechno bylo celkem dobrý, ale jinak už nevím.

T: Co Tě naopak nebavilo?

P1: Asi ten poslední film.

T: O čem byl?

P1: No to byl ten o tom granátu z války, jak do něj mlátili tím kladivem.

T: Proč tě to nebavilo?

P1: Protože to bylo jako že jsme úplně blbý (zvyšuje hlas), nejsem přece idiot, abych dál, takový kraviny.

T: A ty petardy, o kterých jsme se bavili pak?

P1: Jo tak to je asi fakt, ale dyť to házou všichni, ale asi to nebudem moc podceňovat, kámošovi to málem bouchlo v ruce.

Přesah do reality

T: Vybavíš si nějakou situaci, kde jsi použil něco z přednášky?

P1: Jo, jak jsem teď říkal, jsem opatrnější s těma petardama. Když to nebouchne, tak k tomu nechodím. (směje se) a taky si dávám pozor na záchodě, nevohejbám se, aby mě tam někdo nevojel. (směje se).

T: Myslíš, že je to sranda? Že by se to nemohlo stát?

P1: Cože? Ne, přece nejsem bukev. Radši bych zdrhnul. Ale tak jsem to nemyslel. Jste se naštvál?

T: Ne jen se ptám. Můžeme dál?

P1: Jo v pohodě.

T: Řídíš se některými informacemi, které ses dozvěděl?

P1: No, tak kupuju petardy v krámě, u vietnamců už moc né. Jo a ze začátku jsem se koukal kolem sebe, když jsem šel domů, jestli za mnou někdo nejde. A asi bych věděl, kam volat, kdybych měl nějaký problém. Jako policajtům, nebo třeba do tý vaší poradny. A tak.

Návrhy na změny

T: Dobře. Co bys změnil, aby byl program pro tebe zajímavější?

P1: Já nevím, asi nic, možná by to asi chtělo novější videa, tydle byly už starý, tak to nebylo moc věrohodný. Ale jinak asi nic. No možná, kdybysme si víc povídali, některý videa byly zbytečně dlouhý. Víc takový přirozený.

T: Jaké téma bys uvítal v preventivních programech? O čem by měla být podle tebe, další přednáška?

P1: O sexu. (smích)

T: A dál?

P1: Já nevím, třeba (přemýšlí)...nevím, nic mě nenapadá.

T: Dobře, nebudu tě už tejrát, moc děkuju.

P1: V pohodě.

T: Díky a ahoj.

P1: Nashle.

Otázky polostrukturovaný rozhovor DP – participant 2 – dívka 12

Základní identifikace programu

T: Ahoj

P2: Brý den.

T: Víš, proč tady jsme?

P2: Hmm. Něco potřebujete napsat.

T: Ano, do diplomové práce. Můžu se zeptat na pár otázek? Všechno bude diskrétní a osobní údaje budou zamlčeny.

P2: Jo. V pohodě.

T: Pamatuješ si na přednášku, na které jste se školou byli?

P2: Jo, pamatuju.

T: Mužeš říct, kdy to asi bylo?

P2: Někdy v lednu.

T: Vybavíš si, o čem byla?

P2: No, byla o prevenci o drogách a jejich vlivu a tak.

T: Můžeš to trochu rozvést?

P2: No byl jste tam vy, nějakéj policajt a dělali jsme nějaký hry a povídali si o drogách. Nakonec jsme se bavili a vy ste vodpovídali.

T: Dobře díky, nejsi ve škole, nemusíš se bát, připadáš mi trochu upjatě.

P2: Ne v pohodě.

Forma programu

T: Ok. Jak na tebe působil kolega z městské policie v uniformě?

P2: Trochu míň formálnější by bylo asi lepší. Necejtla jsem se moc dobře. Člověk ho poslouchá, ale... (zarazila se). No míň formální by bylo lepší.

T: Ale? Chtělaš něco říct, ale nedokončilaš to.

P2: No tak nějak mě to prostě od těch policajtů neseď, jsou strašně důležitý. A mě to pak spíš odradí a nudí, no.

T: Aha. Díky. Jak bys zhodnotila jazyk, kterým byl program přednášen? (Byl ti blízký, moc odborný, nudný apod.?)

P2: No vy ste mluvil v pohodě, ale ten policajt byl divnej.

T: Proč?

P2: No furt mluvil podle nákejš pouček a pravidel a tak, bylo to prostě divný.

Obsah programu

T: Co bylo pro tebe zajímavé?

P2: Asi, když jsme se bavili mezi sebou. A asi i ty příběhy ze života. Člověk tak nějak zjistí, že není jedinej.

T: Jak to myslíš, jedinej?

P2: (zarazila se) no... ehmm... no, si občas zapálím jointa a tak... eee...

T: Aha, no nemusíš se bát, nebudu to nikde říkat, vše co si řeknem je opravdu důvěrné.

P2: Hmm (trochu se uvolnila)

T: Můžeme pokračovat?

P2: Jo.

T: OK. Co Tě zaujalo nejvíce?

P2: Když ste nám dávali drogy.

T: Můžeš to trochu rozvést?

P2: No jsem si říkala, co za tím je, že nám asi nebudete dávat fakt drogy, nebo alespoň ne něco vostrýho. Ale ten policajt, mě trochu utvrdil, že asi jo. No byla jsem zvědavá, co z toho vyleze.

T: Co Tě naopak nebavilo?

P2: Ty nekonečný debaty o škodlivosti, špatnym vlivu. Dyt' to tak je, ne?

T: Ano to je, ale někdy se to prostě musí pro jistotu zopakovat.

P2: No jo no. (otráveně) Ale už jsem to slyšela fak milionkrát.

