

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH  
BUDĚJOVICÍCH  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE**

**PREVENTIVNÍ AKTIVITY NA 2. ST. ZŠ  
Z POHLEDU JEJICH AKTÉRŮ**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Autor práce: Věra Pindrochová  
Vedoucí práce: Mgr. Luboš Krninský**

**ČESKÉ BUDĚJOVICE 2012**

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě - v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 19. 4. 2012

---

(podpis)

## **Anotace**

Tato diplomová je teoreticko-empirického provedení. Tematicky se zabývá primární prevencí rizikového chování na základních školách, především na 2. stupni. Teoretická část práce je zaměřena zejména na charakteristiku rizikového chování a jeho primární prevenci. Dále popisuje vztah učitele a žáka, specifika třídního kolektivu, zásady efektivní komunikace a třídní klima. Praktická část byla zpracována pomocí dotazníkového šetření, jehož získané údaje nám měly poskytnout informace o pohledu žáků a učitelů na problematiku rizikového chování a na preventivní aktivity realizované na vybraných ZŠ ve spolupráci s externími lektory. Cílem praktické části této práce bylo prozkoumat postoje žáků a učitelů k takovéto podobě primární prevence.

Klíčová slova: Rizikové chování  
Primární prevence  
Klima školní třídy

## **Abstract**

This thesis is written on a theoretically empirical basis. It deals with primary prevention of risk behavior in schools, in particular secondary schools. The theoretical part of the thesis concentrates on the characteristic features of risk behavior and its primary prevention. It also concentrates on the relationship between the teacher and pupils, the specifics of class group, the principles of effective communication and class environment. The practical part of the thesis is based on the results of a questionnaire which provided information about pupils' and teachers' views concerning risk behavior, and preventative activities being carried out at selected schools in co-operation with external consultants. The aim of this practical part of the thesis was to investigate pupils' and teachers' attitudes to primary prevention.

Key words: Risk behavior  
Primary prevention  
Classroom environment

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala Mgr. Luboši Krninskému za trpělivou spolupráci, odborné vedení mé diplomové práce, za jeho cenné rady a připomínky a ochotu po celou dobu naší spolupráce.

## Obsah

Úvod.....	9
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1. Rizikové chování .....	11
2. Termín prevence .....	20
3. Primární prevence rizikového chování a její historický vývoj .....	25
4. Systém prevence rizikového chování .....	30
4.1 MŠMT .....	32
4.2 Krajský úřad .....	33
4.3 Krajský školský koordinátor prevence .....	34
4.4 Školní metodik prevence .....	34
4.5 Ředitel školy .....	35
4.6 Třídní učitel .....	36
5. Účinnost prevence.....	37
6. Příznivá třídní atmosféra .....	42
7. Preventivní opatření ve školní třídě .....	43
8. Příprava preventivních programů ve třídě .....	46
9. Zásady prevence při její realizaci .....	48
9.1 Důsledná příprava.....	48
9.2 Vnímat dynamiku školní třídy.....	48
9.3 Komunikace .....	49
9.4 Zájem třídy na účasti preventivních aktivit .....	49
9.5 Nepřebírat odpovědnost .....	49
9.6 Očekávání .....	50
9.7 Nemoralizovat .....	50
9.8 Projevit vlastní postoj .....	50
9.9 Pracovat s dětskými emocemi a spontaneitou .....	51
9.10 Nehodnotit .....	51

9.11 Nenabízet řešení .....	51
9.12 Ticho .....	52
9.13 Následovat cíl .....	52
9.14 Neslibovat nespílitelné .....	52
9.15 Závěrečné reflexe, supervize .....	52
10. Co víme o školní třídě? .....	54
11. Historie školní třídy .....	59
12. Stadia vývoje třídního kolektivu .....	60
12.1 Prekohezní stádium .....	60
12.2 Stádium prvotní koheze .....	61
12.3 Kohezní stádium.....	61
13. Sociální klima školní třídy .....	64
14. Osobnost učitele .....	66
15. Zátěžové situace učitele ve školním vzdělávacím procesu .....	69
16. Jak zmírnit vliv působení zátěžových situací u učitele? .....	76
17. Zátěžové situace žáka ve školním vzdělávacím procesu .....	76
18. Hodnocení sociálních situací .....	83
19. Základní chyby ve vnímání při interakci učitele se žáky .....	86
19.1 Chyba podlehnutí prvnímu dojmu .....	86
19.2 Efekt přání .....	87
19.3 Kognitivní disonance .....	87
19.4 Halo-efekt .....	87
19.5 Chyba projekce .....	88
19.6 Chyba figury a pozadí .....	88
19.7 Předsudky .....	89
20. Zásady efektivní a neefektivní komunikace .....	90
<b>II. PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>99</b>
1. Cíl výzkumu .....	99
2. Metodika .....	99
3. Charakteristika výzkumného souboru .....	100

4. Předpoklady výzkumné práce .....	101
4.1 Cílová skupina dotazovaných: Pedagogové .....	101
4.2 Cílová skupina dotazovaných: Žáci .....	101
5. Výsledky výzkumu .....	102
5.1 Cílová skupina dotazovaných: Pedagogové .....	102
5.2 Cílová skupina dotazovaných: Žáci .....	108
6. Diskuze .....	112
6.1 Cílová skupina dotazovaných: Pedagogové .....	112
6.2 Cílová skupina dotazovaných: Žáci .....	117
Závěr .....	120
Seznam použitých zdrojů .....	122
Seznam obrázků.....	125
Přílohy .....	127



## Úvod

Vzhledem k neustálému vývoji společnosti se dnes děti nejen ve školách setkávají s nejrůznějšími vlivy vnějšího světa a neustále čelí rizikům, která jsou nedílnou součástí dnešní doby a společnosti, v níž vyrůstají a žijí. Rizikové chování představuje společensky nepřijatelné jednání, které je považováno za nežádoucí a při němž jedinec často porušuje základní společenské normy a hodnoty. V zájmu většiny stále zůstává zachovat stabilní společnost, a proto se prostřednictvím preventivních opatření snažíme děti ochránit před těmito rizikovými vlivy. Každé dítě si postupně osvojuje normy a vzorce chování a uvědomuje si, co je obecně považováno za dobré a co je špatné, avšak je si současně vědomo, že do určité míry jsou odchylky od těchto norem tolerovatelné. Existuje tedy velmi úzká hranice mezi tím, co ještě bezpečné a akceptovatelné je a kdy se dítě dopouští rizikového jednání, přičemž již hrozí vznik patologických jevů.

Ve své diplomové práci jsem se rozhodla zpracovat právě toto téma z důvodu vlastní angažovanosti v daném oboru v rámci účasti na tematickém kontinuálním vzdělávacím programu akreditovaném MŠMT. Další důvod, který mě vedl ke zpracování tohoto tématu je samotné pětileté studium pedagogické fakulty, při němž jsem si mimo jiné uvědomila, že do rozsahu působnosti budoucích pedagogů spadá nejen důkladná znalost vlastního aprobačního předmětu, ale především důkladná znalost žáků, tedy dětí či dospívajících jedinců, kteří jsou cílovou skupinou práce pedagoga. Škola od nepaměti plní funkci nejen vzdělávací, ale také výchovnou. Náplň práce učitele bývá často velmi podceňována, jelikož jeho význam a povinnosti jsou mnohem širšího rázu, než veřejnost často usuzuje. Pro učitele a školu je stále složitější účelně plnit výchovnou funkci, je nezbytné vynaložit větší úsilí a intenzivnější důslednost. Primární prevenci rizikového chování můžeme svým způsobem považovat za výchovnou.

Především období dospívání je charakteristické zvýšenou tendencí inklinovat k rizikovému způsobu chování. V tomto období, které je příznačné hledáním vlastní identity, kdy jedince již nepovažujeme za dítě, ale ani za dospělého, si tento dospívající snaží vytvořit vlastní Já a osamostatnit se. Je to tedy období relativně zásadních změn v životě člověka, který přestává být dítětem a přebírá zodpovědnost za svá vlastní jednání. V rámci hledání této identity, která je často spojena se sníženým sebevědomím či tendencí začlenit se do určité skupiny vrstevníků, často jedinec k rizikovému chování inklinuje záměrně. Primární prevence se vzniku takového chování snaží zabránit, jedná se tedy o taková opatření, která jsou učiněna ještě před prvním experimentem.

Cílem mé práce je zaměřit se na charakteristiku efektivní primární prevence rizikového chování u dětí na základních a středních školách, které jsou nejohroženější skupinou, která by mohla posloužit budoucím pedagogům při jejich práci se žáky. Pozornost soustřeďuji také na práci lektora, pod jehož vedením je možné preventivní programy realizovat, a to tak, aby byl na základě těchto poznatků schopen základy prevence dětem zprostředkovat sám třídní učitel, který má k dětem většinou nejbližší vztah. Osobnost učitele je velmi významnou složkou v interakci se žáky. Měl by to být právě on, kdo zná potřeby a možnosti svých žáků, kdo s nimi účelně komunikuje a diskutuje o případných problémech, a kdo si je velmi dobře vědom třídního klimatu či jeho případných nedostatků. Obsah mé diplomové práce tedy mimo jiné věnuji také podrobnému rozboru vztahu učitele a žáka, sociálním interakcím, osobnosti učitele, jeho roli a stresovým situacím, kterým je ve své praxi vystaven.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Rizikové chování

Pojem „rizikové chování“ označuje „*chování, v jehož důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince nebo společnost.*“<sup>1</sup>

Toto pojetí chápe rizikové chování jako nebezpečné především pro daného jedince, který jeho projevy vykazuje. Negativním důsledkem takového chování je pak poškození samotného aktéra, a to jak zdravotní, tak psychosociální, nebo může dojít v jiném případě k poškození druhé osoby či osob a jejich majetků.

Existuje také další pojetí vymezení rizikového chování, které je chápáno nikoliv z hlediska poškození jedince, ale jako neakceptování a dokonce porušování sociálních norem. Tento pohled definuje rizikové chování jako „*...problematické, znepokojující, nebo jako nežádoucí vzhledem k normám konvenční společnosti, jejím institucím a autoritám. Toto chování je společenskými institucemi regulováno. Prostředky, kterými instituce problémové chování regulují, v nejmírnější formě zahrnují vyjádření nesouhlasu, extrémní formy pak mají podobu uvalení vazby či vězení.*“<sup>2</sup>

V současné době je obecně známější spíše pojem sociálněpatologické jevy. Tento termín je ale příliš stigmatizující, proto se stále více užívá v souvislosti s primární prevencí pojem rizikové chování. Rizikové chování je soubor projevů chování a postojů, který je možné ovlivňovat preventivním působením a preventivními intervencemi. Dnes již rozlišujeme několik

---

<sup>1</sup> Miovský, M., Skácelová, L., Zapletalová, J., Novák, P. *Primární prevence rizikového chování ve školství*, str. 23

<sup>2</sup> Miovský, M., Skácelová, L., Zapletalová, J., Novák, P. *Primární prevence rizikového chování ve školství*, str. 30

základních typů rizikového chování. Ve většině případů nevykazuje jedinec pouze jeden z těchto typů, ale kombinaci dvou a více projevů rizikového chování, které se prolínají a tím umocňují negativní důsledky.

Z praxe známe jistě mnoho takových případů propojenosti více typů rizikových chování. Například přílišná konzumace alkoholických nápojů či užívání marihuany u mnoha jedinců bývá doprovázeno delikventní činností. V takovýchto případech nehraje zásadní roli rozdílnost pohlaví, věku či dosaženého vzdělání.

Populační skupinou, na niž jsou primárně-preventivní aktivity zaměřeny, jsou žáci základních škol a dospívající mládež, tedy žáci středních škol. Tato skupina je totiž v mnohem větší míře vystavena ohrožení vzniku rizikového chování.

Úkolem prevence rizikového chování obecně je zejména ochrana a realizace ochranných opatření, a to jak výchovných, tak vzdělávacích, zdravotních, sociálních a dalších, jejichž snahou je vzniku daných projevů chování předjít a vyvarovat se tak možným následkům jejich nežádoucího vlivu. Prioritním cílem primární prevence je zamezení výskytu projevů rizikového chování a to u co možná největšího počtu osob.

V případě, že jedinci či skupina již prvotní znaky rizikového chování vykazují, pak je úkolem preventivních programů minimalizovat dopad těchto nežádoucích projevů a zamezení jejich další progresi.

V případě pokročilejšího stadia projevů rizikového chování a jeho výraznějšího rozvoje je středem zájmu prevence pomoci v odborném řešení důsledků těchto projevů, ochrana před jejich negativním dopadem a návrat ke zdravému životnímu stylu.

Součástí primární prevence je probudit v žácích a studentech uvědomění si možných problémů a nežádoucích důsledků a vést je k tzv. zdravému životnímu stylu.

V současné době rozlišujeme nejméně devět hlavních typů rizikového chování:

- a) *záškoláctví*
- b) *šikanu a extrémní projevy agrese*
- c) *extrémně rizikové sporty a rizikové chování v dopravě*
- d) *rasismus a xenofobii*
- e) *negativní působení sekt*
- f) *sexuální rizikové chování*
- g) *závislostní chování (adiktologie)*
- h) *okruh poruch a problémů spojených se syndromem týraného a zanedbávaného dítěte*
- i) *spektrum poruch příjmu potravy<sup>3</sup>*

Jednotlivým zmíněným oblastem rizikového chování se budeme věnovat v následujících kapitolách. Pro pochopení smyslu primární prevence rizikového chování však považujeme za důležité nejprve hlouběji proniknout do problematiky samotného rizikového chování, jeho projevů a důsledků.

Pokud hovoříme o rizikovém chování, pak ohroženou skupinou míníme žáky základních škol a středních škol. V následujících kapitolách o charakteristických rysech školní třídy se budeme zmiňovat o faktu, že skutečně soudržný kolektiv ve školní třídě vzniká až od čtvrté třídy školní docházky, nicméně se hovoří o tom, že preventivní opatření a programy lze provádět u dětí již od předškolního věku. Efektivní a raná prevence může velkou měrou ovlivnit postoj k rizikovému chování v budoucnosti, ve vyšších ročnících a vyšším věku.

---

<sup>3</sup> Miovský, M., Skácelová, L., Zapletalová, J., Novák, P. *Primární prevence rizikového chování ve školství*, str. 24

Můžeme předpokládat, že stav nejvyššího ohrožení v rámci rizikového chování přichází v období dospívání. Dospívající jedince již nepovažujeme za děti, ale ještě je nemůžeme označit za dospělé. Podle Světové zdravotnické organizace jsou adolescenti, tedy dospívající, dokonce nejohroženější riziková skupina populace vůbec. V tomto vývojovém období dochází k formování osobnosti, což je velmi důležité období, které může zásadním způsobem ovlivnit budoucí vývoj jedince.

Dospívající jedinec se ocitá ve velmi nekomfortní a nezáviděníhodné situaci plné hledání jistot a vypořádávání se se změnami, které jeho vývoj provázejí. Součástí vývoje osobnosti jako takové jsou změny biologické, psychické i sociální. Především výrazné fyziologické změny mohou ovlivnit emoční stránku jedince a jeho emoční labilitu.

Důležitým mezníkem období dospívání je tzv. individualizace. Jedná se o snahu nalezení vlastního já a jeho prosazení. Adolescenti se potýkají s mnoha otázkami, na něž hledají odpověď. Snaží se začlenit do nějaké skupiny, což vede v mnoha případech ke změně životního stylu. Tyto změny v životě adolescenta jsou často doprovázeny kritičností vůči autoritám a k odmítání příkazů a poslušnosti. Toto vzdorování je třeba považovat, samozřejmě v přijatelných mezích, za součást vývoje osobnosti, kdy se dospívající jedinec snaží nalézt vlastní normy a hodnoty, snaží se osamostatnit se od vazeb k rodině. Toto osamostatnění samozřejmě v jeho věku není zcela možné z nejrůznějších důvodů, například z důvodu ekonomického či právního.

Adolescent začíná svou pozornost přenášet na své vrstevníky a začíná si k nim vytvářet vazby. Členství ve vrstevnické skupině přináší jedinci pocit bezpečí, jistoty, dává mu určitý status a přispívá k socializaci. Také některá riziková chování s sebou nesou socializační funkci. Mnohdy se dospívající snaží socializovat se prostřednictvím projevů rizikového chování. Toto členství ve vrstevnické skupině však může také přinášet naopak negativní vlivy, v jejichž důsledcích se chování takových členů stává antisociální. Jedná se například o experimentování s tabákovými výrobky, alkoholickými nápoji či

jinými návykovými látkami za účelem přijetí do skupiny vrstevníků. V tomto případě hraje nezastupitelnou roli rodina a vztahy rodičů ke svým dětem.

Další ohrožující rys období dospívání spočívá ve změnách v myšlení těchto dospívajících jedinců, kdy se výrazně formuje a rozvíjí abstraktní myšlení. To může být velmi nebezpečné, jelikož se u jedince snižuje pocit ohrožení a naopak narůstá pocit, že ve společnosti sice nastávají nebezpečné situace, ale ty se nijak nedotýkají jeho samotného, nemohou ho ohrozit. Tento pocit neohrožení svádí dospívajícího jedince zakoušet experimentální situace, kdy zbývá již jen krůček k projevům rizikového chování.

Jedním z možných obecných důvodů výskytu rizikového chování u žáků a studentů je to, že daný jedinec spatřuje v těchto projevech smysl a způsob, jak se vyrovnávat s vlastními problémy, které představují pro jedince náročnou frustrující životní situaci. V tomto případě se rizikové chování stává copingovou strategií neboli metodou zvládnání určité zátěže. Copingové strategie se obecně zaměřují na řešení problému nebo v případě, že jeho řešení není možné, alespoň na zmírnění negativního dopadu v rámci udržení psychické pohody. V tomto případě, kdy rizikové chování funguje jako coping, hovoříme o třech základních typech této strategie:

*a) Externalizující způsoby rizikového chování*

Jsou výrazně ovlivněny sociálním kontextem, kdy jedinec nachází ve vrstevnické skupině pocit jistoty, bezpečí a sdílení jeho starostí. Často si tím kompenzuje základní lidské potřeby, kterých se mu nedostává v rodině. Již bylo zmíněno výše, že toto členství nemusí být vždy pozitivní a přínosné, naopak může chování ostatních členů skupiny jedince negativně ovlivňovat a ve snaze o udržení členství se stává jeho chování antisociálním. Hovoříme například o projevech agresivního, násilného či delikventního chování. Někdy dojde ke změně tohoto chování v případě změny prostředí a přerušování vztahů s vrstevnickou skupinou, oproštění se od ní. Takovým případem pak může být například přestěhování se na jiné vzdálené místo. Pochopitelně tento

stav není zárukou, že se tendence a sklony k rizikovému chování tímto zcela odstraní.

*b) Internalizující způsoby rizikového chování*

Tato copingová strategie prostřednictvím projevů rizikového chování souvisí také s náročnými životními situacemi, s nimiž se jedinec neumí vyrovnat či není v jeho silách nalézt východisko z dané situace. Strategie zvládnání zátěže však v tomto případě nespočívá v nalézání jistot v interakci s druhými lidmi. Při internalizujících způsobech se jedinec naopak uzavírá sám do sebe, sociálním interakcím se zcela vyhýbá a upřednostňuje samotářský způsob života. Své problémy a negativní psychické prožitky s nimi spojené pak zaměřuje proti vlastní osobě a vlastnímu tělu, kdy dochází k sebepoškozování či dokonce k suicidálním tendencím. Pro jedince je to velmi závažná a obtížná situace, která je doprovázená depresemi či psychosomatickými obtížemi a neobejde se bez odborné pomoci.

*c) Vyhýbavé způsoby rizikového chování<sup>4</sup>*

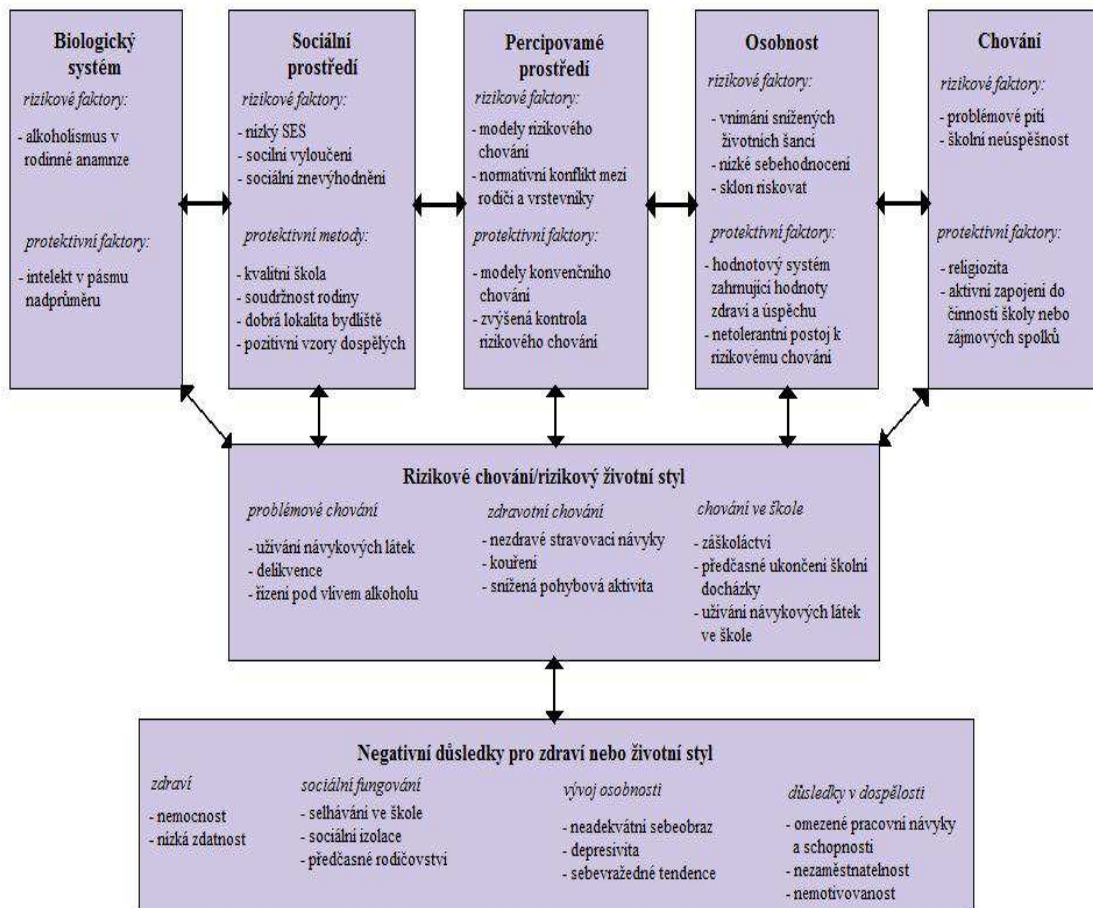
Již z názvu zřetelně vyplývá, že tento způsob vypořádávání se s životními problémy spočívá v úniku před nimi. Jedinec se nesnaží o změnu aktuálního stavu, ale hledá způsob, jak před danými náročnými životními situacemi uniknout alespoň na okamžik. Příkladem tohoto typu rizikového chování je například gambling nebo užívání návykových látek, které navozují pocit dočasného uvolnění a pohody. Rizikem tohoto chování je však vytvoření závislostních vzorců chování a jeho velmi komplikovaná a zdlouhavá léčba.

---

<sup>4</sup> Miovský, M., Skácelová, L., Zapletalová, J., Novák, P. *Primární prevence rizikového chování ve školství*, str. 33



Richard Jessor, americký univerzitní profesor, který zasvětil celoživotní výzkum období adolescence, rizikovému chování, životnímu stylu a psychologickým aspektům chudoby, definoval 5 systémů, které mají vliv na vznik rizikového chování. Jsou to: *biologický systém, sociální prostředí, percipované prostředí, osobnost a chování*<sup>5</sup>:



Obr. č. 1 | Struktura teorie problémového chování<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Jessor, R., Turbin, M. S., Costa, F. M. *Protective Factors in Adolescent Health Behavior. Journal of Personality and Social Psychology*, str. 4; in Miovský, M., Skácelová, L., Zapletalová, J., Novák, P. *Primární prevence rizikového chování ve školství*, str. 35

<sup>6</sup> Tamtéž.

Jessor u každého z těchto systému, které se podílí na vzniku rizikového chování a jeho projevů, jmenuje rizikové faktory a protektivní faktory.

Rizikovými faktory pak rozumíme ty, které v daném systému dominují jako největší hrozba vzniku rizikového chování. Jessor uvádí základní příklady, ve skutečnosti takových faktorů může existovat celá řada.

Stejně tak je tomu u protektivních faktorů, které chápeme jako faktory podporující vývoj určitých projevů pozitivním směrem. Příkladem protektivních faktorů je rodičovská opora, příznivé rodinné klima, zdravý životní styl apod. Téměř vždy záleží na tom, které z těchto dvou druhů faktorů převažují. Pochopitelně, pokud převažují rizikové faktory, zvyšuje se současně také pravděpodobnost inklinování k rizikovému chování. Vyšší podíl protektivních faktorů má pak vliv na snižování této pravděpodobnosti. Ovšem každé pravidlo má své výjimky. Vysoký podíl rizikových faktorů může být doprovázen také vysokým podílem protektivních faktorů. Například žák z příznivého rodinného prostředí, s dobrými studijními výsledky může udržovat intenzivní přátelské vztahy s vrstevníky s projevy rizikového chování a z nepříznivého sociálního prostředí. Toto je ovšem skutečně jen ojedinělý, nikoliv nemožný stav.

Výše uvedené schéma je názorným příkladem toho, jak může rizikové chování ovlivnit budoucí vývoj, pokud není jeho progresi zabráněno. Odtud se dostáváme k plnohodnotnému významu preventivních opatření, která svými aktivitami usilují o to, aby ke vzniku rizikového chování vůbec nedošlo.

Při prevenci rizikového chování působíme na jedince či skupinu (většinou školní třídu). Vycházíme ze skutečnosti, že nejdůležitější je žákovo subjektivní vnímání skutečnosti. Každá osobnost má své vlastní normy, hodnoty a postoje. Při preventivních opatřeních vždy apelujeme na individuální postoje jedince, jelikož to, jak on sám vnímá skutečnost a s ní spojené rizikové chování, ve velké míře určuje, zda u něho k rozvoji rizikového chování dojde či nikoliv. Tímto faktem můžeme odkázat k obr. č. 1, ve kterém Jessor hovoří o tzv. percipovaném prostředí. Jedná se o to, jak jedinec své okolí a prostředí

vnímá. Pokud takový jedinec žije například v neuspokojivém rodinném prostředí, pak se pro něj stávají důležitější vrstevníci, přebírá vzorce jejich chování a pravděpodobnost vzniku rizikového chování se zvyšuje.

Hovoříme-li o subjektivním vnímání jedince v souvislosti s výskytem rizikového chování, pak je jistě na místě zmínit také motivační postoje a vnímání sebe samého. Každý jedinec má své cíle, kterých se snaží dosáhnout, aby uspokojil své potřeby. Jejich dosažení nebo způsob naplňování cílů je závislý na míře motivace, která je u každého individuální. Pokud jedinec v dosahování svých cílů opakovaně selhává, pak po čase volí jiné způsoby, kdy jedním z nich může být právě rizikový způsob chování.

