

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

DISERTAČNÍ PRÁCE

2013

Mgr. Darina Caloňová

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Disertační práce

Mgr. Darina Caloňová

**Postoje třídních učitelů k programům primární prevence sociálně
patologických jevů na druhém stupni základních škol**

Olomouc 2013

vedoucí práce: doc. PhDr. PaedDr. Kamil Janiš, CSc

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem disertační práci s názvem Postoje třídních učitelů k programům primární prevence sociálně patologických jevů na druhém stupni základních škol vypracovala samostatně s využitím všech uvedených zdrojů.

.....
Caloňová Darina

Poděkování

Ráda bych poděkovala všem základním školám, které se zúčastnily výzkumného šetření a především tedy třídním učitelům a školním metodikům prevence. Zároveň však také vedoucímu této disertační práce.

Abstrakt

Disertační práce se zaměřuje na problematiku primárně preventivních programů sociálně patologických jevů, které jsou určeny pro žáky druhého stupně základních škol novojičínského okresu a postoje třídních učitelů k nim. Práce se orientuje na zpracování teoretického základu zvolené problematiky a realizaci empirického výzkumného šetření na toto téma.

Klíčová slova

Primární prevence, postoj, preventivní program, třídní učitel, žák

Abstract

The dissertation focuses on primary prevention programmes of socio-pathological phenomena, which are designed for pupils of the second grade at primary schools in the district of Nový Jičín and studies attitudes of classroom teachers towards them. The work focuses on the theoretical basis of the chosen issues and empirical implementation of the research on this topic.

Key words

Primary prevention, attitude, preventive programme, class teacher, pupil

Obsah

ÚVOD.....	8
1 POSTOJE A JEJICH VÝZNAM.....	12
1.1 Vymezení a vznik postojů jedince.....	12
1.2 Systém postojů a jejich vztah k chování jedince	21
1.3 Funkce a struktura postojů.....	28
1.4 Změna postojů jedince.....	39
2 TŘÍDNÍ UČITEL NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL.....	51
2.1 Role školy v oblasti primární prevence sociálně patologických jevů	51
2.2 Učitel a třídní učitel na 2. stupni základních škol	63
2.3 Význam třídního učitele v oblasti primární prevence sociálně patologických jevů na 2. stupni základních škol.....	78
2.4 Program SEL a jeho využití v oblasti primární prevence sociálně patologických jevů základních škol za přispění třídních učitelů	91
3 PRIMÁRNÍ PREVENCE SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝCH JEVŮ NA DRUHÉM STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL	98
3.1 Sociálně patologické jevy versus rizikové chování v primární prevenci	98
3.2 Primární prevence sociálně patologických jevů a její vymezení.....	110
3.3 Programy primární prevence sociálně patologických jevů určené žákům	123
3.4 Programy primární prevence sociálně patologických jevů ve školním prostředí určené žákům a jejich realizace.....	136
4 POSTOJE TŘÍDNÍCH UČITELŮ K PROGRAMŮM PRIMÁRNÍ PREVENCE SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝCH JEVŮ URČENÝCH ŽÁKŮM NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL	150
4.1 Výzkumný problém, cíle výzkumného šetření, výzkumné otázky a hypotézy	150
4.2 Charakteristika respondentů výzkumného šetření.....	160
4.3 Popis použitých metod sběru dat výzkumného šetření.....	170
4.4 Realizace pilotáže, předvýzkumného a hlavního výzkumného šetření	178

5 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	189
5.1 Postoje třídních učitelů k programům primární prevence	189
5.2 Aktivní účast třídních učitelů v programech primární prevence	194
5.3 Faktory ovlivňující aktivní účast třídního učitele v programech primární prevence ...	198
5.4 Interpretace rozhovorů se školními metodiky prevence	218
5.5 Závěr výsledků výzkumného šetření	238
ZÁVĚR.....	243
POUŽITÉ ZDROJE.....	249
SEZNAM ZKRATEK, OBRÁZKŮ, TABULEK A PŘÍLOH.....	288

ÚVOD

Disertační práce se zabývá jedním z aktuálních témat současnosti, a to primární prevencí sociálně patologických jevů ve školním prostředí, která je určena žákům.

Přestože je i dnes stále nepostradatelnou a těžko nahraditelnou institucí rodina, jejímž cílem je uvést dítě do příslušného kulturního prostředí a naučit jej orientaci a společenským standardům, na významu neztrácí ani škola, která na výsledky této primární socializace navazuje (Kraus, Poláčková, et al., 2001). Období školního vzdělávání hraje důležitou roli nejen při formování a snaze o správný rozvoj osobnosti žáků, ale poskytnutím pravdivých informací ovlivňuje jejich budoucí názory a postoje, podporuje rozvoj jejich vlastní zodpovědnosti. Žáci a mladí lidé, kteří se nedokážou vyrovnat s požadavky společnosti, konflikty, školními problémy či náročnými životními situacemi, hledají poté jako náhradní řešení užívání návykových látek, záškoláctví, dopouštění se šikany či dalších forem nežádoucího chování spadající právě do oblasti sociálně patologických jevů (MŠMT, 2009).

Jedná se o jeden z mnoha důvodů, proč je potřeba věnovat mimořádnou pozornost primární prevenci sociálně patologických jevů u školní populace a proč je potřeba začlenění těchto aktivit do školních vzdělávacích programů. Ve školách je v současné době prováděna preventivní intervence a dochází k realizaci preventivních programů. Zahrnuty jsou jak programy jednorázové, tak rovněž komplexně dlouhodobé, které se stávají nabídkami ze strany nestátních neziskových organizací, ale také i ze strany policie, hasičů a jiných subjektů participujících na problematice primární prevence sociálně patologických jevů ve spolupráci se školou, a které jsou zahrnuty následně do Minimálního preventivního programu.

Primární prevence by se měla stát součástí výuky a života žáků základních škol a dalších školských zařízení. Je nutné se vyvarovat zjednodušeného pojetí zdravého životního stylu a jeho zařazení do předmětů jako tzv. „zhavá“ témata. Naopak by mělo dojít k osvojení si kompetencí životního stylu, který je nejúčinnějším preventivním nástrojem (Tlapák, 2005). Již Strategie Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky na období roku 2009 až 2012 vyzdvihovala efektivnost primární prevence, která zahrnuje kontinuálnost, komplexnost a interakci. Programy by měly napomáhat žákům čelit sociálnímu tlaku, zlepšit komunikaci, zvládnout konflikty, odmítat návykové látky, zvýšit sebevědomí a zvládnout úzkost a stres.

Jednorázové akce byly a dnes stále ještě jsou převažující formou primární prevence sociálně patologických jevů na základních školách, především pro svou finanční nenáročnost, ačkoliv nejsou schopny nahradit systematickou a soustavnou práci s žáky. Je proto potřeba se zamyslet nad významem a propracovaností komplexně dlouhodobých programů primární prevence a neopomenout do něj zahrnout také třídního učitele, který se na ní významnou měrou podílí. Třídní učitel může lépe své žáky pozorovat v odlišných situacích, než je standardní frontální výuka a spolupodílet se na třídním klimatu. Zároveň dokáže napomoci realizátorům primárně preventivních programů k bližšímu poznání osobnosti jednotlivých žáků či prostředí, ze kterého žáci pochází a zvýšit tak efektivitu působení.

Třídní učitel může značně ovlivnit příznaky výskytu sociálně patologických jevů, a to jak v pozitivním slova smyslu, tak v negativním. Jeho angažovanost v oblasti primární prevence může začít poskytnutím vhodného vzoru žákům, získání si autority na základě charakterových a morálních vlastností, kladným a spravedlivým postojem, optimismem a znalostmi (MŠMT, 2007). Svým vlastním postojem k programům primární prevence může rovněž ovlivnit také přístup žáků k těmto aktivitám školy a jejich vlastní účast. Jak uvádí L. Skácelová (2003a), čím je dítě více v programu aktivní, tím více se na něj preventivně působí. Měl by také zvýšit efektivitu procesu primární prevence ve spolupráci se školním metodikem prevence, zprostředkováním komunikace s ostatními členy pedagogického sboru či komunikací a spoluprací s dalšími subjekty, které mají v centru zájmu primární prevenci sociálně patologických jevů (MŠMT, 2007).

Výše popsaná angažovanost třídního učitele k primární prevenci, zvláště ke komplexně dlouhodobé, je u řady z nich velmi odlišná. Někteří je vítají a aktivně se spolu s žáky do programu zapojují. Jiní v nich neshledávají žádný smysl, neprojevují zájem při jejich realizaci a nepodporují je svou účastí. Existují i tací třídní učitelé, kteří by se jich rádi účastnili, ale nemohou z hlediska organizace školy. Nepřítomnost třídního učitele na aktivitách žáků jeho třídy se může odrazit nejen v chování žáků samotných, ale v celém třídním klimatu a snížit tak efektivitu primárně preventivních programů. Z toho důvodu věnuje disertační práce pozornost postojům třídních učitelů k programům primární prevence sociálně patologických jevů realizovaných na druhém stupni základních škol a faktorům, jež postoje ovlivňují. Postoje a příčiny třídních učitelů se mohou následně stát vodítkem školních metodiků prevence k další práci s touto cílovou skupinou.

Hlavním cílem disertační práce je zdůraznit význam třídních učitelů druhého stupně základních škol v oblasti primární prevence sociálně patologických jevů a zjistit jejich postoje k jednorázovým a systematicky komplexně dlouhodobým preventivním programům.

Splnění hlavního cíle disertační práce je podmíněno dosažením dílčích cílů, a to cílů teoretické části práce a cílů empirické části práce.

Teoretická část práce nabízí zpracovanou problematiku primární prevence a význam třídních učitelů v ní, jelikož mohou právě pedagogičtí pracovníci výraznou měrou ovlivnit výskyt sociálně patologických jevů, a to jak v negativním, tak pozitivním slova smyslu. Oblast primární prevence směřuje k její realizaci ve školním prostředí a k typům programů, jež jsou v současné době aktuální. Teorie je doplněna významem programu SEL¹, známým jako sociální a emocionální učení, jenž napomáhá snížení problematického chování žáků. Uvedený typ programu působí v rámci primární prevence a zahrnuje do své realizace pracovníky základních škol, zejména třídní učitele. Ti jsou zde vnímáni jako stěžejní osoby, které by měly primární prevenci realizovat pod dohledem supervizora. Přestože program našel uplatnění především ve Spojených státech amerických, nachází své místo také ve vybraných evropských zemích, avšak doposud ne v České republice. Jedna z podkapitol se zaměřuje na význam postojů, které se výraznou měrou zasazují u třídních učitelů o efektivní dopad primární prevence sociálně patologických jevů na žáky.

Teoretická část disertační práce si klade za dílčí cíle:

- zpracováním české i zahraniční odborné literatury vymezit v rámci textu základní pojmy disertační práce (postoje, třídní učitel, programy primární prevence),
- vymezit a ukotvit problematiku postojů pro potřeby vymezené problematiky,
- zdůraznit význam a roli třídního učitele v oblasti primární prevence,
- popsat možnou vhodnou alternativu současného systému primární prevence,
- popsat programy primární prevence v prostředí druhého stupně základních škol.

Cílem empirické části disertační práce je objasnit postoj třídních učitelů k jednorázovým či komplexně dlouhodobým programům primární prevence, které jsou realizovány na druhém stupni základních škol. Vedle třídních učitelů je oslovena skupina školních metodiků prevence, u kterých je výzkumníkem zjišťován názor na současnou

¹ Social and Emotional Learning

problematiku primární prevence v základních školách a roli třídních učitelů v nich. Empirická část práce v rámci závěrečné interpretace výsledků výzkumného šetření pohlíží na program SEL, a to s cílem možného zařazení programu do podmínek českých základních škol.

Empirická část disertační práce si klade za dílčí cíle následující:

- zaměřit se prostřednictvím výzkumného šetření na postoje třídních učitelů druhého stupně základních škol k jednorázovým a systematicky komplexně dlouhodobým programům primární prevence v základních školách novojičínského okresu,
- prozkoumat faktory, jež ovlivňují aktivní účast třídních učitelů druhého stupně základních škol v jednorázových a systematicky komplexně dlouhodobých programech primární prevence sociálně patologických jevů,
- zjistit názor školních metodiků prevence na roli třídních učitelů druhého stupně základních škol novojičínského okresu v jednorázových a systematicky komplexně dlouhodobých programech primární prevence sociálně patologických jevů,
- zjistit možné postoje třídních učitelů základních škol v novojičínském okrese, které by korespondovaly se zaměřením programu SEL.

1 POSTOJE A JEJICH VÝZNAM

První podkapitola vymezuje postoje jedinců a zaměřuje se na jejich vznik. V dalších podkapitolách je však pozornost věnována také jejich funkci a struktuře, avšak opomíjena není ani změna postojů. Jedna z podkapitol se zabývá rovněž systémem postojů a jejich vztahem k chování jedince.

1.1 Vymezení a vznik postojů jedince

Postoje jsou významným motivačním činitelem, který ovlivňuje směr chování jedince a představuje jeho predispozici dívat se na svět určitým způsobem, ale zároveň se navenek projevují ve způsobu chování ke světu (Oravcová, 2004). Vyjadřují vztah k určité oblasti reality a ovlivňují způsob, jakým ji jedinec vnímá a hodnotí, ale mimo jiné to, jaké v něm vyvolává emoce, jaký mají pro něj samotného význam a jak na ni bude s velkou pravděpodobností reagovat (Vágnerová, 2005). K jejich utváření dochází na základě životní zkušenosti a závislosti na vztažném systému jedince, přičemž jejich projev může být také zdrojem předsudků (Musil, 2005; Boroš, 2001). Úzce souvisí s potřebami, zájmy, životním stylem, způsobem života, vzory, ideály, sklony či aspiracemi (Boroš, 2001).

Postoje determinují interakci mezi lidmi, přičemž jejich realizace probíhá na základě osobních postojů jedinců a jejich sociálního okolí, které je důležité pro rodinné, náboženské, pracovní, politické a jiné působení. Postoje slouží k vysvětlení sociálního chování osob, proto se hovoří o tzv. sociálních postojích, které souvisí s hodnotami a hodnotovými preferencemi, a dále s názory, s přesvědčeními, s hodnocením osob, věcí, jevů a také s emocemi, které hodnocení doprovází. Jsou zdrojem a současně také důsledkem chování, jsou produktem a současně determinantem vztahu člověka k různým skupinám. Postoje mají hlubší psychologický význam pro sebeobranu, sebepojetí a identitu osob a hrají roli při organizaci poznání a zpracování informací, ale jsou zároveň faktorem, který ovlivňuje vnímání a interpretaci vnímaného (Kollárik, 2008).

Pozornost věnovaná postojům hraje v životě jedince nemalou úlohu. Na interpersonální úrovni lze postoje zjišťovat a odhadovat, čímž se svět stává

předvídatelnějším. Na základě těchto poznatků lze ovlivňovat chování ostatních změnou jejich vlastních postojů. Na meziskupinové úrovni se tak postoje stávají jádrem spolupráce a konfliktů (Hewstone, Stroebe, 2006). Postoje dodávají jistotu v řešení různých problémů, slouží k regulaci chování v souladu s hodnotami a normami dané společnosti a jako prostředek autoregulace přispívají k sociální integraci jedince (Vágnerová, 2005). Postoj má zakořeněný návyk jednání, podléhá situačnímu charakteru a je typický pro adaptivní chování na rozdíl od chování expresivního, které odráží skutečné vnitřní prožívání jedince. Postoj se projevuje připraveností plnit úkoly a cíle a převládá v něm určitá představa (Kohoutek, 2002).

Postoje mají vztah k příbuzným pojmům, např. hodnoty, názory, přesvědčení, předsudky, či návyky, které s nimi nejsou totožné (Kollárik, 2008; Boroš, 2001; Werth, Mayer, 2008).

Zmíněné pojmy patří k hypotetickým konstruktům, jejichž složky jsou odvozeny z pojetí postoje a jeho pozorovatelných projevů. Vyjadřují tak pravděpodobnost a pravidelnost výskytu určitého chování (Petrušek, 1996; Rosenberg, Hovland in Nakonečný, 2000; Musil, 2005). Poprvé byl pojem použit v 2. pol. 19. stol. Ch. Darwinem a následně byl ve výzkumech Wurzburské experimentální psychologické školy uveden k vysvětlení tělesných reaktivních pohotovostí. Základní význam pojmu přetrvává do dnešní doby v návaznosti na klasickou sociálně psychologickou studii W. Thomase a F. Znanieckého (in Musil, 2005) z roku 1918, kteří chápou postoj jako „*proces individuálního vědomí, jež současně determinuje jak aktuální, tak potenciální reakce každé osoby vzhledem k sociálnímu okolí*“ (Šimíčková-Čížková, 2004, s. 94). Oba autoři charakterizují zároveň ve své společné práci *Polský rolník v Evropě a Americe* sociální psychologii jako „vědecké studium postojů“ (Výrost, Slaměník, 2008). Začátek 20. let 20. století je ve znamení rozvoje vypracováním prostředků k měření postojů, tzv. postojových škál, které dávaly dlouhou dobu sociální psychologii nádech vědeckosti a exaktnosti. V tomto období se projevil rovněž snahy o specifikaci zvláštních znaků pojmu „postoj“ díky srovnání příbuzných pojmů a došlo ke zpracování teorie postoje uplatněním behavioristické a kognitivní oblasti (Výrost, Slaměník, 2008), jejichž přínosy se dnes vzájemně integrují (Kollárik, 2008).

Nejednotnost výkladu obsahu pojmu „postoj“ přiměla G. W. Allporta v polovině 30. let 20. století² k formulaci obecně přijatelné definice, kterou vytvořil na základě analýzy obsahu 16 jiných definic (Výrost, Slaměník, 2008; Kollárik, 2008). Jeho vytvořenou definici postoje lze zařadit mezi nejznámější. G. W. Allport (1935, s. 810) v ní vyzdvihuje mentální a nervový stav připravenosti k reakci utvořeném na základě vlastní zkušenosti.

O desetiletí později ve své definici zdůraznili D. Krech a R. S. Crutchfield (1948) trvalý charakter postojů a jejich blízký vztah k chování jednotlivců.

Začátek 50. let je významným mezníkem v přesunu pozornosti od postoje ke skupinové dynamice a k využitelnosti poznatků o postojích v oblastech „praktického života“. Důraz se neklade v této době již na upřesnění pojmu. Jedním z významných představitelů tohoto období se stal C. I. Hovland, který věnuje svou pozornost komunikačnímu procesu³ a zakládá skupinu zabývající se výzkumem determinantů postojů v Yale. Vydává sérii publikací nazvaných Yalská monografie. V oblasti výzkumu postojů mají dominantní postavení dva myšlenkové proudy, ze kterých se vyvinula většina teoretických přístupů, a to teorie učení a chování⁴ a teorie kognitivní konzistence⁵ (Výrost, Slaměník, 2008; Kollárik, 2008)⁶.

V dalším desetiletí ztratil koncept postoje na jeho rozsahu a byl zredukován na hodnotící složku. D. Bem (1970) hovoří o postojích jako o přitažlivosti nebo odporu jedince k určitému identifikovatelnému aspektu v jeho prostředí („likes a dislikes“), přičemž podobně na postoje nahlíží také A. H. Eagly a S. Chaiken (1993), kteří poukazují na tendenci směřovat k pozitivnímu či negativnímu hodnocení osob, věcí či jevů. K tomu má velmi blízko také pojetí postojů M. Fishbeina a I. Ajzena. Ti sehráli důležitou úlohu při aplikaci sociálně

² Do období lze zařadit rovněž M. B. Smithe (in Výrost, Slaměník, 2008), který definoval trojsložkovou strukturu postojů a C. Heidera, který aplikoval na oblast postojů princip teorie rovnováhy.

³ C. I. Hovland člení komunikační proces dle neobehavioristického schématu S-O-R (Výrost, Slaměník, 2008).

⁴ K výstupům teorie učení lze přiřadit práci L. W. Dooba definující postoj jako naučenou a nepozorovatelnou reakci na podnět, jehož pokračovatelé byli také C. E. Osgood, G. J. Succi, P. H. Tannenbaum, A. M. Staats, C. I. Hovland, W. J. McGuire, D. Bem, A. G. Greenwald (Výrost, Slaměník, 2008; Kollárik, 2008).

⁵ Myšlenku kognitivní konzistence rozvíjel ve směru principu kongruentnosti K. Lewin, ve směru atribučních teorií C. Heidera a na tento proud navázal také L. Festinger, avšak ani jeden z těchto autorů neformuloval přímo teorii postojů. Na C. Heidera navázal studiem kauzálních atribut G. A. Kelly. Princip konzistence rozvinul ve svém modelu afektivně kognitivní konzistence M. J. Rosenberg (in Kollárik, 2008).

⁶ V teoretických přístupech ke zkoumání postojů lze odlišit *teorii zpracování informací* (postoj je zde výsledkem vlivu informací a následně učení, ale stává se rovněž faktorem organizace informací), *teorii vnímání* (postoj je výsledkem zkušeností, ale zároveň determinuje vnímání), *teorie konzistence* (postoj je strukturou reakcí s tendencí ke konzistenci) a *funkcionalismus* (postoj je funkcí lidské psychiky, přičemž dynamika vyplývá ze smyslu dané funkce) (McGuire in Kollárik, 2008).

psychologického poznání do různých oblastí života ve společnosti a reprezentují již současnou etapu rozvoje teorie a výzkumu postojů (Výrost, Slaměník, 2008). M. Fishbein a I. Ajzen (in Hayesová, 1998, s. 95) označují pojmem postoj jako „*naučené predispozice k celkově příznivé nebo nepříznivé reakci na daný objekt, osobu či událost*“ a označují jen tu část struktury, která se chápe jako afektivní složka (Výrost, Slaměník, 2008). Jejich definice koresponduje s většinovým názorem dalších autorů k definování postoje⁷ (Kollárik, 2008). Rovněž P. Hartl, H. Hartlová (in Tavel, 2009) či M. Petrussek (1996) a D. Fontana (1997) poukazují na ustálený způsob reakce jedince na předměty, osoby, situace a sebe sama. Upozorňují také na to, že postoje jsou součástí osobnosti a souvisí se sklony a zájmy, předurčují poznání, chápání, myšlení a cítění.

Období 50. až 70. let je charakterizováno ve znamení výzkumů⁸, které jsou zaměřené na přezkoumání vztahu měřeného postoje a aktuálního chování. Reagují na R. LaPiera, jenž jako první upozornil na možný nesoulad mezi verbálně vyjádřeným postojem a aktuálním chováním jedince (Výrost, Slaměník, 2008).

V souvislosti se vznikem postojů je možné setkat se s odlišnými názory, přičemž první z nich poukazuje na její vrozenou podmíněnost. Autoři⁹ nehovoří o tom, zda existují specifické geny vytvářející postoj, avšak dle jejich názoru existují vrozené osobnostní rysy, např. neuroticismus a stabilita, extroverze a introverze, které tvoří jeho základ (Oravcová, 2004; Výrost, Slaměník, 2008). Souvislost se zde vyskytuje s temperamentem, který lze zdědit od rodičů (Aronson, Wilson, Akert, 2010). Genetická teorie postojů se objevuje zřídka a existuje pro ni jen málo důkazů (Oravcová, 2004).

Další názory na vznik postojů spočívá v klasickém podmiňování¹⁰, či seznamování se s objektem postoje¹¹ (Hayesová, 1998), ve vnímání postoje jako predispozici pro reakci¹², postoje jako organizující element lidské psychiky¹³ či celostní dynamické nastavení

⁷ R. E. Petty; D. T. Wegener; L. R. Fabrigar; G. Bohner; M. Wänke

⁸ L. Festinger; A. W. Wicker; B. Kutner; C. Wilkins; P. R. Yarrowa

⁹ A. Tesser; J. M. Olson; H. J. Eyseneck; E. Wilson

¹⁰ A. W. Staats; C. K. Staats

¹¹ R. E. Petty, J. T. Cacioppo a R. H. Fazio, M. P. Zann vyjadřují, že postoje získány přes direktivní zkušenosti se vyznačují vyšší stabilitou, lepší použitelností a jasností.

¹² G. W. Allport

¹³ T. M. Newcomb; S. Asch. Průnik individuálnosti a společenskosti je v lidské psychice vyjádřen konkrétní strukturou hodnot, která je krystalizací společenské zkušenosti a ovlivňuje strukturu individuální psychiky (Janoušek, 1972).

osobnosti¹⁴. Postoj je také chápán jako predispozice chování¹⁵ nebo jako tendence v chování¹⁶ (Kollárik, 2008).

Při tvorbě postojů hraje významnou roli také společnost¹⁷. Pod jejím vlivem si každý jedinec v průběhu svého života vytváří individuální systém postojů¹⁸ (Vágnerová, 2005). Řada výzkumníků¹⁹ se při tvorbě postojů přiklání k významu sociální zkušenosti jedince (Aronson, Wilson, Akert, 2010; Musil, 2005; Šišková, 1998) a tvrdí, že postoje jsou naučenou dimenzí osobnosti, kterou jedinec získal v průběhu života procesem sociálního učení ve spontánních a v řízených (výchovných) interakcích s druhými osobami. Ty jsou pro jedince emočně významné nebo jsou považovány v dané oblasti za autoritu (Oravcová, 2004; Šimíčková-Čížková, 2004; Řezáč, 1998). Děje se tak prostřednictvím identifikace, v rámci které jedinec snadněji přejímá postoje převažující v sociální skupině, k níž patří, než ta, se kterou se pocitově nespojuje (Šimíčková-Čížková, 2004; Aronson, Wilson, Akert, 2010; Mann, 1997). Mnoho základních postojů má původ a nachází podporu právě v sociálních skupinách, ve kterých jedinec reflektuje normy, vhledy a hodnoty (Mann, 1997). Některé z postojů mohou být ovlivněny a udržovány i institucionálními pravidly, např. zákony či předpisy, které jedinec přejímá nejen proto, že to sama společnost vyžaduje, ale také z toho důvodu, že mu vyhovuje jejich jednoznačnost (Vágnerová, 2005).

J. Watson, R. Lippitt (1958), T. Šišková (1998), J. Musil (2005), J. Řezáč (1998) doplňují zmíněné zdroje postojů vedle identifikace a vlivu institucionálních faktorů (společenských institucí) o sociální komunikaci, která je předpokladem nejen pro zprostředkování podnětů a informací, ale zároveň je zdrojem určité formy zpětné vazby. Pomocí ní jedinci vyjadřují své postoje, případně zdůvodňují osobní sociální zkušenosti získané v procesu uspokojení vlastních potřeb²⁰, které jsou vázané na sociální interakci. Uspokojováním potřeb se vytváří určitý vztah k objektům, přičemž tento vztah nemusí být vždy jednoznačný. Příznivý postoj se rozvíjí k těm předmětům a osobám, které uspokojují

¹⁴ D. Uznadze

¹⁵ W. J. McGuire

¹⁶ E. S. Bogardus

¹⁷ O interakci jedince s vnějším světem hovoří rovněž M. Sherif a H. Cantril (in Nakonečný, 2000).

¹⁸ Z hlediska vztahu jedince a společnosti se rozlišují typy postojů, jako *angažovanost*, *konformita*, *indiference*, *nesouhlas* s danou hodnotovou soustavou a *aktivní odpor* (Řezáč, 1998).

¹⁹ M. Fishbein; I. Ajzen; H. Tajfel

²⁰ Tj. v průběhu motivačních procesů, které se tak stávají odrazem zkušenosti jedince s životním prostorem. Z toho důvodu je často obtížné motivy přesně odlišit od postojů (Kliment, 2002).

potřeby dotyčného jedince. K pozitivnímu vyhodnocení předmětů také dochází tehdy, pokud slouží jako prostředek k dosažení cíle. Oproti tomu si jedinec vytváří nepříznivé postoje k těm předmětům a osobám, které se pro něj v dosahování jeho cílů stávají překážkou. Pokud nelze dosáhnout plného uspokojení a jedinec musí reagovat defenzivními mechanismy, dojde k vytvoření postoje obranného (Krech, Ballachey, Rosenberg in Nakonečný, 2000; Vágnerová, 2005; Šimíčková-Čížková, 2004).

Jedinec může být některými z objektů přitahován a jinými odpuzován, což se odráží v osvojení si osobního systému apetencí a averzí projevující se v následném vytváření pozitivních či negativních emocí, představ, hodnocení či způsobů chování (Nakonečný, 2000).

Pozitivní či negativní emoce vyvolávající zážitky posilují určitý postoj²¹ jedince. Emoční prožitek bývá silnějším prostředkem ke vzniku a k zachování určitého postoje, než pouhé racionální hodnocení a může snáze přispět k jeho změně (Vágnerová, 2005; Jandourek, 2001; Výrost in Boroš, 2001). Postupem času tak dochází k vytvoření vnitřní sítě predispozic jedince k hodnocení objektů²², ve kterém nachází své uplatnění princip zobecňování a rozlišování (Nakonečný, 2000; Výrost, Slaměník, 2008; Boroš, 2001). Postoje vychází často ze základní hodnotové hierarchie jedince a vyznačují se stupněm stálosti a různou mírou intenzity s rozdílným stupněm věcného poznání nebo toho, co nositel postoje za věcné poznání sám pokládá (Vágnerová, 2005; Fontana, 1997).

E. Tkaczyková (in Nakonečný, 2000) hovoří o vůdčí roli emocí v „učení se hodnotám“. Dospěla k závěru, že toto učení probíhá vykazováním chování vůči určitému objektu a vyvolává aprobaci, či dezaprobaci okolí, jehož důsledkem je verbální klasifikace na „vhodné“, nebo „nevhodné“. „Vhodné“ verbální reakce jsou jedincem asociovány s odměnou a naopak, přičemž se právě toto vyjádření stává podnětem pro vyvolání určitých emotivních stavů. Intervence verbálních podnětů v učení se hodnotám je podstatná, protože člověk i své neverbální zkušenosti s hodnotami verbalizuje a ukládá v paměti nejen smyslový, ale i sémantický vzorec hodnot.

Hodnoty mají s postoji velmi úzký vztah. Neexistuje jednoznačné a jednotné vymezení tohoto pojmu, jelikož se do něj vždy promítají subjektivní postoje a potřeby daného jedince,

²¹ Rovněž také Ch. Chan, T. Lee, H. K. Yuen a F. Chan (2002).

²² D. Katz a E. Stotland (in Nakonečný, 2000).

ale jako vhodné pojetí se jeví označení všeho, co má pro člověka význam z hlediska rozvoje, a které mu dává měřítko pro jeho vlastní chování (Maňák, 2007a). Hodnota²³ je jedincem přisouzená váha (užitečnosti a neužitečnosti) k danému objektu²⁴ (Kliment, 2002) a L. R. Aiken (in Kollárik, 2008) ji definuje jako postoj vůči ideálům, zvykům a institucím nacházející se v dané společnosti. Hodnoty je možné definovat také jako význam či ocenění, které jsou přisuzovány objektům a aktivitám. R. W. Matusiewicz (in Kollárik, 2008) doplňuje, že hodnota se stává kritériem pro výběr cílů lidského snažení. M. Rokeach (in Řezáč, 1998) poukazuje na to, že hodnoty jsou v porovnání s postoji pro osobnost více centrální a bazální ve vztahu k potřebám²⁵.

M. Nakonečný (1999) definuje postoj přímo jako „hodnotící vztah“. Zaujmout vůči něčemu postoj, znamená mít vůči danému objektu hodnotící stanovisko a vnímat ho žádoucím nebo nežádoucím způsobem. J. Řezáč (1998) shledává postoj z podobného hlediska hodnotícího vztahu člověka k objektům, přičemž poukazuje na výběrovost a zaměřenost jednotlivých psychických procesů i osobnosti jako celku. Postoj jako hodnotící vztah nemusí směřovat pouze k objektům, nýbrž i k cílům, které jsou sledovány v průběhu motivační činnosti. Jedinec získá zkušenost o povaze cílů, které si v průběhu motivačních procesů vytyčuje, a o které usiluje. Využívá rovněž minulých zkušeností, které vedou k přisouzení odpovídající váhy sledovanému cíli, příp. objektu a tím i k vytvoření postoje. Neutrálně jsou pak hodnoceny ty objekty, které neusnadňují a ani nebrzdí průběh motivačních procesů jedince (Kliment, 2002; Čáp, Mareš, 2001). J. Průcha (2009) a M. Vágnerová (2005) chápou z pedagogického hlediska postoj stejně jako předchozí dva uvedení autoři a dodává, že jedinec nezaujímá postoj jen vůči objektům, ale také vůči sobě samému.

Postoje osob k hodnotám²⁶ se nazývá tzv. hodnotová orientace, přičemž jednotlivé osoby se liší v její hierarchii (Čáp, Mareš, 2001). Postoje, stejně jako hodnotová orientace, jsou navzájem propojené těsnými vazbami a jejich vztah je spojením obecnějšího (hodnotové

²³ C. Kluckhohn vymezuje hodnotu jako „*explicitní nebo implicitní pro individuum nebo skupinu charakteristické pojetí žádoucího, které ovlivňuje volbu způsobů chování, jeho prostředků a cílů*“ (Nakonečný, 2000, s. 131).

²⁴ E. Aronson, T. Wilson, R. Akert (2010) poukazuje konkrétně na osoby, myšlenky a věci, ke kterým může být hodnocení směřováno.

²⁵ Vztahem postojů k hodnotám se zabývá výzkum publikovaný v práci autora z roku 1973 „The Nature of Human Values“ (Kollárik, 2008).

²⁶ Hodnoty dle J. Musila (2005) jsou děleny na materiální a duchovní. Existují také další kategorie, např. biologické, kulturní, sociální (Šimíčková-Čížková, 2004) či rozdělení na obecné a instrumentální (Nakonečný, 2000).

orientace) a specifitějšího postoje²⁷. Při formování postojů hraje roli rodina, škola, zaměstnání a další socializační faktory (Sak, 2000; Průcha, Walterová, Mareš, 2008).

Vedle pozitivního nebo negativního stanoviska k určité oblasti dané skutečnosti vyjadřují postoje také hodnotový systém a snahovou zaměřenost jedince (Boroš, 2001). Postoje vyjadřující hodnotící vztah poukazují na to, co jedinec považuje za významné, co si získá jeho pozornost, co si dokáže zapamatovat. V tomto smyslu postoje představují determinanty procesů při zpracování informací, a to se projevuje na úrovni vnímání aktivním vyhledáváním postojově relevantních informací, tendencí ke kognitivní konsonanci (vytváření souladu mezi poznatky) a ke snadnějšímu zapamatování postojově relevantních informací (Nakonečný, 2000).

Postoje vyjadřující vztah k hodnotám a předpokládající větší či menší míru orientace v této oblasti jsou založené na zkušenosti a zároveň jsou produktem učení (Nakonečný, 2000). K tomu, aby mohly postoje vyvolat hodnotící reakci, musí být reprezentovány v paměti a vybaveny při setkání s předmětem postoje. Tento proces vybavování může probíhat buď s vynaložením úsilí a kontrolovaně, nebo spontánně a automaticky. Hodnotící reakci automaticky vyvolává přítomnost předmětu bez vědomých myšlenek či vzpomínek. Automatické postoje ovlivňují i zdánlivě nesouvisející hodnocení či chování, aniž by si osoba jejich vliv uvědomovala. A. G. Greenwald a M. R. Banaji (in Hewstone, Stroebe, 2006, s. 284) hovoří o pojmu implicitní postoj, což vyjadřuje „*hodnotící tendence, které mohou ovlivnit hodnocení či chování, aniž by si jejich vliv daná osoba uvědomovala*“.

Pro G. Cloerkes (2007) představují hodnoty rozhodující proměnné v každé analýze chování člověka. Stejnou váhu přikládá v této oblasti hodnotám také S. Oskamp (in Kollárik, 2008), který je vnímá jako nejvýznamnější prvek v systému postojů a přesvědčení jedince.

Postoje, jako i hodnoty, jsou motivátorem individuálního a skupinového chování, tzn. předpokladem k aktivaci příslušného motivu a lze jej považovat za regulátor sociálního chování (Řezáč, 1998). Někteří z autorů²⁸ pokládají hodnoty za méně specifické motivátory,

²⁷ Tento názor vyvrátil V. A. Jadov, et al. (in Výrost, Slaměník, 2008) a poukázal na to, že hranice mezi jednotlivými úrovněmi hierarchie (postoj-hodnotová orientace) není až tak jasná, jak se předpokládá.

²⁸ M. Fishbein; I. Ajzen; L. R. Aiken

než jsou zájmy²⁹ či postoje, ale za specifitější od postojů pokládají naopak přesvědčení a názory³⁰ (Kollárik, 2008; Vágnerová, 2005). M. Petrusek (1996) zdůrazňuje vnitřní propojenost motivačních, emocionálních a kognitivních procesů, které jsou spjaty s prostředím, ve kterém se jedinec vyskytuje. M. Petrusek (1996, s. 813) v souvislosti s motivy definuje pojem „postoj“ jako „*reziduum opakovaných odpovědí na podněty stejného typu a jejich psychické integrace, reaktivaci dřívějších rozhodnutí jedince a predispozici k další aktivaci určitých motivů*“. Motivy v běžném pojetí vyjadřují vztah jedince k určitému objektu, věci, lidem, činnosti, skupině, události, ideji apod. (Čáp, Mareš, 2001), ale nemusí mít primárně motivační význam. Postoj oproti motivům přetrvává i v období nečinnosti objektu a v rámci jednoho základního postoje mohou působit dílčí různorodé a přechodné motivy, avšak nevyjadřuje konkrétní formu chování. Zaměřenost a výběrovost postojů na něm založená, může přerůst v intencionalitu, kterou postihuje pojetí postojů jako sociální orientace.

Výběrovost postojů spočívá v „*tendenci selektivně vnímat, zpracovávat a pamatovat si informace, které jsou v souladu s postojem jedince*“ (Hewstone, Stroebe, 2006, s. 313), který si je brání³¹. Tento předpoklad je zkoumán ve všech stádiích zpracování informací³² (Hewstone, Stroebe, 2006). Jedinec je následně připraven chovat se k objektům určitým způsobem, chování se strukturuje a jedinec si vytvoří navyklý způsob jednání (Řezáč, 1998).

²⁹ Potřeba je v podobě postoje orientována na předmět uspokojení, kdežto zájem je směřován především na sociální vztahy (Petrusek, 1996).

³⁰ Názor na konkrétní osobu, věc či jev je charakterizován jako specifický, ale zároveň uvědomělý a navenek zřejmý projev postoje (Oskamp in Kollárik, 2008). Rozdíl mezi postojem a názorem spočívá v emocionálním náboji, jelikož názory mají spíše kognitivní charakter, oproti tomu postoje emocionální. Názory jsou neutrální a jedná se spíše o výroky, které považují jedinci za pravdivé, kdežto postoje jsou hodnotící a indikují pocity ve vztahu k dané problematice. Jsou vázány na konkrétní fakty a snadněji se mění. C. E. Osgood, G. J. Succi a P. H. Tannenbaum odlišují názory od postojů přes jejich verifikovatelnost (Hayesová, 1998; Kollárik, 2008).

³¹ L. Festinger (in Hewstone, Stroebe, 2006).

³² Mezi stádia lze zařadit jednak *selektivní pozornost a expozici*, v rámci které jedinec aktivně vyhledává a směřuje svou pozornost k informacím, jež jsou kongruentní s jejich postoji. Dále také *selektivní percepce a hodnocení*, jelikož ne vždy se lze vyhnout protichůdným informacím. V případě nucené expozice vnímá jedinec protichůdnou informaci překrouceně, oproti tomu souhlasnou přesněji. Poslední je *selektivní rozpracování a paměť*. Jedinci mohou protichůdné informace ignorovat v případě, že ohrožují jejich důležité hodnoty. Mohou se proti nim postavit či argumentovat (Hewstone, Stroebe, 2006).

1.2 Systém postojů a jejich vztah k chování jedince

Postoje nejsou izolované, existuje soustava postojů, postojová organizace, postojový systém (Výrost, Slaměník, 2008), které si jednatel vytváří sám v sobě a pro sebe v procesu vývoje. Nezáleží jen na podnětech z prostředí a příkazech, ale také na adekvátním subjektivním odrazu objektivní skutečnosti a na sebehodnocení. K tomu dochází v sociální interakci s druhými lidmi. Je možné uvést, že se zvyšujícím věkem se hůře formují postoje³³ a projevují se v individuální podobě v závislosti na poznání, prožívání, emocionální a motivační sféře v socializačním procesu (fáze identifikace). Vytvořený vlastní a pro jedince typický systém postojů se tak stává součástí jeho osobnosti. Tímto se práce osoby na sobě samém a na formování vlastních postojů stává jednak dovršením procesu vědomého začlenění se do životních podmínek společnosti a zároveň se stává nositelem všeho. Se svými postoji se jedinec přizpůsobuje tomu, co je v dané společnosti hodnoceno jako správné a podnětné (Boroš, 2001). V systému se vyskytují postoje centrální, tj. subjektivně nejvýznamnější, které se týkají důležitých objektů, jako např. rodičů, zaměstnání, partnera apod., a dále pak okrajové, tzn. méně významné a ne vždy diferencované (Vágnerová, 2005). Postoje utvořené centrální cestou lépe predikují chování než postoje utvořené periferní cestou³⁴ (Hewstone, Stroebe, 2006). Trvalejší a obecnější postoje stimulují v určitých situacích podobné chování a tím se stává lidské jednání následně předvídatelnější a srozumitelnější (Vágnerová, 2005). Znalost jedince o existenci určitého postoje druhé osoby mu umožňuje dobře rozpoznat a předpovědět jeho chování (Mann, 1997). Empirické výzkumy poukázaly na to, že behaviorální intence a vnímaná kontrola jednání jsou důležitými a nezávislými predikátory chování, jelikož právě teorie plánovaného jednání³⁵ umožňuje předpovídat postoje jedinců a jejich následné změny, a to především na základě ovlivňování argumenty (Nakonečný, 2000). Zmíněná teorie se vyvinula z teorie odůvodněného jednání³⁶. H. Bierhoff (in Nakonečný, 2000) ji shrnuje tak, že chování je bezprostředně předřazeno behaviorální

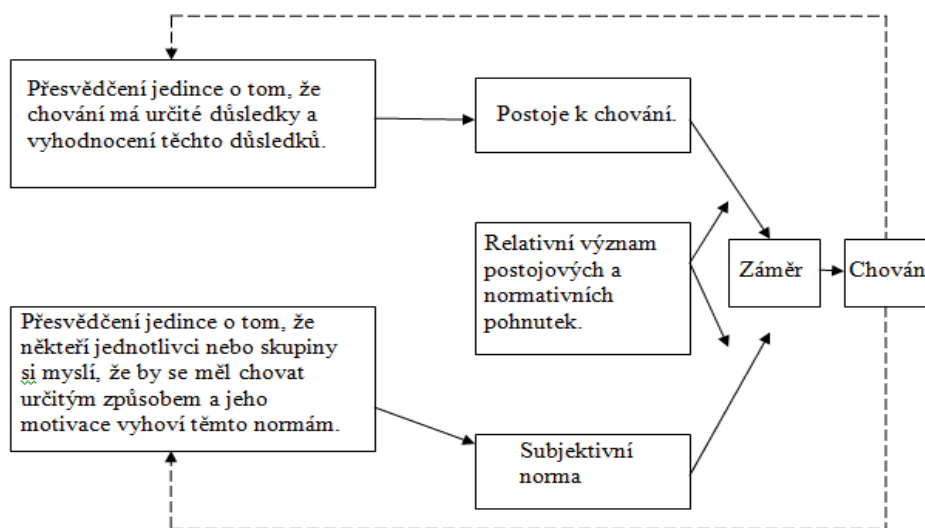
³³ J. Musil (2005), R. Kohoutek (2002), P. Kliment (2002) uvádí formy postojů, kam lze zařadit kognitivně akcentovaný postoj (*smýšlení*), emotivně akcentovaný postoj (*víra*), iracionálně převzatý postoj (*předsudek*), verbalizovaný postoj (*mínění*), postoj s dominancí představové složky (*názor*), nevědomovaný postoj stabilnější v čase (*tendence*) a trvalejší vědomý postoj (*intence, záměr*).

³⁴ R. E. Petty; J. T. Cacioppo

³⁵ I. Ajzen

³⁶ Autory této teorie jsou I. Ajzen a M. Fishbein (in Hayesová, 1998), kteří poukazují na to, že se jedinec většinou chová předvídatelně, vnímá dostupné informace a je si vědom důsledků svého jednání.

intenci (záměru), která umožňuje předvídat chování, pokud je pro osobu kontrolovatelné. Vnímaná kontrola se vztahuje na jeho rozsah a stává se spolu s postojem vůči chování a subjektivní normě činitelem, jenž tento záměr ovlivní. Model odůvodněného jednání rozlišuje mezi skutečným chováním a záměrem konat. Postoje vedou k záměru konat, ale ne přímo k chování, přestože mezi nimi existuje přímá souvislost. To, jak dalece umí jedinec předpovědět skutečné chování je závislé na míře specifičnosti tohoto záměru, a ta zase na míře specifičnosti postoje, subjektivní normy a přesvědčeních, které ho formují³⁷. Oba autoři modelu se snažili o maximální užitečnost tohoto modelu pro predikci chování, a proto navrhli zkoumat postoje přímo vůči chování realizovaného ve vztahu k různým objektům (lidem, skupinám, jevům, institucím apod.) a ne jen postoje vůči objektům, jak to bylo dříve³⁸. Na následujícím obrázku je možno shlédnout schéma teorie odůvodněného jednání (Kollárik, 2008).



Obrázek č. 1 Schéma teorie odůvodněného chování (Kollárik, 2008, s. 279)

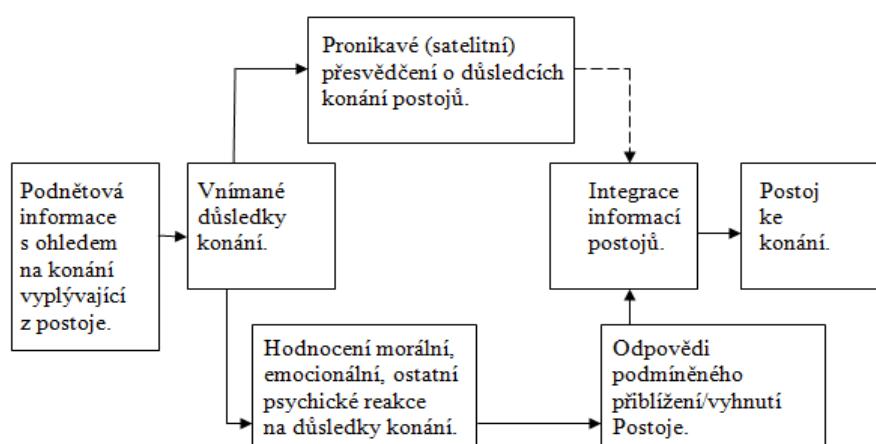
Jedná se o teorii „zdůvodněné akce“, která vychází z vlastní tendence jedince k určitému chování a sociálního tlaku na toto chování, nebo proti němu. Výsledkem je poté postoj k vlastnímu chování a význam předcházejícího srovnání, které má povahu rozhodování

³⁷ J. Výrost a A. Zel'ová (in Kollárik, 2008) empiricky ověřovali vliv míry specifičnosti postoje na možnost predikovat chování a potvrdili tuto hypotézu i přes to, že zjišťovali postoje vůči objektu, a ne vůči chování.

³⁸ Na koncepci M. Fishbeina a I. Ajzena navázala řada dalších autorů, např. J. Výrost či P. Obržálek (in Kollárik, 2008).

mezi vnitřním a vnějším tlakem, což vede k úmyslu chování provést, nebo ne. Vyskytují se zde dvě motivace, a to motivace vlastního jednání a motivace podrobení se postoji vztažných skupin a osob (Nakonečný, 2000). Postoje se jedinec učí od ostatních osob a skupin a často se jim přizpůsobuje. Chce, aby byl danou skupinou či jedincem přijímán, chce se cítit akceptovaný. Chování jedince může být přítomností druhých měněno, i když dotyčný vyjadřuje své postoje, avšak ne ty vlastní, ale postoje sociálně žádoucí. Nebo ty, o kterých si jedinec myslí, že jsou, či budou v dané společnosti preferovány (Kohoutek, 2002). Členství ve skupině působí na utváření postojů do té míry, do jaké se jedinec se skupinou identifikuje a v níž také akceptuje způsob vnímání a cítění. Skupiny předávají jak hotové postoje, tak podporují vznik takových situací, ve kterých mohou postoje vznikat. Roli zde ale sehrává skupinový tlak. Skupina dává mnoho modelů a návodů, které působí na přijímání postojů ostatními jedinci (Šimíčková-Čížková, 2004). Normativní tlak je silnější, pokud vychází od osob, kterých si jedinec cení, které respektuje, a o které nechce přijít (Aronson, Wilson, Akert, 2010).

K M. Fishbeinově a I. Ajzenově (in Kollárik, 2008) motivační složce modelu v podobě hodnocení navrhuje R. P. Bagozzi její modifikaci odlišením morálních a afektivních hodnocení a ostatních psychických reakcí na důsledky konání. Dochází k jejich kombinaci v podobě podmíněné odpovědi přiblížením/vyhnutím. Výsledkem je pak subjektivně podmíněná pravděpodobnost, že osoba dané konání uskuteční. R. P. Bagozzi formuloval tuto myšlenku do tzv. modelu účelového chování. Následující obrázek poukazuje na schéma teorie účelového chování.



Obrázek č. 2 Schéma teorie účelového chování (Kollárik, 2008, s. 280)

Individuálně specifický systém postojů přispívá nejen ke stabilitě v zaměření a chování, ale i k udržení vnitřní psychické rovnováhy jedince. Tyto postoje ovlivňují emoční a racionální hodnocení skutečnosti, působí na výběr, způsob interpretace nových informací a jejich uchování v paměti. Je nutné si rovněž uvědomit, že jeden objekt se může stát u různých osob předmětem různých postojů (Vágnerová, 2005; Šimíčková-Čížková, 2004).

Postoje se od sebe navzájem liší časovým horizontem, ke kterému se vztahují, dále mírou aktivačního potenciálu, kterým působí na výsledné jednání, a svou specifícností či všeobecností zaměření, které poskytují osobnosti (Petrusek, 1996).

Pasivní postoje vztahující se k přítomnosti a projevující se osobnostními rysy a zálibami, směřují k budoucnosti již jako expektace a celkové psychické naladění jedince. K přítomnosti vztahující se direktivní postoje se projevují rovněž osobnostními rysy (např. nonkonformismem), nebo vedou k dosažení určitého cíle. Vztažené direktivní postoje k budoucnosti představují úmysly a aspirace (Petrusek, 1996).

Postoje se projevují v subjektivní interpretaci poznávané skutečnosti, v prožívání i konání a ovlivňují všechny stránky psychické činnosti osob (Řezáč, 1998). Postoje v lidské psychice směřují ke dvěma základním funkcím. Jednak organizují poznání a vytváří preference v hodnocení a chování jedince, ale zároveň slouží vyšším psychologickým potřebám (Kollárik, 2008). Postoje jsou výsledkem psychické organizace předchozí zkušenosti, se kterou osoba vchází do každé následující podobné situace. Postoje přetrvávají z toho důvodu, že dosavadní zkušenost je přenášena na nové situace a mění se s novou zkušeností, která byla získána v dané, změněné situaci (Petrusek, 1996). Z českých psychologů použil pro vymezení postojů psychickou strukturu J. Janoušek (in Šimíčková-Čížková, 2004, s. 94), a to tak, že postoj je „*psychická struktura trvale charakterizující výběrovost subjektu při přijímání vlivů z vnějšího prostředí a při činnosti vůči okolnímu prostředí*“.

Mezi chováním a postojem existuje jistý reciproční vztah, tzn., že postoj ovlivňuje chování, ale zároveň chování ovlivňuje postoj, i když nelze tyto pojmy chápat jako tytéž. Postoje ovlivňují způsob jednání, které se odvozuje od jeho projevů a reakcí, a to jak u jednotlivce, tak celé skupiny osob³⁹. Reakce indikující postoj mohou být ve formě slov,

³⁹ G. D. Meyers (in Nakonečný, 2000) poukazuje na tři teorie hovořící o závislosti postojů a chování. První z nich je *teorie sebeprezentace*, která vysvětluje, že lidé „monitorující“ své chování doufají v to, že udělají na druhé dobrý dojem a adaptují tak své postoje s jejich chováním. Druhou teorií je *teorie disonance*,

činů, myšlenek i emocionálních projevů. Z tohoto důvodu se hovoří o kognitivním, emocionálním a behaviorálním aspektu postoje jako o jeho projevené hodnotové reakci. Postoj nemusí být vždy manifestovaný, i když u člověka existuje. Je vhodnější proto hovořit o postoji jako o predispozici reagovat určitým způsobem (Nakonečný, 2000; Kollárik, 2008; Hayesová, 1998).

Prvotní studie o tom, že postoje řídí chování, publikoval R. LaPiere. Jeho studie však zahrnovala řadu nedostatků (Hewstone, Stroebe, 2006). O několik desetiletí později se vztahu postoj-chování věnoval L. Festinger, který chování připodobnil ke „koni“ a postoj k „vozu“. Tématu se rovněž věnoval A. W. Wicker. Ten vypracoval přehled 47 výzkumů určených systematickému přezkoumání vztahu měřeného postoje a aktuálního chování a zjistil, že postoje mají jen slabý vztah, případně vztah k aktuálnímu chování nemají. Mezi příčiny zařadil osobní a situační faktory, přičemž mezi situační lze zmínit sociální tlak, soupeřivost motivů, verbální, intelektuální a sociální schopnosti, úroveň aktivity, skutečnou nebo předpokládanou přítomnost jiných osob, normativní předpisy týkající se vlastního chování, požadavky vyplývající z role, přístupnost alternativního chování, specifická objektu postoje, nepředvídatelné vnější vlivy a očekávané nebo aktuální důsledky různého konání. A. W. Wicker poukazuje také na to, že existují nedostatečné důkazy o tom, jakým způsobem postoje ovlivňují konání jedince (Výrost, Slaměnik, 2008; Kollárik, 2008).

Vzájemný vztah postojů a objektů byl analyzován dvěma způsoby. Jeden z nich poukazuje na hierarchickou stránku tematicky konzistentních kognitivních struktur, ve kterých jsou zakotveny postoje, přičemž z tohoto hlediska lze postoj odvodit z centrálních a obecných hodnot, jež v dané oblasti jedinec vyznává. Druhým přístupem je tzv. balanční teorie⁴⁰, která zastává v sociální teorii větší vliv. Podobně jako teorie kognitivní konzistence předpokládá, že lidé usilují ve svých poznatcích o konzistenci. Za pozornost stojí vztah postoje k problémům a postoje k lidem v mysli jedince (Hewstone, Stroebe, 2006).

kteřá hovoří o změnách postojů v případě pociťování napětí, při jednání v rozporu s postoji jedince, při které dochází k ospravedlnění chování. Třetí teorie je zaměřena na *sebepercepci*, v rámci které dochází k inferenci postoje jedince, tzn. že při pozorování chování je jedinec v roli vnějšího pozorovatele sebe samého a odůvodňuje své chování tak dalece, aby se nedostal do vnitřních rozporů.

⁴⁰ Jedná se o teorii kognitivní konzistence, která je navržena C. Heiderem (in Hewstone, Stroebe, 2006, s. 191) a nachází své uplatnění „*při změně postojů a k vysvětlení vztahů mezi postojovou podobností a mezilidskou náklonností. Předpokládá se, že lidé usilují o udržení a obnovení rovnováhy mezi svými kognitivními strukturami*“.

Vzájemný vztah mezi postoji a chováním je silný v případě, kdy si vzájemně odpovídá specifická nebo agregace obou měření. Regulujícími prvky vztahu mezi postoji a chováním byly stanoveny ukazatele síly postoje, přičemž ty silné lépe predikují chování než slabé. O síle se hovoří z hlediska intrapostojové konzistence⁴¹, přístupnosti⁴² a kognitivního úsilí⁴³ při utváření postojů. Oproti tomu vysoká korelace mezi postoji a chováním nestačí k tomu, aby byly postoje příčinnou chování. Jedna z možností je ta, že chování může ovlivňovat postoje a pak i ta, že vyjádření postoje a chování může ovlivnit třetí proměnná, na kontextu závislá, přesvědčení (Hewstone, Stroebe, 2006).

W. Herkner (in Nakonečný, 2000) vidí důvod nesouladu mezi postoji a chováním v závislosti chování na naučených či jinak vytvořených anticipačních důsledcích chování (viz odměny a tresty), přičemž může být nesoulad vytvořen také rozparem mezi postoji a potřebami. Ty mohou vyvolat na určitou dobu změnu v postojích. Tlak na postoj může pramenit rovněž z vnitřního stavu individua (z potřeb), ale i z vnějších okolností. Podobě také I. Ajzen (in Oravcová, 2004) upozorňuje na to, že konkrétní chování jedince je výsledkem zvažování mezi vícero postoji, kterými disponuje. Konkrétní situace je často faktorem, který nutí člověka vybrat určité chování odpovídající některému z možných postojů. To může mít za následek nesoulad verbálně vyjádřeného postoje se skutečným chováním⁴⁴. Autor kritizuje mnohé výzkumy přinášející zkreslené výsledky právě díky tomu, že zjišťují postoje všeobecně bez ohledu na sociální tlaky, bez zjištění jiných postojů a jejich síly (Oravcová, 2004).

I přes nejednoznačnost v názorech na tuto otázku vyvstává přesvědčení, že postoje zakládají pohotovost k chování a stávají se pro něj východiskem za vlivu situačních podmínek (Oravcová, 2004).

V posledních 30 letech reagoval výzkum vztahu mezi postoji a chováním na skeptické názory o tom, že postoje nejsou dobrými predikátory chování. Postoje předvídají chování

⁴¹ Vysoká postojová konzistence mezi hodnocením a kognicí se vztahuje k vysoké stabilitě postoje v čase a odolnosti vůči persvazivním snahám (Rosenberg in Hewstone, Stroebe, 2006).

⁴² Postoj utvořený na základě přímé behaviorální zkušenosti se vyznačuje větší stabilitou jasností a je přístupnější než ten, který je vytvořen na základě nepřímé informace o objektu postoje (P. Regan, R. H. Fazio, S. Chen, M. M. McDonald, S. J. Sherman) (Hewstone, Stroebe, 2006).

⁴³ Jádrem dvouprocesního modelu přesvědčování je odlišná míra zpracování informací. Vysoká motivace a schopnosti vedou k utváření postojů cestou usilovného zpracování relevantních informací, v opačném případě se jedinec spoléhá na jednoduchá vodítka (Hewstone, Stroebe, 2006).

⁴⁴ I další autoři, např. B. Kutner, B. C. Wilkins, P. R. Yarrow, L. Festinger, A. W. Wicker (in Oravcová, 2004) dospěli k podobným závěrům o tom, že postoje v realitě nemají, nebo mají jen slabý vztah k aktuálnímu chování.

do té míry, do jaké odpovídá specifická těchto konstruktů a význačnost podobných aspektů objektu postoje v okamžiku měření konstruktů (Hewstone, Stroebe, 2006).

Podle I. Ajzena a M. Fishbeina (1975) lze popsat postoje a způsob chování ve vztahu k různým aspektům:

- konativní aspekt, který zahrnuje různé způsoby chování (od jednotlivých, po celé sekvence až po opakované),
- cílový aspekt, na který objekt směřuje své chování,
- kontextový aspekt, tzn. v jakých souvislostech je chování realizované,
- časový aspekt, tzn., k jakému časovému bodu bude chování realizováno.

Lidé mají tendenci zapamatovat si to, co je ve shodě s jejich postoji a rovněž i tyto informace zapomínají pomaleji. Jedinci snáze přijmou tvrzení, která odpovídají jejich postojům, i přestože nejsou logicky správná (Vágnerová, 2005). Postoje jsou naučenou hodnotící reakcí s dlouhodobějším charakterem (Kollárik, 2008; Mann, 1997), jsou zároveň konzistentní a zahrnují pozitivní i negativní reakce (Hayesová, 1998).

Postoje vystupují jako celek, v závislosti na typu osobnosti a situaci, jak již bylo výše uvedeno. Dynamika postoje je jedním z jeho základních znaků a projevuje se proměnlivostí jednotlivých uvedených složek (kognitivní, afektivní, konativní), přičemž jejich harmonie a vyváženost ve stejném poměru a síle vede k tzv. konzistenci postoje. Stabilitu (příp. labilitu) postoje, jeho intenzitu, tj. sílu, dále hloubku, tj. míru, v jaké jsou postojem ovlivněny jednotlivé složky osobnosti a také polaritu projevující se ve vyjádření postoje na škále mezi dvěma protikladnými póly lze zařadit mezi základní znaky postoje (Řezáč, 1998).

J. Řezáč (1998) poukazuje mimo jiné na to, že postoj:

- je intencionální, tzn., že se vždy vztahuje ke konkrétnímu objektu,
- je hodnotící, tzn., že vždy odráží určitou kvalitu objektu vzhledem k systému hodnot subjektu,
- je vlastností osobnosti, tzn., že vždy odpovídá celkovému zaměření osobnosti,
- je získaný, tzn., že je naučený, je výsledkem sociálního učení,
- obsahuje anticipaci, tzn. hodnocení předpokládaného efektu činnosti, vlastnosti objektu apod.,

- je interkonektivní, tzn., že se postoj k objektu odvíjí od vztahu jiného člověka, ke kterému má daný jedinec kladný/záporný postoj.

Postoje se vyvíjí seznamováním se s objektem a může jim být cokoliv, jak je tomu již výše věnována pozornost. Objekt je subjektivní kategorií, která je závislá na individualizované konceptualizaci a percepci daného jednotlivce. Objekty mohou být konkrétní i abstraktní, živé i neživé (Kollárik, 2008; Hewstone, Stroebe, 2006; Nakonečný, 2000; Šimíčková-Čížková, 2004). V době, kdy objekt není pro jedince dostatečně znám, uvažuje o faktech. V případě, kdy ho již zná, objevuje další aspekty objektu a utváří si na něj názor. O cílovém objektu vytváří jedinec „deduktivní přesvědčení“ a vzniká další stadium vývoje postoje. Nedostatkem tohoto názoru je, že pokud o objektu nic nevíme, nemáme k němu žádný postoj (Petty, Caccioppo in Hayesová, 1998). Postoj není vždy jen důsledkem konkrétní, již realizované „zkušenosti“ s objektem, může se stát rovněž výsledkem zprostředkované zkušenosti či odvozených souvislostí. V takovém případě se postoj utváří jako zobecnění předcházející zkušenosti (Řezáč, 1998).

Postoje lze dělit na explicitní, tj. ty, které lze vyjádřit a implicitní, tj. ty, které jsou často nevědomé a bez volní kontroly (Aronson, Wilson, Akert, 2010), dále také na uvědomované a neuvědomované, aktuální, tj. zjevné projevující se v konkrétní činnosti či latentní, projevující se na vybudnutí, ale také na spontánní související se situací (Řezáč, 1998), či na stabilní a neměnné. Postoje se vyvíjí v závislosti na různých faktorech a často se mění v závislosti na tom, nakolik jsou v souladu nebo nesouladu s jinými postoji (Masaryk, 2010). R. Kohoutek (2002) rozlišuje postoje kladné, záporné, stabilní, labilní, snadno narušitelné, ovlivňující chování člověka, výrazné nebo nevýrazné.

1.3 Funkce a struktura postojů

S vymezením pojmu postoj souvisí problematika jeho vnitřní struktury. Obecně je postoj vnímán jako komplexní pojem, který se skládá ze tří složek⁴⁵, a to ze složky kognitivní, emotivní a konativní. Uvedené složky tvoří jeho vnitřní strukturu (Šimíčková-Čížková, 2004), přičemž jedna z nich může zaujímat dominantní postavení oproti

⁴⁵ Rovněž M. J. Rosenberg; C. I. Hovland; D. Hayes; Z. Hadj-Mousová

ostatním. Často jsou však všechny tři složky vyvážené. Lze se domnívat, že jednotlivé postoje složky se vzájemně shodují a vztahují se na jednotně pozorovaný objekt (Nakonečný, 2000; Mann, 1997), ale mohou se také vyskytovat v různých vzájemných vztazích. Jedinec má tendenci dosáhnout přijatelné vnitřní konzistence⁴⁶ vlastních postojů. V případě, že by došlo k rozporu rozumového a emočního hodnocení, mohl by postoj po určitou dobu kolísat, ale nakonec by jedna ze složek, většinou emoční, převládla (Vágnerová, 2005). Každá z uvedených složek může zahrnovat několik elementárnějších momentů, např. emoční motivační složka jednoho postoje může být sycena různými potřebami a zájmy, které jsou u různých osob odlišné (Čáp, Mareš, 2001).

Do postojové struktury lze zařadit (Šimíčková-Čížková, 2004; Mann, 1997; Aronson, Wilson, Akert, 2010):

- kognitivní složku (percepční, stereotypní), která obsahuje to, co jedinec o objektu postoje ví; skládá se z vnímání, názorů, představ a stereotypů; jedinec využívá ty informace, které jsou pro něj nejdostupnější a lehce zachytilné; velmi vyhraněnými znalosti se stávají hodnotící názory, které se mohou pohybovat v kontinuu „souhlas-nesouhlas“,
- emotivní (afektivní) složku, zahrnující emoce, které objekt postoje v daném jedinci vyvolává, přičemž se jedná o nejhluběji zakořeněnou postojovou složku; objekt může působit příjemně, nebo nepříjemně, může být oblíbený, či neoblíbený a dává postoji jeho motivační charakter, určuje jeho směr,
- konativní (snahovou) složku, která vyjadřuje snahu a pohotovost chovat se vůči objektu postoje daným způsobem, přičemž lze tuto postojovou složku měřit a zjistit tak, co druhý jedinec dělá a jak se chová k objektu; v případě, že má jedinec k objektu pozitivní postoj, bude ochoten se angažovat ve prospěch tohoto objektu, stejně tak to platí i pro negativní postoj, avšak pohotovost se nemusí vždy manifestovat ve formě skutečné aktivity; způsob chování je určován situací, ve které probíhá kognitivní styl zpracování situace, v různých situacích může být téhož dosahováno různými způsoby.

⁴⁶ Konzistence se vyjadřuje menší či větší soudržností, např. negativním smýšlením o objektu je současně spojeno s jistou dávkou obdivu k tomu stejnému objektu (Šimíčková-Čížková, 2004).

D. Katz a E. Stotland (in Řezáč, 1998) hovoří dále o intelektualizovaných postojích s dominantní racionální složkou, afektivních postojích s dominující emocionální složkou či o postojích, které jsou orientované na jednání, s dominantní složkou konativní.

Každá z těchto zmíněných složek má zvláštní determinanty a základem jejich formování jsou určité procesy. Afektivní se tvoří prostřednictvím klasického podmiňování, poznávací prostřednictvím kognitivního učení a konativní pomocí instrumentálního učení. Ve vztahu k predikci chování se předpokládá, že chování jedince bude předvídatelnější, pokud bude zahrnovat všechny složky ve vzájemném souladu, tj. konzistenci (Výrost, Slaměník, 2008). Složky k sobě stojí v úzkém vztahu. H. C. Triandis (in Hewstone, Stroebe, 2006) poukazuje na možnost inkonsistence těchto tří složek především v případě komplexních objektů postoje. Síla a komplexnost složek nemá bezpodmínečný vliv na rozvoj a úspěch modifikace postojů (Mann, 1997).

Následující obrázek poukazuje na strukturu postojových složek (Řezáč, 1998).



Obrázek č. 3 Struktura postojových složek (Řezáč, 1998, s. 33)

Kromě výše uvedených základních postojových složek lze hovořit ještě o dalších částech struktury, a to o složce vědomostní, o možnosti vyjádření hodnot, o stálosti a jedinečnosti jedince (Ostrom, 1989).

Základem postojů jsou názory jedince na věci a jevy života a s nimi související afektivní složka, která poskytuje živnou půdu pro jeho konání.

Dle Boroše (2001) dále postoje:

- umožňují relativně trvalou selekci cílů a prostředků pro život jednotlivce; stav pohotovosti k reakcím záleží na situaci v čase či momentálním stavu organismu, která se rozplývá po dosažení uspokojení, přičemž jejich setrvávající stav pohotovosti je ovlivněn kognitivní komponentou ve své struktuře (díky ní je rovněž naučený a setrvává o to déle),
- zabezpečují stabilitu a kontinuitu chování, konzistentnost v hodnotících názorech,
- jsou výrazem směru projevující se v pozitivních i negativních stanoviscích a vztahů k předmětu a jevům světa, ve kterém jedinec žije.

Emocionální komponenta určuje sílu postoje, jelikož mu dává subjektivní význam. Prostřednictvím toho mohou být postoje rovněž iracionální a doprovázeny falešnými informacemi. Intenzita může být vyjádřena v prostoru kontinua od extrémně pozitivního přes neutrálního až k extrémně negativnímu (Nakonečný, 2000).

Afektivní postoje mohou mít řadu možných původů. Mohou pocházet např. z hodnotového systému jedince, ze sensorických či z estetických reakcí (Aronson, Wilson, Akert, 2010). Tyto postoje nepochází z racionálního pozorování postojových objektů a jsou obvykle spojeny s hodnotovým systémem člověka (Katz, Smith in Aronson, Wilson, Akert, 2010). Zřídka reprezentují kognitivní strukturu, přičemž jednoduché afektivní hodnocení nemůže odrážet množství všech mínění, které jsou spojeny s daným objektem postoje (Bagozzi, Burnkraut in Kollárik, 2008).

Afektivní složka postoje indikuje kognitivní komponentu. Rozsah stimulů, ke kterým se jedinec svým postojem vztahuje, je variabilní, a mění se dle povahy zdroje a vztahu individuálního postoje, stimulující situace, které je jedinec vystaven a podle stupně generalizace stimulu. Sociální postoje mohou být odvozeny také z verbálních soudů jiných osob, které mohou následně jedinci uplatnit ve specifických situacích (Nakonečný, 2000).

V průběhu vývoje představ o složkách postojů došlo k nejednotnosti. Různí autoři přinesli na strukturu postojů různý pohled, např. M. Shaw a J. Wright definují postoj jako relativně trvalý systém afektivních (hodnotících) reakcí, jež jsou naučené. M. Fishbein a I. Ajzen, i když nepopírají existenci trojsložkového konstrukturu postoje, upřednostňují

ve své koncepci její afektivní složku a chápou tento pojem jako unidimenzionální⁴⁷. R. P. Bagozzi pokládá postoj za dvojdimenzionální strukturu, která se skládá z kognitivní a emocionální složky, ale existuje rovněž struktura trojsložková, ve kterém nachází své opodstatnění všechny tři výše uvedené složky (Oravcová, 2004; Kliment, 2002; Výrost, Slaměnik, 2008).

Dvosložkové a trojsložkové postojové pojetí se vzájemně nevylučují, avšak vliv na chování jedince má trojsložkové pojetí postojů, jelikož zde hraje významnou roli právě konativní složka. V případě, že konativní složka nebude zastoupena, či jen nepatrně, nebude chování iniciováno postojem. Teprve reálná situace prokáže zastoupení behaviorální složky, ale tím je narušen předpoklad prediktivní funkce postojů pro konkrétní chování (Kliment, 2002).

Následující obrázek č. 4 (Werth, Mayer, 2008) poukazuje na tříkomponentový model postojů, který je produktem kognitivních, emočních a behaviorálních procesů. Jeho validitu prokázal S. J. Breckler (in Hewstone, Stroebe, 2006) a zároveň zjistil díky použití potvrzující faktorové analýzy, že tento model nabízí lepší řešení kovariance mezi měřeními než jednofaktorový.

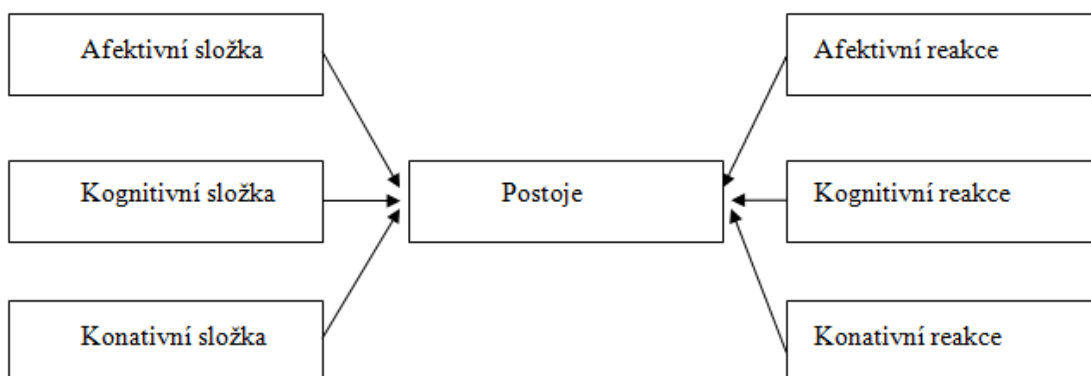
Na základě trojsložkového modelu⁴⁸ postojů dochází ke zhodnocení objektů. Jednak při vzniku postoje a také při postojové reakci (Werth, Mayer, 2008). Model hovoří o tom, že postoj není charakteristický svou valencí, tzn. větším či menším příklonem k některému z pólů hodnocení objektu⁴⁹, ale tvoří ho interní struktura postoje, resp. předpokládá se existence všech tří složek při jeho vzniku. Dnešní poznání hovoří o tom, že některé hodnotící reakce nemají afektivní základ⁵⁰ (Kollárik, 2008).

⁴⁷ Rovněž také R. E. Petty a J. T. Cacioppo, L. L. Thurstone, M. J. Rosenberg, D. Bem, Ch. A. Insko či J. Schopler

⁴⁸ Rovněž M. J. Rosenberg; C. I. Hovland; A. H. Eagly; S. Chaiken.

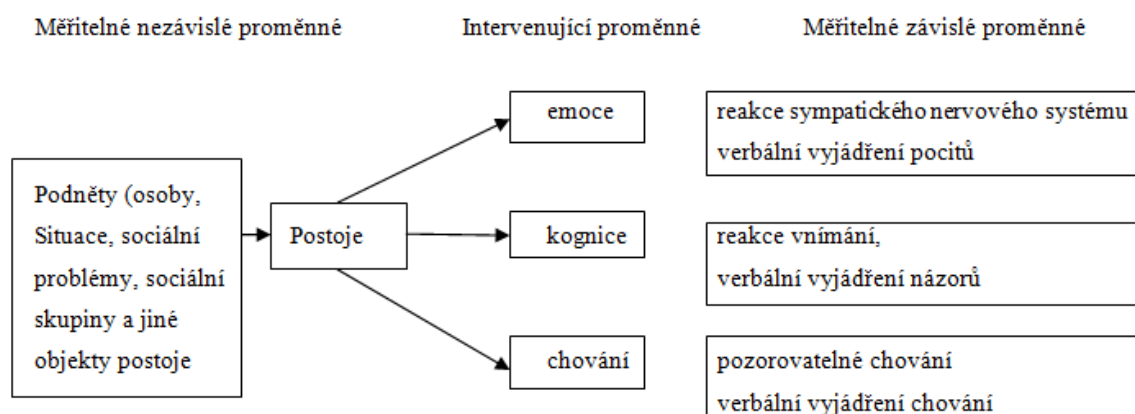
⁴⁹ Existují názory připouštějící bipolárnost postoje, tzn., že kontinuum, na kterém je postoj definovaný, spojuje dva rozdílné nebo protichůdné atributy, čímž postoj zahrnuje poznatky různého druhu o objektu postoje (Kollárik, 2008). Svě zastoupení má také tzv. unipolární struktura, kterou lze nalézt oproti bipolárnímu kontinuu obvykle u méně kontroverzních témat. U unipolárních schémat musí osoby zpracovat kongruentní informace s jejich vlastními postoji a je pro ně těžké kódovat informace, které jsou s jejich postoji v rozporu (Hewstone, Stroebe, 2006).

⁵⁰ P. Obdržálek, A. H. Eagly a S. Chaiken (in Kollárik, 2008).



Obrázek č. 4 Tříkomponentový model postojů (Werth, Mayer, 2008, s. 206)

Tříkomponentový model postojů upřesňuje ve svém modelu postojů M. J. Rosenberg a C. I. Hovland (in Frey, Stahlberg, Gollwitzer, 1998), který lze shlédnout na dalším z obrázků spolu s uvedením měřitelných nezávislých proměnných, intervenujících proměnných a měřitelných závislých proměnných.



Obrázek č. 5 Tříkomponentový model postojů podle M. J. Rosenberga a C. I. Hovlanda (in Frey, Stahlberg, Gollwitzer, et al., 1998, s. 365)

Jednotlivé složky postoje se vzájemně prostupují a ovlivňují. Jejich konkrétní podoba a interakce se projevuje v jeho výsledných charakteristikách (znamech)⁵¹.

Mezi znaky postojů lze zařadit (Kliment, 2002; Musil, 2005; Nakonečný, 2000):

- míra extrémnosti – každý postoj se nachází na škále a může nabývat různé intenzity; jedná se o mezní podobu postojů, které sytí prožívání a mají větší sklon vyvolávat akci vůči předmětu postoje,
- multiplexita – složitost daného postoje, který směřuje od jednoduchých postojů (relativně stabilních) založených na jediné informaci až po komplexnější (více odolných vůči změně), vycházející z řady poznatků,
- interkonexe – vztah mezi jednotlivými postoji, který může být uspořádan do postojových trsů⁵², jejichž znak vykazuje jako těsný, a čím více je těsný, tím více odolává změně,
- konzistence – soudržnost či vzájemná podpora vnitřních složek postoje, která může být konzistentní i nekonzistentní; u prvního je dosaženo souladu mezi zastoupenými složkami, u druhého ne; konzistence je charakterizována stabilitou a predikční schopností dalšího prožívání a chování (např. afektivní složka svou hodnotící funkcí podporuje složkou kognitivní, ale může s ní být také v rozporu),
- konsonance⁵³ (soulad) nebo disonance⁵⁴ (nesoulad) mezi zaujatými postoji se týká hlavně kognitivních složek postojů; pokud jsou postoje vůči sobě v konfliktním vztahu, pak se daná skutečnost projeví u jedince vznikem tenze, přičemž míra tenze je určena touto skutečností, do jaké míry se daný konflikt jedince bezprostředně dotýká

⁵¹ D. Krech, R. S. Crutchfield a E. L. Ballachey uplatňovali v přehledu této charakteristiky postojů zřetel k jejich možným změnám.

⁵² Trsy postojů vytváří určité kategorie, které mohou být konsonantní, nebo disonantní (Šimíčková-Čížková, 2004).

⁵³ Je založena na psychologických, ne na logických vztazích (Nakonečný, 2000).