Přesah do reality

T: Vybavíš si nějakou situaci, kde jsi použila něco z přednášky?

P2: Ani ne. I když možná nedávno jsem odmítla jointa. Ty cajti mluvili o tom, že to může způsobit schízu a tak.

T: Aha, no to opravdu může, když jsi odmítla, jak se na to ostatní tvářili?

P2: (Směje se) Jako, že mi hrabe.

T: Ok. Řídíš se některými informacemi, které ses dozvěděla na besedě?

P2: Jak čím. Jestli si začnu píchat, nebudu používat cizí jehlu. Jako kvůli nemocem. Ale jinak asi to rozhodování se mi bude hodit, třeba až pudu na střední.

T: Hmm, dobře.

Návrhy na změny

T: Co bys změnila, aby byl program pro tebe zajímavější?

P2: Někoho bez uniformy. A ne uspavače, co zná nějakýho bývalýho feťaka, třeba nějakýho, co se z toho dostal a ví, o co jde. Když nějakýho najdou teda.

T: Myslíš, že takový lidé nejsou?

P2: Ale jo, ale asi jich moc nebude. (povzdechla si, otočila oči nahoru)

T: Aha, no pár takových lidí je. Jaké téma bys uvítala v preventivních programech?

P2: Téma? Noooo, jak bezpečně vypálit slivovici. To je taky prevence. Proti slepotě. (Směje se)

T: A jinak?

P2: No třeba něco vo sexu, třeba s praktickejšma ukázkama. (Směje se)

T: No to by bylo asi fakt zajímavé. (také se směje)

T: Ok. Moc děkuju za tvůj čas.

P2: Jo, v pohodě. Už můžu jít?

T: Určitě. Měj se hezky.

P2: Ok. Nashle.

T: Ahoj.

Otázky polostrukturovaný rozhovor DP – participant 3 – dívka 13 let

T: Ahoj

P3: Dobrý den.

T: Můžu se Tě zeptat na několik otázek.

P3: Ale jo můžete.

T: Víš, proč se budu ptát?

P3: Jo, budete psát práci do školy.

T: Ano. Můžeme začít.

P3: Hmm

Základní identifikace programu

T: Kolik je ti let?

P3: Třináct.

T: Pamatuješ si na přednášku, na které jste se školou u nás byli?

P3: Jo pamatuju.

T: Kdy to asi bylo?

P3: No asi před půl rokem, myslím.

T: Vybavíš si, o čem byla?

P3: Něco s policistama o bezpečnosti a tak.

T: Můžeš být trochu konkrétní?

P3: No byli jsme celá třída a vždycky ste nám promítli nějaký video a pak jsme se o tom bavili, co je jaký trestný čin a co bysme neměli dělat. A tak. Třeba šikana, pedofil a petardy a takový no.

T: Aha, Díky.

Forma programu

T: Teď se zeptám na provedení přednášky, rád bych tě poprosil o upřímnost, hodně mi to pomůže, ok? Nemusíš se bát, nikomu nebudu nic povídat, vše zůstane anonymní.

P3: Jo, dobře?

T: Jak na tebe působily kolegyně z městské policie v uniformách?

P3: Normálně, (přemýšlí), no fakt v pohodě, neměla jsem s tím žádný problém.

T: Jak bys zhodnotila jazyk, kterým byl program přednášen? Byl ti blízký, moc odborný apod.

P3: Tak napůl.

T: Jak tomu mám, rozumět?

P3: No, jako že jsem občas byla ok, protože jsem všemu v pohodě rozuměla, ale někdy jsem zas byla mimo, protože jsem nerozuměla některým věcem, co říkala policistka.

T: Aha, takže bys potřebovala některé věci dovysvětlit.

P3: No, jo, přes ně tak.

T: Aha.

Obsah programu

T: Teď se budu ptát na obsah. Co bylo pro tebe zajímavé?

P3: Když říkali, že ty příběhy jsou ze života, podle skutečné události. Trochu jsem si říkala, co bych d'ála já v takový situaci.

T: Jak si se u toho cítila?

P3: No trochu mě bylo divně?

T: Jak to myslíš,

P3: no jako že jsem se asi trochu bála, že se to může stát.

T: Aha dobře. Co Tě zaujalo nejvíce?

P3: Že si skoro všechno pamatuji.

T: A z toho programu?

P3: No že jsme se mohli ptát a bavit se o tom.

T: Co Tě naopak nebavilo?

P3: Že jsme tam byli tak dlouho. Ale asi by se to nedalo stihnou za mň.

Přesah do reality

T: Vybavíš si nějakou situaci, kde jsi použila něco z přednášky?

P3: To spíš ne. Nesetkala jsem se s nikým, takovým.

T: Jo. Řídíš se některými informacemi, které ses dozvěděla?

P3: (přemýšlí) Dávám si větší pozor a nechodím nikam moc sama. Jinak asi nic, no a s těma petardama si vůbec nehraju, to blbnou spíš kluci. (usmívá se)

T: No to tak bývá.

Návrhy na změny

T: Co bys změnila, aby byl program pro tebe zajímavější?

P3: No asi jak jsem říkala nějak to zkrátit. No možná novější videa. Jinak já nevím, to asi musej říct učitelky. Já asi nejsem moc dobrá na to to hodnotit.

T: Proč myslíš?

P3: No jako, že na to nemám školy a nejsem dospělá. A tak.

T: Vždyť je to program pro vás, tak kdo jiný?

P3: (dívá se udiveně) Aha, no... asi jo, no.

T: Jaké téma bys uvítala v preventivních programech? Co by tě zajímalo?

P3: Něco o závislosti, alkoholu a drogách a tak. Ale prej na tom byli devátáci, tak to asi ještě bude.