## 2. Termín prevence

Z hlediska klasifikace prevence rozlišujeme primární, sekundární a terciární prevenci:

### a) Primární prevence

Primární prevence je základním typem prevence a je zajišťována Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT), které vydává metodické doporučení pro primární prevenci, a to především k rizikovému chování u „*děti, žáků a studentů (dále jen „žák“)* ve školách a školských zařízeních v souladu se *Strategií prevence rizikového chování u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy, Národní strategií protidrogové politiky, Strategií prevence kriminality.*“<sup>7</sup>

Je tedy zřejmé, že primární prevence rizikového chování je poměrně složitý proces, který svým rozsahem zasahuje do několika dalších sektorů, tedy svou činnost rozvíjí například ve školství, zdravotnictví, v sociálním sektoru a v dalších liniích. Současně se v tomto typu prevence prolínají aktivity mnoha různých oborů, jako jsou například pedagogika, psychologie, sociologie a další, kdy je nezbytně nutná vzájemná spolupráce s dalšími činnými orgány.

Primární prevence se snaží příznivě působit na jedince v mnoha různých směrech. V ideálním případě existuje mnoho cílů, kterých bychom chtěli preventivními opatřeními dosáhnout, avšak v reálném případě je možné dosáhnout jen několika z nich. Ovšem veškeré aktivity primárně preventivních opatření se snaží komplexně zahrnout všechny cíle a užívat mnohočetných strategií při jejich realizaci.

---

<sup>7</sup> Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže, č.j.: 21291/2010-28

Prioritním úkolem primární prevence je snaha předejít rozvoji problémů a minimalizovat je, čili snaha zajistit, aby nežádoucí projevy rizikového chování vůbec nenastaly. Pomocí konkrétních aktivit se zaměřuje na zajištění optimálního vývoje dítěte, a to jak fyzického, tak také psychického a sociálního, tedy celkové směřování ke zdravému životnímu stylu.

Optimálním vývojem a zdravým životním stylem miníme například vybavení jedince potřebnými dovednostmi čelit vnějším společenským tlakům i tlakům rizikového chování, posilovat u jedince vnímání a uvědomování si vlastních kvalit, různými nácviky posilovat schopnost asertivního přístupu, schopnost odolávat stresu a jiným zátěžovým situacím, osvojit si kladné sociální cítění a chování, naučit se řešit problémy sociálně akceptovatelným způsobem, naučit se respektovat názory a postoje druhých a umět otevřeně diskutovat, zlepšovat sociální komunikaci, uvědomovat si zodpovědnost za své činy, být schopný řešit samostatně problémy či být schopen vyhledat vhodnou pomoc pro řešení konfliktu, činit vlastní rozhodnutí, být schopný orientovat se v požadavcích každodenního života, utvořit si vlastní postoje a normy v souladu s hodnotami společnosti apod.

V případě individuální potřeby některého z žáků je povinností realizátora preventivních opatření zajistit specializovanou péči či poskytnout radu v dalším možném postupu v řešení jeho osobních problémů.

- Nespecifická primární prevence

Nespecifická primární prevence se zaměřuje na komplexní podporu zdravého životního stylu jedince, tedy soustředí veškeré aktivity na rozvoj harmonické osobnosti s možností rozvoje schopností a dovedností jedince, jeho nadání i zájmů. Všemi technikami usiluje o osvojení kladného sociálního chování jedince, k uvědomění si vlastní

odpovědnosti za sebe samého, za své jednání a k osvojení si společenských pravidel a jejich dodržování. Tohoto harmonického rozvoje se snaží dosáhnout pomocí organizace volného času žáka tak, aby jedinec dovedl tento volný čas smysluplně využít. Jedná se tedy například o sportovní a pohybové aktivity a jiné volnočasové programy jako jsou například zájmové kroužky, které podporují rozvoj nadání žáka.

- **Specifická primární prevence**

Cílem specifické primární prevence je efektivně působit na určité skupiny žáků, u kterých lze předpokládat zvýšené riziko vzniku negativního vývoje. Zaměřuje svou pozornost na jednotlivé typy rizikového chování u žáků a snaží se jejich výskyt minimalizovat.

- **Všeobecná prevence**

Nerozlišuje více či méně rizikové skupiny, zaměřuje se na běžnou populaci žáků základních i středních škol bez bližšího zjišťování rozsahu rizika. Tento typ prevence je obvykle zaměřen na větší počet žáků, nejčastěji na školní třídu a její realizace je v kompetenci školního metodika prevence.

- **Selektivní prevence**

Svou pozornost směřuje na konkrétní skupiny žáků a mládeže, u nichž hrozí vyšší pravděpodobnost výskytu rizikového chování. Pro efektivní působení tohoto typu prevence jsou vhodnější méně početné skupiny žáků. Možné je v tomto případě pracovat také s jednotlivci. Kompetence a vzdělání školního metodika prevence v tomto případě nejsou dostačující, tato prevence vyžaduje působení

psychologa, speciálního pedagoga a jiných specialistů.

o Indikovaná prevence

Zaměřuje svou pozornost na konkrétní skupiny či jedince, kteří jsou výrazně vystaveni rizikovým faktorům nebo u nichž se již projevila přítomnost projevů rizikového chování. Tito jedinci jsou mnohem více ohroženi než ostatní jejich vrstevníci, a to především v důsledku různých psychických poruch, nefunkčních či problematických vztahů v rodině či ve škole, projevů protispolečenského jednání apod. V tomto případě je nutná dlouhodobá spolupráce s danými žáky, jejich rodinnými příslušníky a pedagogy.

b) Sekundární prevence

Sekundární prevence svou pozornost soustředí především na včasné rozpoznání problémů souvisejících s rizikovým chováním v jejich počátečním stadiu. Provádí se u jedinců, u nichž již tyto problémy vznikly, a dále se zaměřuje na nápravná opatření, tedy rozumějme intervenci, poradenství a léčení. Jedinci, kteří jsou podrobováni sekundární prevenci, jsou především ti, kteří pocházejí z nepříznivého a neuspokojivého sociálního prostředí, tedy například z neúplných či nefunkčních rodin apod.

V tomto případě je potřeba ochránit jedince před tzv. stereotypním vnímáním ze strany jeho okolí. Jedná se většinou o negativní reakce okolí, kdy je jedince za své přečiny odsouzen jakožto takový, kdo nejedná v souladu se společenskými normami a jeho pozdější zpětné začlenění do běžného života je o to problematičtější, jelikož se musí vyrovnat s dlouhodobým sociálním odmítáním.

c) Terciární prevence

Terciární prevence je nejvyšším možným stupněm prevence a ohniskem její pozornosti jsou jedinci, kteří již výrazně projevují faktory rizikového chování. Tento typ prevence usiluje o zamezení dalším projevům či gradace nežádoucího chování a snaží se tyto projevy minimalizovat a eliminovat tak, aby byl jedinec schopen návratu do normálního života a nedošlo k celkovému poškození jeho osobnosti.

Problematika terciární prevence se však ne zcela dotýká základních ani středních škol, proto považujeme tuto stručnou charakteristiku za dostatečnou.



### **3. Primární prevence rizikového chování a její historický vývoj**

Historický vývoj primární prevence rizikového chování nebyl jednoduchý a stále prochází řadou změn a obměn. V posledních letech však zaznamenala tato oblast významný pokrok. Na základě efektivního šíření informací o této problematice a uvědomění si její nutnosti a potřeby, se Česká republika stává stále silnějším partnerem evropských trendů primární prevence. Z jejich řad vyšla poměrně velká část erudovaných odborníků, schopných provádět prevenci na profesionální úrovni.

Velmi dobré úrovně u nás v současné době dosahuje také šíření povědomí o této problematice mezi veřejnost. Východiskem ke stálému zlepšování prevence je informovanost široké veřejnosti, edukace úředníků, politiků, pedagogických pracovníků a preventivních specialistů, poskytnutí dostatečného a potřebného množství kvalitních a odborných informací a neustálé zvyšování profesionality preventivních pracovníků s důrazem na kvalitu a efektivitu jejich práce.

Cesta k optimálnímu stavu primární prevence rizikového chování však byla v historii České republiky poněkud trnitá a nesnadná. Stejně jako mnoho dalších oblastí i primární prevenci velkou měrou ovlivňovaly domácí i zahraniční události, a to zejména ty politické.

Jednotlivé oblasti a typy prevence se vyvíjely různým způsobem a různým tempem. Jak uvádí Miovský<sup>8</sup>, z hlediska závažných důsledků užívání návykových látek se nejrychleji a nejdříve vyvinula právě prevence užívání návykových látek. Minimalizace užívání návykových látek a rizik s nimi spojených je nutná, proto můžeme přisuzovat tento rychlý vývoj vnějším společenským tlakům a potřebám. Kolem této problematiky se sdružovalo

---

<sup>8</sup> Miovský, M., Skácelová, L., Zapletalová, J., Novák, P. *Primární prevence rizikového chování ve školství*, str. 14

mnoho autorů i odborníků a pozornost k prevenci dalších druhů a typů rizikového chování byla z tohoto důvodu potlačována a možná jsme si jejich potřebu ani plně neuvědomovali. Hovoříme-li tedy o vývoji primární prevence od jejího počátku, pak máme vždy na mysli především prevenci užívání návykových látek, jejíž vzestup a zvyšování efektivity i profesionality však měl nesmírný vliv na pozdější vznik a vývoj dalších odvětví primární prevence.

Významným mezníkem v historii našeho národa byl rok 1989 a přechod k demokratickému režimu. Před rokem 1989 ještě primární prevence neexistovala. Neexistoval žádný koncepční rámec ani systém oblasti prevence rizikového chování a tudíž ani žádní specialisté v této oblasti. Určité aktivity věnované tomuto tématu čas od času vznikaly, a to zejména v působnosti Ministerstva zdravotnictví a jeho Ústavu zdravotní výchovy. Avšak tyto aktivity se vyskytovaly jen zřídka, často se jednalo o jednorázové kampaně, které probíhaly pod vedením lékařů či pověřených sester a které byly zaměřeny ve většině případů pouze informativně. Výsledná efektivita těchto kampaní byla zanedbatelná, jelikož měly nejčastěji podobu pouhých plakátů či informativních letáků, a jen zřídka kdy krátce promluvili lékaři v médiích. Cílová témata těchto pokusů o preventivní opatření byla zaměřena jen na zlomek problematiky, především na užívání alkoholických nápojů a tabáku. Výsledný efekt byl proto téměř nulový a profesionalizace tohoto přístupu před sebou měla ještě dlouhou cestu.

V tehdejší době ještě nebyly prováděny žádné výzkumy efektivity prevence a čerpat zkušenosti a znalosti ze zahraničních odborných periodik také možné nebylo, jelikož veškerá periodika vycházející v západní Evropě či Spojených státech nebyla tehdejší společnosti dostupná. Dnes již můžeme předpokládat, že téma prevence se i v zahraničních odborných periodikách vyskytovalo zřídka a jeho odborné pojetí bylo jen okrajové, jelikož sama představa o systému a efektivitě prevence byla velmi nejasná.

Za významný zlom a první krok vpřed v oblasti prevence můžeme považovat rok 1993, kdy Ministerstvo vnitra České republiky vydalo dokument

nazvaný Strategie protidrogové politiky<sup>9</sup>. Jak již bylo zmíněno výše, počátky vzniku prevence v našem státě byly spjaty pouze s protidrogovou prevencí. Tento dokument byl však odrazovým můstkem i pro pozdější uplatnění prevence v mnoha dalších oblastech, jelikož jako první oficiální dokument definoval, co je oním problémem, na který se musí pozornost odborníků zaměřit, tedy co je nutné systémově změnit, aby mohl být zahájen proces efektivní prevence. Bylo zřejmé, že se nemůže tohoto opatření účastnit samotné Ministerstvo, ale že se jedná o mezioborovou záležitost. Proto byly do rozvoje prevence zahrnuty další rezorty aktivně působící v oblasti zdravotnictví, výchovy, vzdělávání a ochrany zdraví obecně. Pozornost byla zaměřena také na pedagogy základních škol, pro něž tehdejší tzv. Národní centrum podpory zdraví realizovalo semináře s tematikou užívání drog. Do těchto seminářů byla zahrnuta také nová, rozšiřující témata vztahující se k přístupu k dětem.

Miovský<sup>10</sup> zmiňuje skutečnost, že v letech 1993 až 1995 se těchto seminářů, kterých bylo provedeno 50, zúčastnilo 3000 pedagogů z různých regionů České republiky.

Vzájemné mezirezortní kontakty, mezisektorová spolupráce, zájem o problematiku prevence a šíření informovanosti do povědomí společnosti přinesly první úspěchy a pokroky ve druhé polovině devadesátých let. Stále stojí v popředí primární prevence užívání návykových látek, o níž se zejména mezi lety 1995 až 1997 začíná intenzivněji hovořit a kdy se objevují nové přístupy vedoucí k ucelení její systematičnosti a realizaci. Díky tomu se začala formovat základní představa o ucelené podobě primární prevence užívání návykových látek a její realizaci.

K dalšímu rozvoji této oblasti byly pochopitelně potřebné výzkumné studie a poznatky, které umožňovaly další profesionalizaci oblasti primární

---

<sup>9</sup> Miovský, M., Skácelová, L., Zapletalová, J., Novák, P. *Primární prevence rizikového chování ve školství*, str. 16

<sup>10</sup> Tamtéž.

prevence. O proces získávání vědecky ověřitelných poznatků se významně zasloužilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT), které dalo podnět ke sběru dat z výzkumných studií. Tyto přístupy založené na výzkumných poznatcích nazýváme odborně „evidence-based přístup“.

Poměrně úspěšně se vyvíjející systém primární prevence však neměl příliš dlouhé trvání a krokem zpět se stal rok 2007. Vlivem politických a úřednických změn v rámci MŠMT došlo ke změně uvnitř tohoto rezortu a také v postoji k primární prevenci. Ta byla z odboru č. 24 (odbor pro speciální školství a prevenci) přenesena do působnosti odboru č. 5 (odbor pro mládež a tělovýchovu). Tato změna s sebou přinesla negativní důsledky. Poměrně dlouho a složitě vznikající koncept strategie primární prevence byl zaměřen především na specifickou primární prevenci. Od roku 2007 došlo vlivem těchto politicko-úřednických změn k přechodu na tzv. nespecifickou primární prevenci. Vznikl nový dokument, který však nebyl zdaleka úspěšný a bezchybný. Z dnešního pohledu zcela jasně spatřujeme nedostatky tohoto rychle vzniklého programu, který nesplňoval ani nejzákladnější odborné požadavky, které by měla každá strategie primární prevence obsahovat. Jsou to zejména krátkodobé i dlouhodobé cíle, jejich dosažitelnost pomocí aktivit, které musí být systematicky naplánované, stejně jako časový plán realizace preventivních programů. Žádné z těchto základních odborných požadavků tento dokument neobsahoval a za primární prevenci jednoduše označoval veškeré aktivity, jimiž je možné vyplnit volný čas mládeže.

Optimističtější výhledy v oblasti rozvoje prevence přinesl následující rok 2008 a opětovný přesun problematiky primární prevence zpět do působnosti odboru č. 24. Poté byl sestaven pracovní kolektiv sestávající ze zástupců rezortů aktivně participujících na rozvoji primární prevence a dalších zástupců krajů, kteří měli kooperovat a společným aktivním přístupem přispět k profesionalizaci primární prevence.

Současný stav oblasti primární prevence rizikového chování můžeme nazvat jako období stabilizace a systematizace.

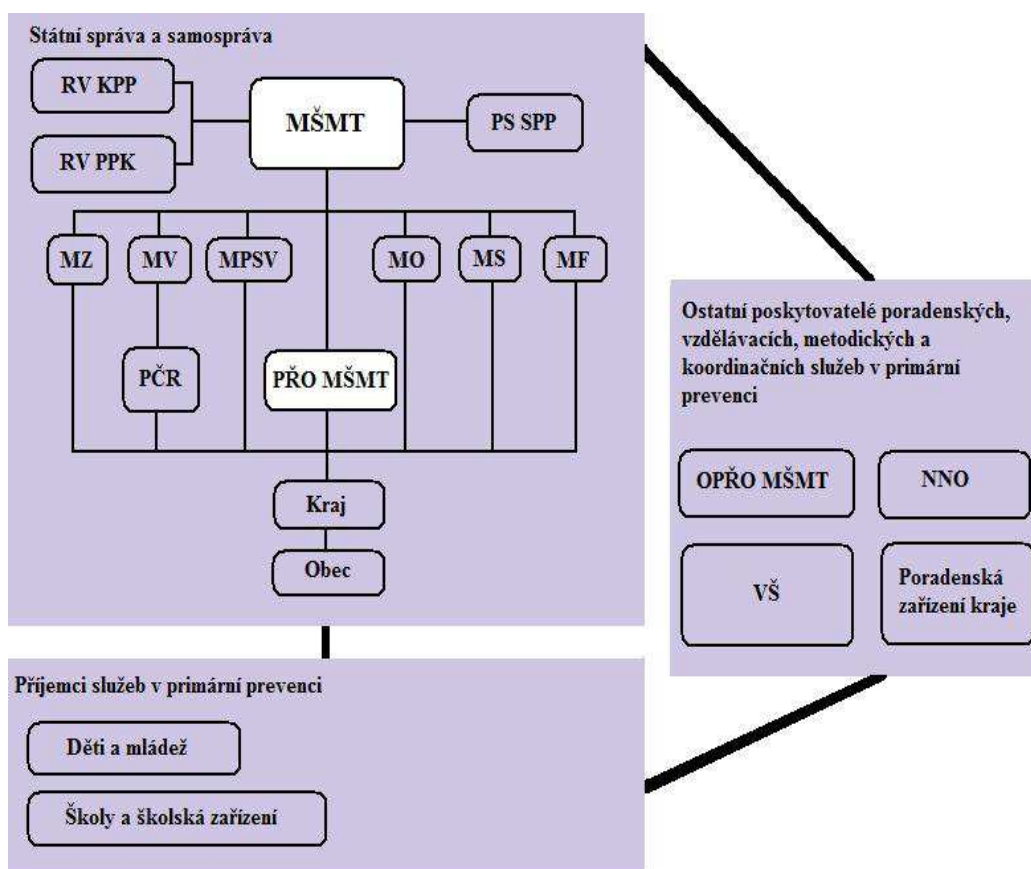
#### 4. Systém prevence rizikového chování

Primární prevence rizikového chování je prioritně zaměřena na děti, mládež a na dospívající jedince. Systém její organizace spočívá ve spolupráci škol, školských zařízení a dalších institucí s nimi spojenými. Celý systém prevence rizikového chování spadá do působnosti MŠMT. Miovský<sup>11</sup> podotýká, že MŠMT spolupracuje v rámci této problematiky také s dalšími věcně příslušnými rezorty, kterými jsou Ministerstvo zdravotnictví (dále jen MZ), Ministerstvo vnitra (dále jen MV), Ministerstvo práce a sociálních věcí (dále jen MPSV), Ministerstvo obrany (dále jen MO). Dále pak spolupracuje s nadrezortními orgány, kterými jsou Rada vlády pro koordinaci protidrogové politiky při Úřadu vlády (dále jen RV KPP) a Republikový výbor pro prevenci kriminality při Ministerstvu vnitra (dále jen RV PPK).

---

<sup>11</sup> Miovský, M., Skácelová, L., Zapletalová, J., Novák, P. *Primární prevence rizikového chování ve školství*, str. 62

Miovský<sup>12</sup> uvádí následující obrazné schéma systému prevence rizikového chování ve školství:



Obr. č. 2| Schematické vyjádření koordinační role MŠMT v systému prevence rizikového chování ve školství.<sup>9</sup>

RV KPP = Rada vlády pro koordinaci protidrogové politiky při Úřadu vlády

RV PPK = Republikový výbor pro prevenci kriminality při Ministerstvu vnitra

PS SPP = Pracovní skupina specifické primární prevence

MZ = Ministerstvo zdravotnictví

MV = Ministerstvo vnitra

MPSV = Ministerstvo práce a sociálních věcí

MO = Ministerstvo obrany

MS = Ministerstvo spravedlnosti

MF = Ministerstvo financí

PŘO MŠMT = Přímou řízené organizace Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy

OPŘO MŠMT = Ostatní přímou řízené organizace Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy

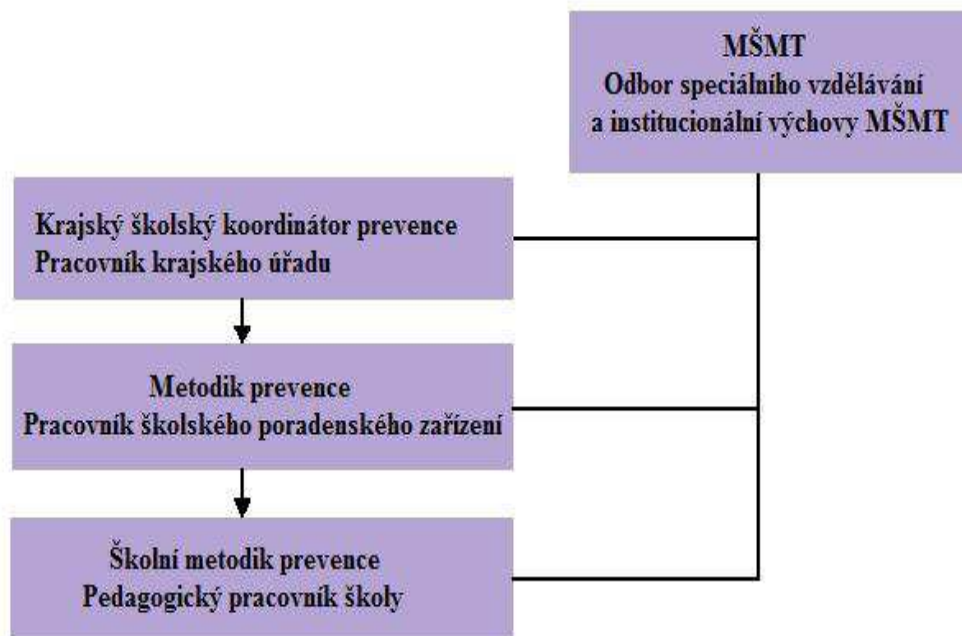
VŠ = vysoké školy

NNO = Nestátní neziskové organizace)

<sup>12</sup> Miovský, M., Skácelová, L., Zapletalová, J., Novák, P. *Primární prevence rizikového chování ve školství*, str. 63

Abychom se lépe orientovali v podstatě a náplni aktivního působení jednotlivých základních složek celkového systému prevence rizikového chování a systému její organizace, je níže popsán systém řízení primární prevence.

Miovský<sup>13</sup> uvádí také schéma vertikální koordinace prevence rizikového chování, které je následující:



Obr. č. 3| Schematický náčrt vertikální koordinace prevence rizikového chování ve školství<sup>10</sup>

#### 4.1 MŠMT

Co se týče pracovní náplně MŠMT, spektrum jeho aktivit v problematice primární prevence rizikového chování je pestré. Svou práci zahajuje na základě schválení a vydání vládních dokumentů týkajících se prevence rizikového chování u žáků. Následně zpracovává daný materiál pro určité období, tedy stanovuje tzv. akční plán.

<sup>13</sup> Miovský, M., Skácelová, L., Zapletalová, J., Novák, P. *Primární prevence rizikového chování ve školství*, str. 64



Současně metodicky spravuje a organizuje problematiku primární prevence, tedy podporuje školské koordinátory v jednotlivých krajích, kde současně rozvíjí spolupráci.

Pro efektivní organizaci primární prevence rizikového chování je pro MŠMT (podle Metodického doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních z roku 2010) nezbytná spolupráce s dalšími činnými orgány, a to zejména spolupráce s:

- poradním orgánem - Výbor pro koordinaci primární prevence
- Výborem krajských školských koordinátorů prevence
- Úřadem vlády
- Radou vlády pro koordinaci protidrogové politiky
- Republikovým výborem pro prevenci kriminality Ministerstva vnitra

Spolupráce MŠMT je však spjata také s veřejností, a to především s nestátním neziskovým sektorem, určitými fakultami vysokých škol ČR (především pedagogickými a odbornými) a v neposlední řadě je důležitá spolupráce s pedagogicko-psychologickými poradnami (dále jen PPP).

## **4.2 Krajský úřad**

Každý Krajský úřad (dále jen KÚ) je pak pověřen jmenovat tzv. Krajského školského koordinátora prevence a vyčlenit každoročně z celkového rozpočtu potřebné prostředky pro potřeby primární prevence a jejího uskutečňování. Kontroluje utváření, realizaci a plnění Preventivních programů, které si vytváří jednotlivé školy v daném regionu.

Mluvíme-li o primární prevenci rizikového chování, je nezbytně nutné, aby školy disponovaly kvalitními a erudovanými pedagogickými

pracovníky, proto KÚ zajišťuje systém vzdělávání a zvyšování odborné způsobilosti jednotlivých pracovníků školství tak, aby mohly zastávat funkci v činnosti prevence.

#### **4.3 Krajský školský koordinátor prevence**

Již bylo zmíněno, že krajský školský koordinátor prevence je jmenován v daném kraji příslušným KÚ. Jeho pracovní náplň pak spočívá ve spolupráci „s krajským protidrogovým koordinátorem, koordinátorem romské problematiky a manažerem prevence kriminality, pracovníky OSPOD a odboru zdravotnictví KÚ.“<sup>14</sup>

Jeho úkolem je sledovat a vyhodnocovat situace ve školách v rámci příslušného regionu, a to především jsou-li naplněny podmínky Preventivních programů prevence rizikového chování. Dané kompletní a souhrnné vyhodnocení situace z oblasti prevence rizikového chování, tedy závěrečnou zprávu, posléze každoročně zasílá na MŠMT. Je tedy současně nutná spolupráce s metodiky prevence, kteří mají svou působnost v PPP.

#### **4.4 Školní metodik prevence**

Slouží jako metodická podpora všem školním metodikům prevence, poskytuje jim možnost odborných konzultací v problematice prevence rizikového chování a pravidelně uskutečňuje semináře, na nichž se školní metodici v dané problematice dále vzdělávají, zdokonalují se ve své činnosti.

---

<sup>14</sup> Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže, č.j.: 21291/2010-28

V případě potřeby a žádosti ze strany školy pomáhá metodik prevence v PPP spolu se školním metodikem a je-li to nutné také ve spolupráci s dalšími příslušnými pedagogy řešit nastalé nežádoucí projevy rizikového chování a problémy s ním spojené.

#### **4.5 Ředitel školy**

Ředitel školy udržuje dohled nad systémem prevence rizikového chování v dané škole, kde působí s cílem předejít vzniku či rozvoji takového nežádoucího chování a jeho projevů. Těchto cílů se snaží dosáhnout především několika základními opatřeními, a to především poskytnutím poradenských služeb přímo v prostorách školy soustředících se na primární prevenci rizikového chování. Touto činností pověřuje školního metodika prevence či některého z pedagogů, který je kvalifikovaný a erudovaný v oboru prevence rizikového chování. Pokud není aktuálně k dispozici metodik školní prevence a žádný z pedagogických pracovníků není kvalifikovaný pro výkon této činnosti, pak má ředitel školy možnost zajistit některému z pedagogických pracovníků podmínky ke studiu a dalšímu odbornému vzdělávání v oblasti prevence rizikového chování.