⁵⁴ Vede k nerovnováze a představuje stresor, přičemž T. M. Newcomb (in Hayesová, 1998) doplňuje, že dochází k vyvolání napětí právě u toho, kdo ho pociťuje. Postoje k danému objektu ovlivňují důvěryhodnost, odbornost člověka poskytujícího informace. L. Festinger (in Kollárik, 2008) uvádí mezi typické situace podporující vznik disonance rozhodování, nucený souhlas, dobrovolné či nedobrovolné vystavení disonantním situacím a nesouhlas s jinou osobou, ke které existuje pozitivní vztah. V podstatě vždy, když je jedinec nucen se rozhodnout mezi více alternativami, které mají pozitivní i negativní stránky.

a pokud ho zasahuje, pak jedinec změní některý z konfliktních postojů nebo k postojům přiřadí postoj další, který by stávající napětí zmínil,

- vztažné hodnoty a jejich centrálnost – postoj vůči hodnotě, která je podstatná pro jedince a silně aprobovaná kulturou, v níž dotyčný žije, se mění v inkongruentním směru obtížně, základním akcentem těchto postojů je „apetence – averze“,
- síla množství uspokojovaných potřeb (např. jistoty, pozitivního sebehodnocení apod.), čím více potřeb postoje uspokojují, tím jsou rezistentnější vůči změnám, jelikož podporují integritu a stabilitu osobnosti.

Mezi vlastnosti postojů lze zařadit (Musil, 2005; Kohoutek, 1998):

- směr, zaměření postoje k objektu,
- intenzitu, sílu (např. při jednání obranou či prosazováním postoje),
- pozici, valenci postoje (variuje intra a interindividuálně v dimenzích: negativní – indiferentní – pozitivní vztah),
- frekvence, výskyt v určité míře,
- polarita postojů,
- trvání podmíněno posilováním či inhibicí (krátkodobé a dlouhodobé postoje),
- obsahová a výrazová stránka, které jsou v jednotě, přičemž obsahová je tvořena určitou formou chování,
- komplexita postoje, který obsahuje složku emotivní, kognitivní, konativní.

Je potřeba si uvědomit, že mezi jednotlivými vlastnostmi postojů existují určité vztahy, např. intenzivní postoje mají menší frekvenci než postoje méně intenzivní, negativní jsou nejintenzivnější, neutrální mají intenzitu naopak nejmenší (Musil, 2005).

Důležitou strukturální otázkou je zde konzistence⁵⁵ postojových reprezentací, která „zahrnuje aspekty reprezentace postojů v paměti, jako jej jejich polarita, dimenzionalita a stupeň konzistence mezi jednotlivými složkami postojů (viz tříkomponentový model postojů)“ (Hewstone, Stroebe, 2006, s. 287). I když různé modely berou v úvahu různé komponenty postoje, tak míra, ve které jsou prvky vzájemně konzistentní či nekonzistentní, se v závěru neprojeví. Lidé mohou hodnotit objekt pozitivně i negativně, přičemž koexistence

⁵⁵ Jedná se o vztah celkového postoje k jeho komponentám (Hewstone, Stroebe, 2006).

příznivých a nepříznivých přesvědčení se nazývá postojová ambivalence (Hewstone, Stroebe, 2006).

Celkové hodnocení může být více či méně konzistentní s jeho kognitivním základem (konzistence hodnocení-kognice), s emočním základem (hodnocení-emoce) i behaviorálním (hodnocení-chování) (Rosenberg in Hewstone, Stroebe, 2006).

Konzistence hodnocení-kognice naznačuje při nízké korelaci mezi přesvědčením jedince a jeho celkovým postojem nedostatečné vysvětlení, což vede k tomu, že na otázky týkající se postojů odpovídá jedinec nespolehlivě a nevypočitatelně. Později poukázaly výzkumy na to, že postoje s nižší konzistencí mohou mít silný emoční základ. Důvodem vysoké konzistence mezi hodnocením a emocemi poukazující na sílu postoje je to, že každé setkání s objektem postoje vyvolá jasné a silné emoce, které se stávají základem pro následné hodnocení (Hewstone, Stroebe, 2006).

Výzkum struktury postojových reprezentací zkoumá, jakou úlohu má postoj člověka jako bod na škále hodnocení. Zabývá se vlastnostmi samotné hodnotící škály a zkoumá, jak konzistentní jsou vzájemně mezi sebou jednotlivé komponenty postoje, např. přesvědčení a hodnocení (Hewstone, Stroebe, 2006).

Postoje umožňují rovněž kategorizovat získané informace a dát jim určitý význam. Přispívají k udržení psychické rovnováhy eliminací úzkosti, posilují hodnotu sebe samého, napomáhají ospravedlnění a vysvětlení sobeckého jednání, případně hostility, zachovávají ohroženou sebeúctu apod. Postoje napomáhají také orientaci v hodnocení reality, která se jedinci jeví na základě předem daného hodnotícího kritéria srozumitelnější, usnadňují odlišení žádoucího a nežádoucího a usnadňují volbu vhodného chování. Postoje neovlivňují jen aktuální vztah k realitě, ale také i k budoucnosti a volbu jednání, které je v dané situaci považováno za vhodné (Vágnerová, 2005; Oravcová, 2004).

Charakteristika každého postoje je u jedinců odlišná dle situace a okolností, za nichž se postoj vyvinul a funkce daného postoje slouží pouze individuu (Nakonečný, 2000). Při hodnocení stejného objektu se mohou u různých osob projevit různé funkce postojů, čímž dochází ke spojení mezi funkcí a osobností⁵⁶. Postoje mohou plnit současně několik funkcí a dopad dané funkce může zároveň také záviset na tom, která stránka objektu postoje

⁵⁶ Změnit jedince je účinné, pokud se pokusy zaměřují na vlastní funkční základ postoje (Katz, Sarnoff, McClintock in Hewstone, Stroebe, 2006).

je v dané situaci nejvýznamnější (Hewstone, Stroebe, 2006). Hlavní obecnou funkcí je usnadnění orientace jedince ve složitém sociálním a kulturním prostředí a usměrnění jeho chování. Užitečnost tkví spíše v jeho sociální adaptační funkci než jako v prostředku pro skutečné dosahování cílů (Trpišovská, Vacínová, 2007). Postoj plní funkci zprostředkujícího článku mezi dvěma strukturami, a to sociální a osobnostní (Šimíčková-Čížková, 2004).

M. Sherif a H. Cantril (in Nakonečný, 2000) hovoří o odvozených postojích z verbálních či neverbálních reakcí jedince. Pokud jedinec reaguje stejným způsobem opakovaně ve vztahu k určitému stimulujícímu objektu, lze z toho odvodit, že si vytvořil postoj vůči tomuto stimulu. Utváření postojů je funkcí významné stimulace, která je emociogenní.

Různé přístupy k definování postojů objasňují celou řadu funkcí, které postoje v psychice jedince plní. Ty lze shrnout do dvou oblastí (Bohner, Wänke in Kollárik, 2008):

- postoje, které organizují poznání a vytváří preference v hodnocení a chování, lze rozlišit na příjemné a nepříjemné, dobré a zlé apod.⁵⁷, přičemž přes takové třídění poznatků postoje plní funkci utilitární, resp. instrumentální,
- postoje, které slouží vyšším psychologickým potřebám, mají sami od sebe symbolickou funkci, přičemž některé z nich mohou být pro jedince a jeho vlastní „já“ klíčové.

Mezi základní funkce postojů lze dle řady autorů⁵⁸ zařadit následující:

- instrumentální, adjustační nebo utilitární funkce, tzn., že si jedinec vytváří pozitivní postoje k těm objektům, které jsou spojeny s odměnou, a negativní pak vůči těm objektům, které jsou spojené s trestem; jedinec touží po uspořádání věcí tak, aby vyhovovaly jeho potřebám, s cílem dosažení pozitivních výsledků a naopak se vyvaroval těm negativním, přičemž kořeny této funkce sahají do teorie učení,
- ego-defenzivní funkce, tzn., že postoje mohou chránit integritu osobnosti, a to např. tím, že sníží úzkost či kompenzují negativní složky sebepojetí, které mají povahu centrálního postoje a snaží se jedince uchránit před negativními objekty prostřednictvím ego-obranné funkce a externalizace; postoje mohou napomoci

⁵⁷ Dále zdůvodněné a nezodůvodněné, vědomé a nevědomé (Fontana, 1997; Řezáč, 1998; Kollárik, 2008).

⁵⁸ D. Fontana; D. Katz; P. Kliment; R. Kohoutek; J. Papica; S. Shavitt; J. Smith; M. Vágnerová

vytvoření spojení mezi self a oblíbenými objekty, ale rovněž mohou podpořit odstup mezi self a negativními objekty,

- hodnotově expresivní funkce, tzn., že jedinec může nacházet uspokojení ve vyjadřování svých nejdůležitějších hodnot a sebepojetí a následně se zasazovat pro jejich realizaci, úlohu zde sehrává aspekt sebevyjádření a sociální interakce, přičemž postojem k různým životním tématům si jedinec uvědomuje svou sebeidentitu a postoje se mu tak stávají prostředkem seberealizace,
- kognitivní funkce, tzn., že jedinec podléhá tendenci k uspořádání poznatků o světě i sám o sobě, nachází určitý řád, chápe smysl událostí a vztahů mezi nimi a strukturuje svou zkušenost; následující tendence se projevují ve vytváření postojů, které spojují poznávání a cítění v systém hodnot, zde se jedná i o subjektivní význam poznatků a čím méně má dotyčný jedinec reálných údajů o určitém objektu, tím více na ni aplikuje charakteristiky sociální skupiny, do které je včleněn,
- sociálně přizpůsobivé, které jsou vytvořené přáním jedince cítit se součástí společensko-politické a jiné skupiny a převzetím jejich postojů, v rámci kterých následně dochází ke kohezi. Lze tak učinit sociálním srovnáváním, protože zaujímáním podobných postojů se individuum se skupinou identifikuje a její postoje přebírá za vlastní,
- ochranná, která slouží jako obrana před nepříjemnými pocity, nejistotou a ztrátou sebeúcty.

Z těchto uvedených funkcí vyzdvihují autoři M. B. Smith, J. S. Bruner a R. W. White (in Hayesová, 1998; Nakonečný, 1999) tři hlavní, a to hodnotící funkci objektů, sociální přizpůsobení a externalizaci. R. Kohoutek (1998) k následujícím přiřazuje dále sociální soudržnost, tzn., že naše postoje určují referenční skupinu jak v kladném, tak záporném smyslu.

W. J. McGuire (in Šimíčková-Čížková, 2004; Kliment, 2002; Musil, 2005) používá ve svém členění pojem ekonomické postoje, kam jsou zařazovány všechny kategorie. Generalizace zjednodušující komplexitu světa vychází z individuální či sociální zkušenosti s objekty vnitřního a vnějšího světa a umožňuje tak přiměřené chování v nových situacích. V případě, že objektům jedinec přisuzuje určitou váhu a zaujímá k nim postoj, činí svět srozumitelným a předvídatelným a nemusí objekty znovu poznávat a hodnotit, protože

reaguje pružně a adaptivně na požadavky prostředí. Funkci mentální ekonomie spolu s funkcí schematizující předkládá také Z. Hadj–Mousova (2003).

Existují různé názory na jednotlivé funkce, které postoje v životě jedince zastávají. Je možno poukázat na funkci psychologickou, která přispívá k udržení psychické rovnováhy, a to tím, že eliminuje úzkost, ale naopak posiluje hodnotu jedince. Jedná se o pomůcku k ochraně vlastního ega, ale také udávají směr lidskému chování. Postoje ovlivňují různé psychické procesy, jako např. paměť, vnímání⁵⁹ či pozornost (Oravcová, 2004).

1.4 Změna postojů jedince

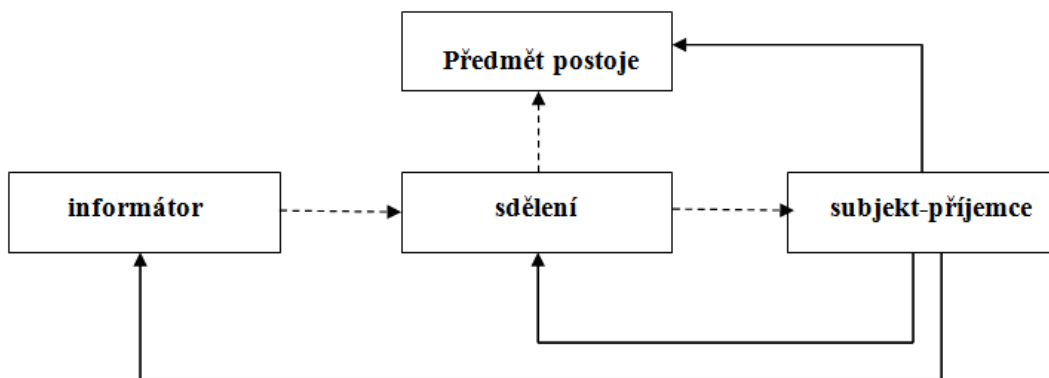
Postoje se utváří a také mění v určitém kontextu, který je dán z jedné strany psychickým stavem jedince, ale i celkovou situací, jelikož informace nepůsobí nikdy samy o sobě, nýbrž v situačním kontextu, zdrojem, tj. jeho důvěryhodností, atraktivitou a moci informátora a svou strukturou (Nakonečný, 2000; Hayesová, 1998). Změna postojů souvisí se samotným příjemcem sdělení⁶⁰. Objevuje se zde tzv. asimilace. To znamená, že se člověk zaměří na ty nabízené aspekty sdělení druhého člověka, které jsou podobné těm jeho. Pokud se názory od sebe vzájemně liší, jsou naopak rozdíly zvýrazněny a vedou k odmítnutí (Hayesová, 1998).

Jedinec má tendenci vztahovat získanou zprávu na poznatky, které už o daném tématu má. V případě, že nové informace stojí v protikladu s těmi, kterými jedinec disponuje a kterým věří, může přímo odmítnout věnovat se novým, příp. může nastat utvrzení jedince v původním postoji. Proměnné ovlivňující kognitivní reagování na persvasivní komunikaci směřující ke změně postoje se spojuje s mírou významnosti tématu a osobní zaujatosti recipienta (Kollárik, 2008).

W. Herkner (in Nakonečný, 2000) vytvořil informační vztahy ve schéma, ve kterém plné šipky znázorňují základní vztažné aspekty přijímání informace subjektu.

⁵⁹ L. Postman; J. S. Bruner; F. E. Guinness

⁶⁰ C. I. Hovland; M. Sherif



Obrázek č. 6 Schéma znázorňující informační vztahy (Nakonečný, 2000, s. 151)

Pozitivně hodnocení komunikátoři (informátoři) jsou v přesvědčování úspěšnější než ti neutrálně, nebo negativně hodnocení. Argumenty jsou rovněž účinnější, pokud přichází od pozitivně hodnoceného komunikátora.

T. M. Newcomb, R. H. Turner a P. E. Converse (in Nakonečný, 2000) formulovali podstatné podmínky změny postoje, a to, že:

- změna postojů závisí na vnímání a přijetí nových informací, které se z hlediska zainteresovaného jedince vztahují k objektu postoje,
- postoj se vůči objektu změní, pokud se změní kognitivní obsah jiného a s ním spojeného objektu.

Změny postojů vysvětlují přístupy teorie učení a chování, teorie rovnováhy⁶¹, teorie kongruentnosti⁶², teorie kognitivní disonance⁶³, princip nedostatečného zdůvodnění⁶⁴, teorie psychologické reagence⁶⁵ a teorie managementu dojmů⁶⁶, teorie sebepercepce⁶⁷, atribuční

⁶¹ C. Heider

⁶² C. E. Osgood; P. H. Tannenbaum

⁶³ L. Festinger

⁶⁴ H. B. Gerard; E. S. Connolley; R. A. Wilhelmy

⁶⁵ S. S. Brehm; M. Weinraub

⁶⁶ Zabývá se těmi situacemi, ve kterých chce daný jedinec získat sociální akceptaci, vytvořit si pozitivní postoj k sobě samému nebo k jeho prezentovaným myšlenkám a postojům. Zastáncem této teorie je T. V. Bonoma (in Kollárik, 2008).

⁶⁷ Teorie sebepercepce se vyznačuje posouzením vlastního chování jedince dle příčin chování druhých osob (Bémová in Hayesová, 1998).

teorie a sebersvaze⁶⁸, koncepce kognitivní komplexity či teorie typu očekávání hodnoty. R. E. Petty a J. T. Cacioppo (in Kollárik, 2008) doplňují následující teorie ještě o další, a to o teorii založenou na podmiňování a modelování, teorie zaměřenou na hodnotící úsudky, kombinatorský přístup⁶⁹, motivační přístup, model pravděpodobnostního zpracování⁷⁰ a heuristicko-systematický model⁷¹.

M. Nakonečný (2000) hovoří o postojích jako o produktu učení, u kterých může za určitých podmínek docházet k změně, protože vše naučené je podmíněné a relativně trvalé. Významné postoje jsou stabilizované a v běžném životě se obvykle nemění. Pokud ano, tak vlivem výrazné korektivní zkušenosti, kterou může být např. psychický otřes či životní krize⁷² nebo také vliv informace. Je nutno si však uvědomit, že změnu postoje nevyvolá jakákoliv informace o objektu postoje, ale především informace emociogenní. Probíhá zde rovněž výběrový vztah subjektu k informacím a fungování principu kognitivní konsonance, resp. disonance, ale také celkový situační kontext, kam lze zařadit příjemnou či nepříjemnou situaci, důvěryhodnost komunikátora, způsob a strukturu jeho sdělení.

Tlaku na změnu životně významného postoje se jedinec brání, protože je důležitý a přispívá k jeho psychické integraci. Obtížná je především změna postojů v protiklad, jedná se o tzv. konverzi. Podle naivního názoru mohou změnu postoje ovlivňovat fakta, která jsou prezentována, ale rozhodující je vztah jedince k těmto faktům, ne fakta sama. A to především z toho důvodu, že mohou být popírána nebo deformována. Pravděpodobnější je jen změna intenzity postoje, tzn. jeho zeslabení nebo zesílení, ať už v pozitivním nebo negativním slova smyslu. Důležitým se pro změnu postoje stává také kontext, v jakém jsou fakta prezentována a důvěryhodnost zdroje. Působivé mohou být fakta afektogenní, která vyvolají silné afekty,

⁶⁸ Lze zde zařadit závěry teorií D. Bema či G. A. Kellyho, ale také experimenty W. H. Freedmana a B. J. Fräsera, kteří se této teorii věnovali. Tlak na vytvoření a změnu postoje vzniká tehdy, když je chování atribuované vlastní vůli a ne tlaku externích příčin (Kollárik, 2008).

⁶⁹ Je zde zařazována teorie odůvodněného chování (M. Fishbein, I. Ajzen), model účelového chování (R. P. Bagozzi) a teorie integrace informací (N. H. Anderson) (in Kollárik, 2008).

⁷⁰ Jedná se o teorii, která vysvětluje zpracování informací dvěma odlišnými způsoby, a to prostřednictvím centrální a periferní cesty. První z nich popisuje persvazi jako proces zpracování zpráv aktivním způsobem s vysokým úsilím (zaměřením se na obsah). Druhý z nich poukazuje na získání vlivu periferně vnímaných podnětů pro zpracování informací, při kterém jedinec nevynaloží vědomé úsilí. Zapojení centrální cesty podporuje významnost obsahu zprávy, ale méně kontext. Periferní slouží jako podnět či klíč ke zpracování. Této teorii se věnovali R. E. Petty, J. T. Cacioppo, D. T. Wegener (in Kollárik, 2008).

⁷¹ Pro heuristický směr je charakteristické nízké úsilí a zaujatost předmětu persvaze. Systematický směr naopak vysokým úsilím a zaujatostí předmětu persvaze. Model počítá se třemi klíčovými motivy, a to snahou o přesnost, o obranu a dojem. Tímto modelem se zabývají G. Bohner, S. Chaiken, S. Chen (in Kollárik, 2008).

⁷² R. Stagner (in Mann, 1997)

ale i těm se může jedinec bránit, pokud ohrožují jeho psychickou integritu (Nakonečný, 2000).

Výzkum věnoval pozornost také tomu, jak dosáhnout změny postoje napříč obvyklé tendence lidí a skupin zachovat si svůj původní postoj. Analýzy poukázaly na to, že velký vliv má zde souslednost prezentovaných postojů, souslednost komunikace, která nejdříve směřuje k oslovení již existujících postojů a až pak argumentuje ve prospěch postojů protichůdných. Komunikátor v úvodu komunikace může účelově vyjádřit postoje či přesvědčení souhlasné s postoji cílové skupiny, získat si jejich sympatie a podpořit pozitivní postoj skupiny ke komunikátorovi. Teprve následně u nich formovat postoje odlišné (Kollárik, 2008).

D. Krech, R. S. Crutchfiel a E. Ballachey (in Nakonečný, 1999; Oravcová, 2004) rozlišují druhy změn postoje, a to na:

- sourodé změny týkající se intenzity postoje, tj. zesilování pozitivního, nebo negativního postoje, bez změny kvality,
- nesourodé změny týkající se změny kvality postoje, tzn., že se určitá míra pozitivního postoje mění v určitou míru negativního a naopak, zeslabuje se počáteční kladný, nebo záporný postoj.

D. Krech, R. S. Crutchfiel a E. Ballachey (1968) formulovali dvě důležité hypotézy, které se týkají navození sourodých změn jedince, a to:

- v případě stejných podmínek je jednodušší navodit sourodou změnu postoje, tzn. lehčí je zvýšit intenzitu kladného, či záporného postoje než změnit jeho kvalitu,
- čím je postoj extrémnější, konzistentnější a komplexnější, čím více slouží potřebám jednotlivce a je centrálně hodnocený, tím snadněji se dosáhne právě sourodé změny.

H. C. Triandis (in Nakonečný, 2000) na základě výzkumů určil následující faktory změn postoje, a to:

- důvěryhodnost zdroje informace,
- atraktivita zdroje informace,
- moc zdroje informace,
- styl, struktura a obsah informace.

V rámci širších podmínek, ve kterých dochází ke změně, hovoří E. F. Müller a A. Thomas (in Nakonečný, 2000) o:

- prolomení hodnotové struktury – pokořování jedince probíhá až do té doby, kdy začne pochybovat o svém dosavadním smýšlení, současně se dosáhne deprivací životních funkcí stavu infantilní závislosti, která se neočekávanou náhlou změnou denní rutiny ještě vystupňuje a vytvoří u jedince žádoucí postoj, který je nucen veřejně demonstrovat,
- vytvoření motivace pro přijetí nového hodnocení – nejprimitivnější forma je násilí, pomocí kterého se osobě odebírá osobní sebeuznání a udržují se v něm pocity viny, že je za vše zodpovědný; vytvoří se tím pohotovost přijmout vše, co je mu předloženo a neexistuje osoba, která by takovému tlaku odolala; objevuje se potřeba zbavit se nepříjemností, ale i potřeba osobní integrity a souhlasu, kde jedinec spatřuje naději na záchranu,
- cvičení nového postoje – pokud dojde ke zničení identity, jedinec je schopen přijmout vše, co se mu nabídne, přičemž opakováním se nově přijaté udržuje.

Proti určitému přesvědčení⁷³ (silnému integrovanému postoji jedince), které má být změněno, se používá racionální a emocionální opěrný bod, případně kombinovaná argumentace (Nakonečný, 2000). Změna prostřednictvím persvaze⁷⁴ či diskuze je účinná stejně jako emocionální argumentace oproti racionální. Změna musí být navozena pozvolna a postupně. Při nedodržení této zásady se původní postoj nezmění, což je nazváno tzv. bumerangovým efektem.

Intrapsychickým základem stability postoje je vzájemná konzistence⁷⁵ efektivní a kognitivní komponenty postoje, přičemž jejich inkonzistence daný postoj destabilizuje a vyvolá spontánní aktivitu. Ta vede ke změně postoje a opět k nastolení afektivně kognitivní konzistence (Musil, 2005).

⁷³ Přesvědčení přiřazují objektu postoje jistou vlastnost, charakteristiku a tvoří kognitivní bázi. Přesvědčení může vznikat druhotně, a to až na základě potřeby vysvětlit či racionálně podložit deklarovaný postoj. Jedinec může mít neomezené množství přesvědčení, ale jeho postoj ovlivní jen část z nich. Podle M. Fishbeina a I. Ajzena se jedná o tzv. salientní přesvědčení (lehce dostupné), které je ovlivněné frekvencí vnímání, centrálností pro osobnost a identitu člověka až po sociální a kulturní vlivy. Struktura přesvědčení formující postoj byla zkoumaná z různých aspektů, přičemž jednou z nejvýraznějších charakteristik je komplexnost přesvědčení, nazývaná také kognitivní komplexita či dimenzionalita, diferenciací nebo interaktivní komplexita (Kollárik, 2008).

⁷⁴ K autorům, kteří potvrdili persvazi za hlavní prostředek navození změn postojů, patří A. H. Eagly, S. Himmelfarb, S. Chaiken, Ch. Stangor, A. Tesser, D. R. Shaffer, R. E. Petty, D. T. Wegener (in Výrost, Slaměník, 2008; Hewstone, Stroebe, 2006).

⁷⁵ L. Festinger zjistil, že existuje obecná tendence ke konzistenci mezi poznáním, míněním o sobě, o druhých, či o prostředí a chování individua. V případě, že se kognitivní elementy nachází v disonanci, snaží se je jedinec redukovat a dosáhnout konsonance (Musil, 2005).

Postoje se liší svou schopností odolávat změnám, což je závislé na charakteristikách již existujícího postoje a jedince, který určitý postoj zastává. Předpokladem navození změn postojů je znalost jejich vnitřních charakteristik, jejich komplexnosti a složek. Platí, že čím je postoj konzistentnější, tím je odolnější vůči změně. S jeho stabilitou souvisí jeho intenzita, dále pak vzájemná propojenost a mnohostrannost. Změna postojů závisí i na osobnostních charakteristikách jedince, především na úrovni jeho inteligence, ale patří zde i snaha uchovat si společenský status (hlavně tam, kde člověk přikládá zvláštní význam členství v určité skupině) (Šimíčková-Čížková, 2004; Oravcová, 2004). M. Nakonečný (2000) zařazuje mezi psychologické vlastnosti jedince ovlivnitelnost, příp. sugestibilitu, která negativně koreluje s mírou inteligence. Vysoce inteligentní osoby jsou málo sugestibilní a subjektivní významnost postoje související s jeho stabilitou. Ovlivnitelnost je spojena s aktuálním stavem subjektu a se strukturou situace, a čím více má k sobě jedinec pozitivní vztah, tím méně je ovlivnitelný.

Centrální a extrémní postoje jsou vůči vlivům nejodolnější. Při jejich přetváření může dojít naopak k upevnění. Každý postoj má určitou míru intenzity a nejvyšší z nich se vyznačují extrémní postoje (Šimíčková-Čížková, 2004). Průměrný, v zásadě konformní postoj je lépe ovlivnitelný, protože nebývá tak vyhraněný a nemá vysokou intenzitu. Jedinec nemusí vynaložit tolik úsilí k jeho obhájení sám před sebou, i před ostatními. Nová zkušenost je může snadněji modifikovat. Stabilita (resp. rigidita) postoje souvisí s jeho intenzitou, přičemž silně vyjádřené postoje vyvíjí odolnější vůči změně (Vágnerová, 2005).

M. Vágnerová (2005) poukazuje na to, že postoje jsou rezistentní vůči změně především z důvodu toho, že nevyplývají z vlastní zkušenosti nebo myšlenkové činnosti, ale byly přejaty jako hotový motivační vzorec. Jedinec jim nemusí rozumět, ale stačí, když stejný názor sdílí většina osob kolem něj.

Změna postoje v životě jednotlivce a společnosti je mimořádně důležitá, hlavně v případech nevhodných u negativních postojů, které mohou vést až k negativnímu a ubližujícímu chování (Oravcová, 2004).

Každá změna postoje vyvolá úzkost, které se jedinec brání, jelikož si hlídá, aby byla v souladu s jeho viděním světa, s vlastní osobou či skupinou. Změna musí nastat pozvolna, a být zaměřena spíše na periferní postoje než centrální se silnou vazbou na sebepojetí jedince. Neměla by být ve formě příkazu či doporučení ze strany druhých. Účinné je přesvědčování

formou diskuse nebo sugestivní působení, přičemž se jejich účinnost násobí, pokud se tak děje v rámci vlastní nebo pozitivně referenční sociální skupiny (Kliment, 2002).

Lze hovořit o dvou přímých způsobech změn. Jedná se o navození situace, ve které jedinec může vnímat dané vlastnosti určitého objektu, a o zprostředkování informací z vnějšího zdroje, protože daný objekt má jisté vlastnosti. První způsob je strategií aktivní účasti, druhý tzv. persvazí. Ani v jednom z těchto případů nelze působit na všechna přesvědčení dotyčného, která jsou z hlediska postoje důležitá, ale jen na některé z nich⁷⁶ (Výrost, Slaměník, 2008). D. Fontana (1997) doplňuje navození situace také o správnou motivaci jedince v dané oblasti a získání k příslušnému objektu, činnosti, jevu apod. kladný postoj. Ke změně postojů může přispět také to, že daná činnost jedinci prospívá. Dosahuje jejím prostřednictvím požadovaného výsledku. Případně, když ji vykonává někdo, kdo má u jedince prestiž, podpoří chuť se např. na dané činnosti podílet.

J. Šimíčková-Čížková (2004) hovoří o změnách souvisejících se sebepojetím osobnosti ve smyslu kongruence, tzn., že chování je se zmíněným sebepojetím jedince v souladu a inkongruence, kdy změna zasáhla sebepojetí jedince negativně.

Působení na pasivního jedince jako příjematele persvazivní informace není tak efektivní, jako práce s jedincem, u kterého dojde k navození změny postoje aktivní účastí v různých sociálních situacích (Výrost, Slaměník, 2008; Šimíčková-Čížková, 2004). Řada psychologů si zde klade otázku, zda „*snaha změnit konkrétní postoj může vést k pozitivnímu a v čase stabilnímu výsledku bez poznání „hlubšího psychologického kontextu“*“ (Výrost, Slaměník, 2008, s. 138).

Zdrojem persvazivní informace nemusí být jen osoba, ale i zpráva z novin, informační materiál o činnosti nějaké instituce apod. Výzkumy se výhradně orientovaly na charakteristiky komunikátora, jeho věrohodnost a atraktivitu. Věrohodnost je zde vnímána jako objektivita zdroje, která je vyjádřena očekáváním příjematele, že daná osoba poskytne informaci bez subjektivního zkreslení. Předpokládá se přímo úměrný vztah mezi věrohodností zdroje (objektivitou informace) a mírou změny postoje příjematele⁷⁷. V případě atraktivnosti se pak jedná o mechanismus s výraznějším emocionálním podbarvením. I v tomto případě

⁷⁶ Pro upřesnění efektu dochází k rozlišení proximálního, sternálního a primárního přesvědčení, jejichž rozdělení napomáhá k pochopení toho, proč změna určitého přesvědčení osoby nezpůsobí vždy změnu jejího postoje (Fishbein, Ajzen in Výrost, Slaměník, 2008).

⁷⁷ W. Wood; A. H. Eagly

existuje názor⁷⁸, že přitažlivější zdroj zvyšuje efekt persvasivní komunikace. Zdroj může mít na příjemce vliv také z hlediska konkrétního nátlaku, příp. sankce, kterou může na jeho konání uplatnit, avšak změna je v tomto případě jen vnější (Výrost, Slaměnik, 2008; Šimíčková-Čížková, 2004; Mann, 1997).

S. Chaiken (in Výrost, Slaměnik, 2008) poukazuje na vliv oblíbenosti komunikátora. Pokud se spojuje s pozitivně laděnou persvasivní informací, výrazně zvyšuje efekt jejího působení na postoje osob. Jejich působení dle Yalské skupiny je efektivnější při změně postojů osob s vyšším vzděláním a s osobními zkušenostmi⁷⁹ v oblasti, které se daný postoj týká. Persvasivní informace v hovorové podobě mají větší vliv na změnu postojů než v psané formě, i když je míra porozumění informací, pokud je rozsáhlejší, v psané podobě vyšší. Důležité je tedy to, v jakém rozsahu persvasivní informace upoutá pozornost příjemce, v jaké míře ji porozumí, akceptuje ji a následně uchová v paměti (Výrost, Slaměnik, 2008; Šimíčková-Čížková, 2004; Kollárik, 2008). Změnu postoje nevyvolávají informace, které se na základě subjektivního názoru příjemců netýkají (Oravcová, 2004). Může se však stát, že je jedinec vystaven situaci, ve které má za úkol obhajovat postoj, jenž mu není vlastní a právě zde se zvyšuje pravděpodobnost, že jeho skutečný postoj se posune pozitivně ve směru obhajovaného postoje. Tento efekt podporuje míra vnímané dobrovolnosti, která je uplatňovaná při plnění úkolu a při prezentování postoje, při kterém musí dojít k aktivnímu hledání podpůrných argumentů⁸⁰ (Kollárik, 2008). Tomuto tématu věnuje pozornost také L. Mann (1997), který hovoří o tom, že pasivní naslouchání v komunikaci není tak účinné jako aktivní hraní rolí, při kterém dojde k nacvičení a improvizaci požadovaných postojů. Jedinci mající v této roli úspěch přijímají jednodušeji nové postoje.

Persvasivní komunikaci ovlivňují rovněž faktory na straně příjemce. Nejedná se zde jen o psychologické charakteristiky (viz výše), ale všechny projevy, kterým lze vyjádřit momentální psychický stav recipienta. Pozornost je zde zaměřena také na osobní zainteresovanost⁸¹ a v případě silných, úderných argumentů mění postoj osobně zainteresovaní jedinci dříve. U příjemce došlo ke zkoumání vlivu relativně stabilních

⁷⁸ S. Chaiken; A. H. Eagly

⁷⁹ R. E. Petty; J. T. Cacioppo

⁸⁰ A. G. Greenwald; L. H. Albert; V. Slamecka; P. Graf

⁸¹ Lze rozlišit dva druhy zainteresovanosti, a to směrem k obsahu a odpovědím (Výrost, Slaměnik, 2008).

charakteristik (věk, pohlaví, sebeobraz), přičemž u věku⁸² se vycházelo z předpokladu postoje starších osob, protože se zakládají na dlouhodobější zkušenosti. Ty jsou hůře měnitelné. Vliv pohlaví⁸³ byl zjištěn výrazněji u žen než u mužů (ve smyslu snadnějšího přijímání takových informací). Mezi sebehodnocením a změnou postojů indukovanou persvazivním působením se nepotvrdil přímý lineární vztah, ale výsledky výzkumů byly protikladné. Část z nich potvrdila vztah nepřímé závislosti (čím vyšší sebehodnocení, tím menší změna postojů navozená persvazivní komunikací), část oproti tomu vztah přímé závislosti (Výrost, Slaměník, 2008; Šimíčková-Čížková, 2004).

Výzkumy změn postojů prostřednictvím persvasivní komunikace vyčleňují 3 základní skupiny proměnných. Jedná se o proměnné komunikačního procesu⁸⁴, proměnné vysvětlující procesy změny postoje⁸⁵ a vnitřní, strukturální komponenty postoje. Vzájemnou souvislost proměnných lze shlédnout v tabulce č. 1 (Ajzen in Šimíčková-Čížková, 2004).

Nezávisle proměnné	Vnitřní zprostředkující procesy	Pozorovatelné vlivy komunikace
<i>Faktory zdroje</i> (kompetence, důvěryhodnost, status, oblíbenost, rasa, náboženství)	pozornost	změna postoje, změna názoru
<i>Faktory informace</i> (pořadí argumentů, jednostrannost, protikladnost, přitažlivost, explicitní nebo implicitní závěr)	porozumění	změna percepce, emoční změna
<i>Faktory příjemce</i> (persvazivnost – míra inteligence, sebehodnocení osobnosti)	přijetí	změna chování

Tabulka č. 1 Vzájemná souvislost vyčleněných proměnných

(Šimíčková-Čížková, 2004, s. 102)

⁸² D. Sears

⁸³ W. J. McGuire

⁸⁴ Jedná se o 5 prvků, a to zdroje, obsahu, persvazivní informace, kanálu informace, příjematele a cíle nebo určení informace (Výrost, Slaměník, 2008).

⁸⁵ Je složen z 5 sukcesivních kroků, a to z pozornosti, porozumění, přijetí, zachování a konání (Výrost, Slaměník, 2008).

Ve výzkumech došlo ke zkoumání dvou otázek, a to stability postojových změn v čase a stability změn postoje vůči protiargumentům. W. J. McGuire (in Výrost, Slaměnik, 2008) uvádí, že po prvním týdnu dochází ke ztrátě efektu navozené změny v 40 % případů a po 6 týdnech v 60 % případů. Prokazatelné souvislosti byly shledány ve vztahu ke zdroji, informaci a příjematlově persvazivní komunikaci. Odolnost získaného postoje vůči protiargumentům se zkoumala prostřednictvím předem záměrné přípravy jedince na možnost výskytu vlivů orientovaných na změnu jejich postoje, přitom jedinci jsou následně v situaci aktuálního působení takového vlivu odolnější vůči změně.

T. Kollárik (2008) uvádí faktory, které ovlivňují sílu postoje a tím také jejich odolnost vůči změně. Zařazuje mezi ně *intenzitu a extrémnost, konzistenci afektivních, kognitivních a behaviorálních reakcí*, které jedinec zevšeobecní, dále také *vztah mezi postoji*, přičemž čím konzistentnější (vzájemně se podporující a doplňující) tyto vztahy mezi jednotlivými postoji jedince jsou, tím odolnější proti změně. Změna jednoho postoje by vyžadovala přehodnocení jiných⁸⁶. Dalšími faktory zde jsou *centrálnost postoje*, který se stává východiskem řady dalších, a proto je těžce ovlivnitelný, „*ego involvement*“ dotýkající se citlivých témat provázaných se základními potřeby jedince a jeho existencí, které jsou silně emocionálně podpořené. Dále také *dostupnost postojů*, které se vážou na rozumové a verbální aktivity daného člověka, *poznatková báze a „rozpracovanost“* opírající se o širokou bázi poznatků o objektu postoje a jeho attributech, stejně jako postoje, pro které je aktivně rozpracovaná argumentace jedincem. Lze zmínit rovněž *subjektivní význam, jistota a oddanost* závislé od subjektivně uvědomované míry důležitosti postoje⁸⁷, od míry prožívání jistoty, že daný postoj je platný⁸⁸ či od oddanosti hodnotám nebo přesvědčení, které postoj reprezentují⁸⁹. Posledním faktorem je uváděná *přímá zkušenost v chování*. Postoje, které jedinec v chování potvrdil (často opakovaně), jsou hůře měnitelné, především také tehdy, když dané chování a jeho asociaci s postojem vnímá pro daného člověka významně sociální okolí (Kollárik, 2008).

Změna postojů může být vedle persvazivní komunikace založená rovněž na koncepci kontaktní hypotézy, která se využívá u změn postojů nepřátelských skupin a jednotlivců

⁸⁶ W. J. McGuire

⁸⁷ J. A. Krosnick; D. S. Boninger; M. K. Berent; L. R. Fabrigar

⁸⁸ S. R. Gross; R. Holtz; N. Miller

⁸⁹ R. P. Abelson

a vychází z přímé interakce. Přímý interpersonální kontakt členů různých skupin je cestou k pozitivní změně postojů a zlepšení vztahů. Aby vzájemná interakce měla efektivní účinek v oblasti odstranění negativních postojů a zlepšení vztahů, vyžaduje dodržení podmínek při utváření sociální situace. G. W. Stephan (in Oravcová, 2004) k ní zařadil zdůraznění kooperace a potlačení soutěživosti mezi skupinami, zabezpečení stejného statusu a kompetencí daných skupin, a to jak v rámci kontaktní situace, tak i mimo ni. Hypotéza interpersonálního kontaktu je založená na přesvědčení, že v přímém kontaktu členů různých skupin dojde k dekategoriizaci, tzn., že jednotlivci nebudou vnímáni jako reprezentanti určité skupiny, ale jako jedinečné osobnosti. Osobní kontakt je jednou z nejdůležitějších cest, jak dosáhnout potřebné změny postojů.

V pozadí modelů zaměřených na změny postojů lze vnímat také principy teorie kognitivní disonance L. Festingera (in Vágnerová, 2005), podle kterého může být změna postoje motivována touhou zbavit se nepříjemného napětí způsobeného novým poznatkem. Ten není v souladu s dřívějším přesvědčením, případně špatnou interpretací rozporné informace s cílem dát ji do shody s původním názorem, ať jedinec nemusí svůj postoj měnit. Jedinci pocítují disonanci tehdy, když dělají něco, co ohrožuje jejich obraz spolehlivé, sympatické a čestné osoby a zvláště pak také v době, kdy není možnost toto chování vysvětlit jako důsledek vnějších okolností (Aronson, Wilson, Akert, 2010).

Vedle disonanční teorie tvoří rovněž balance a kongruence tři verze konzistentního principu, jehož předpoklad je společný a směřuje k tomu, že vnímání, jednání a postoje stojí ve skutečnosti harmonicky ve vztahu. Její pozornost v oblasti změny postojů spočívá v porozumění toho, jak nové informace, které ruší působení postojového systému, dávají do chodu řadu procesů, které vedou k obnovení konzistence a harmonie systému (Mann, 1997).

Výzkumy některých autorů⁹⁰ popsaly podmínky nutné pro to, aby rozporuplné jednání vyvolalo změnu postoje, a to, že jedinec (Hewstone, Stroebe, 2006):

- musí vnímat, že jeho chování má negativní důsledky,
- musí přijmout osobní odpovědnost za své chování,
- potřebuje cítit fyziologickou aktivaci a atribuat chování, které je v rozporu s postojem.

⁹⁰ J. Cooper a R. H. Fazio; R. V. Joule a J. L. Beauvois

Úspěch technik postojových změn závisí na druhu postojů, které mají být změněny. Všechny postoje nemají stejný původ (Aronson, Wilson, Akert, 2010). Postoje odolné vůči změně musí být vnitřně soudržné ve všech složkách a vztahují se k předmětům uspokojující potřeby jedince. Rovněž ho také motivují k činnosti, která je pro něj zdrojem uspokojení (Oravcová, 2004).

2 TŘÍDNÍ UČITEL NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Následující podkapitoly se zabývají rolí školy v oblasti primární prevence sociálně patologických jevů, zvláště pak třídním učitelem, který zaujímá v této problematice významné místo. Poslední podkapitola zahrnuje význam programů SEL, jež využívají právě tito činitelé v preventivní práci s žáky základních škol.

2.1 Role školy v oblasti primární prevence sociálně patologických jevů

V posledním desetiletí došlo ke změnám, které ovlivňují nároky v oblasti vědomostí, dovedností a postojů jednotlivců, přičemž ty jsou nutné pro sebeuplatnění v jejich životě (Straková, 2010). Společnost respektuje určité hodnoty, které se snaží vštípit nastupující generaci. Prostor, kde se děti a mládež mohou identifikovat a konfrontovat s touto hierarchií hodnot⁹¹, jež je společností akceptovaná, je vedle rodiny škola (Babiaková, Kasáčová, 2007). Ta se stává dalším nejdůležitějším socializačním činitelem⁹², který navazuje na působení rodiny a výsledky primární socializace (Kraus, 2008). Promítají se do ní její pozitivní i negativní působení (Helus, 2007a). V současné době rodina přestává plnit svou tradiční roli stabilizovaného základu a ve škole přibývá žáků z neúplných, či rozvrácených rodin⁹³ (Maňák, 2005). Škola nabízí prostor pro výchovnou a vzdělávací činnost⁹⁴, která je realizována záměrně a vychází z potřeb žáků a společenských požadavků. S ohledem na aktuální a proměnlivé společenské jevy a problémy by měla škola rovněž aktivně reagovat a být na ně připravená (LISUM, 2005).

⁹¹ Ovlivňují cíle školy a analyzují chování učitelů a žáků s ohledem na dohodnuté hodnoty. Na hodnotách školy stojí řada podstatných rozhodnutí, které následně ovlivňují výchovně-vzdělávací proces (Babiaková, Kasáčová, 2007).

⁹² Nefunkční socializace vyčleňuje jedince ze širšího společenského života, je charakteristická averzí a předsudky, a nabývá-li vážných negativních podob, lze hovořit o projevech sociálně patologického chování (Helus, 2007a).

⁹³ V současné době se hovoří o tzv. „krizi rodiny“ a selhání její výchovné funkce, která se následně převádí směrem do školského resortu (Skácelová, 2003b).

⁹⁴ V současné době stárne populace v Evropě, proto je nutné, aby došlo k výchově a vzdělávání celoživotně (Čábalová, 2011).

„Školní socializace je nejmasivněji působícím kulturním činitelem psychického vývoje“ (Miovský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010, s. 145), a přestože nikdy zcela nenahradí výchovu v rodinném prostředí, měla by se snažit o nápravu a odstranění případných nedostatků, které si žáci z tohoto prostředí do školy přinesou a kompenzovat tak vzniklé zvláštnosti (Jedlička, Kořa, 1998; Čačka, 2000). Je potřeba si ale uvědomit, že úspěchů nelze dosáhnout bez vzájemné spolupráce školy a rodiny, sociálních útvarů a podpory veřejnosti vychovat ideálního člověka (Maňák, 2005).

Škola je institucí, která se stará o „zajištění přenosu kultury ve stabilizaci kmenového a společenského řádu, přes nějž dorůstající vstupují do společnosti jako její plnohodnotní členové“ (Fendl in Janík, Slavík, 2009, s. 8).

J. Průcha (1997, s. 398) vymezuje charakteristiku školy jako „instituce, která je zároveň součástí životního prostředí dětí. Protože děti tráví ve škole značnou část svého každodenního času, a to po dobu (ve většině zemi) 10 – 12 let a více, je škola místem, kde děti vyrůstají a vyvíjí se. Z toho vyplývá její úkol být nejen profesionálně dokonalým zařízením pro edukaci, ale také místem, kde děti nacházejí příjemné prostředí k životu“.

O. Matoušek, A. Kroftová (2003) a J. Průcha (2002) doplňují, že škola se stává také místem, kde se děti nejen učí znalostem a osvojují si postupy příslušných předmětů, ale díky slábnoucímu vlivu tradiční socializační instituce rodiny může podpořit posilování plánovaných postojů a dovedností, zkušeností a zájmů, které jsou předpokladem prosociálního a nekriminálního životního směru. Škola by se neměla stát místem, kde individuální výkon a úspěch snižuje sociální vztahy žáků a solidaritu, vzájemnou kooperaci a porozumění (Skalková, 2004), ale naopak bodem, který spojuje přirozené prostředí rodiny a společnost, a umožňuje tak rozvoj vrstevnických vztahů a sociálních skupin (Čábalová, 2011).

Škola je jedním z významných edukačních činitelů, kterému se nemůže žák vyhnout a musí ji navštěvovat. Z toho důvodu je nutné, aby její působení bylo žáky přijato kladně a došlo v ní k vytvoření takového prostředí, ve kterém bude dosaženo stanovených výchovně-vzdělávacích cílů (Maňák, 2007b).

Současným cílem tohoto světa je rozvoj osobnosti jedince, který je aktivní, se schopností pružně a rychle se rozhodovat a zároveň rozvoj celé civilizace v oblasti řešení globálních problémů. Žák by si měl být vědom společenské hodnoty svého konání, činnosti a rozhodování. Měl by mít ve škole stejné motivy k žádoucímu způsobu chování jako má

dospělý člověk ve společnosti. Výchovné cíle udávají jasný směr, perspektivu a tvůrčí aktivitu učitele, přičemž jejich formulace je dlouhodobým a složitým procesem, na jejichž vzniku se podílí řada činitelů. Cíle by měly být v neustálé komparaci se současnou realitou a podle toho upravovány. Neměly by být obecné, abstraktní ze vzdálené budoucnosti, ale zcela konkrétní, které vyvolají zájem vychovávaného. V. Pařízek (in Kantorová, et al., 2008) podotýká, že na základě cílů, které si výchova klade, dochází k volbě prostředků, jež se v jejím průběhu mění. Výchova v užším slova smyslu směřuje k rozvoji charakteru jedince, jeho vlastností, potřeb, zájmů, hodnot a postojů. Ty se následně projevují v chování a jednání jedince. Výsledkem výchovy je vychovanost (Kratochvílová, et al., 2007).

Důležitým aspektem socializace je vedle zvnitřnění obecně závazných norem a hodnot také sociální adaptace a přizpůsobení se požadavkům, které společnost klade a zároveň sociální kreativita, pomocí níž si jedinec utváří vztah k druhým lidem, ke společnosti a k sobě samému (Kraus in Čábalová, 2011). Je potřeba si ale uvědomit, že žák není jen pasivním příjemcem socializačního působení školy, ale sám může rozhodovat vědomě i bezděčně o tom, jaké vlivy na něj budou ve škole působit a rovněž je může i sám ovlivňovat (Havlík, Kořa, 2002). Vztah ke škole je jedním z nejdůležitějších faktorů tohoto procesu. Díky škole je možné identifikovat ukazatele vnější (špatné výsledky, záškoláctví) i vnitřní (slabá vazba ke škole, nízká motivace k učení), které poukazují na sociální vztah mezi žákem a školou. Prostředí školy, vztahy mezi učiteli a žáky nebo vztahy mezi žáky navzájem přispívají k problémům a mohou vést až k jejich rezignaci směrem ke škole. Tomu přispívá také i tradiční způsob vyučování a etiketizace „dobrých“ a „špatných“ žáků (Večerka, Holas, Tomášek, 2007).

Socializační vliv školy lze rozdělit do tří různých oblastí, a to předávání vědomostí a dovedností, umění tyto vědomosti následně využít, a dále pak zprostředkování hodnot a cílů společnosti, které determinují základní normy jednání a chování žáka. Nabízí mu tak možnost převzít nové specifické sociální role⁹⁵, v rámci kterých se dítě dostává do role žáka, spolužáka a musí plnit požadavky, které jsou na tyto role kladeny (Havlík, Kořa, 2002). Je důležité,

⁹⁵ Žákům jsou v rámci školní socializace přidělovány institucionálně role, které nejsou projevem plného statutu a jsou ovlivněny příslušností vybraného sociálního systému (Kraus, Poláčková, et al., 2001). Žák se učí vnímat a posuzovat sám sebe a výsledky své činnosti s ohledem na kritéria dané instituce (Řezáč, 1998).

aby hodnoty rodiny odpovídaly hodnotám školy⁹⁶, a pokud jsou od sebe vzájemně odlišné, jedinec se může naučit chovat dvěma různými způsoby, případně dá přednost jen hodnotám jednoho prostředí (Výrost, Slaměník, 2008). „*Učitel*⁹⁷ *by měl rozumět mocnému vlivu rodiny na chování dítěte ve škole, ale pro změnu tohoto prostředí může učinit pramálo*“ (Fontana, 1997, s. 40). Mravní a kulturní hodnoty reprezentované školou či rodinou nemusí být v souladu se světem žáka, ve kterém žije. Řešit složité problémy hodnotové orientace žáků se vyznačuje aktivní reakcí na nové situace, které vznikají v souvislosti s globalizujícím světem (Skalková, 2004).

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) vymezuje základní vzdělávání jako denní formu vzdělávání členěnou do 9 ročníků, přičemž druhý stupeň zahrnuje 6. až 9. ročník. Na základní škole nemusí dojít k realizaci vzdělávání všech ročníků, pokud se škola nachází v místě, kde nejsou pro zřízení všech devíti ročníků dostatečné podmínky (Skácelová, 2003b). Základní vzdělávání má na 1. a 2. stupni své specifické cíle, rozdílné formy a metody práce s žáky, zároveň i problémy, které je potřeba řešit (MŠMT, 2001a).

Uvedený zákon věnuje v § 29 a § 44 pozornost také cílům základního vzdělávání⁹⁸, kam lze zařadit vytvoření podmínek pro zdravý vývoj žáků a předcházení vzniku sociálně patologických jevů. K základním cílům také patří osvojení si nutných strategií učení a stimulace motivace k celoživotnímu učení žáků. Naučit je tvořivě myslet, řešit přiměřeně problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, umět ochránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí. Dále také být ohleduplný a tolerantní k jiným lidem, kulturám a duchovním hodnotám, ale zároveň také poznávat své schopnosti a umět je uplatnit spolu s dovednostmi a vědomostmi žáka, a to při rozhodování o životní dráze (MŠMT, 2005b). J. Výrost, I. Slaměník (2008) doplňují uvedené cíle také o možnosti naučit se v rámci školní docházky sebeovládání, dodržování pravidel společenského styku a vztahu ke spolužákům. Dále však také o možnosti naučit se systematické a cílevědomé práci, respektování autority, zodpovědnosti za své chování, učení se konformitě, nést důsledky

⁹⁶ Obě prostředí, tj. rodina i škola, mohou být pro dítě nadměrnou psychickou zátěží, proto by měla škola o tomto možném rozporu vědět (Výrost, Slaměník, 2008).

⁹⁷ V práci bude uváděn termín učitel v mužském rodě, a to i pro označení žen – učitelek. Tento termín nemá spojitost s diskriminací, ale jak uvádí J. Šťastná (2010), s jazykovou konvencí.

⁹⁸ Cíle základního vzdělávání jsou státem vymezený směr, o kterém je přesvědčen, že je správný a že může vést k efektivitě vzdělání a žádoucím změnám. Zároveň stát předpokládá, že škola se s těmito cíli ztotožní a bude je realizovat (Tupý, 2005).

za porušení pravidel, naučit se přijímat hodnocení za své chování a výkony. Vše zmíněné vede k rozšíření sociální zkušenosti, která je nejen důležitá pro život ve skupině, ale také i ve společnosti v dospělém věku.

Škola buduje životní stavbu žáka jako individua, napomáhá mu v přípravě pro vstup do společnosti, kde bude jeho život realizován, anticipuje prudký rozvoj moderní společnosti a připravuje mládež pro budoucnost (Maňák, 2005). Její úloha spočívá v předávání kultury a zachování její kontinuity, přičemž součástí životního procesu je proces výchovný⁹⁹, který lze zaznamenat v několika etapách závislých na výchovných cílech, obsahu, prostředcích výchovy či úrovni učitele a žáka. Jednotlivé etapy mohou proběhnout v jedné výchovné formě, a to ve vyučovací hodině, na výletě či při hře (Kantorová, et al., 2002).

V souvislosti se stupněm ontogenetického vývoje člověka lze hovořit o etapách, např. mládí, dospělost, stáří. Lze najít i podrobnější členění, a to od období předškolního, mladšího, středního školního věku apod., v jehož průběhu se snaží jedinec poznat a pochopit svět okolo něj, tzn. bytosti, věci či jevy. H. Grecmanová a E. Urbanovská (in Kantorová, et al., 2002) poukazují následně na jejich přetvoření ve zkušenost. J. Vorlíček (in Kantorová, et al., 2002) poukazuje na etapy prvotní pedagogické diagnózy úrovně dosavadních vědomostí, schopností, dovedností či zájmů a pedagogického plánování v oblasti cílů, obsahu a prostředků výchovy, způsobů sledování a hodnocení vychovávaného.

Nesmí být opomenuto, že by měl být proces organizován s úmyslem přiblížit mladé generaci všechna důležitá schémata, ze kterých by bylo pochopeno, co se od nich bude očekávat v dalším životě (Kraus, Poláčková, et al., 2001). Příprava mladé generace na budoucí život musí reagovat na rychlé změny v novém století, přičemž je nutné věnovat pozornost převážně vzniku rozhodovacích procesů a schopností pružně reagovat právě na neustále přicházející změny. Mladí lidé by měli získat sílu vzdorovat nežádoucím nástrahám (drogy apod.) s větší zodpovědností za jednání své i druhých, posilovat u sebe samých altruismus či solidaritu (Kraus, Poláčková, et al., 2001). Škola je prostředím, které žákovi poskytuje „*příležitost pro prožitky různých vlivů sociálního prostředí, různých*

⁹⁹ Výchovný proces je často spojen s „*izolovaným studiem vyučovacího procesu (vyučovací techniky) a výchovného procesu (v užším slova smyslu), se specifickou výchovného procesu ve třech oblastech výchovného působení (rodina, škola, výchova mimo vyučování), s krizí výchovy, která se projevuje extrémním pedocentrismem nebo extrémním pedeutocentrismem, s feminizací školství, s nedoceňováním vzdělání, s neplněním výchovné funkce rodiny a narušením nebo absencí vroucího citového vztahu mezi rodiči a dětmi (někteří rodiče mají stále méně času na děti), se vzrůstající kriminalitou dětí a mládeže, se zdůrazňováním vědomostí a dovedností na úkor charakterového a citového rozvoje člověka atd.*“ (Kantorová, et al., 2002, s. 131).

charakterů sociálních vztahů, a ovlivňuje tak i jeho individuální postoje, oslabuje (nebo posiluje) případná rizika v jeho chování“. Rozpoznání rizika vzniku poruchy chování je také prvním krokem k pozastavení vývoje sociálně patologických jevů. Stává se bodem pro hledání vhodné intervence při podpoře a provázení těchto žáků v procesu jejich vzdělávání. Díky identifikaci těchto rizik v sebeevaluačním procesu může škola včas intervenovat, než se daná rizika rozvinou do nežádoucích způsobů chování (Vojtová, 2009b).

Období školního vzdělávání má významnou funkci v oblasti formování osobnosti a vše, co se v tomto období nepodaří, se poté hůře napravuje v dospělém věku. Jedná se tedy také o jeden z důvodů, proč je oblast prevence nežádoucích projevů chování u žáků tak důležitá a proč je jí věnována mimořádná pozornost, a to nejen ze strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, nýbrž také i dalších složek podílejících se na řízení školství, zvláště tedy krajů a obcí (Miovský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010).

Škola se stává stěžejním místem primární prevence, a to nejen pro tematické oblasti realizované v tomto zařízení, ale rovněž pro cílovou skupinu, která toto zařízení navštěvuje. Jedná se o nejpočetnější cílovou skupinu z hlediska preventivního působení směřující jak k dětem, tak k mládeži a mladým dospělým (Miovský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010), která je začleněna do školního vzdělávacího programu. Pokud není vydán Rámcový vzdělávací program, je tato oblast zařazena do osnov, a stává se součástí školní výuky jednotlivých předmětů, avšak není vnímána jako nadstandardní aktivita školy (MŠMT, 2007). *„Školní prostředí vytváří pro primární prevenci zcela specifický charakter“* (Skácelová, 2003b, s. 329), jelikož je schopné díky svému přístupu a vlivu na žáka zařadit preventivní aktivity do školního prostředí a zajistit jejich účast. Škola má nezastupitelné místo především v organizaci svého systematického působení, ale zároveň je také místem spontánního rozvoje vztahů mezi žáky navzájem a jejich další orientace ve společnosti (Helus, 2007a). Bez školy jako celku běží angažovanost jednotlivých odborných pedagogických snah do prázdna (Rakete, 2003). Pro české školy doposud platí typické znaky jako např. *„formalismus, neadekvátní důraz na míru znalostí a kázeň, nedostatek respektu k individualitám, tendence potlačovat problémy a diskusi o nich, jistá sebestřednou a odtrženost od života, bariéry mezi školou a rodinou, školou a komunitou“* (Skácelová, 2003b, s. 329).

Neustále měnící se společnost podmiňuje měnící se funkce¹⁰⁰ školy (Walterová, 2008), přičemž některé z nich jsou zcela jasné, jiné viditelné a mnohé z nich jen zjevné. Jednou z hlavních funkcí školy, samozřejmě vedle funkce *socializační* zaměřující se na začlenění žáka do společnosti rozšířením sítě sociálních vztahů a realizací sociálních rolí (Bakošová, Lubelcová, Potočárová, 2005), je funkce *výchovná*. V této funkci je škola nenahraditelná, jelikož působí na formování žákovy osobnosti. Do pozadí by měla jít funkce *vzdělávací* a působení na složku kognitivní, jelikož škola je v této oblasti do jisté míry nahraditelná masmédií. Avšak důraz by měl být kladen na rozvoj složky emotivní a konativní. Stále do jisté míry platí, jak uvádí ve své publikaci B. Kraus (2008), že charakter školy je naukový, bez dostatku času a společenského docenění výchovné práce¹⁰¹. Autor uvádí jako další funkci *pečovatelskou* a její zajištění podmínek z hlediska zdraví, bezpečnosti a psychické pohody. Dále funkci *poradenskou*, omezenou často pouze na oblast výchovného poradenství, které je zajištěno výchovným poradcem či školním metodikem prevence z řad učitelů. Funkci *rekreační* (relaxační) redukuje školy jen málokdy (např. snížení počtu školních družin) a přenechávají ji specifickým zařízením. Na významu nabývá trávení volného času žáků o přestávkách a mezi jednotlivými vyučovacími hodinami. *Profesionalizační* funkce školy napomáhá žákům k zajištění budoucího místa v oblasti práce a *selektivní* funkce, která vytvoří u každého žáka jistý stupeň znalostí a vědomostí, jež si nese žák dále do života (Kraus, 2008). Z. Bakošová, G. Lubelcová, M. Potočárová (2005) doplňuje funkci *personalizační*¹⁰², prostřednictvím které škola žákům nabízí pomoc¹⁰³, respekt jeho individuálních požadavků, talentu a očekávání.

„Povinná školní docházka je hlavním obdobím, kdy děti všech úrovní schopností a ze všech vrstev obyvatelstva získávají ve škole zkušenost ze sociálních vztahů v přirozeně heterogenních kolektivech svých vrstevníků“ (MŠMT, 2001a, s. 47). Škola klade na žáka nové požadavky, a na rozdíl od rodinného prostředí se stává neosobním, vyžadující plnění zcela jasně zadaných úkolů (Výrost, Slaměník, 2008).

¹⁰⁰ Mezi další členění funkcí lze zmínit E. Walterovou (2008), která nabízí širší zaměření. Uvádí funkci *etickou, ochrannou, kvalifikační, ekologickou, inkluzivní, kulturní a kulturně integrační, ekonomickou, politickou, socializační a personalizační* spolu s *metodologicko-koordinační*.

¹⁰¹ Posun v tomto směru by měla zabezpečit tvorba Rámcově vzdělávacích programů a následný odklon od jednoznačného předávání poznatků (Kraus, 2008).

¹⁰² Personalizace může být chápána dvojím významem, a to jako využívání potencialit učení, prostřednictvím kterých dochází k rozvoji osobnosti a autoregulace, jež zahrnuje jádro svébytnosti osobnosti (Helus, 2007b).

¹⁰³ Ch. Kyriacou (2004) upozorňuje na to, že by se však nemělo jednat o nátlak, jelikož neúměrná pomoc může vést ke ztrátě motivace směřující k vyvinutí vlastního úsilí pro samostatné řešení problémů.

Vstup do ní je pro žáky ve znamení základního přeorientování se, jelikož jsou odtrženi od sociálního prostředí a vzory jsou jim v této instituci doposud cizí. Žáci si musí zvykat na vyšší stupeň disciplíny, citové zdrženlivosti apod. (Kraus, Poláčková, et al., 2001). Škola navazuje na socializaci v rodině, jak je již zmíněno v úvodu této podkapitoly. Ta je vnímána spolu s učiteli, vrstevníky a širším sociálním okolím jako protektivní faktor projevů nežádoucího chování žáků (Miovský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010), což se ale odráží v tom, že žáci mají ve škole různé startovní podmínky. Po příchodu do školy probíhá adaptace závislejší na individualitě jedince, a to jak na straně žáka, tak i učitele. Jedná se o proces dlouhodobý vyústující v jejich vzájemnou spolupráci¹⁰⁴. Do této adaptace vstupují učitelé a jejich působení by se nemělo soustředit jen na předávání vědomostí, ale tento proces by měl ovlivnit celou osobnost, rozvíjet ji a formovat její charakter (Kraus, 2008).

Žáci druhého stupně základní školy tvoří zvláštní skupinu preventivního působení, jelikož je jejich věk vnímán jako rizikový, kterému je nutno poskytnout nejen vzdělání, ale také poradenské a intervenční služby v oblasti primární prevence sociálně patologických jevů a snížit tak potencionální výskyt možných problémů (Skácelová, 2003b), které se v poslední době stávají čím dál častěji realitou, a to i přes opatření, která škola používá pro jejich eliminaci (Bakošová, Lubelcová, Potočárová, 2005; Mareš, 2004).

Rizikové faktory doprovází žáka po celou dobu jeho vývoje, přičemž se setkává postupem času a s ohledem na jeho vývoj s novými situacemi a novými riziky (Kolektiv autorů, 2005). Socializace v období pubescence (10 – 15 let) souvisí „s ukončením povinné školní docházky a volbou další vzdělávací dráhy, se sociálním poznáváním sebe ve vztahu k druhým lidem, odmítáním přirozené sociální role, hledáním vlastní autority, netolerancí k dospělým a problémy v komunikaci“ (Čábalová, 2011, s. 192). V tomto období by žáci měli mít oporu v tolerantní výchově respektující jejich hledání a vytváření vlastní identity v sociálním kontextu (Čábalová, 2011).

Na existenci nežádoucích prvků chování mají vliv společenské i osobnostní faktory. Mezi první patří např. transformace a demokratizace společnosti, lehčí dostupnost návykových látek, nižší podíl rodiny na plnění výchovné funkce, volný pohyb dětí mimo vyučování (Bakošová, Lubelcová, Potočárová, 2005), či začátek a závěr povinné školní

¹⁰⁴ Na počátku školní docházky je důležité, aby nedošlo např. ke vzniku diskriminace, jelikož do školy přichází děti s rozdílnou jazykovou vybaveností či s kulturními rozdíly, což může determinovat výchovně-vzdělávací proces a následně úspěšnost dítěte v něm (Knausová in Kraus, 2008).

docházky. Ta je prvním mezníkem při přechodu z rodinného prostředí do nového, školního a dále také pak do života dospělých vyznačující se osamostatněním a vyzráváním (Maňák, 2005). Jedním z problémových období může být také přechod žáků z prvního stupně na druhý. V této souvislosti dochází ke změně učitelů a jejich vyučovacích stylů, nároků, ale také i ke změně prostředí. Žáci mění třídy, přičemž právě při přechodu je možnost většího výskytu událostí a nátlakových akcí. Přestože se jedná o fungování žáků na jedné škole, jejich vnímání klimatu se s přechodem na vyšší stupeň mění, žáci prožívají nové situace, případně podobné, ale v jiném rozsahu. Jejich vidění světa je více kritické (Mareš, 2005).

Z osobnostních faktorů se může jednat o snadnější ovlivnitelnost a naivitu žáků, sklon k experimentování, k adrenalinu apod. Každý z těchto uvedených jevů má své příčiny a charakteristiky. Společnost, stejně jako škola a jednotliví pedagogové, hledá formy a prostředky, jak těmto jevům předcházet, případně je eliminovat (Bakošová, Lubelcová, Potočárová, 2005).

Škola se snaží nejen vzdělávat a nabízet podporu v profesní orientaci a volby vzdělávací dráhy (MŠMT, 2001a), ale zároveň také vychovávat (Bakošová, Lubelcová, Potočárová, 2005; Mareš, 2004). Nabízí žákům bezpečné prostředí a otevřený prostor pro rozvoj, respekt a posílení jejich složek osobnosti (Kolář, et al., 2010; Vojtová, 2009a). Podpora by měla směřovat také v oblasti vytvoření harmonického vztahu školy spolu s rodinou, k integraci dětí se zdravotním postižením do běžných typů škol a inkluzivního prostředí (MŠMT, 2001a). Prostřednictvím výchovy a vzdělání lze ovlivnit zdroje, ze kterých pramení chování osob, jejich znalosti, dovednosti a postoje, avšak pedagogické směry se liší v zaměření na tyto zdroje (Pelánek, 2010).

Řada činitelů nemá dostatek povědomí o významu školní socializace, a proto jim chybí dostatečné informace o jejím preventivním potenciálu. Ta stává v současné době na několika pilířích, jelikož potřeba ochrany dítěte a kultury, vytvoření sociálních pout a soudržnosti či účinné předávání kultury vyžaduje pevně stanovené body. Může se jednat např. o pozitivní dopad pravidel nebo ukáznění žáků (Miovský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010). Někteří z učitelů a výchovní pracovníci postrádají komplexnější obraz o žácích, na které mají působit (Kraus, 2008), přitom je učitel jedna z nejdůležitějších osob v životě dítěte. Formuje jeho osobnost a stává se obecně respektovaným vzorem¹⁰⁵

¹⁰⁵ A. Bandura (in Fontana, 1997) hovoří v rámci sociálního učení o tom, že lidé mají sklon podceňovat význam nápodoby dětí.

(Sitná, 2009), který může do jisté míry ovlivnit jeho způsob chování (Vágnerová, 2004). Respekt, kterým však učitel disponuje, by měl být získán jeho chováním. Nesmí vyplývat jen z funkce v dané instituci (Kratochvílová, et al., 2007). Třídní učitel by měl jít žákům osobním příkladem v té oblasti, ke které by měli být vedeni a pokud tomu tak není, jeho snazy vyzní do prázdna (Višňovský, 1991). Učitel má možnost žákům pomáhat, ale také svým nevhodným přístupem jim uškodit. V případě, že by se třídní učitel choval k žákům nevhodně, nejsou schopni si na něj stěžovat, z čehož vychází důležitost zodpovědnosti učitele (Švarcová, 2000). Učitel se nestává jen tou osobou, jež ví, umí, sděluje, řídí, kontroluje a hodnotí, ale je hlavně facilitátorem vývoje a učení, jak poukazuje V. Spilková (1998). Autorka dále doplňuje, že je učitel také diagnostikem při odhalování individuálních zvláštností žáků a jejich průvodcem v životě. Uvádí je do problematiky, stimuluje je a inspiruje.

V režii školy a učitelů je zahrnutá podrobná náplň vzdělávání, a to v podobě školních vzdělávacích plánů individuálně zpracovaných danou základní školou. Dochází k využívání nových rozmanitých metod, které výuku tvoří zajímavější a zábavnější nejen pro samotné žáky, ale rovněž pro učitele, což vede k jejímu zkvalitnění. Odrazem zájmu o problematiku vzdělávání jsou reformní kroky ve školách. Ty vedou ke změně přístupu k cílům vzdělávání, k jeho obsahům či k modernizaci procesu výuky (Sitná, 2009). V klasickém školství nebyly příliš podporovány souvislosti, jelikož byly znalosti rozděleny na obory a předávány izolovaně (Pelánek, 2010).

Přestože tato instituce reaguje na ohrožení nežádoucích jevů, sama se ocitá pod tlakem kulturního vývoje, který proměňuje mentální stav společnosti a chování učitelů i žáků ve škole, jejich hodnotový systém, životní cíle i směr a smysl školského systému (Valach, 2007). Současná škola je ovlivněna dynamickými proměnami společnosti a stojí před řadou problémů. Funkce, kvalita i očekávané proměny školy by měly reflektovat vývoj společnosti.

Činitelé, kteří ovlivňují vývoj a na nichž závisí kvalita a úspěšnost¹⁰⁶ dané instituce, jsou (Helus, 2007a; Štáva, 2003):

- vzdělávací či školská politika státu,

¹⁰⁶ Úspěšnost nezajišťuje pouze potřeba kognitivních aspektů vzdělávání, ale také aspekty hodnotové orientace či sociálních vztahů (Štáva, 2003).

- iniciativy učitelů, kteří reflektují nedostatky v praxi vyučování a učení a dožadují se inovací,
- mezinárodní srovnávání,
- pokrok ve vědě a technologii,
- způsob života a změny v životních hodnotách a normách,
- současné dítě a dospívající se svými specifickými znaky.

Transformací vzdělávacího systému po roce 1989 došlo ke změně nároků na vzdělání a na učitele (Delors in Krykorková, Váňová, 2010), jenž by se měl stát přirozenou autoritou pro žáky (Jedlička, Kořa, 1998). Reforma přinesla také nové dokumenty, došlo k novelizaci školských zákonů a vznikla alternativní koncepce vyučování. Jiný pohled vznikl na žáka, hodnocení jeho práce, výkonů a spolupráci s rodiči. Byl podpořen vznik nových podmínek pro práci učitelů a začaly se vyzdvihovat do popředí vzdělávací cíle a hodnoty učitelství, ale také osobnostní charakteristika nutná pro výkon pedagogické profese a profesní autonomie (Vašutová, 2004).

Mezi témata výchovy si své místo v popředí získali rovněž (Čabálová, 2011):

- komunikace spolu s osobnostně sociální výchovou (oblast spolupráce, podpory, tolerance, empatie, sebevyjádření, mezilidské komunikace apod.),
- řešení problémů, konfliktů, výchova k míru (umět řešit problémy a konflikty bez použití násilí, umět používat kompromis apod.),
- informační a komunikační technologie, mediální výchova (počítačová gramotnost, počítačové a multimediální vzdělávání apod.),
- péče o zdraví, výchova ke zdraví a zdravému životnímu stylu (rozvoj prevence v oblasti ochrany zdraví, podpora znalostí a dovedností v oblasti zdravého životního stylu apod.),
- multikulturní výchova a interkulturní vzdělávání (tolerance etnik, jejich kultury, tradic apod.),
- péče o životní prostředí, environmentální výchova (podpora ekologického myšlení, znalost systému životního prostředí a jeho ochrana apod.),

- sounáležitost člověka k Evropě a výchova k evropanství (rozvoj a podpora respektu k evropské kultuře, jejich hodnot či pravidel, rozvoj lidských hodnot jako je svoboda, lidskost apod.),
- demokracie a výchova k lidským právům (respekt práva ostatních, respektování lidských práv, tolerance rozdílnosti apod.).

Všechny reformy snažící se o nápravu školy se odvíjí především od ochoty změnit pojetí vyučování a přístup učitele k žákům (Šimoník in Šťastná, 2010).

D. Sitná (2009) doplňuje současnou pozornost směřovanou k rozvoji osob s vyšším vzděláním, jelikož vzdělání otevírá cestu k úspěchu. D. Sitná (2009, s. 7) hovoří také o tom, že „*kvalitní systém vzdělávání poskytující všestranné a flexibilní vzdělání je základem rychlého rozvoje prosperující a ekonomicky úspěšné společnosti*“. Škola by neměla jistě opomíjet ani rozvoj spolupráce s ostatními zařízeními a vyvíjet vlastní iniciativu v oblasti primární prevence. Tato instituce se často od dění v dané lokalitě izoluje, případně do něj vstupuje jen sporadicky. B. Kraus, V. Poláčková, et al. (2001) ve své publikaci při této příležitosti poukazují na významnou tradici teoretického rozpracování problematiky spolupráce škol¹⁰⁷ s lokálním prostředím v Polsku, která je označena jako „Szkola owarta“¹⁰⁸.

Spolupráce školy s jinými institucemi může probíhat na třech úrovních, a to na úrovni (Kraus, 2008):

- formální, která naplňuje formální potřeby (např. sponzorství),
- spontánní stimulující situace (např. úprava školy),
- systematické, která přináší maximální efekt v oblasti působení na děti a mládež.

Cílevědomé vedení školy s navázáním kontaktů v lokálním prostředí, angažování ředitele v chodu organizace, shoda mezi učiteli a vzájemná spolupráce, rozvoj komunikace mezi učiteli a žáky či vytvoření pozitivního klimatu ve třídě i ve škole se mohou stát faktory zakládající efektivnost dané školy v oblasti primární prevence sociálně patologických jevů (Průcha, 2005). Vyzdvihnout je nutné význam pedagogického sboru, ve kterém dochází

¹⁰⁷ Rovněž učitelé, především tedy třídní, by měli spolupracovat s organizacemi a institucemi v oblasti sociálně patologických jevů (Spousta, 1994).

¹⁰⁸ Mezi rysy „Szkola owarta“ lze zařadit oporu vzdělávacího procesu v mimoškolní zkušenosti žáků; realizace funkce pečovatelsko-výchovné; organizaci volného času; kooperaci s místním prostředím a jeho využití jako přirozeného místa pro činnost; rozvoj spolupráce s rodinami, mimoškolními výchovnými institucemi, dětskými organizacemi; přínos pro uspokojení kulturně osvětových potřeb lokality (Kraus, Poláčková, et al., 2001).

k realizaci učitelových kvalit. Na jedné straně se učitelé podílí na jeho spoluvytváření, ale na straně druhé jsou jejími členy ovlivňovány a regulovány. Obousměrné fungování a působení je důsledkem vyvážené interakce mezi kolektivním významem sboru a individuálními kvalitami jedince, přičemž zde sehrávají úlohu nejen profesní charakteristiky sboru, ale také jeho fungování jako celku, tzn. skupinová dynamika¹⁰⁹ či kvalita vzájemných interakcí, což ovlivňuje vedení dalších osob uvnitř školy (Dvořák, Starý, Urbánek, et al., 2010).

Ve švýcarském výzkumu bylo prokázáno, že dobrá kooperační kultura má v pedagogickém sboru vliv také na žáky v jednotlivých třídách. Ve školách, kde spolu častěji spolupracují učitelé, je školní blahobyt žáků značně vyšší a konkurenční chování mezi nimi oproti tomu nižší (Becker, Lutz, 2001).

2.2 Učitel a třídní učitel na 2. stupni základních škol

Učitel zaujímá nenahraditelnou úlohu ve výchově žáků a poskytuje díky svému životnímu rozhledu, osobnostním rysům a jednání vhodný příklad v chování (Jedlička, Kořa, 1998). J. Průcha (in Kratochvílová, et al., 2007) doplňuje, že se jedná o osobu, jehož profesionální aktivita je zaměřená na předání vědomostí, dovedností, vytváření postojů. Dále pak na rozvoj způsobilostí ve formálních kurikulárních programech, které jsou typické pro danou instituci. Je nutné mít na paměti, že učitel byl, je a bude stále důležitým činitelem v oblasti vzdělávání i výchovy (Šimoník in Šťastná, 2010). Pozornost je učitelům věnována v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (§ 2, odst. 1), který je vymezuje jako pracovníky vykonávající „*přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání*“.

H. Grecmanová (in Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1999, s. 164) charakterizuje učitele jako osobu, „*která se soustavně odborně vzdělává a vychovává děti,*

¹⁰⁹ Učitelé se dostávají častěji do styku se skupinou, než s jednotlivci, přičemž mají za úkol vést právě chování dané skupiny (Cangelosi, 1994).

mládež nebo dospělé, je rozhodující složkou ve výchovném procesu, jeho úkolem je pečovat o tělesný, rozumový, citový a volní rozvoj vychovávaného“.

J. Průcha (2002) poukazuje na chápání učitele v běžné komunikaci a vymezuje ho jako osobu, která vyučuje ve škole, podněcuje a řídí učení žáků. Dříve byl učitel považován za zprostředkovatele informací a poznatků směrem k žákům, avšak v dnešní době se jeho postavení odvíjí ze současné funkce dané školy.

Jinou definici a úhel pohledu nabízí OECD (2001). Profesní aktivita učitele zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, jejichž specifikaci lze nalézt ve formálních kurikulárních programech, avšak kategorie učitelů zahrnuje pouze pracovníky participující přímo na vyučování žáků. Definice vychází ze základu tří konceptů, a to aktivity, profese a edukačního programu.

