

# **Využití metod přístupů a technik sociální práce v základní škole ze strany metodiků prevence**

Karolína Lučanová

---

Bakalářská práce  
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2022/2023

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Karolína Lučanová
Osobní číslo:	H20383
Studijní program:	B0111A190011 Sociální pedagogika
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Využití metod přístupů a technik sociální práce v základní škole ze strany metodiků prevence

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti metodiky prevence rizikového chování v základní škole, metod a technik sociální práce.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

**Seznam doporučené literatury:**

- BENDL, Stanislav, 2001. Školní kázeň: metody a strategie. Praha: ISV. ISBN 80-85866-80-3.  
CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.  
MIOVSKÝ, Michal a kol., 2015. Prevence rizikového chování ve školství. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1. lékařská fakulta, Klinika adiktologie a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze. ISBN 978-80-7422-392-1.  
NAVRÁTIL, Pavel, 2001. Teorie a metody sociální práce. Brno: Marek Zeman. ISBN 80-903070-0-0.  
PROCHÁZKA, Miroslav, 2019. Metodik prevence a jeho role na základní škole. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88290-28-5.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Helena Skarupská, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **20. ledna 2023**  
Termín odevzdání bakalářské práce: **28. dubna 2023**

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



---

**doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**  
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 20. ledna 2023

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně ..... 11.4.2023

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydávající zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Tato práce se zaměřuje na použití přístupů a technik sociální práce v základních školách ze strany školních metodiků prevence. V první části práce jsou popsána teoretická východiska témat školního metodika prevence, rizikového chování a metod přístupů a technik sociální práce. Praktická část se zabývá výzkumem uskutečněným v rámci této práce. Hlavním záměrem výzkumu bylo zjistit využití přístupů a technik sociální práce ze strany metodiků prevence. V této části je také popsán průběh výzkumu, analýza a interpretace dat získaných pomocí dotazníkového šetření, limity výzkumu a na závěr je zde uvedeno doporučení pro praxi.

Klíčová slova: školní metodik prevence, rizikové chování, prevence, základní škola, přístupy sociální práce, techniky, metody.

## **ABSTRACT**

The aim of this thesis is to describe social work approaches and techniques used by school prevention methodists in elementary schools. The first part of the thesis describes the theoretical resources on the topics of school prevention methodists, risk behaviour, and the methods of approaches and techniques used in social work. The practical part then focuses on research, conducted within the framework of the thesis, with the goal of exploring the approaches and techniques of social work used by school prevention methodists. This part also describes the process of research, an analysis and interpretation of data collected using a questionnaire, limits of research and concludes by presenting a practice recommendation.

Keywords: school prevention methodist, risk behaviour, prevention, elementary school, approaches of social work, techniques, methods.

Chtěla bych tímto poděkovat vedoucí své bakalářské práce, PhDr. Heleně Skarupské Ph.D., za vlídný přístup, rady a trpělivost při vedení mé bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům, kteří věnovali svůj čas vyplnění dotazníku. Nakonec děkuji své rodině a příteli za podporu a rady při psaní této práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

ÚVOD.....	9
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>11</b>
<b>1 METODIK PREVENCE V ZÁKLADNÍ ŠKOLE A JEHO LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ.....</b>	<b>12</b>
1.1 ŠKOLNÍ METODIK PREVENCE .....	12
1.2 PREVENTIVNÍ DOKUMENTY ŠKOLY .....	17
<b>2 RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ .....</b>	<b>20</b>
2.1 VZNIK RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ.....	21
2.2 PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ VE ŠKOLÁCH.....	22
2.3 SYSTÉM PREVENCE.....	26
<b>3 METODY PŘÍSTUPŮ A TECHNIKY SOCIÁLNÍ PRÁCE.....</b>	<b>29</b>
3.1 VYSVĚTLENÍ POJMŮ .....	29
3.2 PŘÍSTUPY SOCIÁLNÍ PRÁCE .....	30
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>38</b>
<b>4 VÝZKUM.....</b>	<b>39</b>
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	39
4.2 POJETÍ VÝZKUMU .....	40
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	41
4.4 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ .....	41
4.5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	43
<b>5 ANALÝZA A INTERPETACE DAT .....</b>	<b>44</b>
5.1 ANALÝZA DAT.....	44
5.2 INTERPETACE DAT .....	71
5.3 LIMITY VÝZKUMU .....	76
<b>6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....</b>	<b>77</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>78</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>80</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>84</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>85</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>86</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>87</b>



## ÚVOD

Tématem této bakalářské práce je využití metod přístupů a technik sociální práce ze strany metodiků prevence v základních školách. **Cílem** naší práce je zjistit, jaké přístupy a techniky sociální práce využívají metodici prevence na základních školách při výkonu své profese. Školní metodici zajišťují na svých školách prevenci rizikového chování. Prevencí a následným řešením nežádoucího chování se zabývá i sociální práce, která má ve světě i u nás dlouhou historii. Sociální práce nabízí mnoho přístupů a technik, jak pracovat s jedinci, skupinami či s celou komunitou. Z toho důvodu může být ve školách uplatněna při práci se žákem, se třídou, nebo s celou školou. V zahraničí je již na mnohých školách sociální práce uplatňována.

Současná situace prevence rizikového chování na školách je ovšem taková, že mnohdy je na celé základní škole pouze jeden metodik prevence, který má za úkol zajistit prevenci pro všechny třídy a žáky. Zároveň školní metodik prevence většinou působí na škole i jako učitel, nebo zde zastává jinou pozici. Na zajištění činností metodika prevence nemají ze zákona vyhraněné ani hodiny ze svého pracovního úvazku. Z toho plyne otázka, do jaké míry je vůbec ve schopnostech školních metodiků zajišťovat na svých školách prevenci rizikového chování.

Teoretická část práce se bude na začátku věnovat přímo školním metodikům prevence. Bude zde rozebráno legislativní ukotvení školního metodika prevence. Dále budou popsány činnosti, kterým se školní metodici mají na školách věnovat. Budeme se také zabývat preventivními dokumenty, na jejichž tvorbě a realizaci se školní metodici prevence podílejí. Ve druhé kapitole teoretické části se budeme věnovat problematice rizikového chování. Konkrétněji zde budou rozebrány podmínky a faktory vzniku rizikového chování. Kromě toho bude v této kapitole popsána prevence rizikového chování probíhající na školách, a nakonec popíšeme systém prevence rizikového chování. Třetí a poslední kapitola teoretické části bude věnována vysvětlení pojmů použitých v této kapitole a jednotlivým přístupům sociální práce, a to například antiopresivnímu, psychosociálnímu, úkolově orientovanému přístupu a dalším.

V praktické části bude uveden výzkum, který v rámci této práce realizujeme. V rámci výzkumu budeme zjišťovat, jaké přístupy a techniky sociální práce používají školní metodici prevence. Dále budeme zkoumat, které přístupy a techniky sociální práce používají metodici ve školách při preventivním působení na žáky, při podpoře rozvíjení

žáků a při řešení jejich problémů. Zároveň budeme chtít odhalit, jestli existuje souvislost mezi délkou zastávání pozice školního metodika prevence a znalostí přístupů a technik sociální práce. K ověření této hypotézy budeme chtít použít test nezávislosti  $\chi^2$  – kvadrát pro kontingenční tabulku. Do výzkumného souboru zahrneme metodiky prevence ze všech základních škol ve Zlínském kraji. Výzkum bude realizován formou dotazníkového šetření. K výzkumu použijeme dotazník vlastní konstrukce.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 METODIK PREVENCE V ZÁKLADNÍ ŠKOLE A JEHO LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ

První kapitola nás uvede do problematiky postavení, náplně a legislativního rámce jak metodika prevence v základní škole, tak i potřebných dokumentů pro tuto pozici.

## 1.1 Školní metodik prevence

Školní metodik prevence je součástí školního poradenského pracoviště, které ve škole poskytuje poradenské služby (vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění p. p.). Pozici metodika prevence na základní škole většinou vykonává učitel, který má zároveň stejnou vyučovací povinnost jako ostatní učitelé. Ze zákona tudíž nemá sníženou přímou pedagogickou povinnost, což vede k tomu, že ve škole je jeho pozice mnohdy jen formální (MŠMT, 2019a). Nicméně vzhledem k tomu, že na metodika prevence jsou kladeny další odborné požadavky, náleží tomuto pracovníkovi dle §133 zákoníku práce měsíční peněžní odměna ve výši 1000 až 2000 korun (zákon č. 262/2006 Sb., ve znění p. p.).

Náplň práce metodiků prevence se odvíjí od platné legislativy. V otázkách prevence se jedná zejména o takzvaný školský zákon, tedy o zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Ten mimo jiné zmiňuje, že školy mají povinnost ve svých institucích utvářet takové podmínky, které zajistí zdravý vývoj dětí a zároveň budou usilovat o to, aby bylo předcházeno vzniku rizikového chování. Tato povinnost se nevztahuje pouze na školy jako instituce, nýbrž i na každého pedagogického pracovníka školy (zákon č. 561/2004 Sb., ve znění p. p.). Dále se otázkami prevence rizikového chování zabývá vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Ta stanovuje, že školy musí vytvářet kromě preventivního programu i preventivní strategii, jak předcházet rizikovému chování. Tato vyhláška také přímo upřesňuje působnost a náplň práce metodiků prevence (vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění p. p.).

Pro výkon profese metodika prevence jsou stanoveny nutné kvalifikační předpoklady. Tyto předpoklady metodici získají během studia, které musí být v rozsahu minimálně 250 hodin. Zde kromě výuky navštěvují v rámci odborné praxe různá zařízení, která poskytují poradenské služby, intervenci, či léčebnou péči. Nutnost studia metodiků prevence je uvedena ve vyhlášce č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, ve

znění pozdějších předpisů. Absolvování tohoto studia opravňuje pedagogického pracovníka k vykonávání specializovaných činností, které se k práci metodika prevence vážou (MŠMT, 2010). Obsahem výuky jsou informace z věd psychologie, pedagogiky, adiktologie a další informace týkající se přímo prevence rizikového chování. Během studia účastníci studijního programu probírají témata jako je legislativa týkající se výkonu práce školního metodika prevence, realizace primární prevence ve školním prostředí včetně způsobu tvorby minimálního preventivního programu, role metodika prevence ve škole a jeho spolupráce s dalšími pracovníky, systém prevence na různých úrovních školství, způsob diagnostiky tříd a práce s třídním kolektivem, komunikování s rodinou žáka, jednotlivé druhy nežádoucího chování, sledování uskutečňované prevence a její vyhodnocování. Metodici by na základě tohoto studijního programu měli být schopni rozpoznávat mezi žáky projevy rizikového chování, pracovat s žáky, kteří jsou ohroženi nežádoucími faktory, kooperovat v této věci s dalšími organizacemi a také navrhovat konkrétní preventivní aktivity třídám. Studium probíhá v období dvou let, přičemž na konci studia se koná ústní zkouška a obhajoba písemné práce před komisí (MŠMT, 2019b).

Ačkoliv mají školní metodici ustanovenou povinnost studia, z výsledků průzkumu České školní inspekce vyplývá, že až dvě třetiny metodiků nemají pro svou profesi požadovanou kvalifikaci (MŠMT, 2019a). O nedostatečné kvalifikaci školních metodiků vypovídají i výsledky šetření Systému evidence preventivních aktivit (dále jen SEPA) ze školního roku 2020/2021, v němž bylo zjištěno, že 40,2 % metodiků ze zkoumaných škol nemá dokončené studium potřebné k výkonu specializovaných činností. Dalších 5,9 % účastníků uvedlo, že studium právě absolvují. Celkem mělo studium dokončeno 53,9 % respondentů tohoto výzkumu (Vacek a Gabrhelík, 2022). Pozice metodika prevence má i jiné nedostatky. Kritizována je například nízká finanční odměna pedagoga za vykonávání této pozice. Další potíží je absence požadovaného vzdělání u metodiků prevence, jak již bylo zmíněno. Z pohledu systému je stále zapotřebí lépe ukotvit pozici školního metodika prevence v jeho povinnostech a úkolech a v jeho postavení k ostatním pedagogickým pracovníkům a také ve vztahu k žákům školy (Miovský, 2015).

Ve vyhlášce č. 72/2005 je upraven rozsah činností metodika prevence ve škole. Tyto činnosti jsou rozděleny do tří oblastí. První oblast, kterou metodik ve školách zajišťuje, zahrnuje metodickou a koordinační činnost. V souladu s těmito činnostmi má metodik za úkol podílet se na vytváření preventivního programu a také na jeho realizaci. Dále organizuje, případně se i podílí na preventivních aktivitách směřujících k předcházení

vzniku různých druhů rizikového chování. Kromě svých vlastních aktivit metodicky vede v otázkách prevence i další pedagogické pracovníky a podílí se na způsobu jejich vzdělávání v této oblasti. Školní metodik se blíže věnuje žákům přicházejícím z jiných států, přičemž se snaží o jejich integraci a zároveň o předcházení rasismu a dalšího rizikového chování spojeného s negativním přijímáním jiných kultur. Škola v rámci prevence kooperuje se státními orgány a s orgány samosprávy, dále s různými odbornými institucemi působícími v oblasti prevence a řešení rizikového chování. Koordinace této spolupráce patří k dalším pracovním činnostem školního metodika. V případě nutnosti intervence metodik naváže kontakt se zařízením, které se zabývá řešením odpovídajících problémů. Také mají za úkol zajišťovat dokumenty žáků, kteří jsou v péči specializovaných poradenských zařízení. O své vlastní činnosti vedou písemné záznamy (vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění p. p.).

Druhá oblast se týká informační činnosti metodiků prevence. Metodici informují ostatní pedagogické pracovníky školy o možnostech různých programů a aktivit, které cílí na prevenci. Dále předávají pracovníkům informace týkající se rizikového chování, a i oni sami se v této problematice musí orientovat a neustále se v ní vzdělávat. Jak již bylo zmíněno výše, metodici spolupracují při realizaci prevence s různými orgány. O této spolupráci musí vést databázi, kterou je potřeba pravidelně aktualizovat. Kromě této databáze metodici zveřejňují výsledky preventivních činností školy (vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění p. p.).

Poslední oblast, která popisuje práci metodiků prevence, se týká poradenství. Metodici ve školách sami vyhledávají možný výskyt rizikového chování mezi žáky. Pokud se ve škole tento výskyt potvrdí, mohou sami nabídnout poradenství žákům, či jejich zákonným zástupcům. V případě nutnosti zajistí kontakt a pomoc jiného odborného pracoviště. Při zjištění prvních příznaků rizikového chování spolupracují s třídními učiteli a podílí se na kontrole vývoje rizikových znaků. Kromě řešení rizikového chování spadá do činností metodiků i práce se žáky se specifickými poruchami chování. Zajišťují zejména organizaci poradenských služeb, které jsou těmto žákům poskytovány, a začlenění žáků do školního prostředí (vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění p. p.).

Metodici prevence disponují širšími pravomocemi a na základě nich uskutečňují a organizují na školách prevenci. V rámci výkonu práce metodika prevence je nezbytné, aby úzce spolupracovali s vedením školy, se školním poradenským pracovištěm a také se třídními učiteli. Kromě komunikace s dalšími pedagogickými pracovníky mají za úkol být

ve spojení i s vnějšími subjekty. To zahrnuje například spolupráci s externími organizacemi v oblasti prevence, získání poradenské podpory pro školu, či komunikaci s rodiči žáků. Metodici prevence mají ve školách poměrně mnoho povinností. Přestože v některých případech je nutné, aby sami intervenovali, jejich činnost by se měla zaměřovat hlavně na prevenci (Procházka, 2019).

To, jak mají školní metodici postupovat v oblasti prevence rizikového chování, z velké části určují metodické pokyny, které vytváří Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT). Metodici prevence se těmito pokyny ale nemusí nutně řídit, neboť i když jsou vydávány ministerstvem, jedná se spíše o doporučení. Nicméně je vhodné se pokyny alespoň inspirovat, protože se jedná o vzorové postupy. Na druhou stranu není ani možné se těchto metodických doporučení striktně držet z toho důvodu, že situace ve školách je někdy velmi specifická a metodik tak musí využít své kreativity a vymyslet vlastní postupy (Procházka, 2019).

Veškeré preventivní aktivity a také jednání metodika by měly mít zároveň výchovný charakter. Prevence je velmi úzce spojená s výchovou, což mnohdy přináší dilemata a rozpory. Nikde není napsán přesný postup, jakým způsobem má pedagog na žáka výchovně působit. V poslední době se také polemizuje nad tím, jestli by školy měly hrát tak velkou roli ve výchově dětí a jestli vůbec pedagogičtí pracovníci školy na výchovu dětí a prevenci rizikového chování stačí. Zároveň se objevují názorové proudy, které mluví o práci s dětmi bez výchovného působení, přičemž vztah mezi dospělým a dítětem by měl být podle těchto názorů spíše kamarádský (Procházka, 2019).

Současný postoj k výchově se zaměřuje hlavně na podmínky a prostředí, ve kterém výchova probíhá. V rámci prevence může být práce s prostředím školy nebo třídy velmi podstatná. Výchovné působení prostředí je ovlivněno směřováním školy a jejími postoji k prevenci a také druhem preventivní aktivity. Dále klimatem samotné třídy, přičemž záleží, jestli je třída kooperující, podporující a pozitivně laděná, či nikoliv. Metodici prevence mohou pracovat i s různými situacemi, které se ve třídách vyskytnou. Nejvhodnější jsou situace, které vyplývou přirozeně, ale velký význam mají i uměle navozené, takzvané modelové situace, které mohou být využity při různých aktivitách (Procházka, 2019). Je nezbytné, aby metodik prevence pro svou práci měl k dispozici vhodné a příjemné prostory, kde mohou probíhat schůzky s rodiči a se žáky a zároveň zde bude mít prostor k vedení dokumentů týkajících se jeho činnosti (Mioviský, 2015)

Ačkoliv je práce s prostředím, situacemi a různými aktivitami velmi podstatná, úspěch práce metodika se odvíjí z velké části ze vztahu mezi ním a žáky. Metodik musí dokázat žáky zaujmout, zapojit je a dát jim možnost se otevřít. V rámci své profese si může metodik vybrat, dle jakého směru bude při práci se žáky postupovat a jaký vztah s dětmi naváže. Tradiční směr je postaven na vztahu dvou protikladů, a to subjektu a objektu. Subjektem je učitel a objektem je žák. Subjekt je v roli znalejšího, a proto organizuje náplň práce, určuje cíle, kterých žák dosáhne, a prostředky, které k tomu budou využity. Snaží se na žáka působit tak, aby u něj dosáhl žádoucích změn. Metodik prevence může svůj vztah se žáky postavit i na základě alternativního směru. Tento směr pracuje se dvěma subjekty. Staví tak žáka na úroveň učitele. Výchova je orientovaná hlavně na dítě a role vychovatele zde není tak výrazná. Je nutné však udržet alespoň nějakou autoritu dospělého. V případě jejího neudržení se může stát, že dítě přestane vnímat hranice mezi jejich vztahem (Procházka, 2019).

Metodici prevence mohou v otázkách rizikového chování spolupracovat s pedagogicko-psychologickou poradnou. Její pracovníci mohou pomoci metodikům diagnostikovat klima a případný výskyt rizikového chování ve třídách. Výsledky mohou být potom použity mimo jiné k tvorbě preventivního programu. V případě potřeby se poradna může také podílet na intervenci. Běžnější jsou právě situace, kdy se škola na pedagogicko-psychologickou poradnu obrací kvůli intervenci než situace, kdy škola žádá o diagnostiku (Procházka, 2019).

Práce školních metodiků prevence je mnohdy komplikovaná a metodici jsou často v postavení, kdy musí na školách řešit různá dilemata. Při plánování a vytváření preventivního programu musí metodici jednotlivé aktivity dobře zorganizovat a rozvrhnout. Současně musí zajistit, že s podobou prevence budou souhlasit další pedagogičtí pracovníci a vytvářené preventivní dokumenty musí být v souladu s rámcovým i školním vzdělávacím programem. Splnit všechny tyto požadavky je mnohdy náročné. Další dilema vyplývá z toho, jak vlastně na děti výchovně a preventivně působit. Ačkoliv profesní příprava může poskytnout v otázkách působení na žáky vodítko, všechny situace ani zdaleka nepokryje. Mnohdy pak při výchově žáků čerpá metodik ze svých vlastních zkušeností. Ty ovšem nemusí být vzhledem k současnému pojetí výchovy aktuální. V praxi se metodici mohou setkat s rozporem, zda vést žáka v souladu s potřebami společnosti, nebo ho rozvíjet jako jedinečnou bytost. V rámci preventivního působení by měli udržet rovnováhu mezi rozvojem individuality a socializací žáka. V každém případě by měl být



učitel, či metodik pro žáky sám dobrým vzorem (Procházka, 2019). Další rozpor může vznikat i z toho, že metodici jsou na školách velmi často i na jiných pozicích, a to třeba na pozici třídních učitelů, výchovných poradců, ředitelů či zástupců školy (Vacek a Gabrhelík, 2022). Ačkoliv zákon přímo nezakazuje, aby jeden učitel zastával pozici školního metodika prevence i výchovného poradce, není doporučeno obě profese kombinovat kvůli zvýšené náročnosti a nutnosti odborných vědomostí (MŠMT, 2010).

## 1.2 Preventivní dokumenty školy

Jednou z hlavních činností metodiků prevence je podílet se na tvorbě a uskutečňování minimálního preventivního programu školy (vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění p. p.). Tento dokument upravuje činnost školy v oblasti prevence. Jeho záměrem je podporovat u žáků zdravý osobnostní a emocionální vývoj a vést žáky ke zdravému životnímu stylu. Vytváří se na každý školní rok (MŠMT, 2010). Za vytvoření a podobu programu zodpovídá většinou právě metodik prevence (Procházka, 2019). Nicméně se předpokládá kooperace všech pedagogických pracovníků na jeho vytváření, včetně spolupráce s rodiči žáků. Kontrolu nad minimálním preventivním programem následně zajišťuje Česká školní inspekce (MŠMT, 2010). K zajištění odbornosti programu při jeho přípravě i realizaci by měli být školní metodici a pedagogičtí pracovníci pravidelně vzděláváni například formou kurzů, ve kterých si osvojí techniky preventivní práce se žáky, do nichž patří třeba metody vytváření pozitivních vztahů mezi žáky, interaktivní techniky, nácviky dovedností a mnoho dalších (Procházka, 2019). Minimální preventivní program by totiž měl být založen na různorodých preventivních aktivitách. Významnou částí programu je i jeho závěrečná evaluace, která se následně uveřejňuje ve výroční zprávě školy (MŠMT, 2010).

Na začátku minimálního preventivního programu je potřeba krátce popsat stav školy, zejména pak případný výskyt rizikových faktorů ve škole a ve třídách. Dále je nutné uvést, jaké organizace a odborníci se budou na programu podílet. Pro ostatní pedagogy je dobré též uvádět zdroje, ze kterých mohou čerpat informace, ať už se jedná o internetové stránky, metodické dokumenty, či jiné odborné zdroje. V minimálním programu se stanovují krátkodobé cíle, které navazují na školní preventivní strategii. V programu by následně měly být popsány konkrétní aktivity organizované pro žáky, rodiče i učitele. U každé aktivity by měl být uveden její popis, realizátor, odpovědné osoby a termín realizace. Pokud je to potřeba, školní metodik se při tvorbě minimálního programu radí s metodikem prevence z pedagogicko-psychologické poradny. V průběhu roku je program hodnocen

a závěrečná evaluace může být také jedním z podkladů pro vypracování dalších preventivních programů. Ideálně by v hodnocení měly být zakomponovány názory nejen žáků, ale i rodičů a pedagogických pracovníků (Miovský, 2015).

Školy mají možnost využít certifikované preventivní programy. Díky certifikátu si mohou být jisté, že je program v souladu s požadovanými standardy a splňuje tak kritérium kvality a komplexnosti (Miovský, 2015). Certifikace musí být provedena buď MŠMT, anebo Úřadem vlády. Dostupné jsou i necertifikované preventivní programy, které školy taktéž mohou využít, ale musí si pečlivě program zkontrolovat, zda je kvalitní a jestli skutečně odpovídá jejich požadavkům (MŠMT, 2010). Preventivní programy jsou často zaměřeny na specifické oblasti. Můžou být například orientovány na rozvoj určitých dovedností jako je zvládání stresu a nátlaku nebo zlepšení rozhodovacích schopností. Celkově je ale vhodnější při preventivní práci kombinovat různé programy, případně vycházet z těch komplexnějších. Za méně efektivní jsou považovány takzvané informativní programy, které jsou postaveny převážně na jednostranném předávání informací. Tento typ programů je potřebný, ale měl by se používat minimálně a být doplněn interaktivnějšími aktivitami. Specifickým druhem preventivního programu jsou takzvané peer programy realizované v podání vrstevníků, kteří si sami rizikovým chováním prošli. Některé preventivní programy jsou zaměřeny na rodiče. Ty ovšem u rodičů málokdy vzbudí zájem. Účinnější je zapojovat rodiče prostřednictvím aktivit cílených na celé rodiny (Miovský, 2015).

V souvislosti s realizací prevence musí školy také zpracovávat školní preventivní strategii. Strategie má dlouhodobý charakter a je součástí školního vzdělávacího programu. Nastavuje konkrétní cíle, ke kterým má prevence směřovat. Je základem pro minimální preventivní program (MŠMT, 2010). Ačkoliv není jasně dán její obsah, Procházka (2019) uvádí některé body, které by měly být součástí strategie. Obsah preventivní strategie rozděluje do dvou částí. V první části by měla být uvedena charakteristika školy, forma kooperace školy s partnery v oblasti prevence, způsob zapojení ostatních pedagogických pracovníků do prevence, výskyt problémového chování mezi žáky, potřeby žáků a rodičů, možnosti spolupráce rodičů se školou a způsob vyhodnocení minimálního preventivního programu.

Druhá část by se měla týkat nastavení cílů preventivní strategie. Je potřeba nastolit cíle dlouhodobé, střednědobé a krátkodobé. Dlouhodobé cíle by měly být v souladu s rámcovým vzdělávacím programem a s potřebami školy. Střednědobé cíle by zase měly navazovat na školní vzdělávací program. Zahrnují časově náročnější aktivity, na nichž se

často podílí další pedagogičtí pracovníci, rodiče žáků, nebo partneři školy. Krátkodobé cíle jsou vytvářeny v návaznosti na minimální preventivní program a opět se dá předpokládat, že na nich budou spolupracovat ostatní pedagogové a další osoby (Procházka, 2019).