Povinností ředitele školy je také správa Preventivního programu, tedy neustálá kontrola jeho utváření, dále pak koordinování jeho realizace a závěrečné vyhodnocení. Preventivní program se stává součástí školního vzdělávacího programu (ŠVP). Na všech těchto procesech, tedy tvorbě, uskutečnění a vyhodnocení Preventivního programu se podílí ředitel s dalšími činnými osobami, kterými jsou školní metodik, v případě, že má škola školního psychologa, pak spolupracuje škola i s ním, dále pak s výchovným poradcem, erudovaným pedagogickým pracovníkem, je-li takový na škole přítomen, a případně s dalšími pedagogy.

Přihlédneme-li k dalším předpokladům ředitele školy, je velice důležité, aby ředitel s pedagogickými pracovníky kooperoval, byl s nimi v přímém kontaktu a byl otevřen jakékoliv diskuzi vedené v rámci demokratického ducha, podporoval kladné vztahy na pracovišti a tím celkové přátelské klima. Ředitel školy by měl být z profesního hlediska vybaven množstvím dovedností a schopností nezbytných pro jeho profesi, měl by podporovat týmovou spolupráci a být svolný ke školním aktivitám, které podporují rozvoj žáků a studentů.

#### **4.6 Třídní učitel**

Třídní učitel hraje v celém procesu prevence rizikového chování velmi důležitou roli, jelikož je to on, kdo mívá k žákům nejbližší vztah, tráví s nimi nejvíce času a má nejlepší povědomí o klimatu třídy, její hierarchii i dynamice. Nejen že se tedy podílí na realizaci Preventivního programu, který spoluvytváří s dalšími činnými osobami, ale především podporuje pozitivní vývoj školní třídy. Tedy se snaží o optimální sociální interakce, navození pozitivní atmosféry, udržování příznivého klimatu a vede žáky k vytváření vlastních pravidel společného soužití a důsledně dbá na jejich dodržování. Po celou dobu monitoruje veškeré změny třídy a vede diagnostiku vztahů mezi žáky, registruje zvláštnosti žáků, je mu známé rodinné prostředí jeho žáků a jejich případné osobní zvláštnosti.

V neposlední řadě je důležitým úkolem třídního učitele udržovat kontakt se zákonnými zástupci žáků.

## 5. Účinnost prevence

Jak již bylo mnohokrát zmíněno, smyslem a cílem veškerých preventivních programů a opatření je předcházet vzniku rizikového chování u dětí a mládeže a s nimi spojeným problémům a negativním důsledkům. Podstatou každé takové prevence je, aby byla vedená efektivně, tedy abychom při zpětné vazbě skutečně spatřovali kladné výsledky práce. U studentů či žáků bychom měli spatřovat zřejmé známky toho, že pochopili a akceptují to, co považujeme za vhodné chování, že jsou si vědomi správného hodnotového systému společnosti, který přijmou za svůj, a řídí se jím.

Aby taková prevence byla efektivní, je třeba důsledně dbát na kontinuitu a komplexnost jednotlivých programů, je potřebná specializace realizátora, dlouhodobá práce se skupinou, během níž postupně vytváříme příznivé klima ve třídě, soustředit obsahy programů na pozitivní utváření osobnosti každého žáka, efektivně je vést ke schopnosti čelit zátěžovým situacím a vyrovnávat se s nimi, naučit se efektivně komunikovat, sdělovat své názory a současně přijímat a akceptovat názory ostatních, podněcovat v nich zdravé sebevědomí a rozvoj sebedůvěry, naučit je objektivně hodnotit sám sebe i ostatní, apod. Kromě zmíněné kontinuity, komplexnosti a dlouhodobosti preventivních programů je nutno dbát také na soustavnost práce, aktivnost ze strany realizátora, názornost a pochopitelně uvědomělost.

Skutečně efektivní a dobré preventivní programy musí mít především kvalitní obsah, měly by zahrnovat jednotlivé aktivity zvolené s rozmyslem tak, aby každý program obsahoval část „rozehřívací“, část diskusní, situaci, kdy demonstrativně navodíme určitý konflikt, problém a závěrečnou zpětnou vazbu. Takto zvolený obsah programu musí být důsledně naplánován s dostatečným časovým předstihem tak, aby byla možnost a prostor pro případné úpravy a doladění programu. V neposlední řadě je nutné řádné provedení programu. Pokud budeme mít připravený efektivní a propracovaný

program a pak podceníme jeho realizaci, nemůžeme očekávat efektivní a pozitivní zpětné vazby. Mezi nejefektivnější programy patří především ty, které jsou vedené dlouhodobě a tedy intenzivně.

Pro sestavení správného a efektivního preventivního programu je nezbytné stanovení cílů. Společně se stanovením cílů je potřeba rozvrhnout také časový plán realizace. Realizátor primární prevence rizikového chování musí předem zvážit veškerá specifika skupiny, jíž se preventivní program týká a na jejich základě si stanovit jak krátkodobé, tak dlouhodobé cíle. Tyto cíle jsou průběžně vyhodnocovány z hlediska jejich efektivity a naplnění. Toto zhodnocení nám přináší velmi potřebnou a důležitou zpětnou vazbu o naší práci a efektivnosti jednotlivých částí programu. Současně si jednoznačně ověřujeme, do jaké míry byly vybrané aktivity úspěšné či neúspěšné, jaké vyvolaly reakce a zda splnily své cíle či nikoliv. Není chybou programu ani jeho realizátora, pokud při zpětné vazbě zjistí, že některé začleněné aktivity nebyly vhodné pro stanovené cíle a tedy nikterak efektivní. I to je totiž součástí prevence. Pokud se takovýchto ne příliš pozitivních zpětných vazeb neobjevuje v programu příliš mnoho, pak nám tyto nenaplněné cíle aktivit přináší cenné zkušenosti, informace a možnost zlepšovat aktuální stav.

Součástí sestavování preventivních programů je nutnost zvážit především různá specifika skupiny, pro něž je program určen. Mezi tato specifika patří v první řadě potřeby cílové skupiny a jejich věk, dále pak můžeme podle potřeb brát v úvahu pohlaví, etnickou příslušnost či vzdělání aj. Jiné povahy bude program určený pro děti prvního stupně základní školy, druhého stupně základní školy a jiný bude program pro žáky středních škol. Přičemž tato třetí kategorie, tedy dospívající jedinci, bývají nejohroženější skupinou.

Pokud je program určen této skupině dospívajících, pak je jeho úlohou pomoci jedincům vypořádat se se všemi těmito změnami, pochopit změny ve svém vývoji a jejich důvody, poskytnout jim znalosti o důležitosti vlastního zdraví a péči o něj, měli by si uvědomit odpovědnost za sebe samého a za své činy.

Programy by měly být zaměřeny také na odhalení možných negativních vlivů, s nimiž se jedinec ve vyšší míře potýká a s nimiž by se měl naučit zacházet. Jedná se například o možný nátlak vrstevníků, měli bychom hovořit o tolik závažném tématu dnešní doby, kterým je krize rodiny, rozpady rodin, nedostatek společně tráveného času členů rodiny apod. Toto téma může být velmi nepříjemné pro mnohé z účastníků preventivních programů, jelikož si uvědomují, že primárně nejdůležitější skupinou je právě rodina, avšak ve velkém počtu rodin je neutěšená situace, narušené vazby mezi jejími členy, a to vše má negativní dopad na dítě či dospívajícího a na jeho prožívání. V tomto věku potřebují přátelské, klidné prostředí v úplné rodině s dobrými vztahy, v opačném případě se dostávají pocity úzkosti, neštěstí a neúspěchy ve školních výsledcích. Abychom mohli rozkrýt toto téma, otevřeně o něm hovořit a zacílit na něj aktivity preventivního programu, musíme si být vědomi velmi příznivého třídního klimatu a mezilidských vztahů ve třídě.

Je-li primární prevence zajišťována pověřeným odborníkem, pak musí být zajištěny další specifické požadavky stanovené MŠMT, jako je například:

- a) *program musí respektovat specifické problémy a potřeby cílové skupiny a jeho součástí tedy musí být i způsob, jakým tyto informace poskytovatel získává*
- b) *program musí být dostupný a musí respektovat základní práva jeho účastníků*
- c) *součástí programu je zajištění základních organizačních, personálních a ekonomických požadavků na poskytovatele preventivních programů*
- d) *musí být stanoveno, co vše je materiálně a technicky potřeba zajistit, aby mohl být program realizován a bylo dosahováno co nejvyšší efektivity*

*e) program musí být součástí širšího systému preventivního působení (zajištěná návaznost) a součástí jeho realizace je zhodnocení jeho kvality, případně též efektivity<sup>15</sup>*

Poslední zmínka o zhodnocení efektivity preventivních opatření je dalším důležitým

faktorem, který musí následovat po realizaci programu. Toto zhodnocení nám přináší cenné informace o tom, zda program naplnil požadovaný stanovený cíl nebo cíle, tedy zda přinesl nějaký pozitivní efekt. Za změnu v pozitivním slova smyslu v rámci preventivních opatření pak považujeme takovou, která je skutečně prokazatelná, měřitelná a evidentní. Příkladem je zřejmá redukce agresivního chování v rámci třídního kolektivu a nárůst tolerance a respektování názorů a postojů dalších členů kolektivu. Jiným příkladem je evidentní redukce počtu kuřáků ve třídě apod.

V neposlední řadě je žádoucí zmínit, že svou měrou se na účinnosti preventivních opatření podílí také skutečnost, kdy byla tato opatření zahájena. Za ideální se považuje zahájit tyto aktivity již v předškolním věku, kdy se formuje osobnost dítěte, dítě začíná zastávat určité postoje a názory. Prevence v tomto věku bývá zřídka prováděna a její podoba je pak pochopitelně odlišná od preventivních opatření na základních školách. Jelikož děti předškolního věku jsou teprve na začátku formování své osobnosti, je celkový proces prevence mnohem náročnější a přísnější na realizaci a následnou evaluaci.

---

<sup>15</sup> Miovský, M., Skácelová, L., Zapletalová, J., Novák, P. *Primární prevence rizikového chování ve školství*, str. 27



Závěrem této kapitoly bychom rádi zmínili také podobu neefektivně provedených preventivních opatření. Výsledek neefektivní prevence je vždy velmi zřejmý a je zapříčiněn především nedostatečnou způsobilostí a specializací realizátora a nesprávným přístupem při vedení preventivních programů. Naprosto neefektivní jsou nejrůznější citové apely, jednoduché bezvýznamné předávání informací a vlastních názorů, potlačování diskuze, zpochybňování názorů či postojů žáků a neumožnění dostatečného prostoru pro jejich vyjádření.

Další chybou při preventivních programech je pak situace, kdy realizátor nezapojí žáky do různých aktivit. Těch by se měli pokaždé účastnit všichni s důrazem na skutečnost, že jako třída tvoří ucelený kolektiv, a proto není možné, aby pracovala jen část z nich. Na druhou stranu je zde tenká hranice mezi tím, kdy dítě povzbudit ke spolupráci a kdy je již nuceno. Žáci by měli mít vždy možnost vlastního rozhodnutí, zda se zúčastní či nikoliv. Realizátor by měl mít neustále tuto situaci pod kontrolou a v případě, že má žák opodstatněný důvod se aktivity neúčastnit, například proto, že se cítí ohrožen její náročností, pak by měly být jeho obavy přijaty a akceptovány.

V neposlední řadě bychom jako neefektivní vedení preventivních programů označili hromadné aktivity žáků z různých tříd. Práce v početnějších skupinách není pro tyto účely vhodná, naopak. Vždy by měla být primární prevence vedena v jednom daném kolektivu, kterým je jedna školní třída. Ta má totiž své specifické klima, historii, hierarchii a dynamiku.

## 6. Příznivá třídní atmosféra

Vzhledem k tomu, že při preventivních programech často nastávají situace, kdy žáci či studenti otevřeně diskutují na různá témata, kdy se ostatním spolužákům otevírají a hovoří více či méně o svém osobním životě, pak je nezbytným předpokladem, aby byla zajištěna dobrá atmosféra ve třídě, která pochopitelně vychází z dlouhodobějšího pozitivního klimatu školní třídy. Žáci se musí ve své třídě a s ostatními spolužáky cítit bezpečně a příjemně. Úkolem realizátora preventivních programů je zajistit bezpečné prostředí pro práci. Tím rozumíme nejen zajištění fyzické bezpečnosti při programech, ale také zabezpečit stimulační a podnětné prostředí, zdůrazňovat nutnost tolerance a ohleduplnosti vůči druhým. Nelze vést primární preventivní program v prostředí, kde panuje nepřátelství, výhrušné projevy a kde je slovo tolerance cizí.

Příznivé prostředí a rozvoj dobré atmosféry posiluje také přístup učitelů, kteří by měli svým přístupem jít dětem příkladem, respektovat jejich názory, potřeby a individuální zvláštnosti či odlišnosti.

Předpokladem je tedy příznivé klima třídy, které ovlivňuje sociální chování žáků a má dopad na jejich motivaci i učební výsledky. V důsledku dosažení tohoto kladného stavu je pak žákům a studentům umožněno zažít sounáležitost se svými spolužáky, ale také s učitelem či učiteli, mají možnost seberealizace a uznání, otevírá se prostor pro zažití úspěchu v rámci samostatné a svobodné práce. Veškeré tyto aspekty pozitivního klimatu i atmosféry třídy snižují výskyt stresových situací a posilují výrazně mezilidské vztahy.

## 7. Preventivní opatření ve školní třídě

Veškeré preventivní aktivity vyžadují specializovanost, jelikož s těmito aktivitami vstupujeme do třídní dynamiky se záměrem vytvořit bezpečné prostředí pro danou třídu a s cílem působit na daný kolektiv tak, abychom ovlivnili pozitivně atmosféru třídy a vztahy jejích členů, položili základ vzájemné důvěry, nastavili trvalou harmonii vztahů a tím příznivě ovlivnili třídní klima. Je tedy pochopitelné, že takovou činnost může vykonávat odborník, který zná zásady pro práci s kolektivem a je si patřičně vědom všech zásad své činnosti a preventivních postupů a který je zároveň schopný improvizace a je kreativní, což je vlastnost, která je pro tuto činnost velmi důležitá.

Děti se prostřednictvím různých aktivit učí řešit problémy, zamýšlet se nad důsledky svého chování či chování ostatních, učí se respektovat ostatní spolužáky jako nedílnou součást svého kolektivu, tolerovat druhé, přebírat a uvědomovat si odpovědnost za své jednání a tedy se v neposlední řadě učí zamezovat vzniku možných nežádoucích situací ve třídě.

Kdo může vykonávat preventivní opatření ve školní třídě? Již bylo zmíněno, že tyto aktivity spadají do kompetencí erudovaných psychologů, speciálních pedagogů, školních metodiků prevence, erudovaného výchovného poradce, či lektora, jehož si škola přizve apod. Pokud provádíme preventivní opatření ve třídě, která nevykazuje projevy rizikového chování a nevyžaduje tudíž odborný dohled, pak se v praxi výborně osvědčili také mnozí pedagogičtí pracovníci. Nejlepší volbou je pedagog, k němuž mají děti důvěru a kladný vztah, tedy nejčastěji a v nejlepším případě je to třídní učitel, který má k dané třídě nejbližší vztah a současně děti k němu.

Pověřit pedagoga, v lepším případě třídního učitele, vedením preventivních programů ovšem nevyžaduje pouze znalost vztahů ve třídě, umění se žáky komunikovat a mít pozitivní vztahy s dětmi, ale takový pedagog by

měl být v dané činnosti řádně proškolen, měl by mít dostatečné psychologické povědomí o dané třídě, její atmosféře a dynamice.

Provádí-li prevenci přizvaný lektor, tedy osoba přicházející zvenčí, který není součástí školy, pak by měli být o jeho práci obeznámeni rodiče dětí a škola by měla obdržet dostatečné informace o činnosti lektora a následujícím průběhu prevence na jejich škole, jelikož je to právě škola, kdo odpovídá za průběh dění v čase školní docházky.

Podle toho, kdo prevenci provádí, pak rozhodujeme, kdy a případně kde je optimální preventivní opatření provádět. Vezmeme-li v potaz, že v ideálním případě tuto činnost provádí skutečně specializovaný třídní učitel, pak jsou vhodné především:

- Třídnické hodiny, které většinou mají jiný charakter a jiný průběh, než běžná vyučovací hodina, učitel k dětem zaujímá jiný postoj, diskuze jsou otevřené, nejedná se o předávání znalostí, jako je tomu v běžné výuce.
- Výukové hodiny – není-li prostor pro konání třídnických hodin, pak je vhodné využít výukových hodin, které jsou svým zaměřením blízké povaze a tématům prevence rizikového chování. Jedná se tedy například o hodiny občanské výchovy, rodinné výchovy apod.
- Suplované hodiny – převezme-li třídní učitel hodiny nějakého předmětu, pak je možné tento čas věnovat prevenci a preventivním aktivitám.
- V rámci výjezdů, jako jsou například školy v přírodě, lyžařské kurzy či školní výlety. V tomto případě se daného výjezdu účastní více pedagogických pracovníků školy, je tedy možné s dětmi kreativně pracovat a provádět preventivní aktivity. Takové výjezdy jsou velmi žádoucí především z toho důvodu, že děti jsou vykořeněni ze známého školního prostředí a jako

celý kolektiv společně tráví čas jiným způsobem než ve škole, jinak spolu komunikují a spolupracují.

V případě, že se ujme prevence jiný odborník, pak je možné tyto programy provádět:

- V rámci výjezdů s dětmi, které jsou nějakým způsobem specificky zaměřené, tedy například téma programu „Vzájemné a hlubší poznání, spolupráce, řešení konfliktů, zvládnání náročných situací a rozvoj důvěry.“ Tyto programy pak většinou vede pověřený lektor či psycholog a to za přítomnosti třídního učitele, který se do programů zapojuje a spolupracuje, čímž se více sblíží s dětmi a poznává třídní dynamiku a práci kolektivu.
- V rámci hodin školního psychologa, návštěvy výchovného poradce, či pokud je to možné také návštěvy metodika prevence. Takto vedené programy většinou mají jiný ráz než s osobou, kterou děti důvěrně znají. Ovšem záleží na situaci, dynamice a na klimatu třídy, jaký odborník je žádoucí a převezme danou činnost intervence či prevence.

V jisté míře lze na dětský třídní kolektiv působit z hlediska prevence rizikového chování také prostřednictvím školních časopisů, studiového vysílání školního rozhlasu apod. Ovšem požadavky intervence tyto možnosti zcela nesplňují.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Charvát M., Haase J. *Sborník příspěvků ze vzdělávacího soustředění 5.- 6. února 2007*

## 8. Příprava preventivních programů ve třídě

Před zahájením preventivních programů v dané skupině je nezbytně nutné mít o daném kolektivu dostatek informací. Mezi tyto základní informace patří následující:

- Má-li daná třída nějaké problémy, popřípadě jakého jsou charakteru. Pochopitelně je potřeba, aby realizátor znal pohledy všech zúčastněných stran na daný problém. Takový problém může totiž zcela jinak vnímat pedagogický sbor, jinak ho vnímají samotní žáci. Informace o jednotlivých pohledech a názorech na daný problém získá realizátor například rozhovorem s vyučujícími, s žáky a také, je-li to nutné, s jejich rodiči. Další alternativou, jak získat informace, je prostřednictvím ankety, dotazníku či zaměřit se na osobní sdělení jednotlivce.
- V jaké vývojové fázi je třída, tedy o jaký ročník se jedná. Věk je jedním ze specifických rysů, podle něž se vytváří preventivní programy. Jiný průběh budou mít preventivní aktivity u dětí v prekohezní fázi a jiné budou u dětí ve fázi koheze.
- Jaká je historie třídního kolektivu. Každá třída prochází nějakým vývojem a utváří svou historii. Realizátor pak potřebuje informace, které by mu mohly usnadnit přípravu programů a správně zacílit jejich průběh. Každá třída vznikla nějakým způsobem, ať už náhodně, výběrem či sloučením apod. Také bychom měli mít informace o tom, kdo byl v minulosti třídním učitelem a jaké povahy byly jeho vztahy s žáky, jaké metody praktikoval apod. Současně bychom měli znát mezní situace, které se ve třídě v minulosti odehrály, různé zážitky a události, které si děti pamatují.
- Jak je stanovená hierarchie třídy. Získat informace o hierarchii školní třídy není jednoduché a většinou se při získávání těchto informací užívá

různých diagnostických postupů a nástrojů. S výsledky těchto postupů by měl pracovat proškolený odborník.

- Zda se ve třídě nevyskytují problémy závažného charakteru, případně není-li přítomna nějaká patologie.
- Důraz by měl být kladen také na to, v jaké části školního roku bude preventivní činnost zahájena. Období školního roku se musí brát v potaz především z toho důvodu, že vést efektivní prevenci je daleko náročnější v počátečních měsících školního roku a současně v období blížícího se konce školního roku. A nezáleží na tom, zda se třída zná již delší dobu, jelikož třídní dynamika se na počátku a na samém konci školního roku ještě tolik neprojevuje. Za optimální pro tyto programy se považují období od konce října zhruba do poloviny května.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Charvát M., Haase J. *Sborník příspěvků ze vzdělávacího soustředění 5.- 6. února 2007*

## **9. Zásady prevence při její realizaci**

Pochopitelně neexistuje žádný obecně platný seznam zásad a postupů, který by byl vždy platný a úspěšný. Ovšem určité základní zásady, které se uplatňují, existují a mohou velmi napomoci k efektivitě prevence při její realizaci. Považujeme tedy za vhodné takové základní zásady zmínit a blíže je identifikovat.

### **9.1 Důsledná příprava**

Již bylo zmíněno, že každý realizátor prevence by měl učinit dostatečnou přípravu, co se týče sběru informací o dané školní třídě, vztazích a její dynamice. Na provedení programu by si měl vymezit dostatečný prostor tak, aby měl program efektivní výsledky a splnil dané cíle. Při samotném zahájení programu se doporučuje sedět v kroužku tak, aby měli všichni možnost vidět jeden na druhého.

### **9.2 Vnímat dynamiku školní třídy**

V případě, že prevenci provádí osoba, která danou třídu nezná, pak bývá první kontakt s dětmi a školní třídou velmi důležitý. Realizátor totiž zjišťuje, jak se děti chovají, jak reagují na určité situace, jak vnímají své spolužáky i své okolí a postupně získává důvěru třídního kolektivu. Po určité době realizátor poznává míru koheze třídy, její hierarchii a pozice i role jednotlivých dětí. Při práci se třídou je třeba nechat prostor jejich spontaneitě, ne ji tlumit. Každý projev dítěte o něčem svědčí a každý realizátor by ho měl vnímat.



### **9.3 Komunikace**

Komunikace mezi dětmi samotnými a mezi dětmi a realizátorem je při vedení preventivních programů velmi důležitá. Děti mohou mít pocit, že realizátor je pouze další autorita zvenčí tak, jak je tomu ve vztahu s učiteli během výuky ve školním prostředí. Úkolem realizátora tedy je naladit se na „notu“ dětí, s nimiž pracuje. V opačném případě nebude takový program efektivní a nedosáhne stanovených cílů. Dětem dělá ve většině případů problém naslouchat jeden druhému a dát si prostor pro vyjádření. Je důležitou rolí realizátora, aby na nutnost naslouchání si upozorňoval, aby se toto pravidlo dětem zvnitřnilo a naučily se skutečně vyslechnout druhého, aniž by se přerušovaly.

### **9.4 Zájem třídy na účasti preventivních aktivit**

Nemá smysl začínat preventivní programy ve třídě, která o ně nemá zájem. Důležité je, aby děti tuto nabídku uvítaly. Existuje-li ve třídě problém jakéhokoliv charakteru, je důležité, aby si děti tento problém nejprve uvědomily a měly zájem o jeho řešení. Realizátor problém nevytváří, ale trpělivě čeká, až o něm děti začnou samy hovořit, či je k tomu nenásilně navede.

### **9.5 Nepřebírat odpovědnost**

Žádný realizátor není za případný problém třídy zodpovědný, a proto nikdy nedává dětem najevo, že jeho úlohou je jejich problém řešit. Realizátor může dětem sdělit, že s jejich problémem byl obeznámen, ale děti by si měly být vědomy, že jim pouze pomůže najít možnosti řešení, nikoliv však, že za ně přebírá odpovědnost.

## **9.6 Očekávání**

Na začátku každého programu by měly děti být schopné definovat svá očekávání od programu, od realizátora a od ostatních spolužáků. Ve větším kolektivu dětí se většinou tato očekávání píší na papír, což vytváří časový prostor, během něhož mají děti možnost o svých očekáváním uvažovat důkladněji, než kdyby je měly sdělit ústně. A současně má realizátor posléze možnost tyto vzkazy zhodnotit a zamyslet se nad potřebami a očekáváním daného kolektivu.

## **9.7 Nemoralizovat**

Žádný realizátor by neměl dětem prezentovat své názory na daný problém jako takové, které by si děti měly osvojit. Žádné moralizování totiž není efektivní, děti se z něj nijak nepoučí, pouze dojde k tomu, že se brzdí jejich spontaneita a blokujeme vznik jejich vlastních názorů, pohledů a postojů. Skrze své pocity a postoje realizátor pouze děti navádí správným směrem a usměrňuje je.

## **9.8 Projevit vlastní postoj**

Předchozím bodem nevylučujeme, že by realizátor neměl své názory projevovat vůbec, děti jsou na jeho názory většinou zvědavé a zajímají je. Avšak je potřeba být opatrný. Svůj názor můžeme dětem sdělit, ale vzápětí je vhodné upozornit, že takto to vidím já, ale současně děti ujistit, že naprosto chápeme, že ony to vidí jinak.

## **9.9 Pracovat s dětskými emocemi a spontaneitou**

Pokud se děti během programu lektorovi otevřou, získají důvěru a o případném problému mezi sebou začnou otevřeně hovořit, pak většinou dochází k rozvášnění emocí, které mohou snadno vyústit ve vulgární projevy či napadání a obviňování druhých. K tomuto závěru by však nikdy nemělo dojít a je povinností lektora, aby tyto projevy kultivoval. Pochopitelně projevy emocí jsou žádoucí, přijímáme je a chápeme jako důsledek nejrůznějších okolností. Avšak vše je třeba držet v přijatelných mezích.

## **9.10 Nehodnotit**

Hodnocení bývá úlohou pedagoga, nikoliv však realizátora prevence. Dětem nic nepřikazujeme, nezakazujeme ani je nehodnotíme. Nejefektivnější je využívat metodu zrcadlení, tedy reflektovat skutečnost, která se odehrává v daný moment. Můžeme k tomu užívat frázi jako: „Vidím, že nám tu nastal moment, kdy...“

## **9.11 Nenabízet řešení**

Přestože má realizátor před zahájením preventivních programů dostatek informací o třídě, netráví s ní každý den, a proto nezná veškeré okolnosti jejich třídního života. Tedy pokud má třída nějaký problém, o němž hovoří, pak realizátor nenabízí řešení, vystavuje se tím totiž nebezpečí, že v případě neúspěchu bude kritizován a ztratí důvěru kolektivu. Na řešení si tedy musí děti přijít samy, realizátor je pouze oprávněn poskytnou jim možné alternativy, jak se k problému postavit nebo jak ho vnímat.

## **9.12 Ticho**

Umět udržet ticho by se mělo stát jedním z hlavních pravidel nejen při vedení programů, ale většinou si ho děti osvojují a učí se ho, pod správným vedením učitele, využívat i ve školním prostředí během výuky. Ticho je velmi důležité z toho důvodu, že umožňuje dětem se více soustředit a utřídit si myšlenky. Pak mohou volněji hovořit.