Autoři J. Výrost a I. Slaměník (2008, s. 267) hovoří o učitelích jako o významných osobách „*podílejících se na socializaci žáka a záměrně připravovaných profesionálech*“. V. Jůva (2001) doplňuje, že ho vnímá jako iniciátora a zároveň organizátora výchovně-vzdělávacího procesu¹¹⁰, který by se měl vyznačovat konkrétními žádoucími charakteristikami (Dytrtová, Krhutová, 2009). Jedná se např. o morální bezúhonnost, umění komunikace, odolnost vůči zátěži, emocionální inteligenci, sebereflexi, sociální citlivost, citovou stabilitu apod. Zmíněné kvality osobnosti učitele vnímají obě autorky za důležitý předpoklad pro úspěšnou realizaci výchovně-vzdělávacího procesu. Učitel by měl v sobě však rozvíjet ty vlastnosti, které by mu napomohly vykonávat tuto roli svědomitě. Měl by se stát rádcem a upřímným přítelem žáků, sledovat jejich vývoj a vztah k učení (Nelešovská, 2005). V. Jůva (1997, s. 60) poukazuje na to, že „*učitel je v celém výchovně-vzdělávacím procesu činitelem*“¹¹¹, který nese společenskou odpovědnost za jeho účinnost a úspěšnost“, proto by se měl jistě vyvarovat vlastnostem, které poškozují objektivitu v oblasti jeho hodnocení, či rozhodování, např. sentimentalita (Kantorová, et al., 2002).

Neustále měnící se sociální, ekonomické a společenské podmínky kladou stále vyšší požadavky na kvality jedince (Ciuttiová, 2008). Učitel by měl představovat průvodce vzděláním a empatického partnera žákům. Se změnou v oblasti přístupu k žákům je možné

¹¹⁰ V. Kačáni (in Birknerová, 2011) vymezuje výchovně-vzdělávací proces a osobnost žáka ve třech oblastech, a to osobnostní vlastnosti žáka z hlediska školní úspěšnosti, formativní procesy determinující interiorizaci vnějších vlivů a osobnost vyučujícího.

¹¹¹ Proto je osobnosti učitele věnována zvláštní pozornost, a to především ve vědní disciplíně pedeutologie (Průcha, Walterová, Mareš, 2008).

zaznamenat změnu přístupu k pedagogickým kompetencím (Tannenbergerová, 2010). Kompetence pedagoga zahrnují 3 složky, a to složku vědomostní, dovednostní a postojovou, které představují potenciál profesionálního výkonu. Kompetence nabývají svého významu v praxi tehdy, když se projevují v pozorovatelné podobě (Šnídlová, 2010).

Důležité je, jak učitel komunikuje s žákem, jak se chová, vystupuje, vypadá a jaké názory, postoje a schopnosti¹¹² prezentuje. Jeho všeobecné znalosti, kulturní rozhled, zájem o obor, charakterové vlastnosti, či způsob řešení náročných životních situací jsou důležitým faktorem jeho výchovného působení na žáky. Podle učitele si žáci vytváří životní názory a formují postoje k životním situacím, proto si musí učitel uvědomit v každém okamžiku možný dopad jeho chování na tuto cílovou skupinu (Šimoník, 2007).

Sociální interakce neprobíhá jen v rovině učitele a jednotlivých žáků, ale také s jejich skupinami a interakcí žáků mezi sebou navzájem (Fontana, 1997; Kraus, Poláčková, et al., 2001). Učitel vstupuje do tohoto procesu se svými dovednostmi, vědomostmi, zkušenostmi, vlastnostmi a osobnostními rysy a žák s jeho osobnostními charakteristikami. Vedle učitele a žáka zde hraje roli také konkrétní situace a prostředí s proměnnými prvky. Čím více učitel porozumí této interakci¹¹³, tím lépe může do těchto interakcí a sociálních vztahů vstupovat, aktivně v nich působit a ovlivňovat je, tzn. poznávat jednotlivé žáky, analyzovat a reflektovat efektivitu svého působení a tím pak rozvíjet své dovednosti. Vztahy mezi učitelem a žákem jsou asymetrické a probíhají nejčastěji v souvislosti s učivem. Nejde jen o jednosměrné předávání poznatků a vědomostí od učitele k žákovi, ale o oboustranný, dlouhodobý proces. Úspěch a efektivita vzdělávací činnosti učitele záleží také na tom, do jaké míry se podaří učiteli navázat vztah s žáky, přičemž se jedná stále o děj otevřený, jelikož se v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu mění žáci i učitel. Žáci reagují velmi citlivě na neklid, náládovost či zastrašování učitelem, což se neprojevuje úspěšně v rozvoji jejich zdravého vývoje a vytváření pozitivního sociálního klimatu ve třídě (Prunner, 2003; Miovský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010).

¹¹² A. M. Dostál (in Kantorová, et al., 2002) rozlišuje dvojí schopnosti učitele sloužící k úspěšné výchovné činnosti, a to tzv. *pedagogické mistrovství*, které poukazuje na reálné možnosti učitele s přibývajícím praxí a jeho úspěšné výchovně-vzdělávací výsledky, a na tzv. *pedagogický takt*, tj. potencionální strukturu činností učitele, často vnímaného jako intuici.

¹¹³ Do vztahů žáků nemůže třídní učitel proniknout zcela, protože se z velké části formují mimo oblast práce se třídou. Učitel se dozvídá o vztazích zprostředkovaně. Může je odhadovat z chování a informací žáků. O řadě interakcí se nedozví např. vůbec (Rybičková, 2003).

Charakteristika osobnostních znaků učitelů i žáků představuje uspořádání a propojení všech prvků, které vznikají při realizaci cílů, např. analýza věku, délka praxe, pohlaví, sociální příslušnost, dosažená kvalifikace apod. Procesy fungují na různých úrovních, přičemž ta nejčastější je rovina žák – učitel, která je ohrožena někdy emocionalizací a familiarizací, jindy napětím mezi kontrolou a vlastní odpovědností žáků. Proces je náročný a dlouhodobý především pro žáka a může vyústit ve spolupráci i v kontroverzi (Kraus, Poláčková, et al., 2001). Vzájemný vztah učitele a žáka je zdrojem specifických situací a problémů, které musí být následně řešeny ve výchovně-vzdělávacím procesu. Řešení jsou vnímána jako úspěšná a neúspěšná ve vztahu ke stanoveným cílům tohoto procesu (Komenda, 2002).

Vedle osobnostních kompetencí jsou předpokladem efektivity výchovně vzdělávacího procesu také kompetence profesionální. Jednotlivými kompetencemi¹¹⁴ by měl disponovat každý z učitelů. Ty se vzájemně prolínají a vzájemně spolu souvisí. Výskyt kompetencí neprobíhá jednotlivě a nelze je od sebe tudíž oddělovat (Liba, 2008). Lze najít různou klasifikaci kompetencí, přičemž jejich obsah zahrnuje podobné požadavky.

Mezi kompetence učitele J. Prokop (in Mikulková, 2010) řadí:

- poradní (učitel jako poradce a psycholog),
- výchovnou a komunikační (učitel jako vychovatel),
- k posuzování (učitel jako znalec a posuzovatel),
- zprostředkovatele (učitel jako prostředník mezi školou, rodinou a mimoškolními institucemi).

H. Horká (2007) doplňuje další, a to kompetenci hodnotovou – životně orientační, prostřednictvím které se učitelé stávají průvodcem žáka ve světě hodnot a J. Liba (2008) rovněž kompetenci zdravotně preventivní zahrnující tvorbu a stabilizaci zásad zdravého životního stylu. L. Skácelová (2007a, s. 37) poukazuje na kompetenci *krizově intervenční*¹¹⁵, „vyjadřující způsobilost učitele využít adekvátně a účelně v nezvyklé, nestandardní situaci své speciální znalosti, dovednosti a zkušenosti“, do které bývá zařazována dovednost poskytovat sociální oporu a poradenství. Současná doba vyžaduje požadavek kompetence

¹¹⁴ Kompetencemi se zabývají např. J. Vašutová (2004), V. Spilková (1998), V. Švec (1999), M. Špánik (2007), Ch. Kyriacou (2004), M. Mikulková (2010), T. Janík (2005) B. Kraus a V. Poláčková (2001) aj.

¹¹⁵ Zmíněná kompetence umožňuje učiteli zorientovat se ve vzniklé situaci; zvážit vlastní možnosti, práva a povinnosti související s daným vzniklým problémem; umět zasáhnout nebo také zpracovat plán intervencí, rozhodovat o dalších postupech; nabídnout základní poradenství a sociální oporu; spolupracovat s odborníky ve škole i mimo ní a reflektovat výsledek intervence a novou zkušenost učitele (Skácelová, 2007a).

učitele coby preventisty, který v procesu tvorby a stabilizace zásad bude žáky vést ke zdravému životnímu stylu (Liba, 2008).

Učitel, který je vybaven potřebnými kompetencemi, je předpokladem a zárukou efektivní preventivní výchovy a aplikace integrovaných mezipředmětových témat, průřezových témat a dalších přístupů zaměřených na podporu zdraví žáků a formování jejich zdravého životního stylu. Pokud učitelé naučí děti vytvořit správný životní styl, který bude přirozeně zařazený do jejich životní strategie, stane se pro ně přirozenou hodnotou s etickým rozměrem (Hricová, 2010). I přes náročnost úkolů a očekávání má učitel v této oblasti velmi významnou pozici. Zvládnutí výchovy ke zdraví je důležité pro proces formování, stabilizace a interiorizace zásad tohoto zdravého způsobu života (Liba, 2008).

Socioprofesionální skupina učitelů je vnitřně diferencovaná. Důsledek je možné shlednout ve vytváření různé typologie učitelů, a to např. podle druhu a stupně škol, kde pracují. Bližší typologií učitele se zabývá R. Dyrtrtová, M. Krhutová (2009), přičemž obě autorky vnímají typologizování jako pokus hledání optimálního modelu osobnostního profilu učitele, do kterého se promítá jeho vztah s žáky, ale i jeho pojetí samotného vyučování, postojů apod. Typologie neslouží ke „škatulkování“ učitelů. Jejím smyslem je popis a schematizování jejich profesní stránky. Schematizování profese slouží k porozumění individualit mezi učiteli. V publikacích jsou uvedeny řady různých typologií¹¹⁶ sloužící učitelům jako jejich vlastní zrcadlo potřebné pro sebepoznání (Kohoutek, 2009; Vašutová, 2004).

Učitelé mohou být rozděleni na základě několika kritérií, které uvádí ve své publikaci J. Kohnová (2004), a to dle:

- funkcí, které ve škole zastávají, odvíjející se od specifické činnosti,
- kompetencí, které daná funkce vyžaduje,
- dalšího profesního vzdělávání, pomocí kterého se tyto kompetence získávají,
- práce.

K tématu práce je vhodné zmínit typologii J. Pelikána (1991), jež je součástí reálného pedagogického procesu a jeho praktické využití může přispět k rozpoznání a správnému řešení nežádoucích pedagogických projevů. Autor rozlišuje typologii učitelů na základě:

¹¹⁶ J. Průcha (2002) vysvětluje nutnost řady typologií učitelů, jelikož nelze vytvořit jen jednu dotýkající se všech aspektů osobnosti učitele. Jednotlivé typologie jsou charakterizovány proto kritériem, prostřednictvím kterého dochází k rozdělení. Učitel náleží většinou k více kategoriím, protože žádná z nich nedokáže nabídnout zcela vyčerpávající charakteristiku.

- pedagogické osobnosti¹¹⁷, tzn. povahových rysů pedagoga, jeho psychických aspektů a sociálních postojů,
- pedagogického působení¹¹⁸, tzn. činnosti.

Dále je potřeba vyzdvihnout typologii J. Vašutové (in Dytrtová, Krhutová, 2009), která souhlasně s J. Prokopem (in Dytrtová, Krhutová, 2009) rozděluje učitele dle jejich postojů ke školské reformě na tradicionalisty a chameleony. Učitel spadající do první kategorie má negativní postoj k reformě, protože narušuje jeho stereotypy. Je hůře adaptabilní, pohodlný zavádět inovace a změny do výuky a lpí na jeho tradičním pojetí. Existují ale také i učitelé tradicionalisti, kteří se nechtějí vzdát svých osvědčených postupů a nemají potřebu je měnit. Přistupují ke změnám s neochotou a do výuky je zavádí pomalu. Do kategorie chameleonů spadají učitelé s ambivalentním postojem k reformám, kteří si uvědomují potřebu změny. Jsou k nim zdrženliví a přijímají je „na oko“, jelikož dle jejich názoru reforma nic nového nepřinese. Jen okrajově je zmíněn typ učitele entuziasty, který reformu vítá a akceptuje ji, pokud změna odpovídá jeho představám. J. Vašutová (in Dytrtová, Krhutová, 2009) doplňuje, že lze odhadnout reakci učitele na změny a reformy, a pravděpodobnost její podpory z učitelové strany, což ale doposud není podloženo žádným empirickým šetřením. Typologie učitele může vycházet také ze stylu práce s žáky z jeho preference určitých postupů a přístupů k žákům.

Pracovním prostorem pro učitele je škola a následně třída¹¹⁹ s edukační funkcí. Učitelé jsou při výkonu své profese determinováni souborem norem a konvencí, jak mají s žáky komunikovat, trestat je, hodnotit apod. a v rámci těchto závazných norem se projevuje individualita učitelů, která je ovlivněna věkem, pohlavím, temperamentem, zkušenostmi, sebehodnocením a jinými osobnostními vlastnostmi (Průcha, 2002).

Současný trend na 2. stupni základních škol je setkání více pedagogů s jednou třídou v rámci vyučovacích hodin, proto nelze hovořit jen o činnosti jednoho hlavního učitele, který má vliv při formování žáka, ale o působení více učitelů, jež se vzájemně doplňují (Vališová, Kasíková et al., 2007). Učitelé jsou denně v kontaktu s žáky, a proto se stávají

¹¹⁷ Např. typologie C. G. Junga, E. Kretschmera, H. J. Eysencka, R. B. Cattela, W. H. Sheldona, W. O. Döringa.

¹¹⁸ Např. typologie Ch. Caselmana, E. Luky.

¹¹⁹ „Školní třída je skupinou, do níž je žák relativně trvale začleněn, a která má možnost dlouhodobého a přímého socializačního působení“ (Výrost, Slaměník, 2008, s. 267). Žáci spolu žijí v interakci, řídí se skupinovými normami, vytváří formální a poté i neformální vztahy a zaujímají své pozice a role (Výrost, Slaměník, 2008).

hlavními osobami, které na ně preventivně působí. Odpovídají za vyučování, preventivní aktivity a jejich organizaci a mohou zachytit první známky problémů žáků. Z toho důvodu dochází k monitoringu jejich názorů na to, zda je prevence uplatňovaná ve škole úspěšně, nebo ne (Sananim, 2005). Přesto by měl být žákům jeden z těchto pedagogů nejbližší, a to třídní učitel, který „*je obhájcem svých žáků, motivátorem a sociálním vzorem, velmi důležitým dospělým v jejich životě*“ (Čapek, 2010, s. 17). Již J. A. Komenský (in Střelec, Krátká, 2010) konstatuje ve svém díle Velká didaktika, že hlavní zodpovědnost za dění ve školní třídě by měla mít jen jedna osoba. V současné době však neexistuje žádný ucelený dokument deklarující postavení a povinnosti této osoby v české škole. Třídní učitel je pro žáka modelem, od kterého následně přebírá formy, či napodobuje chování a identifikuje se s ním. Ve výchovně-vzdělávacím procesu je učitel tím nejdůležitějším prostředkem, a proto by měl mít osobnostní, kvalitativní předpoklady, životní hodnoty, ctnosti podněcující vznik a rozvoj pozitivních vztahů a postojů k žákům (Hul'ová, 2007). Role třídního učitele by měla být podpořena větší časovou dotací kontaktu s žáky, než je tomu u ostatních vyučujících, jelikož tak bude docházet k tvorbě intenzivnějších vztahů (Hopf, 2001; Vykopalová, 2001). Je nutné si uvědomit, že největší skupinou z oblasti pedagogických pracovníků participujících na poradenských službách ve škole, jsou právě třídní učitelé (Skácelová, 2007b).

Třídním učitelem se stává ten učitel, který je k výkonu zmíněné funkce pověřen ředitelem školy, přičemž přesný popis jeho funkce a činnosti lze najít jen obtížně. V pedagogickém slovníku autorů J. Průchy, E. Walterové a J. Mareše (2008, s. 253) je třídní učitel popsán jako osoba, která „*organizačně řídí a výchovně vede kolektiv žáků ve třídě, koordinuje výchovnou a vzdělávací činnost všech učitelů vyučujících ve třídě a spoluprací s rodiči*“.

S. Střelec, J. Krátká (2011, s. 87) popisují třídního učitele jako „*koordinačního a integračního činitele s řadou závažných výchovných úkolů ve vztahu k žákům své třídy, k jejich rodičům, k ostatním učitelům školy, k jejímu vedení a za jistých okolností také k širší veřejnosti*“.

Třídní učitel je důležitým bodem ve výchovném systému školy a může na něj být nahlíženo jako na prostředníka mezi ostatními učiteli, vedením školy, veřejností a jeho žáky, jak nastiňuje J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš (2008). Měl by disponovat kompetencemi, které jsou uvedeny výše (Střelec, Krátká, Řehulka, 2011) a k tomu nést zodpovědnost

za chod třídy¹²⁰, získat si náklonnost žáků, napomáhat jim v rozvoji osobnosti, pomáhat utvářet pozitivní sociální klima třídy¹²¹, umět žáky vést¹²² a zvládat řízení své vlastní osoby (Becker, Lutz, 2001). Dobří¹²³ třídní učitelé vytváří u žáků kladný postoj ke vzdělání a k učitelům obecně. Třídní učitelé špatní vyvolávají u žáků opak (Fontana, 1997). J. Vašutová (2007, s. 7) charakterizovala „dobrého“ učitele osobou, která *„ovládá strategie vyučování a učení, je odolná vůči stresům školního prostředí, umí jednat s lidmi ve škole i mimo školu, je schopná řešit výchovné situace a pedagogické problémy, umí poradit žákům, jak se lépe učit, efektivně komunikovat a spolupracovat s rodiči žáků, umí být flexibilní a tvořivá v pedagogické práci, náročná, zodpovědná a důsledná vůči sobě i svým žákům“*. Charakteristiku dobrého a špatného učitele autorů S. Navrátila a J. Mattioly (2011) lze nalézt v příloze č. 1, které jsou výsledkem zobecnění dosavadních výzkumů. Je potřeba si také uvědomit, že být dobrým třídním učitelem vyžaduje jistou trpělivost, získání základních pedagogických kompetencí a umění sám od sebe se čas od času povzbudit.

R. Kohoutek (2009) vyzdvihuje význam osobnosti učitele, jehož vliv na žáky je nenahraditelný, dlouhodobý a dalekosáhlý. Všeobecně je třídní učitel vnímán jako osoba, která je nejlépe informována o vzdělávací a výchovné situaci ve školní třídě. Třídní učitel by měl znát kvality i nedostatky žáků ve třídě, měl by být informován o jejich zdravotním stavu, rodinném prostředí, zájmových aktivitách a studijním a profesním zaměření (Střelec, Krátká, Řehulka, 2011). Dokáže navodit perspektivní životní orientaci žáka, napomoci mu ve vytýčení si životního cíle (Luptáková, 2007).

Získané informace jsou důležité v přímém vztahu k žákům třídy třídního učitele, které se stávají rovněž východiskem a oporou jeho integračních a koordinačních aktivit. Informace mohou být využity ve vztahu třídního učitele s ostatními vyučujícími, s rodiči žáků a dalšími edukačními partnery (Střelec, Krátká, Řehulka, 2011). J. Zapletalová (2001) hovoří o nutnosti vytvoření školního komunikačního systému, který by tyto informace zahrnoval.

¹²⁰ Š. Vendel (2007) však zdůrazňuje, že se nejedná o převzetí zodpovědnosti ze strany učitele za žáka samotného. Může mu pouze být oporou a napomoci mu najít řešení daného problému.

¹²¹ Viz M. Mikulková (2010)

¹²² Viz M. Mikulková (2010)

¹²³ Dobrý učitel je podle D. Fontany (1997) posuzován z hlediska společenských vztahů a chování, rovněž ze vzdělávacího hlediska.

Třídní učitel může přispět k tělesnému, duševnímu a sociálnímu zdraví svých žáků následujícím způsobem (Střelec, Krátká, 2010; Miovský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010):

- vhodnou komunikací s žáky,
- orientací v možných projevech a důsledcích reakcí žáků na krizové situace¹²⁴,
- zájmem o problémy žáků s nabídnutím pomoci při jejich řešení,
- individuálním přístupem v řešení studijních problémů žáků,
- doporučením a vytvořením možností pro činnosti v mimoškolní oblasti žáků,
- nabídnutím životního stylu učitele,
- podporou vytvoření pozitivního sociálního klimatu ve třídě,
- dodržováním bezpečnosti žáků.

J. Liba (2008) doplňuje uvedené doporučení dále o:

- vytvoření zásad hygieny školské práce, podporu příznivého prostředí pro výuku,
- hledání a ověřování přístupů, které se orientují ve směru podpory zdraví,
- přiměřeně a nedirektivně prezentování informací o zdravotní a protidrogové prevenci,
- rozpracování systému výchovných opatření ve vnitřním pořádku školy (prevence sociálně patologických jevů, podpora zdraví),
- osvojení si a praktické uplatnění informačních kompetencí, zapojení působení médií při prezentaci a podpoře preventivních aktivit,
- zastoupení výchovy ke zdraví ve struktuře přípravy učitelů jakou součást všeobecného základu.

Pokud učitel, škola nebo rodiče nevezmou žákovi odpovědnost za důsledky jeho chování, je zde možná šance, že se žák naučí rozhodnout se v souvislosti s reálnými důsledky svého chování, ne pod tlakem druhých (Bůžek, 2003). Tento nový pohled na tradiční vzdělávání má vytvářet nástroje a motivaci, které jsou nutné k tomu, aby žák sám usiloval o dosažení co nejvyšší úrovně znalostí, dovedností a schopností převzít odpovědnost sám za své činy (MŠMT, 2001a). Je potřeba si však uvědomit, že pouhou změnou vnějších činitelů

¹²⁴ Mezi tyto krizové situace lze zařadit strach a obavy z budoucnosti, snížení prospěchu a zhoršení chování, spánkové obtíže, sklony k výbuchům zlosti, výskyt depresí, drogovou závislost, agresivní chování, sebevražedné sklony apod. (Miovský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010).

dojde k dočasnému potlačení nežádoucího způsobu chování a k projevům konformismu, v rámci kterého se budou žáci chovat tak, jak se od nich očekává. Vnitřně o tom však nemusí být žák přesvědčen. Důraz je kladen na změnu vnitřního světa žáků reprezentovaného kognitivní a nonkognitivní sférou psychiky a jeho fyzickými silami (Navrátil, Mattioli, 2011).

Funkce třídního učitele se neodvíjí s ohledem na počet splněných roků praxe a není tedy legislativně stanoveno, kdy se jím učitel může stát (Kohnová, 2004). Je závislá na prostředí a době, ve kterém se výchovně-vzdělávací proces odehrává, na výchovných cílech a ideálech, přičemž je vždy nutné si položit otázku, k čemu jsou žáci vychovávaní, pro jakou budoucnost a to v tomto procesu zohlednit (Groothoff, 1972). Nestává se pouze vykonavatelem pokynů, směrnic či vědeckých doporučení, ale tvůrcem pedagogického procesu a duševního světa žáků (Danilov, Skatkin in Maňák, 2003). Stává se prostředníkem mezi žáky a společností, případně mezi jednotlivými generacemi (Čáp, Mareš, 2007). Odchytky se vyskytují především v plnění administrativních úkolů. S. Střelec, J. Krátká a E. Řehulka (2011) provedli výzkumnou sondu, pomocí které se snažili reflektovat závažnost funkce učitele na jednotlivých stupních školního třídními učiteli, vedením školy a rodiči žáků. Jako hlavní výzkumnou metodu použili dotazníkové šetření, prostřednictvím kterého oslovili 240 učitelů základních a středních škol. Dále pak 248 žáků základních a středních škol a 304 rodičů. Čtvrtá sonda byla složena z 31 zástupců ředitelů základních a středních škol. Přestože výzkumná sonda proběhla pouze v jednom kraji nezávisle na typu školy, její výsledky jsou brány v této oblasti jako přínosné. Třídní učitelé sami přisuzují své funkci vysoký význam, přičemž nejvyšší pak třídní učitelé na 1. stupni základních škol. Ukázalo se, že význam této funkci přisuzují zejména učitelé s nejdelsí praxí a současně s praxí 1 rok. Nejnižší význam třídnictví přisuzují učitelé středních odborných učilišť. Významu funkce třídních učitelů přisuzuje vedení škol, tj. zástupci ředitelů, a to na základní škole více, než na střední. Rodiče vnímají tuto funkci rovněž velmi citlivě a přikládají váhu spolupráci s třídním učitelem. Na základě dosažených výsledků je pro rodiče důležitá otázka prospěchu jejich dítěte a následně pak chování. Rodiče projevují zájem o témata sociálně patologických jevů. Žáci přisuzují význam roli třídního učitele s ohledem na stupeň školy, kterou studují a především v základních školách konstatovali, že by se situace bez třídního učitele ve školní třídě zhoršila.

S. Střelec, J. Krátká (2010) zrealizovali další výzkumné šetření, jehož cílem bylo zjistit, jak třídní učitel reflektuje míru náročnosti své funkce. Třídní učitelé na 2. stupni

základních škol shledávají náročnost především při řešení problémů v chování žáků¹²⁵ a vztahů ve třídě. Mezi nejzávažnější faktory ovlivňující míru náročnosti funkce třídního učitele považovali respondenti vysokou odpovědnost, která z této funkce vyplývá. Dále pak náročnost ze stálého kontaktu s žáky, administrativní zátěž, časovou náročnost řešení problémů a vztahů ve třídě, nízkou pravomoc, množství žáků ve třídě, spolupráci s rodiči, vysoké nároky na vedení školy či nedostatečný respekt přisuzovaný této funkci.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy se k funkci třídního učitele vyjadřuje sporadicky v metodických pokynech či vyhláškách, které nejsou zaměřeny a určeny jen třídním učitelům, ale zejména pro učitele obecně. Na konkrétní činnosti třídního učitele se zaměřuje vnitřní dokumentace dané školy. Pro přehled lze uvést několik dokumentací zahrnujících doporučení pro práci této skupiny, u kterých je vidět jistá expanze, ale jak uvádí autoři S. Střelec, J. Krátká (2010, s. 93), „s možnými nepříznivými důsledky, které vyplývají z tohoto nestabilizovaného metodicko-legislativního základu pro školu a učitele“, a to především v praxi u nezanedbatelně podceňovaného významu výchovných činností třídního učitele. Z dokumentů je potřeba vyzdvihnout Pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení čj. 14 269/2001-26, který poukazuje na práci související s přímou vyučovací a výchovnou činností a na spolupráci s ostatními pedagogickými pracovníky, s výchovným poradcem, se školním metodikem prevence, spolupráci se zákonnými zástupci žáků apod. Dále Vyhlášku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 48/2005 Sb. (MŠMT, 2005a), o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, která pohlíží na třídního učitele jako na pedagogického pracovníka pověřeného specifickými úkoly vyplývajícími z pověření ředitele školy. Nedostatečné vymezení pravomocí třídního učitele v legislativě může jejich snahu komplikovat. Učitelé nemohou tak často zasáhnout v pravý čas na pravém místě s výsledkem adekvátním pro danou situaci. Problémem je také častá neschopnost reagovat na vzdorovité a agresivní chování žáků, pro které vyučujícím chybí dostatek technik nutných ke konfrontaci s těmito jedinci (Sananim, 2005). V příloze č. 2 lze shlédnout uceleně přehled dokumentace, kterou by měl třídní učitel znát, a která se zaměřuje na jeho působení.

Pedagogičtí pracovníci, žáci a rodiče přikládají funkci třídního učitele velký význam. Rodiče kladou důraz na vlastnosti třídního učitele, jeho charakteristiky ve vztahu k žákům

¹²⁵ J. Faltýsková (2004) poukazuje na chybu v případě, že se hodnotí výsledek chování žáka, ale ne již samotný důvod, proč se jedinec tak chová.

a informační rovinu vztahu (upřímnost, přímost apod.). Žáci si více cení emocionální stránky vztahu (přátelskost atd.) a touží po takovém učiteli¹²⁶, který je hodný, spravedlivý a vytváří příjemnou atmosféru (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1999). Žáci na 2. stupni základních škol se dokážou více přizpůsobit učiteli, který nemá všechny potřebné kvality. U žáků na 1. stupni tomu tak není. Úspěšný učitel se více připravuje na výuku, projevuje větší zájem o jednotlivé žáky a celou třídu a používá vhodně vybrané výukové techniky (Fontana, 1997). H. Horká (2000) poukazuje také na jeho otevřenost, protože pokud učitel vnímá žáky jako rovnoprávné partnery a přistupuje k nim otevřeně, žáci se lépe učí, ale zároveň se lépe chovají. D. Dvořák, K. Starý a P. Urbánek, et al. (2010) poukazují na výsledky výzkumu, který proběhl ve spolupráci s Centrem základního výzkumu školního vzdělávání realizovaného vícepřípadovou studií na 6 základních školách v období 2007 - 2009. Žáci u učitele oceňují jeho smysl pro humor, nelpění na malichernostech, vyjednání si respektu a zajištění bezpečného prostředí v případě, kdy jeden žák ubližuje druhému. Naopak by žáci uvítali více prostoru pro vyjádření jejich názoru, který by jim měl v rámci svého přístupu k nim učitel nabídnout, a dále si všímají také nespravedlnosti, pokud má učitel své oblíbence, kterým nadržuje (Dvořák, Starý, Urbánek, et al., 2010).

Výzkumné šetření J. Veselé a Z. Neubauera (2007) se rovněž zabývalo hodnotou třídního učitele v očích současných žáků základních škol, přičemž jedním z výsledků bylo, že žáci nevnímají kompetence třídního učitele odděleně, ale hodnotí jeho činnosti dohromady jako celek. Často neuměli ani definovat právě tu činnost, která je důležitá pro jejich postoj. R. Kohoutek (2002, s. 23) doplňuje, že *„pedagogovy znalosti a pracovní schopnosti nejsou tím, co žákům imponuje nejvíce, za nejdůležitější považují kladný a spravedlivý postoj k nim“*.

Na rozsah činností třídního učitele existují značně rozdílné názory. Ti, kteří se orientují v oblasti psychologie, shledávají řadu možností, jak může učitel intervenovat do osobnostního růstu žáků a ovlivnit jejich budoucí způsob života a tím také podobu společnosti. Existují také profesionálové, na které je potřeba se v určitých situacích obrátit a uvědomit si tedy vlastní schopnosti a limity práce. Cílem činnosti třídních učitelů není volit stejný způsob práce, ale *„aby vlastním způsobem vstoupili do života svých svěřenců a byli jim po jistou dobu oporou, průvodcem, vzorem či inspirací“* (Hermonchová, Mikulová, 2011, s. 17).

¹²⁶ D. Ryans (in Fontana, 1997) vytvořil tzv. Posuzovací stupnici vlastností učitele.

Činnosti třídního učitele mají své opodstatnění v souvislosti se stupněm školního vzdělávání, jelikož i pedagogicko-psychologická charakteristika žáka a jeho úroveň individuální psychické, sociální a také fyzické zralosti, je odlišná (Řehulka, 2010; Střelec, Krátká, 2010). V. Spousta (1994) poukazuje na několik oblastí jeho činnosti, kam řadí vyučování, přímé výchovné působení v kolektivu třídy a organizaci výchovně-vzdělávacího procesu ve třídě, kde vyučuje, a ve které se snaží proniknout do sociální kultury. Dále pak koordinaci výchovně-vzdělávací práce všech učitelů vyučujících v jeho třídě a uvedení do souladu jejich požadavky a zároveň také koordinaci akcí konaných v rámci vyučování i mimo ně (Miovský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010). Žáci pro vytvoření vztahu k třídnímu učiteli potřebují vedle důvěry prostor a čas k prověření, osvědčení a získání jistoty, spolehlivosti a přijetí. Proto nemá na žáky dobrý dopad, když dochází k častému střídání třídních učitelů. Je neproduktivní a posiluje jejich frustraci, že nikomu nepatří a nikomu na nich nezáleží (Hermochová, Mikulová, 2011).

K činnosti třídního učitele¹²⁷ se řadí funkce motivátora žáků. Napomáhá vytvoření vnitřních pravidel třídy (jsoucí v souladu se školním řádem) a dbá na jejich dodržování v rámci bezpečné atmosféry ve třídě. Nelze opomenout učitelovu podporu pozitivních sociálních interakcí mezi žáky navzájem (Miovský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010), žáků jeho třídy s ostatními žáky školy a k ostatním pedagogům (Hanšpachová, 2004). Ucelený přehled činností třídního učitele v oblasti výuky, kooperace, třídního klimatu a správy lze shlédnout v příloze č. 3 autorů N. Schuberta a B. Friedrichse (2012).

Třídní učitel by měl žákům dávat najevo, že právě na nich samotných záleží, a tak držet v rukou možnost život své třídy ovlivnit. Je připravený jim pomoci, poradit a usměrnit jejich nežádoucí projevy chování (Rybičková, 2003). S tím souvisí otázka přípravy učitelů na vysokých školách, která směřuje doposud více k odbornosti než k pedagogicko-psychologické přípravě¹²⁸ (Čapek, 2010). Další vzdělávání i profesionální působení učitelů jsou vnímány jako aktuální témata vzdělávací politiky v mnoha zemích (Nezvalová, 2003).

¹²⁷ L. Martin (1996) doplňuje mezi činnosti poskytnutí péče, dozor, pomoc s domácími úkoly, pomoc při učení, poradenství, volnočasové aktivity, pracovní společenství, korespondence s rodiči, dny otevřených dveří, spolupráce s dalšími výchovnými a vzdělávacími institucemi.

¹²⁸ Rovněž J. Průcha (2000) a V. Jůva (2001) poukazují na nerovnováhu mezi podílem teoretické a dovednostní přípravy.

Na základě profesní a životní dráhy učitelů je lze rozlišit do několika etap, které se odráží v jejich samotné činnosti (Průcha, 2002; Švaříček, 2009). Dosavadní výzkumy neposkytují spolehlivé údaje, které by nabízely jednoznačnou odpověď na to, zda má určitá etapa profesní dráhy učitele vliv na vlastní kvalitu práce. Avšak J. Kantorová, et al. (2008, s. 193) poukazuje na to, že doposud výzkumníci zjistili, že *kvalita „nezávisí ani tak na věku, délce praxe, pohlaví, předmětech, které učitel vyučuje, ale především na jeho motivovanosti k profesi, předmětové a pedagogické odbornosti, morální vyspělosti, sociální a osobní zralosti“*. Kvality učitelů jsou však dle názoru autorů D. Dvořáka, K. Starého, P. Urbánka, et al. (2010) v jednotlivých etapách profesní a životní dráhy jsou pro práci školy vnímány jako přínosné, a není proto výhodné, když je skupina učitelů stejnorodá z hlediska věku a tím také z pohledu úrovně profesních zkušeností, profesních potřeb a míry osobních problémů. Z tohoto stanoviska čerpá autorka také v empirické části práce, ve které profesní dráhu třídního učitele bere v potaz. Při stanovování jednotlivých etap čerpala od autorů J. Průchy (2002), R. Švaříčka (2009) a J. Kantorové, et al. (2008):

- volba povolání učitele (student učitelství),
- začínající učitel¹²⁹ (nástup do povolání, které se vyznačuje přelomovým obdobím v životě dané osoby, jelikož se mění dosavadní role studenta na učitele a pozice ve vztahu k rodičům; adaptace je složitá, jelikož se učitel setkává se subjektivními i objektivními problémy, na které nemusí být vždy profesně připraven; případné potíže mu znesnadňují jeho začátek, což může vést ke vzniku stresu a konfliktům s nadřízenými, kolegy, žáky či jejich rodiči; první rok práce ve škole je velmi důležitá pro tvorbu a rozvoj profesních dovedností učitele),
- profesní adaptace (prvních pět let v povolání),
- profesní stabilizace (zkušeným učitelem se osoba stává po pátém roku profesní praxe),
- učitel expert (učitel nevnímající pravidla, příkazy a návody, jedná s ohledem na vlastní intuici, přičemž může zaujmout celostní pohled na situaci, dokáže jednat pohotově a flexibilně; důležitou součástí tohoto období se stává také celoživotní vzdělávání, tzn. zvyšování či rozšiřování kvalifikace),

¹²⁹ Zásadní roli v tom, jak učitelé reflektují své začáteční období profese, zahrnuje tzv. kultura školy, do které spadá např. sociální klima školy, hodnotová orientace učitelského sboru či postoje ředitele školy (Průcha, 2002).

- profesního vyhasínání¹³⁰ („burn out“, nastává přibližně po 25 až 30 letech).

V. Švec (in Izdenczyová, 2012) shledává možné příčiny burn out syndromu v neschopnosti zvládat stresové pracovní podmínky, ale řada studií poukazuje na to, že mezi zdroje stresu patří také nedostatečná kvalita ve vztahu učitele a žáka (např. malý respekt k učiteli, problémy s chováním žáků ve třídě či nízká motivace žáků). Dále pak nedorozumění a nepochopení mezi učitelem a žáky, kteří jsou z jiného kulturního prostředí, nedostatečné vybavení škol a tříd, nedostatečné pracovní podmínky (např. mnoho žáků ve třídě, hluk), časová tíseň (např. málo času na přípravu, nerealistické požadavky ze strany vedení), konflikt rolí (např. mnoho změn, inovací, nutnost osvojit si nové role bez tréninku apod.), nedostatečná možnost kontroly a rozhodování ze strany učitele, negativní mezilidské vztahy v učitelském sboru (např. málo důvěry a kooperace mezi kolegy, soutěživost), image povolání (malé uznání ve společnosti, nízké platové ohodnocení apod.), mimoškolní stresory (osobní život a vztahy v něm) (Izdenczyová, 2012).

J. Průcha (2002) uvádí, že se v případě profesního vyhasínání nemusí jednat vždy o vyhoření. Učitel může být považován za velmi zkušeného a může mít pocit uspokojení z vyhovujícího platu, vyšší společenské prestiže apod. Často ale v tomto případě dochází k tomu, že se s věkem stává konzervativnějším, snižují se jeho profesní ambice a nemá už pocit ostatním dokazovat, že je nejlepší. Učitelé si v tomto období častěji stěžují na apatické žáky, bojí se styku s rodiči, nezajímají se o sebevzdělávání a mají tendence ignorovat snahy a inovace ve školní edukaci. S. Lantheaume a Ch. Héla (in Lazarová, Jůva, 2009) poukazují rovněž na to, že se s věkem snižuje adaptabilita a schopnost přijímat nové věci. Tato vlastnost se často označuje za rigiditu. K jejímu snížení může sloužit odůvodněná legitimita novinek a nových postupů.

Mezi nevýhody činnosti starších učitelů lze zařadit fyzické a kognitivní úbytky, vyšší vulnerabilitu, unavenost či problémy s novými technologiemi. J. Průcha (in Izdenczyová, 2012) poukazuje u učitelů se zvyšující se délkou praxe na podporu konzervativních postojů nebo nástup rezignace. Negativní oblastí zde také mohou být zdravotní těžkosti učitele (Izdenczyová, 2012).

¹³⁰ Mezi příčiny syndromu „burn out“ lze podle M. T. Augera a Ch. Boucharlat (2005) zařadit znevažování učitelského povolání (problém úpadku sociálního statutu učitele), pochybnosti o hodnotě vzdělání (problémy s hledáním zaměstnání), odmítání autority (problém s podřízeností vůči autoritám), změna role učitele (problémy vykonávat dobře svou profesi, pokud je ve třídě řada odlišných žáků), rozpor mezi idealizovanou představou vzdělávání a realitou praxe, nepružné vzdělávání učitelů (problém v oblasti pregraduálního vzdělávání).

Mezi výhody, které mohou starší učitelé uplatnit, lze zařadit oproti tomu lepší time management v oblasti plánování, nadhled, vliv na rodiče, zvládnání nekázně žáků v jeho třídě, odpovědnost a nabídnutí více času aktivitám škole. Za těchto podmínek je potřeba vzájemné spolupráce mezi mladšími a staršími pracovníky školy, jelikož se mohou pozitivně ovlivňovat, předávat si zkušenosti a pomáhat si (Lazarová, Jůva, 2009).

Vztah mezi těmito dvěma generacemi učitelů je velmi „vratký“. Nejčastější období profese, ve kterém učitelé odchází a opouští své zaměstnání kvůli deziluzi představ a školní reality, se odehrává do prvních pěti let po nástupu do zaměstnání. Mladí začínající učitelé by měli navazovat na práci starších osob, které odchází, ale zároveň by starší učitelé měli práci mladších ve škole regulovat, a proto je nutná věková vyváženost členů pedagogického sboru, jehož kolektiv je následně stabilnější a perspektivnější (Dvořák, Starý, Urbánek, et al., 2010).

2.3 Význam třídního učitele v oblasti primární prevence sociálně patologických jevů na 2. stupni základních škol

V současné době dochází u žáků ve škole k intenzivnějším projevům drzosti, vulgarity, vzteku, agrese, vydírání, podvádění, krádežím, šikaně, sebepoškozováním apod., které narušují vzájemné porozumění a toleranci mezi nimi a dospělými¹³¹ (Navrátil, Mattioli, 2011). Řada mladých osob se nedokáže vyrovnat s osobními a sociálními požadavky, konflikty a různými náročnými životními situacemi (Budinská, 2003). Nežádoucí projevy chování jsou poté podnětem pro kázeňská opatření (Zapletalová, 2001) a jsou vnímány jako fenomén, který ovlivňuje svým častějším výskytem společnost a život osob (Navrátil, Mattioli, 2011; Cimrmanová, 2009).

Veškeré preventivní snahy začínají tam, kde se mohou odprostit jednotliví učitelé z role zprostředkovatelů vědomostí do role doprovodného společníka v rámci vzdělávání (Kahn, 2009). Role¹³² učitele se v současné době mění díky zvyšujícímu se množství

¹³¹ Výsledky studie J. Vašutové a P. Urbánka (2010), která byla realizována v prostředí základních škol, se zabývala procesy aktuálních změn a poukazují na vnímání většího množství kázeňských problémů žáků ze strany učitelů, snižující se zájem žáků o vzdělávání se, jejich nízká snaha, úsilí a pracovitost. Škola problémy často přikládá problematickému sociálnímu zázemí žáků, ze kterého pochází a změně hodnotové orientace a životního stylu současných rodin.

¹³² V. Martanová (2007), D. Fontana (1997)

informací a aplikací nových technologií do výchovně-vzdělávacího procesu (Rotport, 2009). Nejedná se již hlavně o zprostředkovatele učiva, ale o osobu, která využívá přirozenou aktivitu žáků a překonává univerzální schéma vyučovacího procesu a neměnné struktury vyučovací hodiny i metod, které jsou v ní použity. Přehodnocuje náhled na efektivní a neefektivní využití vyučovacího času a snaží se o obnovu spolupráce s ostatními učiteli. Druhý stupeň zahrnuje život ve škole, ale také mimo školu, čímž mizí rozdíly mezi získaným ve škole a osvojeným jinde a objevuje se místo pro ověření pravdivosti získaných informací (MŠMT, 2001a). Je potřeba se vyvarovat výběru „žhavých“ témat a jejich následného zařazení do výuky. Není ani účinné zařadit do škol preventivní aktivity jako volnočasové aktivity (MŠMT, 2002).

Třídní učitelé nemají příliš často moderní pohled na nežádoucí chování žáků a následný rozvoj sociálně patologického chování a neuvědomují si, že tyto jevy jsou neoddělitelnou součástí společnosti. Společnost nedokáže zcela odstranit jevy, které se vyskytovaly vždy a všude a vyskytovat se stále budou, avšak je potřeba najít vhodný způsob řešení, která by jejich výskyt eliminovala (Mühlpachr, 2009). Vznik projevů nežádoucího způsobu chování a rozvoj sociálně patologických jevů je podle S. Navrátila a J. Mattioliho (2011, s. 13) ovlivněn *„osobním pojetím výchovy jednotlivých rodičů a pedagogů, které je výsledkem jejich vlastních zkušeností z výchovného působení v rodině a ve škole v době jejich dětství a mládí, napodobování vzorů studia na středních pedagogických školách a pedagogických fakultách i působení masmédií, především televize, rozhlasu a internetu“*. V současné době je pojetí výchovy rodičů, učitelů a vychovatelů ovlivněno světovým společenstvím 21. století, která klade důraz na svobodnou volbu každé osoby, tzn., že se žáci učí samostatně se rozhodovat z několika možností při řešení situací, se kterými se mohou ve svém životě setkat, a které mohou vést také k negativním důsledkům pro žáka, skupinu nebo společnost. V případě, že jsou žáci přímo vedeni k tomu, aby sami rozhodli o tom, zda budou respektovat pravidla, která z nich a za jakých podmínek. Nejsou vedeni k tomu, aby si vytvořili vnitřní hranice. Učitelé nastavují limity jejich rozhodování, které mohou v závěru vyznačovat riskantní způsob chování. Žáci si vytváří specifické postoje a dovednosti k řešení situací, ve kterých nelze využít možnosti alternativního řešení. Ty se následně projevují v zastrašování ze strany rodičů, učitelů či vychovatelů, verbální agresivitou či diskuzí nad povinnostmi (Navrátil, Mattioli, 2011).

„Třídní učitelé mají nezastupitelný význam při monitoringu rizikového chování ve své třídě, při realizaci preventivních programů a jejich evaluaci“ (Mioviský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010, s. 103). Jako zprostředkovatel primární prevence musí být připraven a vyškolen k schopnosti uskutečnit opatření ve školním každodenním životě. Pro dlouhodobé zařazení a udržitelnost snah školní prevence by bylo žádoucí tyto školení systematicky zařadit do vzdělávání a dalšího vzdělávání učitelů (Jerusalem, Klein-Heßling, Mittag, 2003). Jak uvádí Národní program rozvoje vzdělávání, tzv. Bílá kniha¹³³, *„realizace změny ve vzdělávání není možná bez aktivní spolupráce a přímé účasti učitelů i všech ostatních pedagogických pracovníků. Učitelé jsou označováni jako „nositelé změn“ při proklamované „vnitřní proměně školy“* (MŠMT, 2001a, s. 43), avšak nikdo se již nezabývá tím, zda jsou učitelé, zejména pak třídní, odborně na tyto změny připraveni, zda jsou schopni je realizovat v daných podmínkách či dokážou přijmout současné požadavky a jsou ochotni je zrealizovat (Průcha, 2002). Třídní učitelé by měli znát teorie rozvoje osobnosti žáků, různé modely disciplíny a vytvořit si vlastní postupy, které by vycházely z potřeb žáků (Doušková, 2007).

„Preventivně výchovně vzdělávací působení k osvojení si zdravého životního stylu musí být neoddělitelnou součástí výuky a života škol a školských zařízení“ (MŠMT, 2002, s. 44). Vzdělaný pedagog by měl umět naplnit cíl v této oblasti, měl by mít znalost v metodách práce se skupinou a za aktivní účasti dětí vyučovat (Budinská, 2009). M. Mioviský (in Doubrava, 2009) hovoří o tom, že se v současné době zlepšila teoretická příprava učitelů v oblasti sociálně patologických jevů žáků na pedagogických fakultách, avšak co nemají fakulty ujasněno, je to, co konkrétně by si měl učitel v této oblasti osvojit. Absolventi pedagogických fakult nejsou dostatečně připraveni a vzdělání pro školní praxi primární prevence. Řada z nich také přemýšlí nad tím, zda mají výchovné či vzdělávací téma prezentovat jako průřezové napříč několika předměty, nebo se mu věnovat v předmětu samostatném. V oblasti prevence sociálně patologických jevů lze hovořit o obou těchto možnostech.

Třídní učitel by se měl soustředit na několik základních otázek, které uvádí M. Mioviský, L. Skácelová, J. Zapletalová, et al. (2010) a doplňuje J. Mareš (1998).

Mezi ně patří:

¹³³ Národní program rozvoje vzdělávání, tzv. Bílá kniha obsahuje dále změny *„vnitřního klimatu školy, vztahů žáků a pedagogů a vytváření klíčových kompetencí pro osobní život i budoucí uplatnění mladých lidí“* (Budinská, 2009, s. 63). Bílá kniha je v souladu se Strategií prevence sociálně patologických jevů (Budinská, 2009).

- celkový počet řešení vzniku sociálně patologických jevů žáků,
- sociálně patologické jevy, které byly řešeny,
- zajištění situace nežádoucího chování žáků,
- monitoring osoby řešící vzniklou situaci,
- schopnost navrhnout a provést vhodnou intervenci žákům na základě zjištěných skutečností,
- objasnění metod, prostřednictvím kterých byla vedena intervence,
- zjištění způsobu, pomocí kterého došlo k ověření efektivity intervence.

Třídním učitelům je o jejich samotné pozici a roli v intervenci v oblasti primární prevence předáno jen minimum informací, a proto svou pozici považují za velmi obtížnou. Na jedné straně učitelé vnímají otevřený kontakt s dětmi jako ohrožující, avšak na druhé straně se od nich očekává, že v oblasti intervence a poradenství budou na žáky účinně působit. Z toho pohledu by se měla činnost třídních učitelů ubírat na zachycení problémů žáků, identifikace intenzity problému a doporučení řešení dané situace (směřované k žákům či jejich rodičům) (Skalík, 2003b). Současný třídní učitel vstupuje do vztahů, řeší vzniklé problémy žáků, a to často ihned (Fidrhelová, Neumanová, 2010). Nesmí však provozovat poradenství s dítětem, pokud k tomu nemá vymezenou pravomocí ve škole a specifické vzdělání. Příležitost je specifikována na práci v jasně vymezeném prostoru od identifikace problému až po prvotní krizovou intervenci. V této oblasti se již rozhoduje o způsobu řešení problému. Třídní učitel musí motivovat žáka a rodiče k samotnému řešení problému, doporučit jim odpovídající poradenská pracoviště a udělat ten nejdůležitější krok (Skalík, 2003b). Třídní učitel se často stává i prostředníkem mezi žáky a rodiči v případě problémů, které se projevují ve škole, s nutností učitele je řešit (Prusíková, 1997). Zprostředkovaný styk se netýká pouze rodičů (Spousta, 1994), ale protože je třídní učitel zástupcem učitelského sboru, hovoří s žáky také o případných výhradách ze strany ostatních učitelů či vedení školy (Prusíková, 1997).

Práce v této oblasti je doplněna také vzájemnou spoluprací dle dokumentace Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (2010) s názvem Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže ve školách a školských zařízeních. Ta probíhá se školním metodikem prevence při zachycení varovných signálů, pomoci při realizaci preventivního programu a pedagogické diagnostiky ve třídě. Spolupráce

s výchovným poradcem probíhá v rámci poskytování poradenských služeb týkajících se rozhodování o další profesní orientaci žáků. Se školním psychologem a školním speciálním pedagogem se podílí na tvorbě a realizaci aktivit zaměřených na prevenci školního neprospěchu a vytváření takových podmínek, které by napomohly v integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Zajímavou úvahu nad rolí třídního učitele a požadavky, které jsou na něj klady v oblasti primární prevence, nabízí I. Skalík (2003b). Autor se zamýšlí nad očekáváním učitelů v této problematice a konstatuje, že jsou na něj kladeny vyšší nároky a úkoly, než jaké mohou v této oblasti vykonávat. Je sice pravdou, že učitelé s dětmi tráví mnoho času a mají s nimi možnosti kontaktu. Je ale potřeba se zamyslet, zda zajištění vyšší úrovně znalostí a dovedností žáků, jejich přispění k výchově, podílení se na spolupráci s rodiči a působení v oblasti primární prevence nežádoucích jevů, jsou reálná. Je velmi těžké, aby třídní učitel zvládl všechny dané činnosti naplno, a to především v období, kdy neustále dochází k proměnám v oblasti školství, které není nakloněno tomu, aby došlo k jejich usnadnění práce (Šťastná, 2010). Dokladem k tomu mohou být výsledky agentury STEM MARK (2009), které poukazují na většinu rodičů přejících si, aby škola vychovávala jejich děti, a to i na úkor výuky znalostí a dovedností. Namísto toho by měla škola vést žáky k sebeprosazení v současném světě. Jen malá část rodičů vyžaduje, aby škola vedla žáky k prosociálním postojům¹³⁴.

Zajímavé výsledky výzkumu zjistili také K. Večerka, J. Holas, J. Tomášek (2007), kteří poukázali na to, že učitelé nechtějí příliš realizovat změny ve třídě a nejsou ochotni podílet se v rámci preventivních projektů na aktivitách také mimo školu. Zapojení učitelů, stejně jako rodičů, do oblasti primární prevence je obtížné, proto je nutné realizátory vytvářet motivační mechanismy, které by jim neochotu pomohly překonat. Přesto se efektivita programu zvýší, pokud bude jeho realizace spojená s běžným chodem školy a pedagogický sbor bude s jejich myšlenkou srozuměn a ztotožněn. V případě, že učitelé tedy nemají kladný postoj k primárně preventivním aktivitám, je cílem realizátorů nejen obohatit žáky v dané problematice, ale rovněž podpořit pedagogický sbor. Podporovat jejich další vzdělávání v oblasti primární prevence a podpořit jejich vzájemnou spolupráci v této oblasti s dalšími subjekty. Jen za takových podmínek se může prevence sociálně patologických jevů stát

¹³⁴ Jeden z prvních ucelených programů orientujících se na rozvoj prosociálního chování žáků vytvořil R. Roche (in Vaněk, 2011), který provedl komparaci několika studií a vytvořil 30 faktorů, které s tímto chováním souvisí.

přirozenou součástí školy. Práce učitelů s žáky musí probíhat v rámci všech tříd na celé škole, jelikož osamělá podpora primární prevence nepadne na úrodnou půdu a nepřinese očekávané výsledky. Významnou součástí primárně preventivní práce je podpora vztahů žáků s učiteli, kteří v rámci externího programu získávají příležitost poznat své žáky z jiného pohledu. Učitelé tak mohou změnit svůj postoj ke skupině žáků třídy, ale zároveň k žákům jako jednotlivcům. Bez přítomnosti učitele během aktivit může dojít k oslabení jeho neznalostí vývoje událostí v daném kolektivu třídy (Krejčová, 2011).

Závěrečná zpráva Přehledu hlavních výsledků kvaziexperimentální evaluační studie komunitního programu primární prevence z roku 2008 poukazuje na situaci, kdy vzájemná spolupráce a podpora pedagogů v této oblasti je vnímána jako nedostatečná. Přestože se třídní učitelé nepodílí na realizaci velké části programu, ale realizují pouze dílčí části, je důležitý jejich postoj k němu. Poznámkami před žáky a kolegy, či realizace aktivity pouze jako nařízení vedení shazuje práci školních metodiků prevence, školní metodiky prevence a demotivuje činnost žáků (Miovská, Miovský, Václavková, 2008).

„Škola by měla vytvořit důvěrné a bezpečné prostředí pro práci učitelů“ (Skalík, 2003b, s. 319) a umožnit jim v oblasti primární prevence sociálně patologických jevů prostor pro další vzdělávání¹³⁵, nehledě na uvědomění si jejich omezených možností a vnímat tuto činnost spíše jako doplňkovou (Skalík, 2003b). Vlastní angažovanost a síla přesvědčení učitele je v této problematice dobrá investice, protože dojde ke zlepšení preventivní oblasti ve škole a k podpoře příznivých podmínek pro působení programů (Maiwald, Bühler, 2000). Obecné profesní morální normy, které se vztahují k profesní práci učitelů a ve vztahu učitelů k žákům, je možné shlédnout v příloze č. 4 (Kantorová, et al., 2008). S. Hermochová (in Hermochová, Mikulová, 2011) poukazuje také na možnost zavedení předmětu „třídnictví“ do osnov pedagogických fakult, která by studenty a budoucí učitele připravila nejen na administrativní úkoly spojené s touto funkcí, ale zároveň jim předala důležité psychologické a sociální dovednosti¹³⁶. Ty ale nelze získat prostřednictvím samostudia, je nutné je získat časem a tréninkem komunikací s druhými.

„Sociální dovednosti jsou předpokladem pro adekvátní sociální interakce a komunikace získané učním“ (Výrost, Slaměník, 2008, s. 288). Nachází své uplatnění

¹³⁵ M. Gluchmanová (2007) poukazuje na zařazení tzv. učitelské etiky do studijního programu učitelství, která pedagogům napomůže rozhodnout, co je v danou chvíli tím nejlepším pro žáky a nenechali se ovlivnit velkou svobodou ve své pracovní činnosti, která je jen těžko kontrolovatelná z vnějšího prostředí.

¹³⁶ Viz také J. Kohnová (2004), A. Becker, T. Lutz (2001), D. Nezvalová (2003), P. Mühlpachr (2009)

v činnostech, které souvisí s vyučovaným oborem vyplývající z didaktických nároků učiva a v činnostech související se zvládnutím sociálně-psychologických aspektů práce třídního učitele. Všechny aktivity třídního učitele a žáka jsou vzájemně propojené a složitě se podílí na výsledcích jejich práce, proto je nutné, aby třídní učitel uměl reflektovat síť školních interakcí, analyzoval školní situace a porozuměl jim. K záměrnému rozvoji těchto dovedností mohou sloužit např. výcvikové kurzy (sociálně-psychologický výcvik), společné diskuze, cvičení či skupinové a individuální konzultace (Gillernová, 2003).

K základním sociálně-psychologickým dovednostem třídního učitele lze zařadit (Výrost, Slaměník, 2008; Gillernová, Štětovská, 2003; Mühlpachr, 2009):

- empatii k jednotlivci a třídě,
- umění odlišit prožitky a pocitů od úvah u třídního učitele a u žáků,
- umění otevřeně vyjádřit pozitivní a negativní prožitky,
- umění pochválit,
- respekt a tolerance vůči odlišnému pohledu na interakce,
- naslouchání druhému,
- porozumění neverbálním projevům jedince,
- autenticitu, otevřené projevy třídního učitele k žákům¹³⁷,
- akceptaci osobnosti žáků, kolegů a rodičů,
- podporu sebekontroly a seberegulace žáků,
- vedení žáků ke spolupráci,
- podporu sebejistého vystupování a důvěry ve vlastní možnosti žáků,
- rozvoj odpovědnosti žáků za sebe i sociální prostředí, ve kterém žije,
- vyjadřování se ke konkrétním situacím a nezobecňování,
- optimistické naladění a vyrovnanost učitele.

¹³⁷ C. R. Rogers (in Řezáč, 2004) ve své publikaci Způsob bytí poukazuje na výzkumy D. Aspyho a F. Roebuckové, které sledovaly důsledky aplikace humanistického stylu učitelem na žáky, empatické projevy vycházející z individuálních prožitků a zkušeností žáků a jejich autentičnost. Závěrem těchto výzkumů je zjištění, že žáci, na kterých je uplatňována vysoká úroveň těchto atributů přístupů učitele, dosahují vysokých úspěchů, s dokonalejším využíváním vyšších kognitivních procesů, s pozitivnějším sebepojetím, menší mírou absence ve škole a menší mírou výchovných problémů.

Sociální dovednosti je možné osvojit, rozvíjet i doplňovat a lze je používat individuálně, ale i situačně podmíněně. Jedni z třídních učitelů se mohou vcítit do potřeb žáka a starostí rodičů a jsou schopni do své vzdělávací akce promítnout pozitivní orientaci na žáka. Avšak oproti tomu mohou být také třídní učitelé, kteří nejsou otevření, autentičtí ve svém jednání, nedovedou pracovat s chybou v učení, nedokážou reflektovat své chování a jednání a podléhají haló-efektu. Rozvoj sociálních dovedností může probíhat prostřednictvím náhodných úspěchů, či chyb a omylů, ale i cílevědomými postupy při jejich osvojování a rozšiřování. Rychlejší a zároveň efektivnější je postup záměrného rozvíjení těchto dovedností, je ale nutné umět s odstupem reflektovat různé sociální situace a hledat optimální podoby chování. Třídní učitel, jak je zmíněno výše, je modelem v sociálních vztazích a v případě, že umí naslouchat a respektuje názory žáků, učí tomu i své žáky. Záměrný rozvoj sociálně-psychologických dovedností žáků není běžné, přesto pro rozvoj osobnosti důležité. Žáci prožívají velmi intenzivně mezilidské vztahy a jsou otevření spontánnímu i cílevědomému působení (Výrost, Slaměník, 2008). Dle autorky J. Staré (in Starý, et al., 2008) je důležitým bodem řešení nežádoucího chování také to, jak třídní učitel vnímá sám sebe (Tickle in Musilová, 2011). Třídní učitelé, kteří si jsou vědomí svých vlastních kvalit a nebojí se vstoupit do autentického kontaktu s žákem, kolegy, nadřízenými a rodiči, se pro žáky stávají zajímavými (Fidrhelová, Neumanová, 2010).

„Stejně jako je každý učitel učitelem sociálních dovedností, je každý učitel i výchovným poradcem“ (Fontana, 1997, s. 317). Funkcí třídního učitele je pomáhat dětem vyrovnávat se s osobními problémy a činit rozhodnutí o tom, jak povedou svůj život. K sympatii třídních učitelů u žáků hraje roli také jejich důvěryhodnost, nikoli znalost poradenských technik. Dobrý poradce může nabídnout jak důvěryhodnost, tak sympatie (Fontana, 1997). Práci třídních učitelů může zkomplikovat nedostatek motivace během činnosti s žáky, která se může odrazit ve snížení sebejistoty. Postoj k žákům a ke své profesi, motivace a rysy třídního učitele mají důležitý projev také v uvědomění si subjektivní odpovědnosti za úspěšnost a neúspěšnost žáků (Čáp, Mareš, 2007). Demotivující se může rovněž stát pro třídního učitele přenášení povinností na mladší kolegy, které může vyústit až v izolaci a předčasné odpoutání se od profesních aktivit. Nezapojení starších kolegů do projektů a funkcí ve škole se odráží v aktivitě právě mladých pracovníků, kteří jsou aktivní, vyžadují změny a vrhají se do inovací. Menší angažovanost mohou také vykazovat osoby, které se naopak dříve angažovali ve velké míře. B. Lazarová, V. Jůva (2009) poukazují na pracovníky kolem 55 let, kteří rezignují na další postup v kariéře a nesnaží se dosáhnout

vyšších cílů. Starší učitelé mohou také odmítat nabídky ke spolupráci, a to z důvodů z nejistoty, opatrnosti, rozvahy, nepřesné představě o smyslu a cíli úkolu, jeho složitosti apod.

Třídní učitel při systematické práci by měl věnovat pozornost postupům a technikám, které jsou prevencí sociálně patologických jevů (Starý, et al., 2008). Zvolení a zvládnutí vhodné strategie, využití dovedností a správné použití účinných technik napomůže třídnímu učiteli k převzetí role odborného pracovníka v oblasti primární prevence (Skácelová, 2003b). Má právo si sám rozhodnout, jaký přístup využije a co zařadí do vyučovacího procesu (Tvrdoň, 2006). Aby třídní učitel mohl používat moderní strategie a metody ve výuce, by měl splňovat následující požadavky (Sitná, 2009), a to:

- mít přehled v široké škále vyučovacích metod (stále se lze setkat ještě s přesvědčením některých učitelů, že aktivní výuka znamená např. použití výukového videa, počítání příkladů na tabuli, či že skupinová výuka¹³⁸ je práce celé třídy na úkolu a vypisování individuálních poznámek);
- pravidelně využívat různých druhů vyučovacích metod, přestože není zaručen úspěch,
- správně zvolit metody ve vyučování vzhledem ke zvoleným cílům výuky a kompetencím, které mají být u žáků rozvíjeny (učitel by měl být přesvědčený o užitečnosti vybrané metody, její efekt se snižuje tehdy, pokud ji učitel využívá jen proto, že je to požadováno z vnějšího prostředí); podstatné je rovněž umět naložit s výsledky práce žáků v hodině při využití aktivních vyučovacích metod,
- znát silné a slabé stránky vyučovacích metod, které zvyšují efektivní práci s nimi; je potřeba vědět, jak tyto metody zkombinovat a přizpůsobit podmínkám a potřebám žáků,
- znalost zásad vedení a užití jednotlivých vyučovacích metod, protože je potřeba si uvědomit, že každá metoda rozvíjí jiné kompetence žáka, má jiné vzdělávací cíle a posiluje jinou stránku procesu učení apod.

Mezi konkrétní metody lze zmínit např. ustanovení pravidel třídy společně s žáky a principy jejich dodržování (Starý, et al., 2008). Zásady, na kterých se společně třídní učitel s žáky domluví, jsou žáky více akceptovatelné a udržovatelné. Žáci vědí o následujícím

¹³⁸ Mezi výhody skupinového vyučování patří také vzájemná pomoc rozdílných žáků, zařazení do činnosti také pasivních a méně výkonných žáků, žáků nesmělých, kteří nedokážou zaujmout v kolektivu stanovisko (Skalková, 2004).

postihu za nedodržení pravidel, a také ví, s čím mohou počítat, čeho se obávat. Při stanovení pravidel se u žáků objevuje pocit bezpečí (Kahn, 2009). Dále lze také poukázat na podporu vzniku a rozvoje třídního společenství, např. třídní rituály (Starý, et al., 2008). Směřuje se k vzájemné kooperaci žáků spolu s třídním učitelem, a to s ohledem na odpovědnost, práva a účast žáků na vlastním rozvoji (Bůžek, 2003). Pravidla a rituály napomáhají rozvíjet společný život žáků ve třídě a nezávisle na škole mohou tak žáci získat „pevnou půdu pod nohama“ (Kahn, 2009). Zjištění klimatu slouží jako nutná podmínka pro návrh pedagogických postupů při individuální diagnostice žáka, poradenské intervenci v zájmu konkrétního žáka či celé skupiny a restrukturalizaci problémové třídy. Jedná se o oblasti (Valentová, 2011):

- věková charakteristická žáků třídy,
- vyrovnanost pohlaví žáků ve třídě,
- vytváření „subkultur“ dle pohlaví a jejich význam pro identifikaci s mužskou a ženskou rolí,
- sociální složení žáků ve třídě s ohledem na vzdělání rodičů, jejich zájmu o školní kariéru dětí či dle menšinových etnických skupin,
- úroveň žáků ve třídě z hlediska rozvoje rozumových schopností.

Nácvik a trénink rutinního chování, které by se u žáků mělo stát automatickým, tvoří správnou podobu výchovného působení. Učitelé by měli volit takové situace a způsob reagování, které by se měly stát plánovaným výstupem v rámci učitelova výchovného působení. Žákům musí být následně předváděny způsoby reagování po jednotlivých operacích, s důrazem na prostředky, prostřednictvím kterých jsou operace prováděny, pořadí operací a jejich návaznost. Žáci budou tyto opakované jednotlivé operace napodobovat a následně tak opravovat případné chybné provedení až je nakonec budou opakovat jako celek s bezchybnou návazností. Při chybě by měli být žáci dáni na začátek situace, bez dalšího trestu a v případě, že situaci zvládnou, zaslouží si od třídního učitele pochvalu a pozitivní ohodnocení daného chování, čímž dojde k jeho zpevnění (Navrátil, Mattioli, 2011). Žáci by měli být schopni řešit situace, do kterých se mohou v průběhu života ve společnosti dostat¹³⁹ (MŠMT, 2010).

¹³⁹ Pozornost této problematice věnuje také Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání (MŠMT, 2010).

Preventivní aktivity by měly být pojaty jako nenásilná nápodoba vzorů, než aby byly realizovány jako výukové programy, které mají právě díky své schematické „výukovosti“ nedostatečný dopad na žáky. Často za takovýchto podmínek také podporují negativní vztah žáků k realizátorům primární prevence (Večerka, Holas, Tomášek, 2007).

E. Marádová (in Starý, et al., 2008) doplňuje výše uvedené o společný prožitek jak třídního učitele, tak žáků na třídních úspěších, problémech, projevení zájmů ze strany třídního učitele o žáky, poskytnutí uznání a chvály, umožnění jim vyjádřit svůj názor k jakékoliv problematice, otevřeně s žáky komunikovat a akceptovat jejich názory. Třídní učitel by měl dát žákům najevo, že si jich váží jako jednotlivce s jejich individuálními a osobními potřebami a měl by se jim snažit vyjít vstříc. Žáci by se neměli bát za třídním učitelem přijít s jakýmkoliv problémem, požádat ho o radu a měl by pociťovat zájem učitelem o jeho osobu (Šťáva, 2003). Kolektiv autorů (2005) doplňuje mezi pozitivní důsledky jednání žáka chválu, pozitivní pozornost, výsady, diplomy apod. Negativní důsledky budou účinné na žáka tehdy, pokud žák bude mít s učitelem navázaný pozitivní vztah, přesto by se měli učitelé těmto důsledkům vyhnout, jelikož mohou tělesně i psychicky žákovi ublížit.

Vedení třídy se pro třídního učitele stane nejúčinnějším, pokud bude vycházet z pozitivního vztahu mezi ním a žáky. Mělo by dojít k upuštění od paradigmatu boje o moc a zaměření se na individualitu žáků, jejich osobnostních charakteristik (Abromitis, 2011). „*Předpokladem pro úspěšnou strategii prevence problémového chování¹⁴⁰ žáků ve škole je systematická podpora jejich osobnostně-sociálního rozvoje*“, což znamená (Starý, et al., 2008, s. 108):

- pomáhat žákovi orientovat se v sobě samém a učit ho seberegulace, rozvíjet jeho dovednosti využít vlastních osobnostních předpokladů pro plnohodnotný život,
- učit ho sociálním dovednostem potřebné pro zvládnutí životních rolí a situací,
- napomáhat utvářet jeho hodnotovou orientaci a postoje,
- podporovat jeho zdravý životní styl a napomáhat tak primární prevenci sociálně patologických jevů.

¹⁴⁰ Problémové chování zahrnuje zátěžovou situaci, do které se žák dostal, a která se mu nedaří zvládnout (Vendel, 2007).

Sociálně výchovné činnosti ve škole by se měl vedle učitelů věnovat také profesionální pracovník¹⁴¹. Prozatím se jedná o poměrně novou oblast, a proto dochází k realizaci této činnosti prostřednictvím školních subjektů a využitím vlastních metodických postupů dané školy (Kraus, 2008). Preventivní programy pro školy a zároveň trénink pedagogů v této oblasti patří v současné době k nejčastějším činnostem tohoto druhu. Metodika „učení učitelů“ by měla jistě učitele vnímat jako potenciálního nositele preventivního poselství, a to nejen žákům, ale také rodičům (Bém, Kalina, 2003). Autorka práce vidí přínos ve výzkumech SEL programu, jež by mohl být pilotně realizován také i na základních školách v České republice, a který je opřen právě o vzdělání učitelů v oblasti primární prevence a jejich vlastní realizaci preventivní práce s žáky daných tříd.

Pokud se žák cítí akceptovaný, a to nejen ze strany učitele, ale i ze strany spolužáků a pociťuje sociální oporu, cítí se častěji spokojený a vykazuje prosociální chování oproti tomu, který se cítí naopak ohrožený a neoblíbený (Koscurová, 2011). Je potřeba mít na paměti, že výchovně-vzdělávací proces je se svými důsledky přímo závislý na kvalitě vztahu mezi učitelem a žákem (Bůžek, 2003). Ten musí být založený na vzájemné důvěře, respektu, vyjádření názorů, důslednosti v práci a plnění úkolů, k objektivnosti hodnocení, vnášení demokracie mezi žáky a přenesení odpovědnosti za vlastní jednání na žáky (MŠMT, 2001a).

Vztahy učitel-žák může mít ale odraz v manipulaci, strachu ze sankcí až po partnerství a spolupráci, přičemž právě některé z rysů osobnosti učitele je může výrazně ovlivnit (Mühlpachr, 2009). Autentický vztah mezi učitelem a žákem dle J. Žufníčka (2012) nestojí na množství předaných informací, ale na změně postoje učitele k žákovi. Vztah by se měl vytvořit na základě přirozené a důvěryhodné autority, ne na autoritě, která se opírá o moc a šíření strachu.

Vybudovaný vztah učitel-žák je v současné době častým tématem diskuzí. Poukazuje se na její proměnu z autoritativního vztahu k partnerskému¹⁴² (Škubalová, 2011) a nutnost uvědomit si situace, ve které používání trestů není zárukou úspěchu. Učitelé musí být informováni o možnosti využití systematického cílevědomého působení v oblasti řazení

¹⁴¹ A. Hopf (in Kraus, 2008) hovoří konkrétně o sociálním pracovníkovi a školní sociální práci. Vzhledem k tomu, že se jedná o výchovnou činnost, lze zde hovořit mimo jiné o roli sociálního pedagoga, který není zařazen do Zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících.

¹⁴² Z pedagoga, který předává a třídí informace, se stává partner, pomocník, koordinátor a konzultant sledující žáky a směřující je v životě (Dvořáková, 2007). Viz také J. Šťastná (2010) a M. Tannenbergerová (2010).

či doprovázení dětí na cestě osvojení a zvnitřnění si pravidel chování a norem ve společnosti (Doušková, 2007). Partnerský vztah je možné rozvíjet prostřednictvím respektu, který vede právě ke spoluúčasti žáka v oblasti vzdělávání. Mezi zásady, které tento vztah podporují, patří pozitivní přístup, individualizace, variabilita, svoboda, kooperace, spolupráce, hravost, vlastní činnost a aktivita, konstruktivistické pojetí učení, smysluplnost a globální pojetí vzdělávání (Svobodová, 2004). I přes vytváření kvalitního nedirektivního partnerského vztahu učitele a žáka zaujímá učitel jistou autoritu ve výchovně-vzdělávacím procesu, jelikož určuje cíle, obsahy učení a je odpovědný za volbu metod a stanovení pravidel soužití (Svobodová, 2008). Učitelé mohou narušovat rovněž vzájemný vztah s žáky nerespektováním jejich soukromí a intimity, čímž se sníží také efektivita preventivního působení (Sananim, 2005). Negativní pohled učitele na žáka, který bude následně uplatňovat silný autoritativní vztah mezi nimi navzájem, může být ovlivněn následujícími závažnými aspekty, a to (Mühlpachr, 2009):

- feminizací pedagogického sboru – čím větší podíl žen se objevuje ve sboru, tím konfliktnější atmosféra mezi jednotlivými členy je; dílčími problémy k řešení nejsou problémy žáků, ale mezi členy sboru, příp. mezi jednotlivými skupinkami, z tohoto důvodu je nutné doplňovat sbor o muže,
- velikostí pedagogického sboru – čím je pedagogický sbor početnější, tím je méně mobilní, méně progresivní a s vyššími vlivy konkurenčního boje mezi učiteli navzájem; ty se promítají také do interpersonálních vztahů mezi nimi, přičemž těžkou pozici mají právě učitelé nově zaměstnaní,
- věkové složení pedagogického sboru – čím vyšší je věkový průměr členů pedagogického sboru, tím více se u učitelů objevuje konzervativnější postoj k patologickým jevům a učitel s moderními postupy, alternativními metodami a přístupy k žákům je více sledovaný vedením školy a kolegy.

Možnost poznat žáky se nabízí také v mimoškolních situacích (Rybičková, 2003), avšak pro úspěšnou práci je potřeba, aby práce se třídou podléhala určitému časovému prostoru a pravidelnosti, protože jedině tak lze počítat s možným významným pedagogickým efektem (Vodák, 2003).

2.4 Program SEL a jeho využití v oblasti primární prevence sociálně patologických jevů základních škol za přispění třídních učitelů

Před sedmnácti lety se pokusil D. Goleman (in CASEL, 2013) spolu s další skupinou výzkumníků o zásadní změnu v americkém vzdělávacím systému a založil tzv. CASEL, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, jenž vydal v roce 2013 prvního komplexního průvodce programů pro sociální a emoční učení žáků. D. Goleman s kolegy věřil, že žáci potřebují více než jen akademickou přípravu k tomu, aby byli v životě úspěšní a představili si školu jako místo, kde se žáci mohou naučit lépe pochopit a řídit své emoce, rozvíjet soucitný zájem o jiné, dělat etická rozhodnutí, řešit konstruktivně konflikty a tvořit pozitivní vztahy jak uvnitř, tak mimo vyučování. Tento soubor dovedností známý jako sociální a emocionální učení nese v angličtině název SEL, tj. Social and Emotional Learning a dle názoru D. Golemana napomáhá snížení problematického chování, jako je užívání drog či projevy násilí. Zároveň napomáhá dětem vyrůst do zodpovědné osoby, která bude svým chováním napomáhat rozvoji společnosti. To vše za přispění vzdělaných pedagogů v tomto programu, kteří pracují nejen soustavně s žáky, ale také pod vedením zkušeného odborníka (Suttie, 2011).

V rámci školní realizace obsahuje program SEL dvě koordinované sady vzdělávacích strategií, a to první zaměřenou na zvýšení školního výkonu žáků a druhý na jejich osobnostní vývoj. Zahrnují výuku v oblasti zpracování a integrace návodu, jak selektivně uplatňovat sociální a emoční dovednosti kontextově a kulturně vhodnými způsoby. Žáci by měli být schopni své získané SEL dovednosti používat v jejich každodenním způsobu chování, a to především v oblasti prevence sociálně patologických jevů. K získání a aplikaci dovedností SEL mohou žákům vedle vedení školy a pedagogického sboru napomoci také i ostatní spolužáci, pocit sounáležitosti se třídou, zvýšená motivace apod. SEL programy zahrnují bezpečné vzdělávací prostředí s pečujícím vztahem třídní učitel-žák, s peer prvky a s iniciativou pramenící z rodinného prostředí. Dále také z lepšího vedení třídy a vyučovacích postupů, v rámci kterých dojde k budování společné činnosti, jež může přispět k okamžitým a dlouhodobým změnám v chování (Durlak, Wiessberg, Dymnicki, et al., 2011).

Program poukazuje na pět cílů tzv. zdravé a bezpečné školy, mezi něž řadí bezpečné školní prostředí a prevenci násilí, preventivní aktivity návykových látek (alkoholu, drog, tabáku), sociální a emoční programy od raného dětství, péči o duševní zdraví a ochranu

studentů v oblasti sociální, emoční a behaviorální. V případě, že je podpora sociálních a emocionálních kompetencí ústřední vizí školy, stává se SEL program strategií pro její zlepšení. Vedení školy spolu s pedagogickými pracovníky tvoří tu nejdůležitější složku v úspěšnosti přístupu SEL. Deset let výzkumu zaměřující se na faktory úspěšné celoškolské změny a zlepšení poukazuje na nutnost angažovanosti všech zaměstnanců této instituce a aktivní podpory jednotlivých bodů SEL (CASEL, 2008). Efektivita programu se zvyšuje vzájemnou spoluprací těchto činitelů spolu se správcem, se kterým je potřeba vytvořit vizi a zasadit hlavní cíle pro zdravý sociální a emocionální vývoj žáků do prostředí školy a zajistit nutnou alokaci zdrojů. Zde patří např. trvalý profesní rozvoj učitele. Třídní učitelé mají možnost pravidelného koučování a podpory či rozboru strategie v rámci realizace tohoto programu. Je nezbytné, aby vedení školy poskytlo odpovídající podporu pedagogům, včetně pracovní doby pro plánování a reflexi s kolegy, a to již v celém procesu implementace SEL. Zaměstnanci také potřebují odpovídající čas na prozkoumání jednotlivých bodů programu, které jsou nezbytné pro naplnění potřeb žáků (CASEL, 2008).

SEL je aplikován v řadě států USA¹⁴³, odkud jeho původci pochází a kam se jej snažili rozšířit, avšak tento program je dále realizován také ve Velké Británii, Švédsku, Nizozemsku, Španělsku a Německu. Mezi další mezinárodní zdroje, jež se tímto programem zabývají, lze zmínit např. také UNESCO, UNICEF, World Federation for Mental Health apod., přičemž celý seznam těchto zdrojů lze nalézt v příloze č. 5 (CASEL, 2011a).