Kromě preventivní strategie a minimálního preventivního programu školy dále sestavují takzvané bezpečnostní a na ně navazující krizové plány. Bezpečnostní plán slouží k tomu, aby se předešlo výskytu konkrétního rizikového chování. Krizový plán se využívá v situaci, kdy ve škole došlo k výskytu rizikového chování a přesně udává postup v těchto situacích. Jeho smyslem je co nejvíce zmírnit následky vzniklé situace. Tyto plány se týkají například případů výskytu agresivního chování, fyzického napadení, návykových látek, závažného úrazu a dalších (Miovský, 2015). Jedním z těchto plánů je program proti šikanování sloužící k zajištění lepší bezpečnosti ve škole. Jsou v něm uvedeny postupy řešení různých forem šikany (Procházka, 2019).

Každý program je důležité pečlivě naplánovat a je vhodné dodržet některé základní postupy. Před začátkem tvorby preventivní strategie nebo preventivního programu je potřeba zjistit, jaké jsou požadavky na podobu prevence, z jakých důvodů je prevence praktikována a na koho je cílena (Procházka, 2019). V každém preventivním programu musí být jasně stanoveno, na jakou cílovou skupinu míří a je vhodné tuto skupinu také stručně charakterizovat (Miovský, 2015). Vzhledem ke specifičnosti každé školy je následně nutné analyzovat různorodé potřeby, které jsou poté do preventivního dokumentu promítnuty. Je tak přihlíženo k potřebám systému, které reflektují mínění celé společnosti. Pro tyto potřeby jsou významné zejména názory expertů v oblasti prevence a publikované odborné metodiky. Analyzovány jsou i potřeby školy, které odráží názory a možnosti zřizovatele, vedení školy a pracovníků školního poradenského pracoviště. K tomu se přidávají potřeby dalších pedagogických pracovníků, zejména třídních učitelů. K činnosti školy se mohou vyjádřit i rodiče. Je vhodné zjistit, jaké mají rodiče požadavky, případné obavy a jestli jsou ochotni se zapojovat do školního života. A nakonec je nezbytné analyzovat i potřeby žáků, na které prevence cílí. Ke zjištění potřeb může sloužit mnoho metod, ať už se jedná o rozhovory, dotazníkové šetření, ankety, diskuse, či analýzy dokumentů (Procházka, 2019).

## 2 RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ

Termín rizikové chování nahradil dříve používaný pojem sociálně patologický jev, který se postupem času ukázal při realizaci školní prevence jako nevhodný. Pojem sociálně patologický jev totiž často označuje velmi vážné situace jako je krádež, či alkoholismus a z toho důvodu se tento termín ve spojitosti se školstvím již nepoužívá (MŠMT, 2010). „Pod pojmem rizikové chování přitom rozumíme chování, v jehož důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince nebo společnost“ (Miovský a Zapletalová, 2006 cit. podle Miovský, 2015, s.23). Zároveň toto ohrožení může být skutečné nebo pravděpodobné (Miovský, 2015). U rizikového chování je nutné si uvědomovat jeho dopad na život jedince. Ať už se jedná o následky, které se projeví na zdravotním stavu jedince, či o ty, které ovlivní psychosociální život člověka – jeho rodinu, práci, vzdělání a další aspekty života (Procházka, 2019).

S rizikovým chováním úzce souvisí pojem sociální norma. Sociální norma označuje chování, které společnost vyžaduje od svých členů. Z hlediska norem jsou rozlišována tři odlišná pojetí. První, statistické pojetí normality, popisuje normu pomocí průměru a směrodatné odchylky. Norma se tak odvozuje od toho, jaké hodnoty v dané společnosti mají největší zastoupení. Směrodatná odchylka pak udává, do jaké míry jsou tyto hodnoty variabilní. Jak vyplývá z výzkumů Procházky (2019), právě toto pojetí normy jako něčeho běžného ve společnosti může skrýt i jevy, které jsou podobně škodlivé jako ty, které nejsou ve společnosti přijímány. Žáci tak mohou legální návykové látky jako jsou cigarety a alkohol více tolerovat a považovat je za přijatelnou věc z důvodu jejich legálnosti než jiné nelegální návykové látky, ačkoliv i ty legální jsou pro zdraví škodlivé.

Druhý přístup popisuje takzvanou funkční normalitu. Dle funkční normality je normou vše, co umožňuje jedinci optimálně fungovat, i přes to, že se může jednat o chování, které s sebou nese negativní důsledky a má vliv na okolí jedince. Tento jev lze pozorovat zejména u mladých lidí, kteří v období dospívání experimentují s návykovými látkami. Ačkoliv je toto chování pro dospělé v jejich okolí nepřípustné, pro mladistvé je to často způsob odpoutání se od rodiny, zajištění si respektu mezi přáteli, demonstrace konce dětství a často si děti tímto způsobem kompenzují určité frustrace a obavy, které v životě prožívají. Je proto potřeba, aby v rámci prevence byly ve školách podporovány vztahy ve třídách, které zajistí, že žák v případě nouze požádá někoho o pomoc, než aby své potíže promítl do rizikového chování. Zároveň by žáci měli vždy mít jasné informace, na koho se mohou obrátit. Významná je v těchto případech role třídního učitele (Procházka, 2019).

Poslední, sociokulturní pojetí normality, definuje normu jako něco, co je ve společnosti obvyklé. Norma je vymezena sociálními kritérii, které vycházejí z tradic společnosti. Vše, co se od norem odlišuje, je považováno za nenormální. S tímto pojetím úzce souvisí význam multikulturní výchovy ve školách, neboť je potřeba, aby žáci odlišnosti lidí nepovažovali za něco ohrožujícího (Procházka, 2019).

Velký vliv na utváření pojetí žáků mají v dnešní době média. Žáci si vlivem působení médií utváří takzvané mediální normy. Média často předkládají určitý způsob chování jako normální či běžný, a navíc toto chování publiku předkládají opakovaně. Děti, které jsou pravidelně vystavovány násilí v médiích, si mohou vytvořit mediální normu spočívající v tom, že násilí je něco normálního. Na termín sociální norma navazuje pojem sociální deviace, což je veškeré chování, které se odlišuje od normy. Toto chování není v dané společnosti akceptováno. Může se jednat jak o porušení právních a společenských norem, tak i o porušení etických či neformálních společenských norem (Procházka, 2019).

## 2.1 Vznik rizikového chování

Ve spojitosti s vývojem člověka je rizikové chování jedním z rysů období adolescence. V tomto období se rizikové chování vyskytuje nejčastěji a mnoho adolescentů s ním má osobní zkušenost. Dospívající v této fázi života hodně experimentují, chtějí vše vyzkoušet a mnohdy mají pocit neohroženosti. Rizikové chování může mít zdravotní a psychosociální následky, které se mohou projevat i po zbytek života. Problémem je, že právě v období dospívání prochází mladiství stále velkým psychickým a fyzickým vývojem, takže jsou vůči návykovým látkám méně odolní. Navíc se hranice věku, kdy se dospívající chovají rizikově, snižuje. To, jestli se rizikové chování promítne do dalšího života jedince, značně ovlivňuje jeho sociální prostředí. Z tohoto pohledu je konzumace návykových látek, či gambling velmi ohrožující, neboť v nich jedinec často pokračuje i po změně sociálního prostředí. Na druhou stranu u jedince projevujícího se agresivním chováním po změně prostředí často rizikové chování mizí (Miovský, 2015).

Pro dospívající může být rizikové chování formou vypořádání se s nějakým problémem. Z tohoto hlediska jsou rozlišovány tři strategie rizikového chování. Internalizující strategie je typická pro jedince, kteří si neví rady s řešením vývojových úkolů. Tito jedinci se vyhýbají společenským kontaktům a můžou se u nich projevit potíže psychosomatického rázu, deprese, dokonce i sebevražedné sklony. Dospívající, kteří se potýkají s potížemi v rodině, používají externalizující strategii. Zapojují se často do skupin, které se projevují

násilným, nezákonným a extremistickým chováním. Vyhýbavá strategie zahrnuje různé formy nestálého chování jako je gambling, či užívání návykových látek. Na vznik rizikového chování má nepopiratelný vliv také vrstevnická skupina. Například užíváním návykových látek si jedinec může zajistit přijetí od svých vrstevníků a zvýšit si tak mezi nimi prestiž. Kromě toho lze u rizikově jednajících vyzorovat, že toto chování někdy souvisí se vzdorem vůči rodičům a představuje pro ně možnost vyjádřit svou nezávislost a budovat si vlastní identitu (Miovský, 2015).

S rizikovým chováním jedince souvisí rizikové a protektivní faktory. Rizikové faktory přispívají ke vzniku rizikového chování. Může se jednat o faktory související s rodinou jedince, jeho vrstevníky, školním nebo společenským prostředím. Konkrétními rizikovými faktory může být nadměrné užívání alkoholu rodiči, rizikové chování jiných vrstevníků, úzkostnost a nízké sebevědomí jedince, nepříznivé třídní klima, kriminalita v komunitě a mnoho dalších. Oproti rizikovým faktorům figurují faktory protektivní, které mohou vzniku rizikového chování zabránit. Za protektivní faktory je považován třeba dobrý vztah jedince s rodiči, odolnost a emocionální stabilita jedince, zdravé školní klima, komunita s nabídkou volnočasových aktivit pro mládež a tak dále (Miovský, 2015).

## 2.2 Prevence rizikového chování ve školách

*Za prevenci rizikového chování považujeme jakékoli typy výchovných, vzdělávacích, zdravotních, sociálních či jiných intervencí směřujících k předcházení výskytu rizikového chování, zamezujících jeho další progresi, zmírňujících již existující formy a projevy rizikového chování nebo pomáhajících řešit jeho důsledky (Miovský, 2015, s. 29).*

V současné době jsou rozlišovány tři druhy prevence. Primární prevence míří v podstatě na všechny jedince. Jejím cílem je předejít vzniku jakéhokoliv rizikového chování. U žáků pak cílí na ochranu zdraví a aby byl uchráněn jejich zdravý vývoj. Žáci by měli být vedeni ke zdravému životnímu stylu. Primární prevence může být ve školách vykonávána například formou třídnických hodin, adaptačních kurzů, projektů, workshopů, práce s klimatem třídy, volnočasových aktivit, přednášek odborníků, školních akcí a tak dále (Procházka, 2019). Sekundární prevence cílí na jedince, kteří jsou ohroženi vznikem určitého rizikového chování, a terciární prevence se využívá při práci s lidmi, u kterých je snahou zmírnit následky a další rozvoj rizikového chování (Co je prevence, 2019).

Primární prevenci lze dále dělit na specifickou a nespecifickou. Specifická primární prevence zahrnuje různé preventivní programy a aktivity, které cílí na předcházení

konkrétních druhů rizikového chování (MŠMT, 2010). Ta se dále rozděluje na všeobecnou, selektivní a indikovanou prevenci. Všeobecná prevence míří na celou populaci a ve školství ji bez problémů plně zastane školní metodik prevence. Selektivní prevence se týká osob, které jsou vystaveny určitým rizikovým faktorům a z tohoto důvodu jsou více ohrožené. Je uskutečňována v menších skupinách, či individuálně a zároveň jsou při ní kladeny větší nároky na odbornost preventivního pracovníka, který by měl mít dobré znalosti psychologie, adiktologie a dalších příbuzných oborů. Indikovaná prevence se týká těch, kteří jsou rizikovými faktory ohroženi ve velkém měřítku, nebo se už sami rizikově chovají. V těchto případech je potřeba reagovat co nejdříve. Metodik prevence musí individuálně nastavit postup řešení problému a pokud je to nutné, zapojí do intervence další odborné pracovníky (Miovský, 2015).

Do nespecifické primární prevence spadají všechny činnosti, které slouží k podpoření rozvoje zdravého životního stylu žáků. Jejich cílem je budovat u žáků žádoucí sociální chování a vést je k plnohodnotnému trávení volného času. Může se jednat o zájmové nebo sportovní kroužky (MŠMT, 2010). Na místě je i spolupráce školy s organizacemi věnujícími se práci s dětmi ve volném čase jako je Liga lesní moudrosti, Junák a podobné (Bendl, 2001).

Metodické doporučení k primární prevenci upřesňuje jednotlivé oblasti rizikového chování. Jedná se o oblasti:

- *„agrese, šikana, kyberšikana a další rizikové formy komunikace prostřednictvím multimedii, násilí, vandalismus, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus a xenofobie, homofobie*
- *záškoláctví,*
- *závislostní chování, užívání všech návykových látek, netolismus, gambling*
- *rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, prevence úrazů*
- *spektrum poruch příjmu potravy,*
- *negativní působení sekt,*
- *sexuální rizikové chování,“ (MŠMT, 2010, s.1).*

Někdy se k těmto druhům připojuje i rizikové chování související se syndromem CAN, či s přístupem žáka ke vzdělávání. Tyto typy rizikového chování nelze označit za patologie,

ale jsou považovány za prepatologické projevy. Mnohdy se také rizikové chování u dětí nevyskytuje izolovaně, ale jedná se o kombinaci více problémů. Například vandalismus může souviset s užíváním návykových látek. Pokud se jedinec začne chovat rizikově v určitém směru, je velká pravděpodobnost, že rizikové chování rozšíří i o další druhy. Nakonec na tomto rizikovém chování může jedinec postavit svůj životní styl. Tento jev je popisován jako syndrom problémového chování. Z důvodu provázanosti různých druhů rizikového chování by proto prevence neměla cílit na jednotlivé druhy zvlášť, ale měla by být spíše komplexní (Miovský, 2015).

Účinná prevence v základních školách by měla být systematická a preventivní aktivity by měly být plánovány s větším časovým předstihem. Prevence by měla být komplexní a měla by zahrnovat specifickou i nspecifickou prevenci. K tomu má mít preventivní působení dlouhodobý charakter a být součástí každodenního školního života. Prevence ve školách je cyklickým procesem, který začíná fází zjišťování potřeb, pokračuje plánováním, dále realizací, a nakonec vyhodnocením prevence. Po evaluaci následuje opět fáze zjišťování potřeb. Preventivní aktivity by měly být hodnoceny i průběžně a následně podle toho upravovány (Procházka, 2019). Školy se zaměřují především na realizaci primární prevence. Avšak v případě nutnosti musí být pracovníci školy schopni reagovat i v krizových situacích, jako je třeba situace šikany ve škole, podezření na syndrom CAN nebo domácí násilí v rodině žáka. Pedagogičtí pracovníci se při působení na žáky musí vyhnout jakémukoliv zastrašování a ponižování žáků, či snižování jejich názorů. Při aktivitách mají mít žáci možnost svobodně říct svůj názor (MŠMT, 2010).

Z hlediska podoby prevence není úplně vhodné používat pouze frontální podobu vyučování, která často vede k opomíjení některých žáků, znuděnosti a ztrátě pozornosti. Stejně tak i tradiční metody, jako je přednáška nebo vysvětlování, by se měly v preventivních aktivitách používat minimálně, a to třeba za účelem vysvětlení teorie. U tradičních metod musí preventista působit na žáky přesvědčivě, doplňovat svůj výklad názornou demonstrací a příklady z praxe, vše prezentovat logicky a jasně, zapojit do přednesu emoce a udržet žáky aktivní. Z méně tradičních metod lze v prevenci použít diskusi, či skupinovou práci (Procházka, 2019).

Významnou roli hraje i stanovení školních pravidel. Provozní pravidla mimo jiné popisují, jak by mělo být řešeno rizikové chování. Tato pravidla jsou uvedena ve školním řádu. Kromě nich by měla být vytvořena i takzvaná pravidla soužití, která jsou pro každou třídu individuální. Pravidel by nemělo být příliš velké množství a mají být ve formě pozitivního



popisu žádoucího chování. Na jejich utváření se podílí celá třída, přičemž v průběhu roku jsou žákům připomínána (Procházka, 2019). Je nezbytné, aby žáci školním pravidlům rozuměli a chápali jejich smysl, a proto by měli učitelé žákům tato pravidla opětovně vysvětlovat. Školní pravidla musí vyhovovat jak žákům, tak i učitelům (Bendl, 2001).

Z národní strategie primární prevence rizikového chování vyplývají některé zásady, které jsou nezbytné pro zajištění účinné prevence ve školách. Veškeré preventivní působení má být komplexní a kontinuální. Žádoucí je také kooperace na různých úrovních školního preventivního systému, přičemž jednotlivé instituty prevence by si neměli ve své činnosti odporovat. Všechny aktivity musí vycházet ze soudobých poznatků a předkládané informace mají být aktuální a pravdivé. Upřednostňuje se prezentování pozitivních vzorů před negativními příklady. Další zásadou je, že preventivní působení má započít co nejdříve a pozitivně ovlivňovat vývoj žáka (MŠMT, 2019a).

Podoba prevence rizikového chování ve školách se značně odvíjí od toho, jaké podmínky pro realizaci prevence škola má. Tyto podmínky je možné rozdělit na vnější a vnitřní. Vnější podmínky zahrnují oblast financí. Financování prevence ze svého rozpočtu zajišťuje většinou škola, v některých případech se na něm podílejí i rodiče žáků. Každý rok si školy mohou také zažádat o dotační program MŠMT. Vnitřní podmínky se váží k tomu, jak sám metodik prevence a ostatní pedagogičtí pracovníci k prevenci přistupují (Procházka, 2019).

Při prevenci rizikového chování hraje velkou roli prostředí školy. Zejména pak klima školy a třídy a menší sociální skupiny, které se ve školách utvářejí. Prostředí školy může prevenci podporovat, nebo naopak omezovat. Prostředí má dvě role, a to roli situační a formativní. Situační role zahrnuje místní, časové a obsahové faktory prevence. Při preventivních aktivitách je vhodné využívat různorodé a variabilní prostory. Je nutné veškeré aktivity dopředu načasovat a začlenit do rozvrhu školního roku. Formativní role poukazuje na to, že každé prostředí vždy do určité míry chování jedinců omezuje a zároveň má vliv i na vývoj osobnosti. Prostředí tak může mít velký dopad na vznik žádoucího i nežádoucího chování (Procházka, 2019). Nejvhodnější je tedy, když při realizaci prevence panuje příjemná atmosféra, což žáky lépe motivuje zapojit se do aktivit. Je možné využít školních prostor, ať už jde o působení ve třídách, klubech, sálech a dalších místnostech, nebo mimoškolních prostorů, kdy žáci například navštíví neziskovou organizaci (Miovský, 2015).

Prostředí školy na žáky působí i z hlediska výchovy a socializace. Výchovné a socializační působení prostředí může vést k eliminaci negativních vlivů na žáky, ale v některých

případech může tyto vlivy naopak podpořit. Stává se, že ve škole je žák vystaven negativním vlivům. Může se jednat o vnější vliv chování spolužáků, nebo o vnitřní prožívání žáka, které vede k rizikovému chování. Při preventivním působení na žáky je možné využít pozitivních dopadů socializačního a výchovného prostředí školy. Vztahy mezi žáky je potřeba utvrzovat a podporovat. Na preventivním působení se mají podílet všichni pracovníci školy a dát jasně najevo odmítnutí jakéhokoliv nežádoucího chování. Z toho důvodu je vhodné pozorovat a pravidelně diagnostikovat klima školy a třídy (Procházka, 2019). Ve třídách jsou pro nastavení zdravého klimatu podstatní třídní učitelé, kteří spolupracují s členy školního poradenského pracoviště (Miovský, 2015). Třídní učitelé jsou mnohdy prvními, kteří si u žáků všimnou některých projevů rizikového chování a v těchto situacích následně kooperují s metodikem prevence. Mají také povědomí o osobnostních rysech žáků a o situaci v jejich rodině. Kromě toho se podílí na uskutečňování aktivit z preventivních programů (MŠMT, 2010).

Cílem prevence je mimo jiné poskytnout žákovi konkrétní dovednosti využitelné v běžném životě. Efektivní prevence v současné době míří na čtyři hlavní oblasti. V první řadě umožňuje najít žákům životní smysl a uvědomit si hodnoty ve svém životě. Dále si žáci osvojují dovednosti potřebné k řešení životních událostí, učí se udržovat zdravý životní styl, mít aktivní životní přístup a znát své možnosti a nadání. Druhá oblast se týká zakotvení hodnot a přijetí určitých celosvětových názorů. Třetí oblast popisuje nezbytnost nadhledu žáka při vnímání světa i sebe, přičemž musí umět kontrolovat své emoce. Poslední oblast se zabývá rozvojem vnímání odpovědnosti vůči dalším lidem (Procházka, 2019). Cílem prevence ve školách je především ochránit zdraví žáků. Pokud k výskytu rizikového chování i přes to dojde, je záměrem co nejvíce zmírnit následky. U některých jedinců se vzniku rizikového chování předejít nedá. V těchto situacích je snahou zamezit dalšímu rozvoji rizikového chování a ochránit jedince od negativního působení. Dále je nutné ho motivovat k ukončení takového chování a případně mu doporučit specializovanou pomoc (Miovský, 2015).

### 2.3 Systém prevence

Prevenčí se zabývají instituce na různých úrovních, přičemž jejich činnost v této oblasti by měla být sladěná. Na nejvyšší úrovni stojí MŠMT (MŠMT, 2019a). Současně s ním se prevencí zabývají i další organizace, které MŠMT spravuje, což je například Česká školní inspekce a Institut dětí a mládeže (Procházka, 2019). MŠMT má v prevenci hlavně

koordinální a metodickou funkci. Tyto funkce uplatňuje zejména vůči krajským školským koordinátorům prevence, metodikům prevence v pedagogicko-psychologických poradnách a školním metodikům prevence (MŠMT, 2019a). Úkolem MŠMT je vytvářet metodiky, materiály a podklady, které mohou školám posloužit při tvorbě preventivních dokumentů. Dále školy metodicky a finančně podporuje a zároveň napomáhá při spolupráci s mezinárodními preventivními organizacemi. Kromě MŠMT se prevencí zabývají i další ministerstva. Pro příklad Ministerstvo vnitra se angažuje v prevenci kriminality spojené s užíváním drog. Ministerstvo zdravotnictví se zabývá celkově přístupem ke zdraví. Dále MŠMT kooperuje třeba s Ministerstvem práce a sociálních věcí a Ministerstvem obrany. Nicméně tato kooperace není legislativně jasně upřesněna (Miovský, 2015).

Na úrovni kraje působí krajský školský koordinátor prevence. Ten spolupracuje i s jinými koordinátory, a to s koordinátorem pro romské záležitosti, protidrogovým koordinátorem a s dalšími. Zároveň vytváří krajskou strategii prevence, která může být následně pro školy inspirací, a informují o veškerých konferencích a kurzech, jež jsou v kraji pořádány pro metodiky prevence. Ve spolupráci s metodiky prevence v pedagogicko-psychologických poradnách pořádají porady pro školní metodiky prevence, kde předkládají nové poznatky a podstatné informace ohledně prevence v kraji. Nakonec je jejich úkolem předávat informace týkající se financování preventivních aktivit (MŠMT, 2010).

Metodici prevence v pedagogicko-psychologických poradnách působí na úrovni okresu. Jejich úkolem je uskutečňovat preventivní působení v určeném místě, spolupracovat s místními organizacemi zabývajícími se prevencí rizikového chování a se školními metodiky prevence (vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění p. p.). Metodici prevence v základních školách mohou s pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny konzultovat otázky specifické prevence, tvorby minimálních preventivních programů, poskytnutí kontaktů a doporučení odborných organizací. Metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně může školu na požádání také navštívit. Na okresní úrovni se prevence týká také středisek výchovné péče, nebo speciálně pedagogických center. Nakonec na této úrovni působí střediska pro volný čas, zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, domovy mládeže, kluby a družiny ve školách a samotné školy s jejich metodiky prevence (Procházka, 2019).

Významnou roli má na úrovni školy také školní poradenské pracoviště, v němž obvykle působí metodik prevence a výchovný poradce, někde také školní psycholog nebo speciální pedagog a další pedagogové, zejména třídní učitelé. Speciální pedagogové a školní

psychologové se ve školách uplatní kromě jiného při práci s dětmi s problémovým chováním a metodicky podporují další pedagogy při práci s těmito žáky. Psychologové ve školách zasahují v případech, kdy se žák nachází v krizové situaci. Členové školního poradenského pracoviště dohromady zpracovávají školní program (strategii) pedagogicko-psychologického poradenství, v němž se mimo jiné zabývají i otázkami prevence rizikového chování a preventivními programy. Školy mohou také spolupracovat se středisky výchovné péče, úřady práce, pedagogicko-psychologickými poradnami a dalšími organizacemi. Na realizaci prevence se často podílejí i nestátní neziskové organizace, které poskytují nespécifickou i specifickou prevenci. Nestátní neziskové organizace se mnohdy specializují na prevenci konkrétních druhů rizikového chování a můžou také realizovat ve školách preventivní programy (Miovský, 2015).

### 3 METODY PŘÍSTUPŮ A TECHNIKY SOCIÁLNÍ PRÁCE

Tato kapitola je stěžejní, protože se věnuje vysvětlení pojmů a popisu vybraných přístupů sociální práce, které lze velmi úspěšně a účinně využívat v práci školních metodiků prevence.

#### 3.1 Vysvětlení pojmů

V této práci je používáno slovní spojení „metody přístupů“. Toto spojení bylo zvoleno z důvodu zaměření práce. Pojem metoda se více váže k pedagogice. V sociální práci například Matoušek (2013) z hlediska cílového subjektu rozlišuje metody sociální práce na metodu práce s jednotlivcem, se skupinou, s rodinou a s komunitou. Jedná se tedy o velmi obecné pojetí metod. Tato práce navíc převážně navazuje na přístupy sociální práce, které charakterizuje Navrátil (2001). Záměrem bylo tedy spojit pedagogický pojem metoda a termín přístup ze sociální práce.

Sociální práce se zaměřuje na pomoc lidem, kteří se potýkají s problémy sociální povahy (Mátel, 2019). „*Sociální práce je profesionální aktivita zaměřená na pomáhání jednotlivcům, skupinám nebo komunitám zlepšit nebo obnovit jejich schopnost sociálního fungování a na tvorbu společenských podmínek příznivých pro tento cíl*“ (NASW, 1973 cit. podle Navrátil, 2001, s. 12). Sociální fungování označuje vzájemné působení jedinců a prvků prostředí. Každého jedince prostředí jistým způsobem ovlivňuje a má na něj určité nároky, které musí plnit. V některých případech toho není člověk schopen, ať už z důvodu vysokých nároků prostředí, nebo kvůli nedostatečným schopnostem na straně jedince. V těchto chvílích může napomoci sociální pracovník. Ten může klientovi mimo jiné pomoci lépe zastávat jeho sociální role, díky čemuž selepší i jeho sociální fungování (Navrátil, 2001).