## **9.13 Následovat cíl**

Každý program musí mít stanovený jasný krátkodobý a dlouhodobý cíl, který musí realizátor při práci s dětmi vždy následovat a splnit to, k čemu byl program vytvořen. Splnění těchto cílů je ověřitelné pomocí evaluace, která nám poskytuje zpětnou vazbu o naší práci.

## **9.14 Neslibovat nesplnitelné**

Pokud se děti rozhovoří o možném problému, musí si být vědomy, že k realizátorovi mají plnou důvěru, avšak ten nesmí nikdy slibovat cokoli, co by nemohl splnit. Tedy nemůžeme dětem například slíbit, že nikomu nepovíme, co se při programech odehrává. Pokud jsou s tímto děti obeznámeny dopředu, většinou není problém shodnout se na kompromisu a nalézt společné řešení.

## **9.15 Závěrečné reflexe, supervize**

Není možné zakončit program bez následných reflexí. S dětmi je vhodné provádět pozitivní zpětnou vazbu, tedy požádat je, aby každý sdělil 1-3 momenty, které pro něj byly během programu z jakéhokoliv důvodu přínosné, co ocenil a co se mu líbilo. Někdy je také žádoucí,

aby při pozitivní zpětné vazbě každý navíc za něco pochválil svého spolužáka, který sedí v kroužku po jeho pravici.

Po ukončení programu realizátor zpracuje evaluační studii, kam zapíše veškeré své postřehy, cíle programu, splnění cílů, průběh práce, jednotlivé body programu a na co se zaměřit do budoucna. V naprosté většině totiž preventivní programy probíhají po delší dobu a setkání dětí s realizátorem je hned několik.

Práce realizátora preventivních programů by měla být doprovázena pravidelnými supervizemi, které mohou provádět další kolegové či další specialisté. Supervize umožňuje získat o provedené práci zpětnou vazbu a zlepšuje aktivitu práce.

Závěrem této kapitoly bychom rádi zmínili možná úskalí, která se v práci realizátora mohou objevit, ačkoliv dodržuje veškeré zásady, a kterých by si měl být každý realizátor vědom. Mezi ně patří zejména nebezpečí překročení vlastních kompetencí a stylizace do role psychoterapeuta, která mu nenáleží.

Dalším úskalím, kterého si musí být každý realizátor vědom, je časová omezenost jeho práce, proto by měl programy a jejich realizaci vždy řídit s tímto vědomím časové omezenosti. Začínající a nepřilíš zkušení realizátoři se mohou potýkat s nesystematičností své práce. Proto zdůrazňuji nutnost předchozí přípravy a časový odhad jednotlivých aktivit. Zkušenost s preventivními programy také souvisí s neustálou opatrností při komunikaci s dětmi tak, abychom neohrozili možné rizikové skupiny dětí a nedotkli se jejich citlivých míst.

Pokud je to možné, doporučuje se pracovat v lektorské dvojici, kdy se realizátoři doplňují a efektivita setkávání je pak daleko větší.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Charvát M., Haase J. *Sborník příspěvků ze vzdělávacího soustředění 5.- 6. února 2007*

## 10. Co víme o školní třídě?

Školní třída je charakterizována jako sociální skupina, která má své typické vlastnosti a znaky. Není prostorem působení pouze pedagogů a žáků, ale v poslední době také mnoha dalších speciálních pracovníků.

Pokud se zaměříme na základní charakteristické vlastnosti školní třídy, pak nesmíme opomenout, že každá školní třída je místem vytváření sociálních interakcí, přičemž mezi jednotlivými členy vznikají vzájemné vztahy, které se různě vyvíjí. Každá školní třída má také nějakou svou charakteristickou hierarchii a každý člen třídy má své určité postavení v kolektivu, nese určitý status. Mohli bychom tedy říci, že každý jedinec ve třídě má svou pozici. Pedagog, který přichází pravidelně s dětmi do kontaktu, by měl přibližně tyto pozice znát. Tato znalost mu umožňuje lépe se ve třídě orientovat a zmapovat vztahy. Každé dítě má ve třídě svou typickou pozici. Tyto pozice primárně rozlišujeme na<sup>19</sup>:

- Žáci v tzv. pozici alfa jsou ti, kdo plní vůdčí funkci v kolektivu. Jsou to oni, kdo mají v kolektivu hlavní slovo a kteří určují charakter třídního života. Ostatní členové kolektivu je většinou pozitivně přijímají (až na minoritní podíl tříd, kde se stane, že žáci v pozici alfa jsou kritizováni z různých důvodů, většinou však z důvodu žárlivosti či závisti). Alfa-žáci většinou bývají pro ostatní spolužáky přijímanou autoritou, ostatní je následují, napodobují a přejímají jejich názory.
- Žáci v pozici beta jsou ti jedinci, kteří jsou ostatními členy třídního kolektivu chápáni a přijímáni jako inteligentní, chytří. Beta žáci jsou ti, od nichž je vyžadována opora a rada při studiu, jsou to oni, za nimiž ostatní chodí s prosbou o nápovědu, vysvětlení nepochopené učební látky či s prosbou o opsání nesplněného domácího úkolu. Tito

---

<sup>19</sup> Charvát M., Haase J. *Sborník příspěvků ze vzdělávacího soustředění 5.- 6. února 2007*, str. 23-25

žáci ve srovnání s alfa žáky nebývají přijímáni jako autorita, ale jsou respektováni a uznáváni. Jejich sociální dopad není nijak závratný.

- Žáci v pozici gama jsou děti, které nevyžadují přílišnou pozornost, nechtějí být středem pozornosti, spíše se hlásí příslušností k většině a nechávají se tzv. vést. Nejsou příliš aktivní a jednoznačně nemají rozhodující vliv na třídní dynamiku, spíše se jí podřídí. Vztahy raději udržují s menším počtem spolužáků.
- Poslední pozice delta je tvořena dětmi nejméně vlivnými a současně nejméně přijímanými. Jedná se o žáky, kteří nejen že nejsou ostatními vyhledáváni, ale jsou dokonce odmítáni a jejich členství ve skupině vyvolává negativní ohlasy.

Mezi další charakteristické znaky školní třídy patří její historie, to znamená, že nějakým způsobem a v určitém čase daná třída vznikla a její členové přicházejí v průběhu existence utvořeného kolektivu do několika interakcí s různými vyučujícími.

Třídní dynamika je také charakteristickým prvkem školní třídy. Dynamiku určují všichni členové školní třídy, včetně jejich učitele. Každá třída má také vlastní dynamiku vtažů, která je určována především pozicí dětí ve třídě.

Třída a její kolektiv si během svého společného působení vždy utvoří specifické způsoby řešení konfliktů, nejrůznějších situací vyžadujících řešení či zvládnání náročných situací a vnějšího zvládnání zatížení. Při tomto řešení konfliktů a jiných situacích projevují žáci různé způsoby vyjadřování a komunikace, které nejsou totožné se způsobem komunikace s vyučujícím či jiným dospělým

Jak již bylo zmíněno výše, každá třída je tvořena jedinci různých vlastností, charakterů a také s různými pozicemi v kolektivu. Tyto pozice nejsou žákům přiřazeny, ale oni sami si danou hierarchii přirozeně vytvoří po nějaké době společné interakce. Pochopitelně existuje několik hlavních faktorů,

kteří tuto pozici ovlivňují. Rozlišujeme primárně dva druhy faktorů, které se podílejí na začlenění jedince do třídního kolektivu, a sice vnitřní a vnější faktory. Mezi vnitřní faktory patří následující:

- Emoční inteligence dítěte
- Sebedůvěra – pochopitelně sebedůvěra a s ní také zdravé sebevědomí ovlivňují pozici, kterou v kolektivu (a nejen školním) člověk zaujímá.
- Angažovanost – krátce poté, co třídní kolektiv vznikne, se začne projevovat, kdo je aktivním a kdo je spíše pasivním žákem. Pochopitelně pravidelná a opakovaná angažovanost pro třídu automaticky řadí daného jedince do pozice alfa.
- Inteligence a úspěšnost – žáci v pozici beta jsou většinou ti, kteří jsou ostatními přijímáni jako chytrí a inteligentní spolužáci. Studijní úspěšnost skutečně mnohé o žákovi vypovídá. Pokud je takový jedinec také kreativní a projevuje osobní ambice, pak je jeho pozice ve třídě jasně daná.
- Komunikativnost – komunikativnost společně s druhem temperamentu, extroverze a adaptabilita, to vše jsou vlastnosti, které přirozeně řadí jedince většinou do pozice alfa. Takoví jedinci, kteří jsou výřeční, společenší a komunikativní se stávají velice brzy oblíbenými jak u svých spolužáků, tak také u pedagogů. Samozřejmě jiné je to v případě, pokud je takový jedinec výřečný, i když nemá, a to zejména během vyučování, kdy neustále narušuje proces výuky. Tedy mluvíme o výřečnosti v pozitivním slova smyslu.
- Sociální zralost – na začlenění do určité pozice v třídním kolektivu má značný vliv také sociální zralost a jakási schopnost interakce s druhými, schopnost navázat kontakt s druhými, vyjadřovat se a dovednost nejen vytvářet, ale také udržovat sociální vztahy.



Zmíněné faktory jsou pouze základní a charakterizované jako vnitřní, tedy řekněme takové, které se odvíjí od žákova charakteru, schopností, dovedností aj. Je tedy na místě zmínit také vnější faktory, na jejichž základě získávají žáci ve své třídě různé pozice. Mezi vnější faktory řadíme následující:

- Doba, kdy se dítě stává členem školního třídního kolektivu – je velký rozdíl, pokud třídní kolektiv dětí vzniká současně nástupem do třídy ve stejný den stejného roku a kdy se zpočátku žáci neznají a vztahy mezi nimi se vyvíjí kontinuálně. A jiný případ je, když do třídy přistoupí žák v průběhu školní docházky. Takový jedinec má značně ztíženou a znevýhodněnou pozici, jelikož vstupuje do již utvořeného kolektivu s dávno vytvořenou hierarchií a vzájemnými vztahy. Takový jedinec se většinou stává středem pozornosti a je podroben zkoumání ze strany ostatních spolužáků. Jeho adaptace a začlenění pak záleží jen na jeho osobnostních vlastnostech a na průběžné kontrole začleňování ze strany vyučujícího.
- Zdravotní stav – pochopitelně není třeba zmiňovat, v jaké situaci a pozici se ocitá jedinec trpící nějakým zdravotním či tělesným postižením. Záleží opět na přístupu ostatních a ještě více na přístupu vyučujícího, který by měl projevit dostatek empatie, poučit ostatní, jak se mají chovat ke svému spolužákovi a vést je k empatickému přístupu a uvědomění nutnosti poskytovat takovému jedinci pomoc a pocit bezpečí.
- Rodinné zázemí – rodinné zázemí každého dítěte bezpochyby ovlivňuje jeho schopnost interakce, začlenění a chování. Jedinci vyrůstající v příznivém rodinném prostředí, které zachovává normy správného rodinného soužití a kteří dostávají ze strany rodičů podporu a pocit jistoty, se většinou dostávají do pozic alfa či beta. Naopak děti, kterým se doma nedostává dostatek důkazů lásky či pocitu bezpečí, většinou

nějakým způsobem strádají, což se odráží také v jejich pozici v kolektivu.

- Vnější fyzický vzhled – oblíbenými členy třídního kolektivu se většinou stávají děti, které jsou pro ostatní něčím atraktivní, jsou vzorem k nápodobě. Vnější fyzický vzhled tedy hraje významnou roli pro děti školního věku. Navíc jedince, který není se svým vzhledem a tudíž sám se sebou spokojený, mívá problém s prosazováním se a raději se dominantním pozicím vyhýbá.

## 11. Historie školní třídy

Jednou z mnoha vlastností školní třídy je její charakteristická historie, tedy okolnosti, za jakých třídní kolektiv vznikl, jeho průběh a způsob, jakým se vyvíjel a dotvářel.

Okamžik vzniku každé školní třídy se může v různých případech lišit a tuto informaci bychom neměli nechat bez povšimnutí, snažíme-li se třídu zmapovat a poznat. Musíme brát v potaz každý faktor její celkové charakteristiky, tedy i moment vzniku, který totiž svým způsobem určuje budoucí dynamiku třídy. Rozlišujeme tedy třídy:

- *Náhodně vzniklé* – jedná se o typický a velmi častý způsob vzniku, kdy jednotliví členové školní třídy jsou selektováni na základě přirozeného výběru populace. Neexistují žádná kritéria, podle nichž by jednotlivci byli do kolektivu zařazováni.
- *Diferencované třídy* – v tomto případě není již výběr náhodný, ale existují určitá platná kritéria, podle nichž jsou členi vybíráni a zařazováni do nově vznikající školní třídy. Velmi často jsou takovým kritériem žákovy studijní výsledky, různé formy talentu, ať už se jedná o sportovní, výtvarný, či jakýkoliv jiný druh talentu, který daná škola pro přijetí vyžaduje.
- *Výběrové třídy*<sup>20</sup> – v případě tohoto způsobu vzniku školní třídy se na počátku o toto členství uchází několik jedinců, na konci přijímacího procesu jsou však přijati jen někteří jedinci, zbylí nejsou zařazeni. Tedy prochází výběrem, který je opět určován nějakými kritérii, která musí pro úspěšné přijetí každý člen splňovat. V nejčastějších případech se jedná o výrazný zřetel na studijní výsledky a studijní předpoklady či výraznou formu talentu.

---

<sup>20</sup> Charvát M., Haase J. *Sborník příspěvků ze vzdělávacího soustředění 5.-6. února 2007*,

## 12. Stadia vývoje třídního kolektivu

Třídní kolektiv má na začátku svého vzniku jinou podobu než v momentě, kdy členové absolvují poslední ročník školní docházky a kolektiv svou existenci ukončuje. Každá třída prochází vývojem a změnami. Nejvíce času, co do počtu společně strávených let, spolu tráví žáci na základní škole či na víceletých gymnáziích, myslíme-li 6- či 8letá gymnázia. V obou případech mají žáci dostatečný časový prostor na vytvoření sociální skupiny se zcela charakteristickými rysy. Ovšem musíme rozlišovat vývoj třídního kolektivu na základní škole a na víceletých gymnáziích. Ačkoli se jedná o stejně staré děti, stadia vývoje třídy jsou odlišná.

V případě základní školy se vývoj třídního kolektivu uskutečňuje ve 4 základních cyklech:

**12.1 *Prekohezní stádium*** (někdy nazývané jako rané). Toto stadium začíná první třídou a je ukončeno třetí třídou. Na počátku vzniku třídního kolektivu, tedy v první třídě se setkávají děti, které většinou přicházejí z mateřských škol, a tedy mají určitou sociální zkušenost. Jsou ale také děti, které MŠ nenavštěvovaly, což neznamená, že nemají sociální zkušenost. V tomto stadium je důležité brát v úvahu také rozdíly ve věku a tudíž vyzrálosti jednotlivých dětí. Rozdíly jsou zde především z toho důvodu, že některé děti měly před započítáním povinné školní docházky její odklad.

V tomto stadiu je nejdůležitější osobou učitel, který se stává pro děti vzorem a je to on, kdo definuje první skupinové normy, které děti akceptují. Neplatí, že toto přijetí norem je stoprocentní, jelikož se může již v tomto stadiu objevit žák, který se projeví určitou formou kritiky. Většinou je však jeho názor iniciován a podněcován z domácího prostředí, tedy rodiči, dítě totiž bez uvážení většinou reprodukuje to, co

slyší doma. Učitel v tomto stadiu tráví s dětmi téměř nepřetržitě celý čas strávený ve školním prostředí, a tudíž se pod jeho dohledem tvoří nejen prvotní hierarchie v kolektivu, ale také se stává faktorem skupinové dynamiky. Již na konci prvního ročníku si můžeme povšimnout, že se tvoří prvotní diferenciací třídy, která se vždy odvíjí v závislosti na učitelově přístupu.

**12.2** *Stádium prvotní koheze.* V tomto období vývoje školní třídy jako kolektivu výrazně slábne vliv učitele, který již neurčuje takovou měrou dynamiku třídy. Třída a její členové si začínají uvědomovat své identity a postavení sebe samého i ostatních ve třídě. Vytváří se přirozeně hierarchie třídy, při tomto procesu se již nebere v potaz učitelův názor. Naopak, učitel se může v tomto období stát terčem kritiky. Třídou začínají vést jedinci dobře socializovaní, kteří současně začínají být uznáváni a napodobováni ostatními. Každý z členů třídního kolektivu získává svou pozici, jak již bylo zmíněno výše. Žáci si začínají uvědomovat nutnost spolupráce a utváří se v nich pocity soudržnosti. V této fázi by měl učitel umět přijímat měnící se postoje svých žáků a součásti jejich přirozeného vývoje tak, aby si však stále uchoval svou autoritu. Čili volí nové formy práce.

**12.3** *Kohezní stádium*<sup>21</sup>. V tomto stadiu učitel téměř zcela ztrácí vliv na utváření hierarchie třídy. Žáci si začínají uvědomovat mezipohlavní rozdíly. Pro učitele je v této fázi složité zaujmout novými intervenčními postupy. Jednodušší pro vyučujícího je, pokud s danou třídou byl v kontaktu, tedy s nimi pracoval i dříve. Daleko složitější situaci má pak učitel, který přichází se žáky v tomto období do kontaktu poprvé.

---

<sup>21</sup> Charvát M., Haase J. *Sborník příspěvků ze vzdělávacího soustředění 5.- 6. února 2007*, str. 26-27

Co se týče víceletých gymnázií, již bylo zmíněno, že děti jsou sice stejně staré, ale vývoj třídního kolektivu se liší. Rozdíl je v tom, že žáci, kteří studují víceletá gymnázia, prošli prvním, částečně druhým stadiem na základní škole a teprve poté se staly součástí nově vznikajícího kolektivu na gymnáziu. Stadia jsou tedy následující:

1. *Rané stádium*. V rozmezí ročníků prima-částečně sekunda.
2. *Prvotní koheze*. V rozmezí ročníků sekunda – tercie.
3. *Kohezní stádium*<sup>22</sup>. Týká se zbývajících ročníků.

Každá škola stejně jako každý učitel by se měli snažit o vytvoření takového prostředí, ve kterém se děti budou cítit dobře, bezpečně, které podpoří rozvoj jejich schopností a dovedností a které přinese dítěti určitý rozvoj, ať už emoční, sociální aj. Každý žák by měl cítit, že sociální skupina, kterou školní třída je, naplňuje jeho osobní potřeby, měl by se do školy těšit, například na ostatní spolužáky. Úkolem pedagoga tedy je zajistit utváření pozitivních vztahů mezi jednotlivými členy třídy. Učitel by se měl podílet výběrem a správnou realizací aktivit vhodných pro výuku i mimoškolní aktivity na tom, aby v dětech tyto činnosti vzbuzovaly libost.

Pokud jsou pedagogický sbor a také samozřejmě jednotliví žáci schopni vytvořit příznivé prostředí s dobrou atmosférou, pak nastává vhodná koheze, zvyšuje se komunikace a otevřenost, vzájemné kontakty jsou časté i mimo školu a dokonce dochází k tomu, že absence žáků klesá.

---

<sup>22</sup> Charvát M., Haase J. *Sborník příspěvků ze vzdělávacího soustředění 5.- 6. února 2007*, str. 26-27

Každý dobrý učitel by měl projevovat o děti zájem, měl by mít upřímný zájem o vztahy mezi svými žáky, zájem je poznat, sdílet důvěru a dbát o jejich řádný rozvoj. Existuje mnoho metod, které učiteli umožňují třídu, žáky a vztahy mezi nimi reflektovat. Může zvolit dvě základní metody, pozorování či rozhovor, nebo sáhnout po různých aktivitách vedených formou her, které mají diagnostický význam. Zkušený pedagog, který volí tyto metody formou her, ví, že je vhodné provádět je při nejrůznějších příležitostech, jako jsou třídnické hodiny, školy v přírodě či během programů vedených na různých výjezdech. S těmito aktivitami lze začít v jakémkoliv ročníku, a to již od prvních tříd.

### 13. Sociální klima školní třídy

Příznivé sociální klima školní třídy je nezbytně důležité pro plnohodnotné a správné fungování třídního kolektivu, pro to, aby byla možná účinná spolupráce mezi jednotlivými žáky a mezi žáky a pedagogy, dále pak pro to, aby psychický a emocionální vývoj dítěte a jeho osobnosti v takovém kolektivu probíhal v co možná nejlepších a klidných podmínkách. Souhrnně můžeme říci, že příznivé sociální klima je takové prostředí, ve kterém se žáci cítí dobře a spokojeně. Vzhledem k tomu můžeme tedy sociální klima školní třídy považovat za poměrně složitý jev, který je třeba stabilně udržovat a vyvíjet snahu nad jeho dalším pozitivním utvářením.

Sociální klima je stav dlouhodobý, který je individuálně typický pro každou třídu a utváří ho všichni účastníci školního a vzdělávacího procesu, kteří společně přicházejí do interakcí, tedy jednotliví učitelé, všichni žáci dané školní třídy a také podskupinky žáků, které tvoří celý třídní kolektiv, přičemž nejdůležitější roli při utváření sociálního klimatu školní třídy hraje sám učitel, který by měl být za všech okolností jeho aktivním činitelem.

Důležité principy a podstata třídního klimatu je zmíněna výše, odborné publikace uvádějí různé definice, které se však v základním pojetí neliší. Například Čapek definuje třídní klima jako *souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.*<sup>23</sup>

Vykopalová definuje sociální klima školní třídy jako *soubor všech vnějších a vnitřních podmínek působících ve vzájemné součinnosti na jednotlivé žáky i učitele a vzájemně ovlivňující jejich chování.*<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> Čapek, R. *Třídní klima a školní klima*, str. 13

<sup>24</sup> Vykopalová, H. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*, str. 5



Čapek ve své knize také cituje Průchovo zajímavě definované pojetí třídního klimatu. Průcha považuje *klima třídy za sociálně-psychologickou proměnnou, která představuje dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální výpovědi žáků dané třídy o událostech ve třídě – včetně pedagogického působení učitelů školy.*<sup>25</sup>

Školní třída je pro každého žáka velmi důležitá sociální skupina, jejíž klima může zásadně ovlivnit žákův vývoj. Přítomnost a členství ve školní třídě může být pro dítě stresující nebo naopak může takové členství dítěti poskytovat uspokojení jeho potřeb.

Každá školní třída má svou charakteristickou vnitřní strukturu, formální i neformální vztahy jejích členů, společné zájmy, sympatie i antipatie.

Pojetí sociálního klimatu školní třídy může být zaměřováno s takzvanou atmosférou školní třídy, což je jev odlišný, a to zejména z hlediska časového a odlišuje se také mírou stálosti. Jak již bylo zmíněno výše, klima školní třídy je jev dlouhodobý a víceméně stálý, oproti tomu atmosféra školní třídy je krátkodobá, situační a proměnlivá. Tato proměnlivost je různá, atmosféra ve třídě se může změnit ze dne na den, ale také z hodiny na hodinu. Atmosféra třídy se mění poměrně často, což přirozeně vyplývá z proměnlivosti aktivit v průběhu školního vzdělávacího procesu, kdy se v interakci se žáky střídají jednotliví učitelé a s nimi také vyučované předměty. Navíc jsou tyto vyučovací hodiny přerušované přestávkami, které také mohou změnit celkovou atmosféru ve třídě. Čapek uvádí rozdíl mezi třídním klimatem a atmosférou ve třídě na příkladu oblíbeného učitele, který dlouhodobě sklízí sympatie svých žáků. Avšak v případě, že nastane nežádoucí kázeňská situace a učitel je nucen viníky potrestat, jeho oblíbenost může z tohoto důvodu na nějakou dobu klesnout. Vzhledem k tomu, že klima školní třídy bylo dlouhodobě pozitivní a příznivé, zůstane učitel v nelibosti některých žáků pouze po určitou dobu a posléze se vše vrátí do původních hodnot.

---

<sup>25</sup> Čapek, R. *Třídní klima a školní klima*, str. 13

## 14. Osobnost učitele

Povolání učitele je velmi náročná profese, jelikož spektrum jeho povinností je široké a můžeme říci, že vyučující působí celou svou osobností. Jako první požadavek na učitele vždy označujeme to, že musí žáky patřičně vzdělávat a vyučovat s cílem osvojit si nové vědomosti, dovednosti a tyto znalosti trvale udržet. Ovšem vedle tohoto základního požadavku musí učitel své žáky také vychovávat, tedy pozitivně rozvíjet jejich psychiku. Snahou učitele by v tomto kontextu mělo být kladné působení na žáky tak, aby se optimálním způsobem rozvíjel jejich temperament, postoje, hodnoty, seberegulační vlastnosti apod. Škola a učitel také zásadním způsobem formují a spoluvytváří žákovy zájmy. Tento fakt jde ruku v ruce se skutečností, že pokud chce učitel kladně formovat osobnosti svých žáků, musí si být vědom skutečnosti, že velmi důležitý je jeho vlastní příklad. Pokud se bude učitel snažit, aby si jeho žáci osvojili kladné hodnoty, a sám půjde opačným příkladem, je efektivita tohoto jeho působení téměř nulová. Děti velmi citlivě vnímají učitelovu osobnost, jeho hodnoty a postoje, to, jak vnímá sám sebe a ostatní a také vnímají jeho fyzický vzhled, zevnějšek. Je důležité, aby každý dobrý učitel měl tuto skutečnost neustále na paměti.

Mezi další požadavky na učitele pak bezpochyby řadíme schopnost psychologicky jednat a uvažovat, což je nezbytně spjata s požadavkem znalosti pedagogicko-psychologických souvislostí.

Pokud se škola rozhodne pověřit vykonáváním preventivních opatření vlastního pedagoga, který je v dané problematice proškolený a erudovaný (v jiném případě je mu možnost dostudování této specializace poskytnuta), pak bychom měli zvažovat určité rysy jeho osobnosti, které jsou pro tuto činnost potřebné.

Vyjádřit kritéria osobnosti dobrého učitele a jeho vlastnosti není jednoduché. Vystává totiž otázka, co znamená být „dobrým“ učitelem. Považujeme za dobrého učitele toho, kdo v dětech podněcuje společensko-citový vývoj, nebo toho, kdo se soustředí především na jejich rozumový vývoj? Otázek vystává celá řada.

Fontana zmiňuje výzkum z roku 1960, provedený Ryansem v USA, s názvem „Posuzovací stupnice vlastností učitele“, v anglickém originále „Teacher Characteristics Rating Scale“. Výsledky tohoto výzkumu uvádí, že úspěšný učitel bývá:

*„vřelý, chápavý, přátelský, odpovědný, soustavný, vynalézavý a nadšený.“<sup>26</sup>*

Shrneme-li výše zmíněné předpoklady, které by měl dobrý učitel splňovat, shodneme se, že by měl mít kladný přístup a vztah k dětem a současně profesionální odstup a vědomí vlastní odpovědnosti.