T: Jo, to ano. Moc děkuju za tvůj čas, to je všechno. Díky moc.

P3: Není za co. Nashle.

T: Ahoj.

Otázky polostrukturovaný rozhovor DP – participant 4 – dívka, 15 let

Základní identifikace programu

T: Ahoj. Víš, proč jsme se sešli?

P4: Jo vychovatelka říkala, že to máte do nějaký práce, nebo tak něco.

T: Ano. Chtěl bych Ti říct, že to co si tu budeme povídat, se objeví jen v mojí práci, nebudu to tady nikomu sdělovat. Takže můžeš být, upřímná a přirozená.

P4: Hmm.

T: Pamatuješ si na přednášku, na které jste se školou byli?

P4: Jo ale vy ste byli, tady ne?

T: Máš pravdu, byli. Kdy to bylo?

P4:

T: Vybavíš si, o čem byla?

P4: No o drogách.

T: A můžeš být trochu konkrétnější?

P4: (Vzdech) No, přišli ste, a nejdřív jsme dělali nějaký hry. ... Pak jsme se mohli ptát ostatních, pak jsme (znuděně) si brali ten prášek a pak jsme si o tom povídali, teda vo těch drogách a tak.

Forma programu

T: Dobře děkuji. Teď by mě zajímalo, jak na tebe působil kolega z od policie v uniformě?

P4: No bylo to takový divný, stál tam jak blbec.. teda pardon

T: V pohodě, buď přirozená.

P4: No prostě mi není moc jasný proč tam byl, skoro nic neřek, teda kromě těch poznámek kolik je za co let a tak. Spíš jsme se trochu před ním báli mluvit, ikdyž byl mladej a celkem v pohodě.

T: Tedy i ostatní ze skupiny?

P4: Jo, holky to taky říkaly.

T: Okej a jak bys zhodnotila jazyk, kterým jsme s vámi mluvili? (Byl ti blízký, moc odborný apod.)

P4: Jo vy ste, byl v pohodě, někdy jsem nerozuměla, některejm cizejm výrazům, ale když jsem se zeptala, tak ste mi to vysvětlil a v pohodě. Bavil ste se s náma na férovku, to se mi líbilo, ale ten polda byl takovej divnej, furt nějaký předpisy a nařízení, musel tam bejt?

T: Bohužel, ano je na to „předpis“.

P4: (smích)

Obsah programu

T: Teď bych se rád zeptal na pár věcí o obsahu.

P4: (pohodila rameny)

T: Když se podíváš, zpětně, co bylo pro tebe zajímavé?

P4: No nejvíc si pamatuju, jak ste nám dával ten prášek a tvrdil, že je to droga.

T: Věřilas tomu?

P4: No nejdříve ne, ale pak když jste přísahal a ten cajt taky, tak jsem znejistěla a říkala si, že možná proto tam je, když nám dáváte drogy. Takže nakonec asi jo.

T: Takže to byl, pro tebe zajímavé? V čem?

P4: No že to nebylo jen prázdný, ale že to bylo jako fakt. Prostě z reálu.

T: Ještě něco si vybavíš?

P4: No, pak jak jsme rozhodovaly, vo tom komu dáme srdce. Tam mě bavilo, jak jsme se ve skupině pohádali, když sme se měli dohodnout. Musí to bejt hustý takhle rozhodovat.

T: To určitě ano. Co Tě zaujalo nejvíce?

P4: No asi jak jsme měli ochutnat tu drogu.

T: Ochutnalas?

P4: (smích) Jo, byla sem zvědavá.

T: Teď prosím buď v pohodě kritická. Co Tě naopak nebavilo?

P4: Hmm, takže ... takový ty obecný kecy o tom, jaký máme drogy, jaký tresty a tak. To sme už slyšely fakt hodněkrát, ale bylo taky zajímavý, jak ste nám říkal, že máte vy zkušenost z lékama a abst'ákem. To bylo dobrý, protože jsme viděly, že mluvíte ze skutečnosti a ne že ste si to někde přečet. To bylo fakt hustý.

Přesah do reality

T: Díky. Vybavíš si nějakou situaci, kde jsi použila něco z přednášky?

P4: No já nevim, asi né, tady jsem chvíli a jsem tady furt zavřená, takže asi ne. Vychna nás nikam nepustí.

T: A použilas tedy nějaké informace, které ses dozvěděla?

P4: Ale jo, tuhle jsem si psala na papír plusy a mínusy, jak jsme si dělali to rozhodování s vámi, tak jsem si to psala ke školám, kam bych chtěla.

T: A rozhodla ses?

P4: Eště ne, ale jo to líp na tom papíře vidět, co je dobrý a co ne. A taky přemejšlím nad energet'ákama, ale stejně si ho dám. A fetka nejsem, jen cígo občas.

Návrhy na změny

T: Co bys změnila, aby byl program pro tebe zajímavější?

P4: Já nevím, asi nic, možná celý ten program víc praktičej, ty teoretický věci nám říkají furt. Takže to už znám, ale tohle bylo lepší. A toho policajta bych taky vyměnila, za někoho víc v pohodě. (smích)

T: Dobře. Jaké téma bys uvítal v preventivních programech?

P4: No asi něco o sexu a nějaký aktivity na odreagování, třeba.

T: Například?

P4: Já nevím, třeba nějaký akční hry v přírodě a tak.

T: K čemu by to mohlo být dobrý?

P4: Třeba, abychom se zabavili a nedělali pak průšvihy venku a tak.

T: Dobře díky, moc za tvůj čas. Měj se fajn. Ahoj.

P4: Ahoj.