Navrátil (2001) rozlišuje aktivity sociální práce z hlediska zlepšení sociálního fungování na aktivity orientované na problém, rozvíjející potenciál a na preventivní aktivity. V sociální práci se používají metody, které jsou využitelné v různých předvídatelných i neočekávaných událostech, se kterými se může jedinec ve svém životě setkat. Tyto metody mohou být využitelné při individuální práci s klientem, se skupinou či s komunitou (Gulová, 2011). K jednotlivým metodám se pak váží techniky, které jsou většinou popsány podrobněji a je u nich jasně dáno, jak postupovat. V sociální práci se mnohdy používají metody a techniky, které jsou společné i jiným vědním oborům, ovšem některé jsou pro sociální práci typické (Mátel, 2019).

Pracovníci v sociální práci si většinou o postupech a metodách využitelných při práci s klienty rozhodují sami. Jejich rozhodnutí se odvíjí od dosavadních zkušeností, názorů a teoretických znalostí. Na základě toho mohou při výkonu své profese používat některé z přístupů sociální práce. „*Přístup v sociální práci je preferované nastavení sociálního pracovníka nebo organizace vycházející z konkrétních teoretických konceptů*“ (Mátel, 2019, s.128). Z různých teorií tak pracovníci čerpají informace, jak při práci s klientem postupovat. Tyto teorie v sobě často kombinují informace z různých příbuzných věd jako je psychologie, pedagogika, sociologie a podobné. Jsou ovšem i teorie, které byly vytvořeny jen z poznatků sociální práce. Tou je například úkolově orientovaný přístup. Mezi další teorie patří antiopresivní přístup, ekologická perspektiva, humanistické teorie, psychodynamické perspektivy a další (Navrátil, 2001).

### 3.2 Přístupy sociální práce

Jedním z přístupů s dlouhou tradicí jsou **psychodynamické perspektivy**. Ty jsou zastřešujícím pojmem pro psychoanalytické a psychoterapeutické přístupy, které navazují na práci Sigmunda Freuda. Do psychoanalytického přístupu patří mimo jiné teorie osobnosti. Součástí teorie osobnosti je Freudův topografický model osobnosti, ve kterém popisuje, že psychika člověka je tvořena třemi stupni, a to: nevědomím, předvědomím a vědomím. V dalším, strukturálním modelu osobnosti, pak charakterizuje tři systémy, Id, Ego a Superego, ovlivňující psychiku člověka. Id představuje iracionální a nevědomou složku a je tvořeno pudy a instinkty jedince. Ego je naopak racionální a vědomá část a spojuje Id se Superegem. Poslední Superego je utvořeno vlivem socializace a představuje morální stránku člověka. Mezi těmito systémy často dochází ke střetům (Navrátil, 2001).

Psychoanalýza přinesla do sociální práce podstatu terapeutického vztahu založeného na naslouchání a toleranci klienta (Matoušek, 2007). V psychoanalytické terapii je používáno několik technik. Analýza snů slouží k pochopení nevědomí klienta pomocí snů, ve kterých se zobrazují potlačené tužby, přání, případně zlost. V rámci techniky volných asociací klient popisuje všechny myšlenky a emoce, které na něj působí. Dalšími technikami jsou třeba analýza přenosu a analýza odporu. V terapii je záměrem získat informace z nevědomí klienta, které mohou ovlivňovat jeho život, pracovat s jeho vývojovými stádii a pomoci mu splňovat společenské nároky. Pracovník by neměl svého klienta v žádném případě hodnotit. Měl by naopak dávat najevo pochopení pro jeho situaci (Navrátil, 2001).

Ačkoliv v dnešní době se psychoanalytický přístup v sociální práci tolik nepoužívá, na začátku dvacátého století měl na vznik sociální práce velký vliv. Dosud se také používá mnoho termínů pocházejících z tohoto přístupu jako jsou třeba pojmy oidipovský komplex, Id, Ego, Superego a podobné. Zároveň se psychoanalýza stala základem pro vznik dalších teorií a myšlenek (Matoušek, 2007).

**Psychosociální přístup** byl s historií sociální práce velmi spjatý. Stejně tak jedna z jeho hlavních představitelky Mary Richmondová, která se zasloužila o vytvoření metodických a diagnostických postupů později využitých v individuální práci s klientem (Navrátil, 2001). Se začátkem psychosociálního přístupu je spojováno i jméno Amy Hamiltonové, která vnímala, že při práci s klientem je potřeba pracovat s vlivem prostředí, jenž se na rozvoji problémů může také podílet. Na klientovy problémy musí pracovník nahlížet v kontextu všech okolností (Špiláčková a Nedomová, 2013). Další představitelka tohoto proudu, Helena Perlmanová, zastávala názor, že sociální práce by se měla snažit o posílení kompetencí klienta, aby byl schopen problémy řešit svépomocí. Na základě toho vytvořila model orientovaný na řešení problémů (Navrátil, 2001).

Pro práci s klientem je důležitá individuální diagnóza jeho situace, podle níž se pracovník s klientem zaměřují na řešení obtíží v prostředí klienta. Současně s tím je záměrem posílit jeho psychickou stabilitu. Podstatný je i vztah mezi pracovníkem a klientem. Základem tohoto vztahu je pochopení klienta jako individuální bytosti, plná akceptace klienta, respektování klientových přání a práv, zachovávání mlčenlivosti, vytváření prostoru ke sdílení pocitů a adekvátní reagování na ně (Navrátil, 2001).

Na základě výsledků fungování sociální psychologie se začaly v sociální práci používat **sociálněpsychologické a komunikační modely**. Sociálněpsychologický model je výtvořem autorů Breakwella a Rowetta, kteří se zaměřili zejména na mezilidské vztahy a jejich vývoj. Věnovali se i tématům chování ve skupinách, identity, nebo osobnostního vývoje. Do tohoto modelu spadá také teorie rolí. Ta vychází z názoru, že každý člověk zastává ve společnosti určité role a společnost na základě těchto rolí od jedince očekává určité chování. Každý jedinec zastává těchto rolí několik (Navrátil, 2001). Někdy může nastat situace, kdy jedinec nezvládne splňovat očekávání kladené na jeho sociální roli. Může se jednat o problém s rolí rodiče, souseda, dítěte, manžela, manželky a jinými. Role, které jedinec zastává, se v průběhu života mění (Navrátil a Musil, 2000).

Mezi rolemi může dojít k takzvanému rolovému konfliktu. Ty jsou rozdělovány na čtyři druhy. Jedná se o konflikt mezi rolemi, dvojznačnost role, konflikt v roli a já – role

konflikt. V případě, že jedinec zastává několik rolí, které se navzájem neslučují, dochází ke konfliktu mezi rolemi. Dvojnáčetnost role označuje situaci, kdy si člověk není jistý, co se od ním zastávané role očekává. Konflikt v roli nastává, když od jedné role mají jednotliví lidé různá očekávání. Pokud jedinec není schopen dostávat požadavkům své role, jedná se o já – role konflikt (Navrátil, 2001). Tyto rolové konflikty mohou sloužit k objasnění klientova problému. Vysvětlení problému vyplývajícího z rolového konfliktu může být pro klienta více přijatelné z důvodu, že se jej tolik osobně nedotýká (Navrátil, 2007b).

Pod sociálněpsychologické modely patří také etiketizační teorie neboli teorie labellingu, která opět pracuje se sociálními rolemi. Hlavní myšlenkou teorie je to, že pokud je jedinec společností označen za devianta, je více pravděpodobné, že se u něj rozvine společensky nežádoucí chování. Projevy nálepkování lze někdy pozorovat i u učitelů, nebo u sociálních pracovníků, kteří se ale musí etiketizace klientů vyvarovat (Navrátil, 2001).

Komunikační teorie se zabývá podobou a průběhem komunikace mezi lidmi, zkoumá verbální a neverbální komunikaci a další aspekty komunikace. V interakci mezi lidmi může docházet k potížím. Lidé někdy nesprávně přijímají informace, nebo si je špatně interpretují. V souvislosti se vztahem sociálního pracovníka a klienta se doporučuje, aby se pracovník nesnažil mít v komunikaci převahu. Pod komunikační teorií patří i strategická teorie (Navrátil, 2007b). Strategická teorie se používá při práci s rodinami. Rodina je považována za systém, jehož jednotliví členové na sebe navzájem působí. Situaci klienta je potřeba posuzovat v kontextu tohoto rodinného systému. Jednou z technik používaných v rámci strategické teorie je terapeutická dvojná vazba. Tato technika využívá příčinu vzniku problému k jeho vyřešení. Pracuje se zde s paradoxem, kdy pracovník dá klientovi takové instrukce, které podpoří jeho nežádoucí chování, v rámci čehož dochází k paradoxu, kdy klient za účelem toho, aby své chování nezměnil, své chování mění (Navrátil, 2001).

**Kognitivně-behaviorální přístup** spojuje prvky kognitivních a behaviorálních teorií. Behaviorální teorie má své počátky spjaté s Johnem Watsonem. Předmětem jejího zkoumání je především chování jedince a vliv prostředí na toto chování, zatímco vnitřnímu prožívání člověka se spíše vyhýbá (Navrátil, 2001). Často se zabývá přeměnou chování člověka. Z hlediska úpravy chování je mnohdy cílem naučení se nových dovedností, omezení nežádoucího chování, nebo podpora požadovaného chování (Navrátil, 2007a).

Z behaviorální teorie pak vychází mnoho technik. Využívají se například odměny a tresty, přičemž odměnami se určité chování posiluje a tresty se používají k jeho zeslabování. Na podobném principu funguje technika vyhasínání spočívající v tom, že nežádoucí chování



klienta nesmí být ze strany jeho okolí nijak podporováno. Technika systematické desenzibilace je používána při práci s fobiemi. V rámci této techniky klient relaxuje a při tom si vybavuje věci a situace, které v něm probouzí strach (Navrátil, 2007a). Na systematickou desenzibilaci navazuje technika expozice, během níž je klient přímo konfrontován se situací, která je pro něj nepříjemná. V technice biofeedbacku se pracuje s fyziologickými funkcemi těla, které se klient učí ovládat. Užitečný je i nácvik asertivity spočívající v naučení nových dovedností potřebných při efektivní komunikaci s lidmi. Kognitivní techniky spočívají v tom, že klient si zaznamenává své myšlenky a emoce, které prožívá v nekonformních situacích, a následně tyto zápisy s pracovníkem analyzuje (Navrátil, 2001).

V kontextu sociální práce byl vytvořen **přístup orientovaný na úkoly**. Problémy řešené tímto přístupem se rozdělují do osmi kategorií. Využívá se při problémech v chování, výskytu emocionální úzkosti, potížích způsobených sociální změnou, nedostatků v sociálních vztazích, interpersonálních konfliktech, nevhodnosti zdrojů, konfliktech s institucemi a při problémech s naplněním sociálních rolí (Navrátil, 2001). Průběh aplikování úkolově orientovaného přístupu lze rozlišit na několik fází, nicméně mnohdy se tyto fáze prolínají. Nejprve si pracovník s klientem vyjasní své role v jejich spolupráci (Špiláčková a Nedomová, 2013). Současně pracovník zjišťuje, zda může být pro klienta užitečným, nebo jestli by mu měl doporučit někoho jiného. V úkolově orientovaném přístupu se předpokládá, že klient má zájem své potíže řešit (Navrátil a Musil, 2000). Následně je potřeba určit problémy, na které se společně zaměří. Klient by si měl sám určit, na jakém problému chce pracovat. Pracovník poté zjišťuje další podrobnosti o problému jako je například délka jeho trvání, jeho následky a další faktory s ním spojené (Špiláčková a Nedomová, 2013).

V další fázi pracovník s klientem stanoví cíle, kterých chtějí dosáhnout a naplánují úkoly, jež je třeba splnit. Spolu s tím si domlouvají i četnost svých setkání a délku spolupráce. Poté tyto úkoly realizují (Navrátil a Musil, 2000). Při práci s klientem je nutné zdůrazňovat jeho pokroky. V některých případech pracovník s klientem sestavuje smlouvu, aby bylo lépe zajištěno plnění úkolů. V ní je uvedeno, do kdy mají být jednotlivé úkoly uskutečněny a koho se týkají. Úkoly mohou být vztaženy na klienta, na osoby v jeho okolí, nebo třeba na sociálního pracovníka (Navrátil, 2001). Na společných setkáních klient referuje pracovníkovi o způsobu plnění úkolů a pracovník mu v dalších krocích může radit. Po ukončení je spolupráce zhodnocena (Navrátil a Musil, 2000).

**Antiopresivní přístupy** se soustřeďují na znevýhodněné osoby ve společnosti. Může se jednat o skupiny a jednotlivce znevýhodněné na základě příslušnosti k rase, etniku, náboženské skupině, společenské třídě, genderu, nebo z důvodu zdravotního postižení. Ke každému klientovi je proto nutné přistupovat individuálně (Navrátil, 2001). Při práci s klientem by měl pracovník svou pozornost věnovat spíše jeho pozitivním stránkám, které můžou napomoci k řešení problému a neměl by se příliš soustředit na ty negativní (Navrátil, 2020).

Významný představitel antiopresivního přístupu, Neil Thompson, klade důraz na tři imperativy uplatňované v tomto přístupu. Dle imperativu spravedlnosti žádnému člověku nesmí být odpírána nebo omezována jeho práva. Imperativ rovnosti spočívá v tom, že vždy musí být vzaty v úvahu individuální potřeby klientů a všem by měly být zajištěny stejné příležitosti. Poslední imperativ spoluúčasti popisuje nezbytnost aktivní účasti klienta na poskytování služeb. Proti diskriminaci a opresi se využívá koncept zmocňování neboli empowermentu, v němž se snaží pracovník vést klienta k tomu, aby měl větší kontrolu nad svým životem. Představitel Paulo Freire myšlenku empowermentu rozšířil a zdůraznil nezbytnost vnímání politické a společenské zodpovědnosti každého člověka (Navrátil, 2001).

Do antiopresivních přístupů spadá i pedagogika osvobození již zmíněného Paula Freira, která si zakládá na podpoře kritického myšlení. V rámci myšlenky osvobození upravuje Freire podobu školní výuky. Učitel by neměl vystupovat v nadřazené pozici, a naopak by si měli být se žáky rovni. Měl by mezi nimi probíhat dialog, ve kterém učitel místo předávání faktických informací vede žáka k tomu, aby si odpověď vyvodil sám. Dialog vede ke vzniku důvěrného vztahu mezi žákem a učitelem. Společensky žádoucí také je, aby byli žáci ve školách učeni, jak pracovat s mocí. Proto by měli mít možnost zasahovat do podoby výuky a rozhodovat o náplni studia, způsobu výuky a organizování aktivit (Navrátil, 2001).

**Krizová intervence** je používána v situacích, kdy je jedinec ve složité životní situaci a může být dokonce ohrožen jeho život. Používá se při práci s člověkem, který prochází krizí. Ačkoliv je pojem krize většinou vnímán negativně, může mít i kladný přínos ve formě katalyzátoru ve vývoji člověka (Navrátil, 2001). „*Krizi tedy můžeme chápat jako subjektivně ohrožující situaci s velkým dynamickým nábojem, potenciálem změny. Bez ní by nebylo možné dosáhnout životního posunu, zrání.*“ (Vodáčková, 2012, s.28). Krize se

může v životě člověka objevit v souvislosti s různými situacemi jako je výpověď v práci, smrt, rozchod, narození dítěte, nemoc, či změny v životě (Vodáčková, 2012).

Krizová intervence se používá při práci s klienty, kteří zažívají nějakou náročnou, nepříjemnou, dokonce i nebezpečnou situaci. Na pracovníky je kladen požadavek aktivního přístupu a schopnosti bezprostředně reagovat na krizovou situaci. Pracovník se snaží podpořit klienta ve vyřešení jeho nepříznivé situace. Vzhledem k mnohdy náročným okolnostem je potřeba, aby pracovník uměl situaci zvládnout a nastavit jasné hranice. Zároveň musí umět klientovi poradit a poskytnout mu oporu a zpětnou vazbu (Vodáčková, 2012). Základem práce s klientem je navázání důvěrného vztahu. Pracovník by měl klienta po celou dobu emočně podporovat a umožnit mu vyjádřit emoce. Situace se pro klienta může jevit neúnosnou, a proto je účinné problém rozdělit na dílčí úkoly, které je nutné splnit. Následně je potřeba problém co nejdříve začít řešit. Vhodné je do řešení problému zapojit blízké osoby klienta. Snahou pracovníka je i poskytnutí náhledu na možné pozitivní důsledky krize (Navrátil, 2001).

Profesionální pracovník krizové intervence musí mít dostatečné znalosti a zkušenosti ke zvládnání náročných situací, které jsou získávány z výcviků krizové intervence (Vodáčková, 2012). Nicméně v méně závažných situacích je možné, aby krizovou situaci poskytl i člověk, který odborníkem v této oblasti není. Ve školství lze v případě lehčích problémů žáků krizovou intervencí využít (Gulová, 2011). Při práci s dětmi se může pracovník setkat s krizemi, které souvisí například s vývojem dítěte, s náhle vzniklou situací v rodině, nebo s potíží v manželství rodičů žáka. U dospívajících se krize často týkají fyzických změn souvisejících s vývojem mladistvého, otázek identity a sebeúcty, konfliktů s autoritami, či sexuálního života (Vodáčková, 2012).

**Ekologická perspektiva** je přístupem, který se soustředí nejen na člověka, ale i na prostředí, ve kterém se pohybuje a na jejich vzájemný vztah. Změna na straně prostředí, nebo člověka vyvolá následky u druhého, přičemž tyto následky mohou být pozitivní, nebo negativní. Zároveň tento vztah člověk-prostředí se rozvíjí na určitém kulturně-historickém pozadí. Sociální pracovník v pojetí ekologické perspektivy působí na rozhraní člověka a prostředí a pracuje s nimi jako s provázaným systémem. K tomu může sloužit takzvaný Life model, který se v sociální práci využívá k podpoře silných stránek klienta, k přeměně prostředí a k upravení vztahu mezi nimi. Tento model nastavuje i spolupráci sociálního pracovníka a klienta. Jejich spolupráce by měla být partnerská a klient je brán jako odborník svého života (Navrátil, 2001).

**Humanistické a existenciální směry** na člověka nahlíží jako na nezávislou osobu a zajímají se o jeho vnitřní prožívání (Navrátil, 2001). V rámci těchto směrů by se měl sociální pracovník při práci s klientem snažit nacházet smysl jeho prožívaných situací a zkoumat jejich následný dopad na život klienta. Dále by jej měl vést k sebereflexi (Allen, 1993 cit. podle Navrátil, 2001). Do humanistických směrů patří přístup orientovaný na klienta, jehož autorem je Carl Rogers. Popisuje, že pracovník by měl vůči klientovi vystupovat upřímně a empaticky, poskytovat kladnou zpětnou vazbu a jeho přístup by neměl mít hodnotící charakter. V Rogersově pojetí je základem individuální přístup založený na respektu. Přístup pracovníka ke klientovi je popisován jako nedirektivní (Navrátil, 2007c).

Do těchto směrů spadá i transakční analýza Erica Berneho. V rámci transakční analýzy je klient považován za samostatného jedince s potenciálem zvládat své potíže sám. Transakční analýza se skládá z částí strukturální analýzy, transakční analýzy, analýzy her a scénáře. Strukturální analýza popisuje tři úrovně, jakými může člověk nahlížet na život. Úroveň rodičovská je typická dáváním příkazů a zákazů. K takzvané dětské úrovni se váží pocity roztržitosti, tvořivosti, nebo samolibosti. Mezi těmito úrovněmi se nachází dospělá úroveň vyznačující se racionálním řízením života. V části s názvem transakční analýza se zkoumá, jakým způsobem probíhají interakce mezi lidmi v kontextu těchto úrovní. Pokud je transakce komplementární, nedochází v komunikaci ke střetům. To se týká případů, kdy interakce probíhá mezi shodnými, nebo rozdílnými úrovněmi v případě, že to oběma komunikujícím osobám vyhovuje. K nekomplementárním transakcím, při nichž dochází ke vzniku potíží, dochází, když osoby zaujímají rozdílné úrovně, které se nedoplňují. Potíže mohou nastat i při skryté neboli ulteriorní transakci, kdy navenek spolu sice interagují stejné úrovně osobnosti, ale skrytě se zde vyskytuje ještě jiná úroveň (Navrátil, 2001).

Analýza her slouží ke zjištění životní pozice klienta. Ta charakterizuje způsob vnímání sebe a dalších osob v našem okolí. První pozice „Já jsem OK – Ty jsi OK“ označuje situaci, kdy klient kladně hodnotí sám sebe i osoby ve svém okolí. Životní pozice „Já jsem OK – Ty nejsi OK“ znamená, že klient sice sám sebe hodnotí kladně, ale osoby ve svém životě hodnotí negativně a často je viní za své potíže. V životní pozici „Já nejsem OK – Ty jsi OK“ je postoj klienta opačný. Svě okolí hodnotí pozitivně a sám sebe negativně. Poslední pozice „Já nejsem OK – Ty nejsi OK“ vyjadřuje, že klientovo záporné hodnocení se vztahuje k němu i k osobám v jeho okolí. V analýze scénáře se zkoumá vznik současné

životní pozice klienta. Ta se většinou vyvíjí již v dětství a je ovlivněna zejména klientovými rodiči (Navrátil, 2001).

Logoterapie, jejíž autorem je Viktor Frankl, se zabývá smyslem života. Sociální pracovník by v konceptu logoterapie měl pomáhat klientovi najít a přijmout smysl jeho života. Hledání smyslu života není v pojetí logoterapie myšleno jako pátrání po nějaké vyšší síle, ale zaměřuje se na vysvětlování smyslu konkrétních zážitků. Snaží se tak pomoci klientovi nalézt smysl v situacích, které ve svém životě prožívá. Ačkoliv ho k tomu pracovník může vést, ke konečnému pochopení musí klient přijít sám (Navrátil, 2001). V logoterapii se často využívá rozhovor, ve kterém se pracovník snaží pomoci klientovi najít smysl v situaci, kterou zažívá, a zároveň jej motivovat ke kladnému vztahu k životu. Kromě toho nabízí logoterapie i své vlastní jedinečné techniky (Navrátil, 2007c).

Jednou z těchto technik je paradoxní intence, která se používá v případech, pokud má klient z něčeho strach. Základem této techniky je postup, kdy klient místo toho aby se obávané věci či situace vyhýbal, si ji přeje a zároveň ke všemu přistupuje s humorem. Další technika, dereflexe, se používá zejména v situacích, kdy se klient snaží přespříliš něčeho dosáhnout. Tato snaha je často doprovázená nadměrným sebezpozorováním. Řešení těchto situací spočívá ve snížení dávání pozornosti danému problému. Neznamená to ovšem, že by dotyčný měl přestat na problém myslet úplně, pouze by se měl snažit svoji pozornost směřovat na nový cíl (Kosová, 2014). Společný jmenovatel je poslední specifická technika logoterapie a je používána ve chvílích, kdy klient volí mezi více hodnotami. Volbu mezi hodnotami klient provádí na základě kritérií, které spolu s pracovníkem stanoví. Můžou tak volit například pomocí porovnání přínosů a nevýhod určitých hodnot (Navrátil, 2007c).

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 VÝZKUM

Pozice školního metodika prevence je legislativně částečně ukotvena ve vyhlášce o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. V té se stanovuje, že ředitel základní školy má povinnost zřídit školní poradenské pracoviště, čímž škola následně zajišťuje poradenské služby. Součástí tohoto pracoviště je kromě jiných i školní metodik prevence. Náplní jeho práce je především zajišťování prevence rizikového chování (vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění p. p.).

Ohledně aktuální situace rizikového chování v českých školách pojímá výzkum SEPY ze školního roku 2020/2021. Do tohoto výzkumu se zapojilo téměř dva tisíce škol, z toho tisíc čtyři sta škol bylo základních. Z šetření vyplynulo, že zhruba čtyřicet šest tisíc žáků se vyznačovalo některým typem rizikového chování. Nejčastěji zastoupenými typy rizikového chování byly špatné vztahy mezi žáky, užívání tabákových výrobků a záškoláctví (Vacek a Gabrhelík, 2022).

K realizaci prevence na školách je potřeba využití různých aktivit. Dle SEPY byla ve zkoumaných školách nejvíce používána skupinová diskuze, přednášky, tréninky dovedností a také zážitkové programy. V menší míře bylo zastoupeno využití individuální práce, exkurze a peer programy. Navíc velkou část preventivních programů, až 40 %, si školy organizovaly samy. Z toho vyplývá, že znalost různých technik a metod k realizaci prevence je zejména pro školní metodiky nezbytná (Vacek a Gabrhelík, 2022).

Využití vědomostí sociální práce ve školách je určitě na místě, neboť sociální práce se snaží eliminovat negativní jevy a jejich následky na život jedince. Zároveň je jejím záměrem vytvoření kladného vztahu člověka se společností, o což se snaží i školní metodici prevence. Sociální práce se zabývá jedinci vyznačujícími se rizikovým chováním. Ve školách může být sociální práce aplikována právě v oblasti rizikového chování a sloužit mimo jiné k navržení postupů sloužících k překonání krize. Kromě toho může být sociální práce ve školách užitečná pro podpoření sociálních kompetencí dětí a může sloužit k zamezení vzniku problémového chování žáků při využití různých aktivit (Kraus a Hoferková, 2016).

### 4.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Cílem tohoto výzkumu je především zjistit, jaké přístupy a techniky sociální práce používají metodici prevence na základních školách ve své práci. Prvním vedlejším

výzkumným cílem je popsat přístupy a techniky sociální práce využívané metodiky prevence v základních školách při řešení problémů se žáky. Pomocí druhého vedlejšího cíle se snažíme vyzkoumat přístupy a techniky sociální práce aplikované metodiky prevence k podpoření rozvoje potenciálu žáků. Dalším cílem je charakterizovat přístupy a techniky sociální práce používané metodiky prevence při preventivním působení na žáky. Na závěr bychom chtěli ověřit souvislost mezi znalostí přístupů a technik sociální práce ze strany metodiků prevence a délkou jejich praxe v této profesi.

K výše uvedeným výzkumným cílům jsme stanovili následující výzkumné otázky:

1. Jaké je využití přístupů a technik sociální práce v základní škole ze strany metodiků prevence?
2. Jaké přístupy a techniky sociální práce využívají metodici prevence v základních školách při řešení problémů se žáky?
3. Jaké přístupy a techniky sociální práce používají metodici prevence v základních školách k podpoření rozvoje potenciálu žáků?
4. Jaké přístupy a techniky sociální práce využívají metodici prevence v základních školách při preventivním působení na žáky?
5. Jaká je souvislost mezi znalostí přístupů a technik sociální práce ze strany metodiků prevence v základních školách a délkou jejich praxe v profesi metodiků prevence?

H1: Mezi znalostí přístupů a technik sociální práce ze strany metodiků prevence v základních školách a délkou jejich praxe v této profesi existuje souvislost.