Budeme-li se dále soustředit na osobnostní vlastnosti úspěšného učitele, je nezbytné zmínit nutnost citové zralosti. Děti velmi rychle vycítí povahu učitele a dokážou být ve svém chování vůči němu velmi bezohledné, jelikož dítě nemá tolik zkušeností, aby bylo schopno vcítit se do role učitele a do toho, jak se v takové situaci učitel cítí či co prožívá. Velmi obtížnou a těžkou situaci mají učitelé, kteří ve svém povolání začínají nebo ti, kteří mají obtíže s udržením pořádku. Citově zralý učitel se takovýmto chováním dětí nenechá vyvést z míry, ale naopak umí vhodně zareagovat. Takový učitel si totiž velmi dobře uvědomuje, že pokud by projevily vyvedení z míry či znepokojenost a nervozitu, celou situaci by ještě zhoršil ve svůj neprospěch.

---

<sup>26</sup> Fontana, D. *Psychologie ve školní praxi*, str. 364

Hovoříme-li o citové stabilitě, pak můžeme užít odborný psychologický termín „síla ego“. Tím chápeme schopnost reagovat na problémy objektivně a s klidným přístupem, tedy hovoříme o povahové vyrovnanosti jedince v kombinaci s vysokým sebevědomím a sebedůvěrou, avšak vysokém v dobrém slova smyslu, tedy myslíme realisticky vysokou úroveň sebevědomí. Učitelé, kteří disponují touto silou ego, jsou schopni se snadněji povznést nad neúspěchy a vyložit si je jako nedílnou součást školního života.

Důležitou vlastností každého dobrého učitele by měla být schopnost učinit kompromisy. Úspěšný učitel s profesionálním přístupem si uvědomuje svoji zodpovědnost, a proto svým jednáním usiluje o soudržnost a jistotu ve škole tak, aby se děti v tomto prostředí cítily bezpečně a nechyběl jim pocit jistoty. Na druhé straně méně úspěšní učitelé mají tendence zaměřovat se více sami na sebe, na své zájmy, jsou obecně agresivnější a podezřívější.

Další hledisko, které můžeme brát při hodnocení učitele v potaz, je jeho styl. Naprosto zjednodušeně rozlišujeme formální metody vyučování, při nichž se učitel zaměřuje především na daný předmět, snaží se žáky uvést do jeho problematiky a naučit novou látku. Převážná část vyučování je tedy věnována výkladu ze strany učitele a práci žáků, která jim byla vyučujícím zadána. Na druhé straně stojí neformální metoda vyučování, která je zaměřena především na děti samotné, věnuje pozornost jejich potřebám. Při tomto stylu učitel věnuje větší pozornost dětské iniciativě a poskytuje jim možnost pro rozvoj jejich odpovědnosti a tvořivosti. Nejideálnější samozřejmě je, pokud učitel obě tyto metody kombinuje, což činí většina vyučujících.

## 15. Zátěžové situace učitele ve školním vzdělávacím procesu

Učitelská profese je povoláním, které přináší četné situace, které působí na pedagogy zátěžově. Představme si pracovní prostředí učitelské profese a každodenní nároky, které jsou na pedagogy kladeny. Učitel musí být neustále pružný, musí stále korigovat a usměrňovat pořádek ve třídě, řídit vyučovací hodinu, volit vhodné aktivity a vést je cíleně, to všechno s vědomím časové omezenosti, musí reagovat na množství podnětů, komunikovat s dětmi, jejich rodiči, se svými kolegy a nadřízenými, z nichž ne s každým je možné se shodnout a vyhovět mu. Jeho profese navíc vyžaduje přizpůsobení se novým přístupům ve školství, inovacím, novým osnovám apod. Většina učitelů navíc nemá možnost všechnu práci dokončit v pracovní době, proto si často mnoho práce odnáší domů, čímž v pracovním rozpoložení pokračují i doma, kde by se měli věnovat již odpočinku a potřebné duševní hygieně, tedy vhodnému odreagování se od pracovních povinností.

Empatičtější a citlivější jedinci navíc výrazněji prožívají neúspěchy i úspěchy svých žáků a často nejtěžší je pro ně vyrovnat se s pocitem vlastního profesionálního selhání či pocitu, že nejsou schopni dosáhnout takové úrovně profesionality, jakou si sami stanovují či jaká je po nich vyžadována. V tomto případě pak dochází k frustraci.

Učitelská profese je povoláním, ve kterém je poměrně hojně zastoupen výskyt stresu u pedagogických pracovníků. Výzkum z roku 1993 vedený Fontanou a Abouseriem zkoumal učitele základních škol (prvního i druhého stupně) ve Velké Británii a výzkum přinesl výsledný poznatek, že přes 72 % z těchto zkoumaných učitelů trpí mírnou formou stresu a 23 % trpí vážnou formou stresu.<sup>27</sup> Obě výsledné hodnoty jsou poměrně alarmující.

---

<sup>27</sup> Fontana, D. *Psychologie ve školní praxi*, str. 371

Pro pojem stres nalezneme mnoho různě formulovaných definic.

D. Fontana definuje tento pojem jako: „zvýšený nárok na přizpůsobivé schopnosti mysli a těla.“<sup>28</sup>

Obecně pod pojmem stres míníme napjatý stav organismu, který je vystaven tzv. stresorům, tedy podnětům, které vyvolávají stres a následné obranné reakce na tuto zátěž. Průběh stresu je individuální záležitostí, jeho podoba je ovlivněna intenzitou stresoru a tím, jak je náš organismus schopný odolávat této zátěži. Některý člověk je schopný odolat takovému stresu, kterému jiný velmi snadno podlehne. S výskytem stresu se organismus začíná okamžitě této zátěži bránit, což se mu daří různě dlouho.

Existují tři základní stadia průběhu, od kdy se organismus na stres adaptuje, do doby zhroucení, které popsal Hans Hugo Bruno Selye<sup>29</sup>:

1. tzv. *poplachová reakce* – jedná se o první příval stresu, kdy dojde k šokové reakci a následuje mobilizace organismu a obranných sil;
2. tzv. *stadium odporu* – průběh vypořádávání se organismu se zátěží;
3. tzv. *stadium vyčerpání* – v tomto posledním stadiu dochází ke kolapsu obranných mechanismů a ke zhroucení buď psychickému, fyzickému či obojímu.

Pokud rozpoznáme závažnost působícího stresu včas, tedy během výše uvedeného stadia 1 či 2, pak je možné jeho příznaky zmírnit nebo v lepším případě zcela odstranit. V opačném případě se celá situace zhorší, průběh stresu začne být doprovázen návaly paniky, nespavostí, člověk začne být podrážděný, začne trpět poruchami spánku, jeho celkový projev pak působí velmi neklidně a v neposlední řadě se dostaví také příznaky deprese.

---

<sup>28</sup> Fontana, D. *Psychologie ve školní praxi*, str. 370

<sup>29</sup> Fontana, D. *Psychologie ve školní praxi*, str. 371

Ačkoliv se to zdá paradoxní, učitel může pociťovat v pracovním procesu jistou formu osamělosti. Celý den sice tráví v přímém kontaktu s mnoha dětmi, sám není prakticky nikdy, ale je odloučen od ostatních spolupracovníků, tedy dospělých jedinců, s nimiž by mohl projednat své případné nedostatky, starosti, problémy, pochyby apod. S dětmi takovéto věci učitel nerozebírá a už vůbec je nemůže požádat o jejich názor či o radu tak, jak by to udělal u svých kolegů. Se svými problémy tedy většinou zůstává delší dobu uzavřen ve třídě během vyučovacích hodin bez možnosti jejich ventilace. Přitom je tolik důležité sdílet s ostatními kolegy své názory, radosti i starosti, přijímat či udělovat podporu, povzbudit své kolegy a vědět, že dané obtíže jsou společné všem a vypořádání se s nimi je vždy jednodušší, když je člověk s někým sdílí. Vyrovnání se se stresem je poté o mnoho jednodušší.

Měli bychom brát v úvahu také skutečnost, že stresu snadno podléhají jedinci, kteří se vyznačují přílišným perfekcionismem či tzv. hostilitou, která se vyznačuje zvýšenou agresí, snadnějším podlehnutím stresu a nedostatkem trpělivosti s druhými. Obě dvě vlastnosti nebývají v učitelské profesi ojedinělé.

V. Holeček<sup>30</sup> definuje hlavní zdroje zátěžových situací a případného učitelského stresu:

- *žáci se špatnými postoji a nedostatečnou motivací ke školní práci*
- *špatná všeobecná kázeň žáků a rušení vyučování*
- *časté reorganizace ve škole a změny učebních programů*
- *špatné pracovní podmínky*
- *časová tíseň*
- *konflikty s kolegy*
- *špatný mravní základ školy*
- *nedostatečné společenské hodnocení práce učitele*

---

<sup>30</sup> Holeček, V. *Aplikovaná psychologie pro učitele* (in Vašina, Kyriacou, Sutcliffe), str. 33

V. Holeček<sup>31</sup> prováděl mezi lety 1999-2001 výzkum stresorů učitele, jemuž bylo podrobena 317 učitelů. Výsledky tohoto výzkumu blíže identifikují a specifikují jednotlivé stresory, jimž je učitel ve své profesi vystavován. Výzkumem bylo zjištěno, že učitelé se nejčastěji shodují na sedmi základních stresorech, kterými jsou:

1. **žáci:** *rostoucí počet žáků s problémovým chováním, s poruchami učení a chování, žáci, kteří nespolupracují, mají špatný postoj a motivaci ke školní práci, utíkají ze školy, vyrušují, jsou bez kázně, stoupá jejich agresivita a nedisciplinovanost ve třídě apod.*
2. **rodiče:** *stoupající agresivita rodičů, nekritický přístup ke svým dětem, vyhrožování učitelům soudem apod.*
3. **vedení:** *pod tímto stresorem není myšleno jen vedení školy, ale i ostatní nadřízené orgány, tj. školský úřad, Česká školní inspekce, obecní úřady apod.*
4. **kolegové:** *konflikty ve sborovně, neprofesionalita některých kolegů, nedostatek kooperace, výskyt alkoholismu u učitelů atd.*
5. **pracovní prostředí („škola“):** *špatné materiálně technické a psychohygienické podmínky na škole, tj. stav a vybavení budov a tříd, ale i nedostatek financí na provoz školy, nákup vhodných pomůcek, zařízení*
6. **pracovní přetížení:** *termínovaná práce, nahromadění úkolů, časová tíseň, krátké přestávky, nadbytečná administrativa*
7. **neuspokojená potřeba seberealizace („frustrace“):** *částečná deziluze, pocit nedocení práce učitele, nízké finanční ocenění náročné práce*

---

<sup>31</sup> Holeček, V. *Aplikovaná psychologie pro učitele*, str. 34-35



## 16. Jak zmírnit vliv působení zátěžových situací u učitele?

Není příliš složité rozpoznat v našem každodenním životě přítomnost situací, které na nás působí zátěžově a stresují nás. Každý z nás je schopen rozpoznat změnu ve svém psychickém rozpoložení, prožívání a případné úzkostné stavy. Jedná se totiž o intenzivní a souvislý stav napětí, se kterým není nemožné se vyrovnat, avšak je třeba zvolit vhodné strategie a postupy řešení a vyrovnání se se stresem.

V první řadě je důležité zvážit, zda nespadáme do některé zmíněné kategorie jedinců náchylných ke stresu a případně být odhodlán jeho příčiny zmírnit či odstranit.

Poté, kdy si člověk uvědomí změnu svého psychického stavu a podléhání zátěžovým situacím, měl by změnit postoj ke svému každodennímu pracovnímu životu, který evidentně provázejí úzkostné stavy a vytvořit si realističtější pohled na svá očekávání. Klást si vysoké nároky s sebou nese také riziko, že nebudeme schopni jim dostát a tento neúspěch se stane spouštěcím mechanismem pro vznik stresu. Pokud se nám tedy něco zrovna nedaří, měli bychom se naučit přijímat neúspěch s úsměvem. Uvádí se, že lidé, kteří umějí na své nedostatky či neúspěchy reagovat smíchem, dokazují, že si sami sebe váží a netrpí vnitřní úzkostí z toho, že jsou jejich schopnosti ve skutečnosti jiné než jejich představy o sobě samém.

Příčina může být také ve skutečnosti, že si daný učitel vytvořil určitý obraz o sobě samém a o svých profesních předpokladech, který není správný, např. je jeho představa taková, že on je učitel, který si vždy umí sjednat pořádek, má poslušné a úspěšné žáky s výborným prospěchem a bez kázeňských přestupků. Není potřeba dále uvádět fakt, že takovýto obraz je pouze ideálním modelem, který v praxi není možné zcela naplnit.

Jiná možná příčina přehnaného očekávání a vzniku stresu může být nesprávná představa obrazu ideálního já, tedy představa o sobě samém jako

někoho, kdo vyčnívá svými schopnostmi a výsledky práce nad ostatní, kdo sklízí obdiv, vyřeší s přehledem každou konfliktní situaci, vždy umí správně odpovědět apod. Pochopitelně je evidentní, že tyto příklady ukazují na nedostatek realistického uvažování.

Další důležitý krok v boji se zátěžovými situacemi je umět správně definovat a pojmenovat vlastní reakce na ně. Je vhodné zaměřit se na pečlivé zmapování toho, jaké situace či podněty v nás vzbuzují napětí a podrážděnost a které podněty nás zaručeně rozladí. Můžeme dojít k závěru, že jsou to konkrétní lidé, konkrétní situace, např. učitel zjistí, že ho pokaždé rozladí 7.A. Je ovšem nezbytně nutné si uvědomit, že 7.A. nemá ovladač, který mění naši náladu. Nemohou změnit učitelovu náladu, pokud se učitel svými reakcemi o to sám nezaslouží. Jeho reakce a chování jsou pouze v jeho režii. Bezpochyby může být náročné se s různými projevy školní třídy vyrovnat, avšak nemůžeme je obvinít z naší vlastní reakce na danou situaci. Učitel by měl hledat spíše příčinu nevhodného chování svých žáků, než se soustředit na následky, kdy svůj stres připisuje následku nežádoucího chování dětí.

Kromě analýzy situací, které jsou pro daného jedince stresory, je důležité neustále se soustředit na problém, umět přesně pojmenovat jeho povahu, projevy, vlastní reakce, zvážit alternativní možnosti, jak k problému přistupovat apod. Obecně se doporučuje zaměřit se výhradně na tyto aspekty, tedy na problém jako takový, protože v opačném případě nastává moment, kdy se jedinec zaměří spíše na vlastní emoce, které přináší prožívání daného konfliktu a takoví lidé bývají při zvládání stresu mnohem méně úspěšní. Takoví jedinci pak dle Fontany<sup>32</sup> volí tzv. strategii ruminování, kdy se uzavřou do jakéhosi pomyslného kruhu svých úzkostí a stále dokola přemýšlejí o tom,

---

<sup>32</sup> Fontana, D. *Psychologie ve školní praxi*, str. 374

jak je jejich situace složitá. Jiní lidé se zaměří na tzv. strategii negativního vyhýbání, která je nejnebezpečnějším vypořádáváním se se stresem, avšak nikoliv jeho řešením. Takový jedinec pak od svých problémů utíká, uchyluje se k požívání drog, alkoholu, agresivnímu přístupu k druhým lidem apod.

Mnohem prospěšnější a bezpečná je tzv. strategie odpoutání, která je příjemným odreagováním se a odpoutáním se od problému prostřednictvím příjemných činností jako je např. sport aj.

V neposlední řadě se doporučuje relaxace a různé formy meditací, při nichž má jedinec možnost dosáhnout klidového stavu, uvolnit se, dosáhnout vyrovnanosti a snadněji tudíž uvažovat o situacích, jež ho stresují, a lépe se s nimi vypořádat.

Při každé situaci, kdy se člověk cítí nějakým způsobem bezmocný či bezradný, by neměl zůstat se svými konflikty a problémy sám. Stejně tak je to se stresem, který si nenecháváme pro sebe, ale pokaždé bychom se měli obrátit na kolegy, vedení školy, přátele, rodinu či odborníka s prosbou o pomoc jakékoliv podoby. Ať už je to pouhý rozhovor, při kterém věci řádně prodiskutujeme a nalezneme východisko, či pomoc dlouhodobější, kdy jedinec odstraňuje příznaky a příčiny stresu postupně, krok za krokem.

## 17. Zátěžové situace žáka ve školním vzdělávacím procesu

Prvotní a nejdůležitější sociální skupinou, která zásadně a primárně ovlivňuje vývoj dítěte, je rodina. Vzhledem k tomu, že je školní docházka povinně započata v raném věku dítěte, pak je školní prostředí přirozeně druhým nejdůležitějším faktorem, který ovlivňuje osobnost žáka. Škola je prostředím, které může svým působením žákovi poskytnout podmínky pro pozitivní růst jeho osobnosti, ale také z tohoto prostředí vychází množství stresorů, které na dítě působí. Pokud je tedy školní prostředí příznivé, pak poskytuje dítěti možnost kvalitního a pozitivního rozvoje jeho osobnosti a jeho potřeb. Na druhou stranu může být dítě ve škole vystaveno množství vlivů, které pro něj mohou být nepříznivé, ba dokonce frustrující. Tyto nežádoucí a frustrující vlivy se projevují dlouhodobějšími a intenzivními pocity nelibosti a nejistoty u žáka, žák má pocit psychického strádání, které mu brání v uspokojování jeho potřeb. Vlivem tohoto strádání a úzkosti může být vyvolána frustrace, jejíž průběh i reakce na ni jsou u každého jedince individuální a jsou určovány osobnostními rysy, postoji i osvojeným způsobem chování jedince. Projevy frustrace ve vzdělávacím procesu jsou u žáka doprovázeny nápadným zhoršením prospěchu, uzavřeností a dalšími doprovodnými negativními projevy.

Soustředíme-li pozornost na zátěžové situace žáka v průběhu plnění povinné školní docházky, je podle Urbanovské zdrojem školního stresu mnoho podnětů, které můžeme členit na výkonové a interpersonální. Mezi výkonové zahrnujeme především hodnocení školního výkonu žáka a následné známkování, neboli klasifikaci, učební materiál a organizaci práce. Mezi interpersonální bychom zahrnuli vzájemné vztahy ve třídě, atmosféru školní třídy a v neposlední řadě nároky kladené na žáky ze strany rodičů.

Mareš<sup>33</sup> uvádí jako školní zátěžovou situaci tu, která:

- se jakkoliv dotýká žáka či skupiny žáků
- odehrává se ve školním prostředí či je s ním úzce spjata
- je různé povahy, tedy taková, kterou žák může i nemůže ovlivnit, je stabilní nebo nestabilní apod.
- má dlouhodobý či krátkodobý průběh, působí intenzivně či přerušovaně
- je provázena nepříjemnými, nelibými a negativními psychickými stavy žáka
- postupně graduje, až dosáhne kritické hranice, nebo působí jako momentální nápor na žáka.

Role učitele je zásadní nejen z pohledu předávání informací a poznatků v daném vyučovacím předmětu, ale právě osobnost učitele a jeho přístup může mít zásadní význam a podíl na tom, zda budou u žáka zátěžové situace eliminovány či naopak podněcovány. Významnou část dne tráví žák v interakci právě se svými učiteli, a pokud je jejich přístup nesprávný, následky nese žák. Neméně důležitou zodpovědnost za žákův prospěch a pozitivní psychický stav mají jeho rodiče, kteří mu musí poskytovat bezpečné zázemí, motivovat ho a za jeho nejen školní výkony ho oceňovat.

Pokud přesto musí žák čelit ve školním prostředí negativním vlivům, pak je nutné včas jejich projevům zabránit a zamezit dalšímu šíření, jelikož právě dlouhodobé působení těchto nežádoucích jevů způsobuje postupně se stupňující pocit úzkosti a nakonec frustraci. Frustrující je pro dítě celá řada zdánlivých maličkostí, kterými je například nedostatečná motivace ze strany učitele.

---

<sup>33</sup> Čáp, J., Mareš, J. *Psychologie pro učitele*, str. 528

Pokud učitel dává zřetelně a opakovaně najevo své mínění o nedostatečných studijních předpokladech žáka a jeho výkony opakovaně hodnotí nevhodným způsobem, pak dochází k tomu, že žák přijme tento učitelův postoj a jeho výkon se skutečně zhorší, což se projeví na jeho školním neúspěchu a neuspokojivých studijních výsledcích.

Na druhou stranu příliš vysoké nároky na žáka jak ze strany učitele, tak ze strany rodičů nejsou vhodné, pokud žák ve skutečnosti nedisponuje dostatečnými předpoklady pro dosažení požadovaných výsledků. Učitel by měl mít na paměti, že každý z jeho žáků má individuální potřeby, schopnosti a předpoklady, a rozdíly v tempu osvojení nových poznatků je tudíž nutné předpokládat. Učitel musí svou práci přizpůsobit těmto skutečnostem. Také přílišný apel a tlak na žáka v podobě například fyzických trestů ze strany rodičů za účelem dobrého prospěchu a uspokojivých výsledků studia může žáka frustrovat. Žák začne pociťovat úzkost po každém nepodařeném školním výkonu, za který je ohodnocen špatnou známkou, protože si tento neúspěch automaticky spojuje s fyzickým trestem, o němž ví, že bude následovat.

Různé formy trestu za školní neúspěšnost může užít i učitel. Ten v současné době a společnosti není oprávněn užívat fyzické tresty, což ale neznamená, že ony nefyzické tresty jsou pro dítě méně bolestné. Frustrující může být pro žáka například opakované ponižování za školní neúspěch ze strany učitele, které v naprosté většině probíhá před ostatními spolužáky, tedy veřejně. U žáka pak tato kritika a ponižování způsobují nástup pocitu méněcennosti, snížení sebedůvěry, které jsou vnitřními projevy a důsledky, a sociální izolaci, která je vnějším důsledkem nesprávného učitelova přístupu k danému žákovi. Pokud učitel žáka opakovaně před ostatními dětmi ponižuje, pak je tento jeho postoj často doprovázen také projevy antipatie, kterou ostatní pochopitelně vnímají. Může se stát, že ostatní spolužáci se ztotožní s tímto učitelovým přístupem a kritizovaný a ponižovaný žák se skutečně nakonec ocitne v sociální izolaci. Pokud je tato izolace dlouhodobá, může vést nejen k frustraci, ale také k těžkým psychickým poruchám.

V každé odborné publikaci s příslušnou tematikou se hovoří o obranných mechanismech, jejichž činnost je spuštěna jako reakce na frustraci. Tyto mechanismy se aktivují automaticky, jakmile organismus zaznamená psychické nepohodlí, napětí a úzkost. Odborné publikace opět shodně jmenují obecně platné typy obranných mechanismů. H. Vykopalová<sup>34</sup> zmiňuje základní obranné mechanismy frustrace, kterými jsou:

- **Agrese** – pokud dojde k frustraci u žáka, pak je právě agrese jeho nejčastější obrannou reakcí. Ta pak může mít mnoho podob, je zaměřena na různé objekty a má různou intenzitu projevu. Jedná se například o fyzickou agresi, slovní agresi a někdy také autoagresi, kdy jedinec svůj hněv obrací vůči své vlastní osobě a poškozuje sám sebe. Zaměření agrese může být na jednoho konkrétního jedince, na skupinu osob, vůči dospělým obecně, vůči škole apod.
- **Kompenzace** – je obranným mechanismem, který spočívá ve snaze nahradit určitý neúspěch zvýšeným úsilím v jiné oblasti.
- **Racionalizace** – tento způsob reakce na zátěžovou situaci spočívá v tom, že se žák snaží rozumově zdůvodnit své neúspěchy. Pak záleží na tom, jak jeho vysvětlení a zdůvodnění přijme okolí, zda ho vyhodnotí jako pravdivé či naopak. Pokud je žákovo vysvětlení přijato, pak on sám nehledá příčinu neúspěchu v sobě. Na druhou stranu existuje v takovém případě riziko, že žák tímto bude snižovat pocit odpovědnosti za své chyby i v dalších případech.

---

<sup>34</sup> Vykopalová, H. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*, str. 39-41

- **Bagatelizace** – je další formou projevu a reakce na frustraci, kdy žák dlouhodobě není schopen dosáhnout uspokojivých školních výsledků a jeho reakcí na tento neúspěch je znevažování, zlehčování těchto neúspěchů. Existuje zde riziko, že pokud by své neúspěchy bagatelizovalo víc členů jedné školní třídy, mohlo by dojít ke změně hodnot této skupiny a žáci, kteří by prospívali s dobrými a uspokojivými školními výsledky by přestali být vzorem, ale naopak by se stali středem posměchu a naopak. Celou situaci musí ohlídat učitel, který na své žáky působí a spoluutváří celkovou atmosféru i klima školní třídy.
- **Regrese** – znamená zpětný postup při působení frustrujících podmínek. Žákův projev se stává neúměrný jeho intelektovým schopnostem a běžnému chování i věku. Žák tímto záměrně sníženým intelektovým projevem maskuje svůj neúspěch, avšak současně není schopen v tomto případě dobrého výkonu nikdy dosáhnout.
- **Únik** – název tohoto obranného mechanismu jednoznačně označuje způsob reakce na zátěžovou situaci. Jedinec se snaží od svých problémů a neúspěchů uniknout, což může dočasně vyřešit jeho starost, ale nikdy zcela nezažehná frustrující podmínky. Tímto únikem je ve školní praxi nejčastěji záškoláctví, různě časté absence či únik do nemoci aj.



Lazarová<sup>35</sup> uvádí také pojem krize ve školním prostředí, který je také vhodně alespoň okrajově zmínit v souvislosti s tématem zátěžových situací ve školním vzdělávacím procesu. Lazarová definuje tento pojem krize jako extrémní psychickou zátěž či stav, kdy hrozí jedinci nebezpečí. Při prožívání krize pociťuje jedinec ohrožení vlastní existence a důležitá je v tomto případě nejen opora a pomoc ze strany rodiny, ale také ze strany školy. Mnohdy totiž krize vychází právě z rodinného prostředí, proto je potřeba, aby bezpečí jedince zajistila škola.

Pochopitelně škole nepřísluší povinnost, a dokonce to ani není v její kompetenci, aby celou krizovou situaci řešila. Škola by měla žákovi poskytnout v případě krize „pomocnou ruku“ a předat celý případ relevantnímu odborníkovi a příslušným institucím.

V kapitole Osobnost učitele je zmiňována skutečnost, že učitel ve své profesi musí být všestranný, že jeho rolí není pouze předávat informace a vyučovat žáky. Učitel by své povolání měl mít v oblibě, mělo by ho naplňovat i přes jeho náročnost. Učitel je totiž žákům nejen vzorem, ale žáci by k němu měli mít důvěru, jelikož učitel působí, mimo jiné, také jako poradce. Mnoho učitelů vnímá svou profesi jako poslání, v němž hrají také pomáhající roli. Lazarová<sup>36</sup> uvádí, že na základě výzkumů prováděných v roce 1990 Simone Baillauqués bylo zjištěno, že mnozí současní učitelé chtěli původně vykonávat jinou, typicky pomáhající profesi, jako je například povolání psychologa nebo sociálního pracovníka.

V současné době jsou učitelům otevřeny možnosti absolvovat různé výcviky, ať už se jedná o terapeutické výcviky, výcviky spojené s psychologickými základy a vzděláním, trénink osobnostního rozvoje aj.

---

<sup>35</sup> Lazarová B. *Netradiční role učitele: O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*, str. 14

<sup>36</sup> Lazarová B. *Netradiční role učitele: O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*, str. 16

Na učitele jsou kladeny stále vyšší nároky a společenský rozvoj a změny s ním spjaté vyžadují neustálé zvyšování profesionality a kvalifikace učitelské profese.