Prezident společnosti CASEL a CEO, R. Weissberg, navázal spolupráci s J. Durlakem, profesorem psychologie univerzity v Loyole a společně provedli jednu z největších analýz výzkumu SEL. S J. Durlakem jako vedoucím výzkumným pracovníkem se tým zaměřil na 213 studií zahrnující celoškolské SEL programy postihující více než 270 034 dětí od mateřské školy přes základní, střední až po vysokou školu. Výzkumníci se snažili zjistit, jak účast v programech SEL ovlivňuje sociální a emoční oblast žáků v jejich dovednostech, školních výkonech a problémovém chování. Závěrem poté uvedli, že SEL programy výrazně zvýšily sociální a emoční dovednosti, pozitivní postoje k sobě samému i k druhým, prosociální chování u dětí všech věkových skupin, a zároveň snížily problémové chování dětí a emocionální tíseň. Další zajímavostí bylo také to, že po půlročním navázání na konec

¹⁴³ Se zaváděním programu začala společnost CASEL (2011a) např. v Anchorage na Aljašce, Austinu, Texasu, a Clevelandu, Ohio a po hodnocení o úspěšnosti jej expandovali do dalších okresů a následně zemí.

výzkumu byly zjištěny neustále trvající pozitivní změny, a to nejen u žáků, ale také i u třídních učitelů, jež museli sami projít zprvu školením (Suttie, 2011).

Metaanalýza byla provedena i v zemích, které stojí mimo Spojené státy americké a podporují pozitivní výsledky. Jedná se o 76 kontrolních studií SEL, které zjistily, že SEL programy i v jiných zemích, stejně jako v USA, výrazně zvyšují sociální a emoční dovednosti dětí a mládeže a snižují duševní a behaviorální problémy, pro které se stávají zároveň prevencí. Metaanalýza prokázala, že z celkového počtu 148 189 oslovených respondentů druhého stupně základních škol pouze 29 % až 45 % disponují sociálními kompetencemi (empatie, umění činit rozhodnutí, řešit konflikty) a jen 29 % respondentů uvedlo, že jejich škola poskytuje péči a povzbuzující prostředí. Zlepšení výsledků žáků dosáhlo v rámci SEL dovedností o 11 percentilových bodů (CASEL, 2011b).

Je však potřeba poukázat také na to, že existují výzkumy, jež neprokázaly změnu prostřednictvím realizace tohoto programu v oblasti emoční a sociální. Jedná se např. o výzkumníky z IES¹⁴⁴, kteří si ale nemohou být ve svém závěru jisti, zda v tzv. non SEL školách nebyly již pedagogy některé z technik SEL programu nevědomky uplatňovány. Právě tento bod by mohl mít na svědomí výraznější rozdíly, jež nebyly zahrnuty v jiné analýze. Uváděno je také i tzv. poddimenzování této studie, v rámci které vědci nepoužili statistické opatření přizpůsobené získanému druhu údajů, jež autoři shromáždili. Jeden z výzkumníků IES, B. R. Flay, opětovně zkoušel data analyzovat pomocí statistického opatření a jako závěr dodal, že našel významné zlepšení v chování a postojích žáků, u kterých došlo k využívání tohoto programu (Suttie, 2011).

Dalším důležitým zjištěním bylo také to, že pouhá naplánovaná výuka SEL není dostatečnou zárukou úspěchu. Ten záleží rovněž na tom, jak je program navržený a třídním učitelem provedený nebo zda reaguje na třídu jako skupinu. V takovém případě je mimo jiné zjištěno, že ve chvíli, kdy programy poskytují dětem příležitost zkoušet a trénovat SEL dovedností jako pozitivní komunikaci nebo řešení problémů hraním rolí a dalších aktivit, jsou úspěšnější než ty programy, které se spoléhají na pasivní způsoby učení. Mezi tento typ je možné zařadit přednášky či čtení knih. Rovněž jsou úspěšnější také i ty SEL programy, které mají příručky nebo plány jednotlivých lekcí a krok za krokem podrobně popsány (Suttie, 2011). Pozornost je směřována k šesti kritériím výsledku, mezi něž patří

¹⁴⁴ Institute of Education Sciences

SEL dovednosti, postoje, pozitivní sociální chování, problémy v chování, emocionální úzkost a školní výkon. Výsledky poukazují na to, že kritéria byla účinná u třídních učitelů ve všech těchto šesti kategoriích, v rámci zkoumání celé školy až ve čtyřech kritériích, avšak tehdy, pokud došlo k realizaci SEL pedagogie dané školy. Výzkum byl také zaměřen na personál zaměstnaný mimo školu, který ale v rámci programu splňuje pouze tři významné kategorie, a to zlepšení SEL dovedností, prosociální postoje a snížené problémy v chování u žáků (Durlak, Wiessberg, Dymnicki, et al., 2011).

Výzkum v závěru ukazuje, že sociální a emocionální dovednosti mohou být vyučovány prostřednictvím školních programů. Na důkazech založené SEL programy poskytují systematickou výuku ve třídě, která zvyšuje schopnosti žáků rozpoznat a řídit své emoce, ocenit perspektivu druhých, vytvořit prosociální cíle, řešit problémy a využít různé interpersonální dovednosti pro práci s výzvami. Vedle toho je cílem programu také vytvořit příznivé klima nejen v dané třídě, ale v celé škole (CASEL, 2011a). Program by měl být začleněn do běžných vzdělávacích postupů nejen třídních učitelů, ale všech pedagogických pracovníků školy, přičemž jednou z výhod je zde také to, že program nevyžaduje žádné externí pracovníky pro efektivní předání poznatků (Durlak, Wiessberg, Dymnicki, et al., 2011).

Na základě výzkumů bylo zjištěno, že programy, jež jsou prováděny právě třídními učiteli dané školy, přináší mnohem více úspěchů pro samotné žáky, než jak je tomu u osob čistě z vnějšího prostředí (CASEL, 2008). Umožňuje totiž všem zaměstnancům školy sdílet společný jazyk a přístup k řešení sociálních, emocionálních a behaviorálních problémů. Ti k tomu mohou využít komponenty, jako je zapojení rodiny, komunity či personálu podporující prosazování tohoto programu, a poskytnout tak zaměstnancům školy nezbytný profesní rozvoj pro správné používání SEL (CASEL, 2011a). Celý personál pracuje jako tým, proto zátěž na jednoho učitele v oblasti zvládnutí sociálních a emocionálních problémů spolu s navržením účinné strategie pro další činnost je výrazně snížena (CASEL, 2008). Je zde také výhodou, že tyto programy jsou úspěšné na všech vzdělávacích úrovních i u všech typů škol (Durlak, Wiessberg, Dymnicki, et al, 2011).

Zakladatelé programu se snaží o posílení sítě ve školách a na univerzitách, nabízí svá školení a výzkum a podporují stav SEL vzdělávání. Program by se dle jejich názoru měl stát součástí osnov, což by usnadnilo třídním učitelům začlenit program do svých tříd, a to nejen na základních školách, ale rovněž na středních a vysokých (Suttie, 2011). Vzhledem

k současnému stavu primární prevence v České republice, a především tedy neustálého nedostatku financí na její realizaci by mělo dojít k vytvoření podobné ideje, jež by zapojila do její realizace celou školu spolu s pedagogickým sborem za přispění odborného vedení a pravidelné supervize. Některé ze škol, jak je možné shlédnout v praktické části práce, nevyužívají, případně minimálně, externí pracovníky z oblasti primární prevence sociálně patologických jevů k realizaci primární prevence a naopak se snaží posílit své řady zaměstnanců v této oblasti. Poukazují na to i výsledky dotačního programu pro rok 2013 Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, které se snažili podpořit v oblasti primárně preventivních činností právě samotné školy, jež si mohou tento primárně preventivní program díky finanční dotaci vytvořit a zrealizovat.

Program SEL má svůj základ v kognitivním rozvoji, v teorii sociálního učení a uplatňování myšlenek rizikových a ochranných faktorů. Zaměřuje se prostřednictvím využití kognitivních a behaviorálních metod na zlepšení sebeovládání, empatie, motivace či sebevědomí. Děti se v tomto případě učí chovat prostřednictvím realizace formální výuky a prostřednictvím pozorování dospělých, přičemž mezi hlavní modely jsou zde zařazeni samotní učitelé. V rámci SEL programů jsou třídní učitelé vyškoleni tak, aby využívaly ty dovednosti, jež jsou vyučovány v jejich každodenním kontaktu s žáky (Kimber, 2011), a to systematicky, sekvenčně a způsobem odpovídající vývojovým zvláštnostem žáků s jistou důsledností v rámci jednotlivých ročníků a tříd (CASEL, 2008). Školní instituce mají omezené zdroje k řešení všech těchto oblastí a často tak dochází k intenzivnímu tlaku na zvýšení studijních výsledků (Durlak, Wiessberg, Dymnicki, et al., 2011). Již s příchodem No Child Left Behind v roce 2001 byly školy pod tlakem se soustředit na akademické předměty a připravit žáky k úspěšně zvládnutým standardizovaným testům. Rovněž CASEL musel dlouhou dobu bojovat velmi těžkou bitvou s jednotlivými školami, které zúžili rozsah toho, co jsou schopni a ochotni v oblasti primární prevence poskytnout (Suttie, 2011).

Třídní učitelé a správci programu musí potřebné SEL kompetence sami cvičit. Obecně platí, že speciální vzdělávací program zahrnuje také specialistu, který kontroluje, zda SEL programy jsou dodávány, jak bylo zamýšleno (Vega, 2012). Konzultanti by měli disponovat časem, prostorem a flexibilitou, aby mohli sledovat učitele během školního roku při realizaci SEL. Pomoc konzultanta je dle studií stěžejním bodem v celém procesu z pragmatických i psychologických důvodů. Konzultant by měl pochopit správně roli školy a jednotlivých zaměstnanců v ní, např. roli školního psychologa, školního metodika prevence

apod., jež by měli být v souladu s cíli programu. Konzultant se snaží o výstižné zprostředkování klíčových prvků programu a poskytuje svým dohledem nad třídními učiteli rovněž podpurnou a konstruktivní zpětnou vazbu (Kress, Elias, 2006).

Nejčastějším problémem při provádění těchto programů je nedostatek třídních učitelů a správců podpory programů spolu s konzultanty (Durlak, Wiessberg, Dymnicki, et al., 2011). Třídní učitelé musí sami pochopit dopad programu pro žáky a mít k těmto programům kladný postoj, čímž se zvýší jejich motivace školení absolvovat a zásady realizovat (Vega, 2012). Jednou z výhod jejich pracovního postavení je především dobrá informovanost o žácích jejich tříd a obeznámení s jejich chováním v prostředí školy. Jelikož jak uvádí K. Kendziora, R. Weissberg, L. Dusenbury (2011), učitelé jsou obecně kvalifikovaní hodnotitelé. SEL Alliance for Massachusetts (SAM, 2011) poukazuje na to, že třídní učitelé vnímají svou práci jako nevděčnou, jež obsahuje plno požadavků a setkání, na které mnohdy nemají tolik času. Program SEL se snaží pracovat také i s touto cílovou skupinou a napomoci jim snížit napětí, ve kterém se pohybují. Město Cleveland realizující program SEL z K-5¹⁴⁵ zjistil v rámci svého dvouletého výzkumu z let 2010 – 2011, že až 86 % třídních učitelů zaangażovaných do tohoto programu mělo dopad na celkové zlepšení prostředí ve třídě a chování jednotlivých žáků.

Mezi pět klíčových kompetencí SEL, jež si žáci osvojí, řadí J. Durlak, R. P. Wiessberg, A. B. Dymnicki, et al. (2011) v následující v tabulce č. 2 sebepoznání, sebeřízení, sociální povědomí, vztah k dovednostem a odpovědné rozhodování. Ty jsou základem pro udržení vysoké kvality sociálních vztahů, prostřednictvím kterých dokážou žáci reagovat na různé výzvy života.

¹⁴⁵ K-5 je jeden z typů programu SEL.

Sebepoznání	Jaké jsou mé myšlenky a pocity? Co způsobuje, že se objevují tyto myšlenky a pocity? Jak mohu vyjádřit své myšlenky a pocity uctivě?
Sebeřízení	Jak rozdílné reakce můžu mít na události? Jak mohu reagovat na události co nejkonstruktivněji?
Sociální povědomí	Jak mohu lépe pochopit myšlenky a pocity jiných lidí a příčinu, ze kterých tyto myšlenky a pocity pramení?
Vztah k dovednostem	Jak mohu nastavit své chování tak, aby moje interakce s ostatními lidmi dopadla dobře? Jak mohu prostřednictvím komunikace sdělovat ostatním lidem svá očekávání? Jak mohu prostřednictvím komunikace s druhými lidmi porozumět a řídit jejich očekávání směrem k mé osobě?
Odpovědné rozhodování	Jaké důsledky budou mít mé činy na sobě samém a na ostatních? Jak mohu mou volbu sladit s mými hodnotami? Jak mohu řešit problémy kreativně?

Tabulka č. 2 Pět klíčových kompetencí SEL (Durlak, Wiessberg, Dymnicki, et al., 2011)

V současné době existuje více než 300 výzkumných studií, které zkoumají dopady realizace těchto programů na žáky a učitele ve školním prostředí. SEL má nejsilnější výzkumný základ a poukazuje na to, že dobře zrealizovaný program podporuje v mnoha oblastech smysluplný růst žáků (CASEL, 2008).

3 PRIMÁRNÍ PREVENCE SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝCH JEVŮ NA DRUHÉM STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Následující kapitola rozebírá oblast primární prevence sociálně patologických jevů a začíná vymezením dvou pojmů této problematiky. Jedná se o vymezení sociálně patologických jevů a rizikového chování. Další části této kapitoly se zabývají primární prevencí a programy, jež jsou v poslední podkapitole poté nasměrovány již do školního prostředí, kde plní velmi důležitou úlohu.

3.1 Sociálně patologické jevy versus rizikové chování v primární prevenci

Disertační práce zahrnuje ve svém názvu oblast sociálně patologických jevů, přestože se tento pojem v současné době používá velmi zřídka, takřka vůbec. V oblasti primární prevence se ujal pojem nový, a to rizikové chování, který dosavadně používaný pojem sociálně patologické jevy nahrazuje. Lze se také setkat s názorem, který poukazuje na překonanost zastaralého pojmu sociálně patologických jevů, jež je stigmatizující, normativně laděný a klade důraz na skupinovou a společenskou normu (Miovský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010). Avšak lze najít v různých textech, vymezující tato dvě pojetí, odlišnosti, na které bude poukázáno v následující podkapitole.

U tohoto pojmu došlo již dříve ke snaze o nahrazení termínem sociální deviace, nebo sociální dezorganizace. Sociálně patologické jevy se však od tohoto pojmu odlišují. Jevy, které jsou označeny jako deviantní, nemusí být vždy patologické. Sociálně patologické jevy jsou pro jedince či celou společnost vždy negativní, což ale nemusí proběhnout u jevů deviantních (Fischer, Škoda, 2009).

„Sociální patologie se zabývá zákonitostmi takových projevů chování, které společnost hodnotí jako nežádoucí, protože porušují její sociální, morální či právní normy“ (Fischer, Škoda, 2009, s. 14). Pojem sociální patologie zahrnoval dříve široké zaměření na oblast sociálních jevů, ale od poloviny 60. let 20. století se tento pojem, jako součást sociologie, zasloužil o zkoumání již závažných sociálně negativních jevů (Sochůrek, 2009). P. Hartl

(in Sochůrek, 2009, s. 7) vymezuje sociální patologii v této souvislosti jako „zastaralý výraz pro odvětví sociologie zabývající se průběhem a podmínkami abnormálních sociálních procesů, jako je zločinnost, alkoholismus, dopravní nehodovost, sociálně podmíněné psychické poruchy, pracovní úrazy a nemoci, chudoba, nezaměstnanost apod.“.

B. Kraus (1999, s. 47) vymezuje sociálně patologické jevy¹⁴⁶ jako „jevy, které jsou z hlediska fungování společnosti pokládány za nejproblematičtější, nejnebezpečnější a mají největší negativní důsledky“.

J. Skopalová (2000) doplňuje, že je tento pojem užíván pro nezdravé a obecně nežádoucí společenské jevy, které jsou negativně sankcionovány. Proměňují se v čase i prostoru a jsou určeny danou kulturou, v rámci které se o těchto jevech hovoří. Jevy existují nezávisle na tom, zda si je jedinec uvědomuje, nebo ne (Ondrejko, Brezák, Lubelcová, 2001).

Podobný pohled na sociálně patologické jevy zastává také M. Freiová (in Sochůrek, 2009). Vysvětluje pojem jako abnormální jevy, které jsou společensky nebezpečné, a u kterých je nutné mít znalosti v oblasti příčin jejich vzniku a existence.

R. Havlík (in Sochůrek, 2009) shledává v sociálně patologickém chování závažné odchylky od norem, které jsou považovány ve společnosti za běžné. Normy dané společností nebo skupiny jsou vzorem pro chování daného jedince, jenž v této společnosti nebo skupině žije (Hroncová, Kraus, 2006).

Sociálně patologické jevy jsou odvozeny od normality společnosti, tj. od standardizovaného, očekávaného a vyžadovaného chování (Hroncová, Kraus, 2006). Každý jedinec si v rámci socializace osvojuje určitá pravidla, kterými se ve svém životě řídí. Mohou být neuvědomovaná a osvojená již od dětství, ale může se jednat také i o pravidla uvědomovaná, které lidé dodržují a řídí se jimi proto, že je sami považují za společensky správné a rovněž také prospěšné. Denně je možné se setkat s množstvím způsobů, v rámci kterých může dojít k odchylkám od společenských norem (Fischer, Škoda, 2009). Pokud nebude jedinec akceptovat tyto sociální normy¹⁴⁷, dojde ke vzniku konfliktů (Jedlička, 2004). Všude, kde se objevují pravidla a sociální normy, které budou v dodržování

¹⁴⁶ O. Fleischmann (2001), který tvrdí, že nelze pojem sociálně patologických jevů chápat jako synonymum k termínu sociální deviace, ale jako zjevné deviantní chování. K sociálním deviacím zařazuje poruchy chování, delikvenci, automutilaci, sebevražednost, problematiku abúzu drog apod.

¹⁴⁷ Sociální norma je pojem, který se používá v širším významu, než je v oblasti práva. Vedle zákonů zahrnuje také náboženské a etnické normy, normy, které se vztahují k určitým zvykům a rituálům ve společnosti (Munková, 2001).

kontrolovány, bude existovat institut sociální kontroly (Mühlpachr, 2009) a následné porušení těchto norem bude potrestáno (Jedlička, 2004). Všechny sociální normy jsou doprovázeny těmito sankcemi a jsou určeny k ochraně proti nonkonformitě (Mühlpachr, 2009). Jsou podmíněny historicky a s vývojem společnosti se mění. Stejně tak i struktura sociálně patologických jevů (Hroncová, Kraus, 2006).

Konformní chování je podpořeno společenskými reakcemi na to, zda jsou či nejsou pravidla a normy dodržovány. Jedná se tedy o reakce pozitivní, tzn. formální a neformální odměny, např. pochvala, ocenění apod. Dále také o reakce negativní, což jsou formální a neformální tresty od rodičovského pokárání až po uložení trestu odnětí svobody (Fischer, Škoda, 2009). Chováním je kontrolováno v souladu se společenskými normami, přičemž tato kontrola může být vnitřní, tzn., že jedinec kontroluje sám sebe, nebo vnější, tzn., že kontrola probíhá z okolí (Mühlpachr, 2009). Sociální kontrola zahrnuje „*všechny mechanismy formální¹⁴⁸ i neformální¹⁴⁹ povahy, kterými se společnost chrání proti svým narušitelům v zájmu udržení sociálního konsensu*“ (Sochůrek, 2009, s. 14). Příliš silná sociální kontrola zahrnuje v boji se sociálně patologickými jevy prvky totalitní společnosti, oproti tomu nízká míra vede ke zvýšení výskytu těchto jevů a v závěru až k rozpadu sociální struktury a konsensu společnosti (Sochůrek, 2009).

„*Sociálně patologické jevy jsou vždy pro společnost či jednotlivce negativní*“ (Fischer, Škoda, 2009, s. 14) a jsou důsledkem působení řady biopsychosociálních faktorů, které působí v danou dobu ve vzájemné interakci. Příčiny těchto jevů lze označit multifaktoriálně¹⁵⁰.

Teorie zdrojů sociálně patologických jevů vychází ze tří přístupů, a to z (Fischer, Škoda, 2009; Sochůrek, 2009):

- biologicko-psychologické teorie, které zkoumají vztah mezi stavbou těla, lidského charakteru a chování,
- sociálně psychologické teorie¹⁵¹, které se zaměřují na různé psychické poruchy a abnormality, které způsobují příčiny sociálně deviantního chování,

¹⁴⁸ Mezi formální instituce, které využívají sociální kontroly, mohou být policie, justice apod. a jsou zřízeny s cílem dohlížet na dodržování norem a zákonů v dané společnosti (Sochůrek, 2009).

¹⁴⁹ Mezi neformální instituce, které spadají do sociální kontroly, patří rodina, spolupracovníci, vrstevníci, sousedé apod. (Sochůrek, 2009).

¹⁵⁰ Viz také R. Jessor (1991); BAG, 2006; J. S. Novotný, P. Okrajek (2012).

¹⁵¹ Jedná se např. o teorie sociálního učení, teorie charakteru a temperamentu (Sochůrek, 2009).

- sociologické teorie¹⁵², které se zabývají porušováním sociálních norem.

J. S. Novotný, P. Okrajek (2012) poukazují na to, že prevence či terapie v některých případech nebere tuto multifaktorovost v potaz, čímž se snižuje jejich následná účinnost. Příčiny mohou být rovněž tzv. vnitřní (endogenní) a vnější (exogenní). K těm prvním lze přiřadit vrozené vlastnosti osobnosti, např. vlohy, dispozice, inteligence a temperament, ale i intelekt, jenž tvoří podstatnou část socializace člověka (Novotná, Kremlíčková, 1997). Ohrožení zde mohou být žáci, kteří nemají dostatečně rozvinutou životní orientaci a nejsou schopni si ji aktivně stimulovat (Marková, 2008). Vnější, exogenní příčiny vymezuje V. Pokorný, J. Telcová, A. Tomko (2003; BAG, 2006), který poukazuje na prostředí rodinné, školní a později pracovní či společenské. Rovněž na sociální vztahy nebo způsob trávení volného času dané cílové skupiny. Ohrožení mohou být v tomto případě žáci ze sociálně slabých poměrů s omezující možností životního uplatnění, žijící v neúplných, rozvrácených a citově strádajících rodinách. Zároveň žáci jiné národnostní menšiny a hůře se integrující do kulturního prostředí (Marková, 2008). R. Jessor (1991) tento typ příčin obohacuje o stres a snadnější dostupnost návykových látek. Mezi psychosociální rizika autor zahrnuje široké rozpětí osobního vývoje a sociální adaptaci žáka. Rizikové chování může jedince omezit při adekvátním plnění sociálních rolí, jež se od něj očekávají a plněním běžných vývojových úkolů či postupným získáváním dovedností a kompetencí potřebných k přechodu do další fáze života.

Významnou roli zde hraje socializační funkce nežádoucího způsobu chování, která má v dospívání formu experimentování a exploračního chování. V situacích opakovaného selhání vybírá žák ty formy chování, které jsou rizikové a prostřednictvím kterých dosáhne svého stanoveného cílů, nebo které mu umožní se neúspěchů vyvarovat. Nemalou úlohu zde zastává i pocit sounáležitosti žáka ve společnosti. To znamená, zda přijímá společenské normy, hodnoty a zvyklosti. Čím více je má žák zvnitřněné, tím bude méně ohrožen. U žáků, kteří připisují negativní důsledky náhodě a vnějším vlivům více než vlastnímu chování, bude častější výskyt rizikového chování, protože podceňují negativní následky svého chování (Miovský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010) a následnému vzniku sociálně patologických jevů. Přesto ale ne každý jedinec, který se se sociálně patologickými jevy setká, je jimi ohrožen (Novotná, Kremlíčková, 1997).

¹⁵² Jedná se např. o teorie odlišného kognitivního stylu, kulturního přenosu, diferenciální asociace, anomie, apod. (Sochůrek, 2009).

V praxi dochází ke sledování sociálně negativních jevů na základě tzv. indikátorů sociální patologie, tj. na základě jejich obsahu, periodicity či územního hlediska.

Mezi jednotlivé z nich lze zmínit indikátory podle (Sochůrek, 2009):

- způsobu sledování, a to
 - pravidelně v mezinárodních médiích,
 - pravidelně v domácích médiích,
 - dat, která jsou uváděna neperiodicky, např. výzkumné zprávy,
 - indikátory, které jsou v odborné literatuře nekoordinované,
 - indikátory, které jsou prozatím nesledované a neznámé,
- další možná hlediska, a to v souvislosti
 - s biologickou reprodukcí lidského rodu,
 - se způsobem života daného jednotlivce, skupiny a společnosti,
 - s ekonomickou situací (výroba, spotřeba apod.),
 - s porušením právních norem,
 - s dalšími okolnostmi,
- způsobů třídění, zda se jedná o sociálně patologické jevy
 - z vlastní vůle dané osoby,
 - z genetického hlediska,
 - způsobené druhými lidmi,
 - způsobené státní mocí a úřady,
- jiného principu třídění, a to zaměřeného
 - na sebe (snížení pudu sebezáchovy dané osoby),
 - na zkrácení či zániknutí života jiné osoby,
 - na omezení práv druhého člověka,
 - na snížení pudu zachování lidského rodu.

Na základě vzniku nových věd se také oblast sociální patologie rozdělila do dílčích disciplín a jednotlivé z nich se do hloubky začaly věnovat jednotlivým jevům

(Sochůrek, 2009). Sociálně patologické jevy jsou vnímány jako celek a v rámci prevence jsou rozdělovány na prevenci drogových závislosti a prevenci kriminality (MŠMT, 2011a).

Jednotlivé negativní jevy spolu úzce souvisí a jsou vzájemně provázány. Vznik jednoho podmiňuje vznik druhého. Mnohem úspornější činností je těmto jevům předcházet, než se poté snažit odstranit vzniklé škody (Bednářová, Pelech, 2000). Jedinec se vykazuje takovým chováním, „*kteřé je charakteristické především nezdravým životním stylem, nedodržováním nebo porušováním sociálních norem, zákonů, předpisů a etických hodnot*“ (Pokorný, Telcová, Tomko, 2003 s. 9). Tyto „*formy chování mají relativně hromadný charakter a svými negativními důsledky ohrožují nejen příslušného jedince, ale také společnost*“ (Vališová, Kasíková et al., 2007, s. 354). Ve skutečnosti je vznik těchto jevů výsledkem působení různých biopsychosociálních faktorů.

Příčiny vzniku jevů je celá řada, ale lze je shrnout do základních přístupů vytvářejících teorii, a to (Fischer, Škoda, 2009):

- předpokládající existenci určitých typů osob, jež mají tendenci volit chování mimo normy společnosti,
- situační, které předpokládají působení jistých sociálních situací na vznik sociálně patologických jevů, přičemž tohoto chování se může poté dopustit kdokoliv,
- konjunktivní poukazující na kombinaci obou předchozích přístupů.

Členění sociálně patologických jevů je z hlediska různých autorů odlišné.

Podle A. Vališové, H. Kasíkové, et al (2007) lze zde zařadit např.:

- závislost na návykových látkách,
- vážnější poruchy společenského zařazení, které představuje delikvence (vandalismus, sprejerství, prostituce atd.),
- příslušnost k extremistickému hnutí nebo náboženské sektě,
- poruchy sebepojetí (módní vlivy, které svými důsledky ohrožují zdraví mladých osob a v určitých případech i životy postižených),
- poruchy příjmu potravy a bigarexie.

Jiný přehled sociálně patologických jevů nabízí P. Mühlpachr (2009), který je stejně výstižný k výše uvedeným definicím tohoto pojmu, a zařazuje zde:

- závislosti (na návykových látkách, automatu, sektách),

- patologické jednání vůči sobě samému (např. tetování, automutilace, piercing, sebevražedné pokusy),
- pseudosociální jednání (např. promiskuita, prostituce, přenositelnost pohlavních chorob, hackeři, hooligans, patologické názorové proudy, např. neofašismus, skinheads, anarchismus),
- jednání asociální (rasismus, xenofobie, týrání, pohlavní zneužívání, sexuální deviace, kriminalita, agresivita apod.).

Mezi rizikové chování řadí autorky A. Vališová, H. Kasíková, et al. (2007) např. vzdorovitost, záškoláctví, lhaní a podvody, krádeže, útěky či šikanu, které mohou mít přechodný charakter a lze je vhodným působením korigovat. Je potřeba si uvědomit, že právě nerozpoznané a přehlížené rizikové chování se může vyvinout ve vážnější socializační problémy a vyústit tak v sociálně patologické chování (Vališová, Kasíková, 2007).

J. Machová, D. Kubátová (2009, s. 175) poukazuje na to, že se sociálně patologické jevy dotýkají problematiky nežádoucích a společensky nebezpečných projevů chování, avšak pro vývojové období dětí a mládeže je lepší používat koncept syndromu rizikového chování, které je vhodnější také ze zdravotního hlediska. Rizikové chování *„zahrnuje jevy a chování před vývojem jasně patologie a v době, kdy je ještě snadněji ovlivnitelné. Postihuje tak příčiny a tím ukazuje i směr prevence a řešení. Jde o určité hraniční „území“ mezi mírnějšími odchylkami od normy a už vyvinutou patologií“*. Tudíž by nemělo dojít k nahrazení jednoho pojmu druhým a primární prevence by měla zamezit vzniku projevu prvních příčin a následnému společensky nežádoucímu projevu chování osob.

Je možné se setkat také s vymezením opačným, který má nejen M. Miovský, L. Skácelová, J. Zapletalová, et al. (2010), a které poukazuje na rizikové chování jako odlišné chování od společenských norem. Jedná se o chování společensky nežádoucí, nevhodné, antisociální (Jessor, 1991). Zde je možné shlédnout velmi podobné vymezení jako u pojmu sociálně patologických jevů.

Rizikové chování vymezuje M. Miovský, L. Skácelová, J. Zapletalová, et al. (2010) jako chování, u kterého dochází k viditelnému růstu zdravotních, sociálních, výchovných a jiných rizik, a to nejen pro jedince, ale také pro celou společnost. Vzorec rizikového chování je *„souborem fenoménů, jejichž existenci a důsledky je možné podrobit vědeckému zkoumání a které lze ovlivňovat preventivními a léčebnými intervencemi“* (Miovský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010, s. 24).

Rizikové chování je dále „*jakékoli chování, které může negativně ovlivnit tyto psychosociální aspekty úspěšného vývoje dospívajícího*“ (Jessor, 1991, s. 3). Přímo a nepřímo poškozuje tělesnou a psychickou stránku člověka, jeho zdraví, popř. osobnostní rozvoj. Pojem dále zahrnuje také nedostatečné plnění sociálního očekávání (např. špatná školní výkonnost) nebo nezdravé návyky chování (nezdravá výživa) (Bühler, 2003).

Rizikové chování je považováno za nedostatečnou kompetenci a neschopnost daného jedince zvládnout a plnit úkoly, které se v daném vývojovém období očekávají (Miovský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010). V případě kumulace zátěžové situace se vystupňují nároky na adaptaci jedince, může dojít až k dezintegraci jeho vlastní osobnosti. Jako důsledek se může objevit následně vytvoření odchylky od běžné sociální normy, která vede k poruchám chování a ke zhoršení zdravotního stavu jedince (Mrázová in Kubátová, 2002).

P. Macek (2003) rozděluje rizikové chování na to, které poškozuje tělesnou a psychickou stránku žáka a poté na chování, které ohrožuje celou společnost a způsobuje případně újmu druhým lidem.

Obecně dochází k rozlišení 9 oblastí rizikového chování, které jsou zařazovány do hlavních tematických oblastí školních institucí. Uvedená členění jsou ztížena tím, že koncept rizikového chování se vyvíjí a některé z těchto oblastí nelze jednoznačně přiřadit. Existují i samostatné kategorie různých typů chování, které způsobují výchovné, sociální, trestněprávní nebo zdravotní důsledky.

Lze zde uvést (Miovský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010, s. 24):

- „*záškoláctví,*
- *šikana a extrémní projevy agrese*
- *extrémně rizikové sporty a rizikové chování v dopravě,*
- *rasismus a xenofobii,*
- *negativní působení sekt,*
- *sexuální rizikové chování a reprodukční zdraví,*
- *závislostní chování“.*

Do širšího pojetí lze zařadit další dva okruhy, a to (Miovský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010):

- poruchy příjmu potravy,
- poruchy spojené se syndromem týraného a zanedbávaného dítěte.

J. Hamanová (2001) doplňuje k těmto okruhům další, které by neměly být v oblasti rizikového chování opomíjeny. Jedná se o zhoršený prospěch ve škole, vyloučení ze školy, útoky z domova, suicidální jednání a rovněž upřesnila projevy agrese žáků na vandalismus, nadměrné rvačky, krutost ke zvířatům apod.

Světová zdravotnická organizace WHO rozděluje rizikové chování na formy (Labáth, Ambrózová, 2001):

- pasivní (záškoláctví, vyhýbání se nárokům, únikové chování),
- agresivní (delikvence, násilí, terorismus),
- kompromisní (výkyvy v práci a v sociálním životě, znaky nestability).

Rizikové chování zahrnuje různé formy, které nejsou vždy jasně vymezeny. Způsobují zdravotní, sociální a psychické ohrožení jedince i jeho sociálnímu okolí. „*Společným jmenovatelem všech zmiňovaných způsobů rizikového chování je kritérium nepatologické úrovně projevů, tj. nedochází k naplnění známek patologie (např. drogová závislost, poruchy příjmu potravy, poruchy osobnosti)*“ (Miovský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010, s. 31). Daná forma nežádoucího způsobu chování může být prostředkem ke zvládnutí problémů, což je nebezpečné kvůli vytváření stabilních vzorců chování. Rizikové formy následně fungují formou maladaptivní copingové strategie (Miovský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010).

Jedinec, který se chová rizikově v jedné oblasti, se chová takto v oblastech dalších. Dochází k propojenosti jednotlivých projevů rizikového chování s formou životního stylu, proto musí preventivní strategie směřovat na rizikové chování jako na celek, ne pouze na jednotlivé projevy (Miovský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010).

Všechny děti a mládež nejsou schopny se vyrovnat se situací, ve které se nachází a rovněž s problémy, se kterými se v průběhu života mohou setkat. Na pozitivním a negativním jednání žáka se podílí jisté rizikové faktory, které „*jsou environmentálními stresory zvyšující u dětí pravděpodobnost špatné adaptace nebo negativních důsledků v oblasti fyzického zdraví, mentálního zdraví, školního výkonu a sociálního přizpůsobení.*

Obvykle se jedná o traumatické životní události, socioekonomické znevýhodnění (chudoba), rodinný konflikt, dlouhodobé vystavení násilí, vážné problémy rodičů, jako je alkoholismus, závislost na drogách., kriminální jednání nebo duševní choroba“ (Šolcová, 2009, s. 13).

R. Jessor (1991, s. 1) doplňuje předchozí vymezení rizikových faktorů. Souvislost spatřuje „*s rostoucí pravděpodobností dopadů, které mají negativní vliv na zdraví, kvalitu života nebo život samostatný*“. Rizikový faktor zvyšuje pravděpodobnost vzniku rizikového chování (BAG, 2006) a následně projevu sociálně patologických jevů.

Vlivem společenských okolností a díky její neustálé změně přibývá počet případů rizikového chování dětí a mladistvých, kteří se dále dopouští sociálně patologického chování (Novotný, Okrajek, 2012). S navyšujícím se počtem se snižuje věková hranice osob, v rámci které se prvotně nežádoucí chování projevuje. Je potřeba vzít v úvahu, že se snižujícím se věkem se mění příčiny tohoto chování (Novotný, Okrajek, 2012).

V. Vojtová (2009a) poukazuje na vývoj poruch chování, které se vyvíjí z rizikových faktorů. Na ně navazuje fáze vzniku problémového chování, a poté závažné poruchy chování mající dalekosáhlé důsledky. Dochází k vystupňování chování až do oblasti projevů sociálně patologických jevů, které právě s poruchami chování velmi úzce souvisí. Autorka hovoří o nutnosti včasné diagnostiky a rozpoznání takového chování již v první fázi, a to zejména ve školním prostředí, ve kterém se chování vyskytuje a současně nabaluje.

Oproti tomu M. Klein (2004) poukazuje již na období dětství, ve kterém by mělo dojít k odhalení možné hranice daného jedince. Nemělo by dojít k pozdějším projevům, jež se budou vyznačovat svými škodlivými výsledky v chování.

Dotyčný jedinec se často chová rizikově proto, že si řeší podvědomým způsobem některé ze svých nedostatků, ale ne z toho důvodu, že by se takto rozhodl sám a úmyslně (Machová, Kubátová, 2009). Aby mohla být primární prevence rizikového chování a následně projevu sociálně patologického chování účinná, je nutné umět jasně pojmenovat to, co je pro jedince a společnost rizikem, jak riziko vypadá a zda je možné ho pozitivně ovlivnit. Možnost riziko zaznamenat, rozlišit, zařadit, odhalit jeho příčiny a vyhodnotit ho zvyšuje efektivitu intervence (Miovský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010; Novotný, Okrajek, 2012; Fischer, Škoda, 2009).

Hodnocení velikosti rizika zahrnuje jeho intenzitu, počet různých rizikových způsobů chování či míru, v jaké se objevuje a aktuální věk jedince. Vysoké ohrožení by se mohlo stát výsledkem dlouhodobé účasti v organizované struktuře rizikového chování a menší účasti

v ochranných způsobech chování (Jessor, 1991). Čím bude proveden vyšší odhad potenciačního rizika, tím silněji se projeví přání vyhnout se mu (Barth, Bengel, 1998).

O. Matoušek (in Koscurová, 2011) uvádí možné důsledky vzniku rizikového chování:

- zvýšenou zranitelnost dětí,
- ubližování sobě samému,
- rizikové chování namířené vůči druhým lidem a společnosti.

Proti vzniku rizikových faktorů působí tzv. faktory ochranné, případně zmírňují jejich průběh a dopady, nebo je vyvažují (Jessor, 1991). Příčinou rizikového chování je převaha právě rizikových faktorů nad ochrannými (Machová, Kubátová, 2009). Ochranné faktory napomáhají tomu, aby děti a mládež nepodlehli rizikovému chování. V případě, že se už takového chování dopouští, je u nich následné odstranění však rychlejší než u ostatních. Působí v každém prostředí (Jessor, 1991), tj. v sociálním či psychickém. Umožňují pozitivní zvládnutí věkově přiměřených rozvojových úkolů a zátěžových situací (Regierungspräsidium Stuttgart, 2009). U části osobnosti lze hovořit o důrazu na zdraví a netolerování deviací, v oblasti chování o zapojení do školních aktivit či zařazení rodiny, zájmu dospělých, konvenčního chování vrstevníků nebo sociální kontrolu do sociálního prostředí (Jessor, 1991). Dobré vztahy v rodině a zdravý vývoj dítěte, otevřená komunikace a demokratická výchova mohou být podporovány samotnými rodiči. Z jejich strany je důležité rozvíjet sebeúctu a sebedůvěru dítěte a nabízet mu pozitivní perspektivy (Machová, Kubátová, 2009).

Ve školním prostředí je nutno podporovat dobré výkony žáků, pozitivní vztahy s ostatními spolužáky a napomáhat vytváření dobrého školního klimatu (BAG 2006). J. Machová, D. Kubátová (2009) doplňují o poskytnutí důvěry v úspěšném zvládnutí náročných úkolů a problémů, povzbuzení k partnerskému rozhovoru, odhalení příčin nežádoucího chování žáka tak, aby došlo k zabránění jeho vývoje následně do sociálně patologického, pomoc v hledání konkrétních ochranných faktorů, zamezení použití zákazů, ale podporu vlastního rozhodnutí a odpovědnosti jedince za své činy, či vysvětlení žákům, že se správným chováním ve společnosti o nic sami neochuzují. Žáci by si měli uvědomit, že díky překážkám, s kterými se setkávají, rozvíjí svou schopnost utkat se s problémem a tím rostou jako osobnost. K tomu všemu má možnost dopomoci třídní učitel, jež má ke své třídě nejbliže a nejlépe by měl tuto cílovou skupinu znát. Třídní učitelé mají

dle L. Doubravy (2009) příležitost pracovat s těmi žáky, kteří jsou ve škole neúspěšní, jelikož právě z nich se stávají následně žáci problémoví.

Díky vzájemnému poměru podpory ochranných faktorů a snížení rizikových se buďto dotyčný jedinec takového chování vyvaruje, nebo ho přijme. Bylo prokázáno, že ochranné faktory mají velkou sílu a dokážou neutralizovat právě ty rizikové (Machová, Kubátová, 2009). M. Miovský, L. Skácelová a J. Zapletalová, et al. (2010) nabízí v následující tabulce č. 3 ty nejdůležitější faktory protektivní a rizikové.

Protektivní faktory	Rizikové faktory
<p><i>Osobnostní systém</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - pozitivní orientace na školu, - pozitivní orientace na vlastní zdraví, - netolerantní postoje vůči sociopatogenním jevům. 	<p><i>Osobnostní systém</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - nízké očekávání úspěchu, - nízký self-esteem, - obecná beznaděj týkající se života.
<p><i>Percipovaný environmentální systém (charakteristiky prostředí)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - pozitivní vztahy s dospělými, - modely chování přátel, které odpovídají společenským normám, - vnímaná silná sociální kontrola a sankce za přestupky. 	<p><i>Percipovaný environmentální systém (charakteristiky prostředí)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - modely problémového chování přátel, - silnější orientace na vrstevníky než na rodiče.
<p><i>Systém chování</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Zapojení do prosociálních aktivit, jako je např. dobrovolná práce. 	<p><i>Systém chování</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Malá školní úspěšnost, ukončení školních docházky pro neprospěch.

Tabulka č. 3 Přehled protektivních a rizikových faktorů ovlivňující daného jedince v oblasti sociálně patologických jevů (Miovský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010, s. 38)

V příloze č. 6 a 7 je možné shlédnout další přehled faktorů autorů R. Jessora (1991) a K. Edmondse, et al. (in Úřad vlády ČR, 2006), které se dotýkají dětí a mládeže.

3.2 Primární prevence sociálně patologických jevů a její vymezení

Mezi odborníky převládá názor, že kdyby společnost věnovala oblasti prevence více pozornosti, dokázala by předejít sociálně patologickým jevům. Prevenci je možné zrealizovat v jakékoliv oblasti (Schavel, Čišecký, Oláh, 2008).

Slovo prevence pochází z Říma z latinského kořena slova „praevalleo“ a „praevalere“, což znamená vzhled, vliv, sílu, nadváhu vztahující se k získání převahy, soulad předností a ponechání si majority. V latinském slovníku lze najít další odvozeniny s velmi zajímavým významem, a to např. vylouvat se, převést, rozšířeně vést, předkupovat, odvrátit (např. smrt) apod. Nakonec je nutno zmínit také spojení „illuc praevertamur“ ve významu „nechat změnit náš pohled na danou věc“ (Kappeler, 1999).

Ve slovníku cizích slov z poloviny 19. století se nachází slovo „präveniren“ ve smyslu předejít, předcházet, věnovat pozornost, ale i předpojatého mínění, část řečnictví. Dále ještě „prävision“ ve smyslu předvídání budoucích událostí (Kappeler, 1999). K. Nešpor, L. Csémy, H. Pernicová (1999, s. 6) dodává překlad, a to tzv. opatření či včasná obrana, ochrana.

První systematická definice pojmu prevence pochází z medicíny a rozdělila se do primární, sekundární a terciární oblasti. Systematizování bylo využito v dalších disciplínách, přičemž rozlišení jednotlivých preventivních druhů spočívá v časovém bodu zasazení opatření (Schmidt, 2009).

V tomto století se využívá slovo prevence, či profylaxe a měla by dané jedince společnosti ochraňovat v rámci oblasti medicínského před nakažením, v rámci trestního práva před kriminálním chováním a v sociální práci před vznikem nežádoucích projevů chování (Kappeler, 1999).

Prevence by se měla (Kappeler, 1999; Švec, Jeřábková, Tesařová, 2007; Matoušek, 2003):

- snažit o předcházení a zamezení sociálně patologických jevů v rámci celé společnosti a snížit výskyt rizik, jež jsou s těmito jevy spojeny (primární prevence),
- snažit o zamezení dalších projevů sociálně patologických jevů a přetrvávání, přičemž její zaměření směřuje již k ohroženým skupinám, u kterých je zvýšené riziko vzniku

sociálně patologických jevů (sekundární prevence, některými autory již označována jako indikovaná),

- snažit se o omezení vznikajících překážek, které podporují sociálně patologické jevy (terciární prevence).

„Prevence je přiměřená akce, která má působit proti výskytu anebo rozšíření určitého jevu v dané populaci. Prevence může rovněž podporovat jev opačný a neslučitelný s kontrastním jevem“ (Bruno, Dell Uomo, Fasoli, et al. 1996, s. 9) a zahrnuje taková opatření, prostřednictvím kterých se předchází sociálnímu selhání základní hodnoty společnosti (Matoušek, 2003). Prevence nežádoucích jevů je výhodnější, než následné odstranění jejich následků (Ondrejko, 1998). *„Žádný stát není tak bohatý, aby mohl věnovat nadbytečné prostředky do oblasti prevence. Zároveň není žádný stát tak bohatý, aby mohl po podcenění preventivní práce zvládnout důsledky následného projevu různých projevů sociálně patologických, růstu sociálního chování, včetně nárůstu závažných onemocnění“* (Skalík, 2003a, s. 288).

Preventivní opatření a prevence jsou často používanými pojmy. Na základě odlišných způsobů pozorování jejich autorů jsou v různých předložených definicích zdůrazněné jiné aspekty. Společné znaky, které slouží jako kritéria k určení pojmů prevence, jsou formulovány následovně (Barth, Bengel, 1998):

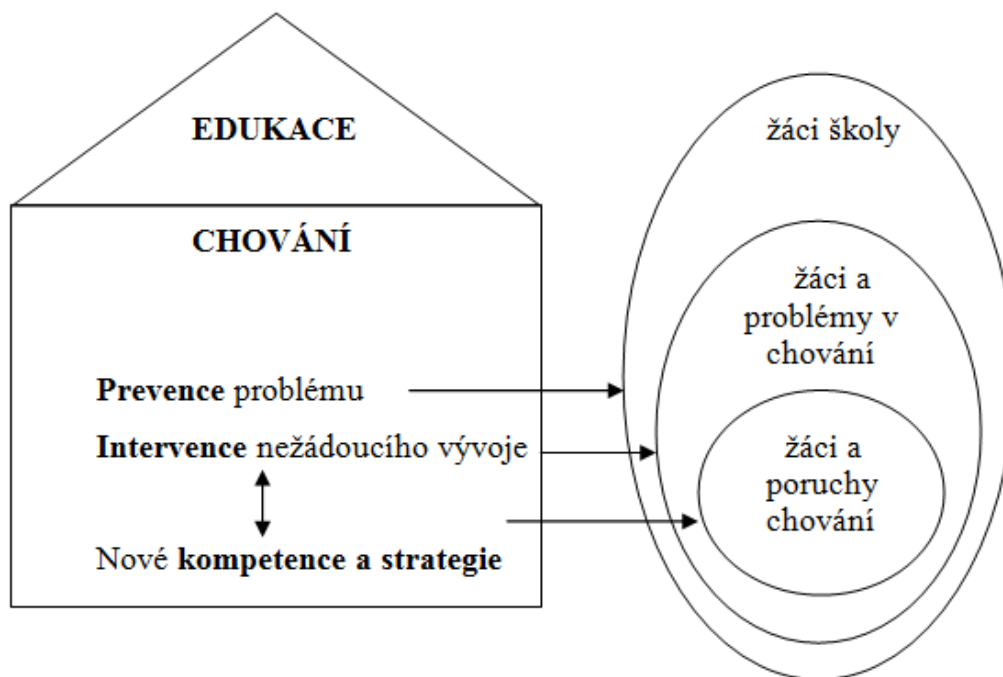
- zlepšení a udržení zdravotního stavu osob ve společnosti, či jejich jednotlivých skupin,
- interdisciplinarita, tj. spolupráce v oblasti psychologie, sociologie a pedagogiky, kde má prevence svůj přínos,
- různé roviny prevence, např. znalosti, postoje žáka,
- preventivní opatření, jež jsou dlouhodobě orientovány a cíleně zaměřeny na komplexní změny v oblasti prožívání a chování¹⁵³.

Problematika sociálně patologických jevů je rozsáhlá a velmi často jsou jednotlivé jevy vzájemně úzce provázány. Jejich následná prevence proto *„vyžaduje systémový přístup, komplexnost, včasnost, vytrvalost, důslednost a pružnost“* (MŠMT, 2009, s. 5).

Následující obrázek č. 7 poukazuje na výchovně-vzdělávací proces v podmínkách školy, k jejichž stěžejním oblastem cílů a úkolů je zařazena fáze prevence, intervence

¹⁵³ Změna nežádoucího chování odpovídá delšímu časovému úseku, a proto se odpovídající žádoucí chování posiluje velmi těžce (KKH, 2004).

a rehabilitace. Komplexnost prevence by se měla zejména projevit v součinnosti primární, sekundární a terciární prevence. Oblast intervence se orientuje na práci učitele s faktory nežádoucího chování ve školní oblasti a v prostředí mimo školu. Zaměřuje se cíleně na stereotypy v chování žáka. Důležitou součástí při realizaci intervence je předpoklad změny hodnotové orientace žáka, přičemž jeho cílem je přerušení, zastavení a změna v nežádoucím způsobu chování žáků (Vojtová, 2009a). Pozornost věnována prevenci a intervenci je kombinací psychosociálních zátěžových faktorů z prostředí rodiny a vnějšího okolí (Klein, 2004). Poslední fáze, tzv. rehabilitace, se orientuje na odstranění poruchy, ale zároveň se snaží o omezení doplňujících negativních vlivů souvisejících s problémem žáka. Zde nachází své opodstatnění analýza jeho sebereflexe a zaměření se na rozvoj jeho pozitivních schopností a možností. Prostřednictvím nich lze dosáhnout změny v hodnotové orientaci (Vojtová, 2009a).



Obrázek č. 7 Výchovně-vzdělávací proces etopedie ve školách (Vojtová, 2009a, s. 111)

„Primární prevencí sociálně patologických jevů se rozumí koncepční, komplexní, cílený, plánovitý, flexibilní a efektivní soubor opatření, odborných činností a nabídek, zaměřený na posilování a rozvoj společensky žádoucích postojů, hodnot, zájmů, forem

zdravého životního stylu, chování a jednání jednotlivců i skupin“ (Pokorný, Telcová, Tomko, 2003, s. 14).

Primární prevence zahrnuje „*veškeré konkrétní aktivity realizované s cílem předejít problémům a následkům spojených se sociálně patologickými jevy, případně minimalizovat jejich dopad a zamezit jejich rozšíření“* (MŠMT, 2009, s. 8), a to do dosud nezasažených vrstev společnosti (Bednářová, Pelech, 2000).

M. Miovský, L. Skácelová a J. Zapletalová, et al. (2010) hovoří u tohoto druhu prevence o jakémkoliv typu výchovných, vzdělávacích, zdravotních, sociálních či jiných intervencí, které jsou namířené proti výskytu nežádoucího chování, zamezující jeho další nárůst a zmírňující již existující projevy.

J. Levická (in Schavel, Čišecký, Oláh, 2008) vymezila prevenci jako činnost nasměrovanou na minimalizování antisociálních problémů, které se vyskytují v životě daného jednotlivce, rodin, skupin i komunit. Primární prevence se snaží o vyloučení působnosti škodlivých činitelů, přestože je člověk zdravý a snaží se o zabránění vzniku sociálně patologických jevů (Matějček, 2002).

J. Schilling (in Schavel, Čišecký, Oláh, 2008) shledává primární prevenci jako souhrn všech úsilí společnosti, které působí proti vzniku nežádoucího chování nebo abnormálních životních osudů. Prevence je proces tvorby soustavy a následné realizace v oblasti opatření společnosti, které si kladou za cíl snižování a neutralizaci podmínek pro vznik sociálně patologického chování (Schavel, Čišecký, Oláh, 2008).

Primární prevence je intervence před tím, než se objeví problém. Snaží se eliminovat příčiny, které dále spouští sociální či zdravotní problémy. Základním principem je rozvoj vědomostí a zásad zdravého životního stylu, motivace individua k projevům žádoucího chování, k preferenci hodnot, postojů a principů akceptovatelné společnosti. Je zahrnutá do programu sociální, školní, zdravotní, populační a rodinné politiky státu, profesionální přípravy na budoucí povolání jedinců, využívání volného času apod. (Schavel, Čišecký, Oláh, 2008). Jak bylo v úvodu této kapitoly zmíněno, je potřeba podporovat protektivní faktory a oproti tomu redukovat a minimalizovat rizikové (Miovský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010), které mohou mít za následek rozvoj sociálně patologických jevů.

Pozitivní působení na cílovou skupinu dětí a mládeže tvoří příznivé podmínky proti nežádoucím vlivům. V této oblasti nevzniká automatismus, jelikož každý z jedinců je individuem, který subjektivně vnímá a zpracovává odlišné zkušenosti (Kapeler, 1999).

Je potřeba, aby byli děti a mládež připraveni na setkání s různými problémy a aby se s nimi dokázali na základě získaných informací vyrovnat, případně jim sami předejít (Matějček, 2002). Působení je v praxi směřováno na jednotlivé sociálně patologické jevy, přičemž jeho efektivita je závislá na systematické práci s těmito jevy a komplexním pojetí (Štáblova, 1997).

Soubor různých přístupů a intervencí primární prevence je zahrnut v řadě resortních oblastí, jejichž prolínání se se odráží v národních koncepčních dokumentech. Doposud není přesně vymezená hranice mezi školskou a zdravotnickou prevencí nebo prevencí kriminality, a proto dochází k vytváření mezisektorové¹⁵⁴ a mezioborové¹⁵⁵ povahy prevence (Miovský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010). K. Večerka, J. Holas a J. Tomášek, et al. (2007) hovoří o tom, že preventivní systém, který je založený pouze na represivní kontrolní strategii stigmatizuje mladistvé a vyvolává naopak další kriminální chování, což ztěžuje návrat k normalitě. Kritika byrokracie a nízká efektivita služeb, které jsou poskytovány státem, podporují ideu omezení státních intervencí prostřednictvím vězení a vězeňského systému.

P. Bém, K. Kalina (2003) vymezují obecnou charakteristiku primární prevence. Do té řadí její sociální charakter, v rámci kterého vnímají celou populaci jako celek a vybrané cílové skupiny, čímž se liší od prevence sekundární a terciární, které se zaměřují na jednotlivce. Autoři věnují pozornost také prostředkům primární prevence, které napomáhají dosáhnout zvolených cílů. Používají metody psychologie, pedagogiky, sociologie, veřejné politiky, reklamy, marketingu apod. Metody jsou nelékařské a nemedicínské, což ale neznamená vyloučení lékařů z této oblasti. Lékař je vždy hodnotným členem týmu, který koncepci a metodiku primární prevence vypracovává a provádí (Bém, Kalina, 2003, s. 276). Zvolené metody a přístupy napomáhají k efektivitě primární prevence. Z. Matějček (1994) přirovnává problematiku negativních jevů ve společnosti k ledovci, protože vrchol je jen jedna desetina z celku a ční nad hladinu. S touto částí pak může společnost určitým způsobem zacházet a pracovat, tzn. osekávat vrchol ledovce. Zbytek, který je ukrytý pod hladinou, je ovlivnitelný tzv. zahříváním oceánu. Působení na viditelnou část ledovce zahrnuje specifickou primární prevenci, na spodní část nespecifickou primární

¹⁵⁴ Mezisektorová povaha prevence směřuje ke koncepčně rozvíjeným jednotlivým programům a přístupům v různých resortních liniích, např. školské, zdravotnické, sociální či linii ministerstva vnitra, dopravy, spravedlnosti (Miovský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010).

¹⁵⁵ Mezioborová povaha prevence se projevuje v prolínání řady oborů, a to pedagogiky, psychologie, sociologie, veřejného zdraví apod. (Miovský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010).

prevenci. Nespecifická primární prevence by se měla na úrovni společnosti zabývat zahříváním oceánu a díky specifické primární prevenci pak reagovat na fenomény, které se ve společnosti objevují. Obě tyto složky se musí vzájemně doplňovat. V příloze č. 8 se nachází celistvý pohled na primární prevenci a složky, které jsou ovlivňovány (Regierungspräsidium Stuttgart, 2009).

O. Matoušek, A. Kroftová (in Schavel, Čišecký, Oláh, 2008) poukazují na to, že cílem primární prevence není jen absence sociálně patologických jevů, ale také prezentace sociálně žádoucího a prosociálního chování.

Mezi další cíle lze tedy uvést (Fleischmann, 2001; Nešpor, Csémy, Pernicová, 1999):

- předcházení šíření sociálně patologických jevů,
- vytvoření informačního a realizačního prostoru pro prevenci sociálně patologických jevů¹⁵⁶,
- eliminace možnosti žáků setkat se a aplikovat sociálně patologické chování,
- zvýšení resistance jedinců vůči sociálně patologickým jevům.

J. Němec, I. Bodláková (in Macoun, 2006) zdůrazňují nutnost naučit dotyčnou osobu bránit se těmto jevům. O. Fleischmann (2001) hovoří o potřebě vytvoření informačního a realizačního prostoru pro prevenci sociálně patologických jevů a upozornit na to, že se nejedná jen o specifický problém daného jedince, ale celé společnosti (Kubátová, 1998), ke které by měla být přesunuta pozornost. Aby se uskutečnily vytyčené cíle primární prevence, je potřeba přestavby a rozšíření tradičních medicínsko-psychiatrických a psychoterapeutických myšlenek (Kappeler, 1999).

Cíle primární prevence jsou ovlivněny několika determinanty, mezi které M. Schavel, F. Čišecký, M. Oláh (2008) zahrnuje následující:

- legislativní rámec, jenž je prevencí uplatňován,
- formulování obsahu jednotlivých aktivit,
- tvorba zázemí institucí,
- zapojení médií,

¹⁵⁶ Výchova ke zdraví by měla být součástí výchovně vzdělávací strategie, která napomáhá formovat pozitivní vztah k vlastnímu zdraví a zdraví druhých osob, utvářet pozitivní mezilidské vztahy v rodinách a v širším společenství (Pernicová, 2008).

- spolupráce mezi rezorty,
- odborný potenciál a vědomosti u osob, které primární prevenci realizují,
- síťování místních, regionálních, národních a mezinárodních institucí.

Uvedené jednotlivé body ovlivňují funkce primární prevence, které jsou vyhlašovány prostřednictvím politiky státu. Funkce vychází z potřeb, na které poukazují odborníci, a kteří pojmenovávají obsah preventivní činnosti v konkrétní oblasti.

Mezi základní funkce prevence patří (Schavel, Čišecký, Oláh, 2008):

- depistáž, plánování preventivních aktivit a jejich následná evaluace,
- příprava a vzdělávání nositelů prevence přes specializaci programů formou tréninku a výcviků,
- podpora, pomoc a poradenství pro instituce, které se na realizaci aktivit primární prevence podílí,
- definování priorit, které identifikují základní okruhy problémů,
- dokumentace aktivit v oblasti prevence, přehled o realizaci aktivit na úrovni místní, regionální a národní,
- starost o odborný růst ve vzdělávání realizátorů.

Primární prevence by neměla jedince odsuzovat. Důležitým těžištěm je formativní věk a formativní prostředí, v rámci kterého se vytváří plnohodnotné normy a hodnoty. Nezanedbatelným prostředím je dle autorů P. Béma a K. Kaliny (2003) škola, rodina, prostředí pro realizaci volného času nebo pracoviště.

Primární prevence sociálně patologických jevů využívá jisté teoretické modely, které ve své publikaci rozebírá M. Miovský, L. Skácelová a J. Zapletalová, et al. (2010).

Jedná se o:

- kognitivní modely a modely založené na informacích vycházejí z předpokladu, že se jedinci rozhodují na základě vlastních znalostí a názorů; tyto modely nejsou příliš funkční, nevnímají totiž další činitele ovlivňující chování (především sociální a emoční faktory); k této teorii patří např. model víry ve zdraví a model odůvodněného konání a postoje,

- modely sociálního vlivu, které zdůrazňují význam sociálních faktorů (rodina, vrstevníci, média); patří zde např. teorie sociálního učení, teorie životních dovedností, teorie normativního přesvědčení,
- sociologické a vývojové modely se zaměřují na vývoj jedinců a jejich vnímání otázek spojených s rizikovým chováním; patří zde např. model vývojové teorie, sociálně-ekologický model a ekologicko-environmentální model a teorie šíření novinek, modely komplexního vlivu sociálního prostředí zahrnuje model s teoretickým základem v konceptu rizikových a protektivních faktorů, přičemž protektivní je potřeba posilovat, rizikové oslabovat; jedná se např. o model problémového chování a model sociálního vývoje.

Pozornost v oblasti primární prevence je věnována tzv. specifické primární prevenci a tzv. nespecifické primární prevenci (MŠMT, 2009, s. 9).

Specifickou primární prevenci lze charakterizovat propracovaným systémem aktivit a služeb zaměřující se na práci s jednotlivými cílovými skupinami. Jedná se o prevenci adresovanou (Lacena, 2010), u které lze v případě absence hovořit o možnosti rozvoje nežádoucího chování. Specifická prevence se snaží tomuto chování předejít, případně ho omezit. Součástí systému jsou Standardy primární prevence poukazující na kvality daných aktivit a potřebě dodržení daných pravidel. „*Specifické primárně preventivní programy v oblasti prevence jsou tedy programy, které se explicitně zaměřují na určité cílové skupiny a snaží se hledat způsoby, jak předcházet vzniku a rozvoji rizikových projevů chování*“ (MŠMT, 2009, s. 9). Týká se jednotlivých společensky nežádoucích jevů, např. prevence šikany, kriminality, drogové závislosti apod. (Kraus, 2008), na které jsou úzce zaměřeny (Mioviský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010).

Specifičnost je ovlivněna potřebou zaměřit programy na cílovou skupinu, která se jeví ohroženější než skupina jiná a může být realizována jako všeobecná, selektivní a indikovaná (MŠMT, 2009, s. 9). Pro některé z cílových skupin nemusí být tento typ prevence atraktivní. Různé cílové skupiny se chovají rozdílně nežádoucím způsobem (Mioviský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010). K účinným metodám patří např. posílení a budování dobrých vztahů, organizování víkendových preventivních pobytů, komponované pořady, komplexně dlouhodobé a jednorázové akce (Švec, Jeřábková, Tesařová, 2007).

Cílem specifické primární prevence je snaha omezit u vysokého počtu žáků projevy nežádoucí chování. Jedná se o tři úrovně obecných cílů specifické primární prevence, a to (Miovský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010):

- usilování o to, aby iniciace a rozvoj těchto forem byly oddáleny do nejpозdějšiho věku žáka,
- neustálé působení na žáky a motivování je k žádoucímu životnímu stylu,
- zajištění vhodných prostředků ochrany před dopady jednání žáka a motivovat ho k využití specializované pomoci ve vybrané organizaci.

Všeobecná rovina specifické primární prevence je zaměřená na běžnou populaci dětí a mládeže (Miovský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010), např. na třídu, u které není zatím specifikováno nežádoucí chování, nebo tato skupina nejeví takové známky (MŠMT, 2009). Program je realizován ve velké skupině bez zjištění rozsahu problému, nebo rizika. Cílem všeobecné primární prevence je nabídnout všem žákům dostatek informací a dovedností k tomu, aby se nezačali chovat nežádoucím způsobem. Vhodnost a efektivitu programu doplňuje způsob, jakým je proveden, tzn. interaktivní vyučování, diskuze se spolužáky a intenzivní zapojení rodin do programu. V případě, že je program realizován špatným způsobem, je kontraproduktivní. Patří zde např. neúčinné jednorázové přednášky nebo besedy, poskytování nevyvážených informací či nadsazování možných rizik. Rovněž předávání nepravdivých informací může způsobit blok žáků účastnit se v budoucnu těchto programů, protože těmto zdrojům žák přestává věřit (Úřad vlády ČR, 2006). Na tuto úroveň dostačuje vzdělání školního metodika prevence se zajištěnou intervizí a supervizí (Miovský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010).

Selektivní primární prevence je orientovaná na ohroženou část populace, u které je potřeba zamezit vzniku rizikového chování (MŠMT, 2009; Švec, Jeřábková, Tesařová, 2007). V tomto případě probíhá práce s malými skupinkami nebo jednotlivci, např. vrstevnické modely programů, intenzivní sociálně vrstevnické modely programů, intenzivní sociálně psychologické skupinové programy. Pozornost je věnována vzdělání preventistů (Miovský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010). Tento typ primární prevence je náročný na čas, prostředky i následnou kvalifikaci. Některé ze strategií, které se používají ve všeobecné primární prevenci, lze použít také i pro prevenci selektivní, které se ale využívají cíleněji (např. snížení dostupnosti nácviku daných sociálních a jiných dovedností) (Nešpor, Csémy, Pernicová, 1999).

Indikovaná primární prevence zahrnuje včasnou intervenci, která předchází již sekundární prevenci, tzn. přímé práci s žákem (MŠMT, 2009) a zahrnuje ty jednotlivce, u kterých se již objevil vyšší výskyt rizikových faktorů v oblasti chování, ve škole, v rodině či s vrstevníky (Úřad vlády ČR, 2006) a mohlo by dojít k rozvoji sociálně patologických jevů. V takovém případě je potřeba problém podchytit, posoudit a vyhodnotit nutnost intervence, schopnost preventivy či poradenského pracovníka posoudit individuální povahu a specifika případu, příp. návrhu postupu řešení a posouzení dalších možných intervencí (Miovský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010).

Nespecifická primární prevence zahrnuje aktivity, jejichž obsahem jsou všechny metody a přístupy, které umožňují rozvoj harmonické osobnosti spolu se zájmy, pohybovými a sportovními aktivitami apod. (MŠMT, 2009). Programy nespecifické primární prevence tvoří hlavní bod celého systému preventivního působení. Ty se spojují s hlavním cílem strategie prevence. Realizované jsou v rekreačních sportovních a kulturních volnočasových aktivitách a programech. Cílem je zvýšit dostupnost a pestrost programů tak, aby byly lákavější pro děti a mládež, i když ne vždy osloví všechny. Důvodem může být nízká motivace a negativní výchovné prostředí, ale lze zmínit také hlubší zdroje problémů, např. špatná sociální situace rodiny, osobnostní a jiná patologie nebo ztráta rodinného zázemí. Ve společnosti jsou a budou vždy děti, jež jsou vedle svých vrstevníků handicapovaní a těm nestačí pouze vytvořit nabídku volnočasových aktivit. Vyžadují specifické podpůrné programy, prostřednictvím kterých se lépe vyrovnají se svou situací a nedojde tak k jejich vyčlenění ze společnosti (MŠMT, 2008). Nespecifická primární prevence představuje celkové formování osobnosti ke zdravému životnímu stylu. Je potřeba, aby zralá osobnost byla sama schopná odolávat nejrůznějším negativním vlivům (Kraus, 2008). Podporuje to harmonický vývoj osobnosti, rozvoj sociálních dovedností, organizace volného času, rozšiřování nabídky volnočasových, kulturních a sportovních aktivit (Švec, Jeřábková, Tesařová, 2007).

Cílovou skupinou, která je nejvíce ohrožena sociálně patologickými jevy, jsou děti a mládež (Matoušek, Kroftová, 2003), avšak P. Bém, K. Kalina (2003) rozlišuje obecně několik cílových skupin primární prevence. Jedná se o:

- všeobecnou populaci, která zahrnuje všechny obyvatele společnosti,
- všeobecnou cílovou skupinu zaměřující se na všechny děti a mládež v dané oblasti, např. ve třídě, ve škole (tzv. všeobecná prevence),

- skupinu se zvýšenými riziky, která se od všeobecné populace liší zdravotními a sociálními charakteristikami (selektivní prevence),
- skupinu, u které se projeví sociálně patologické jevy, tzn., že děti a dospívající vykazující varovné známky nežádoucího chování (indikovaná prevence).

Následující tabulka č. 4 poukazuje na 3 centrální dimenze diferenciací pojmu primární prevence (Perrez in Barth, Bengel, 1998).

Dimenze	Diferenciace pojmu prevence v nynějších dimenzích
Specifikace	Specifická versus nespecifická prevence
Cílová skupina	Všeobecná prevence versus prevence zaměřená na rizikovou skupinu
Intervenční rovina	Systémově orientovaná versus osobnostně orientovaná prevence

Tabulka č. 4 Dimenze primární prevence (Barth, Bengel, 1998, s. 14)

Mezi zásady efektivní primární prevence lze zařadit (MŠMT, 2008; Miovský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010; Kraus, 2008):

- komplexnost a kombinaci více strategií, které působí na zvolenou cílovou skupinu, u kterých je nutná spolupráce více institucí; pojem komplexnosti bývá chápán jako vzájemná provázanost primární, sekundární a terciární prevence, specifické i nespecifické primární prevence; lze zde hovořit o škole, rodině, masmédiích, komunitě a vrstevnicích;
- kontinuitu působení a systematickosti plánování, v rámci které je potřeba, aby programy na sebe vzájemně navazovaly a doplňovaly se, nesmí být opomínuta provázanost a dlouhodobost; působení na žáka by mělo být průběžné a realizované sociálně výchovnou činností,
- cílenost a adekvátnost informací i formy působení, a to s ohledem na zvolenou cílovou skupinu, demografické a sociokulturní znaky, které tuto cílovou skupinu doprovází;

musí být zohledněn věk skupiny, míra rizikovosti, úroveň vědomostí, etnická příslušnost, sociokulturní zázemí, postoje k dané problematice apod.,

- včasný začátek preventivních programů, který směřuje již k předškolnímu věku, jelikož již v tomto období se u dítěte formují názory a postoje spolu s osobnostní orientací,
- pozitivní orientaci primární prevence a demonstraci alternativ, podporu zdravého životního stylu a využití pozitivních modelů, pozitivních alternativ, které by měly být pro danou cílovou skupinu rovněž atraktivní,
- využití „KAB“ modelu, který prostřednictvím orientace nesměruje jen k informacím, ale také ke kvalitě postojů a změně chování cílové skupiny, k čemuž slouží získání sociálních dovedností a dovedností potřebných pro život (např. schopnost řešit problémy adekvátním způsobem a zdokonalit si sociální komunikaci),
- využití peer prvku, interakce¹⁵⁷ a aktivního zapojení jedinců, jelikož vrstevníci v určitém období života dítěte mají výraznější vliv na tvorbu postojů a názorů žáků, než rodiče a mohou tak působit preventivně; aktivní účast, iniciativa a spontaneita v projevu zvyšuje efektivitu programu,
- denormalizaci podporující vznik takového sociálního klimatu, který příznivě ovlivňuje způsob chování žáků; žákům by nemělo nežádoucí chování připadat jako žádoucí, ani jako neutrální sociální norma,
- podporu protektivních faktorů společnosti, které pomáhají utvářet podpurné prostředí, podporovat navázání vztahů apod.; lze zde zmínit také nabídku specializované péče v případě potřeby a vzniku krizové situace,
- nepoužívání prostředků, jež jsou neúčinné, jako je např. pouhé poskytování informací, odstrašování, zakazování, přehánění následků, moralizování nebo afektivní výchova, která je postavena na emocích a pocitech¹⁵⁸.

¹⁵⁷ Princip interakce je účinnější než ten, který je orientován jen na předávání informací. Snaží se opřít o samostatnou činnost žáka, o aktivizaci jeho poznávacích, citových a volních procesů, o očekávání žáků a jejich stimulaci vhodnou motivací, o pomoc tvořit prostřednictvím nabytých vědomostí a dovedností kvalitní postoje a projevy chování (Skácelová, 2003a).

¹⁵⁸ Pouhé poskytování informací nestačí ke změně chování a postojů daného jedince. Platí, že intervence jsou účinné tehdy, pokud se věnují motivaci, dovednostem a procesu rozhodování (Bareš, 2010).

Skácelová (2003a) doplňuje tyto znaky o principy. Jedná se o princip trvalosti, uvědomělosti a významu získaných dovedností a vědomostí, které mohou děti a mládež uplatnit v každodenním životě. Dále také přiměřenosti nároků z pohledu obsahu sdělení preventivního programu, věku cílové skupiny a názornosti využitím pozitivních modelů ze strany rodičů, vrstevníků, ale především také učitelů.

Primární prevence vnímá místní specifika, využívá pozitivní modely, kvalifikovanou a důvěryhodnou prezentaci a počítá s možnými komplikacemi, které umí zvládnout (Nešpor, Csémy, Pernicová 1999; Hricz, Vatrťová, Syrový, 2010).

B. Kraus (2008) považuje za jeden z dalších principů *systemovost*, poněvadž je dle jeho názoru jedna z nejdůležitějších. Veškeré činnosti musí tvořit jistý systém. Spolupráce by měla probíhat mezi školou, rodinou a dalšími výchovnými a zdravotnickými zařízeními, občanskými sdruženími či pedagogicko-psychologickými poradnami, středisky výchovné péče pro děti a mládež spolu s duchovními sdruženími, případně s policií. Činnost musí být podpořena legislativou, médií a příznivou celospolečenskou atmosférou. Situace vyžaduje koordinaci také na úrovni školy, obce apod., avšak snaha školy a rodičů nebude mít své opodstatnění, pokud nebude příznivě naladěno společenské klima a působení médií (Budinská, 2003).

Úspěšnou prevenci doplňují také další podmínky, které uvádí M. Rozehnalová (2000) a mezi něž řadí nutnost podpory primární prevence ze strany vlády, mezíresortní spolupráci, vzájemnou spolupráci a pravidelné setkávání odborníků¹⁵⁹, kteří se orientují v této problematice. Efektivitu podpoří kvalitní výchova pedagogů, a to v rámci pedagogických fakult a v systému dalšího vzdělávání, prostřednictvím výchovy rodičů, nabídkou ucelených programů pro žáky a či podporou klimatu společnosti v oblasti výchovy dětí a mladistvých k hodnotám života. Autor této práce zde poukazuje na zvýšení efektivity také prostřednictvím vzdělání učitelů dle programu SEL, které by mohlo být dle jeho názoru nejen úsporou finanční částky školy za realizaci programů primární prevence, ale zároveň by mohlo zvýšit účinnost primární prevence s ohledem na bližší kontakt třídních učitelů a žáků.

Důslednost preventivní práce spočívá v přesném ujasnění lokality, ve které by měla tato práce probíhat. Dále je důležité to, jaké fenomény se v ní vyskytují, a které z nich jsou

¹⁵⁹ Jedná se např. o psychology, sociální pracovníky, lékaře, sexuology, epidemiology, psychiatry apod. (Rozehnalová, 2000).

ty nežádoucí, s čím vybrané jevy souvisí, kdo je jejich nositelem, jaké se realizátorům nabízí prostředky k tomu, aby daným sociálně patologickým jevům předešli či případně je ovlivnili. Nesmí být ani opomenuto, v jakém časovém horizontu by měla tato práce proběhnout, jaké výsledky lze očekávat a jakého charakteru následné změny budou. Analýza lokality napomáhá co nejpřesnější diagnostice problémové oblasti, zjištění podmínek možného řešení a následně zvolení správného preventivního programu, jeho obsahu a formy (Večerka, Holas, Tomášek, et al., 2007). I. Emmerová (2007) doporučuje přístup k analyzované lokalitě a jevům z hodnotícího hlediska individua, skupiny a celé společnosti. Analýza musí směřovat do budoucnosti a přemýšlet také o prognóze v oblasti pravděpodobnosti výskytu daného jevu.

Autoři K. Večerka, J. Holas a J. Tomášek, et al. (2007) poukazují na nutnost znalosti a přehledu kontextu preventivních akcí, jelikož nelze brát v úvahu pouze jeden izolovaný negativní jev, který je nutno odstranit. Musí dojít k vnímání všech skutečností v sociálním kontextu, v jakém se dané jevy vyskytují. Kontext preventivních aktivit do jisté míry omezuje možnost použít určité preventivní programy. Případné změny v kontextu již realizované preventivní akce mohou být zase také důvodem k tomu, aby došlo k obměně strategie.

Princip strategie prevence nežádoucího chování směřuje „*ke zdravému životnímu stylu žáků, k osvojení pozitivního sociálního chování a zachování integrity osobnosti*“ (MŠMT, 2008, s. 3).

3.3 Programy primární prevence sociálně patologických jevů určené žákům

V posledních letech stoupl počet dětí a mládeže, kterých se dotýká problematika sociálně patologických jevů. J. Machová, D. Kubátová (2009) poukazují na lepší předcházení i léčbu ohrožujících infekcí než nežádoucímu chování dětí a mladistvých.

Vývoj programů primární prevence v České republice byl ovlivněn zahraničními trendy, domácími politickými a společenskými událostmi. Podstatným faktorem se stalo odlišné tempo rozvoje sociálně patologických jevů, přičemž tvůrcem procesu vývoje prevence jako celku se stala problematika užívání návykových látek. Před rokem 1989 nebyl v primární prevenci jednotný systém a tematicky spadala tato oblast do působnosti Ministerstva zdravotnictví, Ústavu zdravotní výchovy, garanta vzdělávání a výchovy v oblastech

dotýkajících se ochrany zdraví a prevence. Neexistoval žádný oficiální dokument, který by tento systém definoval na vládní úrovni, avšak výjimkou byl dokument „Boj proti negativním jevům mládeže“, který sice byl na vládní úrovni schválen, ale jeho obsah byl příliš moralizující a ideologický, než odborný. V této době rovněž existovaly sporadické aktivity s nahodilou realizací informačních kampaní. Ty byly zajišťovány lékaři, sestrami apod., např. vytvářením letáků, plakátů, kratších textů v médiích. Důraz v tomto období byl kladen převážně na alkohol, tabák, popřípadě zneužití léčiv s těžištěm postaveném na principu odstrašování. Tento překonaný, neefektivní přístup má kořeny v předrevoluční době, především v 80. letech (Miovský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010).

Základním dokumentem, jehož součástí byla primární prevence, se stala v roce 1993 Strategie protidrogové politiky. Ta byla vytvořena Ministerstvem vnitra České republiky a odstartovala vytvoření jednotné koncepce protidrogové politiky. Tento dokument se pokusil poprvé definovat změnu pro uskutečnění efektivní sítě preventivních a léčebných programů. V oblasti vzdělávání udělalo významný pokrok také Národní centrum podpory zdraví provádějící semináře pro pedagogy základních škol na vybraná témata z oblasti jevů sociální patologie a prevence a práce s dětmi. Později se do této oblasti začaly zapojovat neziskové organizace a od poloviny 90. let se dá již hovořit o existenci systematických aktivit v oblasti realizace preventivních programů a školení pedagogů. V tomto období hrálo významnou roli Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, které zahrnuje pozitivní trendy do oblasti primární prevence. Jednalo se např. o proces postupné profesionalizace přístupu, který je založený na vědecky ověřitelných znalostech, jež pocházely z výzkumů a klinických pedagogických poznatků¹⁶⁰ (Miovský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010).