## 4.2 Pojetí výzkumu

Vzhledem k hlavnímu výzkumnému cíli, v němž se budeme snažit zjistit využití přístupů a technik sociální práce ze strany metodiků prevence v základních školách, i k nastavení vedlejších výzkumných cílů, volíme kvantitativní pojetí výzkumu. Toto pojetí bylo zvoleno, protože se snažíme vyzkoumat, jaké konkrétní přístupy a techniky metodici prevence využívají a jaká je jejich obecná znalost přístupů a technik sociální práce. Předpokládáme, že znalost přístupů a technik sociální práce se bude odvíjet od délky jejich praxe v pozici metodika prevence, přičemž tato znalost se bude s délkou praxe zvětšovat.



### 4.3 Výzkumný soubor

Základní soubor zahrnuje všechny školní metodiky prevence v základních školách ze Zlínského kraje. Při stanovení základního souboru jsme vycházeli z dat výzkumů SEPY, která se zabývá prevencí rizikového chování na školách. Do tohoto systému se v největším podílu zapojily školy ve Zlínském kraji. Vyšší míra zapojení do výzkumu SEPY v tomto kraji přetrvává od školního roku 2017/2018 až do doby posledních uveřejněných dat ze školního roku 2020/2021, přičemž ve školním roce 2020/2021 zde nemělo založený účet ve pouze 5 škol ze Zlínského kraje, což zahrnuje jen 2 % z celkového počtu škol ve Zlínském kraji (Vacek a Gabrhelík, 2022).

Respondenti byli vybráni na základě exhaustivního výběru, ve kterém je zkoumán celý základní soubor a výběrový soubor je tak stejný jako základní soubor (Chráška, 2016). Do výběrového souboru jsme tedy zahrnuli všechny metodiky prevence na základních školách ve Zlínském kraji. Ve Zlínském kraji je v současné době 267 základních škol (Rejstřík škol a školských zařízení, ©2022). Respondenty jsme kontaktovali skrz email s žádostí o zapojení se do výzkumného šetření a s přiloženým dotazníkem. V některých případech nebylo možné emailovou adresu respondenta dohledat, a tudíž jsme obdobný email odeslali na emailovou adresu školy s žádostí o jeho přeposlání metodikům prevence na jejich škole. V rámci emailu i samotného dotazníku byla zdůrazněna anonymita a záměr výzkumu. Z důvodu velmi nízké návratnosti jsme emaily posílali dvakrát. I přesto se nám nakonec vrátilo dohromady jenom 56 vyplněných dotazníků. Žádný z dotazníků jsme nemuseli vyřazovat a všechny jsme tedy použili k analýze dat.

### 4.4 Výzkumný nástroj

Pro náš výzkum jsme jako výzkumný nástroj zvolili dotazník. Vzhledem ke specifčnosti výzkumu jsme vytvořili vlastní dotazník z teoretických východisek týkajících se přístupů a technik sociální práce uvedených v knize *Teorie a metody sociální práce* (Navrátil, 2001). Dotazník je tvořen celkem 28 otázkami. Sedm otázek je otevřených, jedna otázka je polouzavřená a ostatní položky jsou uzavřené. Devět položek je dichotomických, dalších deset položek je polytomických. Otázka číslo dva je tvořena tabulkou z deseti polytomických položek.

Dotazník je tvořen pěti tematickými oblastmi:

1. Využití přístupů a technik sociální práce (7 otázek)

2. Řešení problémů žáků (8 otázek)
3. Podpora rozvoje žáků (5 otázek)
4. Preventivní působení na žáky (7 otázek)
5. Souvislost mezi znalostí přístupů a technik sociální práce a délkou praxe (2 otázky)

Tabulka 1 - Rozdělení položek v dotazníku

Výzkumné oblasti	Položky v dotazníku	
Využití přístupů a technik sociální práce	2	Znalost a použití přístupů sociální práce
	13	Využití psychodynamických technik
	22	Účast na případové konferenci
	23	Pořádání případové konference
	24	Vytváření intervenčního plánu
	26	Použití logoterapeutických metod
	28	Nejčastěji používané postupy, metody a techniky
Řešení problémů žáků	7	Výskyt diskriminace mezi žáky
	8	Použití metod a technik při výskytu diskriminace
	11	Potřeba krizové intervence
	12	Řešení krizové intervence
	15	Výskyt etiketizace mezi žáky
	16	Použití metod a technik při výskytu etiketizace
	19	Použití úkolově orientovaného přístupu
	25	Postupy při práci s žákem v krizi
Podpora rozvoje žáků	3	Frekvence spolupráce s kurátory pro děti a mládež
	4	Charakter spolupráce s kurátory pro děti a mládež
	14	Použití příkladů rolových konfliktů
	17	Použití techniky terapeutické dvojné vazby
	18	Využití behaviorálních technik

Preventivní působení na žáky	5	Spolupráce s komunitou
	6	Podoba spolupráce s komunitou
	9	Nejčastější forma působení na žáky
	10	Nejméně častá forma působení na žáky
	20	Konzultace procesu intervence se žákem
	21	Postupy při intervenci
	27	Použití konceptu zmocňování
Souvislost mezi znalostmi přístupů a technik sociální práce a délkou praxe	1	Délka praxe
	2	Znalost přístupů sociální práce

Dotazník byl převeden do elektronické podoby přes Google Forms. Dotazník byl zcela anonymní a jeho vyplnění trvalo přibližně deset minut. Je přiložen v Příloze I.

#### 4.5 Způsob zpracování dat

Data z dotazníkového šetření jsme vložili do programu Microsoft Excel, který jsme použili k analýze dat a k vytvoření grafů a tabulek. Odpovědi k otevřeným otázkám bylo potřeba kategorizovat, aby se tak zmenšilo množství dat. Chráska (2016) doporučuje vytvořit maximálně 6 kategorií. Ke každé otevřené otázce jsme tedy vytvořili 4–6 kategorií z odpovědí respondentů.

K zjištění souvislosti mezi znalostí přístupů a technik sociální práce a délkou praxe ve funkci školního metodika prevence (výzkumná otázka 5) jsme chtěli použít test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Kontingenční tabulka slouží k zjištění souvislosti dvou proměnných (Chráska, 2016). V našem případě se jednalo o proměnné délka praxe a znalosti. Nicméně vzhledem k nízkému počtu respondentů, kteří se zúčastnili našeho dotazníkového šetření, nebylo možné tuto hypotézu ověřit. Očekávané četnosti v kontingenční tabulce totiž ve více než 20 % polích tabulky nedosahovaly hodnoty 5, což je pro kontingenční tabulku nepřijatelné, jak ve své publikaci uvádí Chráska (2016). Ačkoliv jsme se pokusili data upravit zredukováním počtu řádků v kontingenční tabulce, jak autor radí v této publikaci, i přes to očekávané četnosti nabývaly nižší hodnoty než 5 ve více než 20 % polích tabulky.

## 5 ANALÝZA A INTERPETACE DAT

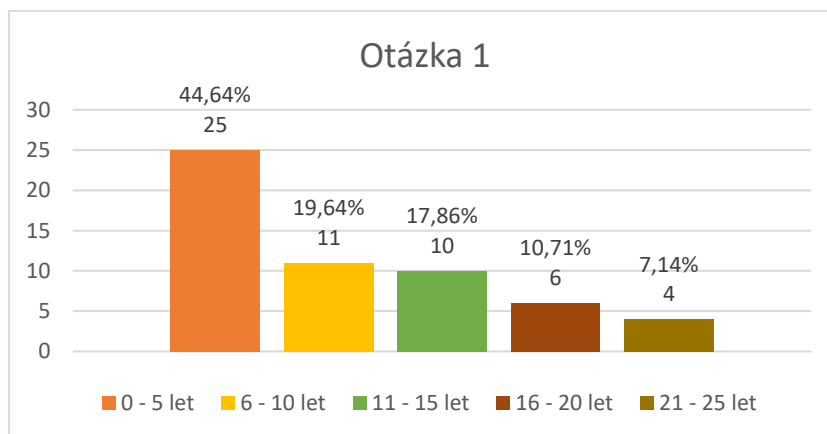
V následující části se zabýváme analýzou a interpretací získaných dat.

### 5.1 Analýza dat

V této části práce uvádíme analýzu dat, která jsme získali v dotazníkovém šetření. Data byla zpracována v programu Microsoft Excel. Výsledky pro lepší přehlednost uvádíme v podobě grafů, nebo tabulek.

#### Otázka číslo 1: Jak dlouho působíte na pozici metodika prevence? (Graf 1)

V první otázce jsme zjišťovali délku působení respondentů v profesi metodiků prevence. Jednalo se o otevřenou otázku. V odpovědích se nám objevovaly údaje od prvního roku působení na pozici metodika až po dobu 25 let praxe. Odpovědi respondentů jsme rozdělili do 5 časových období po pěti letech. Nejvíce respondentů, 25 (44,64 %), pracovalo na pozici metodika méně než 6 let. Dalších 11 účastníků šetření (19,64 %) bylo v této profesi mezi 6–10 lety. O něco méně respondentů, 10 (17,86 %), v ní působilo v rozmezí 11–15 let. Dalších 6 respondentů (10,71 %) pracovalo na pozici metodika v době mezi 16 až 20 lety. A nejméně dotazovaných, 4 (7,14 %), bylo na pozici v období 21–25 let. Rozpětí délky praxe mezi respondenty v profesi metodika prevence bylo tedy poněkud široké.



Graf 1 - Délka praxe

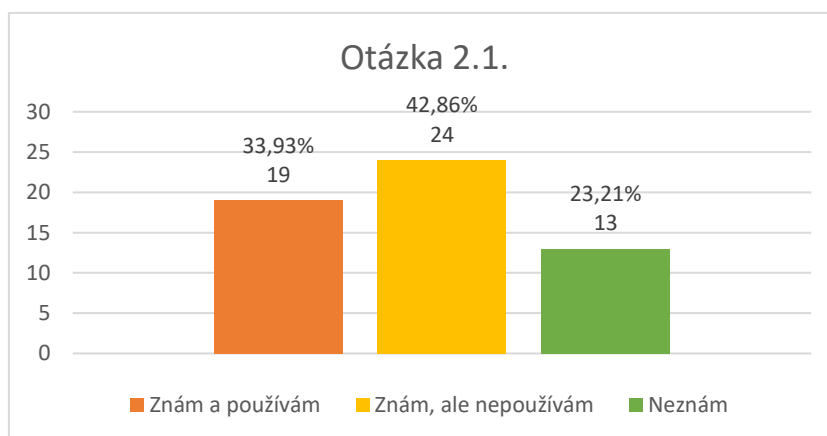
**Otázka číslo 2: Uved'te, které z těchto přístupů sociální práce, jež se používají v pedagogice, znáte.**

Otázka 2 je tvořena tabulkou skládající se z deseti řádků. Na každém řádku je uveden jeden z přístupů sociální práce. U každého přístupu měli respondenti vybírat mezi možnostmi,

zda tento přístup znají a používají; znají, ale nepoužívají; nebo jej neznají. Výsledky tabulky uvádíme pro každý přístup zvlášť.

### Otázka číslo 2.1: Psychodynamické perspektivy. (Graf 2)

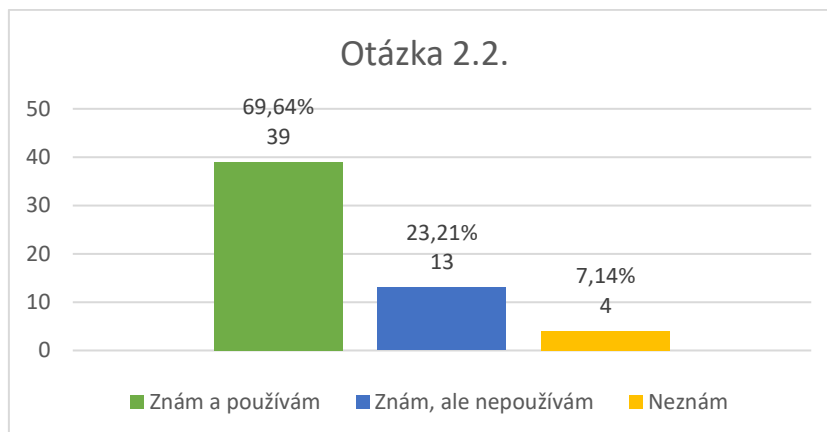
V této položce 19 dotazovaných (33,93 %) uvedlo, že psychodynamický přístup nejen znají, ale i používají. Dalších 24 (42,86 %) tento přístup sice zná, ale ve své práci jej nevyužívají. Zbylých 13 respondentů (23,21 %) dle výsledků přístup nezná. Větší část respondentů, dohromady 43 (76,79 %), tedy na otázku odpověděla, že znají psychodynamické perspektivy, což si vysvětlujeme tak, že psychodynamické perspektivy mají dlouhou historii a jsou známé v mnoha vědeckých disciplínách.



Graf 2 - Psychodynamické perspektivy

### Otázka číslo 2.2.: Psychosociální přístup. (Graf 3)

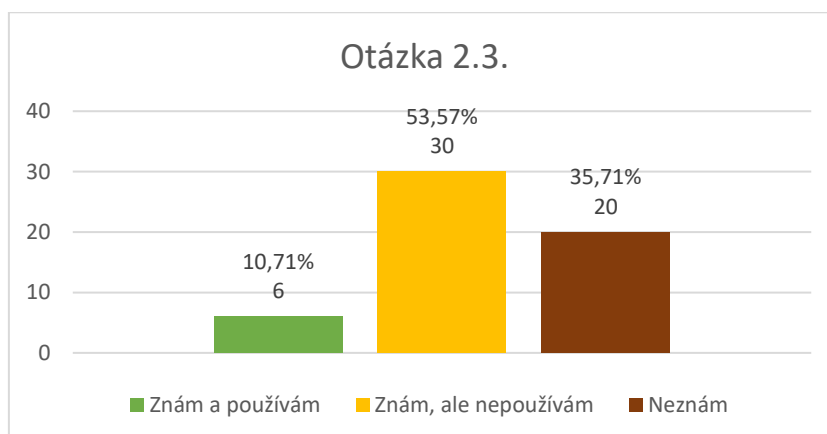
Poněkud překvapivé pro nás bylo, že u psychosociálního přístupu téměř všichni respondenti odpověděli, že tento přístup znají, což je pro nás příjemným zjištěním. Navíc nejvíce z nich, 39 (69,64 %), přístup v práci i používá. 13 respondentů (23,21 %) tento přístup sice nevyužívá, ale znají jej a pouze 4 dotazovaní (7,14 %) zvolili možnost, že tento přístup neznají.



Graf 3 - Psychosociální přístup

**Otázka číslo 2.3. Humanistické a existenciální teorie. (Graf 4)**

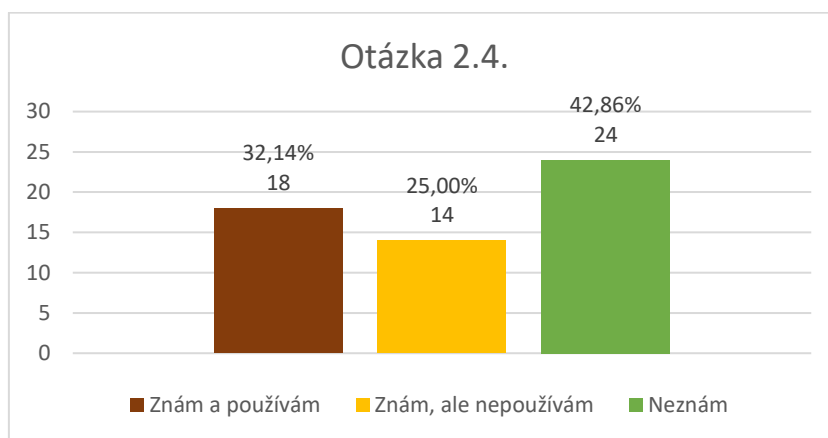
U položky týkající se humanistických a existenciálních teorií nejméně respondentů, jenom 6 (10,71 %), zvolilo možnost, že tyto teorie v profesi metodika prevence aplikují. Příčinou malého používání humanistických a existenciálních teorií nicméně není jejich neznalost mezi metodiky, neboť dalších 30 účastníků šetření (53,57 %) podle výsledků tyto teorie zná. Humanistické a existenciální teorie nezná 20 respondentů (35,71 %). Domníváme se, že větší používání těchto směrů by bylo na místě hlavně z toho důvodu, že popisují, jaký by měl být vztah mezi pracovníkem a klientem a tyto principy mohou být přeneseny i na vztah metodika prevence a žáka, a to zejména při individuální práci.



Graf 4 - Humanistické a existenciální teorie

**Otázka číslo 2.4.: Ekologická perspektiva. (Graf 5)**

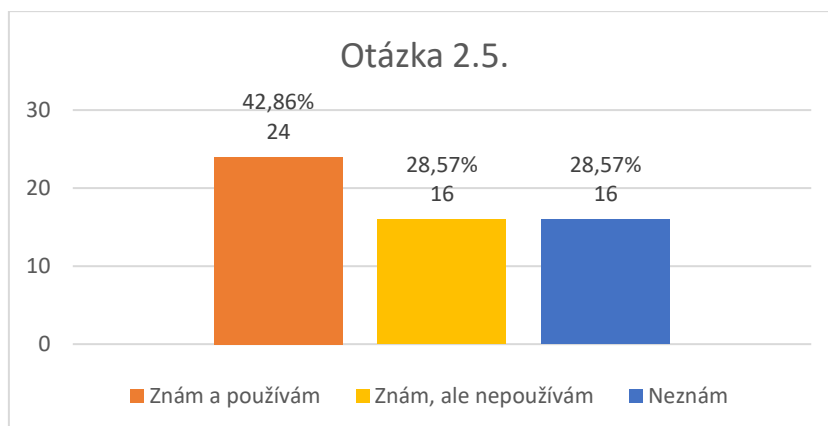
Z hlediska aplikování ekologické perspektivy odpovědělo 24 dotazovaných (42,86 %), že tento přístup nezná. Zbylých 32 respondentů ekologické perspektivy zná a 18 z nich (32,14 %) je dokonce i použilo ve své práci metodika prevence. Zbylá čtvrtina účastníků šetření ekologické perspektivy zná, ale dotazovaní je ve své práci nepoužili. Myslíme si, že by mělo být aplikování tohoto přístupu běžnější, neboť metodici pracují se žáky, kteří se pohybují v různých typech prostředí a ekologická perspektiva jim může pomoci pochopit vliv těchto prostředí na žáky.



Graf 5 - Ekologická perspektiva

**Otázka číslo 2.5.: Sociálněpsychologické a komunikační modely. (Graf 6)**

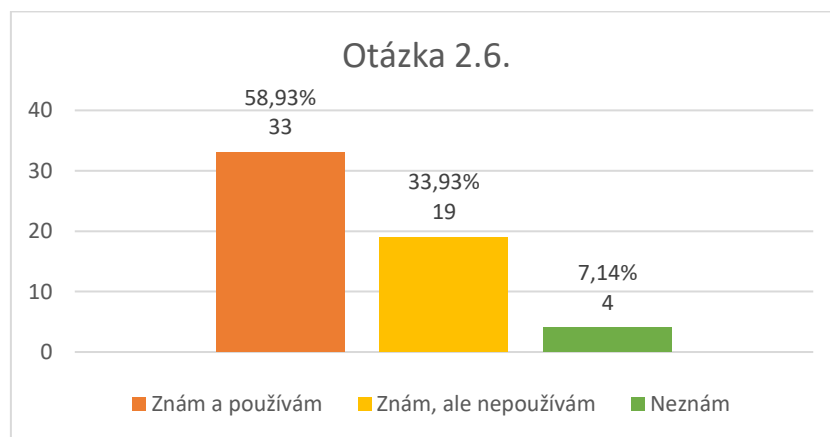
Sociálněpsychologické a komunikační modely dle našich zjištění použilo 24 respondentů (42,86 %), což zahrnuje poměrně velkou část. Stejný počet dotazovaných, 16 (28,57 %), zvolil varianty „znám, ale nepoužívám“ a „neznám“. Převažují tedy respondenti, kteří tyto přístupy znají.



Graf 6 - Sociálněpsychologické a komunikační modely

**Otázka číslo 2.6.: Kognitivně-behaviorální teorie. (Graf 7)**

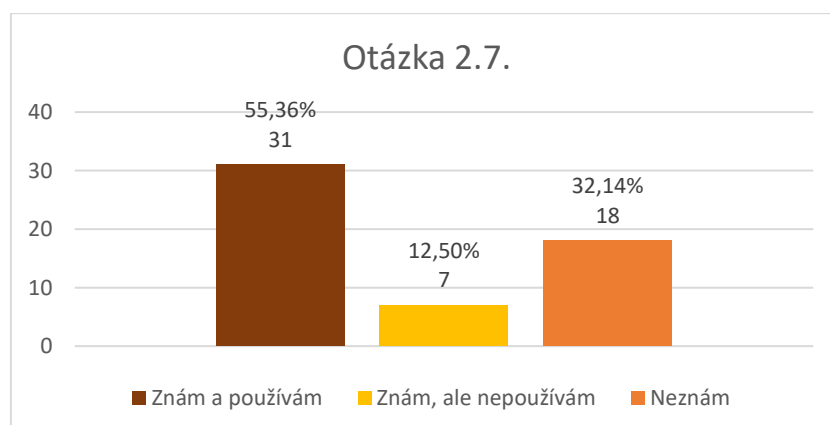
V položce 2.6. jsme zjišťovali použití kognitivně-behaviorálních teorií mezi respondenty. U této položky naprostá většina všech dotazovaných uvedla, že tento přístup zná. Z toho 33 (58,93 %) dotazovaných jej aplikovalo v praxi a 19 (33,93 %) účastníků šetření kognitivně-behaviorální teorii zná, ale nepoužívají ji. Považujeme za velmi pozitivní zjištění, že je tato teorie mezi respondenty tolik známá a používaná. Pouze 4 účastníci šetření (7,14 %) kognitivně-behaviorální teorii neznají.



Graf 7 - Kognitivně-behaviorální teorie

**Otázka číslo 2.7.: Úkolově orientovaný přístup. (Graf 8)**

Z odpovědí na otázku 2.7. vyplynulo, že úkolově orientovaný přístup je mezi respondenty poměrně dost známý. Až 31 z nich přístup v práci i použilo (55,36 %). Sedm dalších (12,5 %) tento přístup sice znalo, ale neaplikovali jej ve své práci. I přes to, že úkolově orientovaný přístup zná více než polovina respondentů, nás lehce překvapilo, že až 18 respondentů (32,14 %) tento přístup nezná.

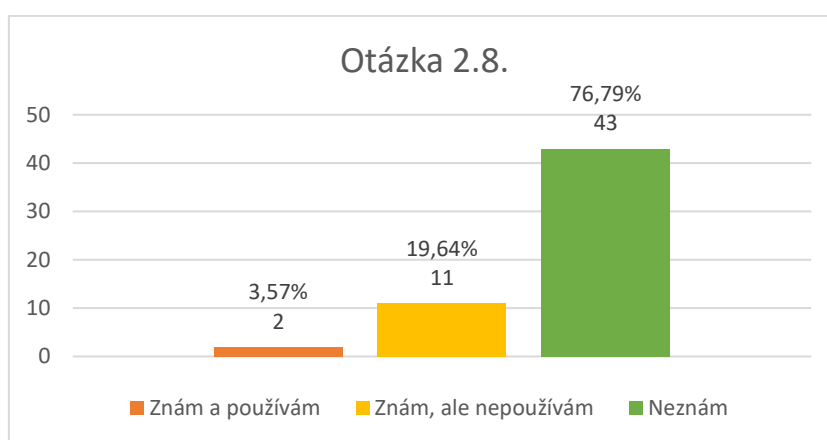


Graf 8 - Úkolově orientovaný přístup



**Otázka číslo 2.8.: Antiopresivní přístup. (Graf 9)**

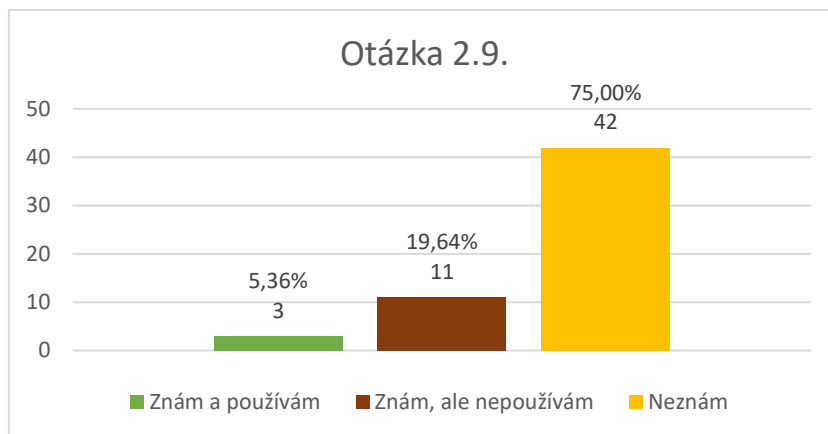
Ze všech uvedených přístupů v tabulce je zrovna antiopresivní přístup mezi účastníky šetření nejméně používaný. Podle výsledků jej ve své práci aplikovali jen 2 dotazovaní (3,57 %). Dalších 11 (19,64 %) účastníků šetření přístup sice zná, ale nepoužívá. Největší počet respondentů, 43 (76,79 %), tento přístup neznalo. Vzhledem k tomu, že na otázku 7 odpovědělo 11 respondentů, že se již setkali s diskriminací mezi žáky, a z otázky 15 vyplynulo, že s etiketizací se setkala 20 respondentů, si myslíme, že by bylo na místě antiopresivní přístup, který se vyloženě na tyto potíže zaměřuje, více zapojit do práce metodiků prevence.



Graf 9 - Antiopresivní přístup

**Otázka číslo 2.9.: Realitní terapie. (Graf 10)**

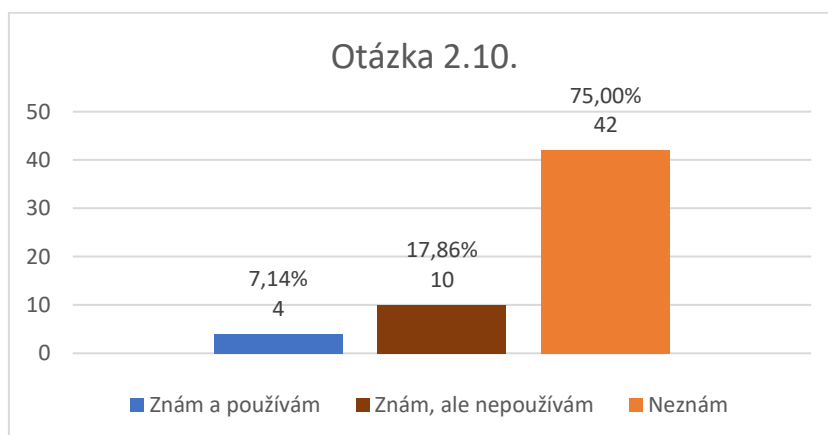
V této položce jsme zkoumali, jaké je využití a znalost realitní terapie ze strany dotazovaných. Tři čtvrtiny respondentů dle odpovědí realitní terapii neznají. 11 respondentů (19,64 %) ji sice zná, ale v práci metodika nepoužívá. Jenom 3 (5,36 %) ze všech respondentů realitní terapii aplikovali. Domníváme se, že realitní terapie by v práci metodiků měla být používána častěji a že může být při práci se žáky velmi užitečná.