Otázky polostrukturovaný rozhovor DP – participant 5 – chlapec, 14 let

Základní identifikace programu

T: Ahoj, víš, proč jsme tady?

P5: Jo, vím.

T: Můžu se tedy zeptat na pár věcí, ohledně přednášky, kterou jsem tady měl?

P5: Jo. V pohodě.

T: Pamatuješ si na přednášku, na které jste se školou byli? Kdy to bylo a tak?

P5: Jo, někdy na podzim, jste tady byli. A mělo to bejt o drogách.

T: Vybavíš si, o čem byla? Jak to probíhalo a tak?

P5: No si přišel, ještě s jedním policajtem a nejdřív jsme hráli nějaký hry, že sme se měli představit navzájem, pak jsme říkali, co sme měli jiný než vostatní, pak jste s tím policajtem říkali nějaký obecný kecy o drogách, a pak jsme si měli vzít nějakou bobuli. A potom jsme si povídali, co a jak se bere, o vodvykání atak.

Forma programu

T: Hmm, fajn. Jak na tebe působil kolega od policie, který tam byl?

P5: No asi kdyby tam nebyl tak by mi to bylo jedno. Stejně ste víc povídal vy a on stál za vámi a pozoroval nás. Jo no a pak tam chystal tu drogu, co jsme si měli vzít. To mi pak přišlo, jako že nás to mělo víc přesvědčit, že je to droga.

T: A přesvědčilo?

P5: Jo docela jo, jsem si říkal, že ty asi nemůže s drogama dělat, tak proto je tam von. Ale jinak tam moc k ničemu nebyl, jen pak něco mlel o trestním zákoníku nebo co.

Ale zas sem si říkal, že nemůžu bejt moc drzej, abych neměl nějaký průser.

T: Jak bys zhodnotil jazyk, kterým byl program přednášen? To jak jsme na vás mluvili. Bylo to v pohodě nebo třeba moc odborně a podobně?

P5: Jo, tys byl ok. Prostě si mluvil ze sebe, docela mě překvapilo, žes byl i sprostej, to bych vod učitel nečekal, ale zas sme tomu dobře rozuměli. Když mluvil ten fízl, tak to bylo takový na hovno, se motal vokolo nařízení a takový odborný kecy. To s tebou to bylo víc v pohodě. Ale jinak jo dalo se to poslouchat.

Obsah programu

T: Mm, dobře díky. Můžeš mi říct, co bylo pro tebe zajímavé?

P5: No, já nevím, (přemýšlí) ... asi jak sme se mohli na konci ptát, na všechno co nás napadá, a to jak jsme se rozhodovali komu dáme to srdce, jak sme byli jako ta komise, co vo tom rozhoduje.

T: Aha a co Tě zaujalo nejvíce?

P5: No nejvíc mě zaujalo, to jak si skončil na áru s mozkovou mrtvicí nebo s čím, žes měl energeták a že vlastně díky tomu jseš fetka, protože když si nevemeš léky tak víc jak vypadá abst'ák. Prostě to bylo ze život a ne jak plácal kraviny ten fízl. Jo tohle si asi pamatuju nejvíc.

T: okej, a co Tě naopak nebavilo?

P5: No to tady budeme hodně dlouho.. (smích)...

T: Já mám čas. (taky se směju)

P5: No asi takový ty obecný kecy vo ničem, co nám valej do hlavy už odmala. Prostě už to znám, tak nevím proč to furt říkáte. Prostě z praxe je to lepší, to vostatní si můžu někde přečíst.

Přesah do reality

T: Dobře, díky. Vybavíš si nějakou situaci, kde jsi použil něco z přednášky?

P5: No,(přemýšlí) ... jo vlastně jak sme se bavili vo těch energet'ákách, tak jsem si pak asi za pár dnů nákej kupoval a přečet jsem si složení na vobalu.

T: A?

P5: No, že sou tam pěkný sračky v tom, no ale stejně to kupuju, ikdyž asi ze začátku jsem to moc nekupoval. Teda ne tolik. A po těláku to taky nepiju.

T: Hmm, fajn. A řídíš se některými informacemi, které jsi se dozvěděl?

P5: Tak, asi něco jo, třeba jak sem říkal, tak po cvičení si ten energet'ák nedám, a asi i to rozhodování dělám, si to teda nepíšu, ale tak si říkám co je dobrý a co né a potom se teprve rozhoduju, jo a tak přemejšlím jestli to je můj problém a když né tak seru nato a neřeším. Prostě ignor. Jinak nevím, jo asi bych věděl kam volat nebo za kým jít, ne teda za vychnou, ale třeba náký ty anonymní linky a tak.

Návrhy na změny

T: Aha, dobře. Ted' můžeš být kritický, co bys změnil, aby byl program pro tebe víc zajímavý?

P5: Vyhodil bych toho fizla (smích). Já nevím, prostě mě tam přišel na prd. Možná víc toho pívídání s tebou, nebo se třeba jít někam podívat, nákej nízkopraháč nebo detox a tak.

T: co myslíš, že by ti t přineslo.

P5: No bylo by to víc praktický, víc ze života. A i bysme viděli, co a jak.

T: Aha, dobře a jaké téma bys uvítal v preventivních programech?

P5: No to neví, asi bych je nemusel mít vůbec, ale asi víc třeba vo nějakejch skupinách, třeba bezďáci a smažky na hlaváku v Praze, docela by mě zajímalo jak to mezi nima funguje.

T: Dobře díky, za tvůj čas, měj se dobře a třeba se někdy ještě potkáme. Ahoj.

P5: No ale snad ne tady. (úšklebek) Ahoj.

Otázky polostrukturovaný rozhovor DP – participant 6 – chlapec, 13 let

T: Ahoj

P6: Ahoj.