Vývoj primárně preventivních programů prošel za posledních 15 až 20 let změnami, přičemž některé z reforem přetrvávají dodnes (Jurystová, Gabrhelík, Miovský, 2009). Stále větší důraz je kladen na jejich efektivitu při realizaci (Miovská, Miovský, Václavková, 2008).

Primárně preventivní program přináší podněty pro prevenci sociálně patologických jevů a musí zasahovat výchovnou i vzdělávací složku daného jedince (MŠMT, 2001b).

„Termín „program“ je používán v oblasti preventivní práce především ve smyslu dlouhodobého, komplexně pojatého záměru v určité oblasti sociální reality, kterou je potřeba

¹⁶⁰ Tento přístup se nazývá tzv. „evidence based přístup“ (Miovský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010).

postupně modifikovat podle určitého plánu. Ten bývá naplňován konkrétními „projekty“ preventivního působení“ (Večerka, Holas, Tomášek, et al., 2007, s. 98).

„Kvalitním programem“ se rozumí takový program, který je efektivní, integrovaný do širšího systému preventivního působení a který slouží jednoznačně definovanému cíli, splňuje kritéria stanovená ve standardech¹⁶¹ a odpovídá potřebám zájemců o programy a klientům“ (MŠMT, 2008, s. 8).

Specifické primárně preventivní programy se snaží hledat způsoby předcházení vzniku a následnému rozvoji sociálně patologických jevů a zaměřují se na určitou cílovou skupinu. Přičemž právě specifikace těchto programů, které se zaměřují na určitý jev, se odlišují od nespecifických. V rámci specifického preventivního programu se vymezují dlouhodobé a krátkodobé cíle, které se přizpůsobují kulturním a sociálním okolnostem a struktuře školy i jejímu okolí. Aby si každý z pracovníků školy připomenul jejich hlavní záměry v činnosti, slouží k tomu Dlouhodobý strategický plán složený z dílčích úkolů (MŠMT, 2011a).

Aktivita specifické primární prevence lze rozdělit do 3 základních úrovní, které zahrnují velikost a typ cílové populace. Jedná se o makroprostředí, mezoprostředí a mikroprostředí (Skalík, 2003a).

Makroprostředí (nejvyšší úroveň) zahrnuje aktivity, které se orientují na velké skupiny, mají masový charakter a jejichž cílem je zasáhnout co nejvíce osob. V tomto případě není příliš možné přizpůsobit obsah pro všechny. Zaměřují se na změnu mínění veřejnosti. Neadresnost společně s nákladností takových projektů dělá z těchto akcí spíše prostředek k uspokojení organizátorů a části společnosti, ale pro cílovou skupinu např. žáků, je to akce bez hlubšího významu. Je to spíše upozornění na závažnost tématu a vytváření prostoru pro působení dalších preventivních oblastí. Na úrovni celospolečenské je účinnější spíše nespecifická forma prevence (Skalík, 2003a).

Mezoprostředí (střední úroveň) preventivního působení je zaměřeno na určitou lokalitu (např. městská část, obec apod.), nebo na skupiny populace, jako např. děti 2. stupně základní školy apod. Jedná se o aktivity, které souvisí s charakterem sídla a cílovou skupinou, u kterých je nutné vytvářet dlouhodobé a koncepční programy (Skalík, 2003a).

¹⁶¹ „Dobře plánované a efektivní strategie v oblasti prevence kombinují všeobecné programy, které se snaží pokrýt vysokou část populace, např. na školách, se selektivními a indikovanými intervencemi zaměřenými na rizikové skupiny [...]“ (Úřad vlády ČR, 2006, s. 1).

Mikroprostředí (místní úroveň) směřuje na cílovou skupinu, která je přesně definovaná, např. žáci 7. tříd základní školy. V tomto případě mohou být programy ušity na míru (Skalík, 2003a).

Z hlediska realizace primárně preventivních programů nesmí být opomíjeno dosažení cílů, které jsou orientovány na změnu postojů, hodnotové orientace, nebo angažování se v procesu změn ovlivňující kvalitu života jednotlivých žáků (Schavel, Čišecký, Oláh, 2008).

Mezi krátkodobé cíle specifických preventivních programů zaměřených do oblasti škol patří prohloubení komunikačních dovedností mezi učitelem a žákem, i rodičem, rozvoj jejich vzájemné spolupráce a podpora informovanosti rodičů o této problematice. Učitel se spolu s rodiči musí podílet na včasné odhalování specifických poruch učení žáka a jiných postižení, ale diagnostikovat také sociálně patologické problémy v třídním kolektivu. V takovém případě se snaží o včasné vyřešení problémů a o navození příznivého psychosociálního klimatu ve třídě (MŠMT, 2011a).

Mezi dlouhodobé cíle specifických preventivních programů je nutno zařadit potřebu formování osobnosti žáka prostřednictvím dlouhodobé spolupráce pedagogů, schopnost orientovat se v problematice sociálně patologických jevů, zkoumat je, ptát se, činit zodpovědná rozhodnutí, umět nakládat se svým volným časem a zvládat základní sociální dovednosti. I v rámci dlouhodobého působení musí pedagog ve spolupráci s dalšími kolegy ze sboru a s rodiči napomáhat vytvářet dobré vnitřní klima školy, třídy a bezpečného prostoru k jejich rozvoji (MŠMT, 2011a).

V preventivním programu by si měli žáci osvojit kognitivní, emoční a behaviorální dovednosti. Konkrétně se jedná o (Gajdošová, Heréniová, 2006):

- podporu sociální percepce a dosažení rozdílného vnímání sociální reality, přičemž program primární prevence je zaměřen na sociální vztahy, komunikaci a změnu chování žáků,
- zdokonalení sociálních dovedností žáků, tzn., že jsou programy zaměřené na rozvoj komunikačních dovedností, konstruktivního řešení interpersonálních konfliktů, rozvoj kooperace, empatie apod.,

- změnu nežádoucích stereotypů v chování žáka a v interakci s druhými lidmi, tj. programy zaměřené na přehodnocení dosavadních sociálních návyků žáka a hledání jeho nových forem,
- důkladné poznání vlastní osoby a poznání ostatních členů dané skupiny, ve které se žák pohybuje,
- naučit se chápat sám sebe ve vztahu k druhým lidem, naučit se sledovat sociální vztahy, postoje, sociální potřeby sebe a druhých osob,
- podporu zkušeností v té oblasti, že lze měnit své vlastní chování a naučit se v něm nacházet určité možnosti volby a převzetí odpovědnosti za tuto volbu,
- uvědomování si vlastních pocitů žáka a umění je vyjádřit,
- interpersonální otevřenost, tzn., že si žáci uvědomují nutnost otevřenosti, která zvyšuje důvěru jiných a podporuje vzájemnou otevřenou komunikaci,
- sebeakceptaci a akceptaci druhých, v rámci kterých se žáci orientují na své sociální chování, žáci si prostřednictvím programu uvědomují vztah člověka k sobě samému,
- porozumění skupinovým procesům a pochopení zákonitostí malých skupin a probíhajících vztahů v nich.

V dnešní době mohou školy využívat pro realizaci primárně preventivních programů nabídky řady vnějších subjektů (Krejčová, 2011). Primárně preventivní programy mohou být realizovány (Skalík, 2003a):

- pracovištěm pro primární prevenci,
- pracovištěm pro sekundární či terciární prevenci,
- školami a pedagogicko-psychologickými poradnami,
- jinými zařízeními, která se zaměřují na práci s dětmi.

Preventivní program by měl splňovat jistá kritéria, mezi něž patří (Miovský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010; MŠMT, 2008):

- *přímý a explicitně vyjádřený vztah k určité formě rizikového chování a k tématům, která jsou s nimi spojená; cíl, obsah a způsob provedení programu by měl mít přímou vazbu na problematiku spojenou s daným typem rizikového chování,*
- *jasná časová ohraničenost realizace (plán programu, příprava), prostřednictvím které je potřeba z hlediska financování, hodnocení kvality a efektivity nutné*

v komplexním systému prevence rozlišovat mezi jednotlivými programy; bez rozlišení není možné účinně kontrolovat a zajistit propojování jednotlivých programů; jedná se o jeden z nejvýznamnějších faktorů efektivity primární prevence,

- *zacílení na jasně ohraničenou a definovanou cílovou skupinu a s tím související zdůvodnění matchingu¹⁶²*, přičemž písemně zpracované a popsané jednotlivé části programu podporují jeho efektivní realizaci, přípravu a plán, provedení, zhodnocení a návaznost.

Vedle těchto znaků lze vnímat programy ještě v dalších rovinách, které jsou dále zpracovány do podoby obecných a speciálních standardů, a to (MŠMT, 2008):

- respekt specifických problémů a potřeb zvolené cílové skupiny, tzn. způsob, jakým jsou tyto informace dané skupině předány,
- dostupnost a respektování práv žáků,
- zajištění základních organizačních, personálních a ekonomických požadavků kladených na poskytovatele programu,
- ujasněno, co je nutno zajistit po stránce materiální a technické tak, aby došlo k zajištění efektivity programu,
- program jako součást širokého systému preventivního působení (potřeba návaznosti) a zhodnocení jeho kvalit realizace.

H. P. Hansen (in Juklová, 2006) rozlišil na základě analýzy zahraničních preventivních programů znaky zdůrazňující znalosti, v rámci kterých dojde k předání informací a poukazují na afektivní vzdělávání, které se soustředí na umění zvládnout stres a další náročné životní situace. Zároveň také akcentují vliv společnosti, které informují o tlacích ze strany vrstevníků a nutnosti rozvíjet ty dovednosti a schopnosti, které napomůžou tomuto tlaku čelit. K dalším znakům patří také alternativy, které se snaží zamezit vzniku nežádoucího chování, např. zájmové akce a komplexní preventivní programy.

Na základě teoretických modelů jsou preventivní programy zaváděny do praxe a ověřovány. Mezi základní typy programů v preventivní praxi se rozlišují (Miovský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010):

¹⁶² To znamená přiřazování určité skupiny či jednotlivce k danému typu programu, který odpovídá problémům, ale také i potřebám cílové skupiny (Miovský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010).

- *programy zaměřené na rozvoj životních dovedností (zaměřené na rozhodovací schopnosti při řešení problémů, na zvládání úzkosti a stresu, na rozvoj sociálních dovedností, na nácvik dovedností odolávat tlaku),*
- *programy zaměřené na intrapersonální rozvoj (zaměřené na uvědomování si hodnot, na stanovení cílů, budování pozitivního sebehodnocení, stanovování norem, programy spojené se složením přísahy, programy informativní, vrstevnické a určené rodičům).*

MŠMT (2009, s. 5) doplňuje zaměření programů primární prevence na oblast:

- *„zodpovědného života a převzetí odpovědnosti žáka za své chování,*
- *podpory vyhraněného negativního vztahu k návykovým látkám,*
- *participace při tvorbě prostředí a životních podmínek,*
- *otevřenosti a pozitivního nastavení sociálních vztahů žáka,*
- *aktivního přijetí zdravého životního stylu (sport, kultura, životospráva apod.)“.*

S. Karstedt (in Schmidt, 2009) doplňuje tyto programy dále o integrované, strukturované či situační. Primárně preventivní programy dle obsahu je možno shlédnout v příloze č. 9, která nabízí bližší pohled na jednotlivé z nich (Sananim, 2005), ale i možnosti efektivní intervence¹⁶³ v rámci preventivního programu dle jednotlivých typů prostředí v příloze č. 10 (Úřad vlády ČR, 2006).

H. P. Hansen (in Sananim, 2005) rozděluje programy dle obsahu na 11 typů, a podle zaměření. Jedná se např. o rozhodovací programy, programy zaměřené na uvědomění si hodnot, stanovení cílů, zvládání stresu, budování pozitivního sebehodnocení, nácvik dovedností odolávat tlaku, nácvik sociálních dovedností a stanovení si norem. Je potřeba si uvědomit, že v praxi se programy kombinují. K. Večerka, J. Holas a J. Tomášek, et al. (2007) dělí programy na sportovní, vzdělávací, umělecké, zájmové či informační¹⁶⁴ a resocializační¹⁶⁵.

¹⁶³ Jedinec by se měl prostřednictvím intervence umět vyrovnat rizikovým faktorům, se kterými se setká (Jerusalem, Klein-Heißling, Mittag, 2003).

¹⁶⁴ Přednášky jsou málo účinné, pokud jsou naplánovány do vyučování bez jakýchkoliv souvislostí. Lépe si žáci budou pamatovat ty informace, které si vyhledají aktivně a získají je ve chvíli, kdy je potřebují (Večerka, Holas, Tomášek, et al., 2007).

¹⁶⁵ Programy se opírají o využití pozitivních vazeb vrstevníků, nutných k pozitivním změnám negativních hodnot a postojů. Vychází z myšlenky, že hodnotová orientace je lépe ovlivnitelná prostřednictvím důvěryhodnějších osob, které se přibližují vnitřnímu nastavení ovlivňovaného, a které od něj nejsou příliš věkově vzdáleny (Večerka, Holas, Tomášek, et al., 2007).

Programy se rozlišují také podle toho, k jaké cílové skupině směřují. Následující rozdělení se odvíjí od rozdělení specifické primární prevence, jedná se o (Sananim, 2005):

- univerzální programy, zaměřují se na obecnou populaci, např. třídu, která není identifikovaná na základě individuálních rizikových faktorů (např. kampaň masmédií, školní programy),
- selektivní programy, orientují se na specifické skupiny (např. žáky), které mají zvýšené riziko problémů,
- indikované programy jsou zaměřené již přímo na jednotlivé žáky, kteří vykazují znaky problémového chování.

M. Miovský, L. Skácelová a J. Zapletalová, et al. (2010) k programům indikované a selektivní primární prevence přidává také programy hromadné, komplexně dlouhodobé a jednorázové, přičemž vždy je nutno zvážit dostatečně jejich výběr.

Prevence může být rozlišena dle cílových skupin a jim přizpůsobené preventivní strategie, např. (Matoušek, Kroftová, 2003; Skácelová, 2003a):

- programy pro děti předškolního věku, raného školního věku, pro žáky 4. až 5. tříd, druhého stupně základní školy, střední školy,
- programy vázané na školní instituci,
- programy určené rodičům,
- vrstevnické, peer programy,
- komunitní programy.

Aby mohlo dojít k naplnění těchto cílů v rámci realizace programů primární prevence, je potřeba vzdělaného, kvalifikovaného, komunikativního a psychologicky vybaveného pedagoga, o kterém je již zmínka v předchozí kapitole, a který je z hlediska Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy řazen spolu s dětmi a mládeží do primární cílové skupiny. Svou osobností se podílí kladně na všestranném rozvoji žáků a je schopen stimulovat jejich rozvoj za jejich aktivní účasti (MŠMT, 2009, s. 5).

Účinný primárně preventivní program oddaluje začátek nežádoucího způsobu chování, snižuje sociální a zdravotní rizika, zvyšují schopnost studentů dělat odpovědná rozhodnutí s dlouhotrvajícími účinky. Úspěch je zaznamenán tehdy, pokud byl pozitivně ovlivněn alespoň jeden z těchto faktorů (Sananim, 2005). Jedním z nejdůležitějších ukazatelů efektivity

daného preventivního programu je změna v chování, která může mít souvztažnost se změnou postojů. Korelace s mírou znalostí je nespolehlivá a nepříliš silná (Nešpor, Csémy, Pernicová, 1999). Efektivita se dá ovlivnit také kombinací mnohočetných strategií, kontinuitou působení, cíleností, propojeností včasným začátkem, pozitivní orientací apod., jak je podrobně popsáno v předchozí podkapitole 3.2 (MŠMT, 2011a). Mezi typické rysy realizace efektivního programu primární prevence patří dle L. L. Egerta (in Nešpor, Csémy, Pernicová, 1999) v souvislosti s jeho programem¹⁶⁶, který směřuje k žákům, následující stádia:

- prvotní plánování programu,
- snaha o získání dostatečných finančních prostředků k realizaci programu,
- souhlas příslušných škol k realizaci programu,
- vytvoření administrativní a podpůrné struktury daného programu,
- práce celého týmu realizátorů programu,
- identifikace a zapojení těch žáků do programu, kterým je určen,
- vytvoření systému krizové intervence v případě potřeby,
- navázání spolupráce s místním společenstvím,
- navázání a podpora spolupráci s rodiči¹⁶⁷,
- vyhodnocení realizace programu.

Během plánování a při realizaci programu by měl realizátor brát v úvahu neočekávaný vývoj dané skupiny, přičemž by měly být případné situace reflektovány a program upravován a přizpůsobován tvůrčím způsobem dané skupině (Večerka, Holas, Tomášek, et al., 2007). Tvorba primárně preventivních programů vyžaduje pro svou úspěšnost spolupráci řady institucí a specialistů s ohledem na možnosti a specifika určité země nebo oblasti (Vykopalová, 2001). Následující obrázek č. 8 poukazuje na celý plánovací cyklus preventivního programu (Sananim, 2005).

V rámci *plánování preventivního programu* je potřeba, aby si škola uvědomila, proč jej chce zavést a čeho chce dosáhnout, čímž se zvýší následně jeho efektivita. Zpočátku

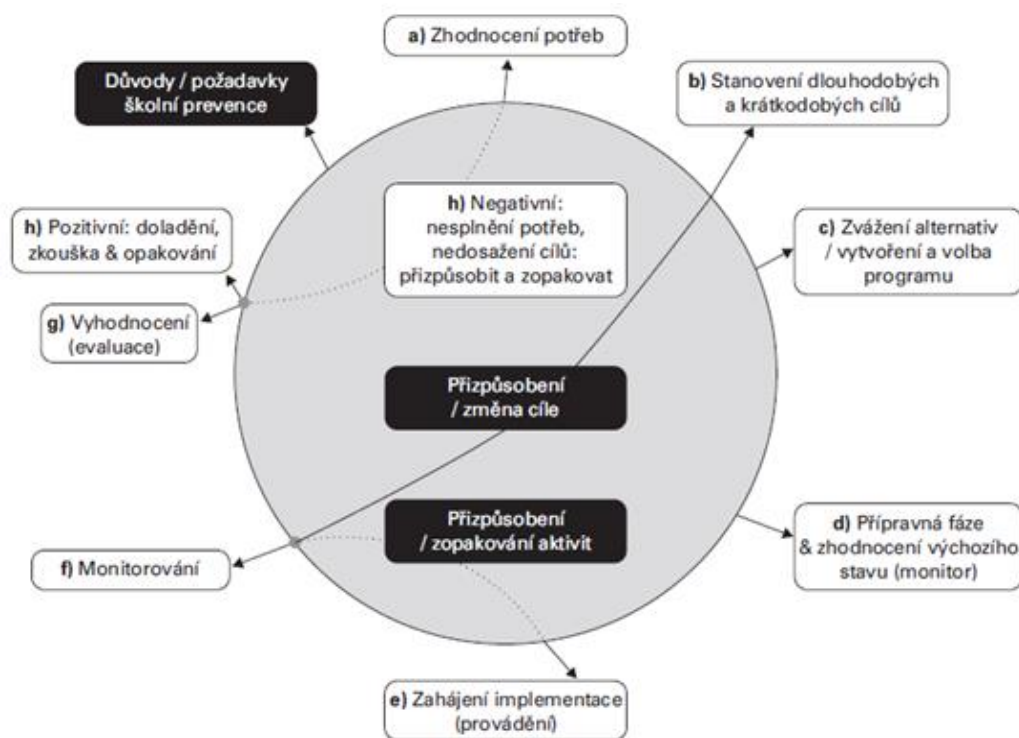
¹⁶⁶ Reconnection Youth Program (Mioviský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010).

¹⁶⁷ Škola a rodina jsou od sebe vzájemně neoddělitelné. Škola doprovází dítě každý den domů a naopak způsoby a zvyky z rodiny si dítě s sebou nese do školy. Škole a rodině tedy nezbyvá nic jiného, než najít vzájemný způsob spolupráce, která pokud bude úspěšná, stane se zároveň také preventivní (Rymešová, Žáková, 1993).

dochází k analýze předchozích programů a k programu, který by měl být realizován,
a to v těchto následujících aspektech (Sananim, 2005):

- čtyři teoretická a vědecká kritéria zaměřující se na formy a obsah,
- rozbor vlastního prostředí, ve kterém bude program realizován.

Po vytvoření programu je potřeba *připravit práci pro jeho implementaci*. Hlavním bodem je vytvoření krátkodobých a dlouhodobých cílů, kterých by mělo být dosaženo. Krátkodobé i dlouhodobé cíle se odrážejí v efektivitě, přičemž k jejich tvorbě může napomoci model SMART. *Implementace, neboli uskutečnění programu*, probíhá v několika způsobech, jelikož není možné vytvořit pouze jeden plán, který by se hodil pro všechny školy a třídy. Mezi jednotlivé fáze patří fáze před zahájením programu, dále fáze přípravy a plánování, fáze spuštění/zahájení programu a poslední fáze udržení dosažených výsledků. Podrobný náhled jednotlivých částí implementace lze nalézt v příloze č. 11 (Burkart in Úřad vlády ČR, 2006). Po implementaci dochází k *monitorování programu* prostřednictvím vyplnění dotazníků. Tak lze i před zavedením projektu zjistit relevantní informace, např. o současném stavu programu. Informace lze získat prostudováním potřebných dokumentů a zjištěním situace ve škole. *Evaluace, čili vyhodnocení* přípravy, plánování a realizace spolu s dosaženými výsledky preventivního programu mohou napomoci v dalším plánování a pokračování těchto programů. Důležité je zpětně pohlédnout na fungování realizovaných aktivit, a to zda přináší očekávané výsledky, případně jak je zlepšit. Po evaluaci dochází ke snaze vytvořit udržitelnost a integraci tohoto programu. Využívají se externí služby, prostřednictvím kterých dochází k zařazení programů do vzdělávacího procesu (Sananim, 2005).



Obrázek č. 8 Plánovací cyklus preventivního programu (Sananim, 2005, s. 39)

Efektivita programů se zvyšuje, pokud jsou programy kombinované. Záleží na přípravě, realizaci, vzdělání a dovednostech realizátora, jelikož i ten nejlépe naplánovaný preventivní program, pokud není proveden správně, nemusí být efektivní (Miovský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010). H. Šašková (2009, s. 167) hovoří o kvalitním programu jako o takovém, který je „*efektivní, integrovaný do širšího systému preventivního působení, a který slouží jednoznačně definovanému cíli, splňuje kritéria stanovená ve standardech prostřednictvím standardů a odpovídá potřebám zájemců o programy a klientům*“.

H. P. Hansen (in Juklová, 2006) poukazuje na to, že preventivní program bude nejefektivnější tehdy, pokud bude působit a ovlivňovat více složek osobnosti. Je také nutné, aby se žáci naučili v programu to, co využijí obecně ve svém životě. Zároveň je však nutné, aby došlo ke splnění krátkodobých a dlouhodobých cílů, a to s nejnižšími časovými, personálními i finančními investicemi. Cíle proto musí být jasně definované a především měřitelné (Sananim, 2005).

Konkrétní oblasti odrážející se v efektivitě realizovaného preventivního programu nabízí Standardy kvality preventivních programů, které jsou přenositelné do řady oblastí. Každý z programů musí mít také jasně definovanou cílovou skupinu na základě jistých znaků,

např. věku, pohlaví, vzdělání, příslušnosti k určité sociální skupině, projevů současného nežádoucího chování. Realizátor musí stanovit kapacitu programu (minimální a maximální počet žáků) a zamyslet se i nad dalšími požadavky programu, a to že (Miovský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010):

- program musí respektovat specifické problémy a potřeby cílové skupiny a jeho součástí tedy musí být i způsob, jakým tyto informace jsou dále předávány,
- program musí být dostupný a respektovat základní práva dané cílové skupiny,
- je nutné zajistit organizační, personální a ekonomické požadavky na poskytovatele preventivních programů,
- je nutné zjistit, co je potřeba materiálně a technicky pro realizaci zabezpečit pro dosažení co nejvyšší efektivity programu.

Jedním z nutných podmínek efektivity je zařazení těchto programů do širšího systému preventivního působení, jelikož právě to „*prokazatelně pozitivně ovlivní chování cílové skupiny*“ (Miovský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010, s. 29). Lze zde zařadit také přípravu pedagogů, kteří by měli být schopni tyto programy ve školách realizovat. Důležité rovněž je, aby se v realizaci efektivních programů pokračovalo dlouhodobě, tzn., po mnoho dalších let a pedagogové tak své dovednosti v této oblasti soustavně i nadále uplatňovali (Nešpor, Csémy, Pernicová, 1999). Preventivní práce je profesionálně náročná a vedle přirozeného nadání vyžaduje od dotyčného realizátora také nutnou teoretickou přípravu a praktické zkušenosti (Večerka, Holas, Tomášek, et al., 2007).

Dlouhodobé výsledky (např. po půl roce, roce, po více letech) mají právě z odborného hlediska tu největší hodnotu, avšak jejich získávání je obtížné. Stále více jedinců se potýká s problematikou sociálně patologických jevů, a proto i zpomalení vývoje, ne přímo jeho odstranění, je potřeba vnímat úspěšně. Opomíjený by se neměl stát ani krátkodobý efekt, který je zjišťován ihned po skončení programu (Nešpor, Csémy, Pernicová, 1999).

Některé preventivní programy mohou mít rychlý výsledek, ale ne trvalý. Jiné zase nevykazují výsledek ihned, ale až v dlouhodobé perspektivě. Realizátoři by měli mít na paměti časový a věcný odhad programu, který jim ho pomůže následně vyhodnotit. V rámci věcného odhadu by měly být brány v úvahu teorie, jelikož některé z chyb při realizaci programu v ní mají zobecnitelné důvody. Postupy, které nejsou při realizaci respektovány, vedou k neúspěchům a opakování chyb. Tím se však poškozují názor

veřejného mínění na preventivní práci, mrhá se finančními prostředky a silami pracovníků v této oblasti (Večerka, Holas, Tomášek, et al., 2007).

Negativní efekt programu však nemusí znamenat, že daná technika je neúčinná, ale např. to, že program není dostatečně intenzivní. Naopak pozitivní efekt programu netrvá u těch dotyčných jedinců, u kterých není chování posilováno. To se může postupně vytrácet (Nešpor, Csémy, Pernicová, 1999).

Hodnocení efektivity programů nejsou příliš často prováděny a zpracovávány do publikací, z nichž by se mohl realizátor poučit. Je potřeba dlouhodobé práce se skupinou a následné vytvoření kontrolní skupiny. To je časově, metodicky i finančně náročné (Nešpor, Csémy, Pernicová, 1999). Časová náročnost se odvíjí od složitosti dané problematiky a na preventivním pracovníkovi se vyžaduje, aby sám dokázal odhadnout jeho náročnost (Večerka, Holas, Tomášek, et al., 2007). Dávají tak přednost těm programům, o jejichž účinnosti lze do jisté míry pochybovat (např. přednášky, neinteraktivní programy). Jednou z možností ale je, i když ne zcela tou ideální, převzít některé zahraniční programy a postupy, které byly již důkladně hodnoceny jinde, a adaptovat je na poměry České republiky¹⁶⁸ (Nešpor, Csémy, Pernicová, 1999). Kvalita preventivního programu může být ovlivněna zázemím a podmínkami pro práci školního metodika prevence. Pro účinnou primární prevenci je nutné také vytvoření pozitivního klima ve školním prostředí, které může ovlivnit chování žáků (Jurystová, Gabrhelík, Miovský, 2009). *„Změna chování je tím nejdůležitějším ukazatelem efektivity preventivního programu a může korelovat se změnou postojů“* (Nešpor, Csémy, Pernicová, 1999, s. 6).

Prvkem efektivity programů, které se vztahují ke školnímu prostředí, je zahrnutí aktivit do rámce školy (Jurystová, Gabrhelík, Miovský, 2009). Úspěšnost primární prevence se projevuje především v tom, jak velké procento žáků víceméně akceptuje (tj. správně pochopí, zobecní a přijme) hodnotový systém společnosti a nestává se poté klienty programů sekundárních či terciárních (Večerka, Holas, Tomášek, et al., 2007). Ideální program je ten, který nevyžaduje extrémně dlouhou přípravu pedagogů, finančně školu nezatěžuje a je lehce zařaditelný do prostředí školy. Nejhůře si stojí neefektivní a finančně náročné programy (Nešpor, Csémy, Pernicová, 1999).

¹⁶⁸ To se týká zejména peer programů, nácviku sociálních dovedností, některých programů prevence v rodině a časné intervence (Nešpor, Csémy, Pernicová, 1999). Autorka práce poukazuje také na SEL programy popsané v podkapitole 2.4.

3.4 Programy primární prevence sociálně patologických jevů ve školním prostředí určené žákům a jejich realizace

Nárůst frekvence zdravotních a sociálně patologických problémů vyžaduje reflexi výchovy ke zdraví jako univerzální prozdravotní intervence. Ta je realizována jako součást výchovného komplexu v podmínkách základních škol (Liba, 2008). Vývoj v oblasti sociálně patologických jevů je stále neuspokojivý, přičemž na tyto jevy začala společnost reagovat tvorbou preventivních aktivit, které byly nasměrovány do školy a školských zařízení (Vácha, 2007). Tato zařízení zauímají v systému primární prevence prioritní postavení (Skácelová, 2003a) a snaží se o systémovost a návaznost všech škol v dosažení základních cílů¹⁶⁹, které jsou společností vyžadovány (LISUM, 2005). Situace pro práci škol se však mění. Důsledkem je změna v kvalitě vztahových složek školy, sociální dynamiky v ní a v jednotlivých třídách (Urbánek in Starý, et al., 2008). Nutno je vzít v úvahu, že nelze preventivně působit bez podpory a vzniku vhodných podmínek. Primárně preventivní programy musí zasahovat do výchovně-vzdělávací oblasti žáka po celou dobu jeho návštěvy školy.

V současné době nelze hovořit o primární prevenci bez proměny školy, která by měla spočívat dle MŠMT (2001b) v odmítnutí veškerých preventivních služeb mimo školu. Prevence by se měla stát přirozenou součástí kompetencí třídních učitelů. Toto pojetí využívá program SEL ve své koncepci, jež realizuje v prostředí mateřských, základních a středních škol. Právě učitelé jsou odborníky vyškoleni na primárně preventivní práci s žáky jeho třídy a pracují pod vedením supervizorů. Vystává zde otázka, zda je reálné, aby tato oblast byla i Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy finančně podporována, dosahovalo se očekávaných výsledků a byl tomu pedagogům nabídnut prostor v rámci vlastních úvazků a rozvrhů.

V návaznosti na vzniklou problematiku došlo ke vzniku funkce školních metodiků prevence sociálně patologických jevů, jejichž vymezení proběhlo v roce 2000 v metodickém pokynu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (Vácha, 2007). Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, škola se stává místem, ve kterém děti a mládež tráví většinu svého volného času, a která napomáhá jejich kognitivnímu, sociálnímu a emočnímu rozvoji. Škola

¹⁶⁹ Školní programy jsou výrazem společného uvědomění si přesahu pedagogických názorů a cílů jednání a mohou sloužit také k přezkoušení vlastních formulovaných požadavků směrem ke škole (LISUM, 2005).

je právě tím místem, které ovlivňuje získání návyků chování a životního stylu (Jerusalem, Klein-Heißling, Mittag, 2003). Žáci musí školu povinně navštěvovat, proto i pedagogové mají větší pole působnosti v uplatnění svého vlivu (LISUM, 2006). Škola nemůže nahradit rodinu, ale může ji vhodným způsobem doplnit.

SMASH¹⁷⁰ zrealizovala v roce 2002 dlouhodobou studii o zdravím a životním stylu osob od 16 do 20 let ve Švýcarsku a přišla na to, že největší vliv na jejich zdraví má faktor vztahů ve škole, a to obzvlášť pak na konkrétní jevy, jako je zneužívání návykových látek, poruchy příjmu potravy, projevy násilí, delikvence a rizikového sexuálního chování (BAG, 2006). Přesto lze efekt výukového programu na chování a postoje žáků hodnotit jen orientačně (Jacobsová, Kraus, Vacek, 2004). Oproti tomu byla v roce 2008 provedena analýza SWOT v České republice, která poukázala na jednu ze silných stránek prevence ve škole, a to její každoroční zlepšování. Avšak za slabé stránky je vnímána nedostatečná nabídka vzdělávacích programů v oblasti primární prevence, neodbornost pedagogů v této problematice, nejasná měřitelná kritéria při hodnocení efektivity Minimálního preventivního programu a chybějící evaluace preventivních programů. Hrozbami jsou pak nechuť pedagogů podílet se na aktivitách, u kterých nejsou ihned viditelné výsledky či opožděné finanční dotace. Tato fakta zabraňují a omezují efektivní plnění primárně preventivních aktivit (MŠMT, 2009, s. 5).

Programy primární prevence jsou podporovány nejen Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, ale zároveň v rámci jejich horizontální spolupráce dalšími příslušnými resorty. Těmi jsou Ministerstvo zdravotnictví České republiky, Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky, Ministerstvo vnitra České republiky, Ministerstvo obrany České republiky. Dále nadřezortními orgány, např. Radou vlády pro koordinaci protidrogové politiky, Republikovým výborem prevence kriminality při ministerstvu vnitra, kraji, okresy, nestátními neziskovými organizacemi, ostatními subjekty participujícími efektivně na problematice primární prevence a rovněž spoluprací s ostatními školami školskými zařízeními a vysokými školami (Mioviský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010; MŠMT, 2009). Cílem je spolupráce, sjednocení přístupů a koordinace činností v dané oblasti napříč resorty (MŠMT, 2009).

Na vertikální úrovni Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vede a síť koordinátorů, která je tvořena krajskými školskými koordinátory prevence (tj. pracovníky odboru školství, mládeže a tělovýchovy krajských úřadů), metodiky prevence (tj. pracovníci

¹⁷⁰ Swiss Multicenter Adolescent Survey on Health

pedagogicko-psychologických poraden), školními metodiky prevence (tj. pedagogové ve školách a školských zařízeních). Jednotlivé regiony zpracovávají a realizují krajské koncepce, které navazují na celostátní strategie. Ty podporují strukturu subjektů, jež na realizaci prevence a vytyčených cílech participují. Zároveň podporuje materiální, personální a finanční podmínky (MŠMT, 2009).

V souladu s principy kurikulární reformy je systém kurikulárních dokumentů v oblasti vzdělávání žáků od 3 do 19 let vytvořen na státní a školní úrovni. Státní úroveň zahrnuje dokumenty, jako je *Národní program vzdělávání* a *Rámcové vzdělávací programy*. Škola zahrnuje tzv. *školní vzdělávací programy*, podle kterých dochází ke vzdělávání na jednotlivých školách. Všechny tyto uvedené dokumenty jsou veřejné a určené jak pedagogické, tak i nepedagogické veřejnosti. V příloze č. 12 je možné shlédnout přehledný systém kurikulárních dokumentů.

Rámcový vzdělávací program odpovídá projektu Škola podporující zdraví a nabízí prostor pro realizaci výchovy ke zdraví, jenž se odráží v cílech, podmínkách a obsahu vzdělávání, ale také v kompetenci realizátorů (Machová, Kubátová, 2009). Jsou v něm zahrnutá průřezová témata, která zahrnují problémy současného světa a jsou vnímána jako povinná součást základního vzdělávání (MŠMT, 2005c). Podle názoru T. Čecha (in Žaloudíková, Hrubá, 2009) zahrnuje zavedení Rámcových vzdělávacích programů větší prostor pro realizaci preventivních aktivit v rámci vyučování. Obecně platí, že čím je preventivní působení žáků přirozenější a nenápadnější, tím se zvyšuje jeho efektivita.

Problematika sociálně patologických jevů je zahrnuta do školního vzdělávacího programu a v případě, že není vydán Rámcově vzdělávací program, je tato problematika začleněna do školních osnov (MŠMT, 2007). Ze školního vzdělávacího programu vychází školní preventivní program (strategie), který se se svými krátkodobými a dlouhodobými cíli přizpůsobuje nejen podmínkám společnosti, ale také dané škole, tj. její struktuře a cílové skupině (Miovský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010). Dává podněty k tvorbě Minimálního preventivního programu a zároveň poskytuje učitelům metodickou podporu v případě, že chtějí aplikovat psychologické a speciálně pedagogické aspekty vzdělávání do školních vzdělávacích programů a snaží se o integraci poradenských služeb, které daná škola poskytuje (MŠMT, 2007; Miovský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010). Školní preventivní program má možnost zefektivnit návaznost a provázanost jednotlivých vyučovacích předmětů a nastavit ji konkrétně pro dané žáky, udělat pro ně zajímavou a atraktivní výuku,

prostřednictvím které bude na žáky působit komplexně. Je nutné rovněž propojit záměry jednoho pedagoga s ostatními (Jeřábek, Tupý, Charalambidis, et al. 2005). Prevence by se měla stát přirozenou součástí osnov¹⁷¹ a výuky jednotlivých předmětů a neměla by být vnímána jako nadstandardní aktivita školy (MŠMT, 2007).

Minimální preventivní program zahrnuje systémovou preventivní strategii a je zaměřen především na výchovu ke zdravému životnímu stylu, na osobnostní a sociální rozvoj, a také na rozvoj sociálně komunikativních dovedností. Ten je zpracován vždy na jeden školní rok, a to školním metodikem prevence, vedením školy¹⁷² a ostatními pracovníky, stejně tak podle potřeby s metodikem prevence pedagogicko-psychologické poradny a krajským koordinátorem. Je kontrolován Českou školní inspekcí, která Minimální preventivní program průběžně vyhodnocuje (MŠMT, 2007; Miovský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010). Každý ze zainteresovaných má možnost se podílet na formálních a neformálních aktivitách dané školy, přičemž právě třídní učitelé jsou těmi hlavními aktéry, jelikož mají možnost rozpoznat ještě dříve problém žáka, než jeho rodiče (Sananim, 2005). V příloze č. 13 lze shlédnout obrázek znázorňující zapojení osob do oblasti primární prevence, která je realizovaná ve školním prostředí.

Realizace probíhá již od 1. stupně základní školy, avšak jeho intenzivní podoba je až na 2. stupni. Obsahem programu pro žáky by měla být (Miovská, Miovský, Václavková, 2008):

- výuka v jednotlivých předmětech,
- volnočasové aktivity (kroužky),
- zážitkové programy,
- přednášky, besedy, interaktivní semináře apod., které jsou pořádané externími organizacemi,
- návštěva zařízení, která poskytují péči osobám dopouštějící se sociálně patologického chování,
- možnost vypůjčení odborné literatury k problematice,

¹⁷¹ Viz také O. Matoušek (2003).

¹⁷² Ředitel školy je hlavní osoba primární prevence, která je garantem všeho, co škola v této oblasti provádí. Stanovuje pravidla pro preventivní práci a svým postojem tuto oblast ve školním prostředí podporuje, nebo naopak shazuje (Masáková, 2005).

- možnost konzultace se školním metodikem prevence či schránka důvěry.

Podle zahraničních zdrojů jsou programy primární prevence nejúčinnější dva až tři roky před prvním kontaktem se sociálně patologickým jevem a pokud průběžně a dlouhodobě pokračuje (Nešpor, Csémy, Pernicová, 1999). Dlouhodobé působení školních preventivních snah závisí na tom, jak dalece se preventivní programy do škol integrují, přičemž pro jejich trvalost by bylo rovněž žádoucí systematicky integrovat do dalšího vzdělávání učitele (Jerusalem, Klein-Heißling, Mittag, 2003).

Jedním z problémů realizace programu je, že díky rozdílnému školnímu prostředí, struktuře, kultuře, společenskému klimatu, způsobu učení a vedení těchto programů, neprobíhá nikdy stejně. Žáci navíc zažívají bohatý mimoškolní život a setkávají se s řadou jiných informací, zkušeností a problémů. Externí faktory a jejich dopad nelze změřit. Jedním z faktorů účinnosti školního programu prevence je mít kvalitní obsah, dobře ho naplánovat a poté zrealizovat. Efektivita se zvyšuje s přístupem, který je zaměřený na školu jako celek (Sananim, 2005).

Všechny programy potřebují rámec, který zaručí časový prostor. Ten může být vyhrazen epochálně, nebo v rámci celého školního rok, přičemž před každým zavedením programu do školy je potřeba zjistit (Kahn, 2009):

- zda je program použitelný v rámci každého školního roku,
- jak je daný materiál postavený,
- jaké finanční možnosti mají jednotlivé školy,
- jaké další vzdělávání¹⁷³ a opatření jsou pro učitelé nutné,
- kdo jsou kontaktními osobami pro další vzdělávání učitelů.

Mezi kritéria preventivního působení ve škole patří (Marhounová, Nešpor in Fleischmann, 2001):

- spolupráce školy s rodiči¹⁷⁴,

¹⁷³ Evropská komise navázala na již přijaté dokumenty Doporučení o klíčových schopnostech pro celoživotní učení, závěry Rady o efektivitě a rovném přístupu ve vzdělávání a odborné přípravě a závěry Rady o zlepšování kvality vzdělávání učitelů a navrhla spolupráci ve třech oblastech, přičemž jednou z nich bylo zlepšení kvality vzdělání učitelů a zaměstnanců škol (MŠMT, 2011b).

¹⁷⁴ Dle J. Tyšera (2006) a D. Čábalové (2011) je nutná celoškolní realizace programu.

- prevence jako kontinuální proces zohledňující zásadu přiměřenosti (věku, vzdělání, zkušenostem, dovednostem, skupinám apod.),
- koncipování programu od obecných poznatků ke konkrétním,
- využití akceptovatelných metod, názorných a neformálních přístupů,
- získání důvěry dítěte.

J. MacBeath (in Sananim, 2005) popisuje 11 hlavních faktorů ovlivňující efektivitu školy a její preventivní působení, a to:

- profesionální řízení školy,
- sdílené vize a dlouhodobé záměry vedení školy spolu s pedagogickým sborem,
- podpora učebního prostředí školy,
- soustředění se na výuku a učení žáků,
- vysoká očekávání školy na žáky,
- pozitivní posilování kompetencí žáků,
- sledování dosaženého pokroku prostřednictvím programu,
- práva a povinnosti žáků,
- podpořit účelové vyučování ve škole,
- podpořit organizaci výuky ve škole,

Úspěšné preventivní snahy začínají tam, kde se učitelé dostávají do role zprostředkovatelů, kteří uplatňují ve vztahu k žákům empatii, úctu a uznání. Trvalá podpora žáků probíhá na úrovních (Kahn, 2009):

- individuální, tzn. uznání místo trvajících hodnocení, povzbuzení žáků při chybách, vzájemný respekt, podpora osobní převzetí zodpovědnosti, žák-žák-feedback, žák-učitel-feedback apod.,
- třídní, tzn. tvorba pravidel třídy včetně sankcí, podpora komunikace, týmové práce, školní mediace a třídní rady,
- školní, tzn. vytvoření školních pravidel a sankcí, podpora kooperativních instrumentů, možnost vyjednávání či podporu sportovních aktivity školy, které budou u žáků podporovat férovost.

Vzdělávací systém a školní organizace nejsou často připraveni na zařazení technik, vyučovacích metod a aktivit, které jsou předpokladem pro provedení „hotových“ preventivních programů, jež jsou školám nabízeny. Školy nemají moc možností vyvinout si svůj vlastní program, jelikož k tomu je potřeba specifických znalostí o sociálně patologických jevech, sociálních dovednostech a sociálním vývoji (Sananim, 2005, s. 33). Často se tyto programy podobají dobrým pedagogickým zásahům, které jsou cíleně směřovány k socializaci, jež je společensky akceptovatelná. Jedinec by měl prostřednictvím správně zvolených metod poznat normy a hodnoty společnosti a pochopit jejich širší toleranci. Nutné je ale zvolit adekvátní prostředky a opatření k dosažení stanovených cílů (Večerka, Holas, Tomášek, et al., 2007).

Typy primárně preventivních programů jsou časově ohraničenou jednotkou práce s žáky, mají jasný průběh a splňující kritéria ze Standardů odborné způsobilosti poskytovatelů programů primární prevence (Hricz, Vatrťová, Syrový, 2010). Mezi dva základní typy preventivních programů, které jsou ve školách realizovány, patří programy jednorázové a systematicky komplexně dlouhodobé (interaktivní) (Miovský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010; Skácelová, 2003a). Programy podporují u žáků a učitelů stejnou měrou zábavu a integrují se snadněji do školního dne. Studie poukazují na to, že realizátoři programů, které mají k této problematice a zařazení těchto inovativních metod do výuky kladný postoj, podporují třídní klima. Aktivní účast učitelů na rozvoji programů se úspěšně osvědčil (Maiwald, Bühler, 2000).

Jednorázové preventivní programy, které dříve tvořily pouze jeden typ zavedený do škol, nejsou časově náročné a vyvolávají alibistický pocit uspokojení. K těmto programům je rozdílný postoj, jelikož existují např. realizátoři primárně preventivních programů, kteří tyto akce odmítají a vyhýbají se její realizaci a jsou toho názoru, že jen dlouhodobé působení je efektivní. Další preferují dlouhodobý přístup, ale realizují ho spolu s jednorázovými akcemi v jistém poměru, a poslední skupina předpokládá, že ve školách už dochází k provedení minimální prevence a jednorázové akce jsou pouze doplněním.

Tento typ programů se dělí na (Skácelová, 2003a; Skalík, 2003a; Hricz, Vatrťová, Syrový, 2010):

- přednášky a besedy, jako jednorázové aktivity, které jsou realizovány jedním nebo dvěma lektory, a to nejčastěji v rámci dvou vyučovacích hodin pro jednu, nebo více tříd dohromady; lektoři zde vystupují jako experti a zjišťují názory, postoje

a znalosti žáků a nabízí jim prostor k otázkám a diskuzi, ale jen zřídka se snaží o zapojení žáků v průběhu akce, to se odehrává častěji v programech komplexně dlouhodobých, které nejsou časově takto omezeny; efektivita bez propojení s dlouhým působením je ale nízká, problémem je zde nárazovost těchto akcí pro velký počet žáků; u přednášek se očekává, že přenos informací bude mít vliv na změnu chování, což ve skutečnosti není, jeho rozsah činí 45 minut,

- komponované pořady jsou vnímány jako jednorázové aktivity využívající kromě mluveného slova také film, dramatické a hudební výstupy, následně poté je realizována beseda a reakce na případné dotazy žáků; aktéři jsou buď umělci či odborníci, případně jejich kombinace, kteří nedokážou využít všestrannost problematiky a zajistit dlouhodobost, proto se komponované pořady stávají pouze doplňkem komplexně dlouhodobých programů; minimální rozsah je 90 minut.

Obě tyto akce byly podporovány počátkem 90. let v České republice, protože jsou jednoduché, viditelné a společnost si dokazuje, jak umí čelit ohrožení dětí, ale dodnes neexistuje žádný ucelený koncept vyhodnocení účinků těchto pořadů (mimo zjištění okamžité informovanosti mládeže). Přínos může ale být v upozornění na závažnost tématu a vzniku dalších diskuzí. Je nutno si uvědomit, že se dříve jednalo o první pokusy jak ovlivnit mládež a poukázat na tehdejší problémy. Pro řadu pracovníků se účast na této akci stala povinností (Skalík, 2003a). Konaly se nejčastěji ve školských nebo kulturních zařízeních v podobě masové akce, méně často již ve formě pravidelných přednášek. „*Lektoři veškerých preventivních aktivit byli většinou starší lidé a jejich působení spočívalo převážně v besedách, které měly charakter zastrašování, zákazů, mentorování apod. Často se jednalo o monotónní čtení přednášky, osvědčenější lékaři nabídli alespoň možnost zodpovězení dotazů, diskuse byla téměř nemožná*“ (Miovský, Broža, Hamerník, 2007, s. 7).

Mezi další jednorázové akce, zaměřené mimo jiné na předávání informací, patří vzdělávací kurz a vzdělávací seminář. *Vzdělávací kurz* zahrnuje teoretický základ z oblasti primární prevence, nácvik praktických dovedností a prohlubování znalostí a dovedností, a to o rozsahu minimálně 40 hodin. *Vzdělávací seminář* využívá předávání informací na konkrétní téma, má interaktivní formu a snaží se o aktivní zapojení dané cílové skupiny žáků. Má rozsah minimálně 90 minut (Hricz, Vatrtoová, Syrový, 2010). Autoři M. Hricz, L. Vatrtoová, P. Syrový, 2010 doplňují také k jednorázovým aktivitám následující:

- interaktivní seminář využívající interakci, která zprostředkovává informace o problematice sociálně patologických jevů. Je vždy tematicky zaměřen na jeden z nich a trvá nejméně 90 minut,
- pobytová akce orientující se na systematickou práci s žáky v jiném než běžném prostředí, stojí také na základě interaktivní práce, na cílenosti a práci s malou skupinou; je zde nutná návaznost na další aktivity a dodržení kontinuity a komplexnosti. Minimální počet hodin rozsahu je 8,
- situační intervence je neplánovaná specifická aktivita, která vychází z aktuální situace a vyžaduje okamžitý zásah realizátora programu (např. bloku primární prevence). Nemusí se jednat o krizové situace, ale i o několikaminutový individuální rozhovor mimo skupinu, ve kterém je potřeba stanovit znovu pravidla programu. Rozsah činí minimálně 5 min,
- individuální konzultace je specifická osobní konzultace s klientem programu (především indikované primární prevence) a je zaměřená na podporu a řešení jeho individuálních potíží, které jsou spojeny s jeho běžným životem mimo program, přičemž minimální rozsah činí 30 minut,
- skupinová práce zahrnuje systematické působení na žáky a vykazuje vyšší míru rizika pro vznik a rozvoj sociálně patologických jevů; má výchovný charakter a probíhá minimálně 120 minut po předem definovanou dobu.

Primární prevence může být ve škole však realizována v bloku, což je jednotka dlouhodobého a komplexního programu primární prevence, jež využívá principu interaktivity s pevnou, vnitřní strukturou. Zahrnuje úvod (objasnění očekávání, naladění), stěžejní téma, závěr a zhodnocení. U žáků na prvním stupni se jedná o rozsah minimálně 45 minut, u žáků na druhém stupni minimálně o 90 minut (Hricz, Vatrtořá, Sýrový, 2010).

Při realizaci preventivních programů se využívají interaktivní techniky¹⁷⁵, které se snaží o překonání adaptačních potíží žáků. Podporují jejich vzájemné poznání, zvyšují jejich kreativitu a vzájemnou spolupráci (Orgoníková, 2010). Tyto aktivity se zařazují do programu z důvodů relaxace, navození atmosféry, aktivizace žáků, otevření komunikace, zvýšení soustředění posluchačů a změny chování žádoucím způsobem (Medlíková, 2010).

¹⁷⁵ Mezi nejčastější omyly při využívání interaktivních činností ve třídě patří snaha o změnu některých žáků od základů, vytvoření ideální třídy bez jakýchkoliv problémů, naučení jednat žáky racionálně, bez emocí, změna žáků bez vlastního přičinění, zajištění oblíbenosti všech žáků stejně (Kupka, 2010).

Z. Matějček (in Marková, 2008) hovoří o tom, že výchovným prostředkem není vyučování, ale sdílení. Školy mohou zprostředkovávat mnoho primárně preventivních programů a mimoškolních aktivit¹⁷⁶, které jsou pro žáky atraktivní, a které rozvíjí řadu stránek osobnosti. F. Cuijpers (in McGrath et al., 2007) uvádí, že interaktivní přístupy v rámci všeobecných školních programů prevence jsou daleko efektivnější než ty neinteraktivní.

K. Kalina (in Bém, Kalina 2003) vytvořil tabulku (viz tabulka č. 5) s přehledem vhodných a nevhodných přístupů k žákům v oblasti primární prevence sociálně patologických jevů. Autor při sestavování této tabulky čerpal také z dosavadních zkušeností a znalostí K. Nešpora. Mezi vhodnými přístupy lze v tabulce shlédnout např. podporu sebedůvěry, aktivity a hodnotných zájmů žáků, kontinuální proces při práci s nimi, zaměření na změnu jejich postojů a chování, interakční učení, využívání směřodatných vzorů využívající kvalifikované interdisciplinární odborníky. Mezi nevhodné přístupy lze byly zařazeny odstrašování, jednorázové akce, zaměření na poznatky prostřednictvím přednášek, „bezbřehost“ diskuze vedení osobami, jež se nad žáky povyšují z řad amatérů, kteří nejsou vyškoleni v oblasti primární prevence.

¹⁷⁶ Do této oblasti patří zájmové vyučování, diskuzní kluby, kurzy a kroužky, školní družiny a školní kluby, ozdravné pobyty, výlety, exkurze (MŠMT, 2001b).

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

Tabulka č. 5 Vhodné a nevhodné přístupy při práci s žáky v oblasti primární prevence sociálně patologických jevů (Bém, Kalina 2003, s. 282)

V rámci výuky převládá tzv. frontální vyučování, ve kterém učitel žákům pouze předává informace a aktivně se ho účastní jen malá část, zbytek se účastní málo, nebo vůbec. Školní vzdělávací program (Nešpor, Csémy, Pernicová, 1999) poukazuje na to, že právě ti žáci, kteří neparticipují na výuce, disponují vyšší pravděpodobností sociálního selhání a osvojení si nežádoucího chování. Rizikem se pro žáky stává stres nebo nuda. Mohou je vést k sociálně patologickému chování i přes realizované a často finančně a časově nákladné a rozsáhlé preventivní programy (MŠMT, 2002, s. 44). Tento typ výukové metody je charakterizován společnou prací žáků ve třídě s hlavním, dominantním postavením třídního učitele i ostatních pedagogů, jež tuto metodu v rámci své výuky aplikují (Maňák, Švec, 2003). V příloze č. 14 je možné shlédnout klasifikaci metod dle J. Maňáka a V. Švece (2003). Přesto vzniká soutěž v reprodukci znalostí, vedení žáků k nesamostatnosti, v rámci které není podporována tvořivost dětí a prosociální dovednosti (MŠMT, 2002).

Vedle frontální formy výuky dochází k realizaci skupinového a projektového vyučování, tak jako k inovativním učebním situacím, ve kterých se žák učí samočinně a kooperativně. Sociální problémy by měly být zařazeny jako součást výuky (Becker,

Lutz, 2001). Nejen žák, ale jakýkoliv jiný jedinec je schopný více měnit své hodnoty, postoje, potřeby a zájmy na základě osobních zkušeností, které získá v kontaktu se současnými společenskými podmínkami. Osobní prožitá zkušenost je klíčový vnitřní faktor k tomu, aby žák o sobě začal přemýšlet (Navrátil, Mattioli, 2011) a došlo tak k překonání izolace školního světa žáka od jeho reálného života ve společnosti (Maňák, 2005). Její vytváření je spojeno jen s vlastními aktivitami a s prožitky v rámci jejich průběhu a dosaženými výsledky. Je nutné zajistit podmínky pro to, aby žák díky svým prožitkům získal pozitivní osobní zkušenosti a zpochybnil negativní. Zároveň aby řešil reálně předkládané životní situace¹⁷⁷ a uměl předložit argumenty, které povedou k potvrzení jejich stanoviska (Navrátil, Mattioli, 2011). „*Učení v životních situacích představuje systematickou, trvalou a zásadní orientaci na životní dění, na prožívání autentických příběhu, na řešení reálných problémů*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 178). Problémy podněcují žákovu samostatnost, tvořivost, vedou ho k experimentování a ověřování jeho nápadů a myšlenek (Maňák, Švec, 2003).

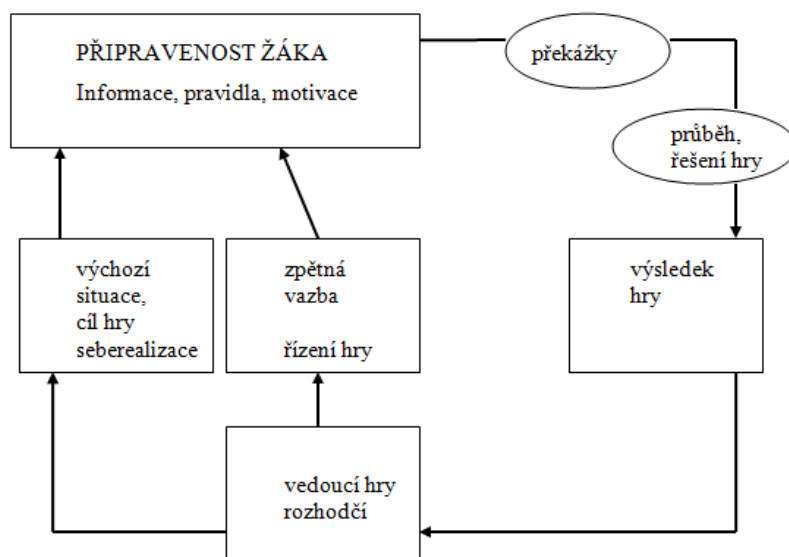
V současné době školy využívají programy založené na dobrodružství a riziku, které jsou realizované v uzavřených prostorách či v přírodě. Hry se sociálně psychologickou tematikou zahrnují učení prožitkem, a pokud jsou zařazeny vhodně s ohledem na jedince i sociální skupinu, mohou přispět nejen k rozvoji sociálních dovedností žáků, ale rovněž k rozvoji vztahů ve třídě mezi žáky navzájem i mezi žáky a třídním učitelem (Výrost, Slaměník, 2008). Při práci s žáky by měl třídní učitel využívat znalosti skupiny a skupinové dynamiky, protože skupina je místem, které spojuje zájmy společnosti a zájmy jedinců, avšak je zároveň místem vzájemných střetů potřeb společnosti a jedince (Hermochová, 2005). Mnozí učitelé neprošli v daných technikách sami žádným výcvikem¹⁷⁸ (Fontana 1997; Výrost, Slaměník, 2008), a proto je pro ně těžké tyto techniky využívat a vyučovat je. K tomu, aby třídní učitel mohl sám rozvíjet sociální dovednosti žáků, by měl být sám připraven a měl by zároveň pochopit proces, který se mezi třídními učiteli a žáky a zároveň mezi žáky navzájem při těchto aktivitách odehrává.

¹⁷⁷ Učení se v životních situacích je vnímáno jako činnostně a zkušenostně orientované vyučování (Horká, 2000). Mezi principy učení se v životních situacích patří princip aktivity žáka, princip experimentace, princip iniciace a vhodné motivace, princip bipolarity parciálního a globálního pohledu, princip názornosti, princip syntézy statiky a dynamiky, princip řádu (Maňák, Švec, 2003).

¹⁷⁸ Centrální zaměření těchto kurzů je na oblast sociální percepce, vytváření pravidel interaktivní roviny práce, vnímání osoby učitele druhými lidmi, komunikační dovednosti, problematika interpersonálních konfliktů ve škole a možnosti jejich zvládnutí, zpětná vazba, duševní hygiena či supervize jako zdroj sociální opory (Gillernová, Štětovská, 2003).

Herní činnost zařazená do procesu vzdělávání nachází v této oblasti své umístění. Využití pečlivě naplánovaných her slouží ke zprostředkování bezprostředního významu toho, co se žáci učí (Vojtová, 2009a). Hra nemůže být ve výuce bez cíle, jelikož musí stejně jako edukační proces přispět k rozvoji sociálních, kognitivních, kreativních, tělesných, volních a estetických kompetencí žáka (Maňák, Švec, 2003).

„Při učení, kterého se dítěti dostává prostřednictvím hry, se může něco naučit i učitel, a to tak, že pozoruje, jak dítě reaguje na zážitky ze hry“ (Fontana, 1997, s. 56). Pozorováním dítěte při hře může třídní učitel získat vhled do jeho osobnosti, sociálního vývoje dítěte apod. (Fontana, 1997). Hry poskytují třídnímu učiteli také prostor k tomu, aby si sám vyzkoušel problémové situace a důsledky jejich řešení (Miovský, Skácelová, Zapletalová, et al., 2010). Třídní učitel má výbornou příležitost reflektovat výchovné i sociálně psychologické momenty situací a má možnost porozumět tomu, co z toho plyne pro rozvoj žáka i pro školní třídu a citlivě tak reagovat na situační změny v průběhu cvičení (Výrost, Slaměnik, 2008). Didaktickou strukturu hry lze shlédnout na obrázku č. 9 (Maňák, Švec, 2003).



Obrázek č. 9 Didaktická struktura hry (Maňák, Švec, 2003, s. 127).

V. Vojtová (2009a, s. 112) uvádí, že „pozitivní zážitky z přirozených aktivit a pozitivní zkušenosti z interakce v přirozeném sociálním prostředí jsou účinným prostředkem prevence

i intervence poruch chování“. Proces výuky je za podpory aktivizačních metod¹⁷⁹ efektivnější. Jejich cílem je vtáhnout žáky do probírané problematiky nenásilným způsobem a podpořit jejich zájem. Učitel nabízí žákům větší prostor k jejich seberealizaci a rozvoji, přesto neopouští svou dominantní roli (Kotrba, Lacina, 2007). Tento druh metod podporují prolomení stereotypů ve výuce a naopak motivují učitelé k tvořivému výběru a zařazení metod do výuky (Maňák, Švec, 2003).

Aktivní učení zahrnuje „*postupy a procesy, pomocí kterých žák přijímá s aktivním přičiněním informace a na jejich základě si vytváří své vlastní úsudky*“ (Sitná, 2009, s. 9). Žák následně informace zpracovává a osvojí si tzv. kritické myšlení. Dochází k vlastnímu objevování, posuzování, porovnávání a začleňování nových informací do již osvojených. Přitom dochází k individuálnímu rozhodování o jejich přijetí či odmítnutí. Žák není pouze pasivním „objektem“, zapojuje se aktivně do dění ve třídě, je spolutvůrcem průběhu a obsahu výuky, podílí se na formulaci jejich výsledků, na hodnocení třídní práce a na sebehodnocení. Stejně jako třídní učitelé, tak i žáci se musí naučit s těmito metodami pracovat a dopomůže jim k tomu nadšenost a zkušenost právě učitele (Sitná, 2009).

U her žáků 2. stupně základní školy je kladen důraz spíše na hry s pravidly, než jen na „hraní si“. Hry napomáhají při učení a vyžaduje se jejich pečlivá organizace. Žáci by měli spatřovat bezprostřední praktický význam toho, co se učí a řešit úkoly, které před nimi jednou v budoucnu vyvstanou, se kterými se setkají v každodenním životě, či které stojí před celou společností (Fontana, 1997). Pro nácvik jednotlivých sociálních dovedností žáků je důležitá vhodná atmosféra a pocit úspěchu, protože žáci experimentují se svým vlastním chováním, promýšlí jeho důsledky a mají prožitky, které jim pomohou rozvíjet další dovednosti (Výrost, Slaměník, 2008).

R. Jedlička (2011) ve své publikaci zmiňuje potřebu veřejnosti připomenout, že prevence sociálně patologických jevů není hlavní náplní učitele a ani zodpovědnosti oblasti školství. Hlavní podíl na zdravém vývoji žáka má zejména rodina, dále pak také „*instituce zabývající se volným časem, sportem a tělovýchovou, komunikační média, zdravotníci, sociální pracovníci, policie, soudnictví, profesionální organizátoři veřejného života, politici apod.*“ (Jedlička, 2011, s. 18).

¹⁷⁹ Jedná se „o postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů“ (Maňák, Švec, 2003, s. 105).

4 POSTOJE TŘÍDNÍCH UČITELŮ K PROGRAMŮM PRIMÁRNÍ PREVENCE SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝCH JEVŮ URČENÝCH ŽÁKŮM NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Jednotlivé podkapitoly se zabývají realizovaným výzkumným šetřením a poskytují informace o jeho přípravě a průběhu. První podkapitola stanovuje výzkumný problém, cíle výzkumného šetření, následně výzkumné otázky a hypotézy. Podkapitola druhá popisuje charakteristiku respondentů tohoto šetření, přičemž třetí pak zahrnuje již použité metody v šetření. Poslední podkapitola, čtvrtá, popisuje průběh pilotáže, předvýzkumu a hlavního výzkumného šetření.

4.1 Výzkumný problém, cíle výzkumného šetření, výzkumné otázky a hypotézy

Stanovení výzkumného problému patří mezi důležité části výzkumného šetření. Pokud není správně definován, může dojít ke zkreslení získaných výsledků. K jeho stanovení došlo i na začátku plánované realizace tohoto výzkumného šetření, dále pak k vymezení účelu výzkumného šetření, stanovení výzkumné otázky a hypotéz (Hendl, 2005).

K vymezení výzkumného problému sloužila odborná literatura, která je základem teoretické části této disertační práce a poukazuje na problematiku primární prevence sociálně patologických jevů ve školním prostředí a významné roli třídního učitele v ní. Popis teoretického rámce dává výzkumnému šetření jisté hranice, přičemž u žádného ze šetření není možné obsáhnout všechny rozměry problému (Miovský, 2006).

V současné době lze zaznamenat fenomén sociálně patologických jevů, na které je poukazováno kvůli zvyšující se míře nebezpečnosti. Zvyšující se frekvence zdravotních a sociálně patologických problémů vyžaduje reflexi výchovy ke zdraví z hlediska teoretické a empirické jako univerzální prozdravotní intervence. Ta je realizována jako součást výchovného komplexu v podmínkách základních škol, přičemž by se prevence měla stát přirozenou součástí osnov a výuky jednotlivých předmětů a neměla by být vnímána jako nadstandardní aktivita školy. Je nutné si uvědomit, že vedle průřezových témat a vlastní

aktivity školních metodiků prevence spolu s pedagogy dochází ve školách stále k realizaci preventivních aktivit prostřednictvím vnějších subjektů, a to ve formě jednorázových činností nebo systematicky komplexně dlouhodobých, mnohdy také v jejich vzájemné kombinaci.

Předcházení rizikovému chování a následnému rozvoji sociálně patologických jevů je ve školách realizováno především prostřednictvím všeobecné specifické primární prevence, která se orientuje na běžnou populaci dětí a mládeže, v tomto případě na třídu druhého stupně základních škol. Cílem primární prevence je v tomto případě předání informací a dovedností žákům k tomu, aby dokázali čelit rizikům, jež je obklopují, a aby nedošlo k rozvoji sociálně patologických jevů. Efektivita primární prevence stoupá díky vhodnému způsobu realizace, který je zvolen a do něj lze zařadit interaktivní vyučování a interaktivní činnosti, diskuzi pedagogů s žáky a aktivní zapojení třídních učitelů spolu se školním metodikem prevence. Třídní učitelé hrají v této oblasti významnou úlohu, která by neměla být kvůli nutnosti správného formování žáků opomíjena.

Významnou součástí primárně preventivní práce je podpora vztahů žáků s třídními učiteli, kteří je mohou prostřednictvím jednorázových a systematicky komplexně dlouhodobých primárně preventivních programů poznat lépe v různých oblastech. Třídní učitelé mohou rovněž změnit svůj postoj ke skupině žáků jeho třídy, ale zároveň k žákům jako jednotlivcům. Rovněž i žáci mohou změnit svůj pohled na třídního učitele, pokud se těchto programů s nimi bude účastnit a o problematice hovořit. Třídní učitelé mohou zachytit první známky problémů žáků, tzn., že zaujímají důležitou roli při monitoringu rizikového chování ve své třídě, při realizaci preventivních programů a jejich evaluaci, ale zároveň se pro žáky stává vzorem ve světě dospělých.

Nedostatečnost vzájemné spolupráce a podpory primární prevence ze strany pedagogů vykazují již výsledky kvaziexperimentální evaluační studie z roku 2008 L. Miovské, M. Miovského a B. Václavkové (2008). Autoři uvádí, že nepřítomnost třídního učitele během primárně preventivních aktivit může oslabit jeho neznalost vývoje událostí v daném kolektivu třídy. Přestože se třídní učitelé nepodílí na realizaci velké části primárně preventivních programů, ale napomáhají při realizaci pouze jeho dílčích částí, je důležitý jejich postoj k nim. Negativními poznámkami před studenty a kolegy, či realizací primárně preventivních aktivit pouze z nařízení vedení, shazování práce školních metodiků prevence před ostatními kolegy a žáky, nebo školní metodiky prevence samotné, demotivuje rovněž činnost dětí v této oblasti. Respektive lze říci, že postoje třídních učitelů k realizaci primárně preventivních aktivit

je velmi důležitý a má přesah i do dalšího způsobu chování žáků nejen ve školním prostředí, ale také v budoucím životě, což zdůrazňuje svým obsahem také tato disertační práce. Úspěšná realizace primárně preventivních aktivit třídních učitelů v této oblasti však není možná bez jejich aktivní spolupráce a přímé účasti spolu s dalšími pedagogickými pracovníky, jelikož žáci při spolupráci a vlastní aktivitě na činnostech s třídním učitelem neztrácí vlastní hodnotu. V rámci této práce dojde k zaměření primárně preventivních aktivit pouze na oblast jednorázových a systematicky komplexně dlouhodobých programů primární prevence sociálně patologických jevů. Tyto jednotlivé typy jsou časově ohraničené, vyznačují se jasným procesem a splňují kritéria ze Standardů odborné způsobilosti poskytovatelů programů primární prevence. Postoje třídních učitelů výzkumník zjišťoval u jednorázových programů směrem k:

- přednáškám,
- besedám,
- komponovaným pořadům.

Systematicky komplexně dlouhodobé programy primární prevence využívají interaktivity s pevnou vnitřní strukturou, jsou kontinuální a komplexní. Jsou realizovány v blocích, které tvoří u tohoto typu prevence základní jednotku. U žáků druhého stupně se jedná o minimální rozsah 90 minut a zahrnuje úvod (objasnění očekávání, naladění), stěžejní téma, závěr a review.

Postoje se jako naučené hodnotící reakce s dlouhodobým charakterem projevují svou proměnlivostí v jednotlivých jeho složkách. Prostřednictvím konativní složky, která vyjadřuje snahu a pohotovost chovat se vůči objektu lze zjistit, jak se k danému objektu třídní učitel chová. V případě, že má jedinec k objektu pozitivní postoj a shledává ho za užitečný, je ochoten se angažovat v jeho prospěch. Stejně tak to platí i pro negativní postoj, avšak pohotovost se nemusí vždy manifestovat ve formě skutečné aktivity. Způsob chování je určován situací, ve které probíhá kognitivní styl zpracování situace a v různých situacích může být téhož dosahováno různými způsoby. Postoje ovlivňují způsob jednání, které lze poté odvodit od projevů a reakcí třídních učitelů. Ty mohou být ve formě slov, činů, myšlenek i emocionálních projevů. Jeho realizace závisí na situačních podmínkách. Problémem zde může být nesoulad mezi postoji a jednáním.

Charakteristika každého postoje je u každého jedince odlišná dle situace a okolností, za nichž se postoj vyvinul. Vliv má zde souslednost prezentovaných postojů, souslednost

komunikace, která nejdříve směřuje k oslovení již existujících postojů a až pak argumentuje ve prospěch postojů protichůdných. Postoje mohou být ovlivněny zprávou z novin, informačním materiálem o činnosti dané instituce, ale i charakteristikami komunikátora, jeho věrohodností a atraktivitou či konkrétním tlakem, např. sankcí, která může být na třídního učitele uplatněna.

Pozornost by měla být soustředěna relativně stabilním osobnostním znakům učitelů, které představují propojení všech prvků vznikající při realizaci cílů, např. délka praxe, pohlaví, dosažená kvalifikace apod. Ty rovněž ovlivňují postoje k programům primární prevence sociálně patologických jevů.

Postoje třídních učitelů k programům primární prevence sociálně patologických jevů na druhém stupni základních škol jsou velmi důležité, jelikož mohou mít dalekosáhlé důsledky a ovlivnit vzájemné vztahy třídních učitelů a žáků, vnímání těchto programů ze strany žáků a efektivitu její realizace. Aby byla realizace úspěšná a měla přesah k zabránění sociálně patologického chování žáků druhého stupně, je potřeba objasnit postoje právě u této cílové skupiny, pohlédnout na jejich příčiny a případně navrhnout řešení, jak postoje změnit.

V oblasti změny zaujímají významné postavení školní metodici prevence, kteří jsou hlavními činiteli v oblasti primární prevence sociálně patologických jevů na základních školách. Úzce spolupracují s třídními učiteli a pohled na jeho roli v této oblasti je velmi důležitý. V případě negativních postojů třídních učitelů k preventivním programům mají školní metodici prevence možnost na základě zjištění příčin tento postoj pozitivně ovlivnit a obohatit tak poznatky třídních učitelů v této problematice. Proto se i tato skupina a jejich názor na roli třídního učitele v jednorázových a systematicky komplexně dlouhodobých programech stává součástí výzkumného šetření.

Z teoretického popisu vychází hlavní výzkumný problém. Ten se „v užším pojetí obvykle chápe jako odchylka od žádoucího stavu, vyžadující řešení, které je hledáno. Problém vzniká buď nežádoucí změnou dosavadního vyhovujícího stavu, nebo změnou cílů“ (Synek, Sedláčková, Vávrová, 2002, s. 17) a je předpokladem úspěšnosti daného šetření (Šikulová, Kolář, 2003). K hlavnímu výzkumnému problému, který z tohoto teoretického popisu vychází, lze stanovit následující:

- Jaké jsou postoje třídních učitelů druhého stupně základních škol novojičínského okresu k programům primární prevence sociálně patologických jevů?

Mezi hlavní cíle empirické části disertační práce lze na základě ujasnění výzkumného problému stanovit následující, ke kterým bude směřovat nejen výběr metod, ale také realizace výzkumného šetření:

- zjistit, jaké postoje zaujímají třídní učitelé druhého stupně základních škol novojičínského okresu k jednorázovým programům primární prevence sociálně patologických jevů,
- zjistit postoje třídních učitelů druhého stupně základních škol novojičínského okresu k systematicky komplexně dlouhodobým programům primární prevence sociálně patologických jevů.

Mezi cíle dílčí, jež budou doplňovat dva cíle hlavní, lze zmínit následující, a to:

- zjistit faktory, které ovlivňují postoj k aktivní účasti třídních učitelů druhého stupně základních škol novojičínského okresu v jednorázových programech primární prevence sociálně patologických jevů,
- zjistit faktory, které ovlivňují postoj k aktivní účasti třídních učitelů druhého stupně základních škol novojičínského okresu v systematicky komplexně dlouhodobých programech primární prevence sociálně patologických jevů.

Použité metody nebudou určeny pouze pro získání informací o postojích k dané problematice ze strany třídních učitelů druhého stupně základních škol, ale i pro získání názorů školních metodiků prevence. Školní metodici prevence by měli podporovat vědomí třídních učitelů o významu jednorázových a systematicky komplexně dlouhodobých programů primární prevence, zároveň formovat jejich pozitivní postoje k těmto programům a napomáhat zvýšení efektivity realizace programů. Jedním z dílčích cílů bude následující:

- zjistit názor školních metodiků prevence na roli třídních učitelů druhého stupně základních škol novojičínského okresu v jednorázových programech primární prevence sociálně patologických jevů,
- zjistit názor školních metodiků prevence na roli třídních učitelů druhého stupně základních škol novojičínského okresu v systematicky komplexně dlouhodobých programech primární prevence sociálně patologických jevů.

K zjištění těchto cílů budou před samotnou realizací výzkumného šetření stanoveny základní výzkumné otázky a hypotézy.

Mezi výzkumné otázky deskriptivního typu¹⁸⁰ výzkumného problému lze zařadit následující zjištění, přičemž z výzkumných metod dojde k použití škálování a interview:

- Jaké postoje zaujímají třídní učitelé druhého stupně základních škol novojičínského okresu k jednorázovým programům primární prevence sociálně patologických jevů?
- Jaké postoje zaujímají třídní učitelé druhého stupně základních škol novojičínského okresu k systematicky komplexně dlouhodobým programům primární prevence sociálně patologických jevů?
- Jaký názor mají školní metodici prevence základních škol novojičínského okresu na aktivní účast třídního učitele v jednorázových programech primární prevence sociálně patologických jevů?
- Jaký názor mají školní metodici prevence základních škol novojičínského okresu na aktivní účast třídního učitele v systematicky komplexně dlouhodobých programech primární prevence sociálně patologických jevů?

K výzkumným otázkám kauzálního typu¹⁸¹ výzkumné problému, který se orientuje na srovnání dvou a více jevů, a který je vyhodnocován použitím statistických metod zaměřujících se na vyjadřování významnosti rozdílů mezi údaji, lze přidat následující:

- Závisí vnímání užitečnosti jednorázového programu primární prevence sociálně patologických jevů na délce praxe třídního učitele ve školství?
- Závisí vnímání užitečnosti systematicky komplexně dlouhodobého programu primární prevence sociálně patologických jevů na délce praxe třídního učitele ve školství?
- Závisí aktivní účast na jednorázovém programu primární prevence sociálně patologických jevů na délce praxe třídního učitele ve školství?
- Závisí aktivní účast na systematicky komplexně dlouhodobém programu primární prevence sociálně patologických jevů na délce praxe třídního učitele ve školství?
- Závisí postoje třídních učitelů k jednorázovým programům primární prevence sociálně patologických jevů třídních učitelů na vybraných faktorech?

¹⁸⁰ Jsou využívány u metod škálování a interview a hledají odpověď na otázku „jaké to je?“ (Gavora, 2000).

¹⁸¹ P. Gavora (2000)

- Závisí postoje třídních učitelů k systematicky komplexně dlouhodobým programům primární prevence sociálně patologických jevů třídních učitelů na vybraných faktorech?

Z kauzálních výzkumných problémů lze formulovat vědecké hypotézy, jelikož hypotéza je předpovědí právě o vzájemném vztahu dvou proměnných (Gavora, 2000). Hypotézy tvoří odhady vztahu, který existuje v realitě za určitých podmínek (Hendl, 2005) a stává se predikcí závěrů výzkumného šetření. Návrh by měl být promyšlený, reflektovaný a zdůvodnitelný (Gavora, Koldeová, Dvorská, 2010). „*Tento návrh se výzkumem zamítá nebo potvrzuje na základě empirické evidence*“ (Hendl, 2006, s. 21). Při stanovování hypotéz je potřeba dodržovat tři základní požadavky, a to (Chráska, 2007):

- jeho tvorbu v oznamovací větě,
- vyjádření vztahu mezi dvěma proměnnými,
- možnost ho empiricky ověřit.

Z charakteristiky složitého problému vyplývá, že jej nelze řešit najednou jako celek, ale je nutno jej rozložit do dílčích problémů, které se následně řeší. Poté dochází do navrácení se na úroveň složitého problému jako celku a vypracování souhrnného řešení (Synek, Sedláčková, Vávrová, 2002). Proces potvrzování a zamítání hypotéz je dále rozvíjen v rámci jejich metodologického testování (Synek, Sedláčková, Vávrová, 2002), přičemž souvisí s výzkumnými otázkami, ze kterých se odvozují (Hendl, 2006; Gavora, 2000). Na následujících stránkách této podkapitoly lze shlédnout hypotézy k výzkumnému šetření, jež budou následně statisticky ověřovány.