Graf 10 - Realitní terapie

### Otázka číslo 2.10.: Rogersovský nedirektivní přístup. (Graf 11)

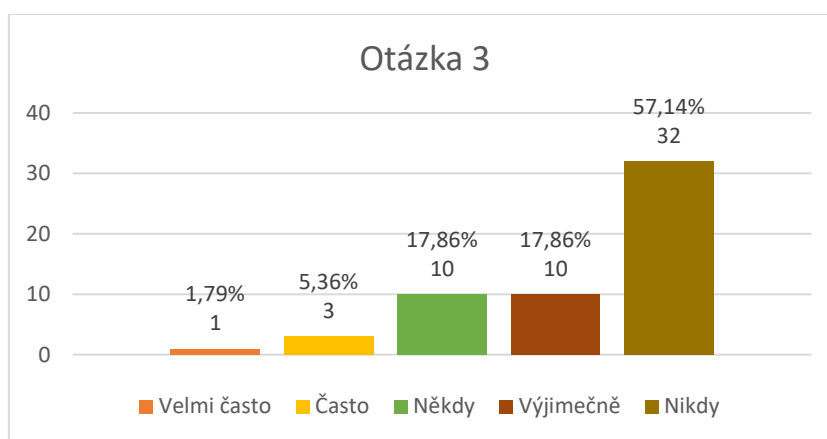
V položce 2.10. jsme se respondentů ptali na Rogersovský nedirektivní přístup, který zároveň spadá pod humanistické směry, na které jsme se zaměřili v položce 2.3. Z toho důvodu jsme očekávali, že rozložení odpovědí na tuto položku bude podobné. Téměř stejný počet odpovědí byl u varianty „znám a používám“, kterou zvolili 4 dotazovaní (7,14 %). Větší rozdíl byl u možnosti „znám, ale nepoužívám“, kterou vybralo jenom 10 respondentů (17,86 %). Pro porovnání u položky 2.3. byla tato možnost zvolena dvacetkrát. Až 42 respondentů (75 %) uvedlo, že tento přístup nezná, což je o 22 více, než u položky 2.3. Rozdíl ve výsledcích mezi odpověďmi si vysvětlujeme tím, že respondenti dost možná znají jiné teorie patřící do humanistických a existencionálních směrů, než je Rogersovský nedirektivní přístup.



Graf 11 - Rogersovský nedirektivní přístup

**Otázka číslo 3: Jak často spolupracujete s kurátory pro děti a mládež? (Graf 12)**

V otázce číslo 3 respondenti vybírali z pěti variant, podle toho, jak často spolupracují s kurátory pro děti a mládež. Nejvíce respondentů, celkem 32 (57,14 %), uvedlo, že s kurátory nespolečně nikdy. Tuto skutečnost považujeme za alarmující, neboť kurátor je významným činitelem v oblasti prevence rizikového chování. Varianty „výjimečně“ a „někdy“ byly zaškrtnuty stejným počtem dotazovaných. Každou z těchto variant zvolilo celkem 10 respondentů (17,86 %). Možnost „často“ vybrali 3 respondenti (5,36 %) a pouze jeden respondent (1,79 %) uvedl, že spolupracuje s kurátory pro děti a mládež velmi často. Překvapením pro nás je, že pouze tak malé procento respondentů s kurátory pro děti a mládež spolupracuje ve větší míře.



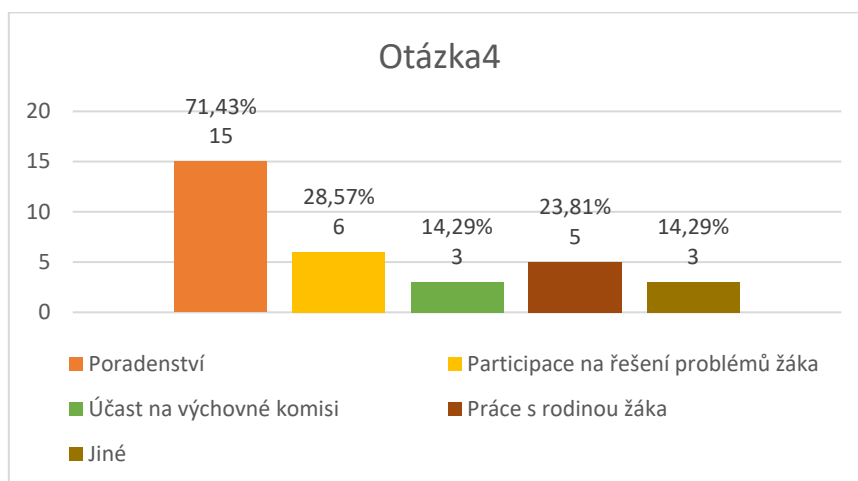
Graf 12 - Frekvence spolupráce s kurátory pro děti a mládež

**Otázka číslo 4: Pokud spolupracujete s kurátory pro děti mládež, krátce prosím popište, co tato spolupráce zahrnuje. (Graf 13)**

Otázka 4 navazuje na předchozí položku. Tato otázka byla v dotazníku nepovinná a odpovídali na ni pouze ti respondenti, kteří s kurátory pro děti a mládež spolupracují. Podle odpovědí na předchozí otázku se mělo k této položce vyjádřit celkem 24 respondentů. Nicméně na otázku odpovědělo pouze 21 respondentů, a tudíž 3 respondenti, kteří s kurátory kooperují, na neodpověděli. Uvedená procenta se vztahují k počtu odpovídajících respondentů. Položka byla v dotazníku ve formě otevřené otázky. Odpovědi jsme následně rozdělili do pěti kategorií. V některých odpovědích jsme rozlišili více než jednu kategorii.

První kategorie „poradenství“ se týkala odpovědí, v nichž respondenti zmiňovali, že jejich spolupráce s kurátorem spočívá v konzultování postupů jejich práce se žákem. Do této

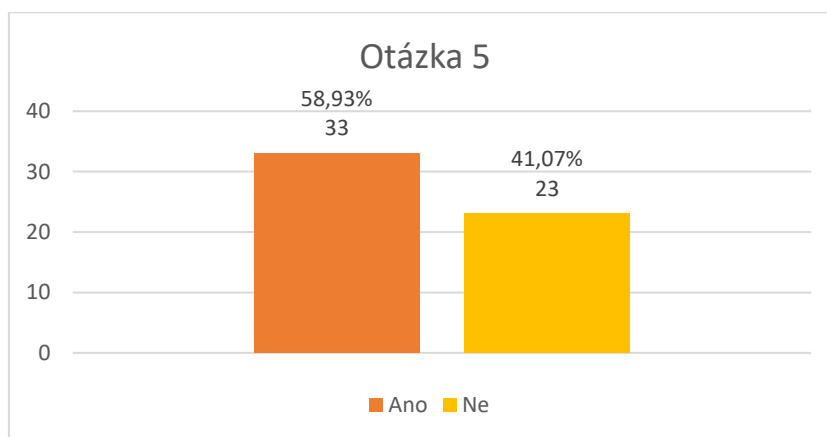
kategorie jsme zařadili 15 odpovědí (71,43 %). Druhá kategorie „participace na řešení problémů žáka“ obsahuje 6 odpovědí (28,57 %) respondentů, kteří uvedli, že se kurátor přímo podílí na řešení problémů žáka. Další 3 odpovědi (14,29 %) jsme zahrnuli do kategorie „účast na výchovné komisi“, v těch případech odpovědí, kde respondenti účast kurátora na výchovných komisích přímo zmiňovali. Dále jsme rozlišili kategorii „práce s rodinou žáka“, do které jsme zařadili 5 odpovědí (23,81 %). Zbylé 3 odpovědi (14,29 %) jsme přiřadili do kategorie jiné.



Graf 13 - Charakter spolupráce s kurátory pro děti a mládež

#### Otázka číslo 5: Spolupracujete jakožto metodik prevence s komunitou? (Graf 14)

Na otázku, zdali metodici prevence spolupracují s komunitou, 33 respondentů (58,93 %) odpovědělo, že s komunitou nějakým způsobem spolupracují. Nicméně zbylých 23 dotazovaných (41,07 %) odpovědělo na tuto otázku záporně. Přitom komunita může mít pro školu v kontextu prevence velký přínos.



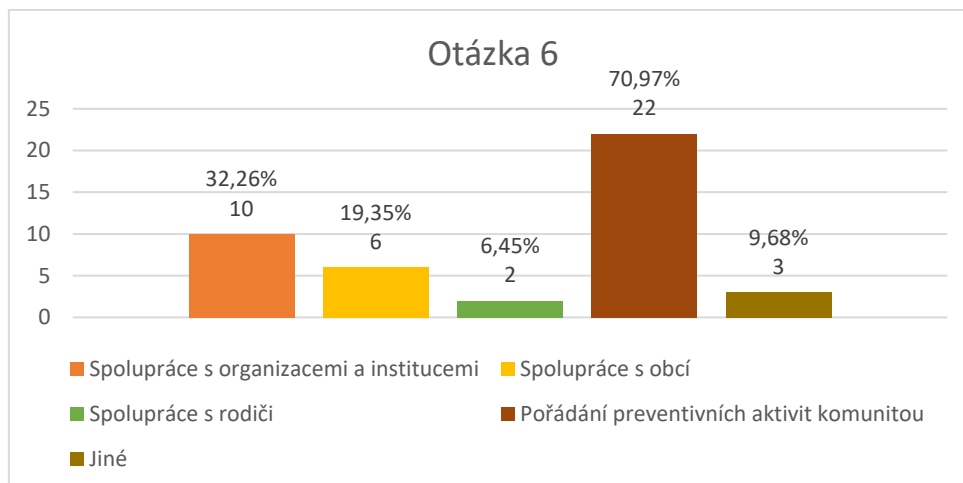
Graf 14 - Spolupráce s komunitou

**Otázka číslo 6: Pokud jste na předchozí otázku odpověděl/a ano, popište prosím krátce, jak tato spolupráce probíhá. (Graf 15)**

V této otázce jsme se ptali těch respondentů, kteří v předchozí otázce odpověděli, že spolupracují s komunitou, na podrobnější informace o této spolupráci. Otázka byla nepovinná a odpovědělo na ni 31 z 33 respondentů, kteří potvrdili, že s komunitou spolupracují. Procentní údaje v textu jsou počítány z těchto 31 odpovídajících. Jednalo se o otevřenou otázku. Odpovědi respondentů jsme zpracovali do 5 kategorií, přičemž některé odpovědi byly zařazeny do různých kategorií.

Do kategorie „spolupráce s rodiči“ jsme zařadili 2 odpovědi (6,45 %). Velmi nás překvapilo, že tak málo respondentů uvedlo, že spolupracují v rámci komunity s rodiči žáků. Přitom kooperace s rodinou žáků by podle nás měla být nejfrekventovanější. Je samozřejmě možné, že více respondentů s rodiči žáků pracuje, ale pouze tuto skutečnost zapomněli zmínit. O trochu více respondentů, 6 (19,35 %), vzpomenu, že spolupracují s obcí, ve které se jejich škola nachází. Tito respondenti mimo jiné zmiňovali, že obec pořádá rozličné akce a programy pro žáky, což je podle nás dobrá ukázka spolupráce.

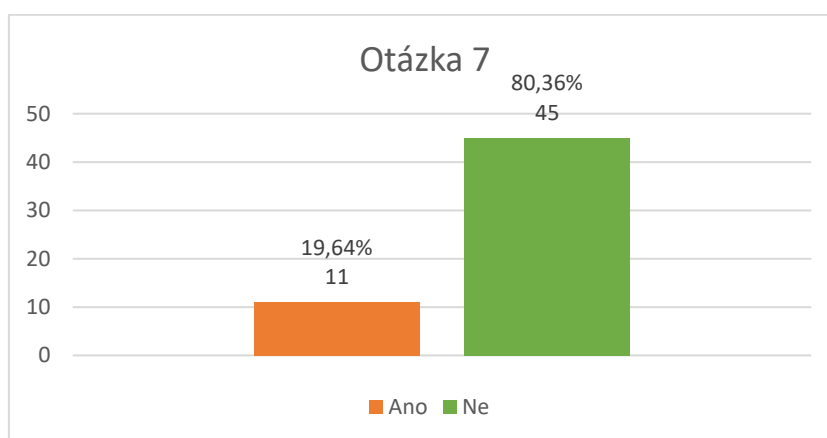
Deset respondentů (32,26 %) napsalo, že různým způsobem kooperují s místními organizacemi a institucemi působícími v prevenci rizikového chování. Dotazovaní v odpovědích často uváděli spolupráci a návštěvu konkrétních organizací v jejich obci, dále kooperaci s policií, jinými školami a s dalšími institucemi. Nejvíce respondenti uváděli, 22 z nich (70,97 %), že jejich kooperace s komunitou probíhá formou spoluorganizace preventivních aktivit a programů, na nichž se komunita různým způsobem podílí. Ať už se jedná o účast na sportovních, vzdělávacích, nebo komunitních akcích, či jde vyloženě o besedy, přednášky pořádané pro děti. Skutečnost, že respondenti do uskutečňování prevence zapojují i komunitu, považujeme za velmi kladnou. Dá se předpokládat, že kvalita prevence se díky zapojení dalších subjektů zvýší a zároveň vzhledem k náročnosti přípravy prevence a velké vytíženosti školních metodiků prevence je i pro ně ulehčením, když na organizaci prevence s někým spolupracují. Navíc si myslíme, že vzájemná spolupráce mezi komunitou a žáky může mít pozitivní dopad na vztahy v celé komunitě. Nakonec 3 odpovědi (9,68 %) jsme přidělili do kategorie jiné.



Graf 15 - Podoba spolupráce s komunitou

**Otázka číslo 7: Setkal/a jste se mezi žáky s problémem diskriminace? (Graf 16)**

Na otázku 7 odpovědělo 11 respondentů (19,64 %), že se mezi žáky s problémem diskriminace setkali. Mnohem více dotazovaných, 45 (80,36 %), zvolilo variantu, že se s diskriminací nesetkalo. Je samozřejmě možné, že si někteří respondenti diskriminace mezi žáky nemuseli nutně všimnout. I tak toto zjištění považujeme za pozitivní, neboť se dá předpokládat, že k závažnějším projevům diskriminace mezi žáky respondentů, kteří se s diskriminací podle svých slov nesetkali, pravděpodobně nedošlo.



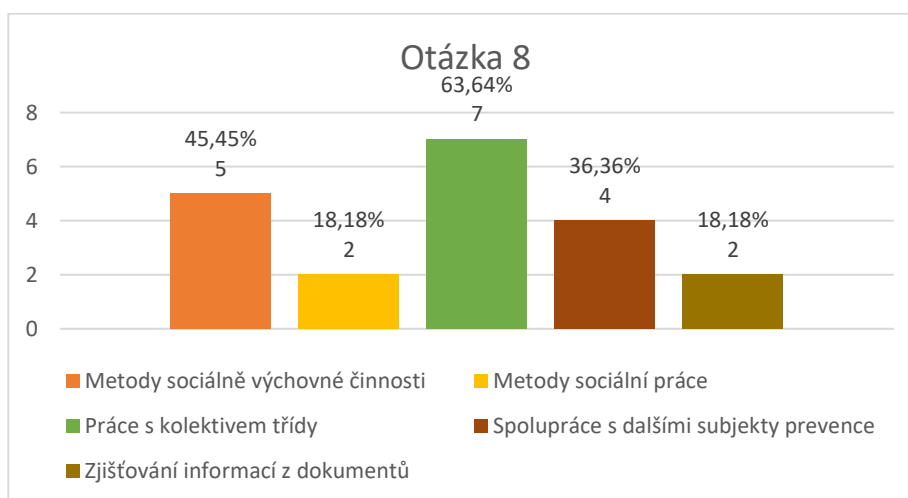
Graf 16 - Výskyt diskriminace mezi žáky

**Otázka číslo 8: Pokud jste se s diskriminací na Vaší škole setkal/a, jaké metody a techniky jste použil/a k jejímu řešení? (Graf 17)**

Tato otázka navazovala na předchozí otázku týkající se zkušeností respondentů s diskriminací mezi žáky. V otázce jsme se blíže ptali na to, jak respondenti výskyt diskriminace řešili. Jednalo se opět o nepovinnou otázku, na kterou odpovídali pouze respondenti, kteří v předchozí otázce uvedli, že se s diskriminací mezi žáky setkali. Všech 11 respondentů na tuto otázku odpovědělo. Procenta v následujícím textu se vztahují jen k těmto respondentům. Otázka byla formulovaná jako otevřená. Odpovědi jsme rozdělili do 5 kategorií a některé odpovědi respondentů byly začleněny do více než jedné kategorie.

V první kategorii jsme rozlišili, že při řešení diskriminace někteří respondenti využívají metody sociálně výchovné činnosti. Do této kategorie jsme zařadili 5 odpovědí (45,45 %). Respondenti konkrétně uváděli rozhovor, hry, vysvětlování a další. Další kategorii jsme vytvořili na základě použití metod sociální práce. Do ní jsme zahrnuli 2 odpovědi (18,18 %). Jednalo se o využití krizové intervence a mediace. U kategorií metod sociálně výchovné činnosti a metod sociální práce je nutné uvést, že některé zmíněné metody by bylo možné zahrnout do obou těchto kategorií. Například metody rozhovoru a mediace jsou často zařazovány jak do sociální práce, tak do metod sociálně výchovné činnosti.

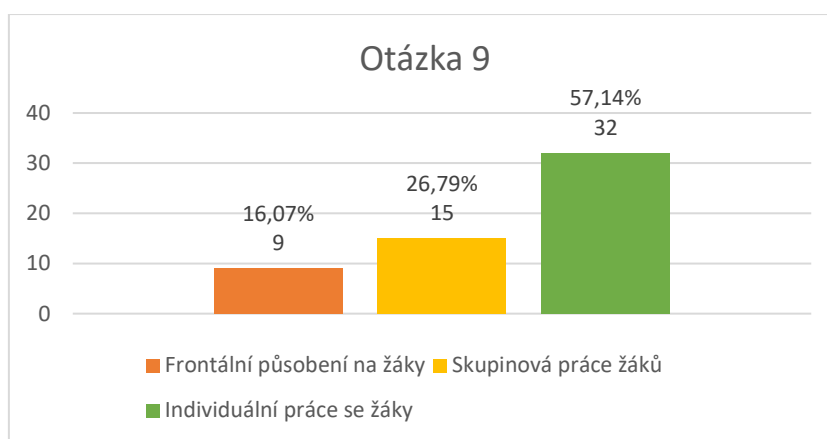
Dále jsme rozlišili kategorie, které se sice úplně netýkaly využití metod a technik, ale byly respondenty hojně zmiňovány a považujeme je za zajímavé. Nejvíce respondenti, celkem 7 (63,64 %), uváděli, že při výskytu diskriminace pracují s kolektivem třídy. 4 dotazovaní (36,36 %) spolupracují s dalšími subjekty v oblasti prevence a 2 odpovídající (18,18 %) zmínili, že v těchto případech zjišťují dalších informace z dokumentů.



Graf 17 - Použití metod a technik při výskytu diskriminace

**Otázka číslo 9: Kterou z forem působení na žáky jako metodik prevence nejvíce uplatňujete? (Graf 18)**

V této otázce nejméně respondentů, jenom 9 dotazovaných (16,07 %), zvolilo, že při práci se žáky uplatňují převážně frontální působení. Dalších 15 (26,79 %) uvedlo, že nejčastěji používají skupinovou práci žáků. Nejvíce respondentů, tedy 32 (57,14 %), na žáky působí ve formě individuální práce, což je pro nás pozitivní zjištění, protože individuální přístup považujeme pro práci metodiků prevence za mnohem vhodnější než například frontální působení, které bylo vybíráno i respondenty nejméně a pro žáky je mnohdy málo poutavé. Ačkoliv je frontální působení při práci se žáky někdy zapotřebí, domníváme se, že by nemělo v práci metodiků dominovat.

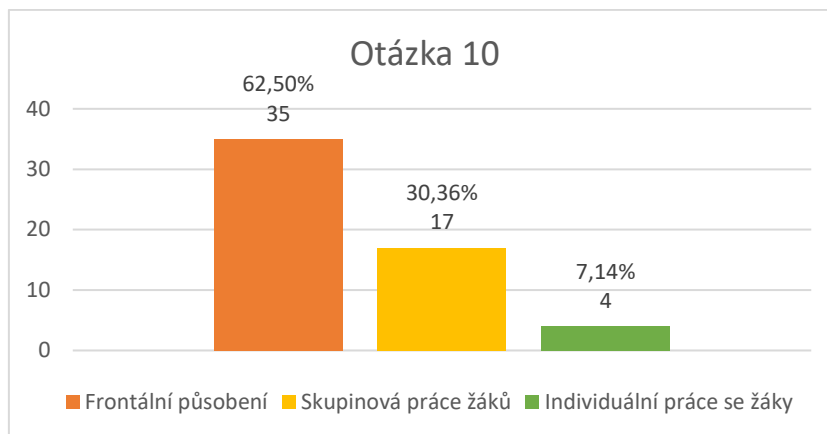


Graf 18 - Nejčastější forma působení na žáky

**Otázka číslo 10: Kterou z forem působení na žáky jako metodik prevence uplatňujete nejméně? (Graf 19)**

V této otázce jsme se opět ptali na formu působení na žáky. Ovšem tentokrát jsme zjišťovali, kterou formu působení využívají při své práci respondenti nejméně. V souladu s odpověďmi na předchozí otázku se počet zvolení u možností frontálního a individuálního působení na žáky značně proměnil. Frontální působení tentokrát zvolilo až 35 respondentů (62,5 %). Individuální práci se žáky pak vybrali pouze 4 odpovídající (7,14 %). Oproti tomu prostřední možnost, skupinovou práci žáků, volil téměř stejný počet respondentů. Tuto variantu zaškrtnulo 17 odpovídajících (30,36 %), tudíž o dva více než u předchozí otázky.

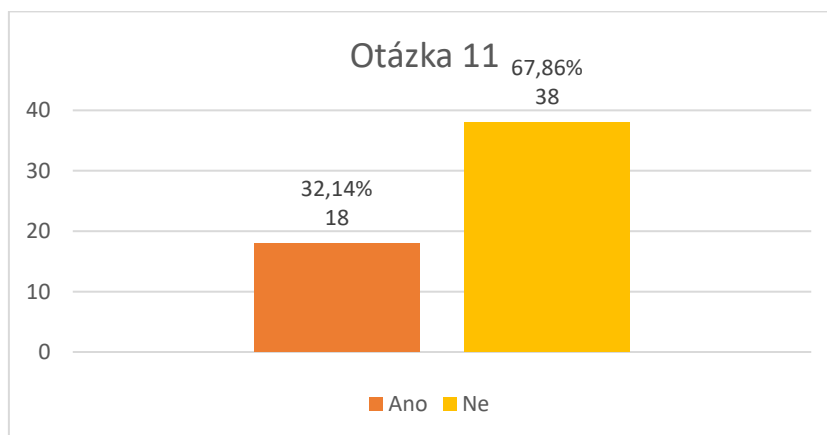




Graf 19 - Nejméně častá forma působení na žáky

**Otázka číslo 11: Vyskytla se někdy ve Vaší škole situace, kdy byla za potřebí krizová intervence?** (Graf 20)

Z výsledků otázky 11 vyplynulo, že 18 dotazovaných (32,14 %) se již se situací, kdy bylo potřeba využít krizové intervence, setkalo. U ostatních respondentů, 38 (67,86 %), podle jejich odpovědí tato situace dosud nenastala.



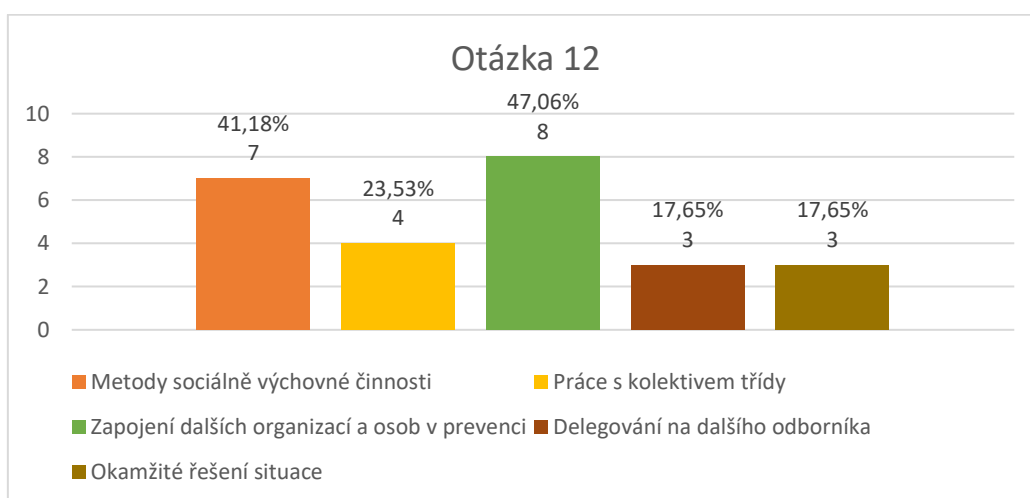
Graf 20 - Potřeba krizové intervence

**Otázka číslo 12: Pokud jste na předchozí otázku odpověděl/a ano, jaké metody a techniky jste použil/a při řešení krizové intervence?** (Graf 21)

Otázka 12 rozpracovává předchozí položku týkající se krizové intervence. Na tuto otázku odpovídali pouze respondenti, kteří se při své práci setkali s krizovou intervencí. Jednalo se tedy o otázku nepovinnou a otevřenou. Na tuto otázku odpovědělo 17 z 18 respondentů, kteří kladně odpověděli na předešlou otázku. Odpovědi respondentů jsme rozdělili do pěti

kategorií. I u téhle otevřené otázky byly některé odpovědi zařazeny do více kategorií. Procenta u jednotlivých kategorií se vztahují k počtu respondentů odpovídajících na tuto otázku.