## 18. Hodnocení sociálních situací

Vhodnou prevencí je začlenění nácviku sociálních dovedností do výuky. Aktivity zaměřené na toto téma by měly vést děti k tomu, aby dovedly vyhodnotit danou sociální situaci, objektivně posoudit danou reakci druhého na tuto situaci či v neposlední řadě se zamyslet nad dalšími možnými aspekty a důvody, proč se daná situace vyvinula zrovna takto a co mohlo být příčinou, která není na první pohled zjevná.

Po demonstraci dané situace by měla následovat správně, cíleně vedená diskuze, která musí být do určité míry řízená učitelem a částečně nechat tuto zodpovědnost samotným žákům. Každý žák by se měl zamyslet nad danou demonstrovanou situací a nad tím, jak by jednal, kdyby byl sám jejím přímým aktérem. Jaký by volil postup svého následujícího jednání apod.

Takové situace, které můžeme navodit, mohou být různé, záleží, jaké téma chceme pro program s dětmi zvolit a jaké sledujeme cíle.

Po prodiskutování tématu a situace je vhodné nacvičit sehrání rolí v dané situaci. Je vhodné utvořit skupinky a dát žákům časový prostor pro dostatečnou přípravu scénky. Předáváme tím žákům zodpovědnost za výsledek jejich práce a současně dostanou prostor pro komunikaci ve skupinkách, kdy necháváme žáky kriticky přemýšlet o jednotlivých návrzích, současně si dávají prostor pro vyjádření a v závěru musí jednotlivé nápady sjednotit a shodnout se na nějakém závěru. Žáci mají tedy za úkol sehrát různé reakce na danou situaci. Je vždy zajímavé požadovat nejprve předvedení nevhodné reakce a poté její vhodné varianty.

V momentě, kdy necháme děti pracovat ve skupinkách na přípravě jejich role, měli bychom dbát na dodržování ohleduplnosti mezi nimi a zdůrazňovat nutnost tolerance vůči názorům druhých.

Pro vedení takového typu programu je důležité mít stanovených několik pravidel společné interakce. Nutný počet takových pravidel záleží

pouze na spolupráci třídy. Nejprve je třeba zmapovat, jak třída pracuje a jaký mají přístup jeden k druhému. V případě, že si již uvědomujeme, co by se třída měla naučit (především se jedná o zásady správného sociálního chování), pak je vhodné stanovit ona pravidla. Postup ale není takový, že dětem sepíšeme několik zásad. Žáky samotné formou společného rozhovoru vhodně nasměrujeme k tomu, aby o těchto zásadách sami uvažovali. Je dobré nechat žáky, aby se sami vyjádřili o spokojenosti mezi svými vrstevníky a o klimatu ve své třídě. Požádáme žáky, aby zavřeli oči a představili si před sebou pomyslnou škálu od nuly do sta, upažili ruku a zvedli jí do té polohy, na kolik jsou ve své třídě spokojeni apod. Poté jim můžeme položit jinou otázku, např. zda si myslí, že by oni sami mohli nějakým způsobem, například změnou reakcí na určité situace, přispět k lepším vztahům apod.

Poté je můžeme požádat, aby ukázali znovu stupeň spokojenosti. Následně zahájíme diskuzi na téma „jak by měl vypadat správný třídní kolektiv? Co bychom měli dodržovat?“, „Co bychom mohli vylepšit v naší třídě?“ apod. Tím se dostáváme k tomu, že si žáci začnou sami uvědomovat, co se jim v jejich sociální interakci daří a co nikoliv. Může se stát, že se atmosféra při takové debatě přiosťří a že si leďacos začnou děti vyčítat. I s tím musíme počítat a nechat je, aby se postupně vyjádřili. Samozřejmě je nutné jejich projevy a průběh diskuze korigovat a řídit. Následně se vrátíme k našim pravidlům. Sepíšeme několik hlavních bodů, na nichž se děti nejčastěji shodnou, že by ve správném kolektivu měly být dodržovány a které nejsou zrovna jejich silnou stránkou. Je dobré řádně každý bod prodiskutovat, např. objeví-li se v návrhu slovo tolerance, důkladně vysvětlit jeho význam a uvést příklady. Pravidel by nemělo být mnoho, je vhodné zvolit 3-5 pravidel, ale důsledně se zaměřit na jejich budoucí dodržování.

Ve finále dáme žákům prostor, aby si všechna pravidla sami odsouhlasili, aby neměli pocit, že jim je pouze podsouváme a nařizujeme jim, jak se mají či nemají chovat.

Dalším krokem v práci s pravidly je, že je nějakým způsobem zpečetí. Vhodnou metodou je obtisk ruky namočené například do temperové barvy na papír, kam jsme pravidla sepsali, či podpis apod.

Poté vyvěsíme tato pravidla na viditelné místo tak, abychom na ně kdykoliv mohli odkázat. Pouze pro představu uvedu příklad jednoho častého pravidla, které si děti stanovují, a to je naslouchání si a prostor pro vyjádření, který bychom měli často zdůrazňovat. Děti často neumějí vyslechnout druhé a zlobí se, když někdo nenechá dopovědět je samotné. Ve valné většině si přejí, aby se naučili nechat vyjádřit druhé, čímž posléze dostanou prostor k vyjádření také oni sami. Není od věci zdůraznit, že umět naslouchat je stejně důležitá sociální dovednost jako umět se vyjadřovat.<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> Fontana, D. *Psychologie ve školní praxi*, str. 309-311

## 19. Základní chyby ve vnímání při interakci učitele se žáky

Učitel je v téměř neustálé interakci se svými žáky, tedy sociální vnímání je v této profesi velmi intenzivní. Nelze se v tomto případě zcela vyvarovat subjektivnímu hodnocení žáků ze strany učitele, vzhledem k tomu, že je neustále vnímá. Při tomto hodnocení však může dojít k řadě omylů a chyb, jichž se učitel vyvarovat může a měl by. Vykopalová a Holeček se ve svých publikacích shodují na těchto následujících základních chybách ve vnímání:

### 19.1 Chyba podlehnutí prvnímu dojmu

Této chyby se často dopouští učitelé, kteří mají potřebu se co možná nejrychleji zorientovat ve svých žácích. Takový učitel má tendenci své žáky kategorizovat (v základním pojetí je rozlišuje na aktivní-neaktivní, chytré-méně chytré, pilné-líné apod.) V tomto momentě se projevuje nebezpečí této chyby sociálního vnímání, jelikož tato první informace, první atribut, který učitel žákovi udělí, výrazně ovlivňuje následující průběh dalšího učitelova vnímání. To znamená, že žáky, které jsme si zařadili do kategorie pilných a aktivních žáků, budeme i nadále s velkou pravděpodobností vnímat kladně, zatímco jejich záporným vlastnostem nebudeme věnovat takovou pozornost. Naopak, pokud bylo první vnímání záporné, pak se snaha vidět dobré vlastnosti žáka bude snižovat a naopak se budeme se zvýšenou pozorností zaměřovat na každou jeho další chybu.

Příkladem pak může být běžná situace ze školní praxe, kdy žák v průběhu prvních hodin zareagoval chybně nebo nezareagoval vůbec. Pokud má učitel tendenci podléhat prvním dojmům, pravděpodobně si tohoto žáka zapamatuje jako líného či jako žáka s nižšími rozumovými

schopnostmi. V tomto duchu s ním jedná i v dalších hodinách. Tento přístup přináší riziko v tom, že také ostatní spolužáci s postupem času začnou žáka vnímat jako méně schopného. A výsledek a současně neblahý důsledek tohoto procesu spočívá v tom, že sám žák se tomuto vnímání přizpůsobí, tuto přisouzenou vlastnost přijme za svou a skutečně se jako méně schopný bude projevovat. Tento důsledek, kdy se jedinec přizpůsobí očekávání svého okolí, označujeme jako Pygmalion efekt.

## **19.2 Efekt přání**

Efekt přání je také chybou sociálního vnímání. Jak již napovídá název, tato chyba spočívá v tom, že učitel hodnotí své žáky jako takové, jakými si on sám přeje, aby byli. Na základě toho pak vnímá svého oblíbeného žáka pozitivněji ve všech vlastnostech, než jaký skutečně je.

## **19.3 Kognitivní disonance**

Tato chyba sociálního vnímání úzce souvisí s předešlým efektem přání. Jestliže si učitel oblíbí některého žáka, pak se snaží nevnímat jeho negativní vlastnosti, resp. si je vůbec nepřipouští.

## **19.4 Halo-efekt**

Jedná se o tendenci spatřovat u jedince jednu dominantní vlastnost, ať pozitivní či negativní, která zpravidla vzniká na základě dojmu utvořeného při prvním setkání či na jeho počátku. Jedince následně posuzujeme pod vlivem tohoto dojmu i nadále. Přitom ovšem dochází k tomu, že toto soustředění se na jednu vlastnost nám znemožňuje vnímat další povahové rysy jedince. Je-li totiž celkový dojem příznivý,

pak s mnohem větší intenzitou vnímáme i další pozitivní vlastnosti jedince a mnohem méně vnímáme ony záporné a naopak. Pokud například učitele při první interakci se třídou zaujme příjemné vystupování některého z žáků, nadále bude přehlížet jeho záporné charakterové vlastnosti.

### **19.5 Chyba projekce**

Je zvláštní, avšak ne ojedinělou chybou v sociálním vnímání, kdy dochází k tomu, že osobě, kterou vnímáme, připisujeme své vlastnosti nebo vlastnosti někoho, kdo se jí podobá. Například učitelé s dlouholetou praxí mají tendenci připisovat novému žákovi stejné vlastnosti, jaké měl například jeho otec, kterého daný učitel před mnoha lety také vyučoval.

Často se stává, že učitel připisuje žákovi negativní vlastnosti, kterých si je vědom sám u sebe. Přitom čím více si je učitel vědom svých nedostatků, tím více je spatřuje u svého okolí. Například je-li si učitel vědom vlastní lakomosti, připisuje tuto vlastnost i svým žákům či žákovi.

### **19.6 Chyba figury a pozadí**

Jedná se o chybnou tendenci posuzovat jedince na základě toho, v jakém žije prostředí a mezi jakými lidmi a podle toho mu přisuzovat vlastnosti. Velmi často se stává, že pokud učitel udržuje přátelský vztah s rodiči svého žáka, pak je k tomuto žákovi shovívavější a příznivěji jej hodnotí. Naopak, pokud se rodiče žáka přátelsky stýkají s někým, ke komu učitel sympatie nechová, pak se celá tato skutečnost opět odráží na nepříznivém přístupu k danému žákovi.

Tato chyba se projevuje také při posuzování dětí pocházejících ze



sociálně slabších rodin, z dětských domovů apod. Na základě jejich původu a prostředí, kde žijí, posuzujeme vlastnosti žáka.

Tato chyba však může ve školní praxi spočívat také v prostředí, v němž dochází k vyučovacímu procesu a tedy k interakci mezi učitelem a žáky. Pokud pracujeme například v hlučném prostředí a tmavé místnosti, dochází k tomu, že vnímáme své okolí spíše nepříznivěji a naopak.

## 19.7 Předsudky

Předsudky jsou častým problémem nejen ve školním prostředí, ale v celé společnosti a mohou nést nepříznivé důsledky ve vnímání ostatních a v našem přístupu a pohledu na okolí. Ve školním prostředí vznikají předsudky často mezi pedagogickými pracovníky, kteří mají tendenci předávat si o jednotlivých třídách nebo jednotlivých žácích své zkušenosti. Chyby přijetí předsudků se pak dopouštějí ti učitelé, kteří převezmou tento názor na žáka nebo třídu od jiného svého kolegy, což ovlivní budoucí přístup k jedinci či skupině a pohled na ně.<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> Vykopalová, H. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*  
a  
Holeček, V. *Aplikovaná psychologie pro učitele*

## 20. Zásady efektivní a neefektivní komunikace

Komunikace s dítětem, jakožto základní složka interakce, je velmi důležitá po všech stránkách, avšak je třeba snažit se o to, aby byla co nejefektivnější a abychom při ní dosáhli cíle, aniž bychom druhou stranu nějak urazili, znevážili. Ve školní praxi je to pochopitelně učitel, kdo řídí komunikaci a to nejen v průběhu vyučovací hodiny. Správným přístupem a správnou komunikací s žáky učitel podporuje udržení příznivého třídního klimatu.

Dorozumívací role učitele není jednoduchá, jelikož nemá možnost udržet intenzivní kontakt s jednotlivými žáky. Musí komunikovat s celou třídou, která je tvořena přibližně dvaceti až třiceti žáky, proto většinou hovoří ke třídě jako k celku, ale alespoň chvilkovou pozornost by měl věnovat i jednotlivým žákům. Z tohoto hlediska se dá předpokládat nezbytnost učitelovy komunikační angažovanosti.

Nejen ve školní praxi, ale v komunikaci s dětmi obecně bychom měli zastávat převážně partnerský přístup. Děti nabývají uvědomění rovnocennosti s dospělým, což v nich podporuje rozvoj zodpovědnosti a vědomí, že jsou druhou stranou respektováni. Respekt a úcta musí být samozřejmě oboustranná. Kopřiva<sup>39</sup> zdůrazňuje, že respekt se vyznačuje dvěma důležitými znaky, kterými jsou zaprvé ohleduplnost, tedy, že si k druhým nedovolíme nikdy to, co sami nechceme, aby si dovolili oni k nám. Druhým důležitým znakem respektu je akceptovat rozdíly mezi námi a druhými, aniž bychom soudili, kdo je lepší či horší. Měli bychom u druhých tolerovat jejich různé potřeby, vyznání, vkus, názory aj.

---

<sup>39</sup> Kopřiva, P. *Respektovat a být respektován*, str. 12

Komunikace se žáky, s vlastními potomky, s dětmi při preventivních aktivitách i s dospělými není jednoduchá záležitost. Především učitel či lektor preventivních programů by si měl být vědom efektivních a neefektivních způsobů komunikace, jejich projevů a možných následků. Jednu skutečnost lze vyjádřit mnoha způsoby a učitel by měl umět tuto skutečnost pojmenovat co možná nejvhodnějším způsobem tak, aby se vyhnul hodnocení, popsal daný problém nebo skutečnost a provedl vhodné opatření. Kopřiva<sup>40</sup> hovoří o skutečnosti, že pokud se žák chová podle našeho názoru nevhodně, pak může příčina spočívat v jeho vnitřním pocitu ohrožení. Tento pocit je pak doprovázen negativními emocemi, které se navenek projevují vzdorem, lítostí, strachem, odmítavým postojem a nízkým sebehodnocením.

Wiedenová<sup>41</sup> odkazuje na amerického spisovatele D. Carnegieho, který definoval tři základní faktory našeho jednání s druhými lidmi:

- Nedevalvujte druhé lidi. To znamená vyvarovat se takového jednání, kterým bychom mohli druhou stranu ranit, snížit její sebevědomí a pojetí vlastní hodnoty. Je důležité se v interakci s druhými lidmi vyvarovat jejich ponižování, ostré a hrubé kritice, nestavět sám sebe do povýšené pozice a neodsuzovat je.
- Evaluujte druhé lidi. Evaluace je opačným pólem k předchozí devalvacii. Evaluovat druhé znamená pozitivně je hodnotit, zdůrazňovat jejich kvality a přispívat tak k rozvoji pozitivního sebepojetí.
- Podněcujte druhé lidi. Pomocí interakce s druhými bychom měli usilovat o pozitivní motivaci druhých, dodávat jim odvalu a stimulovat je.

---

<sup>40</sup> Kopřiva, P. *Respektovat a být respektován*, str. 40

<sup>41</sup> Wiedenová, M. *Komunikativní dovednosti a řešení konfliktních situací*, str. 24

Děti a žáci velmi potřebují, aby s nimi učitel komunikoval a přistupoval k nim v souladu s výše zmíněnými faktory. Nesprávný učitelův přístup (a přístup jakéhokoli dospělého, který je pro dítě autoritou) totiž může mít negativní dopad na psychické prožívání dítěte. Kopřiva definuje čtyři složky komunikačních stylů, kdy jedinec pociťuje psychické ohrožení:

*1. Negativní hodnocení osoby a jejích kvalit*

Učitel by se měl vyvarovat negativnímu hodnocení svých žáků, výsledek tohoto přístupu je totiž neblahý a nežádoucí. V žákovi vyvolá opakované negativní hodnocení pocity ohrožení, a pokud tento pocit trvá delší dobu, začne se přirozeně bránit a jeho reakce budou útočné. Navíc se jedinec soustředí na svou obranu natolik, že mu není umožněno zaměřit se na vyřešení problému. Na začátku této kapitoly je zmíněna důležitost partnerského přístupu a zachování vzájemného respektu obou účastníků komunikace. V případě hodnocení druhé osoby se však stavíme do nadřazené pozice. Nesprávného hodnocení v komunikačním procesu se přitom dopouštějí nejen učitelé, ale také rodiče. Nejčastějšími výroky jsou například: Ty nikdy nedělaš to, co ti řeknu!, Podívej se na svého spolužáka, ten už má úkol hotový!, Ty jsi ale lajdák! apod.

*2. Zaměření na to, co není v pořádku*

Velmi často máme tendenci zaměřovat svou pozornost na to, co druhá strana dělá chybně, co nedělá vůbec anebo co dělá jinak, než by měla. Ve třídě s množstvím žáků učitel většinou během výuky věnuje zvýšenou pozornost těm žákům, kteří pracují pomaleji, nespolupracují či těm, kteří pracují chybně, přičemž opakovaně upozorňuje na to, co dělají špatně. Za tímto přístupem se pravděpodobně skrývá představa, že pokud své žáky učitel napomene, žáci budou vědět, co mají udělat správně.

Tato představa je však mylná, žákovi totiž nikterak nesdělují, jaké konkrétní chyby se dopustil a jak má pracovat, aby si příště vedl lépe.

Typickým příkladem jsou následující výroky: Co to píšeš? To jsi tady minulou hodinu spal?, Takhle to dělat nemáš!, Tobě vyjmenovaná slova nic neříkají? apod.

### 3. *Negativní zmínky o minulosti nebo budoucnosti*

V tomto případě se jedná o opakované výčitky, kdy jedinci připomínáme nějakou událost nebo situaci z minulosti, kdy se mu něco nepodařilo, avšak nyní už to nemůže změnit. Opakované vyčítání nevede k ničemu jinému, než že jedinec ztratí zájem o jakoukoliv nápravu a přestane se snažit. Příkladem takových výroků jsou: Ty vždycky slibuješ...! Ty nikdy nedodržíš, co slíbíš! apod.

Hovoříme-li o skutečnostech budoucích, máme na mysli ty, před nimiž chceme druhou stranu varovat, avšak vlivem opakovaného upozorňování na to, co by se mohlo stát, se právě může tato skutečnost naplnit.

### 4. *Mocenský vztah, nadřazenost*<sup>42</sup>

V tomto případě není zachován vzájemný respekt a úcta, ale jedna strana se staví do pozice nadřazeného. V našem případě považujeme učitele za toho, který zaujímá mocenskou pozici a vyžaduje od žáků plnění svých příkazů.

---

<sup>42</sup> Kopriva, P. *Respektovat a být respektován*, str. 46

Čapek<sup>43</sup> rozlišuje učitelovu komunikaci na odbornou a sociální, přičemž odborná komunikace probíhá ve vyučovacím procesu se záměrem vzdělávat. Sociální komunikace sice také probíhá ve vzdělávacím procesu, ale má méně formální podobu a jejím cílem je působit motivačně, emotivně v pozitivním smyslu. Odborná komunikace je velmi důležitá, avšak vzhledem k tématu této práce zaměříme pozornost zejména na komunikaci, kterou Čapek<sup>44</sup> označuje jako sociální. Zdůrazňuje, že tento typ komunikace je minimálně stejně důležitý jako odborná komunikace, jelikož utváří třídní klima. Aby toto klima bylo příznivé, pak musí učitel ke svým žákům zaujímat přátelský, trpělivý a suportivní přístup. Není ztrátou času optat se žáků na začátku hodiny, jak prožili víkend, a není zbytečné stanovit si pro správné fungování kolektivu určitá pravidla, na jejichž vytvoření, schválení a dodržování se podílí všichni žáci kolektivně. Učitel by měl také přijímat sdělení žáků a nehodnotit negativně jejich případné chybné projevy. Čapek<sup>45</sup> zdůrazňuje pozitivní posilování, to znamená, že dopustí-li se žák nějaké chyby ve vyučování, pak ho učitel samozřejmě opraví, ale současně by měl vyzdvihnout například jeho snahu, tedy poukázat na některé pozitivum.

Zanechme nyní neefektivních způsobů komunikace a zaměřme se na ony efektivní. Učitel by nikdy neměl dopustit, aby na základě nesprávné komunikace a komunikačních způsobů jakkoliv znevážil projevy svých žáků a ohrozil jejich důvěru a sebepojetí.

---

<sup>43</sup> Čapek, R. *Třídní klima a školní klima*, str. 49

<sup>44</sup> Čapek, R. *Třídní klima a školní klima*, str. 51

<sup>45</sup> Čapek, R. *Třídní klima a školní klima*, str. 51

Kopřiva<sup>46</sup> jmenuje řadu způsobů efektivní komunikace, mezi něž patří například konstatování skutečnosti. Nastane-li určitý problém nebo neblahá situace, pak bychom měli tuto situaci popsat, aniž bychom ji však hodnotili a hledat její řešení. Při hledání řešení bychom měli poskytnout druhé straně prostor pro spoluúčast, možnost volby a současně vyjádřit vlastní očekávání. Příkladem je výrok: *Vidím, že jsi nepřinesl domácí úkol. Co s tím uděláme? Jaký je tvůj návrh?* V první větě nejprve popíšeme situaci, která nastala. Při takovémto popisu je vhodné užívat smyslových označení, kdy sdělujeme druhé straně, že jsme něco zpozorovali, něčeho si všimli, něco vnímáme. V tomto konstatování sice nespocívá řešení problému, ale udává směr další komunikaci.

Druhou větou v našem příkladu dáváme najevo, že se chceme na hledání řešení podílet a umožňujeme druhé straně výběr způsobu tohoto řešení. Přeneseme-li pozornost opět do školní praxe a vezmeme-li v potaz, že by se jednalo o situaci, která by z nějakého důvodu učitele rozhněvala, a ten by měl pocít, že jsou jeho emoce příliš silné a nedovede je momentálně usměrnit nebo má-li pocit, že by okamžité řešení problému mohlo ohrozit průběh výuky, je lepší, když řešení odloží na pozdější dobu. Žák tím pádem ví, že nastalou situaci učitel hodlá řešit a učitel má možnost zklidnit své emoce a v klidu si promyslet, jak postupovat.

Třetí věta v našem příkladu je důležitá zejména proto, že vracíme problém k žákovi. Ten vidí, že jej netrestáme, ale hodláme učinit určité opatření, na němž se podílíme společně s ním. Pokud žák nenavrhuje žádné řešení, je vhodné dát mu na výběr. Výše zmiňovaný partnerský přístup totiž spočívá také v tom, že umožníme žákovi samostatně se rozhodnout, i když z výběru definovaných možností. Následná reakce by vypadala například takto: *Můžeš napsat kromě tohoto domácího úkolu ještě jeden navíc nebo tě mohu teď z dané látky vyzkoušet. Co si vybereš?*

---

<sup>46</sup> Kopřiva, P. *Respektovat a být respektován*, str. 50

Způsobů efektivní komunikace a správného přístupu, který rozvíjí pozitivní klima školní třídy a zvyšuje důvěru a otevřenost žáků k učiteli je celá řada a různí autoři odborných publikací zmiňují mnohé varianty těchto efektivních přístupů, avšak v principu jsou jejich pojetí shodná. Čapek<sup>47</sup> považuje za efektivní komunikaci takovou, která je:

- **Přátelská.** To znamená komunikace, která je suportivní, založená na důvěře bez výhrůžek, příkazů, arogance či zesměšňování.
- **Nestresující.** Komunikace, která je klidná, vyrovnaná. Účastníci komunikace se nepřerušují, neironizují a nezpochybňují své projevy.
- **Svobodná.** Učitel je otevřen diskuzím, nevyžaduje striktní a jasné odpovědi, umožňuje projev vlastního názoru žáka.
- **Korigovaná.** Komunikace by měla mít stanovená pravidla, kterými by se její účastníci měli řídit. Například nepřerušovat projev mluvčího, dodržet dobu prezentace, dostatečný časový prostor apod.
- **Vyvážená.** V každém kolektivu se nacházejí jedinci výřečnější, pohotověji reagující a na druhé straně ti méně se projevující s menší mírou asertivity. Učitel tyto rozdíly vyvažuje a udržuje rovnocenný vztah mezi všemi účastníky komunikace.
- **Zajímavá.** Každá komunikace, která je obohacena například humorem či podněcujícími a zábavnými materiály, je aktivizující.
- **Nepovýšená.** Účastníci komunikace se cítí lépe, pokud je zachován rovnocenný vztah, respekt a úcta. Především pokud se jedná o komunikaci ve skupině, kdy se mají všichni účastníci otevřeně projevovat, je jakákoliv nadřazenost nežádoucí.

---

<sup>47</sup> Čapek, R. *Třídní klima a školní klima*, str. 52



- **Nemanipulující.** Učitel by neměl na své žáky vyvíjet žádný citový apel, nátlak ani užívat jakékoliv jiné vynucující si projevy. Kromě toho by měl své žáky vést k přímému jednání a schopnosti uplatnit vlastní názor.
- **Rovná.** Učitel slouží svým žákům jako vzor nápodoby, proto by měl ve vzájemné komunikaci jednat narovinu, přímo a neužívat výmluv či tzv. mlžení.

Wiedenová<sup>48</sup> opět odkazuje na amerického spisovatele D. Carnegieho a zmiňuje jednodušší model úspěšné a přátelské komunikace v podobě základních pravidel jednání s druhými lidmi:

1. Při komunikaci se zajímat o druhé lidi spíše, než abychom hovor orientovali k vlastní osobě.
2. Projevit zájem o druhé lidi, vyzvat protistranu, aby hovořila o sobě spíše, než abychom hovořili o vlastní osobě.
3. Hovořit s druhými o jejich zájmech spíše než o tom, co zajímá nás samotné.
4. Dávat druhým lidem najevo náš upřímný zájem o ně, pozitivně je hodnotit a dávat jim najevo, že jsou pro nás důležití spíše, než abychom se snažili projevit svou vlastní důležitost.
5. Při konverzaci a komunikaci s druhými lidmi se usmívat a přispívat k pozitivní atmosféře.

Každý učitel, stejně jako rodič, lektor, realizátor preventivních programů a další, kdo přichází do kontaktu s dítětem a nějak na něj působí, by měli mít v povědomí znalost alespoň těchto zmíněných základních způsobů komunikace a snažit se vyvarovat oněch nesprávných přístupů. Učitelovou snahou a zájmem je udržování příznivého třídního klimatu, přátelského

---

<sup>48</sup> Wiedenová, M. *Komunikativní dovednosti a řešení konfliktních situací*, str. 24

prostředí, které umožňuje nejen kvalitnější výuku, ale také otevřenější přístup při řešení různých situací. Výsledkem takto pozitivního klimatu je dobrý vztah učitele a jeho žáků i sociálních vztahů mezi žáky třídního kolektivu.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

### **1. Cíl výzkumu**

Cílem výzkumu je zjistit, jaké druhy rizikového chování se vyskytují na vybraných školách, v jaké četnosti se provádí prevence rizikového chování na vybraných školách, do jaké míry s ní mají pedagogové a žáci zkušenost, případně jakou má formu a provedení.