Třídní učitel je součástí konzultačního týmu a poradenských služeb školy spolu se školním metodikem prevence a podílí se na primární prevenci rizikového chování. Zaměřuje se na vytváření otevřené bezpečné atmosféry a pozitivního sociálního klimatu ve třídě. Podporuje rozvoj pozitivních sociálních interakcí mezi jednotlivými žáky ve třídě, zprostředkovává komunikaci s dalšími pedagogy či získává a udržuje si přehled o osobnostních zvláštностech žáků a jejich rodinném zázemí. Třídní učitel může rovněž prostřednictvím realizace primárně preventivních aktivit změnit svůj postoj ke skupině žáků jeho třídy, ale zároveň k žákům jako jednotlivcům. Rovněž i žáci mohou změnit svůj pohled na třídního učitele, pokud bude umět využít dostatečně své schopnosti a dovednosti. Jak uvádí J. Průcha (2002), R. Švaříček (2009) a J. Kantorová, et al. (2008), adaptace začínajícího učitele může být složitá, jelikož se setkává se subjektivními a objektivními problémy,

na které nemusí být vždy profesně připraven. Tyto potíže mu mohou znesnadnit začátek jeho profese a podpořit vznik stresových situací, které se mohou odrazit následně v jeho primárně preventivní práci s žáky. J. Průcha (2002) blíže popisuje také i učitele v období profesního vyhasínání, které se nemusí vždy odrážet v oblasti vyhoření a učitel může být považován za velmi zkušeného se statutem vyšší společenské prestiže. Avšak v opačném případě se mohou objevit rovněž u některých z učitelů konzervativní postoje, snižující se profesní ambice a přehlížení inovací ve školní edukaci. Vzniká zde tedy předpoklad, že *vnímání užitečnosti jednorázového a systematicky komplexně dlouhodobého programu primární prevence sociálně patologických jevů závisí na délce praxe třídního učitele ve školství, která ovlivňuje jeho postoje s následnou kvalitou schopností edukace v této oblasti*. Délka praxe třídních učitelů je rozlišena do 4 kritérií, jež je možno shlédnout v podkapitole č. 4.2.

Hypotéza č. 1.1

H₀: Mezi vnímáním užitečnosti jednorázového programu primární prevence sociálně patologických jevů ze strany třídního učitele a jeho a délkou praxe ve školství není statisticky významná závislost.

H_A: Mezi vnímáním užitečnosti jednorázového programu primární prevence sociálně patologických jevů ze strany třídního učitele a jeho a délkou praxe ve školství je statisticky významná závislost.

Hypotéza č. 1.2

H₀: Mezi vnímáním užitečnosti systematicky komplexně dlouhodobého programu primární prevence sociálně patologických jevů ze strany třídního učitele a jeho a délkou praxe ve školství není statisticky významná závislost.

H_A: Mezi vnímáním užitečnosti systematicky komplexně dlouhodobého programu primární prevence sociálně patologických jevů ze strany třídního učitele a jeho a délkou praxe ve školství je statisticky významná závislost.

Jak je již výše uvedeno, třídní učitelé mohou prostřednictvím primárně preventivních programů změnit svůj postoj ke skupině žáků jeho třídy, ale zároveň k žákům jako jednotlivcům, jelikož získává a udržuje si přehled o jejich osobnostních zvláštностech. Svým kladným postojem k těmto programům ovlivňuje předcházení sociálně patologického chování žáků, kteří třídního učitele vnímají jako vzor, jenž má do jisté míry možnost žáky ovlivnit. Preventivní působení třídního učitele se odráží také v jeho přítomnosti

v programech. Jak uvádí autoři L. Miovska, M. Miovský a B. Václavková (2008), nepřítomnost třídního učitele na preventivním programu může oslabit jeho znalost vývoje událostí v daném kolektivu třídy. Přítomnost může být ve formě aktivní, nebo pasivní účasti třídního učitele. Aktivní účastí se zde rozumí zapojení třídního učitele do diskuzí spolu s žáky či do interaktivních činností v programu a pozorování chování žáků. Pasivní účast nezahrnuje zapojení třídního učitele do diskuzí či interaktivních činností spolu s žáky, ale pouhé pozorování žáků při činnosti. Aktivní či pasivní účast třídního učitele se může odrážet situačně v preventivním programu, avšak pro následující hypotézu je důležité, zda se třídní učitel aktivně v preventivním programu zapojí do diskuzí či interaktivních činností spolu s žáky v případě, že má možnost. Lze předpokládat, že *aktivní účast třídního učitele v jednorázovém a systematicky komplexně dlouhodobém programu primární prevence sociálně patologických jevů závisí na délce praxe třídního učitele ve školství, která ovlivňuje jeho postoje s následnou kvalitou schopností edukace v této oblasti*. Předpoklad vychází opět od autorů J. Průchy (2002), R. Švaříčka (2009) a J. Kantorové, et al. (2008), kteří poukazují na možné odlišnosti v jednotlivých etapách délky praxe učitelů ve školství, a které jsou popsány výše.

Hypotéza č. 2.1

H₀: Mezi aktivní účastí třídního učitele v jednorázovém programu primární prevence sociálně patologických jevů a délkou praxe třídního učitele ve školství není statisticky významná závislost.

H_A: Mezi aktivní účastí třídního učitele v jednorázovém programu primární prevence sociálně patologických jevů a délkou praxe třídního učitele ve školství je statisticky významná závislost.

Hypotéza č. 2.2

H₀: Mezi aktivní účastí třídního učitele v systematicky komplexně dlouhodobém programu primární prevence sociálně patologických jevů a délkou praxe třídního učitele ve školství není statisticky významná závislost.

H_A: Mezi aktivní účastí třídního učitele v systematicky komplexně dlouhodobém programu primární prevence sociálně patologických jevů a délkou praxe třídního učitele ve školství je statisticky významná závislost.

Součástí výzkumných otázek je také oblast směřující k faktorům, které ovlivňují postoj třídních učitelů druhého stupně základních škol k jednorázovým a systematicky komplexně dlouhodobým programům primární prevence sociálně patologických jevů. Ke zjištění postojů v této oblasti využívá výzkumník teorie N. Hayesové (2000). Ta hovoří o postojích jako o reakci nejen na předměty, osoby, ale také na situace, které získává člověk v průběhu života prostřednictvím vzdělání a působením sociálních vlivů. Postoje jsou hodnotící, určují pocity ve vztahu k určité záležitosti a ovlivňují reakce osob na situace v okolí, mají vliv na vztahy či skupinovou soudržnost. Tento postoj učitele se může projevit v jeho vnímání užitečnosti programů a může pramenit z vybraných faktorů, kam výzkumník zařadil zdroj z hlediska věku a vzdělání, jež informaci předává. Dále však také téma, jež zdroj v rámci těchto programů žákům předává a jeho způsob práce s nimi (tzn. použité prostředky, metody a zvolené formy programu). Z následujícího textu lze odvodit předpoklad, že *postoje třídních učitelů k jednorázovým a systematicky komplexně dlouhodobým programům primární prevence sociálně patologických jevů závisí na vybraných faktorech, kam výzkumník řadí věk a vzdělání zdroje, který program vede. Rovněž ale také obsah, který žákům předává a způsob práce s nimi.*

Hypotéza č. 3.1

H₀: Mezi vnímáním užitečnosti jednorázového programu primární prevence sociálně patologických jevů třídními učiteli a vybranými faktory není statisticky významná závislost.

H_A: Mezi vnímáním užitečnosti jednorázového programu primární prevence sociálně patologických jevů třídními učiteli a vybranými faktory je statisticky významná závislost.

Hypotéza č. 3.2

H₀: Mezi vnímáním užitečnosti systematicky komplexně dlouhodobého programu primární prevence sociálně patologických jevů třídními učiteli a vybranými faktory není statisticky významná závislost.

H_A: Mezi vnímáním užitečnosti systematicky komplexně dlouhodobého programu primární prevence sociálně patologických jevů třídními učiteli a vybranými faktory je statisticky významná závislost.

4.2 Charakteristika respondentů výzkumného šetření

Pro naplnění stanovených cílů výzkumného šetření empirické části disertační práce je nutné zvolit vhodný výběr respondentů. Již na začátku plánovaného šetření si výzkumník zodpověděl několik otázek, které se výběru týkaly, a to proč došlo ke zvolení právě těchto respondentů, jakým způsobem a jaké mohou být implikace této volby pro následující výběr jiné osoby (Hendl, 2005).

Pro realizaci tohoto výzkumného šetření byl zvolen záměrným výběrem novojičínský okres spolu se všemi městy, které do něj spadají. Okres zahrnuje na základě databáze Moravskoslezského kraje celkem 129 škol a školských zařízení¹⁸². Do předvýzkumu a hlavního výzkumného šetření byly zařazeny dle přehledu pouze základní školy, k jejichž zřizovatelům patří Moravskoslezský kraj, obec, soukromník, církev a státní správa ve školství. Základních škol je v tomto okrese celkem 45, přičemž 38 jich bylo osloveno (Moravskoslezský kraj, 2013). V příloze č. 15 je možné shlédnout celkový počet základních škol dle míst novojičínskému okresu, které byly v rámci tohoto šetření osloveny a požádány o spolupráci, ať již v rámci předvýzkumu, nebo samotné realizace výzkumného šetření.

Základních škol v počtu 7 nebylo osloveno z důvodu zaměření dané školy. Dvě z nich zahrnovaly pouze první stupeň, další čtyři školy byly základními školami speciálními a jedna z nich byla základní škola zvláštní. Výzkumník se v takovém případě domníval, že takto specifické zaměření dané školy může mít vliv na zkreslení získaných výsledků. Práce třídních učitelů, školního metodika prevence či obsah primární prevence sociálně patologických jevů budou vzhledem k jinému typu žáků odlišné.

K realizaci předvýzkumu a hlavního výzkumného šetření byli zvoleni třídní učitelé druhého stupně základních škol, jakožto hlavní cílová skupina a dále pak také školní metodici prevence vybraných škol, kteří tvoří doplňující skupinu.

Třídní učitelé jsou jedni z nejbližších osob žáků ve školním prostředí, kteří, jak již bylo několikrát zmíněno, mají velkou možnost monitorovat jejich chování a chování

¹⁸² Mateřské školy, základní školy umělecké, základní školy, základní školy neúplné, střední školy, vyšší odborné školy, konzervatoře, jazykové školy, dětské domovy, diagnostické ústavy, výchovné ústavy, střediska volného času, školské účelové zařízení (školní statek, školní zahradnictví, středisko praktického vyučování...), domov mládeže, internát pro děti a žáky se zdravotním postižením, krajské zařízení pro DVPP a informační centrum, zařízení školního stravování (samostatné) (Moravskoslezský kraj, 2013).

třídy jako skupiny. Právě učitel má o žácích nejvíce informací a měl by jim být v řadě oblastí příkladem, jelikož ať chce, nebo nechce, žáky ovlivňuje. Vzhledem ke zvyšujícímu se množství sociálně patologických jevů dětí především ve školním věku, hraje třídní učitel významnou úlohu také v oblasti primární prevence, která na dané základní škole probíhá. Třídní učitel by měl své žáky na primárně preventivní programy, ať již jednorázové či komplexně dlouhodobé standardně doprovázet, a přestože si to neuvědomuje, i svým přístupem k těmto programům ovlivňuje přístup žáků k nežádoucím jevům společnosti. Druhou cílovou skupinou jsou školní metodici prevence, kteří jsou hlavními realizátory primární prevence na dané škole. Jejich názor na problematiku primární prevence budou dokreslovat postoje třídních učitelů, jelikož právě jejich postoje mohou pramenit z vhodného či nevhodného přístupu školního metodika prevence k problematice.

Do předvýzkumu byly vybrány z těchto 38 uvedených základních škol novojičínského okresu prostřednictvím stratifikovaného prostého náhodného výběru 3 školy, ale zároveň 3 školní metodici prevence a 12 třídních učitelů vybraných škol. Samotná stratifikace se vyznačuje zahrnutím více podskupin, tzn., že v tomto případě došlo ke stratifikaci podle ročníků jednotlivých tříd druhého stupně základních škol a k výběru třídních učitelů (Hendl, 2006).

Základní školy byly vybrány do předvýzkumu prostřednictvím losování bez vracení, které je nejspolehlivějším způsobem prostého náhodného výběru. Všechny 38 těchto škol bylo vypsáno na jednotlivé lístečky a zamícháno do krabice, ze které došlo následně výzkumníkem k vylosování 3 škol a poté k dalšímu výběru 12 tříd. V každé z těchto škol byl osloven jeden školní metodik prevence, tzn. celkem 3. Dále byli na každé z vybraných škol v rámci této části výzkumného šetření osloveni 4 třídní učitelé druhého stupně, tj. maximálně možný počet 12. Tento počet nebyl však vždy naplněn a tato možnost byla brána již v době losování v úvahu. Výzkumník počítal s tím, že daná škola nemusí disponovat 4 třídami s ohledem na její velikost a počet přijatých žáků a rovněž také školní metodik prevence mohl být zároveň třídní učitel. V takovém případě s ním byl zrealizován rozhovor a nevyplňoval již škálový dotazník.

Níže uvedená tabulka č. 6 poukazuje na absolutní a relativní četnost zúčastněných základních škol novojičínského okresu v rámci předvýzkumu, přičemž se ho zúčastnilo 66,6 % ($n = 2$). Vzhledem k zachování anonymity daných škol, která jim byla již na samém začátku oslovení přislíbena, jsou školy označeny velkými písmeny A, B a C. Z následující

tabulky lze zjistit, že jedna ze škol se do předvýzkumu nezapojila, přestože byla oslovena. Ani jedna z těchto tří škol již následně nebyla navrácena zpět do dalšího losování hlavního výzkumného šetření. Spolupráce v rámci hlavního výzkumného šetření byla tedy dále rozvíjena pouze s počtem 35 základních škol novojičínského okresu.

Místa novojičínského okresu	Celkový počet oslovených základních škol	Počet zúčastněných základních škol	Relativní četnost zúčastněných škol (%)
Základní škola A	1	1	33,3
Základní škola B	1	1	33,3
Základní škola C	1	0	33,4
Celkem	3	2	100

Tabulka č. 6 Přehled počtu oslovených a zúčastněných základních škol novojičínského okresu v předvýzkumu

V následující tabulce č. 7 je možno shlédnout absolutní a relativní četnost zúčastněných školních metodiků prevence vybraných základních škol v předvýzkumu. Přičemž předvýzkumu se zúčastnilo rovněž 66,6 % (n = 2).

Školní metodici prevence vybraných základních škol	Počet oslovených školních metodiků prevence	Počet zúčastněných školních metodiků prevence	Relativní četnost (%)
Školní metodik prevence A	1	1	33,3
Školní metodik prevence B	1	1	33,3
Školní metodik prevence C	1	0	33,4
Celkem	3	2	100

Tabulka č. 7 Přehled počtu oslovených a zúčastněných školních metodiků prevence základních škol novojičínského okresu v předvýzkumu

Vzhledem k zachování anonymity daných škol, jsou i zde školní metodici prevence označeni velkými písmeny A, B, C, přičemž velká písmena odpovídají takto označeným základním školám z předchozí tabulky. Jak již poukázal jeden z výše uvedených odstavců, i zde se odráží začlenění pouze dvou školních metodiků prevence ze dvou základních škol, jež souhlasili s realizací rozhovoru v rámci předvýzkumného šetření.

Vzhledem k tomu, že se na vybraných školách vyskytují třídní učitelé v různém počtu v závislosti na její velikosti, byl dán poté do jednotlivých krabiček u každé z vybraných škol přesný počet tříd každého ročníku. Náhodně došlo u každé školy k výběru čtyř tříd a tedy i třídních učitelů. Počet tříd dané vybrané školy byl zjištěn na jejich domovských internetových stránkách a ověřen při prvotním kontaktu se školním metodikem prevence.

V následující tabulce č. 8 je možno shlédnout absolutní a relativní četnost zúčastněných třídních učitelů vybraných základních škol v rámci předvýzkumu, přičemž se ho zúčastnilo 50 % (n = 5) respondentů. Počet třídních učitelů se vztahuje v tabulce vždy k dané základní škole úplně, jež je označena kvůli zachování anonymity prvními třemi písmeny v abecedě, tudíž tedy A, B a C a odpovídá také předchozím školám v tabulkách č. 6 a 7. Tabulka č. 8 zahrnuje u základní školy A shlédnout jen polovinu zúčastněných respondentů, a to především z toho důvodu, že školní metodik prevence byl zároveň třídním učitelem na druhém stupni a zároveň se jednalo o výběr školy s polovičním počtem tříd.

Třídní učitelé vybraných základních škol	Počet oslovených třídních učitelů	Počet zúčastněných třídních učitelů	Relativní četnost (%)
Třídní učitelé základní školy A	2	1	10,0
Třídní učitelé základní školy B	4	4	40,0
Třídní učitelé základní školy C	4	0	50,0
Celkem	10	5	100

Tabulka č. 8 Přehled počtu oslovených a zúčastněných třídních učitelů základních škol novojičínského okresu v předvýzkumu

Pro realizaci hlavního výzkumného šetření byly osloveny, jak je již výše uvedeno, všechny další základní školy, což podtrhuje důležitost prozkoumat celý novojičínský okres a nabídnout pohled na situaci realizace programů primární prevence sociálně patologických jevů určených žákům v něm. Prostý náhodný výběr v rámci zbytku škol nezařazených do předvýzkumu nebyl zvolen z toho důvodu, že vzorek 35 základních škol byl osloven celý. V tabulce č. 9 je možné shlédnout absolutní a relativní četnost zúčastněných základních škol novojičínského okresu v rámci hlavního výzkumného šetření, přičemž se jednalo o 88,6 % (n = 31). Hlavního výzkumného šetření se nezúčastnily 4 školy.

	Celkový počet oslovených základních škol	Relativní četnost (%)
Počet zúčastněných základních škol	31	88,6
Počet nezúčastněných základních škol	4	11,4
Celkem	35	100

Tabulka č. 9 Přehled počtu oslovených a zúčastněných základních škol novojičínského okresu v hlavním výzkumném šetření

Na zúčastněné základní škole úplně došlo v rámci hlavního výzkumného šetření k oslovení školního metodika prevence. Celkově bylo výzkumníkem v tomto případě osloveno 35 školních metodiků prevence (viz tabulka č. 10), tzn. všechny další základní školy novojičínského okresu, avšak ke spolupráci přijalo nabídku 85,7 % (n = 30). Z výsledku je patrné, že téměř ve všech školách, jež přijaly nabídku ke spolupráci v rámci výzkumného šetření, se zapojili školní metodici prevence kromě jednoho, který nastoupil na svou pozici nově a rozhovor odmítl.

	Celkový počet oslovených školních metodiků prevence	Relativní četnost (%)
Počet zúčastněných školních metodiků prevence	30	85,7
Počet nezúčastněných školních metodiků prevence	5	14,3
Celkem	35	100

Tabulka č. 10 Přehled počtu oslovených školních metodiků prevence základních škol novojičínského okresu v hlavním výzkumném šetření

Mnozí školní metodici prevence souhlasili s audiozáznamem reflektující interview a jeho průběh. Ze zúčastněných respondentů se jednalo o 80 % (n = 24), kteří povolili nahrávku a o 20 % (n = 6), kteří ji nepovolili. U zbylých respondentů si výzkumník musel dělat písemné poznámky v průběhu interview.

Jednou ze zajímavostí bylo také rozložení školních metodiků prevence dle pohlaví, se kterými se výzkumník v hlavním výzkumném šetření setkal. Následující tabulka č. 11 poukazuje na zastoupení žen a zastoupení mužů v této oblasti. Školních metodiků prevence – žen je z počtu 30 oslovených základních škol 86,7 % (n = 26) a školních metodiků prevence – mužů 13,3 % (n = 4).

	Celkový počet školních metodiků prevence	Relativní četnost (%)
Počet žen	26	86,7
Počet mužů	4	13,3
Celkem	30	100

Tabulka č. 11 Přehled počtu školních metodiků prevence zúčastněných v hlavním výzkumném šetření dle pohlaví

Jedna z dalších cílových skupin hlavního výzkumného šetření byli třídní učitelé. Během šetření se mohli i někteří tito respondenti také vyskytnout v roli školního metodika

prevence. Výzkumník situaci ošetřil tím, že v případě spojení těchto dvou rolí do jedné osoby, bude zaznamenána role školního metodika prevence a ne třídního učitele. V takovém případě školní metodik prevence, postem třídní učitel, nevyplňoval škálový dotazník, ale pouze odpověděl na otázky v rámci interview. Výzkumník se tak snažil předejít možnému ovlivnění odpovědí při vyplnění dotazníku respondentem.

V takovém případě se tedy se jednalo o 73,3 % (n = 22) školních metodiků prevence, kteří byli vyřazeni z vyplňování škálového dotazníku, přestože zastávali funkci třídního učitele a byli zařazeni do interview (viz tabulka č. 12).

	Celkový počet zúčastněných školních metodiků	Relativní četnost (%)
Školní metodici prevence zastávající funkci třídního učitele	22	73,3
Školní metodici prevence bez nezastávající třídního učitele	8	26,7
Celkem	30	100

Tabulka č. 12 Počet školních metodiků prevence, jež zastávají zároveň funkci třídních učitelů

Celkově tedy bylo osloveno a požádáno o vyplnění škálového dotazníku 188 třídních učitelů v hlavním výzkumném šetření. Následující tabulka č. 13 poukazuje na absolutní a relativní četnost zúčastněných a nezúčastněných třídních učitelů.

	Celkový počet oslovených třídních učitelů	Relativní četnost (%)
Počet zúčastněných třídních učitelů	127	67,6
Počet nezúčastněných třídních učitelů	61	32,4
Celkem	188	100

Tabulka č. 13 Počtu třídních učitelů druhého stupně základních škol, kteří se zapojili do hlavního výzkumného šetření

Z výše uvedené tabulky je možné shlédnout, že návratnost těchto dotazníků byla 67,6 % (n = 127). Tohoto výzkumného šetření se nezúčastnilo 32,4 % (n = 61) respondentů.

Z hlediska rozdělení pohlaví třídních učitelů v rámci hlavního výzkumného šetření lze v další tabulce č. 14 nalézt jeho absolutní a relativní četnost. I zde převládá pohlaví žen oproti mužům až o 82 osob. Avšak ne všichni respondenti, kteří odevzdali dotazník, vyplnili závěrečné údaje. Na vyplnění dotazníku se podílelo celkem 80,3 % žen (n = 102), 15,0 % mužů (n = 19) a až 4,7 % (n = 6) osob neuvedlo po vyplnění dotazníku své pohlaví. Vzhledem k tak nízkému počtu mužů a nerovnoměrnosti v rozložení pohlaví nebude tato kategorie zařazena do hypotéz výzkumného šetření.

	Celkový počet zúčastněných třídních učitelů	Relativní četnost (%)
Počet třídních učitelů – žen	102	80,3
Počet třídních učitelů – mužů	19	15,0
Počet třídních učitelů – neuvedeno	6	4,7
Celkem	127	100

Tabulka č. 14 Přehled počtu třídních učitelů druhého stupně základních škol zapojených v hlavním výzkumném šetření dle pohlaví

Charakteristiku respondentů hlavního výzkumného šetření může rovněž doplnit např. údaj o třídách, ve kterých jsou respondenti třídními učiteli a o jejich nejčastějším zastoupení. Následující tabulka č. 15 odkazuje na počet třídních učitelů dle tříd, které třídní učitelé vedou.

	Celkový počet zapojených třídních učitelů	Relativní četnost (%)
Počet třídních učitelů 6. třída	32	25,2
Počet třídních učitelů 7. třída	30	23,6
Počet třídních učitelů 8. třída	27	21,3
Počet třídních učitelů 9. třída	30	23,6
Počet třídních učitelů – neuvedeno	8	6,3
Celkem	127	100

Tabulka č. 15 Přehled počtu třídních učitelů druhého stupně základních škol zapojených v hlavním výzkumném šetření dle ročníků

Třídy jsou zastoupeny velmi podobně, největšího zastoupení dosahuje šestá a sedmá třída, a to až s 25,2 % (n = 32) a 23,6 % (n = 30) pro obě dvě třídy. 23,6 % zahrnuje také zastoupení třídy deváté a poté ve 21,3 % (n = 27) třídní učitelé ročníků osmých. S 6,3 % (n = 8) se objevují vyplněné dotazníky bez uvedení dané třídy.

Posledním tématem, na které je možné poukázat při popisu základní charakteristiky respondentů hlavního výzkumného šetření, je pohled na délku praxe třídních učitelů ve školství. Následující tabulka č. 16 zahrnuje profesní etapy dle J. Průchy (2002), R. Švaříčka (2009) a J. Kantorové, et al. (2008), jež je možné shlédnout podrobně v teoretické části práce v podkapitole 2.2. Autoři rozdělují tyto etapy na *volbu povolání* v rámci studia učitelství, *začínajícího učitele*, který nastupuje do povolání a dochází ke změně jeho dosavadní role studenta na učitele, dále na *profesní adaptaci*, která je charakterizována prvními pěti lety v povolání, *profesní stabilizaci* zahrnující zkušeného učitele po pátém roku profesní praxe. Mimo jiné také *učitele experta*, jež poukazuje na osobu zapojující do práce více svou intuici, celostní pohled na situaci a zaměřující se na celoživotní vzdělávání. Posledním obdobím je *profesní vyhasínání*, které nastává přibližně po 25 až 30 letech.

Na základě těchto etap lze třídní učitele rozdělit do 4 kategorií, které je možno shlédnout v tabulce č. 16. Začínající učitele a jejich profesní adaptaci skloubil výzkumník do jedné z kategorií, a to ohraničenou do 5 let. Jejich profesní stabilizaci od 6 roku praxe

až do 15 let, učitele experta od 16 roku do 25 let jeho profesního působení a profesní vyhasínání od 26 let praxe. Hranice profesního působení učitele experta je u řady autorů¹⁸³ uváděno různě s ohledem na proběhlé výzkumy, proto je v tomto případě zvoleno desetileté rozmezí. V následující tabulce č. 16 je možné shlédnout absolutní a relativní četnost zúčastněných třídních učitelů v hlavním výzkumném šetření, kteří jsou rozděleni dle výše uvedené délce praxe ve školství.

	Celkový počet třídních učitelů	Relativní četnost (%)
Začínající učitel a jeho profesní adaptace (nástup až 5 let)	18	14,2
Profesní stabilizace učitele (6 až 15 let)	35	27,6
Učitel expert (16 až 25 let)	42	33,1
Profesní vyhasínání učitele (od 26 let výše)	22	17,3
Nezařazeno	10	7,9
Celkem	127	100

Tabulka č. 16 Přehled počtu třídních učitelů druhého stupně základních škol dle jejich délky praxe ve školství v hlavním výzkumném šetření

Největší počet respondentů, a to až v 33,1 % (n = 42), spadal do kategorie učitelů expertů a 27,6 % (n = 35) do kategorie profesní stabilizace učitele. Celkem 17,3 % (n = 22) respondentů lze zařadit do období profesního vyhasínání učitele a 14,2 % (n = 18) jako začínající učitele, u kterých probíhá v současné době profesní adaptace. Až v 7,9 % (n = 10) respondenti na tuto otázku neodpověděli.

¹⁸³ M. Chráska (1996), D. A. Berliner (2000)

4.3 Popis použitých metod sběru dat výzkumného šetření

K realizaci výzkumného šetření byly použity dva metodologické přístupy, které jsou v odborné literatuře označeny jako kvantitativní a kvalitativní. Oba z uvedených přístupů přispívají k rozšíření znalostí o dané problematice, proto se je nedá vnímat jako protichůdné. Výsledky dosažené při realizaci se vzájemně doplňují a podtrhávají vybranou problematiku (Hendl, 2006). Jejich volba byla výzkumníkem pečlivě zvážena vzhledem k cílům, ke kterým by měla empirická část disertační práce dospět, jelikož výběr výzkumného přístupu a následně té správné výzkumné metody se odrazí v dosažení výsledků výzkumného šetření.

V rámci předvýzkumu, který probíhal před samotným výzkumným šetřením, došlo k ověření zvoleného přístupu u vybrané skupiny respondentů a konkrétních metod, jež byly použity při realizaci hlavní části šetření. Kvantitativní přístup využívající Likertovu škálu se stává hlavní metodou výzkumného šetření, kvalitativní přístup a zvolené interview jej doplňuje.

Likertova škála směřuje k hlavní cílové skupině, tj. k třídním učitelům druhého stupně základních škol, jejichž postoje jsou zjišťovány směrem k jednorázovým a systematicky komplexně dlouhodobým programům primární prevence sociálně patologických jevů určených žákům. Interview se zaměřuje na školní metodiky prevence, jejichž názory jsou zjišťovány směrem k přínosu jednorázových a komplexně dlouhodobých programů primární prevence, k roli třídního učitele v nich a jeho aktivní či pasivní účasti. Oba přístupy byly realizovány ve stejné fázi, jelikož se všichni respondenti vyjadřovali ke stejné problematice, ale ze své pracovní pozice. Vždy došlo k oslovení jedné školy a zvolených respondentů v ní, což umožnilo také v závěru práce reflektovat, zda v dané škole převládá podobný názor na oblast realizovaných primárně preventivních programů sociálně patologických jevů určených žákům ze strany školního metodika prevence a třídních učitelů.

Likertova škála¹⁸⁴ je vnímána jako jedna z nejspolehlivějších technik¹⁸⁵, která se používá pro měření postojů osob, a proto je použita výzkumníkem také pro tuto práci (Hayesová, 1998).

¹⁸⁴ Jejím autorem je R. Likert, který se snažil při jejím zavedení soustředit nejen na obsah postoje, ale také na jeho přibližnou sílu (Hayesová, 1998) pozitivního nebo negativního afektu. Respondenti však mohou zaujmout také neutrální postoj. Jednotlivé postojové škály se od sebe navzájem liší, a to buď metodou její konstrukce, způsobem odpovědi, která se respondentovi nabízí nebo způsobem interpretace získaných dat

Jedná se o škálu, která je jednou z nejpoužívanějších v této oblasti (Kollárik, 2008). Výhodou tohoto typu metody je upřesnění odpovědi, se kterou se respondent musí ztotožnit. Výzkumník nečeká pouze na jednoznačnou odpověď ano, či ne. Respondent má také možnost poukázat na to, že nedisponuje žádným názorem (Krosnick, Judd, Wittenbrink, 2005). Jak uvádí autoři J. Krosnick, Ch. Judd a B. Wittenbrink (2005), problém této škály se objevuje v nespolehlivé diferenciaci středního pásma výsledného údaje. Získaný údaj v tomto středu se může stát výsledkem volby odpovědi „nevím“, která je konstantní. Zároveň však může být výsledkem podobného výskytu odpovědi ve prospěch či v neprospěch objektu postoje. Neutrální hodnota „nevím“ nemusí být vždy pro výzkumníka plnohodnotnou odpovědí, kterou by chtěl od respondenta získat (Masaryk, 2010) a poukazuje na to, že respondent nemá k danému problému vytvořený žádný postoj (Krosnick, Judd, Wittenbrink, 2005), avšak v tomto případě nedošlo k odstranění této možnosti. Výzkumník nechtěl respondenty tlačit do jistého rozhodnutí, které udělat při své odpovědi nechtějí.

Likertova škála používá 2 verze stupnice, a to se silným souhlasem a s oslabeným souhlasem, přičemž první varianta postupuje od „plně souhlasím, souhlasím, nevím, nesouhlasím, plně nesouhlasím“, kdežto druhá směřuje od „souhlasím, částečně souhlasím, nevím, částečně nesouhlasím, nesouhlasím“. Výzkumník se přiklonil k první variantě, a to ke stupnici se silným souhlasem (Krosnick, Judd, Wittenbrink, 2005).

Výzkumník při tvorbě Likertovy škály dbal na dodržení základních podmínek, a to aby položky byly srozumitelné a respondent měl dostatečný počet stupnic tak, aby dokázal danou položku vhodně ohodnotit. Počet bodů by měl záviset dle autorů J. Krosnicka, Ch. Judde, a B. Wittenbrinka (2005) na stupni rozvoje postojů respondentů k danému jevu. V tomto případě byla zvolena pětibodová stupnice, která je výzkumníkem vnímaná jako optimální. Mezi respondenty se totiž mohou objevit takové osoby, které budou mít jemnější styl vnímání a nabídka z více možností pro ně bude ideální. U více než pěti možností měl výzkumník obavu, že respondenti nebudou plně vnímat a využívat všech

(Trpišovská, Vacínová, 2007). Škála se skládá z výroků na pětibodové škále¹⁸⁴, která má rozpětí od „plně souhlasím“, přes „nevím“ jako středního bodu škály až po opačnou stranu „plně nesouhlasím“. Principem hodnocení je vyznačení svého stanoviska (výroku) na škále (stupnici). Zajímavostí je lichý počet bodů stupnice, který je upřednostňován před sudými, čímž se vytváří symetrická škála, jež nabízí od středu do obou stran stejný počet odpovědí (Gavora, Koldeová, Dvorská, 2010).

¹⁸⁵ Ke klasickým škálám zaměřujících se na měření postojů lze zařadit také škály L. L. Thurstona, E. S. Bogarda, L. Guttamana. Za zmínku stojí také sémantický diferenciál Ch. E. Osgooda, G. J. Suciho a P. H. Tannenbauma (Kollárik, 2008).

stanovených bodů. Respondent nesmí ztratit základní myšlenku toho, proč byla škála vytvořena. Mohlo by to nakonec zkreslit vyhodnocování daného výsledku.

Výzkumník se během tvorby Likertovy škály potýkal s problémem v rámci srozumitelnosti, jelikož tato podmínka ovlivňovala také přehlednost vytvořené Likertovy škály. Výzkumník použil ve škálovém dotazníku celkem 17 položek (viz příloha č. 16). Z tohoto počtu první dvě zjišťovaly, zda jednorázové a systematicky komplexně dlouhodobé programy primární prevence na dané škole dle názoru třídních učitelů probíhají a další dvě kým jsou realizovány. Dalších 10 položek se týkalo problému primárně preventivních programů sociálně patologických jevů, jejich užitečnosti a účasti třídních učitelů na nich spolu s faktory, které na ně mají vliv. Zbylé 3 položky byly zjišťovací spolu s volným prostorem pro případné připomínky ke škálovému dotazníku. Otázky se výzkumník snažil nevytvářet sugestivně s použitím odborných výrazů, kterým by respondenti nerozuměli.

Validita Likertovy škály může být ovlivněna formulací otázek, výběrem stupňů, ale i osobností respondenta (Gavora, Koldeová, Dvorská, 2010). Při měření postojů je potřeba se vyvarovat především zkreslených odpovědí třídních učitelů, kteří neradi vyjadřují své postoje nebo mají strach, že s nimi nebude někdo souhlasit. Jedním z dalších úskalí může být nesprávnost v uspořádání otázek a jejich nejednoznačnost, jelikož různé osoby se mohou na daný problém dívat odlišně a tak popisovat dané jevy (Hayesová, 1998). Výzkumník nedokázal při tvorbě otázek předejít jejich složitosti. Snažil se vyvarovat použití zkratk, aby nedošlo k nedorozumění ze strany respondentů a vysvětlit základní pojmy.

K dalším nejčastějším chybám, ke kterým dochází u respondentů při vyplňování škály lze zmínit (Gavora, Koldeová, Dvorská, 2010):

- podhodnocování, tj. hodnocení dané situace hůře, než jaká je ve skutečnosti,
- nadhodnocování, tj. naopak hodnocení dané situace o dost lépe, než jaká je ve skutečnosti,
- zaznamenávání sociálně žádoucích odpovědí, tzn., že by respondent neměl mít pocit, že musí odpovídat tak, jak se od něj očekává,
- haló efekt, tzn., že v případě položky, která je v kontextu k předcházejícím odpovědím, může být jimi ovlivněna, respondent si tak tvoří pod vlivem jedné z výrazných vlastností celkový dojem,

- centrální tendence odpovědí, v rámci kterých se dotyčný vyhýbá těm krajním, přičemž se tomu dá vyvarovat tím, že se tato střední odpověď odstraní.

Jedním z těchto chyb se mohla objevit u vyplňování Likertovy škály, a to zaznamenávání žádoucích odpovědí, jelikož výzkumník nedokázal předejít u všech rozdaných škálových dotazníků tomu, aby je nedostal do rukou také školní metodik prevence a rovněž je od nich vysbíral. Třídní učitelé tak mohli předpokládat, že si jejich odpovědi školní metodik přečte a mohou se díky tomu objevit případné následky pro činnost jeho práce. Přestože výzkumník apeloval v rámci osobního kontaktu také na osobní předání dotazníků, nedopadly často jeho prosby v této oblasti na úrodnou půdu.

Další výzkumnou metodou bylo zvoleno interview, které slouží k získání informací od školních metodiků prevence a zároveň doplňuje a reflektuje odpovědi třídních učitelů v Likertově škále. Jednou z oblastí, která hrála významnou úlohu při výběru nejvhodnější kvalitativní metody, byly výhody dotazování uvedené v M. Skutilovi, et al. (2011). Autor mezi ně řadí následující:

- přímý kontakt mezi výzkumníkem a respondentem,
- možná volnost v kladení otázek,
- pružnost reakcí výzkumníka a respondenta, pokud je potřeba cokoliv dovysvětlit,
- možnost získat důvěrné informace k problematice,
- možnost uplatnit pozorovací schopnosti během interview,
- snížit potíže, které může mít výzkumník při psaném projevu.

Uváděné nevýhody v publikaci M. Skutila, et al. (2011) si výzkumník nepřipouštěl a při volbě této metody kvalitativního přístupu se nenechal odradit. Naopak se snažil dát na ně při samotné realizaci pozor. Jedná se např. o časovou náročnost, obtížné zaznamenání odpovědí a následné vyhodnocení, kvalitu odpovědí závislých na kvalitě interakce či ovlivnění interview osobním postojem výzkumníka.

Druhou použitou metodou v rámci předvýzkumu a výzkumného šetření se stalo **interview**¹⁸⁶, které probíhalo buď v kabinetě školního metodika prevence dané základní školy, nebo ve volné třídě bez žáků. Během rozhovoru bylo nutné zabezpečit klidné prostředí

¹⁸⁶ Tato metoda znamená v překladu „názor“, „pohled“ a v rámci výzkumného šetření probíhalo tváří v tvář výzkumníka spolu s respondenty. Výhodou této výzkumné metody je hlubší proniknutí do názorů respondentů a možnost ovlivňovat pohotově další průběh kladení otázek (Gavora, 2000).

oddělené od rušného dění na chodbách škol a hluku, bez přítomnosti jiného učitele, aby nedošlo např. ke zkreslení informací v případě, že by byl součástí rozhovoru někdo, kdo by mohl odpovědi ovlivnit. Interview proběhlo před výukou, ve volné hodině, kterou školní metodik v té době měl, případně po výuce. Výzkumník se přizpůsobil v realizaci této výzkumné metody respondentovi, jelikož právě jeho naladění a časové možnosti jsou důležité a neměly by ovlivnit jeho odpovědi, např. tím, že by respondent spěchal. Přizpůsobení se metodikovi mělo také za následek i prodloužení interview nad plánovanou dobu, jelikož se respondent často rozpovídal a nabídl hlubší pohled do problematiky.

Otázky si výzkumník nacvičil před tím, než proběhla samotná realizace interview, aby se vyvaroval případných chyb, jako je opakování otázky, na kterou již respondent poskytl odpověď, čtení otázek v nelogickém pořadí či zadržování se. Tím vším může dojít ke ztracení respektu a důvěry respondenta k jejich zodpovězení.

Interview probíhalo v určitých fázích, přičemž ta první spočívala v navázání přátelského osobního kontaktu a vytvoření bezpečné atmosféry s projevy vstřícnosti a zájmu, nutných k úspěšné realizaci interview, jelikož právě to do jisté míry ovlivňuje získání pravdivých a dostatečných odpovědí. Navázání tohoto kontaktu proběhlo vždy bez spojitosti s realizací rozhovoru, jelikož první kontakt sloužil k seznámení výzkumníka a respondenta, k předání informací o výzkumném šetření a poté k domluvě další schůzky nutnou k interview.

Ve fázi samotné realizace interview se výzkumník snažil o udržení profesionality a nepodlehnutí obsahu sdělovaných informací respondentem. Omezil své emoční projevy a neposuzoval daného respondenta, se kterými realizoval dotazování. Tato fáze realizovaného dotazování se stala pro výzkumníka jednou z nejtěžších, kterou si zhodnotil při závěrečné autoevaluaci, jelikož vstupoval do vztahu ke školnímu metodikovi prevence jako „cizinec“¹⁸⁷, tj. neznámá osoba, která jednorázově přichází a zase odchází. Právě tato role může znesnadnit získání údajů z toho důvodu, že se budou chtít před ním respondenti ukázat v lepším světle a budou zkreslovat podávané informace. Zpětná vazba na tuto situaci může pramenit právě z dosažených výsledků Likertovy škály třídních učitelů.

Na základě doporučení M. Miovskeho (2006) se výzkumník snažil o respektování veškerých individuálních zvláštností školních metodiků prevence a snažil se nabídnout prostor k tomu, aby své zvláštnosti respondent projevil. To však může být vnímáno také jako

¹⁸⁷ R. Švaříček, K. Šedřová (2007)

nevýhoda, jak uvádí oproti tomu J. Hendl (2006), protože získané informace mohou být právě těmito individuálními zvláštnostmi ovlivněny. Po představení průběhu interview výzkumníkem a odstranění případných respondentových obav ze setkání, došlo k samotnému položení otázek. Otázky byly polostrukturované a zahrnovaly tudíž i doplňující¹⁸⁸. Polostrukturovanou formu vybral výzkumník především proto, že dokáže právě reagovat na nevýhody strukturovaného nebo nestrukturovaného interview. Jejich celkový počet k problematice programů primární prevence sociálně patologických jevů byl 13, další 3 otázky směřovaly ke zjištění demografických údajů o respondentovi, přičemž samotné interview trvalo přibližně 20 – 30 minut. Byly případy, kdy respondenti využili svého časového prostoru a o problematice se rozpovídali více. V takových případech rozhovor trval 30 až 60 minut.

Na začátku interview pokládal výzkumník otázky, které se netýkaly přímo hlavního tématu, tj. roli třídních učitelů v programech primární prevence sociálně patologických jevů určených žákům na druhém stupni základní školy, ale ty, jež mapovaly dosavadní situaci realizace těchto programů. Tyto otázky měly povzbudit dotazovaného k tvoření popisných odpovědí, přičemž právě další otázky se snažily tento popis prohloubit a získat tak názor školních metodiků prevence na problematiku primárně preventivních programů sociálně patologických jevů, které jsou realizovány na druhém stupni základních škol. V této fázi výzkumník již měl na paměti doporučení metodologických publikací¹⁸⁹, které poukazují na nutnost vytvořené důvěrné atmosféry. Respondent již odpovídá do hloubky, v kontextu a některé z otázek v něm mohou vyvolat nejen pozitivní, ale rovněž negativní emoce a je nutné, aby se v danou chvíli cítil při odpovídání bezpečně.

Otázky byly strukturovány nejprve na současnou situaci dané problematiky vytvářející jádro interview a poté na budoucnost a minulost s tím, že informace demografické a identifikační byly vloženy až nakonec rozhovoru, aby nedošlo již na začátku interview k negativnímu naladění školního metodika prevence a tak i k naladění na další průběh interview. K minulosti směřovala pouze jedna otázka, a to, zda výzkumník během rozhovoru opomenul některou z otázek, které chce respondent doplnit.

¹⁸⁸ Doplňující otázky napomáhají utvoření rámce odpovědi a podporuje respondenta v udržení tématu, ke kterému směřovala otázka. Výzkumník jednoduše pozná, jestli školní metodik prevence odpověděl na to, na co byl dotazován (Miovský, 2006).

¹⁸⁹ P. Gavora (2000); J. Hendl (2006)

Otázky interview byly nastaveny jako otevřené, aby dotazovaný svou odpověď případně doplnil. To nabídlo výzkumníkovi jiný obzor zpracování informací a získání výsledků, jelikož mu byl poskytnut pohled za „oponu“ vnímaného problému školním metodikem prevence. Výzkumník zvolil tento typ otázek, přestože je složitější na způsob vyhodnocení než otázky uzavřené, avšak se mu na úkor toho dostalo zajímavých výsledků.

Výzkumník se snažil vyhnout jakýmkoliv sugestivním otázkám, které by podbízely respondentovi odpověď. Zároveň se snažil uplatnit své znalosti z kurzů efektivní komunikace a dával školnímu metodikovi prevence zpětnou vazbu o tom, že jej poslouchá a má zájem o to, co respondent říká. Využíval tedy krátké pauzy, nonverbálních projevů podporující další vyjadřování respondenta, dotazování v případě nejasností a parafrázování. Výzkumník poskytoval respondentovi vždy dostatek času pro odpověď. V případě potřeby se výzkumník neostýchal zopakovat původní otázku respondentovi opětovně, případně ji změnit tak, aby jí dostatečně porozuměl. Během celého interview docházelo k dialogu mezi školním metodikem prevence a výzkumníkem. Ten se nesnažil pevně vést danou situaci a udávat směr. Nabídl prostor také druhému účastníkovi, aby se mohl vyjadřovat svými vlastními slovy a termíny.

Celý průběh interview byl výzkumníkem nahráván na diktafon, aby tak mohl lépe a detailněji vyhodnotit dosažené výsledky. Dalším důvodem použití tohoto prostředku k zaznamenávání odpovědí bylo vyvarování se zápisu, který by nemusel výzkumník zcela přesně zastihnout a prostřednictvím kterého by mohlo dojít k narušení průběhu interview. Jednou z výhod je zachycení průběhu odpovědí školního metodika prevence ve vztahu k délce pomlky na diktafon, jeho doprovodných projevů, síly hlasu apod. Získaný záznam je zcela autentický a výzkumník se v něm může vracet do pasáží, které potřebuje.

V rámci šetření se objevil určitý počet respondentů, který na nahrávku nepřistoupil a výzkumník se nevyhnul osobnímu zápisu poznámek. V případě, že by výzkumník tento zápis odmítl, respondent by interview nepřijal. Počet zúčastněných respondentů, kteří souhlasili s nahrávkou, bylo 80 % (n = 24). Dalších 20 % (n = 6) si vyžádali u výzkumníka písemné zaznamenávání odpovědí.

Přestože v doporučení metodologické publikace¹⁹⁰ bylo umístění diktafonu do jednoho z rohu místnosti, aby nerušil samotné interview, nestalo se tak v tomto

¹⁹⁰ P. Gavora (2000)

výzkumném šetření. Školní metodici prevence, kterým nahrávka nevadila, sami souhlasili s jeho umístěním v jejich blízkosti.

Na konci každého interview došlo k položení tzv. ukončovacích otázek směrem k respondentovi, zda by rád ještě doplnil další informace, které doposud nezazněly, nebo na které se výzkumník nezeptal a školními metodikovi prevence scházely. Jednou z nich byla také možnost respondenta zeptat se na bližší informace výzkumného šetření, do kterého se zapojili a co jim doposud výzkumník nesdělil. Poté výzkumník poděkoval za čas respondenta a umožnění interview a rozloučil se.

Po průběhu interview si výzkumník vždy zkontroloval nahrávku, její kvalitu a úplnost a reflektoval svůj vlastní výstup, jehož nedostatky se snažil odstranit v následujícím dotazování jiného respondenta. Výzkumníkovi se při realizaci šetření nestalo, že by se musel sejit s jedním z vybraných školních metodiků prevence novojičínského okresu opětovně.

Stejně jako v případě Likertovy škály, tak i zde, u interview, mohou validitu ovlivnit jisté faktory, které musí být brány v úvahu. Lze mezi ně zařadit např. sociálně žádoucí odpovědi, proto je nutné správně naformulovat otázku. Dále pak ale také neupřímnost respondenta v odpovědích, jeho beznázorovost na danou problematiku, které se dotazování dotýká, odpovědi, které jsou ovlivněny třetí osobou, jež je v místnosti a souhlasnými odpověďmi (Gavora, Koldeová, Dvorská, 2010).

V příloze č. 17 je možné shlédnout celý přehled otázek interview, které byly položeny školním metodikům prevence a v příloze následující, tj. č. 18, transkripci dvou interview v doslovném znění. Do příloh nebylo uvedeno v doslovné transkripci všech 30 interview z důvodu jejich množství a rozsahu. Výzkumník si kvůli vyhodnocení interview vytvořil sám pro sebe doslovný přepis každého interview, který zohlednil v jeho následné interpretaci a použil nejen parafráze odpovědí respondentů, ale v důležitých pasážích citace podtrhující danou problematiku. V interpretaci výsledků interview je možné shlédnout i procentuální zastoupení názorů jednotlivých respondentů k problematice jednorázových a systematicky komplexně dlouhodobých programů primární prevence.

Nelze opomenout pozorovací schopnosti výzkumníka uplatněné během jednotlivých interview, prostřednictvím kterých se snažil sledovat reakce na otázky školních metodiků prevence, délky pauz mezi jednotlivými odpověďmi a obsah jejich výpovědí v tom smyslu, zda se drželi položené otázky, nebo odbíhali od tématu.

4.4 Realizace pilotáže, předvýzkumného a hlavního výzkumného šetření

Před zahájením hlavního výzkumného šetření byla provedena pilotáž a poté rovněž předvýzkum. Pilotáž proběhla již na přelomu roku 2010/2011 a měla za cíl objasnit situaci realizovaných programů primární prevence sociálně patologických jevů na základních školách, na roli třídního učitele v nich a na jevy, kterým jsou tyto programy věnovány. Výběr lokality pro pilotáž byl záměrný a jednalo se o okres opavský, který nabízel jednu z cílových skupin, jež je také součástí hlavního výzkumného šetření. Jednalo se o oslovení školních metodiků prevence druhého stupně, jejichž počet byl při oslovení 20 a jež byli vybráni prostým náhodným výběrem prostřednictvím losování. Celkový počet oslovených základních škol činil tedy také 20.

Výzkumník oslovil školní metodiky prevence v rámci pilotáže osobně a poprosil je o vyplnění dotazníku, avšak respondenti potřebovali svůj čas k vyplnění a domluvili se s výzkumníkem na termínu odevzdání. V některých případech bylo datum vyzvednutí dohodnuto dopředu, jinde respondenti vyžadovali emailový kontakt, na který se chtěli po vyplnění sami ozvat. S výzkumným šetřením souhlasilo v závěru pouze 13 školních metodiků, kteří vyplnili dotazník, jenž byl následně zpracován. Návratnost tedy činila 65 % ($n = 13$), 35 % ($n = 7$) respondentů odmítlo dotazník vyplnit. V následující tabulce č. 17 je možné shlédnout absolutní a relativní četnost oslovených respondentů a jejich zapojení se do pilotáže.

	Celkový počet oslovených školních metodiků prevence	Relativní četnost (%)
Počet zúčastněných školních metodiků prevence	13	65,0
Počet nezúčastněných školních metodiků prevence	7	35,0
Celkem	20	100

Tabulka č. 17 Přehled oslovených a zúčastněných školních metodiků prevence v pilotáži

Součástí dotazníku bylo 10 otázek, přičemž při zapojení i tak malého počtu škol lze poukázat na výsledky, a to např. v oblasti realizace programů primární prevence, v rámci kterých až 92,3 % (n = 12) školních metodiků prevence využilo na své dané základní škole úplně ve školním roce 2010/2011 jednorázových a systematicky komplexně dlouhodobých programů primární prevence. U 7,7 % (n = 1) nebyl v tomto školním roce ani jeden z těchto programů využit, jelikož na jedné ze škol došlo k výměně školních metodiků prevence. Výzkumník respondenta zastihl právě v době, v rámci které se učil orientovat v dané problematice a nebyl proto schopen odpovědět. Školní metodici prevence sami shledávají v těchto programech úspěšnost až v 75 % (n = 9), zbylých 25 % (n = 3) shledávají úspěšnost primární prevence v jiné oblasti, než jsou jednorázové a komplexně dlouhodobé programy, přičemž tato oblast nebyla blíže specifikována. Výzkumník tuto oblast prozkoumával blíže až v hlavním výzkumném šetření.

Jednou z dalších oblastí, na kterou se výzkumník zaměřil, byl názor školního metodika prevence na účast (aktivní, či pasivní) třídního učitele v programu primární prevence, přičemž až v 84,6 % (n = 10) považovali respondenti jeho účast v programu za důležitou. Zbytek respondentů byl opačného názoru, tj. 15,4 % (n = 2). Následující tabulka č. 18 nabízí přehledné zastoupení odpovědí respondentů k této problematice.

	Celkový počet odpovídajících školních metodiků prevence	Relativní četnost (%)
Účast třídního učitele v programu primární prevence je důležitá	11	84,6
Účast třídního učitele v programu primární prevence není důležitá	2	15,4
Celkem	13	100

Tabulka č. 18 Názor školních metodiků prevence na účast třídního učitele v programu primární prevence - pilotáž

Tabulka další, tj. č. 19, se již blíže zaměřuje na povinnost třídního učitele se daného programu účastnit. I zde je možné shlédnout, že 76,9 % (n = 10) školních metodiků prevence vyžaduje ať už aktivní, či pasivní účast třídního učitele na jednorázovém či systematicky

komplexně dlouhodobém programu primární prevence a pouze 23,1 % (n = 3) je opačného názoru.

	Počet školních metodiků prevence	Relativní četnost (%)
Povinnost účasti třídních učitelů v preventivních programech	10	76,9
Nepovinnost účasti třídních učitelů v preventivních programech	3	23,1
Celkem	13	100

Tabulka č. 19 Názor školních metodiků prevence na povinnost účasti třídního učitele v programu primární prevence v hlavním výzkumném šetření

Jak je možné v předchozích dvou tabulkách shlédnout, školní metodici prevence, jež považují účast třídního učitele v programu primární prevence (jednorázového nebo komplexně dlouhodobého) za důležitou, vnímají také povinnost třídního učitele se těchto programů účastnit. Pouze jedna z odpovědí se v tomto případě odlišuje.

Jedna z dalších otázek pilotáže zjišťovala názor školních metodiků prevence na osoby, kteří by se měli problematice prevence sociálně patologického chování žáků druhého stupně základní školy věnovat a participovat na ni. Respondenti měli možnost označit více odpovědí. Tabulka č. 20 poukazuje na to, že za hlavní osobu školní metodici prevence vnímají sami sebe, jež by měli být v této oblasti činní v 38,5 % (n = 5), ale spolu s tím je potřeba, aby se primární prevenci věnoval výchovný poradce 23,1 % (n = 3) a třídní učitel 15,4 % (n = 2). Spolu s třídním učitelem se na třetím místě objevil školní psycholog a ve stejném počtu a na čtvrtém místě pak osoba speciálního pedagoga a zástupce ředitele. Oba tedy v zastoupení 7,7 % (n = 1). Jiného vyučujícího nezvolil nikdo z respondentů.

	Celkový počet odpovídajících školních metodiků prevence	Relativní četnost (%)
Školní metodik prevence	5	38,5
Výchovný poradce	3	23,1
Třídní učitel	2	15,4
Školní psycholog	2	15,4
Speciální pedagog	1	7,7
Zástupce ředitele	1	7,7
Jiný vyučující	0	0,0
Celkem	13	-

Tabulka č. 20 Názor školních metodiků prevence na činitele, jež by měli participovat na problematice primární prevence žáků druhého stupně základní školy

K oslovení základních škol v novojičínském okrese došlo v rámci předvýzkumu i v rámci hlavního výzkumného šetření v 86,8 % (n = 33) osobní návštěvou výzkumníka a v 13,2 % (n = 5) formou elektronickou. Elektronickou formou byly osloveny pouze ty školy, které byly vzdálenostně těžce dostupné a bylo dobré se domluvit již na jistém termínu, aby výzkumníka školní metodik prevence a ředitel dané školy očekávali.

Výzkumník prostřednictvím osobního kontaktu oslovil vždy daného školního metodika prevence vybrané základní školy, kterému výzkumné šetření představil a v případě, že se školnímu metodikovi prevence téma výzkumného šetření zamlouvalo, zašli oba dva společně za ředitelem školy, který šetření bez jakýchkoliv problémů schválil. Vyskytly se případy, kdy bylo školnímu metodikovi prevence šetření představeno, avšak ten chtěl jít za ředitelem školy sám. Poté se respondent výzkumníkovi ozval, případně oslovil výzkumník školního metodika prevence sám ke zjištění závěru o možnosti realizace šetření.

Po schválení možnosti realizace předvýzkumu a dále i hlavního výzkumného šetření na vybrané škole školním metodikem prevence a ředitelem, došlo k osobní vzájemné domluvě na termínu. V rámci něho bylo následně provedeno interview a zároveň tento termín sloužil

k vyzvednutí vyplněných dotazníků, jež byly během první návštěvy školy po souhlasu vedení třídním učitelům rozdány.

U elektronické formy oslovení došlo k jedné z odlišností, a to především v prvotním představení výzkumného šetření v písemné formě a v žádosti o možnost setkání se základní školou v termín, který si zvolí sama. Základní školy bez problémů na elektronickou korespondenci reagovaly, a to až v 80 % (n = 4) a ve zbylých 20 % (n = 1) ne. U jedné ze základních škol, která nereagovala, bylo oslovení elektronické korespondence přesto podpořeno telefonickým kontaktem s žádostí o přijetí a o domluvení osobní návštěvy, ale i zmíněný způsob nebyl úspěšný.

Po domluvě termínu elektronickou formou se výzkumník do školy vypravil. Osobně ve škole řediteli a školnímu metodikovi prevence ještě jednou výzkumné šetření představil a domluvil se na dalším termínu, ve kterém bude interview realizované a ve kterém výzkumník vybere škálový dotazník od třídních učitelů. U některých ze škol se stalo, že výzkumník musel přijet nejen dvakrát, ale rovněž třikrát, jelikož na něj respondenti zapomněli.

Celková návratnost dotazníků v předvýzkumném šetření byla 50 % (n = 5) a souhlas k interview dali 66,6 % (n = 2) školních metodiků prevence. V rámci hlavního výzkumného šetření došlo k návratnosti škálových dotazníků v 66 % (n = 124). V 34 % (n = 64) nedošlo ke spolupráci třídních učitelů a výzkumníka. Do rozhovorů se zapojilo v hlavním šetření 85,7 % (n = 30) školních metodiků prevence, avšak 14,3 % (n = 5) ne.

Některé ze základních škol novojičínského okresu, které se nechtěly zapojit do šetření, sdělily důvod. Jednalo se celkem o 13,2 % (n = 5) takových škol, přičemž v 40 % (n = 2) škol uvedli respondenti např. nedostatek času pro toto šetření, či aktuální zaučování školního metodika prevence a velmi malý zastupující vzorek respondentů. Další z těchto uvedených škol, tj. 60 % (n = 3) řešily situaci nereagováním na výzkumníka i přes představení šetření a zažádání o vzájemnou spolupráci. Výzkumník se snažil opětovně dané základní školy kontaktovat, avšak neúspěšně a poté tyto školy neobtěžoval. Bylo vidět, že školy o realizaci výzkumného šetření neprojevuje žádný zájem.

Součástí etického jednání během realizace výzkumného šetření se stalo vytvoření standardního dokumentu, a to informovaného souhlasu respondentů o realizaci a prezentaci výsledků výzkumného šetření. Především z toho důvodu, že se realizace výzkumného šetření a jeho plán v průběhu stále vyvíjel a tudíž i měnil. Respondenti nemají vždy povědomí

o tom, jaké události mohou během realizace výzkumného šetření a jeho vyhodnocení nastat. V případě realizace této empirické části disertační práce došlo k vytvoření pouze jednoho dokumentu informovaného souhlasu, který byl respondentům dán k podpisu již na začátku osobního setkání a před realizací výzkumných metod. Byla v něm obsažena zmínka o tom, že nelze vždy předpovědět všechny okolnosti šetření. Jeho důležitou součástí bylo také ujištění respondentů o anonymním zpracování údajů. Zahrnuta je svoboda odmítnutí, kterou mohou respondenti využít kdykoliv v průběhu výzkumného šetření a jejich odpovědi nebudou v závěru zahrnuty do výsledků šetření. Nesmí a nedojde však v žádném případě k reprezentaci výsledků bez svolení a vědomí respondentů. Tento případ stejně, jako případná změna informovaného souhlasu neproběhla ani během realizace předvýzkumu a ani během hlavního výzkumného šetření.

Přestože byl výzkumník připraven v průběhu celého šetření vytvořit upravený formulář, ve kterém se jeho obsah přizpůsobí případně danému vývoji výzkumného šetření a o němž byli respondenti v průběhu osobního setkání informováni, nepotřeboval ho. Informovaný souhlas byl použit jako tzv. aktivní souhlas respondentů, tzn., že došlo k podepsání příslušného dokumentu jako souhlas aktivní účasti. Je možné ho shlédnout v příloze č. 19.

K etice výzkumníka patří dodržení anonymity respondentů, se kterou jsou již od začátku respondenti obeznámeni. Tak se stalo i v tomto výzkumném šetření. V uvedených tabulkách se tudíž ani nedisponuje s názvy konkrétních škol či měst, kde k výzkumnému šetření došlo, ale pouze s maximálním označením respondentů velkými písmeny abecedy. V práci je prvek anonymity požadován s tím, že navodí lepší atmosféru pro otevření se respondentů a poskytnutí upřímnějších a nezkreslených informací. Dále nelze ani vynucovat vzájemnou spolupráci výzkumníka s respondenty, porušovat jejich práva a vystavovat je díky tomu jakémukoliv stresu.

Osobní konzultace směřovala k možnosti poskytnout na závěr výsledky výzkumného šetření školním metodikům prevence, které mohou využít ve své práci v oblasti primární prevence a spolupráci s třídními učiteli druhého stupně. Pro školního metodika prevence mohou výsledky výzkumu sloužit jako zpětná vazba jeho práce a k případnému navození motivace a inspirace. Výsledky výzkumného šetření požadovali nejen školní metodici prevence, ale zároveň také samotní ředitelé daných základních škol. Konkrétní výsledky

nebudou již poté individuálně předány jednotlivých třídním učitelům. Těm budou informace zprostředkovány právě řediteli škol a školními metodiky prevence.

Charakteristiku respondentů, jež byli zařazeni do předvýzkumu, lze shlédnout v podkapitole 4.2, která nabízí detailní zaměření na počet oslovených a zúčastněných základních škol, školních metodiků prevence a třídních učitelů druhého stupně. Pohled na respondenty nezahrnuje jejich detailní členění dle pohlaví, délky praxe či třídy, ve které učí, protože právě tyto indicie nebyly k předvýzkumu a k pochopení škálového dotazníku potřeba. Ty jsou podrobně uvedeny až v přehledu o charakteristice respondentů hlavního výzkumného šetření.

Prostřednictvím předvýzkumu se testují nástroje určené ke sběru dat, a to na malém vzorku respondentů (Janák, 2011), proto i v tomto případě byly osloveny pouze tři školy, 3 školní metodici prevence se záměrem získat až 12 třídních učitelů pro spolupráci v této části výzkumného šetření. Prostřednictvím předvýzkumu měl možnost výzkumník zjistit, jak dlouho přibližně může interview trvat, zda je zkonstruováno správně, či je potřeba přeformulovat otázku. Dále se zaměřil na jednoznačnost a obsahové zaměření. Stejně tak rovněž u třídních učitelů. Zjišťována byla vhodnost zvolené metody, srozumitelnost otázek pro respondenty a správná konstrukce škálového dotazníku či slabá místa v něm, která by se měla případně odstranit.

V rámci předvýzkumu byl výzkumník u interview upozorněn na způsob kladení otázek, jelikož v rámci jedné položil dvě. Výzkumník si na zmíněnou oblast snažil dávat pozor i při hlavním výzkumném šetření a soustředil se vždy na pokládání jen jedné otázky. Další z úprav otázek pro interview se týkala obsahu některých z nich. Konkrétně v tomto případě došlo k upřesnění obsahu jednorázových a systematicky komplexně dlouhodobých programů primární prevence, jež by více odpovídaly představám práce školních metodiků prevence. Jedna z otázek pro interview byla rovněž přidána a několik z nich doplněné a konkretizaci programů primární prevence určené žákům (aby nedošlo k omylu, že se jedná o programy vzdělávací, např. pro třídní učitelé). Jedna z otázek v dotazníku zůstala stále otevřená i pro hlavní výzkumné šetření, a to, zda by respondenti rádi ještě sami za sebe cokoli k tématu dodali. To, co od výzkumníka bylo opomenuto a nebylo zmíněno. Každý z respondentů na tuto otázku reagoval jinak, přičemž někteří z nich dodatek k otázkám neměli, někteří pro změnu zase ano a problematiku doplnili o oblast, která byla

dle jejich názoru důležitá, i když nesouvisela přímo s rolí třídních učitelů v programu primární prevence, ale s finanční stránkou či s funkcí školního metodika prevence.

Předvýzkum zahrnoval také oslovení třídních učitelů druhého stupně na vybraných základních školách. Přestože jejich počet nedosahoval předpokládaného, zpětná vazba k dotazníku byla adekvátní. I v tomto případě bylo nutné u každé z otázek vymezit do závorky pojmy, jako jsou jednorázové a systematicky komplexně dlouhodobé programy. Ve škálovém dotazníku nebyl prostor k nabídnutí veškerých možností těchto primárně preventivních programů, proto byl do závorky uveden jen výběr a o možnostech realizace si výzkumník povídal během interview se školním metodikem prevence. V případě, že chtěl třídní učitel tyto programy přiblížit, byla mu vždy nabídnuta pomoc nejen ze strany výzkumníka, ale také ze strany školního metodika prevence. Ke všem otázkám bylo doplněno zaměření preventivních programů na cílovou skupinu žáků, jelikož někteří třídní učitelé, kteří nedávali příliš velký pozor při vysvětlování, vyplňovali dotazník vztahující ke své osobě a ke vzdělávacím programům, jež jsou určeny jim samotným. Některé z otázek byly rovněž upraveny stylisticky a na závěr škálového dotazníku byl zařazen prostor pro připomínky respondentů, jež by mohly v případě jejich zájmu doplnit nabízené výroky a odpovědi.

Respondenti v rámci předvýzkumu hodnotili dotazník jako těžký na pozornost a časově náročný, u něhož museli velmi přemýšlet a soustředit se na čtení jednotlivých výroků. Výzkumník se jej snažil pro hlavní výzkumné šetření upravit a výroky lépe konstruovat tak, aby se staly pro respondenty přijatelnější, avšak ne vždy výroky šly zjednodušit a změnit, aby byla zachována jejich samotná podstata.

Celý průběh oslovení respondentů se odrážel od seznamu základních škol, jež výzkumník získal z databáze škol Moravskoslezského kraje, a ke kterým si vyhledal na domovských stránkách daných škol počet celkových třídních učitelů druhého stupně spolu se školním metodikem prevence. Studium těchto stránek a příprava na respondenty sloužila výzkumníkovi k lepší orientaci při realizaci předvýzkumu či hlavního výzkumného šetření. Dostatek informací napomohl výzkumníkovi získat dostatečné sebevědomí k oslovování respondentů, k realizaci a získávání dat potřebných pro disertační práci.

Výsledky hlavního výzkumného šetření byly zpracovány jedním ze statistických programů, který analýzu dat urychluje. Jedná se o tzv. program SPSS, tj. statistické zpracování analýzy kvantitativních dat, v rámci kterého došlo ke kódování dat a tvorbě datové matice. Datová matice umožňuje další práci s daty a zahrnuje jednotlivé proměnné, jež odráží

otázky a odpovědi respondentů ze škálového dotazníku. Hodnoty těchto proměnných tvoří následně její obsah. Datovou matici tvoří v rámci tohoto výzkumného šetření 127 řádků (tj. respondentů) a 34 sloupců (tj. otázek). Počet sloupců byl vyšší než samotný počet otázek škálového dotazníku z toho důvodu, že některé z otázek byly rozepsány do více sloupců, jelikož měl respondent možnost si vybírat z více možných odpovědí.

K vyhodnocení dat bylo použito několik metod, a to třídění 1. stupně, ANOVA, dvouvýběrový t-test a faktorová analýza.

Třídění je postup, prostřednictvím kterého lze zjistit, kolik respondentů má společné znaky (Gavora, 2000). Výzkumník zpracoval pomocí třídění četnost respondentů podle jednotlivých položek.

Pro získání výsledků hypotézy č. 1 a hypotézy č. 2 byl použit jeden z nástrojů určený pro analýzu závislostí, a to závislosti jednoho znaku kvantitativního na jednom nebo více znacích kvalitativních. Jedná se o metodu vícefaktorové analýzy rozptylu, která je uspořádána do speciální standardní formy tabulky s názvem ANOVA¹⁹¹. Ta slouží také i k porovnání středních hodnot několika znaků a výběrových rozptylů souborů (vstupních znaků) (Friedrich, 2002).

Před tvorbou ANOVY došlo k určení rozptylů MSTR a MSE a stupně volnosti. Úroveň závislostí hodnot proměnné, jež je zkoumána na rozlišujícím faktoru lze vyjádřit prostřednictvím determinačního koeficientu R^2 ¹⁹². Ten byl vypočten jako poměr součtu čtverců SSTR a celkového součtu čtverců SST a poukazuje na to, jakou část variability proměnné lze vysvětlit růzností a příslušností hodnot ke znakům. V souvislosti s F – testem¹⁹³ bylo zkoumáno, zda je v analýze rozptylu přijata H_A o různosti středních hodnot a tak i významnost vlivu faktoru na rozlišení hodnot do jednotlivých znaků (Friedrich, 2002).

Hypotéza č. 3 zahrnuje již výsledky dvouvýběrového Studentova t-testu a zpracované faktorové analýzy. Dvouvýběrový t-test rovnosti středních hodnot dvou základních souborů testuje, zda dva náhodné výběry (nezávislé) pochází ze stejného souboru. Předpoklad shodnosti rozptylu základních souborů zkoumá nejprve F – test. V případě odlišné

¹⁹¹ ANalysis Of VAriance uplatňovaná R. A. Fisherem

¹⁹² Determinační koeficient má hodnotu od 0 do 1, přičemž 0 poukazuje na neexistující rozdíl mezi znaky a přijetí H_0 o shodě středních hodnot a naopak hodnota 1 o přijetí H_A a různosti středních hodnot. Mezi hodnotami 0 a 1 je možné hovořit také o hodnotách dalších, které vyjadřují sílu vlivu faktoru na vybranou proměnnou (Friedrich, 2002).

¹⁹³ Poměr rozptylů MSTR a MSE (Friedrich, 2002).

směrodatné odchylky byl následně použit modifikovaný výpočet testové statistiky t (Friedrich, 2002).

Cílem faktorové analýzy následně bylo popsat chování stanovených proměnných, a to prostřednictvím jeho zúženého počtu, v tomto případě počtu stanovených faktorů. Díky nim se vytváří závěry o vzájemných souvislostech proměnných prvotních (Hendl, 2006). Výzkumník se užitím této metody snažil o analýzu vzájemného vztahu většího počtu proměnných tak, že pomocí shlukování vytvořil více proměnných, jež mají společný vztah.

Faktorová analýza, jež je popsána v podkapitole 5.3, je explorační (Škaloudová, 2010). Jejím cílem je analyzovat vzájemný vztah mezi proměnnými a stanovit takové skupiny, jež mají společný faktor. Tyto společné faktory jsou následně pojmenovány a stávají se z nich nové proměnné, jež nahradí předchozí.

Faktorovou analýzu nelze provést na každém z výběrového souboru. Pro její ověření je pozornost věnována matici korelačních a parciálních korelačních koeficientů, přičemž pro usnadnění ověření byly použity dva ukazatele. Jedná se o Kaiser-Meyer-Olkinova míra¹⁹⁴ (KMO) a Bartlettův test sféricity. Druhý test sféricity využívá nulové hypotézy, kterou testuje. V případě, že korelační koeficienty jsou mezi proměnnými nulové, nelze využít faktorovou analýzu (Škaloudová, 2010).

Explorativní faktorová analýza nepředstavuje jasně dané výsledky, jelikož existují ještě metody extrakce a rotace faktorů. Metodou, jež byla použita v tomto případě, se stala tzv. metoda hlavních komponent¹⁹⁵ (Škaloudová, 2010). Pro určení faktorů je nutná znalost tzv. vlastních hodnot, které udávají prostřednictvím variability vybraný faktor. Kaiserovo kritérium napomáhá ve stanovení počtu faktorů, jež vnímá pouze ty faktory o hodnotě vyšší než 1 (Hendl, 2006).

Extrakce faktorů poukazuje na to, že lze zjistit jejich počet a velikost jejich zátěží, přičemž výběr metody nemusí znamenat jediné možné řešení. Řešení může být nespočet, jelikož ke každému výsledku extrakce může být přiřazena další možnost, jež data popisuje. Nejoptimálnější jsou faktory se zátěží 0 nebo 1, přičemž tato změna se nazývá rotace faktorů. Pro hypotézu č. 3 byla použita rotace šikmá, tzv. Varimax, jenž se řadí mezi ortogonální

¹⁹⁴ Koeficient KMO se pohybuje v intervalu od 0 do 1, přičemž pro realizaci faktorové analýzy je nutná hodnota minimálně 0,5.

¹⁹⁵ Závěrem jsou nekorelované faktory, které jsou uspořádané sestupně podle jejich rozptylu (Škaloudová, 2010).

rotace. Jejím cílem je maximalizace rozptylu čtverců faktorových zátěží ve sloupcích a principem uplatnění je dosáhnout součtů čtverců jednotlivých řádků 1. Varimax spočívá dále v rotaci os, jež představují jednotlivé faktory a rotují za tím účelem, aby byly daným faktorům co nejbliže (Škaloudová, 2010).

5 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Následující kapitola interpretuje získané výsledky výzkumného šetření, přičemž první tři podkapitoly odkazují podrobně na jednotlivé hypotézy. Poslední podkapitola shrnuje zjištěné výsledky předchozích hypotéz.

5.1 Postoje třídních učitelů k programům primární prevence

Jako hlavní výzkumný problém, který byl stanoven v úvodní části podkapitoly 4.1, patří následující otázka, *jaké postoje zaujímají třídní učitelé druhého stupně základních škol novojičínského okresu k programům primární prevence sociálně patologických jevů?* Cílem, jenž navazuje na tento výzkumný problém, se následně stává zjištění, *jaké postoje zaujímají třídní učitelé druhého stupně základních škol přesně k jednorázovým a systematicky komplexně dlouhodobým programům primární prevence.*

Kauzální výzkumné otázky vyjadřující vztah dvou proměnných podpořily vznik hypotézy, a to, že *vnímání jednorázových a systematicky komplexně dlouhodobých programů primární prevence sociálně patologických jevů závisí na délce praxe třídního učitele ve školství.* Pro získání výsledků hypotéz č. 1.1 a č. 1.2 byl použit nástroj určený pro analýzu závislostí, a to již výše popsáná ANOVA. Ta je zpracována pro každou z hypotéz zvlášť.

Hypotéza č. 1.1, která se zaměřuje na jednorázový typ programů primární prevence sociálně patologických jevů, zahrnuje v rámci nulové a alternativní následující vyjádření:

H₀: Délka praxe třídního učitele nemá vliv na vnímání užitečnosti *jednorázových* programů primární prevence sociálně patologických jevů.

H_A: Délka praxe třídního učitele má vliv na vnímání užitečnosti *jednorázových* programů primární prevence sociálně patologických jevů.

Tabulka č. 21 a č. 22 nabízí výstup jednofaktorové analýzy rozptylu, přičemž jak je patrné z tabulky druhé, Sig. testu je větší než hladina významnosti 0,05 a tudíž nedochází k zamítnutí H₀. To znamená, že mezi vnímáním užitečnosti jednorázových

programů primární prevence sociálně patologických jevů a délkou praxe třídního učitele ve školství není statisticky významná závislost. V tabulce je zaznamenána zároveň i četnost vybraných odpovědí respondentů.

	Počet (N)	Aritmetický průměr (Mean)	Směrodatná odchylka (Std. Deviation)	Střední chyba průměru (Std. Error)	Minimum	Maximum
začínající učitel	18	1,89	1,132	,267	1	4
profesní stabilizace	35	1,60	,604	,102	1	3
učitel expert	42	1,60	,701	,108	1	4
profesní vyhasínání	22	1,68	,477	,102	1	2
Celkem (Total)	117	1,66	,721	,067	1	4

Tabulka č. 21 Deskriptivní statistika pro hypotézu 1.1

Úroveň závislosti hodnot vybrané proměnné na rozlišujícím faktoru lze vyjádřit prostřednictvím determinačního koeficientu R^2 . Tento koeficient je 0,02, což znamená, že variabilitu hodnocení užitečnosti jednorázových programů primární prevence lze z 2 % vysvětlit vlivem délky praxe třídních učitelů a z 98 % ji tímto faktorem vysvětlit nelze.

	Součet čtverců (Sum of Squares)	Počet stupňů volnosti (Df)	Průměrný čtverec (Mean Square)	Koeficient (F)	Signifikance (Sig.)
Mezi skupinami (Between Groups)	1,255	3	,418	,800	,496
Uvnitř skupin (Within Groups)	59,070	113	,523		
Celkem (Total)	60,325	116			

Tabulka č. 22 ANOVA pro hypotézu 1.1

Prostřednictvím základní statistické metody pro zpracování dat, a to statistického třídění 1. stupně, lze stanovit zastoupení četností odpovědí respondentů dle jedné z kvalifikačních vlastností a zjištění její frekvence. Toto zastoupení může přiblížit postoje respondentů k užitečnosti jednorázových programů primární prevence. Výsledkem jsou převažující pozitivní postoje bez zesíleného souhlasu respondentů k užitečnosti jednorázových programů primární prevence, a to až v 47,2 % (n = 60).

V následující tabulce č. 25 je zaznamenán modus, který nabývá pro vnímání užitečnosti jednorázových programů primární prevence určené žákům na druhém stupni základních škol hodnoty 2. Modus se a odráží se ve zvolení odpovědi „souhlasím“ z nabízené škály. Další charakteristikou je medián, který však vykazuje stejnou hodnotu jako v případě modu, tzn. 2. Vzhledem k tomu, že kumulativní četnost odpovědí (92,9 %) je u mediánové hodnoty větší než hladina významnosti 0,5, je tato kategorie zároveň mediánem. Aritmetickým průměrem je pro zvolenou proměnnou 1,65.

N	Platný (Valid)	126
	Chybějící (Missing)	1
	Aritmetický průměr (Mean)	1,65
	Medián (Median)	2,00
	Modus (Mode)	2
	Směrodatná odchylka (Std. Deviation)	,708

Tabulka č. 25 Statistika – užitečnost jednorázových programů primární prevence sociálně patologických jevů

Kladný postoj respondentů k jednorázovým programům primární prevence může být dokreslena také jejich kladným postojem k získávání nové informace o žácích jeho třídy v případě, že se tohoto programu účastní. Postoj respondentů se projevil bez zvýšeného souhlasu až 59,8 % (n = 76) odpovědích.

Hypotéza č. 1.2 se zaměřuje na vnímání užitečnosti systematicky komplexně dlouhodobých programů, která vyjadřuje v rámci nulové a alternativní následující vyjádření:

H₀: Délka praxe třídního učitele nemá vliv na vnímání užitečnosti *systematicky komplexně dlouhodobých* programů primární prevence sociálně patologických jevů.

H_A: Délka praxe třídního učitele má vliv na vnímání užitečnosti *systematicky komplexně dlouhodobých* programů primární prevence sociálně patologických jevů.