T: Víš, proč dělám tenhle rozhovor? Nemusíš se bát být upřímný.

P6: Kvůli té přednášce, kterou jsme absolvovali na alfě s mojí třídou a dalšíma třídama?

T: Jasný a já to potřebuju do diplomky. Tam budou všechny osobní údaje zamlčeny.

Kolik Ti je let?

P6: Třináct.

Základní identifikace programu

T: Pamatuješ si na přednášku, na které jste se školou byli?

P6: Ano, pamatuju.

T: Kdy to zhruba bylo?

P6: Asi tak před půlrokem.

T: Dobře. Můžeš mi několika větami popsat průběh té přednášky?

P6: Paní policistka se nám představila a začla mluvit o tom, co budeme dělat. Pustila nám první video, po videu jsme si o tom něco řekli a pustila nám další, pustila nám dohromady asi pět videí myslím.

Forma programu

T: Hmm, jo dobře. Jak na tebe působily kolegyně z městské policie v uniformách?

P6: Byla moc hodná, dobře se vyjadřovala, takže se to dalo poslouchat a mohl jsem si něco s toho odnést.

T: A uniformy? Mělo to nějaký vliv na Tebe?

P6: Jo, je vidět, že se jí dá věřit.

T: Díky, Jak bys zhodnotil jazyk, kterým byl program přednášen? (Byl ti blízký, moc odborný apod.)

P6: Bylo to tak akorát, většinou. (tváří se rozpačitě)

T: Většinou?

P6: No občas jsem nerozuměl, těm věcem o zákonech a tak.

T: Aha.

Obsah programu

T: Dobře. Co bylo pro Tebe zajímavé?

P6: Dá se říct, že celá přednáška.

T: A co Tě zaujalo nejvíce? Nějaký moment, informace, část filmu atd.

P6: Tak asi to že šikanovaný chlapec bránil své šikanátory.

T: Aha, no to se bohužel občas stane. Co Tě naopak nebavilo?

P6: No věci, které znám a v životě bych neudělal, třeba chlapec, co najde starou ruskou raketu a vezme ji domů, začne do ní řezat pilkou a mlátit kladivem, potom ji hodil do ohně a raketa samozřejmě bouchne a zraní ho a jeho kamarády. (pousmívá se)

Přesah do reality

T: Jasný. Už jsme za půlkou. Vybavíš si nějakou situaci, kde jsi použil něco z přednášky?

P6: Zatím naštěstí ne.

T: Ani třeba, že si dáváš pozor, jestli za Tebou někdo nejde? A tak.

P6: To ano, dívám se, ale jen když nikdo není v okolí a jdu po cestě sám.

T: Aha, řídíš se některými informacemi, které si se dozvěděl?

P6: Když něco zaslechnu a není to hoax, tak si samozřejmě dávám pozor.

T: ok. Co bys změnil, aby byl program pro tebe zajímavější? Neboj se být kritický.

P6: No dělal bych to s jednou třídou, potom si někteří sesednou a kecaj a trochu novější videa.

Návrhy na změny

T: Aha, to říkají hodně. Jaké téma bys uvítal v preventivních programech?

P6: No mě nic nenapadá podle mě to stačilo, jak to bylo. Možná i ty drogy.

T: Ok, a poslední otázka:

T: Je něco, co bys chtěl k programu dodat, cokoliv?

P6: Bylo to velmi povedené, nevím, jak na ostatní ale na mě to zapůsobilo. (usmívá se)

T: Tak jo, moc děkuji za spolupráci a Tvůj čas. Měj se moc fajn.

P6: Ahoj.

T: Ahoj

Otázky polostrukturovaný rozhovor DP – participant 7 – chlapec 14

T: Ahoj.

P7: Čus. (Směje se)

T: Víš, proč si tady?

P7: Ne asi. Prej se budeš ptát na nějaký věci.

T: Ano do mé diplomové práce.

P7: No a co jako.

T: Dobře můžeme začít?

P7: Dělej. (pohrdavě)

T: Jestli nechceš, tak to můžeme ukončit.

P7: Ne v pohodě, začni.

T: Dobře.

Základní identifikace programu

T: Kolik je ti let?

P7: A tobě?

T: Já se ptal první.

P7: Čtrnáct a půl a tobě?

T: Třicet pět.

P7: Hmm (ušklebek)

T: Pamatuješ si na přednášku, na které jste se školou byli?

P7: Jo nejsem blbej.

T: Vybavíš si, o čem byla?

P7: Vo čem asi, vo fetkách a buznách a fízlech.

T: Až tak, to si nějak nevybavuji. Můžeš to přiblížit?

P7: Proč, dy't stam byl, patříš k nim. Jen nevím ke komu.

T: Prosím?

P7: No jestli jsi fetka nebo buzna?

T: Připadám ti tak?

P7: No, ste byli s tím, fízlem slad'oučký buzny. (Směje se)

T: Můžeme se vrátit k té přednášce?

Forma programu

T: Jak na tebe působil kolega z městské policie v uniformě?

P7: Uhejbáš, jsem to už říkal, působili jste jak bukvice. Jste si ho mohli honit navzájem. (útočný tón)

Zde jsem se rozhodl rozhovor ukončit, klient byl útočný a evidentně chtěl jen provokovat.

T: Víš, myslím, že tu oba ztrácíme, čas.

P7: Proč, já se docela bavím.

T: To věřím, ale bohužel, kvůli tomu tady nejsem. Díky, ale můžeš odejít.

P7: Seš nasranej, že seš teplej?

T: Ne jsem zklamaný, že jsem ztrácel čas, ale i tak to bylo zajímavé.

P7: Víš co, já ti na to seru. (Zvedl se a odchází)

T: Ok, měj se.