V případě již existujících zkušeností s prevencí rizikového chování je bližším cílem výzkumu zmapovat efektivitu preventivních aktivit z pohledu žáků a učitelů, dále pak postoje učitelů a žáků k prováděným preventivním aktivitám, tedy jistá forma zpětné vazby přinášející pohled na tento typ prevence prováděné na školách.

### **2. Metodika**

Pro zpracování praktické části této diplomové práce jsme použili kvantitativní výzkum, konkrétně metodu dotazování formou dotazníkové techniky. Tento typ výzkumné metody umožňuje hromadné získávání potřebného množství písemných odpovědí na základě písemně kladených otázek, to vše v relativně krátkém časovém období.

Dotazníky byly respondentům předloženy jedním výzkumníkem osobně na pěti základních školách v Jihočeském, Středočeském a Pardubickém kraji. Respondenti byli informováni o postupu, jak dotazník vyplňovat a byl jim poskytnut dostatečný časový prostor pro zodpovězení všech otázek. Dotazníkové formuláře nevyžadovaly vyplnění jména respondenta, byly tedy anonymní, jelikož jméno pro účel a potřebný výzkum nebylo důležité.

Dotazník byl vypracován ve dvou verzích, z nichž jedna byla určena pedagogům a druhá žákům základních škol. Verze pro pedagogy obsahovala 13 otázek, z nichž 6 otázek bylo zavřených a 7 otevřených. Verze pro žáky

obsahovala 8 otázek, z nichž 2 otázky byly zavřené a 6 otevřených. V případě zavřených otázek měly obě skupiny respondentů zakroužkovat tu odpověď, která souhlasila s uvedeným výrokem.

Sběr dat se uskutečňoval od března do dubna roku 2012. Výzkum byl omezen vzorkem zkoumaných škol, nejedná se o reprezentativní vzorek.

### **3. Charakteristika výzkumného souboru**

Výzkumný soubor se skládal celkem ze 146 respondentů. Cílové skupiny dotazovaných byly dvě, a to 23 učitelů a 123 žáků z celkem pěti základních škol České republiky. Z hlediska genderového zastoupení, bylo v celkovém počtu 23 dotazovaných učitelů (100 %) zastoupeno 19 žen (83 %) a 4 muži (17 %) ve věku v rozmezí od 27 do 59 let, s délkou praxe v rozmezí od 5 do 34 let.

Ve druhé cílové skupině bylo v celkovém počtu 123 dotazovaných žáků (100 %) zastoupeno 65 dívek (53 %) a 58 chlapců (47 %) ve věku v rozmezí od 10 do 16 let.

Sběr dat probíhal od března do dubna roku 2012 a to ve třech různých krajích České republiky. Konkrétně se jednalo o kraj Jihočeský, Středočeský a Pardubický a města Horní Planá, Veltrusy, Divišov, Moravská Třebová a Rosice u Chrasti.

U obou cílových skupin byla předpokládána předchozí zkušenost s některou z forem prevence rizikového chování.

## **4. Předpoklady výzkumné práce**

### **4.1 Cílová skupina dotazovaných: Pedagogové**

P1: Většina dotázaných pedagogů registruje prvky rizikového chování u svých žáků.

P2: Většina dotázaných pedagogů provádí osobně některé preventivní aktivity v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu.

P3: V případě, že se na školách prevence rizikového chování realizuje dlouhodobě, většina dotázaných pedagogů spatřuje pozitivní změny v třídním kolektivu.

P4: Většina dotázaných pedagogů upřednostňuje realizaci preventivních programů externími lektory než osobně.

P5: Většina dotázaných pedagogů věří, že vhodně realizovanou prevencí lze projevy rizikového chování eliminovat.

### **4.2 Cílová skupina dotazovaných: Žáci**

P1: Většině dotázaných žáků vyhovuje spíše prevence realizovaná externími lektory než pedagogy.

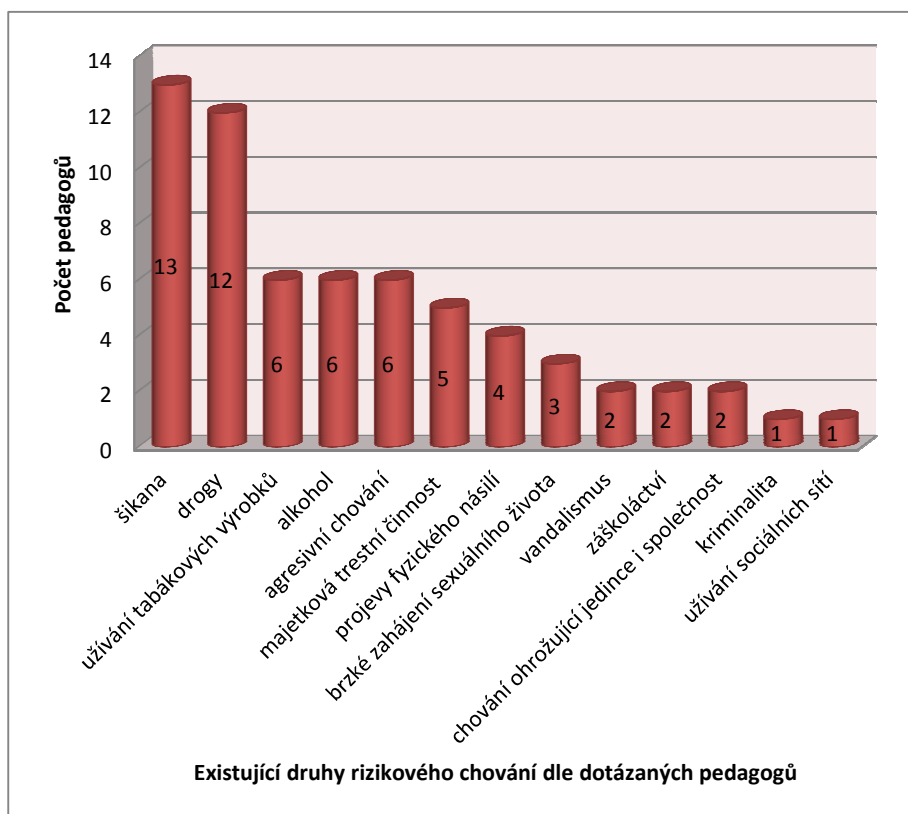
P2: Většina dotázaných žáků spatřuje zlepšení vzájemných vztahů ve třídě po absolvování preventivních programů.

P3: Většina dotázaných žáků správně chápe, co znamená pojem rizikové chování.

## 5. Výsledky výzkumu

### 5.1 Cílová skupina dotazovaných: Pedagogové

1. Otázka: Co si představíte pod pojmem rizikové chování u žáků základních škol?



Graf č. 1| Existující druhy rizikového chování dle dotázaných pedagogů

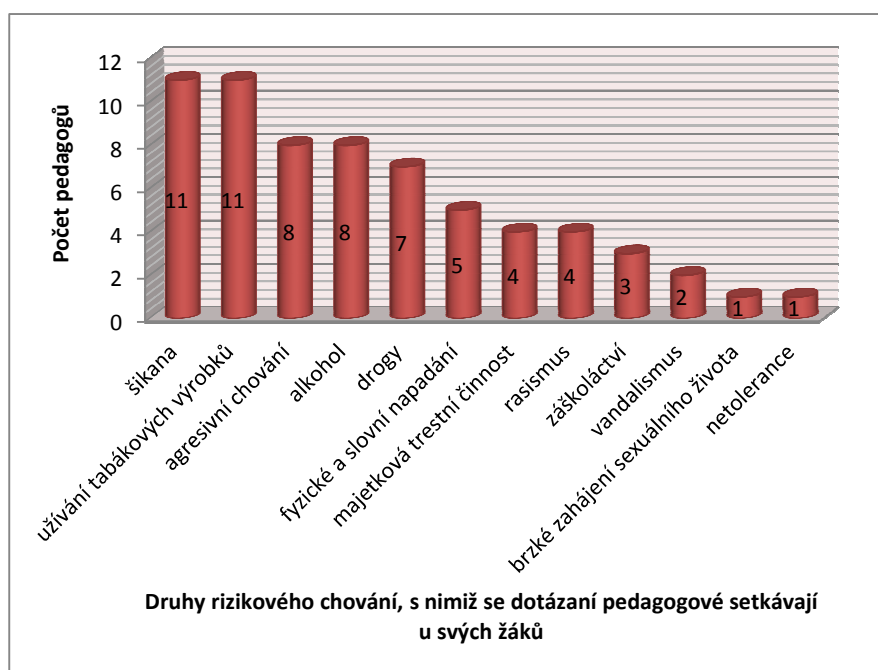
Cílová skupina 23 dotázaných pedagogů (100 %) zodpověděla tuto otázku v různé četnosti. Někteří pedagogové vyjmenovali více druhů rizikových projevů chování, jiní méně. Na horizontální linii v grafu č. 1 jsou uvedeny všechny jmenované druhy rizikového chování uvedené v dotaznících.

Na vertikální linii v grafu č. 1 je uveden počet pedagogů, kteří daný druh rizikového chování v dotazníku zmínili, tedy šikana (13), drogy (12), užívání tabákových výrobků (6), alkohol (6), agresivní chování (6), majetková trestní činnost (5), projevy fyzického násilí (4), brzké zahájení sexuálního života (3), vandalismus (2), záškoláctví (2), chování ohrožující jedince i společnost (2), kriminalita (1), užívání sociálních sítí (1).

2. Otázka: Setkáváte se s projevy rizikového chování u dětí na vaší základní škole?

Z celkového počtu 23 dotázaných (100 %) odpovědělo na tuto otázku 21 dotázaných (91 %) odpovědí „ano“ a 2 dotázaní (9 %) odpovědí „ne“.

3. Otázka: Pokud ano, s jakými?



Graf č. 2| Druhy rizikového chování, s nimiž se dotázaní pedagogové setkávají u svých žáků na ZŠ

Cílová skupina 23 dotázaných pedagogů (100 %) zodpověděla tuto otázku opět v různé četnosti. Na horizontální linii v grafu č. 2 jsou jmenovány všechny v dotaznících uvedené druhy rizikového chování vyskytující se u žáků na vybraných základních školách. Na vertikální linii v grafu č. 2 je uveden počet pedagogů, kteří daný druh rizikového chování u svých žáků pozorují, tedy šikana (11), užívání tabákových výrobků (11), agresivní chování (8), alkohol (8), drogy (7), fyzické a slovní napadání (5), majetková trestní činnost (4), rasismus (4), záškoláctví (3), vandalismus (2), brzké zahájení sexuálního života (1), fyzické a slovní napadání (1), netolerance (1).

4. Otázka: *Myslíte si, že vhodně realizovanou prevencí se mohou tyto projevy eliminovat?*

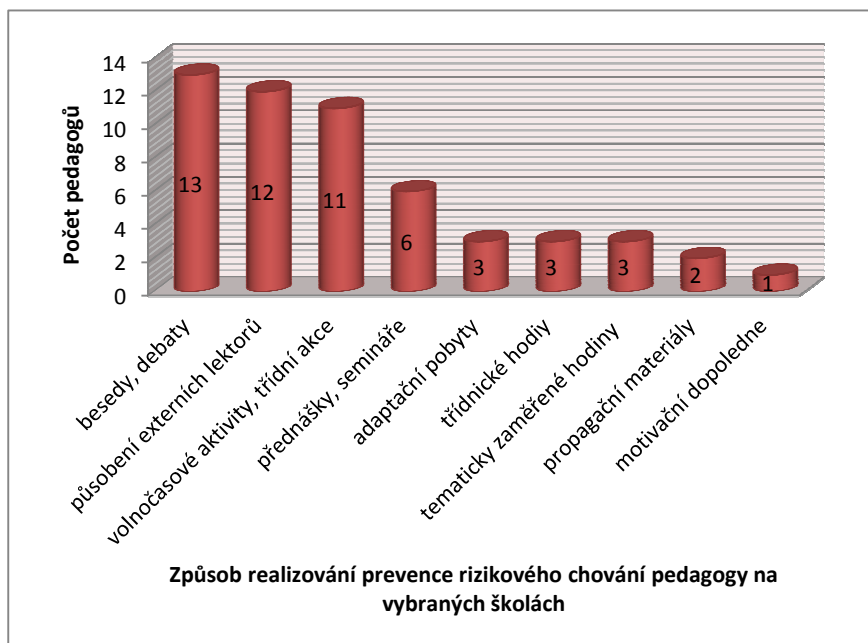
Z celkového počtu 23 dotázaných (100 %) odpovědělo na tuto otázku 20 dotázaných (87 %) odpovědí „ano“, 2 dotázaní (9 %) odpovědí „ne“, 1 dotázaný (4 %) tuto otázku nezodpověděl.

5. Otázka: *Realizuje se prevence na vaší škole?*

Na tuto otázku odpovědělo všech 23 dotázaných (100 %) odpovědí „ano“.



6. Otázka: *Pokud ano, jakou formou je realizována?*



Graf č. 3 | Způsob realizování prevence rizikového chování pedagogy na vybraných školách

Cílová skupina 23 dotázaných pedagogů (100 %) zodpověděla tuto otázku opět v různé četnosti. Na horizontální linii v grafu č. 3 jsou uvedeny jednotlivé způsoby realizace primární prevence rizikového chování tak, jak je v dotaznících jmenovali sami pedagogové. Na vertikální linii v grafu č. 3 je uveden počet pedagogů, kteří daný způsob prevence se svými žáky realizují. Učitelé v dotaznících uváděli následující: besedy a debaty (13), působení externích lektorů (12), volnočasové aktivity a třídní akce (11), přednášky a semináře (6), adaptační pobyty (3), třídnické hodiny (3), tematicky zaměřené hodiny (3), propagační materiály (2), motivační dopoledne (1).

7. Otázka: Setkal(a) jste se někdy s prevencí realizovanou externími lektory?

Z celkového počtu 23 dotázaných (100 %) odpovědělo na tuto otázku 20 dotázaných (87 %) odpovědí „ano“, 3 dotázaní (13 %) odpovědí „ne“.

8. Otázka: Pokud ano, byl(a) jste po celou dobu programu přítomen(a)?

Z celkového počtu 23 dotázaných (100 %) odpovědělo na tuto otázku 10 dotázaných (43 %) odpovědí „ano“, 11 dotázaných (48 %) odpovědí „ne“, 2 dotázaní (9 %) tuto otázku nezodpověděli.

9. Otázka: Pokud ano, hodnotíte práci lektorů jako přínosnou pro žáky? Jak na vás jejich práce působila?

Z celkového počtu 23 dotázaných (100 %) hodnotí 15 dotázaných (65 %) práci externích lektorů pozitivně, 8 dotázaných (35 %) tuto otázku nezodpovědělo a nikdo z dotázaných nehodnotí práci externích lektorů negativně. Ti, kteří odpověděli pozitivně, uváděli následující důvody:

- prevence realizovaná externími lektory je profesionální, efektivní a pro žáky přínosná;
- žáci se při prevenci realizované externími lektory zamýšlí nad svým jednáním a nad danými problémy;
- při prevenci realizované externími lektory děti mnohem více spolupracují.

Někteří z dotázaných, kteří tuto otázku nezodpověděli tak učinili proto, že například doposud nebyli přítomni žádným preventivním aktivitám realizovaným externími lektory.

10. Otázka: *Provádíte vy osobně se žáky některé preventivní aktivity?*

Z celkového počtu 23 dotázaných (100 %) odpovědělo na tuto otázku 17 dotázaných (74 %) odpovědí „ano“, 5 dotázaných (22 %) odpovědí „ne“, 1 dotázaný (4 %) tuto otázku nezodpověděl.

11. Otázka: *Pokud se u vás na škole dlouhodobě realizuje prevence rizikového chování externími lektory, spatřujete nějaké změny v třídním kolektivu? Jaké?*

Z celkového počtu 23 dotázaných (100 %) odpovědělo na tuto otázku 8 dotázaných (35 %) odpovědí „ano“, 3 dotázaní (13 %) odpovědí „ne“, 8 dotázaných (35 %) tuto otázku nezodpovědělo a 4 dotázaní (17 %) uvedli, že nemohou tuto otázku zodpovědět z důvodu zatím krátkodobé spolupráce s externími lektory.

12. Otázka: *Co byste případně na práci externích lektorů změnil(a)?*

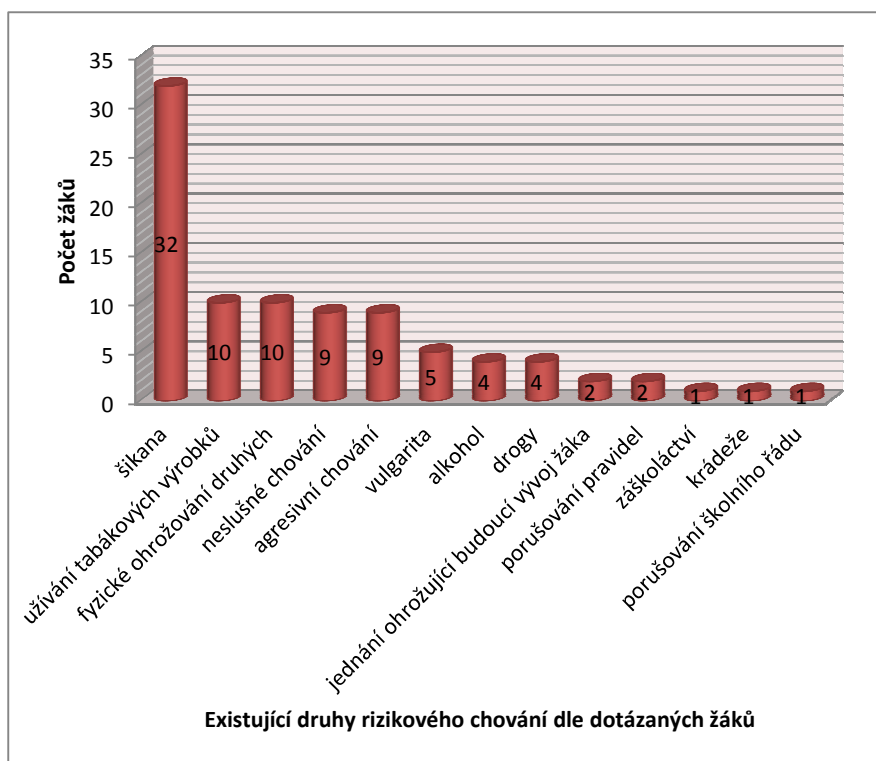
Z celkového počtu 23 dotázaných (100 %) odpovědělo na tuto otázku 18 dotázaných (78 %) odpovědí „nic“, 3 dotázaní (13 %) uvedli, že by si představovali dlouhodobější spolupráci s externími lektory, než tomu bylo doposud, 2 dotázaní (9 %) tuto otázku nezodpověděli.

13. Otázka: *Pokud máte s preventivními aktivitami vlastní zkušenost, vyhovuje vám více jejich realizace externími lektory nebo osobně?*

Z výsledků této otázky vyplývá, že z celkového počtu 23 dotázaných (100 %) preferuje 11 dotázaných (48 %) realizaci preventivních aktivit externími lektory, 5 dotázaných (22 %) preferuje kombinaci realizace preventivních aktivit jak externími lektory, tak učiteli, 1 dotázaný (4 %) preferuje realizaci preventivních aktivit učiteli a 6 dotázaných (26 %) tuto otázku nezodpovědělo.

## 5.2 Cílová skupina dotazovaných: Žáci

1. Otázka: Co si představíte pod pojmem rizikové chování u žáků základních škol?



Graf č. 4| Existující druhy rizikového chování dle dotázaných žáků

Cílová skupina 123 dotázaných žáků (100 %) zodpověděla tuto otázku v různé četnosti. Někteří žáci vyjmenovali více druhů rizikových projevů chování, jiní méně. Na horizontální linii v grafu č. 4 jsou uvedeny všechny jmenované druhy rizikového chování uvedené v dotaznících. Na vertikální linii v grafu č. 4 je uveden počet žáků, kteří daný druh rizikového chování v dotazníku zmínili, tedy šikana (32), užívání tabákových výrobků (10), fyzické ohrožování druhých (10), neslušné chování (9), agresivní chování (9), vulgarita (5), alkohol (4), drogy (4), jednání ohrožující budoucí vývoj žáka (2), porušování pravidel (2), záškoláctví (1), krádeže (1), porušování školního řádu (1).

porušování pravidel (2), záškoláctví (1), krádeže (1), porušování školního řádu (1).

2. Otázka: *Realizuje se prevence na vaší škole?*

Z celkového počtu 123 dotázaných (100 %) odpovědělo na tuto otázku 117 dotázaných (95 %) odpovědí „ano“, 6 dotázaných (5 %) odpovědí „ne“.

3. Otázka: *Pokud ano, kdo ji provádí?*

Z celkového počtu 123 dotázaných (100 %) odpovědělo na tuto otázku 53 dotázaných (43 %) odpovědí „externí lektor“, 37 dotázaných (30 %) odpovědí „pedagogové“, zbylých 33 dotázaných (27 %) tuto otázku nezodpovědělo.

4. Otázka: *Setkali jste se někdy s prevencí realizovanou externími lektory?*

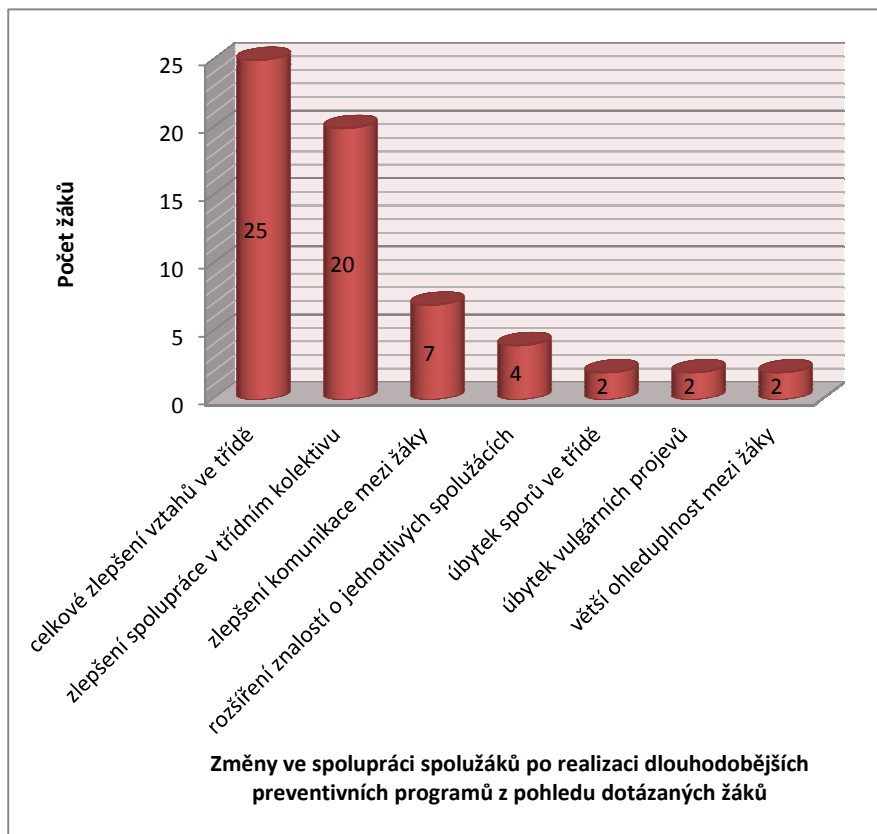
Z celkového počtu 123 dotázaných (100 %) odpovědělo na tuto otázku 103 dotázaných (84 %) odpovědí „ano“, 20 dotázaných (16 %) odpovědí „ne“.

5. Otázka: *Pokud ano, hodnotíte práci lektorů jako přínosnou pro žáky?*

*Jak na vás jejich práce působila?*

Z celkového počtu 123 dotázaných (100 %) hodnotí 117 dotázaných (95 %) práci externích lektorů pozitivně, 6 dotázaných (5 %) tuto otázku nezodpovědělo.

6. Otázka: Pokud se u vás na škole dlouhodobě realizuje prevence rizikového chování externími lektory, spatřujete nějaké změny ve spolupráci spolužáků? Jaké?



Graf č. 5| Změny ve spolupráci spolužáků po realizaci dlouhodobějších preventivních programů z pohledu dotázaných žáků

Z celkového počtu 123 dotázaných (100 %) spatřuje 59 dotázaných (48 %) pozitivní změny ve spolupráci spolužáků po realizaci prevence rizikového chování, 44 dotázaných (36 %) nespátřuje žádné pozitivní změny, 20 dotázaných (16 %) tuto otázku nezodpovědělo.

Výše zmíněných 48 % dotázaných spatřuje následující pozitivní změny

v třídním kolektivu: celkové zlepšení vztahů ve třídě (25), zlepšení spolupráce v třídním kolektivu (20), zlepšení komunikace mezi žáky (7), rozšíření znalostí o jednotlivých spolužácích (4), úbytek sporů ve třídě (2), úbytek vulgárních projevů (2), větší ohleduplnost mezi žáky (2).

Sedm z dotazovaných žáků, jejichž odpověď byla, že nespátřují žádné pozitivní změny, uvedlo poznámku, že takto odpovídají z toho důvodu, že spolupráce s externími lektory realizujícími preventivní aktivity je příliš krátkodobá a tudíž nemohou situaci zatím objektivně posoudit.

7. Otázka: *Co bys případně na práci externích lektorů změnil(a)?*

Z celkového počtu 123 dotazovaných (100 %) odpovědělo na tuto otázku 11 dotázaných (93 %) odpovědí „nic“, 3 dotázaní (3 %) uvedli, že by ocenili častější preventivní programy, 6 dotázaných (5 %) tuto otázku nezodpovědělo.

8. Otázka: *Vyhovuje ti víc prevence realizovaná pedagogy nebo externími lektory?*

Z výsledků této otázky vyplývá, že z celkového počtu 123 dotázaných (100 %) preferuje 81 dotázaných (66 %) realizaci preventivních aktivit externími lektory, 11 dotázaných (9 %) preferuje kombinaci realizace preventivních aktivit jak externími lektory, tak učiteli, 20 dotázaných (16 %) preferuje realizaci preventivních aktivit pedagogy, 11 dotázaných (9 %) tuto otázku nezodpovědělo.

## 6. Diskuze

Cílem praktické části této diplomové práce bylo prozkoumat problematiku prevence rizikového chování na vybraných pěti základních školách ve třech krajích České republiky pomocí dotazníkové metody. Výzkumné dotazníky byly vypracovány pro dvě výzkumné skupiny, pedagogy a žáky, jelikož každá z těchto dvou skupin nahlíží na problematiku prevence odlišně z důvodu rozdílného postavení a samozřejmě věku. Výzkumem jsem usilovala o dosažení informací o tom, jaký postoj zaujímají pedagogové vybraných českých škol k prevenci rizikového chování, jakou mají zkušenost s její realizací, jaké druhy rizikového chování se vyskytují na vybraných školách z pohledu dotazovaných pedagogů a v jaké formě případně provádějí realizaci prevence na vybraných základních školách. Dalším cílem mého výzkumu bylo zjistit, jaký pohled na tuto problematiku mají sami žáci, jak na realizaci prevence nahlíží a do jaké míry si uvědomují problematiku rizikového chování. Tento výzkum byl omezen počtem vybraných škol, proto se nejedná o reprezentativní vzorek, který by mohl hodnotit celkovou situaci českého školství.