Tabulka č. 23 a č. 24 nabízí rovněž i zde výstup jednofaktorové analýzy rozptylu. Z druhé tabulky je rovněž patrná hodnota Sig. testu, které je větší než hladina významnosti 0,05 a tudíž nelze odmítnout, nýbrž přijmout H₀. To znamená, že mezi vnímáním užitečnosti systematicky komplexně dlouhodobých programů primární prevence sociálně patologických jevů a délkou praxe třídního učitele ve školství není statisticky významná závislost. V tabulce je zaznamenána zároveň i četnost vybraných odpovědí respondentů zastupujících jednotlivá kritéria délky praxe.

	Počet (N)	Aritmetický průměr (Mean)	Směrodatná odchylka (Std. Deviation)	Střední chyba průměru (Std. Error)	Minimum	Maximum
začínající učitel	18	1,78	1,003	,236	1	4
profesní stabilizace	35	1,74	,817	,138	1	5
učitel expert	42	1,71	,673	,104	1	3
profesní vyhasínání	21	1,76	,625	,136	1	3
Celkem (Total)	116	1,74	,759	,070	1	5

Tabulka č. 23 Deskriptivní statistika pro hypotézu 1.2

Úroveň závislosti hodnot vybrané proměnné na rozlišujícím faktoru lze vyjádřit prostřednictvím determinačního koeficientu R². Tento koeficient je v tomto případě 0, což znamená, že variabilitu hodnocení užitečnosti jednorázových programů primární prevence nelze tímto faktorem vysvětlit.

	Součet čtverců (Sum of Squares)	Počet stupňů volnosti (Df)	Průměrný čtverec (Mean Square)	Koeficient (F)	Signifikance (Sig.)
Mezi skupinami (Between Groups)	,064	3	,021	,036	,991
Uvnitř skupin (Within Groups)	66,178	112	,591		
Celkem (Total)	66,241	115			

Tabulka č. 24 ANOVA pro hypotézu 1.2

Součástí statistického vyhodnocení 1. stupně se stal také výrok zjišťující postoje třídních učitelů k užitečnosti systematicky komplexně dlouhodobých programů primární prevence sociálně patologických jevů, jež jsou realizovány na druhém stupni základních škol pro žáky. Nejvíce zastoupena je odpověď opět kladného postoje respondentů bez zesíleného souhlasu v 48 % (n = 61).

Z tabulky č. 26 je patrná hodnota modu, která je v případě systematicky komplexně dlouhodobých programů primární prevence sociálně patologických jevů 2. K dalším charakteristikám je možné přiřadit také medián, jenž vyjadřuje stejnou hodnotu, jako má modus, tj. 2. Kumulativní četnost je u mediánové hodnoty větší než hladina významnosti 0,5 (tj. 88 %) a tato kategorie se tudíž stává zároveň také mediánem. Aritmetickým průměrem je pro tuto otázku hodnota 1,77.

N	Platný (Valid)	125
	Chybějící (Missing)	2
	Aritmetický průměr (Mean)	1,77
	Medián (Median)	2,00
	Modus (Mode)	2
	Směrodatná odchylka (Std. Deviation)	,774

Tabulka č. 26 Statistika – užitečnost systematicky komplexně dlouhodobých programů primární prevence sociálně patologických jevů

Kladný postoj respondentů k systematicky komplexně dlouhodobým programům primární prevence může být i zde doplněna o kladný postoj k získávání nové informace o žácích jeho třídy v případě, že se třídní učitel tohoto programu účastní. Postoj respondentů byl bez zvýšeného souhlasu 51,2 % (n = 65).

5.2 Aktivní účast třídních učitelů v programech primární prevence

Kauzální výzkumná otázka podporující vznik hypotézy č. 2 vychází z hlavního výzkumného problému a stanoveného cíle. Týká se problematiky účasti třídního učitele a ptá se, zda jeho *aktivní účast závisí na jednorázovém a systematicky komplexně dlouhodobém programu primární prevence sociálně patologických jevů na délce praxe třídního učitele ve školství*. Pro získání výsledků hypotéz č. 2.1 a č. 2.2 byla použit opět výše popsaná ANOVA, která je zpracována pro každou z hypotéz zvlášť.

Hypotéza č. 2.1 se zaměřuje na aktivní účast třídních učitelů v jednorázových programech primární prevence sociálně patologických jevů a délku praxe, která dle výzkumníka účast ovlivňuje.

H₀: Délka praxe třídního učitele nemá vliv na aktivní účast třídního učitele v *jednorázových* programech primární prevence sociálně patologických jevů.

H_A: Délka praxe třídního učitele má vliv na aktivní účast třídního učitele v *jednorázových* programech primární prevence sociálně patologických jevů.

Tabulka č. 27 a č. 28 zaznamenává výsledky jednofaktorové analýzy rozptylu. Z druhé tabulky, tj. č. 28, je možno získat informaci o hodnotě Sig. testu, jež je větší než hladina významnosti 0,05 a tudíž nelze odmítnout H₀. Lze tedy říci, že mezi aktivní účastí třídního učitele v jednorázovém programu primární prevence sociálně patologických jevů a délkou praxe třídního učitele ve školství není statisticky významná závislost. V tabulce je zaznamenáno, že také i četnost vybraných odpovědí respondentů zastupujících jednotlivá kritéria délky praxe.

	Počet (N)	Aritmetický průměr (Mean)	Směrodatná odchylka (Std. Deviation)	Střední chyba průměru (Std. Error)	Minimum	Maximum
začínající učitel	18	2,94	1,056	,249	1	4
profesní stabilizace	35	2,69	1,132	,191	1	5
učitel expert	41	3,05	1,139	,178	1	4
profesní vyhasínání	22	2,82	1,097	,234	1	4
Celkem (Total)	116	2,88	1,112	,103	1	5

Tabulka č. 27 Deskriptivní statistika pro hypotézu 2.1

Úroveň závislosti hodnot vybrané proměnné na rozlišujícím faktoru lze vyjádřit prostřednictvím determinačního koeficientu R^2 . Tento koeficient je v tomto případě 0,02, což znamená, že variabilitu hodnocení aktivní účasti třídního učitele na jednorázovém primárně preventivním programu lze stejně jako u hypotézy 1.1 vysvětlit vlivem délky praxe pouze z 2 %. Z 98 % nelze hovořit o vlivu délky praxe ve školství a jeho dopadu na účast.

	Součet čtverců (Sum of Squares)	Počet stupňů volnosti (Df)	Průměrný čtverec (Mean Square)	Koeficient (F)	Signifikance (Sig.)
Mezi skupinami (Between Groups)	2,648	3	,883	,708	,549
Uvnitř skupin (Within Groups)	139,662	112	1,247		
Celkem (Total)	142,310	115			

Tabulka č. 28 ANOVA pro hypotézu 2.1

Tak jako u hypotézy první, i zde došlo k využití statistického třídění 1. stupně, jehož výsledky poukazují na to, že postoj respondentů k vlastní aktivní účasti na jednorázových programech primární prevence je převážně negativní. Dokazuje to procentuální vyjádření, které je 40,9 % ($n = 52$).

V následující tabulce č. 29 je zaznamenán modus, který nabývá pro postoj třídních učitelů k jejich aktivní účasti v jednorázových programech primární sociálně patologických jevů v základních školách hodnoty 4. Modu odpovídá četnost odpovědí respondentů 52 a odráží se ve zvolené odpovědi „nesouhlasím“ z nabízené škály. Další charakteristikou je medián, který však nevykazuje stejnou hodnotu jako v případě modu, tzn. 3. Vzhledem k tomu, že kumulativní četnost je 57,6 % u mediánové hodnoty větší než hladina významnosti 0,5, je tato kategorie zároveň mediánem. Aritmetickým průměrem je pro zvolenou proměnnou 2,85.

N	Platný (Valid)	125
	Chybějící (Missing)	2
Aritmetický průměr (Mean)		2,85
Medián (Median)		3,00
Modus (Mode)		4
Směrodatná odchylka (Std. Deviation)		1,115

Tabulka č. 29 Statistika - užitečnost jednorázových programů primární prevence sociálně patologických jevů

Hypotéza č. 2.2 se zaměřuje na aktivní účast třídních učitelů v systematicky komplexně dlouhodobých programech primární prevence sociálně patologických jevů a délku praxe, která účast ovlivňuje.

H₀: Délka praxe třídního učitele nemá vliv na aktivní účast třídního učitele v *systematicky komplexně dlouhodobých* programech primární prevence sociálně patologických jevů.

H_A: Délka praxe třídního učitele má vliv na aktivní účast třídního učitele v *systematicky komplexně dlouhodobých* programech primární prevence sociálně patologických jevů.

Tabulka č. 30 a č. 31 zaznamenává výsledky jednofaktorové analýzy rozptylu. Z druhé tabulky, tj. č. 31, je možno získat informaci o hodnotě Sig. testu, jež je větší než hladina významnosti 0,05 a tudíž nelze odmítnout H₀. Lze tedy říci, že mezi aktivní účastí třídního učitele v systematicky komplexně dlouhodobém programu primární prevence sociálně

patologických jevů a délkou praxe třídního učitele ve školství není statisticky významná závislost. V tabulce je zaznamenána rovněž četnost vybraných odpovědí respondentů zastupujících jednotlivá kritéria délky praxe.

	Počet (N)	Aritmetický průměr (Mean)	Směrodatná odchylka (Std. Deviation)	Střední chyba průměru (Std. Error)	Minimum	Maximum
začínající učitel	18	2,83	1,043	,246	1	4
profesní stabilizace	35	2,86	1,216	,206	1	5
učitel expert	40	2,68	1,095	,173	1	4
profesní vyhasínání	21	2,67	1,065	,232	1	4
Celkem (Total)	114	2,75	1,110	,104	1	5

Tabulka č. 30 Deskriptivní statistika pro hypotézu 2.2

Úroveň závislosti hodnot zmíněné proměnné na rozlišujícím faktoru lze vyjádřit prostřednictvím determinačního koeficientu R^2 . Tento koeficient je v tomto případě 0, což znamená, že variabilitu hodnocení aktivní účasti třídního učitele na jednorázovém primárně preventivním programu nelze vysvětlit vlivem délky praxe.

	Součet čtverců (Sum of Squares)	Počet stupňů volnosti (Df)	Průměrný čtverec (Mean Square)	Koeficient (F)	Signifikance (Sig.)
Mezi skupinami (Between Groups)	,895	3	,298	,238	,870
Uvnitř skupin (Within Groups)	138,227	110	1,257		
Celkem (Total)	139,123	113			

Tabulka č. 31 ANOVA pro hypotézu 2.2

Metodou statistického vyhodnocení třídění 1. stupně byla také vyhodnocena otázka týkající se aktivní účasti třídního učitele na systematicky komplexně dlouhodobém programu primární prevence sociálně patologických jevů. Postoje respondentů k aktivní účasti na těchto programech jsou kladné. Tabulka č. 32 nabízí výsledek modu, jenž nabývá pro postoj třídních učitelů k jejich vlastní aktivní účasti v jednorázových programech primární prevence hodnoty 2.

N	Platný (Valid)	123
	Chybějící (Missing)	4
Aritmetický průměr (Mean)		2,73
Medián (Median)		2,00
Modus (Mode)		2
Směrodatná odchylka (Std. Deviation)		1,109

Tabulka č. 32 Statistika - užitečnost jednorázových programů primární prevence sociálně patologických jevů

Modu odpovídá četnost odpovědí respondentů 52 a odráží se ve zvolení odpovědi „souhlasím“. Další charakteristikou je medián, který však vykazuje stejnou hodnotu jako v případě modu, tzn. 2. Kumulativní četnost, tj. 53,7 % je u mediánové hodnoty větší než hladina významnosti 0,5, a proto je tato kategorie zároveň mediánem. Aritmetický průměr činí pro zvolenou proměnnou 2,73.

5.3 Faktory ovlivňující aktivní účast třídního učitele v programech primární prevence

Třetí hypotéza zvolená pro výzkumné šetření, vycházela jak z výzkumného problému a stanovených cílů, tak z výzkumných otázek, jež se zaměřovaly na *závislost postoje třídních učitelů k jednorázovým a systematicky komplexně dlouhodobým programům primární prevence sociálně patologických jevů třídních učitelů na vybraných faktorech*, mezi které výzkumník uvedl věk osoby vedoucí primárně preventivní program, její vzdělání a téma,

keré pro žáky realizuje vybraným způsobem práce (tj. jakými prostředky, metodami, formami).

Ověření této hypotézy neprobíhalo již formou ANOVY, jak tomu bylo u předchozích dvou hypotéz, ale tzv. dvoubývěrovým t-testem, jehož význam je popsán výše u podkapitoly 4.4. Tento test bude podpořen také faktorovou analýzou. Respondenti měli možnost v rámci jedné položky, jež zjišťovala faktory ovlivňující jejich účast v jednorázových a systematicky komplexně dlouhodobých programech, označit až 3 odpovědi.

Hypotéza č. 3.1 se zaměřuje na zjištění faktorů, které ovlivňují aktivní účast třídních učitelů v jednorázových programech primární prevence sociálně patologických jevů.

H₀: Mezi aktivní účastí třídních učitelů v *jednorázových* programech primární prevence sociálně patologických jevů a vybranými faktory není statisticky významná závislost.

H_A: Mezi aktivní účastí třídních učitelů v *jednorázových* programech primární prevence sociálně patologických jevů a vybranými faktory je statisticky významná závislost.

Do prezentace výsledků nebyly použity faktory věku osoby, jež daný program vede a její vzdělání. K tomu výzkumník přidal také i vlastní zájem o program. Faktory zahrnují příliš nízké zastoupení četnosti odpovědí respondentů. Jedná se tedy o faktor *zařazení témat*, které jsou těmito osobami žákům předkládány a jejich *způsob práce, vlastní předchozí zkušenost* třídního učitele s jednorázovým programem primární prevence sociálně patologických jevů, *nařízení ze strany vedení* či *vlastní projevený zájem* o primární prevenci třídy.

V prvním případě lze stanovit dílčí hypotézu následujícím způsobem, a to:

H₀: Obě skupiny nehodnotí aktivní účast v *jednorázových* programech primární prevence sociálně patologických jevů dle předkládaného tématu žákům stejně.

H_A: Obě skupiny hodnotí aktivní účast v *jednorázových* programech primární prevence sociálně patologických jevů dle předkládaného tématu žákům stejně.

Níže uvedená tabulka č. 33 zaznamenává četnost zastoupených odpovědí respondentů, kteří se aktivně účastní jednorázového programu primární prevence s ohledem na předkládané téma žákům osobou, která daný program vede. Je v ní možné nalézt aritmetický průměr odpovědí spolu se směrodatnou odchylkou mezi dvěma skupinami.

Jednorázový program - předkládané téma	Počet (N)	Aritmetický průměr (Mean)	Směrodatná odchylka (Std. Deviation)	Střední chyba průměru (Std. Error)
Jednorázový program - aktivní účast	65	3,05	1,096	,136
ne	55	2,53	1,086	,146
ano				

Tabulka č. 33 Skupinová statistika - aktivní účast dle předkládaného tématu žákům v jednorázovém programu primární prevence

V tabulce další, tj. č. 34, jsou aktuální výsledky z realizovaného dvouvýběrového t-testu. V ní je možno zjistit hodnotu Sig. testu, jež je menší, než hladina významnosti 0,05, a proto dochází k zamítnutí H_0 . Závěrem to tedy znamená, že mezi aktivní účastí třídních učitelů v jednorázových programech primární prevence sociálně patologických jevů a předkládaným tématem žákům v rámci něj je statisticky významná závislost.

	Levenův test (Levene's Test for Equality of Variances)		T – test (t-test for Equality of Means)		
	Koeficient (F)	Signifikance (Sig.)	Test shody střední hodnoty (t)	Počet stupňů volnosti (df)	Significance resp. P-hodnota Sig. (2-tailed)
Jednorázový program - aktivní účast	,217	,642	2,595	118	,011
			2,597	115,061	,011

Tabulka č. 34 Nezávislý test aktivní účasti třídních učitelů v jednorázových programech primární prevence

Dalším faktorem, jenž byl v rámci škálového dotazníku zjišťován, je způsob práce osoby, která daný program vede, a který ovlivňuje aktivní účast třídních učitelů na daném programu. V níže uvedené tabulce č. 35 je rovněž patrná četnost zastoupených odpovědí těchto dvou sledovaných proměnných, aritmetický průměr a směrodatnou odchylku.

V tomto případě lze stanovit další dílčí hypotézy, a to:

H₀: Obě skupiny nehodnotí aktivní účast v *jednorázových* programech primární prevence sociálně patologických jevů dle způsobu práce s žáky stejně.

H_A: Obě skupiny hodnotí aktivní účast v *jednorázových* programech primární prevence sociálně patologických jevů dle způsobu práce s žáky stejně.

Jednorázový program - způsob práce s žáky		Počet (N)	Aritmetický průměr (Mean)	Směrodatná odchylka (Std. Deviation)	Střední chyba průměru (Std. Error)
Jednorázový program	ne	77	2,68	1,163	,133
- aktivní účast	ano	44	3,07	,998	,150

Tabulka č. 35 Skupinová statistika - aktivní účast a způsob vedení programu v jednorázovém programu primární prevence

Na základě realizace dvouvýběrového t-testu u tohoto faktoru, tj. způsobu práce s žáky osobou, jež daný program vede, došlo ke zjištění výsledků zamítající H₀. Sig. testu zahrnoval nižší hodnotu než je hladina významnosti 0,5, a to 0,468 (viz tabulka č. 36). Mezi aktivní účastí třídních učitelů v jednorázových programech primární prevence sociálně patologických jevů a způsobem práce osoby, která tento program vede, je statisticky významná závislost.

		Levenův test (Levene's Test for Equality of Variances)		T – test (t-test for Equality of Means)		
		Koeficient (F)	Signifikance (Sig.)	Test shody střední hodnoty (t)	Počet stupňů volnosti (df)	Significance resp. P- hodnota Sig. (2-tailed)
JP - aktivní účasť	Shoda rozptylů (Equal variances assumed)	5,066	,026	-1,859	119	,049
	Neshoda rozptylů (Equal variances not assumed)			-1,959		

Tabulka č. 36 Nezávislý test aktivní účasti a způsobu vedení programu v jednorázovém programu primární prevence

Jedním z dalších faktorů, jenž byl výzkumníkem zjišťován, byl vliv vlastní předchozí zkušenosti na aktivní účast třídních učitelů v jednorázových programech primární prevence. V tabulce č. 37 je stanoveno, kolik respondentů odpovědělo v závislosti na obou těchto otázkách. I zde je součástí tabulky aritmetický průměr a směrodatná odchylka.

Jednorázový program - předchozí zkušenost	Počet (N)	Aritmetický průměr (Mean)	Směrodatná odchylka (Std. Deviation)	Střední chyba průměru (Std. Error)
Jednorázový program - aktivní účast	60	3,02	1,112	,144
ne	61	2,62	1,098	,141
ano				

Tabulka č. 37 Skupinová statistika - aktivní účast dle vlastní předchozí zkušenosti v jednorázovém programu primární prevence

Tabulka následující, č. 38, poskytuje aktuální výsledky z dvouvýběrového t-testu u dvou zvolených kategorií, a to aktivní účasti a vlastní předchozí zkušenosti. V ní je možno zaznamenat opět hodnotu Sig. testu, která i zde je menší než hladina významnosti 0,05, a proto se zamítá H_0 . V tomto případě mezi aktivní účastí třídních učitelů v jednorázových programech primární prevence sociálně patologických jevů a vlastní předchozí zkušenosti je statisticky významná závislost.

		Levenův test (Levene's Test for Equality of Variances)		T – test (t-test for Equality of Means)		
		Koeficient (F)	Signifikance (Sig.)	Test shody střední hodnoty (t)	Počet stupňů volnosti (df)	Significance resp. P- hodnota Sig. (2-tailed)
Jednorázový program - aktivní účast	Shoda rozptylů (Equal variances assumed)	,025	,874	1,980	119	,049
	Neshoda rozptylů (Equal variances not assumed)			1,959	118,896	,052

Tabulka č. 38 Nezávislý test aktivní účasti třídních učitelů v jednorázových programech primární prevence a vlastní předchozí zkušenosti

Posledním faktorem, jenž byl zkoumán, bylo nařízení vedení o tom, zda se musí třídní učitel aktivně účastnit jednorázových programů primární prevence, vypovídá tabulka č. 39. Je v ní uveden počet zastoupených odpovědí respondentů na obě tyto proměnné, aritmetický průměr a směrodatná odchylka.

Jednorázový program - nařízení ze strany vedení		Počet (N)	Aritmetický průměr (Mean)	Směrodatná odchylka (Std. Deviation)	Střední chyba průměru (Std. Error)
Jednorázový program	ne	33	2,94	1,116	,194
- aktivní účast	ano	88	2,77	1,122	,120

Tabulka č. 39 Skupinová statistika - aktivní účast v jednorázovém programu primární prevence na základě nařízení vedení školy

Na základě realizace dvouvýběrového t-testu u zmíněných kategorií, tj. aktivní účasti třídního učitele a nařízení ze strany vedení školy, došlo ke zjištění výsledků, jež nezamítají, ale přijímají H_0 . Sig. test zahrnoval vyšší hodnotu než je hladina významnosti 0,5, a to 0,468 (viz tabulka č. 40). To znamená, že mezi aktivní účastí třídních učitelů v jednorázových programech primární prevence sociálně patologických jevů a nařízením ze strany vedení není statisticky významná závislost.

		Levenův test (Levene's Test for Equality of Variances)		T – test (t-test for Equality of Means)		
		Koeficient (F)	Signifikance (Sig.)	Test shody střední hodnoty (t)	Počet stupňů volnosti (df)	Significance resp. P- hodnota Sig. (2-tailed)
Jednorázový program - aktivní účast	Shoda rozptylů (Equal variances assumed)	,479	,490	,729	119	,468
	Neshoda rozptylů (Equal variances not assumed)			,730	57,770	,468

Tabulka č. 40 Nezávislý test aktivní účasti třídních učitelů v jednorázových programech primární prevence na základě nařízení vedení školy

Druhá **hypotéza, tj. č. 3.2**, byla rovněž zpracována z hlediska jednotlivých faktorů prostřednictvím dvouvýběrového t-testu, jehož výsledky budou následně opět rozepsány zvlášť ke každému z faktorů. Pozornost zde není věnována třem faktorům, jež měli respondenti na výběr ve škálovém dotazníku, a to věku a vzdělání osoby, která vede systematicky komplexně dlouhodobý program a vlastnímu zájmu o program. Četnosti odpovědí u těchto otázek byly velmi odlišné a nemělo by je význam, dle výzkumníka, dále uvádět.

H₀: Mezi vnímáním užitečnosti systematicky komplexně dlouhodobého programu primární prevence sociálně patologických jevů třídními učiteli a vybranými faktory není statisticky významná závislost.

H_A: Mezi vnímáním užitečnosti systematicky komplexně dlouhodobého programu primární prevence sociálně patologických jevů třídními učiteli a vybranými faktory je statisticky významná závislost.

Faktor dotýkající se předkládaného tématu žákům, dosáhl ve vyhodnocení stejného výsledku, jak tomu bylo u tohoto faktoru v rámci jednorázových programů primární prevence. I zde byly vytvořeny dílčí hypotézy, které se vztahují na tento faktor, a to:

H₀: Obě skupiny nehodnotí aktivní účast v *systematicky komplexně dlouhodobých* programech primární prevence sociálně patologických jevů dle předkládaného tématu žákům stejně.

H_A: Obě skupiny hodnotí aktivní účast v *systematicky komplexně dlouhodobých* programech primární prevence sociálně patologických jevů dle předkládaného tématu žákům stejně.

V následující tabulce č. 41 je patrná četnost zastoupených odpovědí respondentů na dvě proměnné, a to aktivní účast a předkládané téma žákům osobou, která daný program vede. Vedle těchto výsledků tabulka obsahuje také aritmetický průměr a směrodatnou odchylku.

Dlouhodobý program - předkládané téma		Počet (N)	Aritmetický průměr (Mean)	Směrodatná odchylka (Std. Deviation)	Střední chyba průměru (Std. Error)
Dlouhodobý program - aktivní účast	ne	54	2,94	1,106	,151
	ano	67	2,54	1,092	,133

Tabulka č. 41 Skupinová statistika - aktivní účast a předkládané téma žákům v systematicky komplexně dlouhodobém programu primární prevence

I v tomto případě došlo k zamítnutí H_0 a bylo zjištěno, že mezi aktivní účastí třídních učitelů v systematicky komplexně dlouhodobých programech primární prevence sociálně patologických jevů a předkládaným tématem v programu je statisticky významná závislost. Sig. test je v tomto případě menší než hladina významnosti 0,05 (viz tabulka č. 42).

		Levenův test (Levene's Test for Equality of Variances)		T – test (t-test for Equality of Means)		
		Koeficient (F)	Signifikance (Sig.)	Test shody střední hodnoty (t)	Počet stupňů volnosti (df)	Significance resp. P-hodnota Sig. (2-tailed)
Dlouhodobý program - aktivní účast	Shoda rozptylů (Equal variances assumed)	,377	,540	2,027	119	,045
	Neshoda rozptylů (Equal variances not assumed)			2,025	112,975	,045

Tabulka č. 42 Nezávislý test aktivní účasti třídních učitelů a předkládaného tématu žákům v systematicky komplexně dlouhodobém programu primární prevence

Jedním z dalších faktorů, jež měli respondenti na výběr, se stal způsob práce osob s žáky realizujících daný systematicky komplexně dlouhodobý program. Dílčí hypotézy byly stanoveny následujícím způsobem, a to:

H₀: Obě skupiny nehodnotí aktivní účast v *systematicky komplexně dlouhodobých* programech primární prevence sociálně patologických jevů dle způsobu práce osob s žáky stejně.

H_A: Obě skupiny hodnotí aktivní účast v *systematicky komplexně dlouhodobých* programech primární prevence sociálně patologických jevů dle způsobu práce osob s žáky stejně.

Tabulka č. 43, která je na následující straně, nabízí přehled četnosti odpovědí na jednotlivé proměnné, aritmetický průměr a směrodatnou odchylku.

	Dlouhodobý program - způsob práce s žáky	Počet (N)	Aritmetický průměr (Mean)	Směrodatná odchylka (Std. Deviation)	Střední chyba průměru (Std. Error)
Dlouhodobý program - aktivní účast	ne	81	2,74	1,149	,128
	ano	39	2,64	1,038	,166

Tabulka č. 43 Skupinová statistika – aktivní účast a způsob práce s žáky v systematicky komplexně dlouhodobém programu primární prevence

Na základě realizace dvouvýběrového t-testu aktivní účasti třídního učitele a způsobu práce s žáky té osoby, jež systematicky komplexně dlouhodobé programy vede, byla zjištěn také hodnota Sig. testu. Ta je větší než hladina významnosti 0,05, a proto nelze zamítnout H₀ (viz tabulka č. 44). To znamená, že mezi aktivní účastí třídních učitelů v systematicky komplexně dlouhodobých programech primární prevence sociálně patologických jevů a způsobem práce s žáky tou osobou, která daný program vede, není statisticky významná závislost.

Tento výsledek se liší oproti získaným údajům u jednorázových primárně preventivních aktivit, kde se významná statistická závislost projevila.

		Levenův test (Levene's Test for Equality of Variances)		T – test (t-test for Equality of Means)		
		Koeficient (F)	Signifikance (Sig.)	Test shody střední hodnoty (t)	Počet stupňů volnosti (df)	Significance resp. P- hodnota Sig. (2-tailed)
Dlouhodobý program - aktivní účast	Shoda rozptylů (Equal variances assumed)	2,894	,092	,459	118	,647
	Neshoda rozptylů (Equal variances not assumed)			,476	82,384	,636

Tabulka č. 44 Nezávislý test aktivní účasti třídních učitelů a způsobu práce s žáky
v systematicky komplexně dlouhodobém programu primární

Podobného výsledku dvouvýběrového t-testu tak, jak tomu bylo u jednorázových programů primární prevence, se dostalo také systematicky komplexně dlouhodobým v případě vlastní předchozí zkušenosti respondentů, kteří se na základě ní buďto účastní aktivně těchto programů, nebo ne. Zde byly stanoveny tyto dílčí hypotézy:

H₀: Obě skupiny nehodnotí aktivní účast *v systematicky komplexně dlouhodobých* programech primární prevence sociálně patologických jevů dle vlastní předchozí zkušenosti stejně.

H_A: Obě skupiny hodnotí aktivní účast *v systematicky komplexně dlouhodobých* programech primární prevence sociálně patologických jevů dle vlastní předchozí zkušenosti stejně.

Bližší informace k aritmetickému průměru, směrodatné odchylce a frekvencí odpovědí jednotlivých proměnným lze nalézt v tabulce č. 45.

Dlouhodobý program - předchozí zkušenost	Počet (N)	Aritmetický průměr (Mean)	Směrodatná odchylka (Std. Deviation)	Střední chyba průměru (Std. Error)
Dlouhodobý program - ne	55	3,05	1,129	,152
- aktivní účast ano	66	2,44	1,025	,126

Tabulka č. 45 Skupinová statistika - aktivní účast a vlastní předchozí zkušenost v systematicky komplexně dlouhodobém programu primární prevence

Na základě realizace t-testu pro proměnné aktivní účasti třídního učitele a jeho vlastní předchozí zkušenosti, bylo zjištěno, že hodnota Sig. testu je menší než hladina významnosti 0,05, a proto lze zamítnout H_0 (viz tabulka č. 46). Mezi aktivní účastí třídních učitelů v systematicky komplexně dlouhodobých programech primární prevence sociálně patologických jevů a jejich vlastní předchozí zkušeností je statisticky významná závislost.

	Levenův test (Levene's Test for Equality of Variances)		T – test (t-test for Equality of Means)		
	Koeficient (F)	Signifikance (Sig.)	Test shody střední hodnoty (t)	Počet stupňů volnosti (df)	Significance resp. P-hodnota Sig. (2-tailed)
Dlouhodobý program - aktivní účast	1,870	,174	3,139	119	,002
			3,111	110,376	,002

Tabulka č. 46 Nezávislý test aktivní účasti třídních učitelů a vlastní předchozí zkušeností v systematicky komplexně dlouhodobém programu primární prevence

Posledním faktorem, jenž bude níže prostřednictvím t-testu ověřen, je faktor nařízení ze strany vedení, jež ovlivňuje aktivní účast třídního učitele v programu primární prevence sociálně patologických jevů. Níže lze shlédnout dílčí hypotézy:

H₀: Obě skupiny nehodnotí aktivní účast v *systematicky komplexně dlouhodobých* programech primární prevence sociálně patologických jevů dle nařízení ze strany vedení stejně.

H_A: Obě skupiny hodnotí aktivní účast v *systematicky komplexně dlouhodobých* programech primární prevence sociálně patologických jevů dle nařízení ze strany vedení stejně.

Tabulka č. 47 předkládá četnost odpovědí na oba z těchto uvedených proměnných a zároveň také směrodatnou odchylku a aritmetický průměr.

Dlouhodobý program - nařízení ze strany vedení	Počet (N)	Aritmetický průměr (Mean)	Směrodatná odchylka (Std. Deviation)	Střední chyba průměru (Std. Error)
Dlouhodobý program - aktivní účast				
ne	37	2,73	1,122	,184
ano	84	2,71	1,115	,122

Tabulka č. 47 Skupinová statistika - aktivní účast a vlastní předchozí zkušenost v systematicky komplexně dlouhodobém programu primární prevence

Poslední tabulka č. 48 dvouvýběrového t-testu poukazuje na to, že nedošlo k zamítnutí H₀, ale k jeho přijetí. Sig. test byl v tomto případě větší než hladina významnosti 0,05. Jednalo se o hodnotu 0,944. Jako výsledek lze poté uvést, že mezi aktivní účastí třídních učitelů v systematicky komplexně dlouhodobých programech primární prevence sociálně patologických jevů a nařízením ze strany vedení není statisticky významná závislost.

		Levenův test (Levene's Test for Equality of Variances)		T – test (t-test for Equality of Means)		
		Koeficient (F)	Signifikance (Sig.)	Test shody střední hodnoty (t)	Počet stupňů volnosti (df)	Significance resp. P- hodnota Sig. (2-tailed)
Dlouhodobý program - aktivní účast	Shoda rozptylů (Equal variances assumed)	,030	,862	,070	119	,944
	Neshoda rozptylů (Equal variances not assumed)			,070	68,511	,944

Tabulka č. 48 Nezávislý test aktivní účasti třídních učitelů a nařízení ze strany vedení v systematicky komplexně dlouhodobém programu primární prevence

V rámci faktorové analýzy je nutné zprvu zjistit, zda jsou splněny potřebné předpoklady pro její realizaci. Poté je možné, aby byla provedena prostřednictvím explorativní faktorové analýzy postupná redukce proměnných. Výsledkem by mělo být následně nalezení těch faktorů, jejichž počet je nižší, než dosavadní počet proměnných. Tyto faktory by je měly nahradit a poté také popsat.

Následující tabulka č. 49 zahrnuje popisnou charakteristiku otázek škálového dotazníku zaměřující se na faktory, které ovlivňují aktivní účast třídního učitele na jednorázovém programu primární prevence. Součástí tabulky je aritmetický průměr, který poukazuje na to, že třídní učitelé se účastní jednorázového programu nejčasněji z důvodu nařízení ze strany vedení. Vliv na jejich aktivní účast má zcela minimální věk a vzdělání dané osoby, která jednorázový program vede.

	Aritmetický průměr (Mean)	Směrodatná odchylka (Std. Deviation)	Analýza (Analysis N)
JP - věk osoby, která program vede	,02	,128	121
JP - vzdělání osoby, která program vede	,05	,218	121
JP - předkládané téma žákům	,45	,500	121
JP - vlastní předchozí zkušenost	,50	,502	121
JP - nařízení ze strany vedení	,74	,443	121
JP - způsob práce s žáky	,36	,483	121
JP - vlastní zájem	,11	,311	121

Tabulka č. 49 Deskriptivní statistika hypotézy 3.1

Za prvé by mělo dojít k realizaci analýzy matic korelačních a parciálních korelačních koeficientů. Touto analýzou je možné zjistit, zda vybrané proměnné mohou být analyzovány pomocí faktorové analýzy. K ověření věrohodnosti těchto proměnných se používají dva ukazatele, a to Kaiser-Meyer-Olkinova míra (KMO) a Bartlettův test, jež jsou výše v podkapitole 4.4 popsány podrobněji, a které jsou patrné z tabulky č. 50. Při analýze otázky týkající se aktivní účasti jsou ukazatele následující:

Kaiser-Meyer-Olkinova míra opatření pro odběr vzorků přiměřenosti (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy)		,716
Bartlettův test sféricity (Bartlett's Test of Sphericity)	Hodnota testového kritéria (Approx. Chi-Square)	146,377
	Počet stupňů volnosti (df)	21
	Signifikance (Sig.)	,000

Tabulka č. 50 Kaiser-Meyer-Olkinova míra a Bartlettův test

Kaiser-Meyer-Olkinova míra disponuje hodnotou 0,716, což hovoří o střední hodnotě koeficientu. V takovém případě má provedení faktorové analýzy smysl.

Při Bartlettovu testu multikolinearity jsou stanoveny následující hypotézy:

H_0 : V daném souboru není významná multikolinearita.

H_A : V daném souboru je významná multikolinearita.

Při provedení Bartlettova sférického testu je z tabulky č. 50 patrné, že hodnota testového kritéria (Approx. Chi-Square) je 146,377 při 21 stupních volnosti. Jelikož je pozorovaná hladina významnosti (Sig.) rovna 0,000, je menší než předem zvolená hladina významnosti α (0,05), a tudíž se zamítá H_0 . Na základě výsledků těchto ukazatelů lze následně zrealizovat faktorovou analýzu, jelikož hledání společných faktorů má význam.

Jako metoda extrakce faktorů byla zvolena metoda hlavních komponent (principal component) a rotace Varimax. Do přílohy č. 20 je zahrnutá tabulka faktorů. Ta podrobně popisuje, jakou část variability pokrývají významné faktory. Níže uvedená tabulka č. 51 poukazuje na první část přílohy, a to tzv. Initial Eigenvalues. V něm lze nalézt výsledky použité metody hlavních komponent. První sloupec značí celkový počet komponent, přičemž druhý zahrnuje již vlastní čísla. Faktory, které mají význam, obsahují vlastní čísla větší než je 1. Třetí sloupec obsahuje vlastní čísla korelační matice, jež značí rozptyl vysvětlený faktorem. Posledním sloupec poukazuje na kumulativní rozptyl, tzn. kolik % rozptylu je vysvětleno daným počtem faktorů.

Komponenty (Component)	Vlastní čísla (Initial Eigenvalues)		
	Celkem (Total)	Variabilita (% of Variance)	Kumulativní součet (Cumulative %)
1	1,916	27,365	27,365
2	1,554	22,199	49,564
3	1,081	15,439	65,002
4	,972	13,886	78,888
5	,799	11,421	90,309
6	,367	5,240	95,549
7	,312	4,451	100,000

Tabulka č. 51 Počet významných faktorů

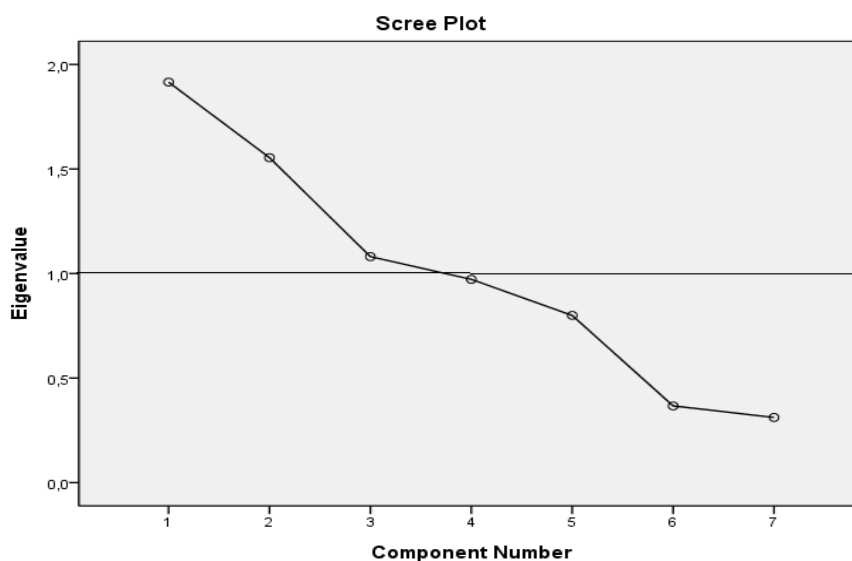
Z předchozí tabulky je viditelné, že došlo k extrahování třech významných faktorů. Jejich vlastní čísla jsou 1,916, 1,554 a 1,081. Spolu tyto tři faktory vysvětlí 65 % rozptylu.

V tabulce č. 52 jsou zaznamenány hodnoty vysvětleného rozptylu po rotaci Varimax. Celkem jich zůstalo v této fázi tři, přičemž první faktor vysvětluje 24 % rozptylu, druhý také 24 % rozptylu a třetí 17 %. Kumulativní četnost zůstává stejná jako před rotací. Významné faktory poukazují na 65 % variability.

Hodnoty vyčerpaného rozptylu po rotaci (Rotation Sums of Squared Loadings)		
Celkem (Total)	Variabilita (% of Variance)	Kumulativní součet (Cumulative %)
1,705	24,352	24,352
1,655	23,645	47,996
1,190	17,006	65,002

Tabulka č. 52 Hodnoty vyčerpaného rozptylu po rotaci

V následujícím grafu č. 1 je počet významných faktorů ještě dále ověřen. Hranice, od které jsou faktory považovány za významné, se vyskytuje těsně pod třetím bodem. Proměnné budou redukovány tedy pouze na tři důležité faktory.



Graf č. 1 Catellův graf

Níže uvedená tabulka č. 53 poukazuje na to, jakou část variability proměnných vyjadřují tyto významné faktory. Počáteční komunalita (Initial) jsou rovny jedné a jsou uvedeny ve druhém sloupci. Ve třetím sloupci lze nalézt komunalitu po extrakci faktorů (Extraction). Z tabulky lze zjistit, že nejlépe je pomocí faktorů vysvětlena variabilita proměnné „vlastní předchozí zkušenost“ z 86,4 %. Naopak nejhůře proměnná je s 23,7 %, která značí „způsob práce s žáky“.

	Počáteční komunalita (Initial)	Komunalita po extrakci (Extraction)
JP - věk osoby, která program vede	1,000	,815
JP - vzdělání osoby, která program vede	1,000	,754
JP - předkládané téma žákům	1,000	,307
JP - vlastní předchozí zkušenost	1,000	,864
JP - nařízení ze strany vedení	1,000	,836
JP - způsob práce s žáky	1,000	,237
JP - vlastní zájem	1,000	,739

Tabulka č. 53 Komunalita

Další dvě tabulky obsahují rozdělení jednotlivých proměnných do významných faktorů. Pro jejich lepší interpretaci byla provedena rotace Varimax, která byla vybrána proto, že je prostřednictvím ní snadnější interpretovat vzniklé faktory. Varimax neinklinuje ani k tendenci vytvářet jediný faktor ani nepředpokládá, že jsou faktory na sobě vzájemně závislé.

Tabulka č. 54 poukazuje na matici před rotací a tabulka č. 55 po rotaci. Hodnoty menší než 0,5, nejsou zobrazeny, protože korelace nižší než 0,5 nejsou významné a snižovaly by přehlednost.

	Komponenta (Component)		
	1	2	3
JP - nařízení ze strany vedení	-,819		
JP - vzdělání osoby, která program vede	,729		
JP - věk osoby, která program vede	,611	,565	
JP - vlastní zájem	,563	-,621	
JP - předkládané téma žákům			
JP - způsob práce s žáky			
JP - vlastní předchozí zkušenost			,878

Tabulka č. 54 Matice před rotací Varimax

Tabulka č. 55, která je uvedena níže, napomáhá pojmenovat matici po rotaci, určit a pojmenovat nové faktory. Tyto faktory by měly vystihnout důvod aktivní účasti třídního učitele na jednorázovém programu primární prevence sociálně patologických jevů, jež jsou určeny žákům. Z tabulky lze vidět, že po rotaci zůstaly stále tři faktory, přičemž do:

- prvního faktoru patří proměnná charakteristika osoby, která daný program vede,
- druhého z nich lze zahrnout příčinu účasti v programu,
- třetího lze zařadit vlastní zkušenost respondenta.

	Komponenta (Component)		
	1	2	3
JP - věk osoby, která program vede	,897		
JP - vzdělání osoby, která program vede	,829		
JP - nařízení ze strany vedení		-,850	
JP - vlastní zájem		,843	
JP - způsob práce s žáky			
JP - vlastní předchozí zkušenost			,914
JP - předkládané téma žákům			

Tabulka č. 55 Matice po rotaci Varimax

Poslední tabulka č. 56 poukazuje na korelační matici. Ta určuje míry vazby mezi třemi faktory. Na základě údajů uvedených v tabulce lze vidět, že mezi faktory nejsou žádné vazby, protože koeficienty mezi dvěma různými faktory jsou nulové.

		REGR factor score 1 for analysis 1	REGR factor score 2 for analysis 1	REGR factor score 3 for analysis 1
REGR factor score 1 for analysis 1	Pearsonova korelace (Pearson Correlation)	1	,000	,000
	Signifikance (Sig. (2-tailed))		1,000	1,000
	N	121	121	121
REGR factor score 2 for analysis 1	Pearsonova korelace (Pearson Correlation)	,000	1	,000
	Signifikance (Sig. (2-tailed))	1,000		1,000
	N	121	121	121
REGR factor score 3 for analysis 1	Pearsonova korelace (Pearson Correlation)	,000	,000	1
	Signifikance (Sig. (2-tailed))	1,000	1,000	
	N	121	121	121

Tabulka č. 56 Korelační matice

Na závěr je potřeba poukázat na 3 významné faktory, jež byly extrahovány. Jedná se o následující:

- a) charakteristika osoby, která program vede,
- b) důvod návštěvy programu,
- c) vlastní zkušenost.

Faktor č. 1 zahrnuje proměnné, které souvisí s charakteristikami osoby, která jednorázový program sociálně patologických jevů vede.

Faktor č. 2 zcela přesně poukazuje na to, že vlastní zájem učitele o to, zúčastnit se jednorázového programu primární prevence nesouvisí s nařízením vedení. Třídní učitel program navštěvuje buď z vlastního zájmu, nebo z nařízení vedení.

Faktor č. 3 poukazuje jednoznačně na zastoupení vlastní předchozí zkušenosti třídního učitele s programem, která ovlivňuje jeho aktivní účast na daném programu spolu s žáky.

Faktorová analýza u systematicky komplexně dlouhodobých programů nebyla provedena, jelikož nebyly splněny potřebné podmínky.

5.4 Interpretace rozhovorů se školními metodiky prevence

Jak již z předchozích podkapitol vyplývá, třídní učitelé nebyli jedinou cílovou skupinou předvýzkumu a hlavního výzkumného šetření. Tou se stali školní metodici prevence vybraných základních škol. U cílové skupiny byl prostřednictvím interview zjišťován názor na současnou situaci realizace programů primární prevence na druhém stupni základních škol, ale zároveň jejich pohled na přínos těchto programů a roli třídního učitele v nich. Výzkumník se domnívá, že právě funkce školního metodika prevence ovlivňuje a formuje postoje třídních učitelů k této problematice, a proto považoval jeho názor za rovněž důležitý. Tato podkapitola nabízí interpretaci získaných údajů a využívá pro bližší přehled také četnost zastoupení vybraných názorů respondentů. Pro větší autenticitu výpovědí využívá výzkumník přímé citace rozhovorů se školními metodiky prevence, které jsou níže zaznamenány uvozovkami.

Jedním z cílů bylo zjistit:

- *názor školních metodiků prevence na roli třídních učitelů druhého stupně základních škol v jednorázových programech primární prevence sociálně patologických jevů,*
- *názor školních metodiků prevence na roli třídních učitelů druhého stupně základních škol v systematicky komplexně dlouhodobých programech primární prevence na druhém stupni základních škol.*

Mezi výzkumné otázky deskriptivního typu výzkumného problému, jež budou rovněž při vyhodnocení sledovány, lze zařadit následující:

- *Jaký názor mají školní metodici prevence základních škol na aktivní účast třídního učitele v jednorázových programech primární prevence sociálně patologických jevů?*
- *Jaký názor mají školní metodici prevence základních škol na aktivní účast třídního učitele v systematicky komplexně dlouhodobých programech primární prevence sociálně patologických jevů?*

Následující podkapitola se snaží jednotlivé body blíže objasnit a najít pro ně závěr, přičemž každá ze škol, jež byla oslovena, využívá celou řadu různých možností, jak realizovat programy primární prevence. Každá z nich klade také důraz a shledává smysl v jiném směru. Buď kladou školní metodici prevence důraz na využívání vnějších subjektů, které realizují primární prevenci nebo na vnitřní subjekty a jsou také školy, které se snaží kombinovat obě tyto možnosti a sestavují na základě toho poté svůj Minimální preventivní program. Využívání obou těchto subjektů společně se projevilo až v 76,7 % (n = 23) odpovědí respondentů, přičemž pouze vnějších subjektů v 20 % (n = 6) a pouze vnitřních subjektů jako hlavního preventivního činitele v 3,3 % (n = 1). Jednotlivé školy využívají možnosti přednášek např. od Policie České republiky, hasičského záchranného sboru, vojáků Armády České republiky, sociálních pracovníků z Městského úřadu, pracovníků z pedagogicko-psychologické poradny či dalších odborníků, kteří se zaměřují na zážitkové adaptační kurzy, ozdravné pobyty, sportovní kurzy a odborná témata zahrnující šikanu, kyberšikanu, drogy, internet a netolismus či sexualitu, domácí násilí, rasismus, xenofobii apod. Vedle těchto témat není opomíjen ani třídní kolektiv, který je podporován nejen těmito vnějšími činiteli, ale také i vnitřními. Učitelé, zejména tedy třídní, realizují primární prevenci v rámci svých předmětů, mezi které lze zařadit výchovu ke zdraví, občanskou výchovu, ale rovněž přírodopis, dějepis, práce s počítačem apod. Témata školy čerpají do školního vzdělávacího programu mimo jiné z Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Třídní učitelé se snaží využívat třídnické hodiny, avšak ne každá ze škol má tento typ hodin zasazen do rozvrhu žáků, s čím se setkal i výzkumník během rozhovoru. Mnohdy se v tuto dobu řeší současné absence žáků, případné krádeže, užívání návykových látek apod. a nezabíhá se do primárně preventivních aktivit, které by třídní učitel vedl a poté zpětnou vazbou s žáky hodnotil.

Učitelé by měli být schopni jako jedni z prvních osob ve škole poukázat na případně vzniklý problém třídního kolektivu nebo jednotlivých žáků a využít tak i spolupráce se školním metodikem prevence, výchovným poradcem a vedením dané školy. Na některých školách může třídní učitel využít spolupráci s psychologem či se speciálním pedagogem,

kteří mohou být hrazeni přes současný finanční stav základních škol z projektů Evropské unie. Školní metodici prevence zajišťují veškerou primárně preventivní činnost a organizují ji ve spolupráci s dalšími pedagogickými pracovníky. Vracejí se k tradičním aktivitám, které podporují vztahy mezi dětmi napříč ročníky a tím se tak snaží snížit výskyt sociálně patologických jevů. Respondenti zde zařazují např. čtvrtletní shromáždění, vánoční hry, soutěže či ekologické dny, které pomáhají připravovat děti ze starších ročníků a řadu dalších. Někteří z učitelů si dělají také svůj vlastní preventivní program a využívají komunitní kruhy, v rámci kterých si řeší problémy třídy.

Z pedagogických pracovníků, jakožto nápomocných realizátorů preventivní činnosti, byli respondenty zmiňováni třídní učitelé, ale i odborné neziskové organizace, pedagogicko-psychologické poradny či Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Jeden z respondentů hovoří o tom, že „*ministerstvo by mělo dělat nejvíce a nejméně sdružení a u nás je to přesně naopak*“. Jiný respondent dodává, že „*ministerstvo školství neustále hovoří všude o rozdělovacích prostředcích, o prevenci, ale my to tady na tom posledním článku nějak necítíme, že by nějaké ty finance do toho šly... Oni říknou, že se vypíše nějaký projekt [...], anebo krajský úřad vypíše projekt, ale to je tak něco náročného se do projektu zapojit... My jsme teda pár projektů udělali, měli jsme jeden projekt, kde jsme zahrnuli právě i tu prevenci a ten nám neprošel přes ten kraj [...], ale myslím si, že by to ministerstvo v rámci té prevence mělo na to ty peníze uvolňovat, aby, se nemuselo za všechno platit, jo? Aby bylo víc těch programů třeba pro ty neziskové organizace, a oni se snaží získávat na to ty peníze*“. Jiný respondent doplňuje, že aby byl sám schopen domluvit danou akci, musí mít k tomu potřebné finance a poukazuje na to, že i když v současné době tyto akce probíhají a budou probíhat, sociálně slabí žáci se jich neúčastní. Problémem je, že tato cílová skupina je právě ta riziková, avšak na Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy si žádný z pracovníků neuvědomuje, jak řada rodičů je nezaměstnaných a stává se, že právě jejich děti nedoprovází svou třídu na vybrané akce.

Jak je již výše zmíněno, respondenti považovali sami sebe za hlavní osoby v oblasti realizace primárně preventivních aktivit na základní škole, a to až v 33,3 % (n = 10). Dále však sebe ve spojitosti s výchovným poradce, školním psychologem, speciálním psychologem a případně s pracovníky pedagogicko-psychologické poradny v 16,7 % (n = 5). Opomíjena nebyla ani celá škola spolu s celým pedagogickým sborem, a to rovněž

v 13,3 % (n = 4), avšak třídní učitel, který by se k těmto pedagogům dal jistě zařadit, byl konkrétně jmenován v 3,3 % (n = 1).

Roli vnějšímu subjektu jakožto realizátoru primární prevence ve škole, který za finanční obnos tyto aktivity provádějí, přiřazovali důležitost respondenti až v 13,3 % (n = 4). Vzájemnou spolupráci těchto subjektů se zařízením školy uvedlo poté 6,8 % (n = 2). Zmíněno bylo také i Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v 13,3 % (n = 4).

Respondenti uváděli samy sebe především z toho důvodu, že dané třídy znají a ví, kde se vyskytují jaké problémy, orientují se v klimatu školy a znají způsob, jak na děti co nejučinněji působit. Jejich práce by měla spočívat také v komunikaci a vzájemné pomoci celého pedagogického týmu a žákovského parlamentu v případě, že je na dané škole založen.

Jednotlivé typy a zaměření programů by se měly odvíjet od toho, co se na dané škole odehrává a jaké lze využít prostředky. Školní metodik prevence dokáže řešit akutně vzniklou problémovou situaci za přispění kolegů a zajistit potřebný program ať už jím samým nebo objednaním vnějšího subjektu, ale k tomu potřebuje snížit úvazek, a jak doplňuje jeden z respondentů, je nutné „*organizovat tu prevenci, trochu jiným způsobem než je v této době nastavená. Protože já mám třeba Český jazyk, tak to dost dobře nestíhám, a dělám v rámci možností to, co se dá. V době kdy jsem učila ještě Výchovu k občanství, tak jsem si některé ty preventivní záležitosti dala z hlediska osobnostní výchovy, právě do tohoto předmětu, a dělali jsme to tam, ale já jsem tady hlavně češtinář*“. Představa tohoto respondenta souvisí s již zmiňovanými třídnickými hodinami, prostřednictvím kterých by měl třídní učitel každé pondělí začínat výuku ve své třídě, ve které by realizoval po domluvě se školním metodikem prevence primárně preventivní aktivity. Teprve poté by primární prevence vnějších subjektů tvořila nástavbu činností učitele. Jeden z respondentů situaci zhodnocuje následovně: „...*snažíme se do toho preventivního programu něco, ale myslím si, že zdaleka to ještě neodpovídá tomu, jak by to mělo úplně vypadat. [...] Já si osobně myslím, že by tam měla být zahrnuta i ta skupina učitelů a měla by tam být zahrnuta i vzdělávací záležitost pro rodiče*“.

Školní metodici prevence shledávají přínosné i návštěvy odborníků jako hlavních realizátorů programů primární prevence určené žákům, jelikož se danou problematikou intenzivně zabývají, jsou vyškoleni a tvoří to základ jejich zaměstnání. Zároveň mohou cíleněji a emotivněji mluvit, či mít jiný náhled na situaci než klasický preventista ve škole. Preventistovi může u řady žáků uniknout díky každodennímu kontaktu některé z věcí, které se ve třídě objevují. Přesto také, dle názoru respondentů, nemůže ani preventista

vykládat teoreticky něco, s čím nemá zkušenosti. Jeden z respondentů doplňuje, že „v současné době, i když se spoléhám na své kolegy, kteří to mají v osnovách, tak jsou to ti odborní vyučující. Dle mého názory by to neměli být jenom oni, já si myslím, že by to měli být i ti třídní, aby věděli, co mají ve třídě, jak to funguje. Je to takový ideální stav, ta spolupráce všech“. Jiný respondent tuto situaci vystihl podobným pohledem, a to, že „...jeden člověk nezvládne všechno, to je marné“. Třídní učitel by neměl být v žádném případě z těchto činitelů vyřazen, jelikož spolu s dalšími pedagogy a preventistou napomáhá utvářet vztahy a klima ve třídě, což dokazuje i výpověď rozhovoru jednoho z respondentů, a to, že „na druhém stupni má nejbliž k těm dětem, kromě toho, že pokud se někdo neobráti s důvěrou na preventistu, nebo na, na... na ředitele nebo jiné ty pedagogy“, a proto je dobrá kombinace obou dvou těchto subjektů, tzn. vnitřních a rovněž také vnějších.

Přínos jednorázových aktivit je školními metodiky prevence vnímán trojím způsobem. Jedna část tento typ preventivních programů považuje za úspěšný a prospěšný až ve 40 % (n = 12), další část za přesný opak v 33,3 % (n = 10), přičemž třetí část respondentů shledává jak její pozitiva, tak negativa v závislosti na jeho zpracování v 26,7 % (n = 8). V prvním uvedeném případě respondenti shledávají jejich přínos v poskytnutí informací od fundovaného zdroje, které by se třeba jinak děti nedověděly, jelikož mezi nimi probíhá řada pověr a fám, přičemž mají žáci zároveň možnost se ptát i na spoustu dalších věcí, které jsou jim po odborné stránce vysvětleny. Jeden z respondentů doplňuje, že „jednorázové akce příliš nezmění situaci, ale aspoň informují ty děti o, o tom, jak by se měly chovat, jak ta situace má vypadat, jak se mohou bránit, nebo jaké vlivy mají, já nevím, drogy apod. Takže, ehmm, zase, ehmm, ty děti to všeobecně vědí, ale když se to neřekne nahlas, tak oni mnohdy poruší pravidla“. V takovém případě záleží na tom, co je obsahem přednášky či besedy a jaký ten vtisk si ty děti z toho samy odnesou. „Určitě na doplnění takových těch několika hodinových bloků, programu to není špatné. Osvědčil se nám třeba jednorázový program, jednou za rok... hudební skupina, která více méně hovořila i o problémech drogové problematiky. A zpívala moderní písničky, což ty děti zaujalo. Může to být jako doplněk něčeho“, nechal se slyšet jeden z respondentů. Smysl vidí respondenti převážně v podání informací, které pochází od jiných osob, než jsou samotní učitelé, na které jsou žáci zvyklí. Někteří vnější činitelé jsou žákům blízcí věkem, ale také i jejich mluvou a dokáží je zaujmout, čímž může dojít i k jiným výsledkům, než učitelé. Dva z oslovených respondentů stále shledávají i v dnešní době přes absolvování školení také přínos v návštěvě vyléčeného narkomana a předávání jejich vlastních prožitých zkušeností. Jeden z nich k této problematice

dodal, že by chtěl zrealizovat „*setkání s nějakým člověkem, který zřejmě ty drogy bral a nějak to zvládl a příští rok, že bychom se zřejmě domluvili, že by bylo zase s tím, s tím, ehmmmm, s tím narkomanem, jo? Takže tak to máme vymyšlený*“.

Respondenti využívají také nabídky realizace jednorázových aktivit i mimo jejich základní školu, avšak nemusí zapůsobit na žáky vůbec. Jeden z respondentů doplnil, že pokud jsou programy realizovány jinde, probíhají intenzivněji v daném odpovídajícím prostředí. Jednou z výhod, jež sledují v těchto typech programu školní metodici prevence, je možnost návaznosti ve výuce a realizace jejich vlastních projektů.

Přestože jednorázové programy mohou mít své opodstatnění, dle názorů respondentů jsou však přínosnější ty dlouhodobé, ve kterých se s žáky pracuje souvisle po delší časový úsek. Naznačuje to také výsledek odpovědí respondentů, kteří na přínos poukazovali v 90 % (n = 27) a pouze v 10 % (n = 3) tomu bylo naopak. „*Může se tak sledovat nějaký ten jev, může se sledovat vývoj toho kolektivu, vývoj těch nějakých problémových věcí, situací, jestli se to nějak mění*“, jak zhodnotil jeden z respondentů. „*Jednorázové aktivity nemají tu účinnost, jako nějaký dlouhodobý program nebo soustavná práce na klimatu škoie*“. Jeden z respondentů dodal, že „*jednorázové programy primární prevence se zdají už v současné době zcela zbytečné, protože nemají vůbec teda, skoro žádnou hodnotu. Ty děcka to sice si poslechnou, ale nevím...nejsem úplně jejich teda příznivcem, takové hrrr akce, že teď najednou se něco udělá...*“. Jeden z dalších školních metodiků tvrdí, že „*pokud tady někdo přijde a pokud je nezaujme, tak to nemá smysl. Taký se mi stalo, že ty děcka se začaly bavit a úplně to šlo vnívat, ale pokud je to člověk, který dokáže zaujmout, pokud je to člověk, který jako funguje, tak si z toho ty děcka si z toho něco odnesou*“. Dle respondenta daný člověk u jednorázových mluví a ostatní poslouchají, málokdy žáky „*zatáhnou*“ do dění, jelikož je neznají. Kdežto když „*tady už přijde po třetí, počtvrté, tak už vědí, co od sebe můžou navzájem čekat a dokážou ty děti i víc spolupracovat*“. Jednorázové působení neshledává jeden z respondentů přínosnější z toho důvodu, „*že mají jenom ten... to působení na děti, takové jenom chvilkové, protože ty děcka jsou třeba někdy šokováni, ale hodně rychle na to zapominají...*“. Ty dlouhodobé by měly doprovázet děti od první do deváté třídy, měly by na sebe navazovat a dát prostor žákům k vytváření svých vlastních portfolií, doplnil jeden z respondentů základní školy, jež příliš nevyužívá jednorázových besed a přednášek. Jiný respondent doplňuje, že „*pro některé to má dokonce i částečně negativní přínos, protože jim to ukáže, co by mohly a co je ještě třeba nenapadlo, jo? Že děti např. šly rozdělovat*

ohníček po návštěvě hasičů, jo. Některé... Ale jak já říkám, je to lepší než nic. Samozřejmě ty dlouhodobé jsou mnohem lepší.“

Školy, jež využívají obě tyto formy, se snaží o jejich vzájemné doplnění z hlediska tématu, které potřebují zařadit. *„Samozřejmě jsou témata, která se více hodí do těch jednorázových, jsou témata, které se zase hodí zpracované nějak komplexně, do nějakých těch návazných bloků nebo programů. Ale myslím si, že oba mají jako stejný kladný přínos. Pro ty žáky. A samozřejmě i pro tu třídu jako i pro učitele, jako pro ten kolektiv vůbec.“* Jeden respondent shledává přínos v kombinaci obou v případě, že se začíná již od první třídy, tzn. od nejmenších dětí, které se chtějí otevřít a jsou přístupnější informacím. Děti na druhém stupni již nechtějí ve většině případů nic říkat o své osobě a spíše mlčí, proto i zde má komplexní práce své opodstatnění. Avšak i v takovém případě se mohou nacházet možná úskalí, jak poukázal jiný z respondentů, a to že *„se programy začaly opakovat, pokud byly ty děti... procházely těmi programy od první, nebo od prvního stupně, tak jsem vysledovala, že mnohdy už je to nezaujalo, protože je to pořád stejné. Je to postavený docela stejně, na stejné struktuře a ty děti za čas to poznají.“* K systematicky komplexně dlouhodobým programům patří také i veškerá činnost třídního učitele s žáky, jež spolupracuje s vedením školy a se školním metodikem prevence spolu s výchovným poradcem.

Na přínos systematicky komplexně dlouhodobých programů primární prevence jsou názory pozitivní a respondenti u tohoto typu programu smysl shledávají ve větší míře, než jak tomu bylo u těch jednorázových. Přesto se i zde najdou taková stanoviska, která tento typ programu nepodporují (viz uvedeno výše). K prvnímu zmíněnému postoji dodává jeden z respondentů, že má s tímto typem velice dobré zkušenosti, *„protože, [...], když se s tou třídou pracuje, je možnost skutečně zjistit, jestli je tam problém, nebo tam ten problém není“*. Jiný z respondentů dodává, že *„možná by to mělo větší efekt, než jednorázová beseda, protože ono se to jenom do toho dětského mozečku víc zapíše [...]. Oni by to ale zas mohli brát jako učení, že je to dlouhodobě, těžko říct, no. Ale myslím, kdyby to byl dobrý program, tak že by to bylo přínosnější, než nějaké krátkodobé.“* Jeden z dalších respondentů dodává, že děti mají o přestávkách jen málo času na to, aby se sžily. *„Oni potřebují být spolu delší dobu a nejlepší to je, když mají daný program, který prostě probíhá a ty aktivity a různé ty dynamiky třídy tam probíhají.“* Avšak ne vždy se mohou do komplexně dlouhodobých primárně preventivních programů zapojit všechny třídy školy, a to s ohledem na finanční stránku rodičů. Tento typ dlouhodobých programů jsou respondenty označovány jako jedny z nejefektivnějších,

avšak ale také i finančně a organizačně náročnější. Zapojeny jsou zejména třídy, kde se vyskytuje nějaký problém, jež je právě v danou dobu řešen.

Učitelé se snaží žáky motivovat k daným aktivitám ve třídě, ale také i pro školu, avšak tuto situaci shledávají respondenti rok od roku náročnější. A to mimo jiné i v oblasti práce s třídními učiteli, jelikož i oni sami musí vyvíjet danou aktivitu, vést žáky a ne každá z těch tříd je aktivní, což se odráží v náročnosti práce učitelů s nimi. V podstatě by měl spolupracovat celý pedagogický sbor dané školy. Avšak jak řekl jeden z respondentů, hlavní vliv při práci se třídou jde *„přes tu osobnostní výchovu a tam je hlavní díl práce na mě a paní psychologce“*. Jeden z respondentů použil slova, jež vyjádřilo v podobném smyslu také několik dalších školních metodiků prevence, a to *„...nemáme na to tolik času, abysme mohli tomu se neustále věnovat, že? To je taky o tom“*. Jeden z respondentů uvedl, že cílem však je především si o daném tématu s žáky *„povykládat. Co si žáci o tom myslí, a dejme tomu je usměrnit, co je pravda, co není pravda. Cílem těch dlouhodobých je i ty děcka jakoby navést na tu správnou cestu, ale ať si vyberou sami, že?“*

Jiný z respondentů dodává, *„že prostě ta osvěta musí být pořád“*. Žáci potřebují také delší čas na zpracování informací a prostoru o přemýšlení nad daným tématem, jelikož se může jednat o oblast, o které se doma s rodiči děti nebaví. Na pozitivní přístup jak jednorázových programů primární prevence, tak systematicky komplexně dlouhodobých jeden z respondentů uvedl, že je *„většinou vítají takoví ti, kteří mají problematické žáky ve třídě a problematické nějaké věci, tak to určitě vítají, jsou rádi“*.

Jiní, jak je možné shlédnout z uvedených výsledků výše, vnější subjekty neobjednávají. Jeden z takových přístupů potvrdil i respondent svým výrokiem, a to, že prostřednictvím objednaných programů nelze najít zcela přínos v tom, že *„ty děcka se jinak chovají nebo že by to bylo vidět na změně, na nějaké změně, tak to tam není, protože ono vlastně i ten dlouhodobý program [...] není zaměřený na jednu věc, že by s těmi dětmi pracovali na jedné věci, jo? Kdybych já třeba chtěla, aby s tou třídou pracovali jako se skupinou a ta třída mi jako skupina začala potom fungovat, tak tady bych viděla výsledek té jejich práce, ale něco takového oni nenabízejí. Oni nabízejí pouze to, že oni s nima povykládají o vztazích, povykládají s nima o šikaně, řeknou jim, co to je, jak by to mělo fungovat, ale zase je to... pořád je to ta forma takové té jako kdyby jednorázová akce. Není tam celistvý program, který by mi nabídly na nějakou tu práci se skupinou...“*.

Další z respondentů doplňuje, že by vnější subjekty měly realizovat dané programy maximálně v rozmezí tří měsíců, aby bylo dosažené správného efektu.

Nedocenitelnou úlohu v těchto dlouhodobých programech zaujímají třídní učitelé, jež by měly být součástí realizovaného programu. Přítomnost třídního učitele na daném programu shledávají někteří školní metodici prevence jako nutnost, jelikož právě ti mohou z proběhlého programu čerpat inspiraci i pro své třídnické hodiny. Jedná se o 73,3 % (n = 22), kteří zastávají nutnost třídního učitele na programu. Jeho přítomností může vzrůst také efektivita těchto programů. Jeden z respondentů shledává přítomnost třídního učitele jako zásadní, *„protože ten třídní učitel tu třídu by měl znát nejlépe. Děti by měly naopak důvěřovat třídnímu učiteli, a měly by vlastně cítit jistotu v tom, že pokud by byly nějakým způsobem, nechci říct přímo ohrožení, ale ano v uvozovkách. Takže ten třídní tam je a může jim nějakým způsobem, ne přímo pomoci, ale že tam jako prostě je, jak kdyby pro ně. A navíc ten třídní pozná tu třídu i v jiných situacích, právě pomocí toho, ehm, té cizí osoby“*. Třídní učitelé tak ví, jaké téma se v programech probírá a na které může poté navázat. Měl by zároveň vědět, co se v programu případně stalo nebo co se s třídou děje poté, co program proběhl a jak na ni dále působit. Třídní učitel je také ten, *„kdo žáky prostě za něco chválí, nebo ten, kdo je prostě někam vede, to je ten třídní učitel. I když u nich během dne se vystřídá spousta učitelů, tak ten třídní, přeci jen třídnické hodiny a všechno, takže to s nima řeší, a to si myslím, že by bylo dobré, kdyby ten třídní učitel v té dané třídě vždycky byl, protože by potom věděl, jo, kdo je třeba nějaký problémový, kdo jak reaguje, co jak dělá“*. Dle slov respondentů jdou poznat *„rozdíly mezi dětmi, vztahy mezi dětmi, což je i pro toho třídního učitele důležité vědět. Jsou vazby, jestli nestojí někdo mimo kolektiv, jestli není někomu ubližováno, a z těch her, to jde velice lehce snadno zjistit“*.

Programy slouží nejen ke zlepšení klimatu třídy, stmelení kolektivu, ale také k poznání všech žáků prostřednictvím jejich aktivního zapojení a získání nových informací o sobě samém. Prostřednictvím toho se žákům zvýší sebevědomí. Ví, co od sebe mohou očekávat, začnou se v třídním kolektivu cítit dobře a budou znát děti kolem sebe, jelikož se s jejich třídními kolektivy neustále pracuje, a to zároveň v několika případech i napříč školou. Jak dodává jeden z respondentů, žák poté *„nemá až tolik potřebu někomu ubližovat, nebo dělat něco, co se dělat nemá. My tady žijeme hodně pospolu, takže si myslím, že my neustále se snažíme vytvářet takové vztahy a důvěru vzájemnou, že jediné, jediné ale takovými společnými aktivitami, tak pak máme šanci co možná nejvíc eliminovat negativní“*

jevy“. Za užitečné v programech primární prevence považují školní metodici prevence práci s dětmi jiného druhu, než jak je obvyklé ve škole, tzn. např. pozváním odborníků z vnějšího prostředí, kteří tématům rozumí a mohou žákům nabídnout jiný způsob komunikace a otevřenost. Lektoři se při realizaci programů dostávají na úroveň žáků, odkud s nimi pracují. „*A pokud je od nich odezva a oni chtějí o tom mluvit, tak je na to ten prostor, to rozebrat a každý si z toho vezme už to, co potřebuje.*“ Právě třídní učitel má k žákům nejbližší „*a ten samozřejmě potom řeší ty problémy v té třídě. Učitel jako třídní samozřejmě s téma děckama má více zážitků, více aktivit, kterými si projdou, ať už od výletu, exkurzi apod., takže má tím bliž a zase je to otázka osobnosti učitele. Pokud je dobrý, tak k němu mají vždycky dobrý vztah, a potom samozřejmě ty problémy se řeší mnohem lépe.*“

Třídní učitel je vnímán jako prvotní, nezastupitelný a pokud nemá přehled o své třídě, nepadá jeho práce zcela na úrodnou půdu, jak doplnil jeden z respondentů. Doplnil také, že „*pokud to bere, já to říkám, jako rohlíky, ty děcka, tak tu nemá, co dělat*“. Co dále přispívá k podpoře přítomnosti třídního učitele, je názor jednoho z respondentů, že by děti měly slyšet i jeho názor na probíranou problematiku. „*Mnohé věci se v tomto případě dají vyříkat mezi těmi dvěma stranami. Takže si myslím, že by tam měl být a měl by to slyšet, měl by to vidět. Slyšet hlavně i ty děti z té strany, nejenom ze strany toho učení, jo? Protože tady nejde jenom o učení. Jde o tu osobnostní výchovu.*“ Jednou z výhod, kterou respondenti také vidí, je správné vytvoření atmosféry ve škole nejen mezi žáky, ale také mezi pedagogy. „*Pokud nebude kolektiv učitelů jako kolektiv kámošů nějakých, kolegů, kteří si budou rozumět a budou se mít rádi, že jsou spolu, budou vytvářet nejrůznější oni sami pohodu, tak, ehmm, potom nejde vytvořit pohodu pro děti, jo? A to je vzájemně takové propojené. Já si myslím, že to je nejdůležitější. I když jsem si vědoma toho, že na velkých školách, na těch opravdu, kde mají tisíc, patnáct set žáků na základní škole, je toto velmi obtížné, protože tam neznají učitelé všechny žáky a všichni žáci neznají učitele.*“

Ne však všichni školní metodici prevence podporují stoprocentní přítomnost třídního učitele v primárně preventivní programu, ať už jednorázového či systematicky komplexně dlouhodobého. Jedná se o 26,7 % (n = 8) respondentů, jež přítomnost třídního učitele vnímají dle aktuálních možností vyučujícího. Jako problém je uváděn např. potřebné suplování za třídního učitele, což není ideální stav ve výuce. Jiný oproti tomu dodává, že si třídní učitel a žáci vzájemně nesedí a „*třídní je tam na obtíž, spíš. Když si ta třída sedí a dovedou prostě úplně reagovat, i když tam ten třídní sedí, vůbec ho nevnímají, je to super, protože ten třídní*

to tam pozná, ty děcka, jo? Zase z trošku z jiného hlediska“. Školní metodici také uvedli, že nastane situace, kdy třídní učitel v programu primární prevence nechce být a dokonce také uvedli, že *„přijde i firma, že tam nechce třídního“.* V obou případech učitelé nejsou k přítomnosti v programu nuceni a nemusí na něm být. Jako odůvodnění bylo uvedeno, že *„se děti neotevřou“.* I tento detail nutí k zamyšlení, zda je přístup dané firmy či organizace vhodný a zda na něj správně reagují i školní metodici prevence. Jeden z respondentů dodává, *„že je rád ten lektor, že tam s nimi může být sám, protože se dozví spoustu jiných věcí a on nám potom zpětně dodá informaci. Jo, takže když víme, že třída je bezproblémová nebo si to vyžádá sama situace, tak ten učitel, tam v podstatě není“.* Další z respondentů dodává, že mají vnější subjekty *„větší odezvu od těch děcek, když my tam nejsme. Vždycky jsou ty děcka jakoby zablokovanější víc, když tam člověk je, než když tam není že...“.* Jiný respondent také dodal, že *„pokud ten člověk řekne, že to zvládne, a ten dotyčný tam nepotřebuje jít, protože tam nepotřebuje vidět, jako co s těma dětma dělá, tak ne. [...] Pokud je to něco, jako je ta bulimie, anorexie, kdy tady nic takového neřešíme, tak ten třídní tam jako většinou... udělá si to volno, no.“* Respondenti v takovém případě doplnili, že v případě, kdy třídní učitel v program není, lektoři s ním poté proberou veškeré problémy, jež v jeho průběhu vyzorovali, a to zároveň i se školním metodikem prevence.

Jiný respondent, se kterým výzkumník realizoval interview, doplnil toto předchozí mínění, že *„to není správné, protože za ty děti zodpovídá učitel. Měl by tam být. A ony ty děti mají ostých možná chvíličku, ale ono když tak firma udělá zajímavou aktivitu, ony vlastně zapomenou, že ten učitel tam v rohu někde sedí. A on má jedinečnou příležitost ty děti pozorovat při úplně jiné činnosti a vzít si z toho ty důležité informace. Že zjistí, aha, tam to děcko se chovalo tak a tak, tam je problém, tam můžu něco“.* *„To má být prevence a ne, aby tam někdo rozebral tu třídu a odcházeli a děcka brečely, anebo tam měl někdo nějaké sklony k něčemu. Když tam nemůže být třídní, tak tam prostě nějaký pedagog bude“.* Jiný z respondentů dodává: *„prostě chceme opravdu jako vědět, co se tam děje, jak se tam děje, protože potom se s těma dětma pracuje. A co když někdo, některé dítě tam úplně teda zboří, že jo... Nebo prostě ho jako úplně rozhodí, tak to asi ne a jednak my za něj zodpovídáme, takže tohlencto ne.“* Jedním z odůvodnění však také může ale být, že dotyčný nechce mít případný problém, pokud se v programu něco stane a jako dozor bude chybět, viz následující odpověď. *„Já si nelajznu, aby mě někdo řekl, že když to řeknu tak škaredě:“ Vy jste tam měla být, a nebyla jste tam.“* Pak je však otázkou, zda je tento přístup efektivní v další práci s žáky a případně i s třídním učitelem dané třídy ze strany školního metodika prevence.

Jeden respondent k tomuto problému dodal, že se však na školení učil o neopouštění třídy a nechání žáků bez dozoru, pouze v případě Policie České republiky nebo sociálního úřadu. Avšak jedná se o oblast přednášek nebo spíše o řešený problém, který se může ve škole vyskytnout? Respondent také doplnil, že by sám váhal, *„jestli s tou policií, spíš ta sociálka. Ta je jednoznačně na špici a ta má právo s dítětem být sama, ve škole, když vstoupí na půdu. Ale my podle zákona nesmíme opustit třídu, jo? Ale že se neúčastní, a kdyby aspoň pozorovali, protože u těch her se strašně moc pozná, že?“*

Jeden z nich však upřesňuje, že se sice jedná o odborníky, *„ale z mého pohledu, z jednoho sezení, kdy zrovna neví, jak ty děcka jsou naladěné, zrovna tam může něco v té třídě být jako jo? A ty odpovědi jsou pak úplně jiné, než když tam přijde, když ta třída je pohodě.“* Jeden z respondentů také dodal, že žáci sami vyspějí a *„některé ty problémy, co třeba zrovna ten žák ten den má se možná zbytečně rozpitvávají do hloubky, a pak se to tak jak kdyby, tím vyspíváním žáků a tím jak oni získávají další a další zkušenosti, že vlastně se z toho dostane.“* Jeden z respondentů doplňuje, že *„se často děti před cizím člověkem... před lektorem řeknou více, než řeknou tomu třídnímu samotnému, takže určitě je důležité, aby on u toho byl, protože vidí ty děti zase z jiného úhlu z jiného pohledu a dozví se kolikrát i věci, o kterých třeba ani moc nevěděl“.*

Dle slov respondentů se lze však setkat i s takovými třídními učiteli, kteří *„prostě považují tyhle věci za ztrátu času. Jako neříkám, že všichni, rozumíte. Ale říkají, že na to nemají čas, sedět v kruhu a udělat si nějakou aktivitu. Prostě, když je problém, jsou od toho třídnické hodiny, ale moc se nekonají.“* Z čeho však pramení názor těchto učitelů? A jaký může mít v preventivní oblasti dopad, když jeden z nich dokáže tvrdit, že *„jediné, co má žák být, je silná osobnost, a že tím že si nechá nadávat, tak se má tím otužit. A sám s tím bojovat. Proč by mu měl někdo pomáhat“.* Nedá se ale poukázat na všechny třídní učitelé. Někteří školní metodici jsou pyšní právě na to, že s třídními učiteli navázali v této oblasti vzájemnou spolupráci a někde si již třídní učitelé dokáží poradit sami, jinde se neostýchají přijít si pro radu. Jeden respondent doplnil, že si ze začátku třídní učitelé snažili řešit všechno sami, ale *„když se začaly kumulovat různé problémy, tak přišli na to, že to řeší blbě a že je potřeba..., protože ti rodiče samozřejmě, popřípadě teda policie, a tak jim to teda dávali tak jako dostatečně teda najevo. Přišli na to, že když teda za náma bude chodit a když se nás budou teda ptát, takže jim teda poradíme. Pak to jednu, jednu dobu teda přešlo přes to, že teda jsem měla řešit úplně všechno, což je samozřejmě nesmysl,*

takže jsem se snažila je to teda naučit. Ale opravdu to je takových šest roků teda zpátky, kdy teprve opravdu už teda se nestane, že by teda za mnou nepřišel. Většina lidí tady ze sboru, když mají nějaký problém, tak buď jdou za mnou, nebo jdou za výchovnou poradkyní a většinou se poradíme dohromady, jak to řešit a co to řešit, aby teda, jsme byli v rámci zákona, aby nás někdo nenapadnul, a aby to bylo prostě hlavně ku prospěchu té dané třídy a toho třídního učitele“. Těchto třídních učitelů však dle slov respondentů není mnoho a na několika školách se neobjevují vůbec. Avšak k tomu, aby se takový přístup třídních učitelů k programům primární prevence neobjevoval vůbec, museli ujít školní metodici prevence velice dlouhou, až několikaletou cestu. Jeden z respondentů pronesl podobný postoj i k vedení školy, a to, že i u něj tento proces delší dobu „trval, ale pan ředitel už to pochopil, takže posílá třídní učitele. [...], ale zas muselo se k tomu dojít a stálo mě to hodně úsilí a vlastně i nervů, nebo špatné nálady, protože nechápali to. Mysleli si, že je to rozmar“. Jinému se „podařilo tady ve škole prosadit, že skoro každý třídní učitel učí výchovu ke zdraví a tam jsou témata samozřejmě důležitá, nicméně se tam vždycky najde čas“.