P7: Nazdar, hošo.

Otázky polostrukturovaný rozhovor DP – participant 8 – dívka 13

Základní identifikace programu

T: Ahoj.

P8: Dobrý den.

T: Posad' se. Víš, proč tady jsi?

P8: Jo, potřebujete pomoct s prací na vysokou.

T: Ano přesně tak. Můžu Ti teda položit několik otázek?

P8: Hmm.

T: Kolik je Ti let?

P8: Třináct za měsíc čtrnáct.

T: OK. Pamatuješ si na přednášku, na které jste se školou byli?

P8: No, jo pamatuju.

T: Kdy to přibližně bylo?

P8: No asi před půl rokem, jestli je to teda to, jak jste tam byl vy.

T: Ano to je ono. Vybavíš si, o čem byla?

P8: Jo, bylo to o drogách, ale i nějaký hry apod.

T: Můžeš to trošku upřesnit,

P8: No třeba jak se máme rozhodovat, nebo jak jsme si pak povídali a mohli se ptát na cokoliv.

T: Jo dobře, Díky.

Forma programu

T: Jak na tebe působil kolega z městské policie v uniformě?

P8: No, ani nevím, možná trochu divně moc toho nenapovídal, ale tak mě to trochu ujišťovalo, že jde o něco vážného a tak.

T: Jak bys zhodnotila jazyk, kterým byl program přednášen? (Byl ti blízký, moc odborný apod.)

P8: No jak jsem říkala, ten policista byl moc prkanej, občas jsem se ztrácela v těch termínech, co říkal. (úsměv) Ale vy ste mluvil úplně v pohodě, tam jsem se i uvolnila, protože bylo vidět, že víte, o čem mluvíte a že ste ještě mladej a líp se k nám hodíte.

T: Ó díky. (usmívám se)

P8: (Směje se) Není zač.

T: Dobře, teď něco k obsahu.

Obsah programu

T: Co bylo pro tebe zajímavé?

P8: No, určitě, jak jste nám nabízel ty pseudo drogy, já tomu fakt uvěřila, že to jsou opravdu drogy, vlastně i to že nám je dával ten policajt mě trochu utvrdilo.

T: Aha. Co Tě zaujalo nejvíce?

P8: No že to někteří pitomci ze třídy hned ochutnali. Jsem si nemyslela, že jsou takový. A taky to, jak jsme se rozhodovali, komu dáme to srdce, to mě taky bavilo.

T: A co Tě naopak nebavilo?

P8: No takovej ten blok, jak se ty drogy dělí a tak.

T: A proč Tě to nebavilo?

P8: No protože to nám už říkali několikrát, už to znám. Ale překvapilo mě, že tam patří třeba i ředidlo. Ale jinak jsem moc nedával pozor.

Přesah do reality

T: Vybavíš si nějakou situaci, kde jsi použila něco z přednášky?

P8: Hmm, jo vybavuju, tuhle jsem šla na nádraží a tam na mě nastoupil nějaký opilej kluk (vážný výraz), já jsem se ho bála a on po mě chtěl nějaký peníze. Já jsem si vzpomněla na tu ohranou desku, tak jsem říkala jen Ne, ne, ne a šla jsem dál. Za chvíli ho to přestalo bavit.

T: To je super.

P8: No ale fakt jsem se bála.

T: To chápu. Řídíš se některými informacemi, které ses dozvěděla?

P8: Ano určitě.

T: Například?

P8: No určitě si dávám pozor, když třeba někam jdu, tak aby sem nebyla sama někde, kde nikdo není, a taky jsem si d'ála ten graf pro a proti u toho rozhodování.

T: Kvůli čemu?

P8: No vybírám si střední školu, tak jsem si to napsala a je to přehlednější.

T: A došlas k něčemu?

P8: No ještě ne, ale mám už alespoň představu, kam bych chtěla jít a ještě si ktomu budu něco zjišťovat a tak.

T: Tak to je dobře.

Návrhy na změny

T: Co bys změnila, aby byl program pro tebe zajímavější?

P8: Asi bych vynechala nebo zkrátila ten blok s téma děleníma drog, to už stejně vím, no a asi prodloužila tu diskusi, trochu mě mrzelo, že jsme už pak museli končit. Ale bylo fajn, že jste nám dal kontakt na poradnu, kam můžu napsat, když budu něco potřebovat vědět?

T: A napsala si už?

P8: Jo už jsem tam psala a do večera mi odpověděli.

T: Tak to je fajn. Jaké téma bys uvítal v preventivních programech?

P8: No já nevím, možná něco o psychologii nebo tak něco?

T: To moc nechápu, můžeš mi...

P8: No jako, že teď je hodně lidí ve stresu, tak jak ho třeba líp zvládat a tak.

T: Aha, tak teď už rozumím. Díky moc za Tvůj čas to je vše.

P8: Nemáte za co.

T: Měj se hezky, ahoj.

P8: Nashle.

Otázky polostrukturovaný rozhovor DP – participant 9 – chlapec 14 let

Základní identifikace programu

T: Ahoj

P9: Čau

T: Víš, proč tady dnes jsme?

P9: Jo, potřebuješ něco do své práce ve škole.

T: Ano, můžu Ti položit pár otázek?

P9: Jo, proto jsem tady, ne.

T: Jistě, všechny odpovědi budou anonymní, takže se nemusíš bát být upřímný, naopak upřímnost mi pomůže.

P9: Ok.

T: Pamatuješ si na přednášku, na které jste se školou byli?

P9: Jo jasně.

T: Vzpomeneš si, kdy to bylo?

P9: Jo někdy na podzim.

T: Vybavíš si, o čem byla?