Do první kategorie „metody sociálně výchovné činnosti“ jsme zařadili celkem 7 odpovědí (41,18 %). Z těchto metod respondenti převážně zmiňovali používání rozhovorů. Další 4 účastníci šetření (23,53 %) v těchto situacích pracují hlavně s kolektivem třídy. Nejvíce odpovídajících, 8 (47,06 %), popsalo, že do řešení situace zapojují další organizace a osoby působící v prevenci a v oblasti krizové intervence. Tři respondenti (17,65 %) napsali, že řešení situace delegovali na jiného odborníka, zejména školního psychologa. Nakonec 3 dotazovaní (17,65 %) popsali okamžité řešení vzniklé situace. Ačkoliv konkrétní metody uvedlo pouze 7 respondentů, popis, jak respondenti v daných situacích postupovali, považujeme také za velmi zajímavý. Zejména fakt, že většina respondentů se osobně angažovala v řešení vzniklé situace, je pro nás příjemným zjištěním.

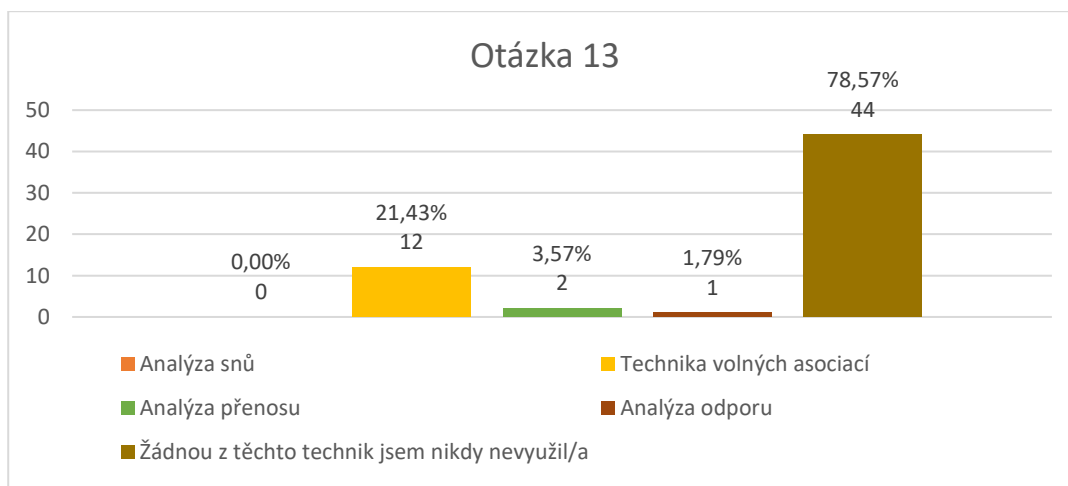


Graf 21 - Řešení krizové intervence

**Otázka číslo 13: Využil/a jste někdy v rámci profese metodika prevence některou z uvedených technik? (Graf 22)**

V této otázce jsme zkoumali, zda respondenti ve své práci požívají některé z uvedených technik psychodynamického přístupu. Respondenti měli možnost zaškrtnout libovolný počet odpovědí. Žádný z účastníků šetření neuvedl, že by využil při své práci techniku analýzy snů. Největší zastoupení měla technika volných asociací, kterou při své práci použilo dvanáct respondentů (21,43 %). Analýzu přenosu ve své práci uplatili 2 odpovídající (3,57 %) a analýzu odporu pouze jeden (1,79 %). Nejvíce respondentů, 44

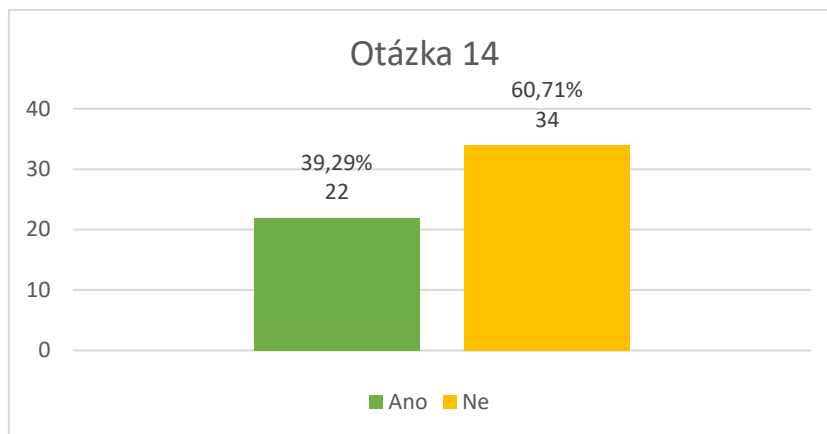
(78,57 %), ovšem uvedlo, že žádnou z těchto technik nikdy nevyužili, což pro nás nebylo příliš překvapující, protože se z našeho pohledu jedná o časově náročné techniky, které navíc vyžadují dobré dovednosti analýzy a interpretace. Nicméně odpovědi se dost lišily od našich zjištění v otázce 2.1., v níž až tři čtvrtiny respondentů uvedly, že znají psychodynamický přístup. Ačkoliv je možné, že respondenti používají jiné techniky psychodynamického přístupu, i přesto nás velký rozpor mezi údaji překvapil.



Graf 22 - Využití psychodynamických technik

**Otázka číslo 14: Použil/a jste někdy k interpretaci žákova problému příklady rolových konfliktů? (Graf 23)**

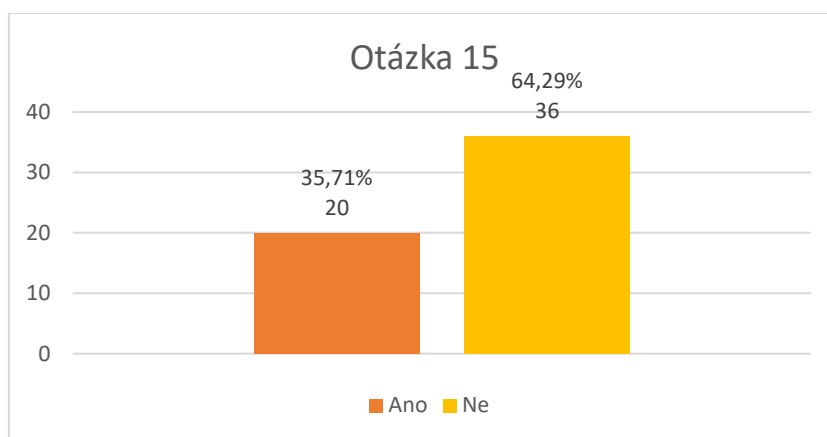
Na otázku použití rolových konfliktů odpovědělo 22 respondentů (39,29 %), že tyto příklady již aplikovali. Dalších 34 (60,71 %) uvedlo, že příklady rolových konfliktů nikdy nevyužili. Počet respondentů, kteří použili příklady rolových konfliktů, téměř odpovídá počtu účastníků šetření zapojujících do své práce sociálněpsychologické a komunikační modely pod něž rolové konflikty spadají, jak jsme zjistili u druhé otázky.



Graf 23 - Použití příkladů rolových konfliktů

**Otázka číslo 15: Setkal/a jste se mezi žáky s jevem zvaný etiketizace neboli nálepkování? (Graf 24)**

Celkem 20 respondentů (35,71 %) v odpovědích na tuto otázku uvedlo, že se s jevem etiketizace mezi žáky již setkali. Více respondentů, 36 (64,29 %), se s etiketizací mezi žáky nesetkalo. Opět je pro nás pozitivním zjištěním, že větší počet dotazovaných se s etiketizací podle svých slov nesetkal. Za zajímavé považujeme to, že se více respondentů mezi žáky setkalo s nálepkováním než s diskriminací. S diskriminací mezi žáky má základě výsledků otázky 7 zkušenost 19,64 % respondentů.

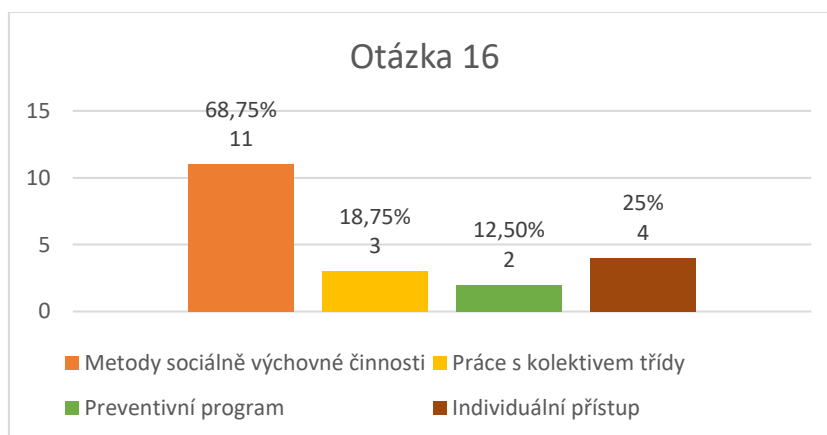


Graf 24 - Výskyt etiketizace mezi žáky

**Otázka číslo 16: Jaké techniky a metody jste použil/a při řešení nálepkování? (Graf 25)**

Otázka 16 se opět zaměřuje na nálepkování. Týkala se jen těch respondentů, kteří se již s etiketizací mezi žáky setkali, a z toho důvodu se tedy jednalo o nepovinnou otázku. Na otázku odpovědělo 18 respondentů, nicméně dvě další odpovědi jsme vyřadili z důvodu, že nesouvisely se zadanou otázkou. Nakonec jsme analyzovali 16 odpovědí a uvedená procenta se vztahují k tomuto počtu respondentů. Otázka byla otevřená a odpovědi respondentů jsme rozdělili do čtyř kategorií. I v tomto případě byly některé odpovědi rozřazeny do vícero kategorií.

Nejčastěji zastoupená byla kategorie „metody sociálně výchovné činnosti“, do níž jsme začlenili 11 odpovědí (68,75 %). Dotazovaní nejvíce uváděli rozhovor, dále hraní rolí a vysvětlování. U tří respondentů (18,75 %) jsme zaznamenali, že pracují v případě výskytu nálepkování s kolektivem třídy. 2 odpovídající (12,5 %) zmínili používání preventivních programů a 4 (25 %) zdůraznili potřebu individuálního přístupu k žákovi.

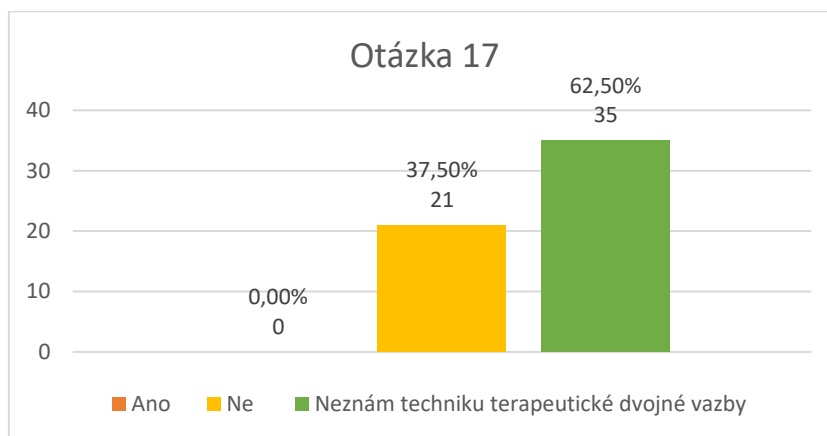


Graf 25 - Použití metod a technik při řešení etiketizace

**Otázka číslo 17: Použil/a jste někdy při práci se žáky techniku terapeutické dvojné vazby? (Graf 26)**

V této otázce jsme zkoumali, zda respondenti do své práce někdy zapojili techniku terapeutické dvojné vazby. Žádný z dotazovaných nevedl, že by tuto techniku ve své profesi použil. Dokonce více respondentů, celkem 35 (62,5 %), zaškrtnulo, že tuto techniku neznají. Zbýlých 21 (37,5 %) tuto techniku nevyužívá. Mezi účastníky šetření se tedy nejedná o techniku, která by byla známá, natož používaná na rozdíl od rolových konfliktů,

kteřé také spadají pod sociálněpsychologické a komunikační modely a které ve své práci metodika aplikovalo 22 respondentů, jak jsme zjistili v otázce 14.



Graf 26 - Použití techniky terapeutické dvojně vazby

**Otázka číslo 18: Využil/a jste někdy v rámci práce metodika prevence některou z těchto behaviorálních technik? (Tabulka 2)**

Otázka 18 se zabývá využitím technik kognitivně-behaviorálních teorií. Dotazovaní mohli zvolit více možností odpovědí. Odpovědi respondentů uvádíme v podobě tabulky z důvodu, že variant odpovědí bylo více a tabulku v tomto případě považujeme za přehlednější než grafické znázornění. 16 respondentů (28,57 %) uvedlo, že nikdy žádnou z těchto technik nevyužili. Z toho vyplývá, že 40 dotazovaných některou z technik použilo. Zde se tyto výsledky liší s našimi zjištěními z otázky 2.6., v níž pouze 33 účastníků šetření zvolilo možnost, že kognitivně-behaviorální teorie v praxi již použili. Je pravděpodobné, že někteří respondenti si jednotlivé techniky nespojili s těmito teoriemi.

Nejvíce zastoupená byla technika nácviku asertivity. Tuto techniku zaškrtnulo 32 dotazovaných (57,14 %). Dále byla vcelku často voleny odměny a tresty, které zvolilo 27 respondentů (48,21 %). To, že byly nácvik asertivity a technika odměn a trestů vybírány nejčastěji, pro nás nebylo překvapivé, neboť se z našeho pohledu jedná o docela známé metody. V pořadí třetí nejčastější variantou byly kognitivní metody, které vybralo 12 účastníků šetření (21,43 %). Ostatní techniky byly zastoupeny již podstatně méně. Technika biofeedbacku byla zvolena čtyřikrát (7,14 %), techniky vyhasínání a expozice obě dvakrát (3,57 %) a systematická desenzibilace jednou (1,79 %).

Tabulka 2 – Využití behaviorálních technik

Technika	Počet	Procenta
Systematická desenzibilace	1	1,79 %
Vyhasínání	2	3,57 %
Nácvik asertivity	32	57,14 %
Odměny a tresty	27	48,21 %
Expozice	2	3,57 %
Kognitivní metody	12	21,43 %
Biofeedback	4	7,14 %
Žádnou z těchto technik jsem nikdy nevyužil/a	16	28,57 %

**Otázka číslo 19: Pokud jste při práci se žáky někdy využil/a úkolově orientovaný přístup, na řešení jakého problém jste se zaměřil/a? (Tabulka 3)**

V otázce 19 jsme zjišťovali, při jakém problému žáka respondenti použili úkolově orientovaný přístup. Výsledky uvádíme v podobě tabulky. Respondenti měli opět možnost vybírat více než jednu odpověď. Mimo uvedené problémy mohli ve variantě jiné napsat další problém, ale této možnosti nikdo z respondentů nevyužil. 16 z respondentů (28,57 %) úkolově orientovaný přístup nikdy nevyužilo. Ostatních 40 respondentů by tedy mělo mít již zkušenosti s aplikováním tohoto přístupu v praxi, což je o něco více, než jsme zjistili z otázky 2.7., kde jen 31 dotazovaných uvedlo, že tento přístup již použili. Je možné, že respondenti zvolili varianty jednotlivých problémů, ačkoliv k jejich řešení nepoužili úkolově orientovaný přístup.

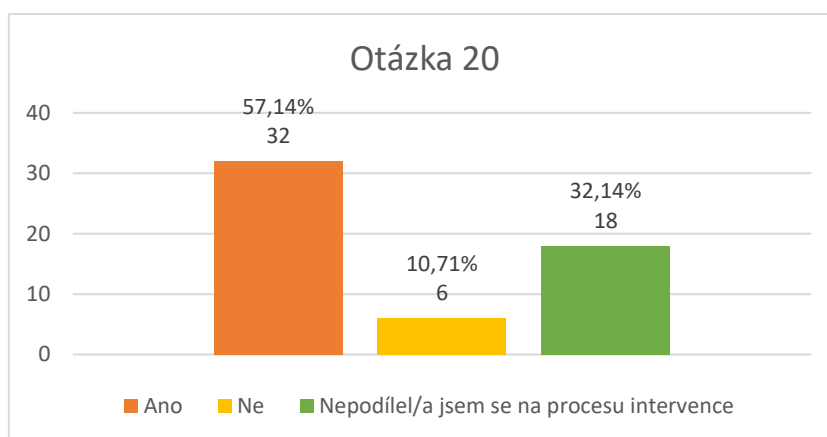
Z uvedených problémů nejvíce účastníků šetření, 37 (66,07 %), použilo tento přístup při řešení problémů souvisejících s chováním žáka. Dále velmi často byla volena možnost „interpersonálních konfliktů žáků“. Tuto variantu vybralo 22 dotazovaných (39,29 %). 19 respondentů (33,93 %) uvedlo, že používají úkolově orientovaný přístup v případě, že zaznamenají u žáků nedostatky v sociálních vztazích. Variantu „výskyt emocionální úzkosti u žáků“ vybralo 12 respondentů (21,43 %) a 9 dotazovaných (16,07 %) zvolilo možnost „potíže způsobené sociální změnou“. 5 respondentů (8,93 %) použilo tento přístup při problémech s naplněním sociálních rolí žáků. Pouze jeden respondent využil úkolově orientovaný přístup k řešení problémů žáků souvisejících s využíváním nevhodných zdrojů. Žádný z respondentů neuvedl, že by tento přístup použil k řešení konfliktů žáků s institucemi.

Tabulka 3 – Použití úkolově orientovaného přístupu

Problém	Počet	Procenta
Problémy v chování žáků	37	66,07 %
Interpersonální konflikty žáků	22	39,29 %
Problémy s naplněním sociálních rolí žáků	5	8,93 %
Potíže způsobené sociální změnou	9	16,07 %
Výskyt emocionální úzkosti u žáků	12	21,43 %
Nedostatky v sociálních vztazích žáků	19	33,93 %
Nevhodnost zdrojů	1	1,79 %
Konflikty žáků s institucemi	0	0 %
Jiné	0	0 %
Nikdy jsem úkolově orientovaný přístup nevyužil/a	16	28,57 %

**Otázka číslo 20: V případě, že jste se osobně podílel/a na procesu intervence, konzultoval/a jste její podobu se žákem? (Graf 27)**

Z otázky 20 vyplynulo, že 32 respondentů (57,14 %), kteří se podíleli na procesu intervence, s žáky podobu intervence konzultovalo. To můžeme hodnotit velmi kladně, neboť velká část respondentů s žáky intervenci nějakým způsobem probíralo a aktivně je tak zapojilo do vyřešení jejich situace. Pouze 6 odpovídajících (10,71 %) pak uvedlo, že tento postup s žákem nekonzultovali. Ostatních 18 respondentů (32,14 %) se na procesu intervence nepodílelo.



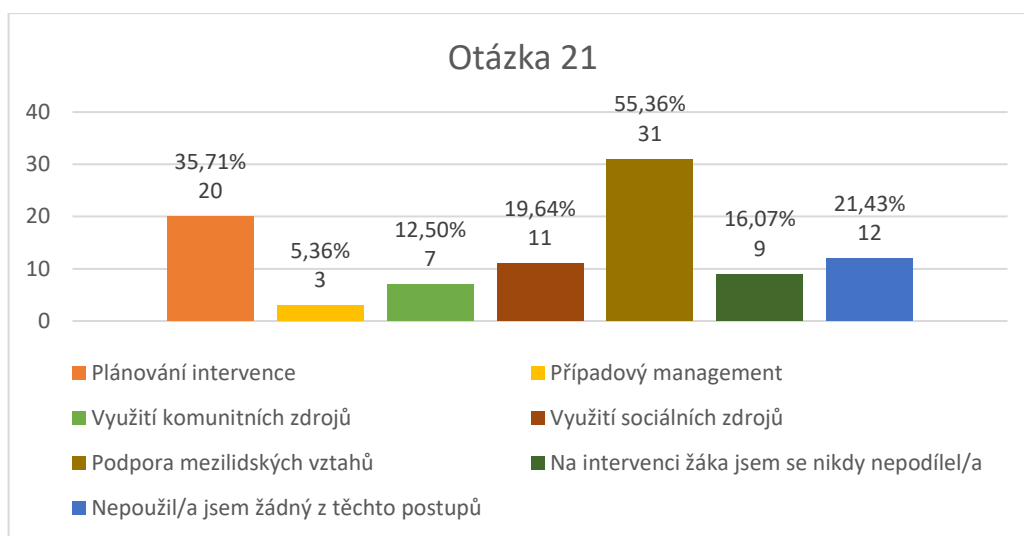
Graf 27 - Konzultace procesu intervence se žákem



**Otázka číslo 21: Pokud jste se podílel na intervenci žáka, použil/a jste některý z následujících postupů? (Graf 28)**

V otázce 21 jsme se ptali na postupy, které používají respondenti při intervenci žáků. Tyto postupy vychází z psychosociálního přístupu a jsou využitelné právě pro práci s lidmi v krizi. U této otázky mohli respondenti vybrat více odpovědí. 9 z respondentů (16,07 %) uvedlo, že se na intervenci žáka nikdy nepodílelo, ačkoliv u předchozí otázky tuto možnost vybralo až 18 dotazovaných (32,14 %). Příčinou, proč se počet zvolení této varianty u jednotlivých otázek tolik liší, může být, že u této otázky respondenti pravděpodobně zvolili jednotlivé postupy, i když je využili v jiných situacích než při intervenci žáka. Dalších 12 dotazovaných (21,43 %) pak nevyužilo žádný z těchto postupů.

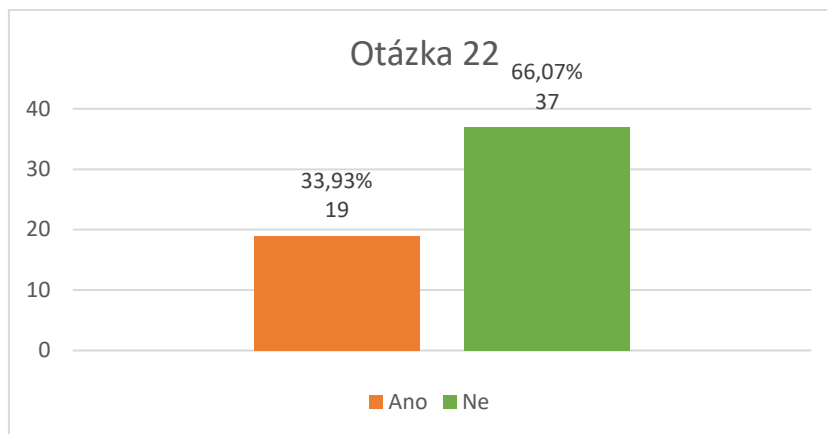
Co se týče odpovědí na jednotlivé varianty postupů, až 31 dotazovaných (55,36 %) při intervenci podporují mezilidské vztahy žáka. 20 odpovídajících (35,71 %) uvedlo, že intervenci žáka plánovalo. Z hlediska využívání zdrojů z okolí žáka 11 účastníků šetření (19,64 %) využilo sociální zdroje a 7 (12,5 %) využilo zdroje komunitní. Jenom 3 dotazovaní (5,36 %) uvedli, že při intervenci žáka použili případový management.



Graf 28 - Postupy při intervenci

**Otázka číslo 22: Účastnil/a jste se někdy případové konference? (Graf 29)**

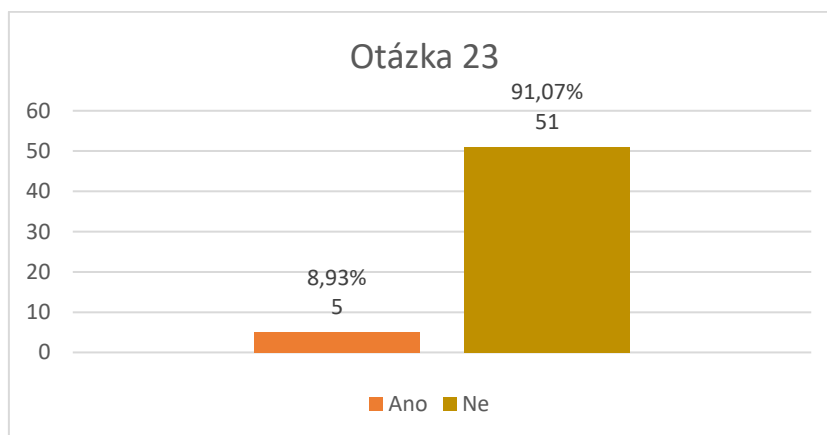
Z výsledků otázky, v níž jsme se ptali na účast respondentů na případových konferencích, vyplynulo, že větší část z nich, 37 (66,07 %), se těchto konferencí neúčastnilo. 19 dotazovaných (33,93 %) se případové konference již účastnilo.



Graf 29 - Účast na případové konferenci

**Otázka číslo 23: Pořádal/a jste na Vaší škole někdy případovou konferenci? (Graf 30)**

Otázka 23 se opět týkala tématu případových konferencí. Respondentů jsme se ptali, zdali někdy případovou konferenci pořádali na jejich škole. S přihlédnutím k odpovědím na předchozí otázku, kde více než polovina dotazovaných uvedla, že se případové konference nikdy nezúčastnili, jsme neočekávali, že by na tuto otázku odpovědělo kladně mnoho dotazovaných. Jen 5 respondentů (8,93 %) na své škole případovou konferenci pořádalo. Většina respondentů (91,07 %) odpověděla na tuto otázku záporně.

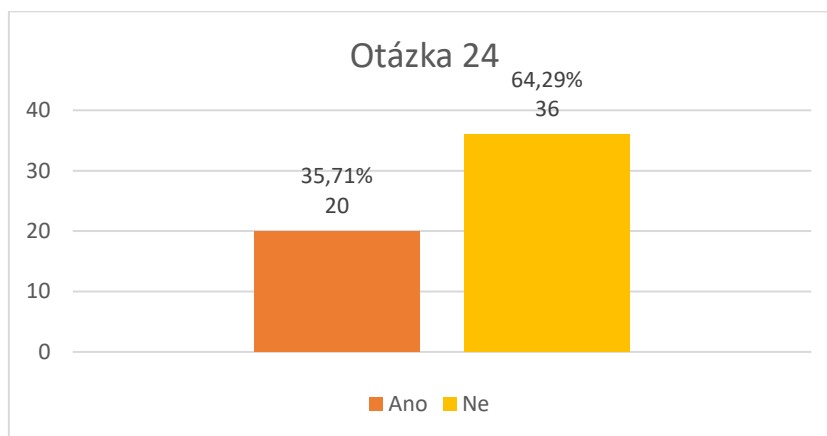


Graf 30 - Pořádání případové konference

**Otázka číslo 24: Podílel/a jste se někdy na vytváření intervenčního plánu? (Graf 31)**

V této otázce 20 odpovídajících (35,71 %) zmínilo, že se již podíleli na vytváření intervenčního plánu. Zbylých 36 respondentů (64,29 %) odpovědělo záporně. Domníváme se, že by častější spoluúčast metodiků při tvorbě intervenčního plánu byla na místě, neboť

mají více informací o žácích a kolektivu v jednotlivých třídách a tyto informace můžou být pro tvorbu intervenčního plánu stěžejní.