Před zahájením samotného výzkumu jsem si stanovila pro obě cílové skupiny respondentů několik předpokladů, z nichž se některé s výsledky shodovaly, jiné méně.

### 6.1 Cílová skupina dotazovaných: Pedagogové

P1: Většina dotázaných pedagogů registruje prvky rizikového chování u svých žáků.

Jak již bylo zmíněno výše, 91 % respondentů odpovědělo, že se s projevy rizikového chování u svých žáků setkává. Graf č. 2 pak znázorňuje, jaké druhy rizikového chování a v jaké četnosti pedagogové u svých žáků pozorují. Potvrzení tohoto předpokladu nepřináší příliš překvapivé zjištění, jelikož stále více dětí a mládeže vykazuje různé zmiňované druhy rizikového chování. I to by mělo být motivací pedagogů, lektorů a dalších



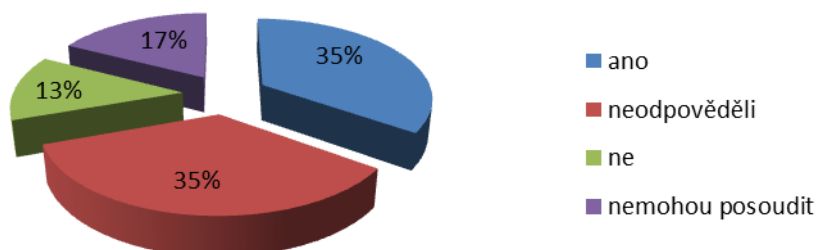
zainteresovaných odborníků k tomu, abychom si rozšiřovali znalosti o efektivně realizované primární prevenci.

P2: Většina dotázaných pedagogů provádí osobně některé preventivní aktivity v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu.

Odpovědi respondentů tento předem stanovený předpoklad potvrdily, jelikož 74 % respondentů odpovědělo, že skutečně preventivní aktivity se svými žáky realizuje v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu (viz výše). Někteří respondenti doplnili tuto uzavřenou otázku poznámkou, že prevenci provádějí pouze občas a to formou pohovorů se žáky či v rámci výuky vhodným usměrňováním chování, v případě nežádoucích projevů žáků. Ráda bych k tomuto dodala, že s odkazem na teoretické poznatky, které jsem získala vlastní praxí a studiem odborné literatury a které jsou popsány v této diplomové práci, nemůžeme tyto úkony považovat za preventivní aktivity. Usměrňování či pohovor, které následují poté, kdy se žák zachová nevhodně či projeví jinou formu nepřijatelného chování, již nazýváme řešením problému, který nastal, nikoliv však prevencí. Jak je zmíněno výše v této práci, prevencí rozumíme takové kroky, které mají předejít vzniku takového nežádoucího chování. Termín prevence bývá proto často chápán chybně či nepřesně, stejně jako bývá v mnohých případech chybná a nedostatečná prevence realizovaná neproškolenými pedagogy.

Některé školy se domnívají, že dostatečnou prevencí je nahrazení několika vyučovacích hodin tematickou besedou jednou za pololetí. Samozřejmě nemůžeme tvrdit, že taková beseda není pro děti vhodná, ale prevence vyžaduje systematičtější, pravidelnou a dlouhodobou práci. Všechny školy, jež jsem v rámci svého výzkumu oslovila, však mají zkušenost s prevencí realizovanou externími lektory, tedy můžeme předpokládat, že systematické působení v rámci prevence zde existuje.

P3: V případě, že se na školách prevence rizikového chování realizuje dlouhodobě, většina dotázaných pedagogů spatřuje pozitivní změny v třídním kolektivu.



Graf č. 6| Pozitivní změny v třídním kolektivu při dlouhodobé realizaci z pohledu dotázaných pedagogů

K této výsledné hodnotě bych ráda zmínila, že pochopitelně záleží na délce a intenzitě realizace preventivních aktivit. Za dlouhodobou realizaci prevence můžeme považovat například jeden rok, ale také tři roky. Záleží na frekvenci jednotlivých programů. Z vlastní zkušenosti vím, že někteří externí lektoři spolupracují s jednotlivými školními třídami po dobu tří let, přičemž setkání probíhají v pravidelných intervalech, přičemž jsou čtyřikrát do roka realizovány tří-hodinové programy přímo ve školní třídě, kam lektoři za žáky docházejí a dva adaptační výjezdy v roce v délce 2-3 dní mimo školní prostředí a většinou také mimo místo bydliště.

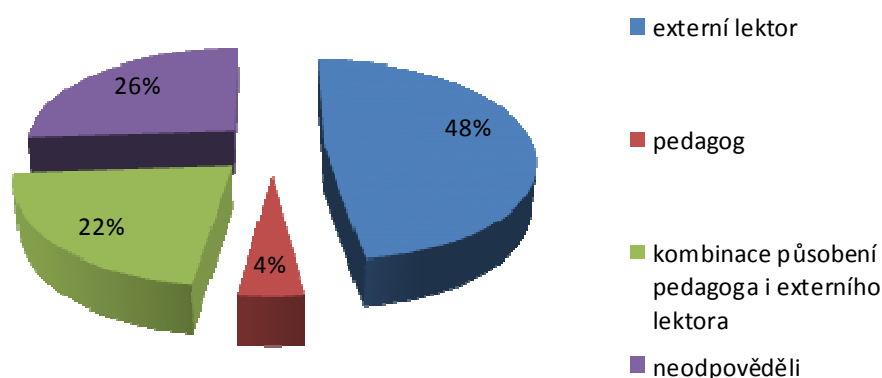
Jak již bylo zmíněno, můžeme za dlouhodobou spolupráci považovat také realizaci preventivních aktivit v délce jednoho roku, a to v takovém případě, kdy je frekvence setkávání se žáky častější.

K tomuto výsledku výzkumu je vhodné zmínit také skutečnost, že ti pedagogové, kteří v dotazníku tuto otázku nezodpověděli (35 %), tak učinili z toho důvodu, že nemají osobní zkušenost s realizací prevence a proto ponechali tuto otázku nevyplněnou. Ti, kteří uvedli, že nemohou tuto otázkou

zodpovědět (17 %), uvedli, že tak činí proto, že v jejich třídě sice preventivní programy realizované externími lektory byly započaty, ale spolupráce je zatím příliš krátkodobá, než aby mohli vyvodit závěr o její efektivitě.

V neposlední řadě považuji za zajímavé zmínit několik poznámek, které respondenti, kteří odpověděli, že v třídním kolektivu spatřují pozitivní změny po realizaci preventivních aktivit (35 %), k této otázce uvedli. Nejčastějšími změnami v třídním kolektivu jsou: zlepšení vzájemné komunikace, lepší spolupráce, upevnění kolektivu, úbytek výchovných problémů, lepší vztahy ve třídě, vyšší odpovědnost za vlastní jednání.

P4: Většina dotázaných pedagogů upřednostňuje realizaci preventivních programů externími lektory než osobně.



Graf č. 7| Kým by měly být preventivní aktivity realizovány z pohledu dotázaných pedagogů

Pro přehlednost opět uvádím graf, který názorně ukazuje, jaký pohled zaujímají dotázaní pedagogové na skutečnost, kdo by měl efektivní prevenci rizikového chování na školách realizovat. Z grafu zřetelně vidíme, že 48 % respondentů se přiklání k tomu, aby prevenci realizovali externí lektori. V dotaznících bylo zmíněno několik důvodů tohoto úsudku. Respondenti se většinou shodli, že externí lektori mají nezaujatý pohled na žáky, vyšší

odbornost a erudovanost a někteří dotázaní považují za výhodu, že při preventivních programech mohou být tichými pozorovateli a mají větší možnost sledovat práci svých žáků než by tomu bylo v případě, kdy by realizovali preventivní aktivity sami.

Ti respondenti, kteří se přikláněli k variantě, že optimální možností je realizace jak externími lektory, tak učiteli uvedli poznámku, že externí lektor je profesionál ve svém oboru a na druhou stranu učitel své žáky dobře zná a je si vědom nedostatků třídního kolektivu. Jiný respondent uvedl, že dle jeho názoru je převažující základ v osobní realizaci, ale externí lektor přispívá k tomu, aby prevence byla efektivní a systematická.

Někteří z respondentů, kteří tuto otázku nezodpověděli tak učinili z toho důvodu, že nemají doposud buď žádné osobní zkušenosti s prací externích lektorů, nebo je jejich spolupráce s nimi příliš krátkodobá na závěrečné soudy.

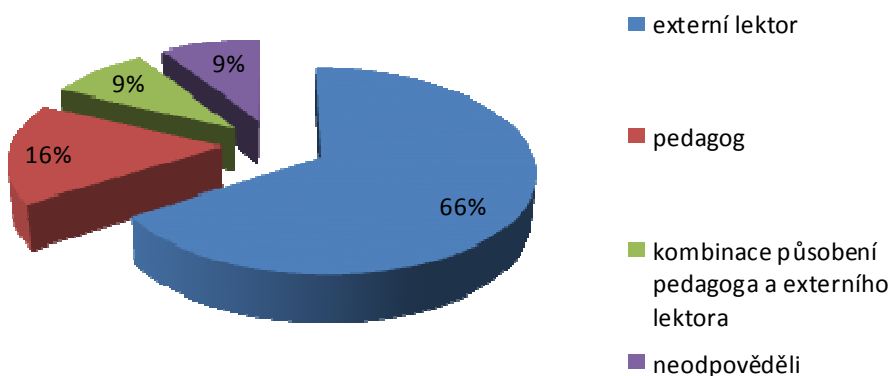
Před zahájením tohoto výzkumu jsem předpokládala, že učitelé skutečně budou upřednostňovat realizaci prevence externími lektory a to z toho důvodu, že je zatím velmi málo pedagogů v této oblasti proškoleny. Tato oblast vyžaduje znalosti a zkušenosti širšího rozsahu, než je pedagogické vzdělání a dle mého názoru by na škole měl působit vždy minimálně jeden pedagogický pracovník, který bude erudovaný v oblasti problematiky rizikového chování dětí a mládeže a jeho prevence.

P5: Většina dotázaných pedagogů věří, že vhodně realizovanou prevencí lze projevy rizikového chování eliminovat.

Celých 87 % respondentů se přiklání k názoru, že je skutečně možné eliminovat projevy rizikového chování, pokud je prevence vhodně a efektivně realizována. Vzhledem k tomu, že 70 % respondentů má více než desetiletou praxi v oboru, můžeme jistě předpokládat, že se setkali za dobu svého působení ve školství jak s řadou projevů rizikového chování u žáků a mládeže, tak s jejich prevencí. Tato skutečnost mé předpoklady naplnila.

## 6.2 Cílová skupina dotazovaných: Žáci

P1: Většině dotázaných žáků vyhovuje spíše prevence realizovaná externími lektory než pedagogy.



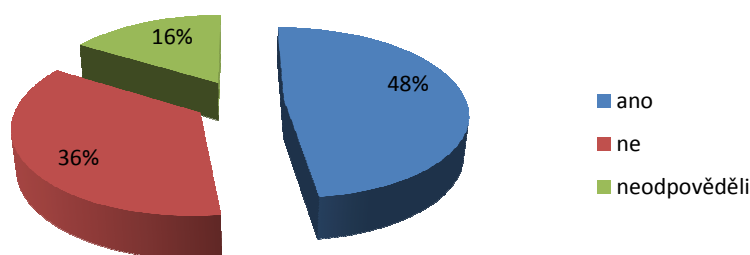
Graf č. 8| Kým by měly být preventivní aktivity realizovány z pohledu dotázaných žáků

Předpokládala jsem, že dotázaní žáci budou spíše preferovat realizaci preventivních programů externími lektory a to z toho důvodu, že z vlastní praxe vím, že žáci lépe spolupracují s někým, kdo přichází „zvenčí“. Podle mého názoru je to z toho důvodů, že externí lektor svým příchodem a svou prací jistým způsobem naruší klasickou atmosféru vyučování, žáci jsou otevřenější a spolupracují jinak, než když prevenci realizuje učitel, kterého znají a při jehož příchodu vnímají program i nadále jako součást vyučování.

Jiná situace ovšem nastává v případě, kdy prevenci realizuje například výchovný poradce či jiný pedagog erudovaný v oblasti prevence rizikového chování, který dané žáky nevyučuje. V tom případě je situace podobná jako v případě externího lektora, jelikož do třídy vchází pro žáky osoba neznámá, což se projevuje na následné spolupráci. Tímto tvrzením částečně odporuji skutečnosti zmíněné v teoretické části této diplomové práce, kde je uvedeno,

že je to právě třídní učitel, který své žáky nejlépe zná, je si vědom jejich potřeb, kvalit i nedostatků a který má tedy nejlepší předpoklady pro realizaci prevence. Pochopitelně, že každá mince má dvě strany a stejně tak i tyto zmíněné možnosti mají své výhody a nevýhody, jež je třeba mít na paměti. Ovšem výsledná hodnota odpovědí respondentů a má vlastní zkušenost spíše nasvědčují skutečnosti, že žáci upřednostňují práci externího lektora.

P2: Většina dotázaných žáků spatřuje zlepšení vzájemných vztahů ve třídě po absolvování preventivních programů.



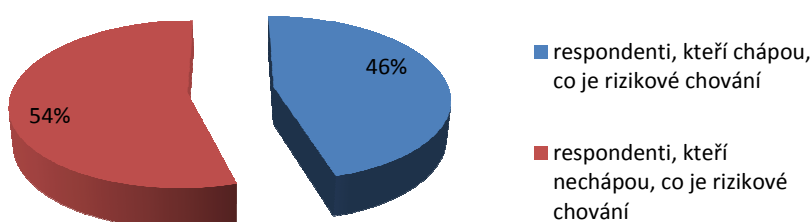
Graf č. 9| Pozitivní změny v třídním kolektivu při dlouhodobé realizaci prevence z pohledu dotázaných žáků

Z grafu č. 9 vidíme, že 48 % dotázaných žáků odpovědělo, že pozitivní posun po realizaci prevence rizikového chování spatřují, avšak při sestavování výzkumných předpokladů jsem očekávala vyšší procento těchto odpovědí. Zaměřme se na respondenty, kteří odpověděli, že žádnou pozitivní změnu v třídním kolektivu nepozorují. Zajímavostí je, že z celkového počtu 44 těchto dotázaných žáků, odpovědělo 14 (tedy 32 %) navštěvujících školu ve Veltusech (Středočeský kraj). V této škole k realizaci prevence externími lektory dochází, avšak z tohoto závěru usuzuji, že daná třída, která se prevenci

podrobuje, zatím nevykazuje příliš pozitivní změnu. Důvody mohou být různé, ale vzhledem k tomu, že nemám bližší informace, nedovoluji si důvody uvádět.

V grafu č. 5 (viz výše) jsou uvedeny veškeré změny, které respondenti, kteří pozitivní změny v třídním kolektivu spatřují, uvedli. Současně je v tomto grafu uveden počet žáků, kteří danou změnu zmínili.

P3: Většina dotazovaných žáků správně chápe, co znamená pojem rizikové chování.



Graf č. 10| Poměr dotázaných žáků, kteří správně chápou pojem rizikového chování a těch, kteří neví, co si pod tímto pojmem představit

Výsledek této dotazníkové otázky, bohužel, můj předpoklad nenaplnil. Vzhledem k věkovému rozmezí respondentů (10–16 let) jsem předpokládala vyšší počet těch žáků, kteří jsou obeznámeni alespoň se základními druhy rizikového chování. Ti respondenti, kteří tomuto pojmu rozumí a vypisovali jednotlivé druhy rizikového chování, uváděli nejčastěji šikanu (viz graf č. 4). Pokud chceme realizovat ve školní třídě prevenci rizikového chování, je nezbytně nutné, abychom žáky obeznámili, čeho se naše společné aktivity týkají. Jelikož vím, že se v určitých třídách dotázaných škol prevence rizikového chování externími lektory realizuje, předpokládala jsem, že procento těch dotázaných žáků, kteří tuto otázku vyplní, bude vyšší.

## Závěr

S nejrůznějšími proměnami a vývojem společnosti jsou nezbytně spjaté také změny ve výchově našich potomků. Rodina je primární a nejdůležitější sociální skupinou pro každého z nás. Avšak školní prostředí také ve velké míře ovlivňuje vývoj dětí. Doba, ve které nyní žijeme, nabízí široké možnosti, ale také s sebou nese svá rizika. Naším úkolem, jakožto rodičů či pedagogů je své děti chránit před možnými rizikovými faktory této doby. A jistou formu takové ochrany přináší také primární prevence, jejímž cílem je zabránit projevům rizikového chování u dětí a mládeže v průběhu povinné školní docházky.

Cílem této diplomové práce bylo podrobněji a uceleně definovat pojem rizikového chování, se kterým se v dnešní době setkáváme stále častěji. Dále pak blíže specifikovat realizaci primární prevence rizikového chování, podmínky jejího efektivního provedení a v neposlední řadě přiblížit zákonitosti efektivní komunikace, která je pro práci s dětmi nezbytná. Celá tato problematika se týká především žáka, učitele a v mnohých případech také externího lektora primární prevence. Proto byl v této práci vyčleněn dostatečný prostor charakteristice těchto aktérů a jejich vzájemným sociálním interakcím.

Pro kompletní charakteristiku daného tématu je součástí této práce kvantitativní výzkum, metoda dotazování, formou dotazníkové techniky. Potřebné informace pro kompletní tuto práci byly sbírány na pěti vybraných základních školách. Je nutné upozornit, že výzkumný vzorek nám poskytl pouze orientační informace, z nichž není možno usuzovat na všechny základní školy České republiky, nejedná se tedy o reprezentativní vzorek.

Výzkum nám přinesl zajímavé informace o pohledu učitelů a žáků na problematiku rizikového chování na vybraných základních školách a na preventivní aktivity realizované ve spolupráci s externími odborníky. Číselné závěrečné hodnoty výzkumu uváděné v procentech byly vždy zaokrouhleny na celé číslo. Většina předem stanovených předpokladů byla naplněna, u jiných



jsem se zamýšlela nad možnými příčinami daných výsledků, které nebyly v souladu se stanovenými předpoklady (viz kapitola Diskuze).

Zpracování této práce a výsledky jejího výzkumu rozšířily mé znalosti v oblasti prevence rizikového chování a tyto poznatky jistě využiji při budoucí realizaci preventivních aktivit. Také věřím, že zjištěné poznatky a informace mohou užitečně posloužit potřebám metodiků školní prevence, lektorům prevence i všem učitelům.

## Seznam použitých zdrojů

### Literatura:

[1] ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010, ISBN 978-80-247-2742-4

[2] ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál s.r.o., 2001, ISBN 80-7178-463-X.

[3] FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 2. vydání, Praha: Portál, s.r.o., 2003, ISBN 80-7178-626-8

[4] GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2000, ISBN 80-85931-79-6

[5] HOLEČEK, V. *Aplikovaná psychologie pro učitele I*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2001, ISBN 80-7082-739-4

[6] CHARVÁT, M., HAASE, J. *Sborník příspěvků ze vzdělávacího soustředění 5.-6. února 2007*. Olomouc: František Šalé – ALBERT, 2007, ISBN 80-7326-117-0

[7] KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*. 3. vydání, Kroměříž: Spirála, 2008, ISBN 978-80-904030-0-0

- [8] LAZAROVÁ, B. *Netradiční role učitele: O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. 2. vydání, Brno: Paido, 2008, ISBN 978-80-7315-169-0
- [9] MIOVSKÝ, M., SKÁCELOVÁ, L., ZAPLETALOVÁ, J., NOVÁK, P. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Togga spol. s.r.o., 2010, ISBN 978-80-87258-47-7
- [10] NEŠPOR, K., CSÉMY, L., PROVAZNÍKOVÁ, H. *Dotazník pro dospívající identifikující rizikové oblasti*. Praha: Fortuna, 1998, ISBN 80-7071-106-X
- [11] URBANOVSKÁ, E. *Škola, stres a adolescenti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, ISBN 978-80-244-2561-0
- [12] VYKOPALOVÁ, H. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1992, ISBN 80-7067-161-0
- [13] WIEDENOVÁ, M. *Komunikativní dovednosti a řešení konfliktních situací*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002, číslo publikace 55-062-00

## **Internetové zdroje:**

[1] Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže [online]. [2010], [cit. 2012-03-12].

Dostupné z:

<[http://www.zkola.cz/zkedu/management/prehledskolskychpredpisu/metodick  
epokynysmt/32713.aspx](http://www.zkola.cz/zkedu/management/prehledskolskychpredpisu/metodick<br/>epokynysmt/32713.aspx)>

## Seznam obrázků

Obr. č. 1  Struktura teorie problémového chování .....	17
Obr. č. 2  Schematické vyjádření koordinační role MŠMT v systému prevence rizikového chování ve školství .....	30
Obr. č. 3  Schematický náčrt vertikální koordinace prevence rizikového chování ve školství .....	31
Graf. č. 1  Existující druhy rizikového chování dle dotázaných pedagogů .....	31
Graf. č. 2  Druhy rizikového chování, s nimiž se dotázaní pedagogové setkávají u svých žáků na ZŠ .....	17
Graf. č. 3  Způsob realizování prevence rizikového chování pedagogy na vybraných školách .....	17
Graf. č. 4  Existující druhy rizikového chování dle dotázaných žáků .....	17
Graf. č. 5  Změny ve spolupráci spolužáků po realizaci dlouhodobějších preventivních programů z pohledu dotázaných žáků .....	17
Graf. č. 6  Pozitivní změny v třídním kolektivu při dlouhodobé realizaci z pohledu dotázaných pedagogů .....	17
Graf. č. 7  Kým by měly být preventivní aktivity realizovány z pohledu dotázaných pedagogů .....	17
Graf. č. 8  Kým by měly být preventivní aktivity realizovány z pohledu dotázaných žáků .....	17
Graf. č. 9  Pozitivní změny v třídním kolektivu při dlouhodobé realizaci prevence z pohledu dotázaných žáků .....	17

Graf. č. 10| Poměr dotázaných žáků, kteří správně chápou pojem rizikového chování a těch, kteří neví, co si pod tímto pojmem představit ..... 17

## **Přílohy**

Příloha č. 1: Dotazník četnosti výskytu prevence rizikového chování na základních školách (verze pro pedagogy)

Příloha č. 2: Dotazník četnosti výskytu prevence rizikového chování na základních školách (verze pro žáky)

## **Dotazník četnosti výskytu prevence rizikového chování na základních školách (verze pro pedagogy)**

Věra Pindrochová, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Dostává se Vám do ruky dotazník obsahující 13 otázek, které se týkají prevence rizikového chování a Vašeho pohledu na tuto problematiku. Prosíme, vyplňte tento dotazník na základě vlastních zkušeností a názorů, odpovídejte sami za sebe, neradte se s kolegy.

Některé otázky obsažené v tomto dotazníku jsou zavřené, odpovídáte na ně tedy výběrem z možností ano – ne. V tomto případě, prosíme, zakroužkujte vyhovující odpověď. Zbylé otázky jsou otevřené, odpovídáte na ně tedy vlastními slovy. Dotazník je určen výhradně pro výzkumné účely, prosíme Vás proto o skutečně pravdivé odpovědi a osobní názory.

Dotazník je anonymní, avšak prosíme o vyplnění několika následujících základních faktografických údajů.

Dnešní datum: \_\_\_\_\_

Věk: \_\_\_\_\_

Pohlaví: žena - muž

Město a kraj, v němž je situovaná naše škola: \_\_\_\_\_

Délka Vaší praxe: \_\_\_\_\_

Druh školy, na které působíte (zakroužkuj vyhovující):

ZŠ - SŠ - víceleté gymnázium - čtyřleté gymnázium - SOŠ

### **Otázky:**

1. Co si představíte pod pojmem rizikové chování u žáků základních škol?
2. Setkáváte se s projevy rizikového chování u dětí na vaší základní škole?  
ANO - NE
3. Pokud ano, s jakými?
4. Myslíte si, že vhodně realizovanou prevencí se mohou tyto projevy eliminovat?  
ANO - NE
5. Realizuje se prevence na vaší škole?  
ANO - NE
6. Pokud ano, jakou formou je realizována?



7. Setkal(a) jste se někdy s prevencí realizovanou externími lektory?  
ANO - NE
8. Pokud ano, byl(a) jste po celou dobu programu přítomen(a)?  
ANO - NE
9. Pokud ano, hodnotíte práci lektorů jako přínosnou pro žáky? Jak na vás jejich práce působila?
10. Provádíte vy osobně se žáky některé preventivní aktivity?  
ANO - NE
11. Pokud se u vás na škole dlouhodobě realizuje prevence rizikového chování externími lektory, spatřujete nějaké změny v třídním kolektivu? Jaké?
12. Co byste případně na práci externích lektorů změnil(a)?
13. Pokud máte s preventivními aktivitami vlastní zkušenost, vyhovuje vám více jejich realizace externími lektory nebo osobně?

Děkujeme Vám mnohokrát za Vaše upřímné odpovědi a za trpělivost při vyplňování tohoto dotazníku.

## **Dotazník četnosti výskytu prevence rizikového chování na základních školách (verze pro žáky)**

Věra Pindrochová, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Dostává se Vám do ruky dotazník obsahující 13 otázek, které se týkají prevence rizikového chování a Vašeho pohledu na tuto problematiku. Prosíme, vyplňte tento dotazník na základě vlastních zkušeností a názorů, odpovídejte sami za sebe, neradíte se s kolegy.

Některé otázky obsažené v tomto dotazníku jsou zavřené, odpovídáte na ně tedy výběrem z možností ano – ne. V tomto případě, prosíme, zakroužkujte vyhovující odpověď. Zbylé otázky jsou otevřené, odpovídáte na ně tedy vlastními slovy. Dotazník je určen výhradně pro výzkumné účely, prosíme Vás proto o skutečně pravdivé odpovědi a osobní názory.

Dotazník je anonymní, avšak prosíme o vyplnění několika následujících základních faktografických údajů.

Dnešní datum: \_\_\_\_\_

Věk: \_\_\_\_\_

Pohlaví: žena - muž

Město a kraj, v němž je situovaná naše škola: \_\_\_\_\_

Druh školy, na které studujete (zakroužkuj vyhovující):

ZŠ - SŠ - víceleté gymnázium - čtyřleté gymnázium - SOŠ

### **Otázky:**

1. Co si představíte pod pojmem rizikové chování u žáků základních škol?
2. Realizuje se prevence na vaší škole?  
ANO - NE
3. Pokud ano, kdo ji provádí?
4. Setkali jste se někdy s prevencí realizovanou externími lektory?  
ANO - NE
5. Pokud ano, hodnotíte práci lektorů jako přínosnou pro žáky? Jak na vás jejich práce působila?
6. Pokud se u vás na škole dlouhodobě realizuje prevence rizikového chování externími lektory, spatřujete nějaké změny ve spolupráci spolužáků? Jaké?
7. Co bys případně na práci externích lektorů změnil(a)?

8. Vyhovuje ti víc prevence realizovaná pedagogy nebo externími lektory?

Děkujeme Vám mnohokrát za Vaše upřímné odpovědi a za trpělivost při vyplňování tohoto dotazníku.