P9: Jasně, o drogách.

T: Můžeš to trochu rozvinout?

P9: No, byls tam ty, nějakej policajt, a hráli jsme nějaký hry a povídali si o drogách.

T: Dobře.

Forma programu

T: Jak na tebe působil kolega z městské policie v uniformě?

P9: V pohodě, asi kdyby tam nebyl, tak by se asi nic moc nestalo, víc mě zajímalo, cos říkal ty, než von. Ale zas to bylo takový víc, oficiální, no prostě za mě ok. (pokrčil rameny).

T: Fajn a jak bys zhodnotil jazyk, kterým byl program přednášen? (Byl ti blízký, moc odborný apod.)

P9: No jak jsem říkal, tys mluvil v pohodě, asi protože jsi k nám věkově blíž, takže dobrý, jemu jsem moc nerozuměl? No asi jsem ho spíš moc neposlouchal. Bylo to takový utěsněný.

T: Utěsněný?

P9: (směje se) No jako úřední nebo tak něco.

T: Aha. Jo už se chytám.

Obsah programu

T: Teď něco k obsahu programu. Co bylo pro tebe zajímavé?

P9: No, asi tak nějak skoro všechno, hlavně asi, žes mluvil i za sebe a ne, že někde se něco stalo a tak. Jako fakt dobrý, když si přiznal, že víš co je abst'ák, když si nevemeš prášky. Prostě ze života.

T: Aha dobře. Co Tě zaujalo nejvíc?

P9: No asi to, že ste nám dávali ty drogy, já sem tomu fakt věřil, asi protože nám to dával ten policajt, myslel jsem si, že je tam jen kvůli tomu. Jo a žes nám netlačil, že to nemáme brát, ale řeks že volba je stejně naše, to mě zaujalo.

T: Jo, hmm. Co Tě naopak nebavilo?

P9: No nebavila mě ta část, kdy se říkaly takový ty stokrát vomletý kecy.

T: Který například?

P9: No jako jaký máme drogy, dělení a co je a není závislost a tak. (znuděně)

T: Aha, no to říká hodně lidí. Můžeme dál?

P9: Jo.

Přesah do reality

T: Vybavíš si nějakou situaci, kde jsi použil něco z přednášky?

P9: No asi jo... (přemýšlí) ... eee... asi když jsem táto vyčítal, jaký jsou ty energetáky sračky, (směje se) tak jsem říkal, cos nám tady říkal, prej sou to voloviny.

T: No to potěší.

P9: No, to jo no, zas ale vím, jak se cejtíš, když to říkáš nám.

T: To je taky fakt.

T: Řídíš se některými informacemi, které ses dozvěděl?

P9: No asi jo, asi se snažím získat víc věcí, než se rozhodnu. Je to pak většinou snazší. Jinak asi nebudu fetovat, že jo, když vím, co to dělá a jak to končí.

T: Asi?

P9: No tak určitě no. (úsměv)

T: Ok, jdeme dál.

Návrhy na změny

T: Co bys změnil, aby byl program pro tebe zajímavější?

P9: No asi bych určitě vynechal tu část s téma obecnějma informacema, víc bych tam dal ty věci ze života, třeba kdyby místo to ho policajta tam byl někdo, kdo třeba byl závislej a dostal se z toho a tak. Jinak asi v pohodě. Myslím, že dobrý.

T: Jaké téma bys uvítal v preventivních programech?

P9: Tak třeba sex, vo tom se ve škole moc nemluví. (úsměv, zčervenal) Ale jinak asi možná nějaký zvládání stresu, je toho čím dál víc a občas to lidi nedávaj, tak asi tak.

T: Dobře, to je všechno. Díky za Tvůj čas.

P9: Jo, ok.

T: Měj se fajn. Ahoj

P9: Čau.

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno a příjmení autora: Martin Šantrůček

Studijní program: Sociální politika a sociální práce

Studijní obor: Sociální práce se zaměřením komunikaci a aplikovanou psychoterapii

Název práce: Pojetí primární prevence sociálně patologických jevů u mladistvých delikventů

Počet stran (bez příloh): 67 (72 normostran)

Celkový počet stran příloh: 24

Počet titulů české literatury a pramenů: 44

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 3

Počet internetových odkazů: 1

Vedoucí práce: Mgr. Iveta Jelínková

Rok dokončení práce: 2019

Počet znaků hlavního textu práce (včetně literatury, bez příloh):

Přímé citace: 5 584

Ostatní text: 124 331

Celkový počet znaků: 129 915

**Posudek vedoucího/oponenta bakalářské/diplomové práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studenta/-tky: Šantrůček Martin

Obor studia: **Sociální práce se zaměřením na komunikaci a aplikovanou psychoterapii**

Název práce: **Pojetí primární prevence sociálně patologických jevů u mladistvých delikventů**

Oponent práce: Mgr. Iveta Jelínková

VEDOUcí

Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh): 67

Počet stránek příloh: 24

Počet titulů v seznamu literatury: 47

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

Výběr tématu

Závažnost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Oborová přiléhavost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

	x			
--	---	--	--	--

Formální zpracování

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

	x			
--	---	--	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

	x			
--	---	--	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

	x			
--	---	--	--	--

Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod

	x			
--	---	--	--	--

Využití výzkumných empirických metod

	x			
--	---	--	--	--

Využití praktických zkušeností

	x			
--	---	--	--	--

Obsahová kritéria a přínos práce

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

	x			
--	---	--	--	--

Naplnění cílů práce

	x			
--	---	--	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

	x			
--	---	--	--	--

** 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a

Návaznost kapitol a subkapitol

	x			
--	---	--	--	--

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

	x			
--	---	--	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)

	x			
--	---	--	--	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

Jsou dle Vašeho názoru nějaké rezervy v oblasti primární prevence sociálně patologických jevů?