Graf 31 - Vytváření intervenčního plánu

**Otázka číslo 25: Pokud jste pracoval/a s žákem prožívajícím krizi, jaké z následujících postupů jste využil/a? (Tabulka 4)**

V této otázce jsme se respondentů ptali, jaké postupy použili v případě, že pracovali s žákem v krizi. Dotazovaní měli možnost vybrat několik odpovědí. Z důvodu větší přehlednosti uvádíme odpovědi v podobě tabulky. 10 respondentů (17,86 %) uvedlo, že s žákem v krizi nikdy nepracovalo. Pouze 3 dotazovaní (5,36 %) pracovali s žákem prožívajícím krizi a nevyužili žádný z uvedených postupů. Z výběru postupů nejvíce respondenti, 41 z nich (73,21 %), s žákem v krizi navazují vztah. Druhým nejvíce voleným postupem bylo umožnění žákovi vyjádřit své emoce, který vybralo 37 dotazovaných (66,07 %). Velká část účastníků šetření, celkem 34 (60,71 %), do řešení těchto situací zapojilo blízké osoby žáka. 30 dotazovaných (53,57 %) poskytuje žákům v těchto situacích naději na vyřešení jejich krizové situace a 28 (50 %) podpořilo konání žáka, které mohlo napomoci k vyřešení krize.

O něco méně respondentů, 26 (46,43 %), konzultuje postupy vyřešení krizové situace se žákem. Postup rozdělení problému na menší části aplikovalo 22 respondentů (39,29 %). 20 dotazovaných (35,71 %) žákům vysvětluje příčinu a význam krize a stejný počet (opět 35,71 %) se snaží najít kladné stránky na krizi, kterou žák prožívá. Možnost „iniciování začátku řešení problému“ zvolilo 19 účastníků šetření (33,93 %). Nejméně volený postup bylo poskytnutí odstupů od problému, který vybralo pouze 10 dotazovaných (17,86 %). Z odpovědí vyplývá, že respondenti často používali při práci s žákem v krizi více než jeden

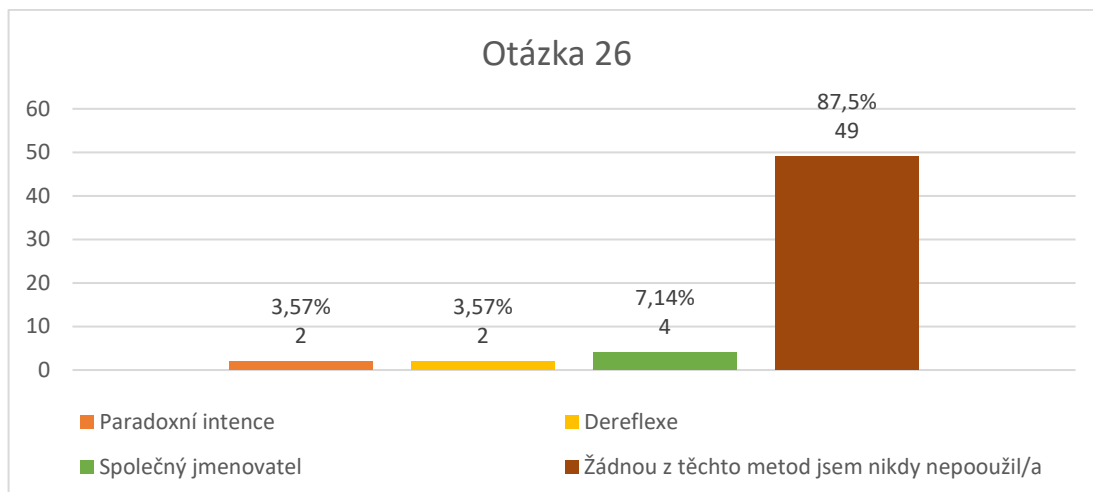
postup. Většina postupů byla navíc volena poměrně velkým procentem respondentů, z čehož usuzujeme, že se respondenti orientují v tom, jak s žákem v krizi pracovat.

Tabulka 4 - Postupy při práci s žákem v krizi

Postupy	Počet	Procenta
Rozdělení problému na menší části	22	39,29 %
Iniciování začátku řešení problému	19	33,93 %
Navázání vztahu se žákem	41	73,21 %
Vysvětlení příčiny a významu krize žákovi	20	35,71 %
Zapojení blízkých osob do řešení problému	34	60,71 %
Poskytnutí naděje k vyřešení krize	30	53,57 %
Umožnění vyjádření emocí žáka	37	66,07 %
Poskytnutí odstupů od problému	10	17,86 %
Konzultování postupů v krizi se žákem	26	46,43 %
Hledání kladných stránek krize	20	35,71 %
Podpora jednání žáka vedoucí k vyřešení krize	28	50,0 %
S žákem prožívajícím krizi jsem nikdy nepracoval/a	10	17,86 %
Žádný z těchto postupů jsem nikdy nevyužil/a	3	5,36 %

**Otázka číslo 26: Použil/a jste v rámci výkonu profese metodika prevence některou z následujících metod? (Graf 32)**

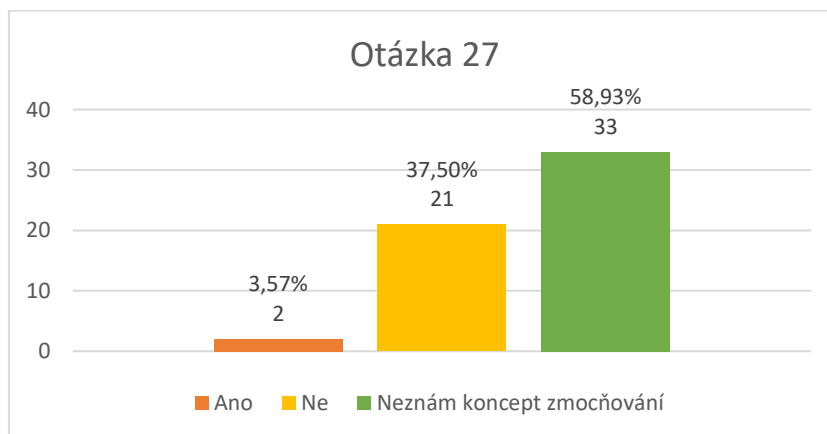
V otázce 26 jsme se ptali na použití metod paradoxní intence, dereflexe a společného jmenovatele. Dotazovaní měli možnost vybrat více možností odpovědí. Naprostá většina odpovídajících, 49 z nich (87,5 %), odpověděla, že nikdy nevyužila ani jednu z těchto metod. 4 účastníci šetření (7,14 %) pak uvedli, že použili metodu společného jmenovatele. Techniky paradoxní intence a dereflexe byly obě zvoleny dvakrát (3,57 %) Nízká míra využívání těchto metod v práci respondentů odpovídá informacím získaným z otázky 2.3., kde pouze 6 respondentů uvedlo, že používají při své práci humanistické a existencionální přístupy, pod něž spadají i tyto logoterapeutické metody.



Graf 32 - Použití logoterapeutických metod

**Otázka číslo 27: Používáte při práci se žáky koncept zmocňování? (Graf 33)**

Na otázku, zdali respondenti používají při práci se žáky koncept zmocňování, odpověděli pouze 2 (3,57 %) z dotazovaných na tuto otázku kladně. Dalších 21 respondentů (37,5 %) odpovědělo, že tento koncept nevyužívají a nejvíce dotazovaných, 33 (58,93 %), uvedlo, že tento termín neznají. Tyto údaje víceméně odpovídají zjištěním z položky 2.8., kde se ukázalo, že antiopresivní přístup ve své práci aplikovali jenom 2 respondenti. Rozdíl je mezi zbylými dvěma možnostmi. Zatímco u otázky 2.8. uvedlo až 43 dotazovaných, že antiopresivní přístup neznají, u konceptu zmocňování to uvedlo jen 33 respondentů.



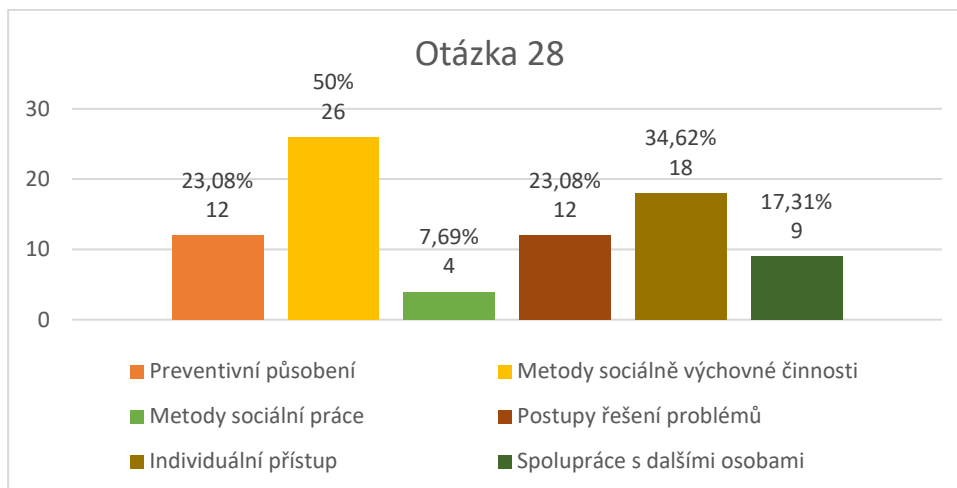
Graf 33 - Použití konceptu zmocňování

**Otázka číslo 28: Jaké postupy, metody a techniky v rámci profese metodika prevence používáte nejčastěji? (Graf 34)**

V poslední otázce jsme se respondentů zeptali, jaké metody, techniky a postupy používají jakožto metodici prevence nejvíce. Jednalo se o otevřenou otázku. Otázka byla povinná pro všechny respondenty, nicméně 4 odpovědi jsme vyřadili, neboť se nevztahovali k otázce. Celkem jsme tedy analyzovali 52 odpovědí. Procenta u kategorií se vztahují k počtu 52 respondentů. Odpovědi jsme roztřídili do 6 kategorií a některé byly zařazeny do více kategorií.

Dvanáct odpovědí (23,08 %) jsme zařadili do kategorie „preventivní působení“. V těchto odpovědích respondenti popisovali, že jejich práce spočívá většinou v prevenci vzniku rizikového chování a snaží se tedy preventivně působit na třídy i jednotlivé žáky. U poloviny odpovídajících jsme zaznamenali používání metod sociálně výchovné činnosti. I v této otázce byl nejčastěji uváděn rozhovor. Dále se jednalo například o hraní rolí, či diskuse. Pouze u 4 respondentů (7,69 %) jsme rozpoznali využívání metod sociální práce. Jednalo se hlavně o použití krizové intervence a kognitivně-behaviorálních technik. Ve 12 odpovědích (23,08 %) dotazovaní popsali použití různých postupů k vyřešení problému žáka. Byly zde uváděny postupy jako pojmenování problému, rozložení problému na části, hledání řešení a další.

Osmnáct respondentů (34,62 %) zdůraznilo individuální přístup, který při práci se žáky uplatňuje. Individuální přístup často souvisel i s navázáním vztahu se žákem. Tato skutečnost odpovídá i našim zjištěním u otázky 9, v níž jsme zjistili, že individuální přístup je mezi respondenty nejvíce využíván. Nakonec 9 odpovědí (17,31 %) jsme zařadili do kategorie „spolupráce s dalšími osobami“. Odpovídající popisovali, že velmi často spolupracují s dalšími pedagogy a vedením školy, s členy školního poradenského pracoviště i s rodiči žáků.



Graf 34 – Nejčastěji používané postupy, metody a techniky

## 5.2 Interpretace dat

V následující části se zabýváme interpretací získaných dat dle jednotlivých výzkumných otázek.

### Jaké je využití přístupů a technik sociální práce ze strany metodiků prevence?

Hlavním cílem našeho výzkumu bylo zjistit, jaké přístupy a techniky sociální práce využívají ve své práci školní metodici prevence. Z hlediska používání jednotlivých přístupů byl psychosociální, kognitivně-behaviorální a úkolově orientovaný přístup mezi respondenty využíván nejvíce. Znalost a používání psychosociálního přístupu je velmi důležitá, neboť může napomoci k porozumění psychosociálních souvislostí, které často ve velké míře ovlivňují rizikové chování žáka (Miovský, 2015). Stejně tak kognitivně-behaviorální terapie může být účinná při práci se žáky, kteří se chovají rizikově a vyznačují se projevy agresivity. Díky některým behaviorálním technikám a postupům se můžou žáci naučit hněv kontrolovat (Whitfield, 1999). Při práci se žáky je velmi efektivní i úkolově orientovaný přístup. Může sloužit třeba k mentálnímu rozvoji dítěte či k rozvíjení jeho praktických dovedností. Ve školství je využitelný v oblasti výuky i při individuální práci se žákem a jeho rodinou. Činnosti žáka je v rámci tohoto přístupu možné rozdělit na menší úkoly, což se ukazuje jako velmi účinné. Zejména stanovování krátkodobých úkolů je pro žáka motivující (Skarupská, 2016).

Psychodynamické přístupy, humanistické a existenciální teorie, ekologická perspektiva, sociálněpsychologické a komunikační modely byly mezi respondenty také poměrně dost

známy, i když humanistické a existenciální teorie nejsou respondenty příliš využívány oproti ostatním přístupům. Ačkoliv byly psychodynamické perspektivy mezi respondenty vcelku hodně využívány, jednotlivé psychodynamické techniky jako je analýza snů nebo analýza přenosu skoro žádný z respondentů v praxi neaplikoval. Podobná situace byla i u humanistických a existenciálních teorií. Zde opět větší část účastníků šetření tyto teorie znala, ale třeba techniky logoterapie spadající do těchto teorií používalo opět jen minimum účastníků šetření.

Naopak antiopresivní přístup, realitní terapii a Rogersovský nedirektivní přístup většina respondentů ani neznala, minimum z dotazovaných pak tyto přístupy aplikovalo v praxi. Přitom třeba Bůžek (2003) považuje Rogersovský přístup v práci učitele či vychovatele za nezbytný, neboť umožňuje se při práci se žáky soustředit na jejich osobnost. Z hlediska antiopresivního přístupu nebyl mezi respondenty téměř vůbec využíván ani koncept zmocňování. Vzhledem k tomu, že ve školním prostředí se diskriminace a předsudky v různé míře vyskytují, přičemž pozor si na ně musí dát i pedagogové, použití antiopresivního přístupu je zde určitě na místě. Například koncept zmocňování je vhodné aplikovat při práci se sociálně vyloučenými žáky a s jejich rodinami. Stejně tak účelná je i realitní terapie, která může sloužit k přeměně rizikového chování žáků a je možné díky ní nastavit v chování žáků hranice (Skarupská, 2016). V práci se žáky má své místo i realitní terapie. Například v zahraničním výzkumu B. Loyda (2005) se aplikování realitní terapie a s ní související teorie volby ukázalo jako účinné v redukci nežádoucího chování a v podpoře zdravého chování žáků. Je samozřejmě možné, že respondenti některé principy a postupy Rogersovského a dalších přístupů v praxi používají a neznají pouze jejich názvy.

Ačkoliv respondenti podle výsledků v různé míře přístupy sociální práce při činnostech metodika prevence uplatňují, z analýzy otevřených otázek jsme zjistili, že primárně jsou používají metody sociálně výchovné činnosti, případně pedagogické. Ve všech otevřených otázkách byla nejčastěji uváděna metoda rozhovoru, dále diskuze, metoda komunitního kruhu, hraní rolí, přednáška, či zážitkové programy. Přístupy a techniky sociální práce zmiňovali respondenti sami od sebe minimálně. V poslední otevřené otázce, na kterou odpověděli téměř všichni respondenti, napsali techniky sociální práce pouze čtyři z účastníků šetření. Respondenti konkrétně uvedli krizovou intervenci a kognitivně-behaviorální techniky.



### **Jaké přístupy a techniky sociální práce využívají metodici prevence při řešení problémů se žáky základních škol?**

Cílem této otázky bylo zjistit, jak respondenti postupují při řešení problémů se žáky a jaké přístupy a techniky sociální práce k tomu využívají. Zjistili jsme, že respondenti se dobře orientují v tom, jak pracovat se žáky procházejícími krizovou situací. Vycházíme z otázky 25, kde jsme se ptali na využití postupů, které jsou při práci se žákem v krizi použitelné. Až 77 % respondentů alespoň jeden z těchto postupů již ve své práci aplikovalo. Stejně tak úkolově orientovaný přístup byl dle otázky 19 respondenty hojně využíván k řešení různých problémů, se kterými se žáci potýkají. Nicméně z otevřených otázek 8, 12 a 16 jsme zjistili, že respondenti primárně při řešení problémů využívají metody sociálně-výchovné činnosti, jak už jsme zmínili výše, přičemž naprosto nejčastěji zmiňovanou metodou v těchto otázkách byl rozhovor.

Mimo jiné jsme pomocí těchto otevřených otázek zjistili, že odpovídající respondenti při řešení problémů žáků pracují s třídními kolektivy, navazují kontakt a spolupráci s dalšími institucemi působícími v prevenci a intervenci rizikového chování a poskytují žákům poradenské služby. Tyto postupy spadají do standardních činností školních metodiků prevence (MŠMT, 2010).

Jak bylo již zmíněno v předchozím textu, respondenti psali v otevřených otázkách, že při řešení problémů pracují s třídními kolektivy, což se projevilo v největší míře v otázce 8, kdy větší část respondentů při výskytu diskriminace pracuje s kolektivem třídy. I z výzkumu SEPY vyplynulo, že až 80,8 % metodiků prevence ve Zlínském kraji na třídnických hodinách řeší problémy, které se ve třídách vyskytují (Vacek a Gabrhelík, 2022). Hurychová a Ptáčková (2022) ve své publikaci popisují postoj pedagogů při řešení problémů žáků, kde zdůrazňují skutečnost, že v některých situacích je potřeba při závažnějších případech navázat spolupráci s odbornými pracovišti. To přesně v otázkách 8 a 12 popisovali i naši respondenti, kteří zmiňovali, že spolupracují s odbornými institucemi, s kolegy i s rodinami žáků.

### **Jaké přístupy a techniky sociální práce používají metodici prevence k podpoření rozvoje potenciálu žáků?**

V analýze dat jsme zjistili, že respondenti poměrně dost při činnostech se žáky používají kognitivně-behaviorální techniky. Nejvíce dotazovaní uplatňují nácvik asertivity, odměny a tresty a vcelku často i kognitivní metody. Záměr pozitivně ovlivňovat chování žáků, což

behaviorální techniky umožňují, je zapsán i v zásadách efektivní prevence rizikového chování. Ve školách by měla být snaha předat žákům dovednosti užitečné pro fungování ve společnosti a jednou z těchto dovedností je i schopnost asertivního jednání (MŠMT, 2019a). Schopnost asertivity je i jedním ze základních podmínek vedení zdravého životního stylu. Podstatné je také, aby žáci dokázali zvládat situace vzbuzující stres a strach (Budinská, 2003). Ke zvládnutí strachu by byly vhodné například behaviorální techniky expozice a systematická desenzibilace, nebo logoterapeutická technika paradoxní intence, které ovšem dle našeho výzkumu aplikuje pouze minimální množství metodiků.

Z našich dat také vyplynulo, že metodici přistupují k žákům individuálně a se zájmem. Mnoho z nich použilo při práci se žákem interpretaci rolových konfliktů, což umožní žákovi podívat se na jeho potíže z jiného hlediska. V otázce 25 až polovina respondentů zvolila, že žáka v krizové situaci podporuje v chování, které vede k vyřešení jeho situace. Ten má tak možnost se podílet na vyřešení své situace a tím se něco nového přiučit.

### **Jaké přístupy a techniky sociální práce využívají metodici prevence při preventivním působení na žáky?**

Z našeho výzkumu vyplynulo, že respondenti obvykle upřednostňují individuální práci se žáky, před jinými formami působení. Individuální přístup se žáky před frontálním působením a skupinovou prací žáků upřednostňuje až 57 % respondentů. Důležitost individuálního přístupu popisovali účastníci výzkumu i v otevřených otázkách 16 a 28. Tento přístup uplatňují respondenti i při intervenci žáků, což jsme se dozvěděli z otázky 20. V ní jsme zjistili, že respondenti většinou konzultují s žáky proces intervence. Stejně zjištění se nám následně potvrdilo i v otázce 25. Skutečnost, že je pro metodiky důležitý individuální přístup, potvrzuje i SEPA. Podle jejich průzkumu individuální práci věnují metodici prevence na základních školách nejvíce hodin z času, který tráví činnostmi metodika. V průměru jim zabere něco mezi 4 až 5,5 hodinami měsíčně z celkových přibližně 31 hodin, které věnují práci metodika prevence (Vacek a Gabrhelík, 2022).

Při zkoumání preventivního působení respondentů na žáky jsme zjistili, že velká část z nich (téměř 59 %) spolupracuje s komunitou. Komunita se často podílí na přípravě a realizaci prevence na těchto školách ve formě akcí, besed, či soutěží. Spolupráce s komunitou má mnoho přínosů. Kromě toho, že se komunita může podílet na realizaci školních programů, zároveň se při této spolupráci navazují vztahy mezi členy komunity a žáky a celkově tato kooperace může mít pozitivní dopad i na klima školy (Epstein, 2010).

Odpovědi na otevřené otázky dále ukázaly, že respondenti se při preventivním působení na žáky řídí podle preventivních programů a prevence na jejich škole probíhá hlavně ve formě přednášek, besed, návštěv organizací, či školních akcí. Podobné výsledky byly prezentovány i v závěrečné zprávě SEPY ze školního roku 2020/2021. V jejich výzkumu také respondenti nejvíce uváděli, že pro realizaci prevence používají přednášky, diskuze a zážitkové programy (Vacek a Gabrhelík, 2022).

### **Další zjištění**

V poslední otevřené otázce jsme získali spontánní vyjádření dvou respondentek, které nám popsaly svůj pohled na práci školních metodiků prevence. Považovali jsme za důležité zde uvést tyto zjištěné informace, neboť se dotýkají i našeho výzkumného problému. Navíc informace, které respondentky zmínily, jsou podle nás vcelku závažné a poukazují na nedostatky spojené s profesí metodiků prevence na školách. Tyto respondentky se vyjádřily k nadměrné vytíženosti, která je s prací školního metodika prevence mnohdy spojena. Jedna z respondentek popsala, že jako metodička prevence je velmi vytížená a velkou část svých pracovních povinností vykonává ve volném čase, neboť jak zmiňuje dále, oproti výchovnému poradci nemá jakožto metodik prevence ze zákona vyčleněné hodiny ze svého pracovního úvazku pro výkon této profese. Druhá z respondentek se o nadměrném množství povinností, které metodici ve své pozici mají, také zmínila. Vytíženost školních metodiků je pochopitelná, neboť většinou vykonávají ve školách i další profese. Obecně se jedná zejména o pozice třídních učitelů, výchovných poradců, či zástupců ředitele (Vacek a Gabrhelík, 2022). Na absenci hodinové dotace pro zajištění činností ve funkci školního metodika, celkovou časovou náročnost práce a také jistou míru nedocení si stěžovali i účastníci specializačních studií pro školní metodiky prevence. Zde metodici popisovali své obavy z pracovní přetíženosti, která může zasahovat i do jejich volného času, přesně jak popsala naše respondentka (Klimtová a Lovasová, 2021).

Současně s tím je dalším problémem odborná připravenost školních metodiků prevence. První respondentka zdůraznila, že metodik prevence není psycholog a nemá tudíž ani dostatečné vzdělání, případně terapeutický výcvik ke zvládnání mnohdy náročných situací, ke kterým ve školách dochází. Přitom na nedostatečnou odbornou připravenost již poukázal Procházka (2006), v jehož výzkumu školní metodici potvrdili, že se na tuto profesi necítí být dobře odborně připraveni. Zároveň podle zjištění SEPY není až takovou výjimkou, že metodici prevence ve školách nemají dokončené ani požadované akreditované studium k výkonu specializovaných činností, které stanovuje vyhláška

č. 317/2005. Ve Zlínském kraji nemělo toto studium ve školním roce 2020/2021 dokončeno až 52,7 % zkoumaných metodiků (Vacek a Gabrhelík, 2022).

Přítom na velké části škol působí pouze metodici prevence, kteří by měli odborně zajistit prevenci a řešení rizikových jevů. Pokud je ovšem část školních metodiků pracovním přetěžována a necítí se být na svou profesi dostatečně odborně připravena, je potřeba tuto situaci řešit. Ačkoliv ve školách můžou působit i školní psychologové a další odborníci, jejich přítomnost zde není tak běžná. Na školách ve Zlínském kraji ve školním roce 2020/2021 kromě metodiků prevence působilo 87,1 % výchovných poradců. Z dalších specialistů zde bylo 42,4 % speciálních pedagogů, 26,7 % školních psychologů a pouze 2,4 % sociálních pedagogů (Vacek a Gabrhelík, 2022).

Jak nám sdělila v emailové korespondenci jiná z metodiček prevence, školy v některých případech navíc zřídí pozici metodika jen, aby splnili tuto povinnost a role metodika je tedy pouze formální. Tento problém popsal už Procházka (2006), který ze svého průzkumu zjistil, že metodici se mnohdy dostávali k výkonu profese jmenováním ze strany vedení školy a pouze malá část z nich měla o práci metodika skutečně zájem. K podobným výsledkům došly Klímová a Lovasová (2021) ve výzkumu při evaluaci specializačního studia pro metodiky, kde účastníci tohoto studia často popisovali nucené přijetí pozice metodika prevence někdy hraničící s výhrůzkami. To se následně negativně projevuje na motivaci k rozvíjení kompetencí pro výkon metodiků.

### 5.3 Limity výzkumu

Za hlavní limit našeho výzkumu považujeme skutečnost, že výzkum byl realizován na vcelku malém množství respondentů. Ačkoliv jsme emaily s příloženým dotazníkem odesílali všem metodikům prevence na základních školách ve Zlínském kraji dvakrát, podařilo se nám sehnat pouze 56 respondentů. Z tohoto důvodu jsme také bohužel nemohli ověřit hypotézu, kterou jsme si stanovili na začátku našeho výzkumu.

Zároveň si také uvědomujeme, že jistým nedostatkem může být i to, že jsme pro náš výzkum zvolili dotazník vlastní konstrukce. I přes to se domníváme, že se nám podařilo nasbírat zajímavá data, která jednak odráží používání přístupů sociální práce v základních školách, ale i současné nedostatky spojené s pozicí školního metodika prevence.

## 6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Z výsledků našeho výzkumu jsme zjistili, že využití a znalost přístupů a technik sociální práce ze strany metodiků prevence je dosti rozporuplné. Zatímco některé přístupy jsou ve školách vcelku dost využívány a je o nich mezi metodiky značné povědomí, jiné prakticky vůbec používány nejsou. Často také respondenti určitý přístup sociální práce ve své práci aplikují, ovšem techniky, které k danému přístupu patří, používají méně. Metodici navíc v drtivé většině používají spíše metody sociálně výchovné činnosti než metody sociální práce. Doporučujeme tedy do základních škol sociální práci zapojit více. Začlenění sociální práce do škol může být prospěšné jednak pro žáka, ale ve výsledku se může pozitivně projevit i na vývoji celé společnosti. V zahraničí se již v některých státech na školách sociální práce používá. Může být mimo jiné uplatněna při vzájemné spolupráci školy, rodinných příslušníků, institucí a organizací (Hurychová a Ptáčková, 2022).

Kromě toho jsme také odhalili, že situace na základních školách z hlediska prevence rizikového chování má dosud velmi výrazné nedostatky. Jak jsme zjistili z našeho výzkumu i z výsledků jiných průzkumů, metodici prevence nemají na řešení a prevenci rizikového chování čas a mnohdy ani chuť. Pokud by měli pedagogové na výkon činností metodika prevence vyčleněnou část hodin ze svého pracovního úvazku, situace na školách by se zajisté o něco zlepšila. Nemyslíme si ovšem, že by to vedlo k výraznému zlepšení prevence rizikového chování. Metodik prevence je totiž především učitel. Prevence a řešení rizikového chování na školách by se podle nás měla předat do rukou odborníka, který má k tomu odpovídající odborné studium a bude se této činnosti věnovat na plný úvazek.

Situaci by mohlo vyřešit zapojení sociálních pedagogů. Spolu se sociálním pedagogem by se do škol více dostaly i teorie, přístupy a techniky sociální práce, neboť sociální pedagog má vzdělání mimo jiné i v oblasti sociální práce. Náplň práce sociálního pedagoga na školách by zahrnovala například práci s žáky projevujícími se rizikovým chováním, práci s klimatem tříd a školy, poskytování krizové intervence, plánování a uskutečňování prevence rizikového chování, spolupráci s rodiči, či poradenství pro učitele. Problémem je ovšem, že profese sociálního pedagoga dodnes není legislativně ukotvena, ačkoliv je jeho začlenění do škol na místě. Školy také často nemají finance na zřízení pozice sociálního pedagoga (Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, 2020). Bohužel i z dat vyplývá, že zastoupení sociálních pedagogů na školách je minimální. V celé české republice jsou sociální pedagogové přibližně jen na 3 % škol (Vacek a Gabrhelík, 2022).

## ZÁVĚR

V bakalářské práci jsme zkoumali použití přístupů a technik sociální práce v základních školách ze strany školních metodiků prevence. V teoretické části práce jsme se v první kapitole věnovali metodikům prevence na školách a preventivním dokumentům, na jejichž vytváření se metodici spolupodílí. Poté jsme se zaměřili na rizikové chování, jeho vznik a prevenci a také na systém prevence, jehož součástí jsou právě i školní metodici prevence. Ve třetí kapitole jsme popsali přístupy sociální práce s jejich technikami. V praktické části jsme uvedli náš výzkum, který byl realizován formou dotazníkového šetření mezi metodiky prevence na základních školách ve Zlínském kraji. K získání dat pro výzkum jsme vytvořili vlastní dotazník. Tento dotazník jsme metodikům prevence zaslali skrz email. Nakonec se nám nepodařilo získat větší množství respondentů. Dotazník k bakalářské práci vyplnilo jen 56 metodiků prevence ze všech základních škol ve Zlínském kraji, přestože jsme dotazník všem metodikům rozesílali dvakrát.

Z hlediska výzkumných cílů se domníváme, že jsme splnili hlavní výzkumný cíl a vyzkoumali jsme, jaké přístupy a techniky sociální práce jsou metodiky prevence používány. Stejně tak jsme odpověděli i na další tři výzkumné cíle a popsali jsme, jaké přístupy a techniky sociální práce používají metodici prevence k rozvoji potenciálu žáků, při práci s problémy žáků a při preventivním působení. Na začátku našeho výzkumu jsme si také stanovili hypotézu, zda existuje souvislost mezi znalostmi přístupů a technik sociální práce a délkou praxe v profesi metodiků prevence. Tuto hypotézu jsme nebyli schopni z důvodu nízkého počtu respondentů ověřit. Na druhou stranu se nám zcela nečekaně podařilo získat vyjádření dvou respondentek poukazující na vážné nedostatky v ukotvení a v náplni práce metodiků prevence na školách. Jako hlavní problémy spojené se školními metodiky prevence jsme identifikovali nedostatek času k výkonu profese, nezájem o práci metodika a malou odbornost v oblasti rizikového chování. Ačkoliv toto zjištění nebylo primárním cílem našeho výzkumu, myslíme si, že všechny tyto potíže mají vliv na využívání přístupů a technik sociální práce.

Náš výzkum ukázal, že použití přístupů a technik sociální práce školními metodiky prevence není úplně běžné a je rozhodně potřeba sociální práci do škol více zapojit. Ačkoliv u části přístupů respondenti uváděli jejich znalost a používání, sami při různých situacích dávají přednost metodám sociálně výchovné činnosti, jak vyplynulo z otevřených otázek. Některé přístupy a techniky sociální práce nejsou metodiky prevence používány téměř vůbec, ačkoliv by mohly být při práci se žáky přínosné. Z toho důvodu a vzhledem

k zjištění dalších nedostatků souvisejících s profesí školních metodiků prevence jsme následně doporučili, aby byla prevence rizikového chování na školách svěřena v této oblasti odborně vzdělanému pracovníkovi, který tuto práci bude zároveň vykonávat na plný úvazek. Tuto pozici ve školách by mohl zastávat sociální pedagog, který má znalosti v oblasti prevence rizikového chování i sociální práce.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, 2020. Náplň práce sociálního pedagoga v základní škole. *Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice* [online]. ASOCPED ©2013 [cit. 2023-04-02]. Dostupné z: [http://asocped.cz/plain-1/get\\_file-253360](http://asocped.cz/plain-1/get_file-253360).

BENDL, Stanislav, 2001. *Školní kázeň: metody a strategie*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-80-3.

BUDINSKÁ, Martina, 2003. Prevence – nadstandardní služba školy. In: CHRÁSKA, Milan; TOMANOVÁ, Dana a Drahomíra HOLOUŠOVÁ, ed. *Klima současné české školy: Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS* [online]. Brno: Konvoj, s. 63–69. [cit. 2023-03-28]. ISBN 80-7203-064-5. Dostupné z: <https://docplayer.cz/305821-Klima-soucasne-ceske-skoly.html>.

BŮŽEK, Antonín. 2003. O vyrušování žáků, jejich neposlušnosti a odmítání spolupráce ve vyučování. In: CHRÁSKA, Milan; TOMANOVÁ, Dana a Drahomíra HOLOUŠOVÁ, ed. *Klima současné české školy: Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS* [online]. Brno: Konvoj, s. 252–258 [cit. 2023-03-28]. ISBN 80-7203-064-5. Dostupné z: <https://docplayer.cz/305821-Klima-soucasne-ceske-skoly.html>.

Co je prevence, 2019. In: *Klinika adiktologie* [online]. 1. LF UK, ©2023, 2019-01-16 [cit. 2022-11-12]. Dostupné z: <https://www.adiktologie.cz/co-je-prevence>.

EPSTEIN, Joyce, 2010. School/ Family/ Community Partnerships: Caring for the Children We Share. In: *SAGE journals* [online]. Roč. 92, č. 3, s. 81-96, © 2023 [cit. 2023-03-26]. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003172171009200326>.

GULOVÁ, Lenka, 2011. *Sociální práce: Pro pedagogické obory*. Praha: Grada, 208 s. ISBN 978-80-247-9098-5. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/socialni-prace-1155079/>.

HURYCHOVÁ, Eva a Blanka PTÁČKOVÁ, 2022. *Sociální práce ve školství*. Praha: Grada, s. 240. ISBN 978-80-271-3313-0.

CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu, 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.

KLIMTOVÁ, Václava a Vladimíra, LOVASOVÁ, 2021. Evaluace specializačního studia pro školní metodiky prevence. In: *Sborník z mezinárodní konference ICOLLE 2020* [online]. Brno: Mendelova univerzita v Brně, roč. 12, č. 6, s. 60-67 [cit. 2023-03-30].



ISBN: 978-80-7509-781-1. Dostupné z: <https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/47139/1/icolle-2020-60-67.pdf>.

KOSOVÁ, Martina a kol., 2014. *Logoterapie: existenciální analýza jako hledání cest*. Praha: Grada 208 s. ISBN 978-80-247-4346-2. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/logoterapie-1227360/>.

KRAUS, Blahoslav a Stanislava HOFERKOVÁ, 2016. Ke vztahu sociální pedagogiky a sociální práce. In: *Sociální pedagogika* [online]. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, roč. 4, č. 1, s. 57–71 [cit. 2022-10-15]. ISSN 1805-8825. Dostupné z: [https://soced.cz/wp-content/uploads/2016/04/STUDIE-SocEd\\_Ke-vztahu-soci%C3%A1ln%C3%AD-pedagogiky-a-soci%C3%A1ln%C3%AD-pr%C3%A1ce.pdf](https://soced.cz/wp-content/uploads/2016/04/STUDIE-SocEd_Ke-vztahu-soci%C3%A1ln%C3%AD-pedagogiky-a-soci%C3%A1ln%C3%AD-pr%C3%A1ce.pdf).

LOYD, Byron, 2005. The Effects of Reality Therapy/Choice Theory Principles on High School: Students' Perception of Needs Satisfaction And Behavioral Change. In: *International Journal of Reality Therapy* [online]. Roč. 25, č. 1, s. 5–9 [cit. 2023-03-28]. Dostupné z: <https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=9e4a8b36-b5cf-46d9-89b0-c10e85b73194%40redis>.

MÁTEL, Andrej, 2019. *Teorie sociální práce I: Sociální práce jako profese, akademická disciplína a vědní obor*. Praha: Grada, 208 s. ISBN 978-80-271-2825-9. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/teorie-socialni-prace-i-1155093/>.

MATOUŠEK, Oldřich, 2007. *Základy sociální práce*. Vyd. 2. Praha: Portál, 312 s. ISBN 978-80-7367-331-4.

MATOUŠEK, Oldřich, 2013. *Metody a řízení sociální práce*. Vyd. 2. Praha: Portál, 384 s. ISBN 978-80-7367-502-8. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/metody-a-rizeni-socialni-prace-1269611/>.

MIOVSKÝ, Michal a kol., 2015. *Prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1. lékařská fakulta, Klinika adiktologie a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze. ISBN 978-80-7422-392-1. Dostupné z: <https://www.adiktologie.cz/file/825/1-prevence-rizikoveho-chovani-nahled.pdf>.

MŠMT, 2010. Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních. In: *MŠMT* [online]. © 2013–2023 [cit. 2022-

- 11-25]. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/uploads/Metodicke\\_doporuceni\\_uvodni\\_cast.doc](https://www.msmt.cz/uploads/Metodicke_doporuceni_uvodni_cast.doc).
- MŠMT, 2019a. Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027. In: *MŠMT* [online]. MŠMT, © 2013–2023 [cit. 2022-11-25]. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/uploads/narodni\\_strategie\\_primarni\\_prevence\\_2019\\_27.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf).
- MŠMT, 2019b. Standardy pro udělování akreditací DVPP. In: *MŠMT* [online]. MŠMT, © 2013–2023, 2020-06-19 [cit. 2022-11-26]. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/file/36198\\_2\\_1/](https://www.msmt.cz/file/36198_2_1/).
- NAVRÁTIL, Pavel a Libor MUSIL, 2000. Sociální práce s příslušníky menšinových skupin. Brno: Fakulta sociálních studií. In: *JABOK* [online]. [cit. 2023-01-15]. Dostupné z: [https://is.jabok.cz/el/jabok/zima2020/S302/um/080404095539\\_Socialni\\_prace\\_s\\_prislusniki\\_mensinovykh\\_skupin.pdf](https://is.jabok.cz/el/jabok/zima2020/S302/um/080404095539_Socialni_prace_s_prislusniki_mensinovykh_skupin.pdf).
- NAVRÁTIL, Pavel, 2001. *Teorie a metody sociální práce*. Brno: Marek Zeman. ISBN 80-903070-0-0. Dostupné z: <https://www.digitalniknihovna.cz/mzk/view/uuid:e2fb3600-029e-11e4-9789-005056827e52?page=uuid:1acb0f70-2387-11e4-8413-5ef3fc9ae867>.
- NAVRÁTIL, Pavel, 2007a. Kognitivně-behaviorální teorie. In: MATOUŠEK, Oldřich. *Základy sociální práce*. Vyd. 2. Praha: Portál, s. 226-231. ISBN 978-80-7367-331-4.
- NAVRÁTIL, Pavel, 2007b. Sociálněpsychologické a komunikační modely. In: MATOUŠEK, Oldřich. *Základy sociální práce*. Vyd. 2. Praha: Portál, s. 226-231. ISBN 978-80-7367-331-4.
- NAVRÁTIL, Pavel, 2007c. Humanistické a existencionální teorie. In: MATOUŠEK, Oldřich. *Základy sociální práce*. Vyd. 2. Praha: Portál, s. 226-231. ISBN 978-80-7367-331-4.
- NAVRÁTIL, Pavel, 2020. Antiopresivní přístupy v sociální práci s rodinami. In: *Sociální práce* [online]. ©2020, 2020-06-08 [cit.2023-01-07]. Dostupné z: <https://socialniprace.cz/online-clanky/antiopresivni-pristupy-v-socialni-praci-s-rodinami/>.
- PROCHÁZKA, Miroslav, 2006. Příprava učitele – školního metodika prevence – na realizaci primární prevence na základní škole. *ČAPV* [online]. [cit. 2023-03-30]. Dostupné z: [https://capv.cz/wp-content/uploads/2020/06/3b\\_prochazka.pdf](https://capv.cz/wp-content/uploads/2020/06/3b_prochazka.pdf).
- PROCHÁZKA, Miroslav, 2019. *Metodik prevence a jeho role na základní škole*. Praha: Pasparta, s.123. ISBN 978-80-88290-28-5.

Rejstřík škol a školských zařízení, ©2022. In: *MŠMT* [online]. [cit. 2022-12-19]. Dostupné z: <https://rejstriky.msmt.cz/rejskol/>.

SKARUPSKÁ, Helena, 2016. Vybrané metody intervence vhodné pro práci sociálního pedagoga s dětmi ohroženými sociálním vyloučením. *Sociální pedagogika* [online]. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, roč. 4, č. 1, s. 87–103 [cit. 2023-02-02]. ISSN 1805-8825. Dostupné z: [https://soced.cz/wp-content/uploads/2016/04/STUDIE-SocEd\\_Vybran%C3%A9-metody-intervence-vhodn%C3%A9-pro-pr%C3%A1ci.pdf](https://soced.cz/wp-content/uploads/2016/04/STUDIE-SocEd_Vybran%C3%A9-metody-intervence-vhodn%C3%A9-pro-pr%C3%A1ci.pdf).

ŠPILÁČKOVÁ, Marie a Eva NEDOMOVÁ, 2013. *Metody sociální práce s jednotlivcem*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7464-434-4. Dostupné z: [https://projekty.osu.cz/svp/opory/FSS\\_Spilackova\\_Nedomova\\_Metody.pdf](https://projekty.osu.cz/svp/opory/FSS_Spilackova_Nedomova_Metody.pdf).

VACEK, Jaroslav a Roman, GABRHELÍK, 2022. Zpráva o stavu prevence rizikového chování ve školách v České republice za školní rok 2020/21. In: *Systém evidence preventivních aktivit* [online]. Praha: Univerzita Karlova, 1. lékařská fakulta, klinika adiktologie, [cit. 2022-10-16]. Dostupné z: [https://www.preventivni-aktivity.cz/files/ZZ\\_SEPA\\_2020-21.pdf](https://www.preventivni-aktivity.cz/files/ZZ_SEPA_2020-21.pdf).

VODÁČKOVÁ, Daniela, 2012. *Krizová intervence*. Vyd.3. Praha: Portál, s. 543. ISBN 978-802620-212-7.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. In: *MŠMT* [online]. MŠMT, ©2013–2023 [cit. 2022-10-15]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43482>.

WHITFIELD, Gary, 1999. Validating School Social Work: An Evaluation of a Cognitive-Behavioral Approach to Reduce School Violence. Research. In: *Social Work Practice* [online]. SAGE Publishing, roč. 9 č. 4, s. 399–426, © 2023 [cit. 2023-03-30]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/104973159900900402>.

Zákon č. 262/2006 Sb., ze dne 21. dubna 2006 zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů. In: Příručka pro personální agendu a odměňování zaměstnanců [online]. ©2023 [cit.2023-02-28]. Dostupné z: [https://ppropo.mpsv.cz/zakon\\_262\\_2006](https://ppropo.mpsv.cz/zakon_262_2006).

Zákon č. 561/2004 Sb., ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. In: *MŠMT* [online]. MŠMT, ©2013–2023 [cit. 2022-11-20]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56990/download/>.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

§	Paragraf
CAN	Syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte
cit.	Citace
č.	Číslo
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
p. p.	Pozdějších předpisů
roč.	Ročník
s.	Strana
Sb.	Sbírka
SEPA	System evidence preventivních aktivit
Vyd.	Vydání

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1 - Délka praxe .....	44
Graf 2 - Psychodynamické perspektivy .....	45
Graf 3 - Psychosociální přístup.....	46
Graf 4 - Humanistické a existenciální teorie .....	46
Graf 5 - Ekologická perspektiva .....	47
Graf 6 - Sociálněpsychologické a komunikační modely .....	47
Graf 7 - Kognitivně-behaviorální teorie .....	48
Graf 8 - Úkolově orientovaný přístup.....	48
Graf 9 - Antiopresivní přístup.....	49
Graf 10 - Realitní terapie .....	50
Graf 11 - Rogersovský nedirektivní přístup .....	50
Graf 12 - Frekvence spolupráce s kurátory pro děti a mládež .....	51
Graf 13 - Charakter spolupráce s kurátory pro děti a mládež.....	52
Graf 14 - Spolupráce s komunitou.....	52
Graf 15 - Podoba spolupráce s komunitou.....	54
Graf 16 - Výskyt diskriminace mezi žáky .....	54
Graf 17 - Použití metod a technik při výskytu diskriminace .....	55
Graf 18 - Nejčastější forma působení na žáky .....	56
Graf 19 - Nejméně častá forma působení na žáky .....	57
Graf 20 - Potřeba krizové intervence .....	57
Graf 21 - Řešení krizové intervence .....	58
Graf 22 - Využití psychodynamických technik .....	59
Graf 23 - Použití příkladů rolových konfliktů .....	60
Graf 24 - Výskyt etiketizace mezi žáky.....	60
Graf 25 - Použití metod a technik při řešení etiketizace.....	61
Graf 26 - Použití techniky terapeutické dvojné vazby.....	62
Graf 27 - Konzultace procesu intervence se žákem.....	64
Graf 28 - Postupy při intervenci .....	65
Graf 29 - Účast na případové konferenci.....	66
Graf 30 - Pořádání případové konference.....	66
Graf 31 - Vytváření intervenčního plánu .....	67
Graf 32 - Použití logoterapeutických metod.....	69
Graf 33 - Použití konceptu zmocňování .....	69
Graf 34 – Nejčastěji používané postupy, metody a techniky .....	71

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 - Rozdělení položek v dotazníku .....	42
Tabulka 2 – Využití behaviorálních technik .....	63
Tabulka 3 – Použití úkolově orientovaného přístupu .....	64
Tabulka 4 - Postupy při práci s žákem v krizi .....	68

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník k bakalářské práci.

## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK K BAKALÁŘSKÉ PRÁCI

Dobrý den,

jmenuji se Karolína Lučanová a jsem studentkou Sociální pedagogiky na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Chtěla bych Vás požádat o vyplnění dotazníku, který slouží jako podklad k praktické části mé bakalářské práce na téma „Využití metod přístupů a technik sociální práce v základní škole ze strany metodiků prevence“. Dotazník je určen pouze metodikům prevence na základních školách. Vyplnění dotazníku je zcela anonymní.

Dotazník obsahuje převážně uzavřené otázky a několik otevřených otázek. U některých otázek je uvedeno, že můžete vybrat více odpovědí. Vyplnění dotazníku trvá přibližně 10 minut.

1. Jak dlouho působíte na pozici metodika prevence?

.....

2. Uveďte, které z těchto přístupů sociální práce, jež se používají v pedagogice, znáte:

	Znám a používám	Znám, ale nepoužívám	Neznám
Psychodynamické perspektivy (zahrnuje teorii osobnosti, teorii lidského vývoje, psychoanalytickou teorii)			
Psychosociální přístup			
Humanistické teorie a existenciální teorie (zahrnuje přístup orientovaný na klienta, transakční analýzu, logoterapii)			
Ekologická perspektiva			
Sociálněpsychologické a komunikační modely (zahrnuje teorii rolí, etiketizační teorii, strategickou teorii)			
Kognitivně – behaviorální teorie (zahrnuje relaxaci, nácvik zvládání stresu, úzkostí apod.)			



Úkolově orientovaný přístup			
Antiopresivní přístup			
Realitní terapie			
Rogersovský nedirektivní přístup			

3. Jak často spolupracujete s kurátory pro děti a mládež?

- Velmi často
- Často
- Někdy
- Výjimečně
- Nikdy

4. Pokud spolupracujete s kurátory pro děti mládež, krátce prosím popište, co tato spolupráce zahrnuje.

.....

5. Spolupracujete jakožto metodik prevence s komunitou? (Například spolupráce s obcí/městem, s místními organizacemi a spolky)

- Ano
- Ne

6. Pokud jste na předchozí otázku odpověděl/a ano, popište prosím krátce, jak tato spolupráce probíhá.

.....

7. Setkal/a jste se mezi žáky s problémem diskriminace?

- Ano

- Ne

8. Pokud jste se s diskriminací na Vaší škole setkal/a, jaké metody a techniky jste použil/a k jejímu řešení?

.....

9. Kterou z forem působení na žáky jako metodik prevence nejvíce uplatňujete?

- Frontální působení na žáky
- Skupinová práce žáků
- Individuální práce se žáky

10. Kterou z forem působení na žáky jako metodik prevence uplatňujete nejméně?

- Frontální působení na žáky
- Skupinová práce žáků
- Individuální práce se žáky

11. Vyskytla se někdy ve Vaší škole situace, kdy byla za potřebí krizová intervence?

- Ano
- Ne

12. Pokud jste na předchozí otázku odpověděl/a ano, jaké metody a techniky jste použil/a při řešení krizové intervence?

.....

13. Využil/a jste někdy v rámci profese metodika prevence některou z uvedených technik? (Můžete vybrat více možností)

- Analýza snů
- Technika volných asociací

- Analýza přenosu
- Analýza odporu
- Žádnou z těchto technik jsem nevyužil/a

14. Použil/a jste někdy k interpretaci žákova problému příklady rolových konfliktů?

- Ano
- Ne

15. Setkal/a jste se j mezi žáky s jevem zvaný etiketizace neboli nálepkování?

- Ano
- Ne

16. Pokud jste na předchozí otázku odpověděl/a ano, jaké techniky a metody jste použil/a při řešení nálepkování?

.....

17. Použil/a jste někdy při práci se žáky techniku terapeutické dvojné vazby?

- Ano
- Ne
- Neznám techniku terapeutické dvojné vazby

18. Využil/a jste někdy v rámci práce metodika prevence některou z těchto behaviorálních technik? (Můžete vybrat více možností)

- Systematická desenzibilace
- Vyhasínání
- Návčik asertivity

- Odměny a tresty
- Expozice
- Kognitivní metody
- Biofeedback
- Žádnou z těchto technik jsem nikdy nevyužil/a

19. Pokud jste při práci se žáky někdy využil/a úkolově orientovaný přístup, na řešení jakého problému jste se zaměřil/a? (Můžete vybrat více možností)

- Problémy v chování žáků
- Interpersonální konflikty žáků
- Problémy s naplněním sociálních rolí žáků
- Potíže způsobené sociální změnou
- Výskyt emocionální úzkosti u žáků
- Nedostatky v sociálních vztazích žáků
- Nevhodnost zdrojů
- Konflikty žáků s institucemi
- Jiné:.....
- Nikdy jsem úkolově orientovaný přístup nevyužil/a

20. V případě, že jste se osobně podílel/a na procesu intervence, konzultoval/a jste její podobu se žákem?

- Ano
- Ne
- Nepodílel/a jsem se na procesu intervence

21. Pokud jste se podílel/a na intervenci žáka, použil/a jste některý z následujících postupů? (Můžete vybrat více možností)

- Plánování intervence
- Případový management (case management)
- Využití komunitních zdrojů
- Využití sociálních zdrojů
- Podpora mezilidských vztahů
- Na intervenci žáka jsem se nikdy nepodílel/a
- Nepoužil/a jsem žádný z těchto postupů

22. Účastnil/a jste se někdy případové konference?

- Ano
- Ne

23. Pořádal/a jste na Vaší škole někdy případovou konferenci?

- Ano
- Ne

24. Podílel/a jste se někdy na vytváření intervenčního plánu?

- Ano
- Ne

25. Pokud jste pracoval/a s žákem prožívajícím krizi, jaké z následujících postupů jste využil/a? (Můžete vybrat více odpovědí)

- Rozdělení problému na menší části
- Iniciování začátku řešení problému
- Navázání vztahu se žákem
- Vysvětlení příčiny a významu krize žákovi

- Zapojení blízkých osob do řešení problému
- Poskytnutí naděje k vyřešení krize
- Umožnění vyjádření emocí žáka
- Poskytnutí odstupů od problému
- Konzultování postupů v krizi se žákem
- Hledání kladných stránek krize
- Podpora jednání žáka vedoucí k vyřešení krize
- S žákem prožívajícím krizi jsem nikdy nepracoval/a
- Žádný z těchto postupů jsem nikdy nevyužil/a

26. Použil/a jste v rámci výkonu profese metodika prevence některou z následujících metod? (Můžete vybrat více možností)

- Paradoxní intence
- Dereflexe
- Společný jmenovatel
- Žádnou z těchto metod jsem nikdy nepoužil/a

27. Používáte při práci se žáky koncept zmocňování?

- Ano
- Ne
- Neznám koncept zmocňování

28. Jaké postupy, metody a techniky v rámci profese metodika prevence používáte nejčastěji?

.....

Děkuji za Váš čas a za vyplnění dotazníku.