Jaká konkrétní doporučení vycházejí pro praxi z Vaší výzkumné práce pro tento program?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Hlavním tématem předložené diplomové práce je pojetí primární prevence sociálně patologických jevů u mladistvých delikventů. Zvolené zaměření práce hodnotím jako úzce spjaté se studovaným oborem.

Diplomová práce je tradičně dělena na část teoretickou a empirickou. Teoretická část je postavena na čtyřech hlavních kapitolách, ve kterých se autor z různých pohledů snaží přiblížit hlavnímu tématu práce. V první kapitole nás seznamuje s problematikou sociální prevence jako takové, druhá kapitola práce je konkrétně věnovaná sociální prevenci, a to u žáků základních škol. Třetí kapitola nás seznamuje s preventivními programy na základních školách a s programy specificky zaměřenými na jednotlivé formy rizikového chování. Závěrečná kapitola je věnována mladistvým a delikvenci. Struktura této části práce je přehledná, jednotlivé kapitoly na sebe logicky navazují a text samotný nepostrádá potřebnou dynamiku. Autor využívá odborný věcný jazyk, který svědčí o detailním seznámení se autora s daným tématem.

Výzkumná část práce obsahuje šetření, pro které autor zvolil kvalitativní metodu, a to formou rozhovoru. Cílem výzkumné části práce bylo zjistit, zda preventivní programy primární prevence uskutečňované na základních školách mají reálný přesah do praxe. Data k zodpovězení výzkumné otázky byla získána od devíti participantů, žáků základních škol, kteří se v poslední době zúčastnili některého programu primární prevence. Sebraná data byla velmi pečlivě zpracována podle jednotlivých kritérií standardu a výsledky byly přehledně a srozumitelně prezentovány. Nejen v této části práci autor prokázal profesionální znalost předmětného tématu.

Použitá literatura odpovídá tématu práce a práce splňuje veškeré nároky kladené na tento typ kvalifikační práce.

Doporučení k obhajobě: **doporučuji**

Navrhovaná klasifikace: **1 - výborně**

1. 9. 2019


Mgr. Iveta Jelínková

**Posudek oponenta diplomové práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studentky: **Bc. Martin Šantrůček**

Obor studia: **Sociální práce se zaměřením na komunikaci a aplikovanou psychoterapii**

Název práce: **Pojetí primární prevence sociálně patologických jevů u mladistvých delikventů**

Oponent práce: PhDr. Hana Hejná

Technické parametry práce:

Počet znaků textu (bez příloh): 129 915

Počet stránek příloh: 24

Počet titulů v seznamu literatury: 48

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

Výběr tématu

Závažnost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Oborová přiléhavost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

	x			
--	---	--	--	--

Formální zpracování

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

	x			
--	---	--	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

	x			
--	---	--	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

	x			
--	---	--	--	--

Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod

	x			
--	---	--	--	--

Využití výzkumných empirických metod

	x			
--	---	--	--	--

Využití praktických zkušeností

	x			
--	---	--	--	--

Obsahová kritéria a přínos práce

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

x				
---	--	--	--	--

Naplnění cílů práce

	x			
--	---	--	--	--

** 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – nejspěš/a

Vyváženost teoretické a praktické části
v daném tématu

	x			
--	---	--	--	--

Návaznost kapitol a subkapitol

	x			
--	---	--	--	--

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost
výsledků v praxi

	x			
--	---	--	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce
(publikace, referáty, apod.)

	x			
--	---	--	--	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

Jaké výsledky realizovaného výzkumného šetření Vás inspirovaly pro zkvalitnění preventivního programu do budoucna?

Celkové hodnocení práce:

Předložená diplomová práce se zabývá stále aktuálním tématem prevence rizikového chování (sociálně-patologických jevů) dětí a mladistvých. Práce je teoreticko-praktická. V Úvodu autor uvádí, že práce se týká problematiky, kterou se zabývá i profesně a tudíž je autorovi velmi blízká.

Teoretická část práce seznamuje čtenáře s hlavními kategoriemi daného tématu. V teoretických kapitolách autor využívá nejen odbornou literaturu, ale také vlastní zkušenosti a postřehy ze své praxe preventisty.

V praktické části autor představuje své výzkumné šetření, ve kterém participanté – žáci základní školy a zároveň frekventanti v sociální službě poskytované dětem s rizikovým chováním. Autor klade několik výzkumných otázek, na které se mu podařilo najít ve vyjádření participantů odpovědi. I v této části je patrná zkušenost autora v práci s dětmi a mladistvými.

Zkušenosti autora se projevily i v části Diskuze a zodpovězení výzkumných otázek, kde autor věnuje pozornost vyhodnocení získaných dat. Tím završil zdařilé výzkumné šetření, které nejen přineslo zajímavé a inspirující výsledky, ale potvrdilo souvislost s teoretickými východisky z první části práce.

V Závěru autor shrnuje výsledky svého teoreticko-výzkumného bádání. Důraz klade na vztah klientů a sociálního pracovníka jako nezbytný předpoklad úspěšné sociální práce a jejího preventivního působení.

Jednotlivé kapitoly na sebe tematicky navazují, jsou psané srozumitelným jazykem. Výzkumná část vychází z části teoretické a vhodně ji tak doplňuje. Formální úprava splňuje předepsanou formu.

Diplomová práce odpovídá nárokům na práci tohoto typu a hodnotím ji jako velice zdařilou.

Doporučení k obhajobě: **doporučuji**

Navrhovaná klasifikace: **výborně**

V Praze dne 3.5.2019

PhDr. Hana Hejná