Způsobu vedení primárně preventivních aktivit školním metodikem prevence nahrává také jistě i jeho vystudovaná aprobace, jelikož ti respondenti, jež mají humanitní zaměření, v tom sami shledávají pozitiva. Jeden z nich sdělil, že má vystudovanou „výbornou kombinaci, češtinu, hudebku, výtvarku, výchovu k občanství, takže jsem s nima denně a věci se fakt musí řešit hned, jo? To není možné čekat, až bude třídnická“.

Celkově se z výpovědí školních metodiků prevence účastní jednorázového programu ti učitelé, jež zrovna v danou hodinu ve třídě učí svůj předmět, nejedná se přímo o třídního učitele. Jeden z respondentů dodává, že se většinou angažují v tom, aby se o třídní učitele jednalo. Dochází však k využití stejné metody jako u jednorázových aktivit, a to přítomnost třídního učitele s ohledem na to, zda učí nebo neučí, případně jeho zástup za vyučujícího dané hodiny. V případě, že blok dlouhodobého programu trvá déle, učitelé se při něm střídají. Důvodem ospravedlňující tuto výměnu je také i výrok jednoho z respondentů, že škola má „ještě vlastně zařízeny ty třídnické hodiny, kde ten třídní učitel tu prevenci svou jakoby provádí [...]. Takže, takže... ehmm.. Je, je to dobré, když tam ten třídní učitel je, ale vždycky to nejde. V rámci těch organizačních věcí to nejde prostě, jo? V rámci té výuky, třeba.“ A v případě, že třídní učitel dokáže zařadit do tohoto druhu hodin i preventivní aktivity, např. hru, tak jak dodává jeden z respondentů, „zahraje se tam nějaká hra, ale zahraje se to a jde se domů, už není ta reflexe, jo?“

To je na prvním stupni možné, avšak na druhém stupni to „někdy nevyjde, nebo někdy, když jsou to obecně jenom informační takové jednorázové programy, tak tam třeba ten třídní učitel není“. Jeden z respondentů také dodal, že „někdy to není ani v našich silách. Snaha je, že by tam měli být, ale nevychází to třeba v rozvrhu nebo v něčem“. Některé školy stále využívají i hromadné akce v tělocvičnách, kterých se podle slov respondentů účastní. „Je tam zase každý ten vyučující, nebo třídní učitel s tou svou třídou“. Obvykle se však školy snaží o to, „aby to bylo k danému tématu, třeba výchova k občanství. Tak směřujeme třeba ty besedy na hodinu, kdy je ta výuka k občanství. Jo, když ne, tak jde na to třídní učitel“, což je ta druhá možnost a v případě, že je reálná, tak zároveň ideální. Jiní školní metodici prevence poukazují na to, že pokud dochází k výměně hodin a pokud je např. třídní učitel na školení a opravdu se nemůže akce zúčastnit, tak hodinu navštěvuje školní metodik sám. To však v případě, že na to mají čas, jelikož i oni jsou zaneprázdněni třídnictvím a svým rozvrhem a ne vždy, podle jejich slov, je to časově možné, aby se na program dostavili. U dlouhodobých programů si vyčleňují čas na to, aby viděli, jak probíhá spolu s třídním učitelem, případně se ho účastní ještě se sociální pedagožkou.

U systematicky komplexně dlouhodobého programu mají někteří školní metodici prevence pevné nastavení přítomnosti třídních učitelů, a to např. tak, „že je to domluvené, aby ti třídní učitelé to viděli, vlastně. Většina z nich pochopila, že prostě se tam dozví i trošku ten jinačí pohled teda na ty děti, než to co my máme jako učitelé. A nestane se, že by tam nikdo nebyl. To v žádném případě, vždycky tam teda někdo je a buď bych tam teda byla já, nebo prostě někdo, kdo by měl teda třeba volno nebo by se to nějak domluvílo, jo... ale určitě to není, že by tam byl lektor sám.“

U jednorázových i systematicky komplexně dlouhodobých platí stejně, že třídní učitel musí sám za sebe v těchto programech a práci se třídou shledávat význam, a to také i v jeho přítomnosti. Zde jsou však výsledky odlišné, jelikož až 76,7 % (n = 23) je v těchto programech ten vyučující, který v daném předmětu zrovna učí. Překvapivým výsledkem také bylo až ve 23,3 % (n = 7) to, že pokud není přítomnost žádného učitele nutná, žádný se ho neúčastní. Jak dodává jeden z respondentů, třídní učitel „sám z toho musí něco pro sebe získat, sám musí chtít s tou třídou nějak pracovat“. „Pokud v tom nevidí žádný pro něj nějaký smysl, jako že s třídou se pracuje ohledně tématu, které pro něj je zbytečné, protože to někdo třeba nakázal [...], tak to fakt nemá smysl, pro toho třídního je to ztráta času.“

Otázkou v této problematice zůstává také i účast třídního učitele v programu primární prevence, ať už jednorázového či systematicky komplexně dlouhodobého v případě, že se programu účastní. Vystává zde otázka, zda je přijatelná aktivní forma účasti, tj. zapojení se s žáky do diskuzí, interaktivních aktivit apod., či pasivní, v rámci které může třídní učitel jen pozorovat a získávat takovýmto způsobem informace o dané skupině. Početnější v tomto případě byla aktivní účast u systematicky komplexně dlouhodobých programů, a to až v 60 % (n = 18), ve 26,7 % (n = 8) se aktivní zapojení odvíjí od situace a 13,3 % (n = 4) nejsou vůbec pro tento typ zapojení. U jednorázových programů primární prevence převládá naopak názor respondentů na pasivní účast pedagogů, a to až v 70 % (n = 21). Zbýlých 30 % (n = 9) respondentů se odkazuje na aktuální situaci programu. Jeden z respondentů komentuje tuto oblast následujícím způsobem: „...*musí se zapojovat aktivně, protože většinou tyhle ty dlouhodobé komplexní programy probíhají s tím, že tam jsou nějaké hry. A ten učitel se zapojuje do těch her. [...] neměl by stát mimo, protože tím způsobuje, že už to narušuje vlastně, tím, že stojí mimo ten kruh. Už narušuje ten prostor těch dětí, že oni pohlížejí na toho třídního učitele..., když je vtažený do toho, je vždycky lepší.*“ Případně u jednorázových aktivit zapojení do závěrečné diskuze či debaty, „*protože i ti žáci potom ztratí takový ten ostych, více se na věci ptají a vidí, že ten učitel tam jenom nesedí a není tam jenom jako dozor, ale opravdu se o to zajímá, o to téma a jakoby taky je v tom podporuje*“. Jiný z respondentů vidí zapojení třídního učitele jako přínos, jelikož sám má přímou zkušenost s tím, že si sedl bokem a třídu pozoroval. K tomu doplnil, že „*oni byli takoví, jako, že se pořád otáčeli, co na to říkám já. Kdežto když jsem tam, tak jsem úplně splynula s tou třídou. Je to lepší. A mně to bylo nepříjemné, když jsem seděla bokem a jenom pozorovala*“. „*Třídní učitel prostě ukáže těm děčkům, že není teda jenom ten, který je nad nima, ale že si dokáže s něma hrát, ale určitě žádného třídního učitele do toho netlačím, když to nechce.*“ Jeden z dalších respondentů si myslí, že „*to je výborné z hlediska těch děcek, že oni vidí toho učitele, že se zapojuje a že je to teda normální člověk, že, tak jako všichni ostatní*“. Je potřeba brát v úvahu, že každý učitel je jiný a záleží na jeho osobnosti, zda se účastnit bude nebo nebude. Ovlivnit dotyčného k přítomnosti a účasti může také i předchozí zkušenost, jež je třeba negativní. Tu uvedl jeden z respondentů, kdy např. žáci byli dle třídního učitele spíše rozhozené, než aby došlo k jejich stmelení. Jejich stav trval „*až několik dnů, a to co já jsem si říkala, že ty vztahy dávám už do pořádku, tak se to tam znovu rozjíždí*“. Je docela možné, že ty děti „*nejsou zvyklí na to z domu, takhle se třeba odkrýt a tím, jestli na to nejsou připravení, že by jim to možná i víc ublížilo, té třídě.*“

Ale vyvstává zde otázka, zda se jedná o správný postup při práci odborníka, který by měl mít tyto věci na paměti a program tomu i v průběhu pružně přizpůsobovat. V případě, že odchází a nevšimne si, že situace ve třídě není v pořádku, měl by poté zajistit další postup při práci s ní. Rovněž je možné se zamyslet i nad odlišností v pohlaví, jak dodal jeden z respondentů. *„Ne každý kantor to má rád, a už vůbec ne chlapi. To nesnáší. To Vám říkám upřímně, oni to úplně nenávidí, jo? Se jim ani nedivím, protože, když mám být upřímná, jo, tak někdy těch pár facek za nás pomohlo líp než tady nějaký programy“.* Také jeden z dalších respondentů uvedl, *„že ne zdaleka všichni se účastní, a někteří to berou jako povinnost. A někteří dokonce využívají toho, že mají v uvozovkách volnou hodinu a nechají tam daného člověka provozovat primární prevenci a pak se ho zeptají na výsledek a někdy se ani nezeptají. Jsou takoví, jo. Je to výjimka, ale najdou se takoví učitelé. Myslí si, že může tu třídu znát. Nebo s tou třídou naopak nevychází tak dobře a v podstatě ho to ani moc nezajímá, jo? Taky má třeba spoustu práce zrovna a potřebuje si něco udělat. Není to pro ně prostě priorita, ta třída, to třídnictví.“* *„U nás je to osobnost od osobnosti a není to o motivaci tady toto, to je prostě spíš o tom přístupu, k té práci.“*

Další ze zcela odlišných pojetí aktivního zapojení lze shlédnout také u jednoho z respondentů, který poukazuje na to, že třídní učitel *„jednak řídí celou tu práci, protože pracujeme obvykle ve skupinách. Potom samozřejmě jde o nějakou prezentaci, a ve většině případů, my učitelé, jsme takoví, chceme, aby ta třída, se kterou pracujeme, dopadla dobře. Takže oni se aktivně i zapojují a pomáhají dětem, a povídají jim, co by tam do toho programu, do těch činností, do těch odpovědí měli dát“.* Respondenti také přiznali, že ne samozřejmě na všech činnostech s žáky je aktivita možná, jelikož záleží na typu programu a tématu, přičemž někdy si program vyžaduje jeho zapojení. Dle slov respondentů jsou spíše pasivní. *„V mnoha případech je lepší, když do toho ten třídní učitel nezasahuje a někdy ano, protože zas na... on zná ty děcka nebo rozumí jim možná víc, než potom, když se něco řeší... takže záleží na konkrétní situaci v konkrétní nebo v konkrétním časovém úd... útvaru, co kdy jak, jo... protože tam není možnost říct, že by měl zasahovat, protože mnohdy raději ať poslouchá, protože někdy když poslouchá člověk, tak se víc dozví, že.. ale zas někdy je třeba zasáhnout.“* Je však nutné si v takovém případě ujasnit, co znamená slovo zasáhnout. Zda se aktivně účastnit nebo zasáhnout v případě, že jsou děti pro lektora nezvladatelné, neklidné či pasivní. Jeden respondent doplňuje, *„radši budu pozorovat a sledovat, jak ti žáci na danou situaci reagují, což je mnohdy pro učitele přínosnější.“* Ví tedy, co na tu třídu platí a pozoruje jejich odlišné projevy v kontaktu s cizí osobou. Učitel si tak může dělat během

programu poznámky o tom, co objevil, což se takto zdá být jednomu z respondentů zcela nejlepší. „*Je to lepší, když není úplně zapojený, jakoby, protože ty děti ho jakoby, mám pocit, že ho ty děti jakoby nevnímají, když sedí bokem, že se víc soustředí na toho lektora.*“ Jeden z dalších respondentů doplňuje, „*že když do toho vstoupí ten třídní učitel, že se jim to nějak naruší, i ty děcka začnou nějak jinak reagovat. [...] Ten učitel ať si tam jenom sedí a dělá si poznámky, ale potom by měl s těma dětma o tom mluvit, což už jako je mnohdy třeba problém k tomu vrátet. A vrátí se na druhý den, na třetí den, to už je o ničem.*“ Jeden z respondentů dodal, že zasažení do programu pocíval jako narušení, „*ale jinak jsem si všimla, že těm dětem jako nevadím, že se otevřeli, když já jsem mlčela, byla jsem stažená teda, tak ty děti se otevřely, nevadila jsem jim tam, bylo vidět, že jako to neřeší, že tam jsem*“.

Je potřeba mít však na paměti, jak upřesnil jeden z respondentů, „*že třída se tvoří podle toho, jak ten třídní učitel na ně působí.*“ Třídní učitel může dostat nejen ke své práci s žáky, ale k žákům a jejich vzájemným vztahům či znalostem k problematice zpětnou vazbu. Tu mu mohou poskytnout vnější subjekty, či vnitřní, kteří daný program vedou, a kterých by měli být učitelé součástí. Způsoby vyhodnocení byly uvedeny různě, a to od okamžitého zhodnocení proběhlého programu po jeho realizaci, až po hodnocení na poradě či jiných společných sezeních, nebo nehodnocení programu vůbec.

V prvním případě zhodnocuje nejčastěji po realizaci programu lektor danou třídu, se kterou pracoval, a to konkrétně s třídním učitelem dané třídy, případně se školním metodikem prevence, ale také i s oběma najednou.

Respondent také doplňuje, že rozděl mezi pedagogy dotazník o spokojenosti s nabídkou a realizací programů, avšak dle jeho slov „*půlka nevrátí vůbec. Emmm, prevence je na okraji zájmu ve školách, jako ředitelům... nikdo to nenařizuje a oni, když sami nechtějí... tak představíte si, že půjdu do ředitelny a budu říkat, co se bude dít, že?*“ Jeden z respondentů zhodnocuje nejprve celou situaci s vedením a pak až s dotyčným kantorem, případně s kolektivem, avšak si výzkumník není zcela jist, zda je tento postup správný a zda by si neměl nejprve promluvit s daným učitelem v případě problému a nechat si dostatečně objasnit situaci. Přeci jen, jak dodává jiný respondent, „*každý učitel třídní hlídá svoji třídu a pak to třeba rozebírá. Každý třídní učitel si hodnotí svoji třídu.*“ Jedna ze škol dokonce uvedla, že při realizaci dlouhodobých programů se dělá na začátku a na konci školního roku sociogram ve spolupráci se speciálním pedagogem nebo pouze na základě vlastní angažovanosti školního metodika prevence, což je velmi pozitivní přístup.

Lektor tak má možnost říct svůj názor na situaci ve třídě, na vztahy, které se v ní objevují a jak uvedl jeden z respondentů, „*dokázal tomu třídnímu učiteli říct třeba i věci, které ten třídní, předtím si jich nevšiml, protože každý třídní neučí v té své třídě hodně, někdo třeba učí hodinu týdně*“. Lektor poskytuje rovněž vedle svých závěrů také možná doporučení, které škola může v případě problémů dělat. Dle slov jednoho z respondentů, u zpětné vazby by nemělo dojít k rozlišování mezi jednorázovými nebo systematicky komplexně dlouhodobými programy. „*Jakéhokoliv programu, kterého se účastníme, tak si žádáme zpětnou vazbu, abychom věděli, jestli to má vůbec nějaký smysl do budoucna, jestli podporovat, chodit, účastnit se tady těchto akcí [...]*“. Dbát na výběr programů je důležité také i z hlediska finanční stránky, jelikož si je žáci platí, proto je potřeba zjistit, „*jakou to má úroveň a jestli teda to není zbytečně ztracenej čas*“.

Hodnocení probíhá na základních školách nejen s pedagogickým sborem, ale také i se samotnými žáky a zjišťuje se, zda je program pro ně přínosný. Žáci odpovídají buďto formou dotazníku, volného psaní nebo i diskuzí. Netýká se to jen jednotlivých programů, ale na některých školách i celého roku. Bohužel se objevila i jedna ze škol, kde např. názor žáků na program nebyl na místě, jelikož „*je nastaveno v podstatě, co by se s žáky mělo udělat a žáci v podstatě do toho nějak moc nezasahují*“. Hodnocení s žáky lze také realizovat i v rámci výukových hodin, popřípadě třídnických, i když jeden z respondentů poukazuje na to, že by bylo „*ideální, když to skončí, zůstat a teď ještě sedět a ještě ty dozvuky si povídat, jo? Kdežto když oni odejdou a vrátíme se k tomu příští týden v třídnické, no tak příští týden se můžem vracet úplně k něčemu jinému*“, s čímž výzkumník souhlasí, ale bohužel tato situace není možná z časových důvodů pro žádného pedagoga. „*Prostě skončí program a jede se další předmět, jo? Uzavře a už se k tomu nějak moc nevrací. Protože jako... Je to o tom, kdo tam ten třídní, říkám, kdo tam ten třídní je, jsou učitelé, kteří třídní jako jo, fajn, dělají, ale tady na toto nejsou, to zas je pravda, že každý učitel třeba si nedokáže s těma dětma sednout a povykládat.*“

Na základě tohoto posledního postřehu jedné školní metodičky prevence lze poukázat i na možné inovace. První z nich je rozšíření časových možností nejen respondentů při jejich práci, ale také i třídních učitelů. Často i řešení akutních problémů jde na úkor výuky dotyčného učitele a respondenta. Jeden z nich dodal: „*neříkám, že pro to není prostor, ale muselo by se pro to vyčlenit prostor v určitém předmětu, aby to mělo nějaký efekt [...], ale přece mám trošku strach, že na to není až tak času v té škole, protože Vás tlačí vlastně,*

ať zvládnete učivo“. Jiný z respondentů dodává, že *„třídniční učitelé devátých tříd prostě odmítli tyto aktivity s nimi dělat. Tak mě to prostě nedalo a já jsem ty poslední hodiny fyziky dělala, té třídě věnovala, tady této problematice“.* Jiný respondent na rovinu doplnil, že s žáky hrát hry ve svých hodinách nebude a poukázal i na další učitele a dodal: *„oni chtějí učit ten předmět a oni to berou, že po nich chce navíc někdo a nezaplatí jim to. [...] To je pořád velká škola, malá škola a to bude vždycky. Velká škola, ehmm, protože ve školství rozhodnou především peníze, a když to budete cpát do velkých škol a ještě třídy slučovat, tak nemůžete nikdy dosáhnout určitých věcí, protože s třiceti a třiceti třemi dětmi ve třídě, když máte ještě v každém ročníku tři, čtyři třídy“.* Jeden respondent shledává význam v zařazení primárně preventivních hodin do rozvrhu a navázání spolupráce *„s neziskovými organizacemi, které budou vyškoleny na to, aby mohli organizovat nějaké programy zdarma, budou nějak jinak placeny. Než abychom na to museli vybírat peníze. Pak to bude ideální“*, i když další z respondentů, jež má stejný názor, to vnímá jako utopii.

Všichni oslovení školní metodici prevence se snaží dělat svou práci zodpovědně, a to i na úkor svého volného času, k čemuž je nutná dávka motivace a potřeby tuto práci dělat. Situaci jim napomáhá zvládnout spolupráce s výchovným poradcem a školním psychologem v případě, že na něj škola má peníze, popřípadě ředitel v úlevě hodin pro tuto činnost a nabídnutí prostoru pro její realizaci. Přesto všechno dodává jeden z respondentů, že i to je *„tak zoufale málo, protože stačí jeden problematický žák, jeden problém [...], já kdybych chtěla spočítat hodiny, které jsem investovala do tohoto chlapce, tak mám do konce tohoto školního roku a možná i příštího dalšího vyčerpáno, protože ty hodiny strávené vypisováním zpráv, jednání a všechno... ale prostě to tak nejde všechno. Jako práce ve školství, pokud ji chce někdo dělat smysluplně, tak to není od – do cvaklé, jako ve fabrice píchačky, to nejde“.* Školní metodici prevence přenáší složité případy také mimo školu a zasahují jim i do osobního života, musí komunikovat s orgány činnými v trestním řízení a dalšími institucemi zabývající se danou problematikou a je to pro ně náročné i z hlediska jejich psychické stránky. Jeden z respondentů zmiňuje změnu současné doby, na kterou je potřeba reagovat. *„Jsou děcka... jsou agresivnější, vidí to. Dělej nesmyslné věci, jo? Vidí to, nebo jako děje se to. Není doma láska, není doma vztah nějaký, opora, takže doba je jiná. My jsme... my máme na to nástroje, ale nepoužíváme je“.* I když se nedá hovořit o všech, jelikož jedna z menších škol staví svou primární prevenci na atmosféře mezi pedagogy, která se odráží také v atmosféře mezi jednotlivými žáky dané školy a spočívá v porozumění a vzájemné spolupráce všech.

Problém s tímto pracovním zařazením mohou mít ti školní metodici, jež dostali tuto činnost jako nařízení. Zde poukazuje jeden respondent na nutnost perfektní supervize z vedení a dostatečné motivace nejen časové, ale i finanční. Pro školní metodiky není lehké ani změnit zaměstnání, lež z jejich úst zaznělo: „*jako člověk by si chtěl vydělat. Nemůžu. Dobrý. Půjdu do jiné sféry, ale když se bavíte s jinýma lidma, tak na to kašlou, prostě. Kašlou...*“. Jiné respondenty drží ve školství občasný úspěch jejich žáků ve vybraných předmětech.

Doporučovaná školními metodiky prevence je podpora prožitkových adaptačních kurzů či podobných pobytů, na které nezbyvají finance, stejně tak jako na dlouhodobou primární prevenci. Ta se dle slov vybraných školních metodiků týká především až problematických tříd. Jako přínosné shledávají také frekvence daného programu, v rámci které by skupina osob pracovala s žáky např. každý měsíc a dokázala by vyhodnotit, jak se tato skupina v průběhu měsíce posunula. Školy vítají především ty primárně preventivní akce vnějších subjektů, jež jsou bezplatné a vychází z již schváleného projektu Evropské unie či Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy nebo od studentů středních škol. Některé akce si hradí školy přímo samy, některé jsou hrazeny rodiči, kteří ale tyto akce příliš nevítají. V rámci menších záležitostí jsou použity peníze ze Sdružení rodičů a přátel školy či se oslovují rodiče podnikatelé. Na drobné aktivity přispívá i škola či obec sama a školy zkouší psát projekty. Jeden respondent uvedl, „*že na jedné straně vlastně stát bere strašně moc peněz za reklamy na alkohol, ale preventivní program, který by komplexně dal do škol, na to peníze nedá*“. V souvislosti s financemi uvedli respondenti nedostatečný počet školních psychologů ve školách. Během interview zazněla i potřeba vytvoření metodických listů, ze kterých by mohli čerpat nejen školní metodici prevence, ale i třídní učitelé pro svou primárně preventivní práci s žáky. Od některých respondentů zazněla mimo jiné potřeba zajištění školení k této oblasti, aby se učitelé naučili pracovat přímo v dané situaci, např. s vulgárními a agresivními žáky, avšak ne všichni respondenti s tímto nápadem souhlasili vzhledem k jejich vytíženosti. „*[...] Další vzdělávání i kdyby bylo zdarma, tak nemůže být v době vyučování, protože by neměl kdo učit a kdo zaplatit suplující učitele. A ze svého volného času nejsou učitelé moc ochotní. Maximálně tak ve svém oboru.*“

Na závěr této podkapitoly je potřeba poukázat na to, že veškerá činnost školních metodiků prevence ve spolupráci nejen s vnějšími subjekty, ale především s pedagogickými

pracovníky dané školy a jeho vedením, je přínosem. Třebaže někdy na krátkou dobu, jak sdělil jeden z respondentů.

5.5 Závěr výsledků výzkumného šetření

Prostřednictvím výzkumného šetření se výzkumník snažil dosáhnout stanovených cílů empirické části práce, které je možné shlédnout v podkapitole 4.1. K těmto cílům spadá *zjištění, jaké postoje zaujímají třídní učitelé druhého stupně základních škol novojičínského okresu k jednorázovým a k systematicky komplexně dlouhodobým programům primární prevence sociálně patologických jevů.*

Na základě výzkumného šetření bylo zjištěno, že postoje respondentů k jednorázovým programům jsou kladné, avšak převažují bez zesíleného souhlasu. Kladný postoj třídních učitelů k jednorázovým programům primární prevence je ve 47,2 % (n = 60) a není ovlivněn délkou praxe třídního učitele ve školství. Tento kladný postoj převládá jak u začínajících třídních učitelů, tak rovněž i u učitelů s delším působením v oblasti školství a nehraje zde roli např. fenomén primární prevence, jež se dostává do škol a do pracovní činnosti školních metodiků prevence a především tedy třídních učitelů.

U systematicky komplexně dlouhodobých programů primární prevence je to stejné. I k nim zaujímají třídní učitelé základních škol novojičínského okresu kladné postoje. V tomto případě se jedná o 48 % (n = 61) respondentů a ani zde nepřevažují postoje se zesíleným souhlasem, ty byly již zastoupeny méně. Vliv délky praxe třídního učitele ve školství nehraje žádnou roli v postojích respondentů.

Kladný postoj respondentů k jednorázovým i systematicky komplexně dlouhodobým programům primární prevence může být podpořen získáním nové informace o žácích dané třídy. Respondenti se během své přítomnosti na obou typech programů dověděli novou informaci o žácích jejich vlastní třídy. Vzhledem k tomu, že postoj respondentů nebyl doplněn zesíleným souhlasem, lze předpokládat, že však nová informace o jednotlivých žácích třídy a kolektivu není pravidlem.

Kladný postoj respondentů se přenesl do kladného postoje k aktivní účasti v jednorázových programech primární prevence až ve 42,5 % (n = 54), jež je dle četností

zastoupen nejčastěji. Výzkumník se blíže zaměřil na postoj respondentů k aktivní účasti v těchto programech především z toho důvodu, že jejich postoj se může přenést do jednání učitele. Třídní učitel svým kladným postojem k jejich aktivní účasti ovlivňuje také chování žáků v těchto programech a nabízí jim zkvalitnění jejich vzájemného vztahu, jelikož i sám učitel se o žácích dozvídá nové informace. Nejen žáci o učitelích, který se aktivně zapojuje.

Postoje třídních učitelů dle jejich délky praxe ve školství nemají souvislost s jejich aktivní účastí v těchto programech. Výzkumník se v takovém případě domníval, že právě délka praxe ve školství bude reflektovat způsob práce třídního učitele s žáky a nechal se při stanovování kritérií inspirovat rozdělením J. Průchy (2002), R. Švaříčka (2009) a J. Kantorové, et al. (2008). Tato proměnná se však neodrazila ani u systematicky komplexně dlouhodobých programů primární prevence, přestože se i zde kladný postoj respondentů v systematicky dlouhodobých programech projevuje kladným postojem k aktivní účasti respondentů. Jedná se o 45,7 % (n = 58).

Vzhledem k tomu, že výzkumník klade důraz na aktivní účast třídních učitelů v těchto programech, zaměřil se v rámci dílčího cíle také na to, *jaké faktory tento postoj třídních učitelů druhého stupně základních škol k aktivní účasti v jednorázových i systematicky komplexně dlouhodobých programech ovlivňují.*

Na základě výsledků lze říci, že postoj třídních učitelů k aktivní účasti v jednorázových programech primární prevence sociálně patologických jevů je ovlivněn tématem, které je žákům v rámci tohoto typu programu předkládáno. Zároveň však také způsobem práce osoby, která tyto jednorázové programy vede a řídí. Věk a vzdělání této osoby však nejsou důležité a nehrají roli v těchto postojích. Důležité pro respondenty však je také vlastní předchozí zkušenost, která by měla být k podpoře pozitivního postoje kladná a nařízení ze strany vedení o aktivní účasti, jež tento postoj rovněž do velké míry ovlivňuje.

Na postoj respondentů k aktivní účasti v systematicky komplexně dlouhodobých programech primární prevence má i zde vliv předkládané téma žákům a způsob práce s žáky osobou, jež tento program vede. Třídní učitelé i u těchto typů programů berou v úvahu předchozí vlastní zkušenost, která má na jejich postoj vliv. Neprokázala se však spojitost mezi postojem k aktivní účasti třídního učitele na programu a nařízením ze strany vedení.

Kladný postoj třídních učitelů k programům primární prevence je pozitivně podpořen jejich vlastní angažovaností v této oblasti, jelikož respondenti zaujímají rovněž kladný postoj

k jejich vlastní aktivitě při realizaci primárně preventivních snah v základní škole a ve spolupráci se školním metodikem prevence. Převažující postoj byl „souhlasný“, a to až v 35,4 % (n = 45).

V oblasti primární prevence zaujímají vedle třídních učitelů místo také školní metodici prevence, kteří se v rámci své činnosti dostávají do role realizátorů primárně preventivních aktivit, a proto je jejich pohled na význam těchto programů a roli třídního učitele v nich neméně důležitá. Školní metodici prevence poskytli výzkumníkovi odlišný pohled na realizaci primární prevence na základě jejich vlastní zkušenosti. Školy využívají v této oblasti buďto vnější subjekty, jež tyto aktivity realizují, či uplatňují své vlastní síly v rámci předmětů a třídnických hodin. Návštěvy vnějších subjektů jsou závislé především na finanční stránce školy, proto je mnohdy upřednostňována právě práce pedagogů dané školy v oblasti realizace preventivních činností. Je však potřeba si uvědomit, jak řekl jeden z respondentů, že „...*jeden člověk nezmůže všechno, to je marné*“. Z toho důvodu i sami školní metodici prevence považují za podstatné, aby došlo k vzájemné spolupráci všech pedagogů a vedení školy. Třídní učitel by dle jejich názoru neměl být v žádném případě z těchto činitelů vyřazen, jelikož má k dětem nejbližší a napomáhá utvářet vztahy a klima ve třídě. „*Učitel jako třídní samozřejmě s téma děckama má více zážitků, více aktivit, kterými si projdou, ať už od výletu, exkurzí apod., [...] a zase je to otázka osobnosti učitele. Pokud je dobrý, tak k němu mají vždycky dobrý vztah, a potom samozřejmě ty problémy se řeší mnohem lépe.*“

Třídní učitel má nezastupitelný význam v přehledu o své třídě a může tak sledovat vývoj kolektivu a umístění žáků v něm. Jako jediný zná svou třídu nejlépe. Třídní učitel ví, z jakého prostředí žáci pocházejí a jaké jsou jejich individuální zvláštnosti. Nabízí jim zároveň jistý vzor, kterému by měli žáci důvěřovat a na koho by se měli obracet v případě starostí. Jak uvádí jeden ze školních metodiků, třídní učitel je i ten, „*kdo žáky prostě za něco chválí, nebo ten, kdo je prostě někam vede*“. Třídní učitel by měl vědět, jak dotyčná osoba s žáky v rámci programu, ať už jednorázového či systematicky komplexně dlouhodobého, pracuje. Jaké téma bylo probíráno, do jaké míry se děti otevřely a s čím odcházely. Jeden z respondentů dodává, že není správné, aby učitel nebyl součástí těchto programů, „*protože za ty děti zodpovídá. Měl by tam být. A ony ty děti mají ostých možná chvíličku, ale ono když tak firma udělá zajímavou aktivitu, ony vlastně zapomenou, že ten učitel tam v rohu někde sedí. A on má jedinečnou příležitost ty děti pozorovat při úplně jiné činnosti a vzít si z toho ty důležité informace*“.

Respondenti shledávají rozdíl mezi jednorázovými a systematicky komplexně dlouhodobými programy a přikládají větší váhu účasti třídního učitele na systematicky komplexně dlouhodobých. U systematicky komplexně dlouhodobých mají pevnější nastavení v jeho přítomnosti a v případě, že by se třídní učitel nemohl dostavit, zastupuje za něj školní metodik prevence, případně jiný pedagog. I to je však bod k diskusi, pokud převážně u systematicky komplexně dlouhodobých programů dochází ke změně několika učitelů v rámci jednoho bloku. Mnohdy by třídní učitelé chtěli být součástí programu spolu s žáky, ale nemohou kvůli výukám v jiných třídách. Její přehození nebývá pravidlem. V interview bylo také výzkumníkem zjištěno, že i v současné době převládá názor na přítomnost třídního učitele v programu opačný. Objevili se respondenti, kteří se setkali s názorem vnějšího subjektu nebo sami zastávají názor, že se žáci více otevřou bez přítomnosti třídního učitele. „Vždycky jsou ty děcka jakoby zablokovanější víc, když tam člověk je, než když tam není že...“. Jiný respondent také dodal, že „pokud ten člověk řekne, že to zvládne, a ten dotyčný tam nepotřebuje jít, protože tam nepotřebuje vidět, jako co s těma dětma dělá, tak ne. [...] Pokud je to něco, jako je ta bulimie, anorexie, kdy tady nic takového neřešíme, tak ten třídní tam jako většinou... udělá si to volno, no.“ Další z respondentů doplňuje, „že ne zdaleka všichni se účastní, a někteří to berou jako povinnost. A někteří dokonce využívají toho, že mají v uvozovkách volnou hodinu a nechají tam daného člověka provozovat primární prevenci a pak se ho zeptají na výsledek a někdy se ani nezeptají“. Respondenti také i poukazují na problémový vztah učitele a žáka, který mu nedovolí se programu zúčastnit.

Zde vyvstává několik otázek, a to, zda je přístup vnějších subjektů, jež jednorázové či systematicky komplexně dlouhodobé aktivity vedou, správný a měl by být školami akceptován. Rovněž je nutné se zamyslet nad tím, jak pracovat s třídním učitelem, jenž nemá pozitivní vztahy s žáky své třídy. Třídní učitel je žákům vzorem a napomáhá v efektivitě primární prevence ve snížení projevů sociálně patologického chování žáků.

U jednorázových i systematicky komplexně dlouhodobých programů platí stejně, že třídní učitel musí sám za sebe v těchto programech a práci se třídou shledávat význam, a to zejména také i v jeho přítomnosti. „On sám z toho musí něco pro sebe získat, sám musí chtít s tou třídou nějak pracovat“. „Pokud v tom nevidí žádný pro něj nějaký smysl, jako že s třídou se pracuje ohledně tématu, které pro něj je zbytečné, protože to někdo třeba nakázal [...], tak to fakt nemá smysl, pro toho třídního je to ztráta času.“ Avšak pokud v tom opravdu třídní učitelé neshledávají význam, jak je motivovat? Finančním obnosem,

časovým prostorem pro tuto činnost nebo spoléhat na jejich vnitřní pozitivní naladění k problematice či případně hledat náhradní řešení? Bylo by jednou z možností je na preventivní práci připravit v rámci vysokoškolského studia?

V rámci přítomnosti třídního učitele v programu primární prevence lze hovořit rovněž o jeho účasti, která může být buďto pasivní či aktivní. I zde vyvstává jedna z otázek, která z těchto účastí je přínosnější a pro třídní učitele akceptovatelná. Jeden z respondentů dodal, že byl jednou v pozici pozorovatele, což však narušovalo třídu. Žáci se neustále otáčeli na pedagoga a sledovali, jak reaguje na to, co říkají. Další z respondentů doplňuje, že rozhodnutí o aktivní účasti třídního učitele *„je výborné z hlediska těch děcek, že oni vidí toho učitele, že se zapojuje a že je to teda normální člověk, že, tak jako všichni ostatní“*.

Systematicky komplexně dlouhodobé programy zahrnují interaktivní činnosti, kterých by se měl spolu s žáky učitel účastnit. Jeden z respondentů doplňuje, že by *„[...] neměl by stát mimo [...]“. Už narušuje ten prostor těch dětí, že oni pohlížejí na toho třídního učitele..., když je vtažený do toho, je vždycky lepší.“* Žáci ztrácí ostych se ptát na věci a vnímají učitele nejen jako dozor, jež na ně dohlíží, ale jako osobu, která se zajímá o téma a o ně. Vyskytují se však i takoví třídní učitelé, kteří sezení v kruhu považují, dle slov respondentů, za ztrátu času a v případě problému vyřeší situaci s žáky v třídnické hodině. Je však otázkou, zda otevření žáků a vyjádření se k problému způsobí uvolněná atmosféra v rámci právě realizovaného programu a zda budou schopni žáci i po určité době na tuto situaci navázat v třídnické hodině bez odborného dozoru. Problematikou zde může být také i situace a prostředí, v rámci kterých se budou chtít žáci otevřít a právě blok primárně preventivního programu může být spouštěčem.

Třídní učitel nabývá na významu v těchto programech také z toho důvodu, že žáky zná a ví, zda jejich současné naladění na program je způsobeno dlouhodobou situací v rámci klimatu třídy nebo ne. Osoba přicházející do třídy z vnějšího kolektivu přeci jen nemusí správně odhadnout žáky z jednoho společného bloku, a to i přestože by se měla před realizací programu u třídního učitele na žáky informovat.

Jeden z respondentů dodal, *„že třída se tvoří podle toho, jak ten třídní učitel na ně působí“*, což podporuje i samotná teorie této práce.

ZÁVĚR

Disertační práce se ve svém obsahu zabývá jedním z aktuálních témat současné doby. Jedná se o problematiku primární prevence sociálně patologický jevů a úžeji o jednorázové a systematicky komplexně dlouhodobé programy, kterých se žáci ve škole účastní. Práce podrobněji sleduje roli a význam třídního učitele v programech primární prevence a jeho postoj k této problematice, který může mít dopad na vývoj kolektivu žáků ve třídě a jejich osobnostní rozvoj.

Postoje se stávají u člověka významným motivačním činitelem, jež se navenek projevuje ve způsobu chování ke světu. K jejich vzniku dochází prostřednictvím životní zkušenosti v závislosti na vztažném systému jedince, přičemž souvisí s jeho potřebami, zájmy, životním stylem, ideály či aspiracemi. Postoje determinují interakci mezi lidmi a k jejich realizaci dochází na základě jejich osobních postojů a sociálního okolí. Souvisí s hodnotami a hodnotovými preferencemi, s názory a přesvědčeními osob. Jedinec může být některými z objektů přitahován a jinými odpuzován, což se následně bude odrážet v jeho osobním systému apetencí a averzí a vytváření pozitivních, či negativních emocí, představ, hodnocení a způsobů chování zřetelné i pro vnější prostředí. Je potřeba mít na paměti, že pozitivní či negativní emoce vyvolávají zážitky a ty následně posilují daný postoj. Prožitek má silnější váhu pro případnou změnu postoje, než jak je tomu u racionálního hodnocení. Postoje se hůře formují s věkem a projevují se právě závislostí v individuální podobě na poznání, prožívání, emocionální a motivační sféře. Výsledkem však nemusí být vždy kongruence mezi chováním a skutečným postojem člověka, jelikož se může stát východiskem dané situace a tlaku z vnitřního či vnějšího světa jedince. To pak ale může zanechat jistý dopad na daném jedinci a případně i na jeho vztazích s okolím. U jedince je možná změna v postojích, avšak jedná se o složitý proces, kterému se může dotyčný vnitřně bránit.

V posledním desetiletí došlo ke změnám, které ovlivňují nároky v oblasti vědomostní, dovednostní, ale také i v oblasti postojů jednotlivců, respektive pedagogických pracovníků snažící se nové generaci vštípit do paměti hodnoty, které je nutno v dané společnosti respektovat. K tomu jim napomáhá prostředí školy, jež je velmi důležitým socializačním činitelem navazujícím na působení rodiny a výsledky primární socializace. Škola nabízí prostor pro výchovnou a vzdělávací činnost, a to s ohledem na aktuální společenské jevy a požadavky žáků, na které reaguje. Žák by si měl být vědom společenské hodnoty svého

konání, činnosti a rozhodování. Měl by mít ve škole stejné motivy k žádoucímu způsobu chování jako má dospělý člověk ve společnosti. Škola buduje jeho životní stavbu jako individua a napomáhá mu v přípravě pro vstup do společnosti, kde bude jeho život realizován. Škola je zároveň prostředím, které žákovi poskytuje vhodnou příležitost pro prožitky různých sociálních vztahů, ovlivňuje jeho postoje a oslabuje či naopak posiluje možná rizika v jeho chování. Především má možnost prostřednictvím pedagogických pracovníků rozpoznat riziko vzniku poruchy chování a udělat první krok k pozastavení vývoje sociálně patologických jevů, včas intervenovat. Škola se stává ústředním místem primární prevence, a to nejen pro tematické oblasti realizované v tomto zařízení, ale rovněž vzhledem k cílové skupině, která toto zařízení navštěvuje. Jedná se o nejpočetnější cílovou skupinu z hlediska preventivního působení, ke které tato instituce směřuje.

Rizikové faktory doprovází žáka po celou dobu jeho vývoje, jelikož žák vstupuje do stále nových situací a setkává se s novými riziky. Avšak dobře se cítí v pozitivním a příjemném prostředí, které ho stimuluje v mnoha ohledech a zvyšuje tak jeho odolnost vůči těmto rizikům. Ke zvýšení efektivity primární prevence přispívá také pozitivní atmosféra zahrnující důvěru a pocit bezpečí nejen v rámci jednotlivých tříd, ale celé školy, ve které mohou žáci o problematice sociálně patologických jevů diskutovat. Žáci nesmí mít strach vyjádřit své vlastní názory, pocity a obavy. K pozitivní atmosféře školy přispívá pedagogický sbor, ve kterém dochází k realizaci učitelových kvalit. Na jedné straně se učitelé podílí na jeho spoluvytváření, ale na straně druhé jsou jejími členy ovlivňováni a regulováni. Obousměrné fungování a působení je důsledkem vyvážené interakce mezi kolektivním významem sboru a individuálními kvalitami jedince, přičemž zde sehraávají úlohu nejen profesní charakteristiky sboru, ale také jeho fungování jako celku, které ovlivňuje vedení dalších osob uvnitř školy.

Učitel by měl být zralou osobností, která nebude vyžadovat formálně vynucenou autoritu, ale stane se pro žáky autentickým nositelem přirozené autority, jež vede k dobrovolnému respektu jeho pozice ve třídě. U žáků druhého stupně základních škol nelze hovořit o působení jen jednoho učitele, který má úlohu při formování žáka, ale o působení více učitelů současně, jež se vzájemně doplňují. Jsou s žáky denně v kontaktu a stávají se hlavními osobami, které na ně preventivně působí. Učitelé by měli být vztahovými osobami pro prevenci sociálně patologických jevů a mohou zachytit první známky problémů žáků. Tou hlavní osobou, která by měla u žáků získat plnou důvěru a na koho by se žáci měli

být schopni bez obav obrátit, je třídní učitel. Ten je motivátorem a sociálním vzorem žáků, velmi důležitým dospělým v jejich životě. Měl by vstoupit vlastním způsobem do jejich života, být jim oporou, průvodcem a inspirací. Mimo jiné by měl podporovat vztahy žáků mezi sebou navzájem. Třídní učitel se může spolu se školním metodikem prevence, výchovným poradcem a dalšími vyučujícími v dané třídě podílet na odhalování a primární prevenci sociálně patologických jevů, a to především pozorováním žáků, všímáním si změn v jejich chování, prospěchu, vztahů mezi sebou, vztahů k učitelům a k okolí. Třídní učitel by měl věnovat pozornost primárně preventivním postupům, které mu mohou napomoci v rámci jeho výchovného působení.

Vývoj v oblasti sociálně patologických jevů je stále neuspokojivý, přičemž na tyto jevy začala společnost reagovat tvorbou preventivních aktivit, které byly nasměrovány do škol a školských zařízení. Škola nepřejímá celou zodpovědnost za výchovu ke zdravému životnímu stylu, pouze napomáhá v oblasti vzdělání, socializace ve skupině a výchově k dovednosti žít ve společnosti. Práce s žáky v oblasti primární prevence sociálně patologických jevů spočívá v systémové a koordinované realizaci preventivních aktivit.

K dvěma základním typům primárně preventivních programů, které jsou realizovány v základních školách, patří programy jednorázové a systematicky komplexně dlouhodobé (interaktivní). K těmto dvěma typům programů směřuje také i empirická část, která zjišťuje postoje třídních učitelů k nim prostřednictvím Likertovy škály. Postoje těchto respondentů jsou doplněny názory školních metodiků prevence k realizaci primárně preventivních aktivit jejich základních škol a roli třídních učitelů v nich. Názor školních metodiků byl zjišťován výzkumníkem výzkumnou metodou interview.

V rámci výzkumného šetření, jež bylo realizováno v novojičínském okrese na druhém stupni základních škol, byly objasňovány postoje třídních učitelů k jednorázovým a systematicky komplexně dlouhodobým programům primární prevence. Výzkumník provedl zprvu předvýzkum a poté hlavní výzkumné šetření, kterého se zúčastnilo 127 třídních učitelů a 30 školních metodiků prevence. Výzkumník vytvořil pro třídní učitele škálový dotazník a se školními metodiky prevence provedl interview, přičemž v rámci těchto zvolených metod se snažil zjistit odpověď na stanovené výzkumné otázky a z nich vycházející hlavní a dílčí cíle.

Na základě realizace výzkumného šetření bylo zjištěno, že postoje respondentů k jednorázovým i k systematicky komplexně dlouhodobým programům primární prevence

sociálně patologických jevů jsou kladné, a to nezávisle na jejich délce praxe ve školství. Výzkumníka zajímal rovněž postoj k programům z hlediska pohlaví, ale bohužel četnost respondentů byla velmi rozdílná a nebylo tedy možné výsledek zjistit. Kladný postoj třídních učitelů k programům primární prevence se projevil také v jejich kladném postoji k aktivní účasti v těchto programech. Jakákoliv účast třídního učitele, ať už pasivní či aktivní, má svůj význam a pro třídu se stává přínosem v případě, že ji učitel správně uchopí. Aktivní účast je však přínosnější, a proto jí výzkumník věnoval bližší pozornost z hlediska postojů třídních učitelů.

Třídní učitel získá největší přínos pro sebe a pro práci s žáky v době, kdy sám o to bude stát a bude v programech, ať už jednorázových nebo systematicky komplexně dlouhodobých, shledávat smysl. V současném školství nelze třídní učitele v této oblasti motivovat finančním obnosem, případně úlevou vyučovacích hodin. České školství využívá k realizaci primárně preventivních programů převážně vnější subjekty, avšak této variantě nejsou nakloněny finanční možnosti škol. Z toho důvodu dochází k využití vlastních schopností třídních učitelů v rámci výuky a svého volného času a dovedností školních metodiků prevence.

Postoj třídních učitelů k jejich aktivní účasti v jednorázových programech primární prevence je ovlivněn tématem, které je předkládáno žákům a způsobem práce osoby, která daný program vede. Vedle toho však respondenti zmiňovali také vlastní předchozí zkušenost a nařízení vedení, které mají nemalý vliv při formování tohoto postoje.

Postoj třídních učitelů k aktivní účasti v systematicky komplexně dlouhodobých programech primární prevence je ovlivněn stejnými faktory jako u jednorázového typu programu, avšak se u tohoto typu neprokázala statisticky významná závislost s nařízením ze strany vedení o nutné účasti.

Kladný postoj respondentů k programům primární prevence a k jejich aktivní účasti v těchto programech je podpořen kladným postojem k vnímání užitečnosti primárně preventivních aktivit. Zde je možné zmínit využití programu SEL do prostředí českých základních škol, který je postaven právě na zvýšené aktivitě třídních učitelů v oblasti primární prevence a na jejich kladném postoji k programům primární prevenci.

Přínos disertační práce v pedagogické teorii shledává autorka v postojích, které jsou součástí všech vědních disciplín. Především jsou podstatnou a neoddělitelnou částí edukačního procesu zahrnující dle Maňáka (2011) veškerou činnost žáků, při kterých dochází

k učení. Mnohostranně orientovaná edukace by měla rozvíjet fyzické i psychické kvality jedince, které zahrnují rozvoj jejich vědomostí, dovedností, návyků, schopností, potřeb, zájmů a následně postojů (Pospíšil, 2009). Jejich vznik je podpořen životní zkušeností, učením a vztažným systémem daného jedince. Ten odráží jeho zájmy, životní styl, vzory, ideály apod. Maňák (2011) dále doplňuje, že právě škola obohacuje všechny členy společnosti, v tomto případě jak žáky, tak třídní učitele, žádoucími poznatky a podílí se na ovlivňování jejich postojů a způsobů chování. Prostřednictvím postojů jedinec vnímá, hodnotí a chová se určitým způsobem k vnějšímu okolí, přičemž nelze opomenout ani vliv na determinaci interakce mezi osobami navzájem. Právě tento proces (ovlivňování postojů) autorka práce chápe jako základní nástroj úspěšné edukace z pohledu jejich cílů a hodnot. V problematice primární prevence sociálně patologických jevů určené žákům jde především o to, aby si právě tato skupina osvojila nezbytné vědomosti a dovednosti a přijala normy společnosti, kterými by se měla také řídit a vyhnout se chování, které je společensky nepřijatelné. S tím souvisí zvýšené nároky na třídní učitele, kteří by měli být kompetentní v oblasti primární prevence a měli by žáky vést. Jejich postoje k programům primární prevence tvoří základ úspěšnosti, protože právě svými postoji ovlivňují výrazně vlastní konativní složku, tzn., jak se chovají (přijímají, odmítají, vyhýbají se činnostem v oblasti primární prevence). Autorka popsala, které prvky současné realizace prevence jsou pro učitele postojově přijatelné a přínosné, jelikož to následně ovlivní jejich chování, skutečnou angažovanost v oblasti primární prevence a možnou úspěšnost těchto programů v oblasti edukace. Škálový dotazník byl zaměřený na vnímání (postojové hodnocení) současných programů primární prevence a reality ve škole třídními učiteli, a to jako základu pro možné zkvalitnění edukace v této oblasti. Autorka je přesvědčena, že úspěšná edukace je podmíněna postoji třídních učitelů k programům primární prevence, z kterého pak vychází kvalita i výsledky, jak uvádí v teoretické části práce.

Disertační práce se stává hlavním přínosem v pedagogické praxi zejména pro okresního metodika prevence a školní metodiky prevence druhého stupně základních škol novojičínského okresu v objasnění postojů třídních učitelů k preventivním programům. Z dostupných výsledků je znatelný převažující kladný postoj, který by mohl podpořit v rámci dílčího přínosu zasazení pilotního projektu programu SEL do vybraných základních škol novojičínského okresu. Autorka disertační práce vnímá program SEL jako velmi inovativní přístup, který by mohl reagovat na současné potřeby činnosti třídního učitele v primární prevenci sociálně patologických jevů. Třídní učitelé doprovázejí žáky několik let během jejich

studia a stávají se osobami, za kterými mohou žáci kdykoliv přijít, a na které se mohou kdykoliv obrátit. Efektivitu preventivních snah využitím programu SEL v základních školách lze podpořit pravidelnou a kontinuální primárně preventivní činností třídního učitele s žáky pod vedením odborného konzultanta, jež by doprovázel jeho jednotlivé kroky v této činnosti.

POUŽITÉ ZDROJE

- [1] ABROMITIS, Barbara. *Improving classroom management to promote student cooperation* [online]. 2011. [Cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <<http://www.suite101.com/content/improving-classroom-management-to-promote-student-cooperation-a352598>>.
- [2] ALLPORT, Gordon, Willard. *Attitudes, Handbook of Social Psychology*. Worcester MA: Clark University Press, 1935. ISBN není.
- [3] ARONSON, Elliot, WILSON, Timothy, AKERT, Robin. *Social Psychology*. New Persey USA: Pearson Education, 2010. ISBN 978-0-13-814478-4.
- [4] AUGER, Marie-Thérèse, BOUCHARLAT, Christiane. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0.
- [5] BABIAKOVÁ, Simoneta, KASÁČOVÁ, Bronislava. Hodnoty v škole a výchova k hodnotám v sociálnom kontexte. In: ŠIMONÍK, Oldřich, HORKÁ, Hana, STŘELEČEK, Stanislav, et al. *Sborník referátů z vědecké konference Hodnoty a výchova*. Brno: PdF MU, 2007, s. 118-124. ISBN 978-80-86633-78-7.
- [6] BAKOŠOVÁ, Zlatica, LUBELCOVÁ, Gabriela, POTOČÁROVÁ, Mária. *Sociálna pedagogika*. Bratislava: Svornosť, 2005. ISBN 80-10-00485-5.
- [7] BAREŠ, Jiří. *Drogy a ohrožené skupiny mladých lidí*. Praha: Univerzita Karlova, 2010. ISBN 978-80-254-6807-4.
- [8] BARTH, Jürgen, BENGEL, Jürgen. *Prävention durch Angst?* Köln: BZgA, 1998. ISBN 3-9805282-8-6.

- [9] BECKER, Andreas, LUTZ, Thomas. „Wie soll ich alles schaffen, ohne mich selbst zu verlieren?“ Klassenlehrer in der modernen Schule. *Schul-Management*, 2001, 4(32), 34-42. ISSN 0341-8235.
- [10] BEDNÁŘOVÁ, Zdena, PELECH, Lubomír. *Sociální práce na ulici: Streetwork*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-048-1.
- [11] BEM, Daryl. *Beliefs, attitudes, and human affairs*. California: Brooks/Cole, 1970. ISBN není.
- [12] BÉM, Pavel, KALINA, Kamil. Úvod do primární prevence: východiska, základní pojmy a přístupy. In: KALINA, Kamil, BÉM, Pavel, ADAMEČEK, David, et al. *Drogy a drogové závislosti 2*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2003, s. 274-284. ISBN 80-86734-05-06.
- [13] BERLINER, David. A Personal Response to Those Who Bash Teacher Education [online]. *Journal of Teacher Education*, 2000, roč. 51, č. 5, s. 358-371 [cit. 2012-11-12]. ISSN 1552-7816. Dostupné z WWW: < <http://people.ucsc.edu/~ktellez/berline264.pdf>>.
- [14] BIRKNEROVÁ, Zuzana. Vnímání učitelů a v sociálním kontexte školy. *Orbis scholae*, 2011, 5(1), 95-105. ISSN 1802-4637.
- [15] BOROŠ, Július. *Základy sociálnej psychologie*. Bratislava: IRIS, 2001. ISBN 80-89018-20-3.
- [16] BUDINSKÁ, Martina. Prevence – nadstandardní služba školy. In: CHRÁSKA, Miroslav, TOMANOVÁ, Dana, HOLOUŠOVÁ, Drahomíra. *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 63-69. ISBN 80-7203-064-5.

[17] BUDINSKÁ, Martina. Co dělat, když... In: KASÍKOVÁ, Hana, BUDINSKÁ, Martina, BERAN, Vít, et al. *Třída – návod k použití: kompletní průvodce pro práci s třídním kolektivem*. Praha: Josef Raabe, 2009, C 2. 5, 1–50. ISSN 1803-5612.

[18] BŮŽEK, Antonín. O vyrušování žáků, jejich neposlušnosti a odmítání spolupráce ve vyučování. *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 252-258. ISBN 80-7203-064-5.

[19] BRUNO, Ferrero, et al. *Drogy – drogová závislost*. Olomouc: Sananim, 1996. ISBN není.

[20] BÜHLER, Anneke. Risikoverhalten im Jugendalter/normative und problematische Entwicklungen. In: ROMETSCH, Wolfgang, SARRAZIN, Doris, ROCKLAGE, Elisabeth, et al. „No Risk – No Fun“. *Risikokompetenz im Jugendalter*, 2003, svazek 35, 7-16. ISSN 0942-2382.

[21] BUNDESAMT FÜR GESUNDHEIT BAG. *Prävention bei gefährdeten Jugendlichen* [online]. BAG, 2006 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0CDAQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.bag.admin.ch%2Fshop%2F00010%2F00207%2Findex.html%3Flang%3Dde%26download%3DNHzLpZeg7t%2Clnp6I0NTU04212Z6ln1acy4Zn4Z2qZpnO2Yuq2Z6gpJCGdYR7e2ym162epYbg2c_JjKbNoKSn6A--&ei=AKGaUOqJA-uK4gTl8oCoBw&usq=AFQjCNEC-UuB2xJg9 AVtnLyENEL6wXL6Qg>.

[22] CANGELOSI, James. *Strategie řízení třídy. Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-083-9.

[23] CASEL. *Leading an SEL School. Steps to implement social and emotional learning for all students* [online]. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2008 [cit. 2012-09-24]. Dostupný z WWW: <<http://casel.org/wp-content/uploads/Leading-an-SEL-School-EDC1.pdf>>.

[24] CASEL. *Professional Development* [online]. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2011a [cit. 2012-09-24]. Dostupný z WWW: <<http://casel.org/in-schools/professional-development/>>.

[25] CASEL. *SEL Accros the Globe* [online]. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2011b [cit. 2012-09-24]. Dostupný z WWW: <<http://casel.org/policy-advocacy/sel-across-the-globe/>>.

[26] CASEL. *Casel Guide. Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition* [online]. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2013 [cit. 2012-09-24]. Dostupný z WWW: <http://casel.org/wp-content/uploads/CASEL_Summary-12-20.pdf>.

[27] CIMRMANNOVÁ, Tereza. Pedagog jako odborník prvního kontaktu v situaci krize žáka. *Studia Pedagogica*, 2009, **14**(2), 41-50. ISSN 1803-7437.

[28] CIUTTIOVÁ, Barbora. Školská sociální práce – prepojenie medzi školou a rodinou. In: HALADOVÁ, Karin. *Zborník z Konferencie poskytovateľov sociálnych služieb rodinám s deťmi*. Trnava: ADTeam, 2008, s. 29-32. ISBN bez. [online]. [Cit. 2012-09-24]. Dostupný z WWW: <www.trnava.sk/userfiles/.../zborniksoc.pdf>.

[29] CLOERKES, Günther. *Soziologie der Behinderten: Eine Einführung*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2007. ISBN 978-3-8253-8334-3.

- [30] ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-2993.
- [31] ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.
- [32] ČÁP, Jan. MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- [33] ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.
- [34] DOUBRAVA, Lukáš. Příprava budoucích učitelů na krizové jevy má značné rezervy. *Učitelské noviny*, 2009, **112**(44), 8-9. ISSN 0139-5718.
- [35] DOUŠKOVÁ, Alena. Riadenie triedy a vedenie k zodpovednosti. In: ŠIMONÍK, Oldřich, HORKÁ, Hana, STŘELEČEK, Stanislav, et al. *Sborník referátů z vědecké konference Hodnoty a výchova*. Brno: PdF MU, 2007, s. 186-196. ISBN 978-80-86633-78-7.
- [36] DURLAK, Joseph, WEISSBERG, Roger, P., DYMICKY, Allison, B., et al. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions [online]. *Child Development*, 2011, **82**(1), pp. 405–432 [cit. 2012-09-24]. ISSN 0009-3920. Dostupný z WWW: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x/pdf>>.
- [37] DVOŘÁK, Dominik, STARÝ, Karel, URBÁNEK, Petr, et al. *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1896-8.

- [38] DVOŘÁKOVÁ, Kateřina. Výchovní dopad projektového vyučování. In: ŠIMONÍK, Oldřich, HORKÁ, Hana, STŘELEČ, Stanislav, et al. *Sborník referátů z vědecké konference Hodnoty a výchova*. Brno: PdF MU, 2007, s. 218-219. ISBN 978-80-86633-78-7.
- [39] DYTRTOVÁ, Radmila, KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
- [40] EAGLY, Alice, Hendrickson, CHAIKEN, Shelly. *The Psychology of Attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich, 1993. ISBN 978-0155000971.
- [41] EMMEROVÁ, Ingrid. *Prevenia sociálnopatologických javov v školskom prostredí*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-8083-440-1.
- [42] FALTÝSKOVÁ, Jarmila. Učitelovo diagnostikování problémových žáků ve škole. In: STŘELEČ, Stanislav. *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. Brno, MSD, 2004, s. 125-135. ISBN 80-86633-21-7.
- [43] FIDRHELOVÁ, Kateřina, NEUMANOVÁ, Ester. Profese učitele v době permanentní změny. *Učitelské noviny*, 2010, **113**(28), 15. ISSN 0139-5718.
- [44] FISHBEIN, Martin, AJZEN, Icek. *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1975. ISBN 978-201-02089-0.
- [45] FISCHER, Slavomil, ŠKODA, Jiří. *Sociální patologie*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2781-3.
- [46] FLEISCHMANN, Otakar. *Prevenca sociálně patologických jevů* [online]. Studijní opora, 2001 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <pf.ujep.cz/ccv/informace/materiály/Fleischmann/prevsocpatj.doc>.

- [47] FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- [48] FREY, Dieter, STAHLBERG, Dagmar, GOLLWITZER, Peter, M. Einstellung und Verhalten: Die Theorie des überlegten Handelns und die Theorie des geplanten Verhaltens. In: FREY, Dieter, IRLE, Martin. *Theorien der Sozialpsychologie, Band I: Kognitive Theorien*. Bern: Huber Verlag, 1998, s. 361-398. ISBN 3-456-83513-2.
- [49] FRIEDRICH, Václav. *Statistika 1: vysokoškolská učebnice pro distanční studium*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2002. ISBN 80-7082-913-3.
- [50] GAJDOŠOVÁ, Eva, HERÉNYIOVÁ, Gabriela. *Rozvíjení emoční inteligence žáků: prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-115-8.
- [51] GAVORA, Peter. *Metody pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- [52] GAVORA, Peter, KOLDEOVÁ, Lujza, DVORSKÁ, Darina, et al. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010 [cit. 2012-11-12]. Dostupné z WWW: <<http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk>>.
- [53] GILLERNOVÁ, Ilona. Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele. *Pedagogická orientace*, 2003, **13**(2), 83-94. ISSN 1211-4669.
- [54] GILLERNOVÁ, Ilona, ŠTĚTOVSKÁ, Iva. Sociální dovednosti učitele – možnosti ovlivnění školního klimatu. *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 283-292. ISBN 80-7203-064-5.

- [55] GLUCHMANOVÁ, Marta. Doležitost' učitel'skej etiky v programoch štúdia učiteľstva. In: ŠIMONÍK, Oldřich, HORKÁ, Hana, STŘELEČEK, Stanislav, et al. *Sborník referátů z vědecké konference Hodnoty a výchova*. Brno: PdF MU, 2007, s. 243-249. ISBN 978-80-86633-78-7.
- [56] GRECMANOVÁ, Helena, HOLOUŠOVÁ, Dagmar, URBANOVSKÁ, Eva. *Obecná pedagogika*. Olomouc: Hanex, 1999. ISBN 80-85783-20-7.
- [57] GROOTHOFF, Hans. *Funktion und Rolle des Erziehers*. München: Juventa Verlag, 1972. ISBN 3-7799-0160-9.
- [58] HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. *Sociální psychologie*. Praha: PdF UK, 2003. ISBN 80-72-90-118-4.
- [59] HAMANOVÁ, Jana. Rizikové chování v dospívání. In: ROZEHNALOVÁ, Marcela, et al. *Rizikové chování dospívajících a jeho prevence: 2. Odborný seminář*. Praha: Free Teens Press, 2001, s. 9-21. ISBN 80-902898-1-9.
- [60] HANŠPACHOVÁ, Jana. Almužna pro třídní učitele. *Učitel'ské noviny*, 2004, **107**(18), 15-16. ISSN 0139-5718.
- [61] HAVLÍK, Radomír, KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.
- [62] HAYESOVÁ, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-763-9.
- [63] HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007a. ISBN 978-80-247-1168-3.

- [64] HELUS, Zdeněk. Kurikulum jako činitel žákovy personalizace. In: MAŇÁK, Josef, JANÍK, Tomáš. *Sborník prací pedagogické fakulty Masarykovy univerzity číslo 208, řada pedagogiky a psychologie 30. Absolvent základní školy*. Brno: PdF MU, ISBN, 2007b, s. 10-19. ISBN 978-80-210-4402-9.
- [65] HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- [66] HENDL, Jan. *Přehled statistických metod zpracování dat: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-123-9.
- [67] HERMOCHOVÁ, Soňa. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-5612-4.
- [68] HERMOCHOVÁ, Soňa, MIKULOVÁ, Milena. Třídní učitel – naděje je větší než skepse. *Prevence*, 2011, **8**(3), 16-18. ISSN 1214-8717.
- [69] HEWSTONE, Miles, STROEBE, Wolfgang. *Sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-092-5.
- [70] HOPF, Arnulf. *Sociální pedagogika pro učitele: pomoc pro každý školní den ve škole*. Praha: PdF UK, 2001. ISBN 80-7290-053-6.
- [71] HORKÁ, Hana. *Výchova pro 21. století*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-85-0.
- [72] HORKÁ, Hana. Hodnotová kompetence jako jádro pedagogických kompetencí učitelů 1. stupně základní školy. In: ŠIMONÍK, Oldřich, HORKÁ, Hana, STŘELEČ, Stanislav, et al. *Sborník referátů z vědecké konference Hodnoty a výchova*. Brno: PdF MU, 2007, s. 20-27. ISBN 978-80-86633-78-7.

[73] HRICOVÁ, Anna. Výchova k zdraviu v kurikule školy [online]. In: *Zdravý životný štýl v kontexte výchovy a vzdelávania na školách*. Prešov, 2010, s. 84-89 [cit. 2012-09-24]. Dostupný z WWW: <<http://www.skolskyurad.presov.sk/portal/content/article/file/00000325/zbornik.pdf>>.

[74] HRICZ, Miroslav, VATRTOVÁ, Lenka, SYROVÝ, Petr, et al. *Manuál pro tvorbu minimálního preventivního programu* [online]. Pražské centrum primární prevence, 2010 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F16437_1_1%2F&ei=rWaUOXFF6OD4gTaliHwCw&usg=AFQjCNHu7lYpvVkf2xIQ01sDnLjJgMhYtw>.

[75] HRONCOVÁ, Jolana, KRAUS, Blahoslav. *Sociálna patológia pre sociálnych pracovníkov a pedagógov*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pdf, 2006. ISBN 80-8083-223-4.

[76] HUL'OVÁ, Zlatica. Primarne hodnoty v individualizovanej edukácii detí mladšieho školskeho veku zú socialne znevýhodneného prostredia. In: ŠIMONÍK, Oldřich, HORKÁ, Hana, STŘELEČ, Stanislav, et al. *Sborník referátů z vědecké konference Hodnoty a výchova*. Brno: Pdf MU, 2007, s. 274-281. ISBN 978-80-86633-78-7.

[77] CHAN, Chetwyn, LEE, Tatia, YUEN, Hon-Keung, CHAN, Fong. Attitudes towards people with disabilities between Chinese rehabilitation and business students: An implication for practice. *Rehabilitation Psychology*, 2002, **47**(3), 324-338. ISSN 0090-5550.

[78] CHRÁSKA, Miroslav. Které vědomosti a dovednosti z pedagogiky považují učitelé za důležité? *Pedagogika*, 1996, č. 46, s. 256-265. ISSN 0031-3815.

[79] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

- [80] IZDENCZYOVÁ, Nikoleta. Burnout syndróm a subjektívna pohoda učiteľ'ov. *E-pedagogium*, 2012, č. 1, 46-60. ISSN 1213-7499.
- [81] JACOBISOVÁ, Petra, KRAUS, Blahoslav, VACEK, Petr, et al. Evaluace pilotní fáze školního preventivního programu Přípravení pro život. *Adiktologie*, 2004, 4(3), 257-267. ISSN 1213-3841.
- [82] JANÁK, Dušan. *Metody a techniky sociologického výzkumu*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2011. ISBN není uvedeno.
- [83] JANÍK, Tomáš. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8.
- [84] JANÍK, Tomáš, SLAVÍK, Jan. Obory ve škole a jejich enkulturační funkce. *Pedagogická orientace*, 2009, 19(2), 5-21. ISSN 1211-4669.
- [85] JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.
- [86] JANOUSEK, Jaromír. Sociálně psychologické pojetí normality. In: SYŘIŠŤOVÁ, Eva. *Normalita osobnosti*. Praha: Avicenum, 1972, s. 162-180. Dostupné z WWW: <<http://ebookbrowse.com/janousek-socialni-psychologie-doc-d155726243>>.
- [87] JEDLIČKA, Richard. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Praha: Themis, 2004. ISBN 80-7312-038-0.
- [88] JEDLIČKA, Richard. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-788-6.

[89] JEDLIČKA, Richard, KOŤA, Jaroslav. *Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-555-8.

[90] JERUSALEM, Matthias, KLEIN-HEßLING, Johans, MITTAG, Waldemar. Gesundheitsförderung und Prävention im Kindes- und Jugendalter Health Promotion and Prevention in Childhood and Adolescence. *Zeitschrift für Gesundheitswissenschaften*, 2003, **11**(3), 247-262. ISSN 1613-2238.

[91] JEŘÁBEK, Jaroslav, TUPÝ, Jan, CHARALAMBIDIS, Alexandros, et al. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání* [online]. VÚP, 2005 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <http://www.epolis.cz/download/pdf/materials_12_1.pdf>.

[92] JESSOR, Richard. *Rizikové chování v dospívání: psychosociální rámec pro chápání a jednání* [online]. MŠMT, 1991 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Fuploads%2FSkupina_6%2FOdbor_61%2FPrevence%2FPrevence_rizikoveho_chovani_Jessor_preklad.pdf&ei=7JOaUI_4K4em4gSgoIBQ&usg=AFQjCNHp6fqaumXuTqFii4EYKfx8JgZQRg>.

[93] JUKLOVÁ, Kateřina. Sebeúcta jako klíčový protektivní faktor v primární prevenci sociálně patologických jevů. In: TRUHLÁŘOVÁ, Zuzana, SMUTEK, Martin. *Riziková mládež v současné společnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006, s. 166-171. ISBN 80-7041-044-2.

[94] JURYSTOVÁ, Lucie, GÁBRHELÍK, Roman, MIOVSKÝ, Michal, et al. Formativní evaluace procesu implementace preventivního programu Unplugged školními metodiky prevence. *Adiktologie*, 2009, **9**(1), 10-19. ISSN 1213-3841.

[95] JÚVA, Vladimír. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-39-7.

- [96] JÚVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-8593-195-8.
- [97] KAHN, Ulrike. *Berlin – Brandenburger Anti-Gewalt-Fibel*. Berlin: Oktoberdruck, 2009. ISBN 978-3-940987-39-6.
- [98] KANTOROVÁ, Jana, et al. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-024-0.
- [99] KAPPELER, Manfred. *Bedeutung und Funktion von Prävention in der Jugendhilfe* [online]. Vortrag im Amt für Jugend der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, 1999 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <<http://www.dvjj.de/data/pdf/5054f75b374f33f7b66cdc0c37776ee0.pdf>>.
- [100] KENDZIORA, Kimberly, WEISSBERG, Robert, DUSENBURY, Linda. *Strategies for Social and Emotional Learning: Preschool and Elementary Grade Student Learning Standards and Assessment* [online]. Newton, MA: National Center for Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention, Education Development Center, Inc., 2011 [cit. 2012-09-24]. Dostupný z WWW: <http://www.promoteprevent.org/webfm_send/2306>.
- [101] KIMBER, Birgitta. *Primary Prevention of Mental Health Problems among Children and Adolescents through Social and Emotional Training in School* [online]. Solna: Karolinska Institutet, 2011 [cit. 2012-09-24]. ISBN 978-91-7457-372-5. Dostupný z WWW: <<http://www.birgittakimber.se/birgittakimber/dokument/Doktorsavhandling.pdf>>.
- [102] KKH Kaufmännische Krankenkasse. *Prävention!* [online]. 2004 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <<http://www.kkh-allianz.de/fileserver/kkhallianz/files/1259.pdf>>.
- [103] KLEIN, Michael. Psychosoziale Aspekte des Risikoverhaltens Jugendlicher im Umgang mit Suchtmitteln. *Das Gesundheitswesen*, 2004, **66**(1), 56 – 60. ISSN 0941-3790.

- [104] KLIMENT, Pavel. *Sociální psychologie*. Olomouc: UP v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0488-2.
- [105] KOHNOVÁ, Jana. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: PdF UK, 2004. ISBN 80-7290-148-6.
- [106] KOHOUTEK, Rudolf. *Základy sociální psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998. ISBN 80-7204-064-2.
- [107] KOHOUTEK, Rudolf. *Základy užití psychologie*. Brno: CERM, 2002. ISBN 80-2142-2033.
- [108] KOHOUTEK, Rudolf. *Osobnost učitele* [online]. Psychologie v teorii a praxi, 2009 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-osobnosti-ucitele-a-vychovatele>>.
- [109] KOLÁŘ, Zdeněk, et al. *Sociální pedagogika* [online]. Praha: FF UK, 2010 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <<http://www.ulozto.cz/xKzu3zn/kolar-z-a-kol-socialni-pedagogika-skripta-pdf>>.
- [110] KOLEKTIV AUTORŮ. *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-556-3.
- [111] KOMENDA, Stanislav. Člověk - vždycky žák a někdy učitel [online]. *E-pedagogium*, č. 2, 2002 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <<http://epedagog.upol.cz/eped2.2002/index.htm>>.
- [112] KOLLÁRIK, Teodor, et al. *Sociálna psychológia*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 2008. ISBN 978-80-223-2479-3.

- [113] KOSCUROVÁ, Zoja. Rizikové správanie u žiakov základných škôl z pohľadu sociálneho pracovníka. In: MÁTEL, Andrej, JANECHOVÁ, Lucia, ROMAN, Ladislav, et al. *Sociálna patológia a intervencia sociálnej práce*. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave, 2011, str. 380-390. ISBN 978-80-8132-018-7.
- [114] KOTRBA, Tomáš, LACINA, Lubor. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Barrister & Principal, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.
- [115] KRATOCHVÍLOVÁ, Emília, et al. *Úvod do pedagogiky*. Trnava: TU v Trnave, 2007. ISBN 978-80-8082-145-6.
- [116] KRAUS, Blahoslav. *Sociální aspekty výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999. ISBN 80-7041-135-X.
- [117] KRAUS, Blahoslav, POLÁČKOVÁ, Věra, et al. *Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- [118] KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [119] KRECH, David, CRUTCHFIELD, Richard, BALLACHEY, Egerton. *Člověk v společnosti*. Bratislava: SAV, 1968. ISBN není.
- [120] KRECH, David, CRUTCHFIELD, Richard, Stanley, BALLACHEY, Egerton, Leopold. *Theory and problems of social psychology*. New York: McGraw-Hill, 1948. ISBN není.
- [121] KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3474-3.

- [122] KRESS, Jeffrey, ELIAS, Maurice. *School-Based Social and Emotional Learning Programs* [online]. Wiley, 2006 [cit. 2012-09-24]. Dostupný z WWW: <<http://www.rci.rutgers.edu/~melias/Handbook%20of%20Child%20Psych.pdf>>.
- [123] KROSNICK, Jon, JUDD, Charles, WITTENBRINK, Bernd. Attitude measurement [online]. In: ALBARRACIN, Dolores, JOHNSON, Blair, ZANNA, Mark, et al. *Handbook of attitudes and attitude change*. NJ: Erlbaum, 2005, pp 21-76 [cit. 2012-11-12]. Dostupné z WWW: <<http://comm.stanford.edu/faculty/krosnick/docs/The%20Measurement%20of%20Attitudes.pdf>>.
- [124] KRYKORKOVÁ, Hana, VÁŇOVÁ, Růžena. *Učitel v současné době*: Praha: FF UK, 2010. ISBN 978-80-7308-301-4.
- [125] KUBÁTOVÁ, Dagmar. *Primární prevence sociálně patologických jevů v pedagogické praxi*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 1998. ISBN 80-7044-255-7.
- [126] KUBÁTOVÁ, Dagmar. *Primární prevence sociálně patologických jevů v pedagogické praxi 4*. Ústí nad Labem: UJEP, 2002. ISBN 80-7044-419-3.
- [127] KUPKA, Martin. Úskalí a meze využití her a technik ve školní třídě. *Prevence*, 2010, 7(11), 111. ISSN 1214-8717.
- [128] KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.
- [129] LABÁTH, Vladimír, AMBRÓZOVÁ, Alena. *Riziková mládež. Možnosti potenciálních změn*. Praha: Slon, 2001. ISBN 80-85850-66-4.

[130] LACENA, Ivan. *Průručka pro výchovných poradcov*. Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010. ISBN 978-80-7452-006-8.

[131] LAZAROVÁ, Bohumíra, JÚVA, Vladimír. Vztahy mezi generacemi učitelů: pohledy z obou stran kariéry. *E-pedagogium*, 2009, č. 3, 74-90. ISSN 1213-7499.

[132] LIBA, Jozef. Výchova k zdraviu ako súčasť výchovného komplexu v školách. *Pedagogická orientace*, 2008, **18**(3), 53-62. ISSN 1211-4669.

[133] LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND MEDIEN BRANDENBURG (LISUM). *Schulische Prävention im Team* [online]. Ludwigsfelde-Struveshof, 2005 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <www.bildung-brandenburg.de>.

[134] LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND MEDIEN BRANDENBURG (LISUM). *Evaluierte und bewährte Ansätze zur schulischen (Gewalt)prävention in der Zusammenfassung* [online]. Ludwigsfelde-Struveshof, 2006 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <http://ganztagblk.de/ganztagsbox/cms/upload/ind_foerderung/BS_5_Vertrauen/137_M_lebenskompetenzprogramme.pdf>.

[135] LUPTÁKOVÁ, Katarína. Zmysel života – cieľ výchovy v postmodernej spoločnosti. In: ŠIMONÍK, Oldřich, HORKÁ, Hana, STŘELEČEK, Stanislav, et al. *Sborník referátů z vědecké konference Hodnoty a výchova*. Brno: PdF MU, 2007, s. 351-356. ISBN 978-80-86633-78-7.

[136] MACEK, Petr. *Adolescence*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.

[137] MACOUN, Václav. Nové syntetické drogy – účinky, rizika, prevence. In: TRUHLÁŘOVÁ, Zuzana, SMUTEK, Martin, et al. *Riziková mládež v současné společnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006, s. 142-148. ISBN 80-7041-044-2.

[138] MACHOVÁ, Jitka, KUBÁTOVÁ, Dagram, et al. *Výchova ke zdraví*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2715-8.

[139] MAIWALD, Eva, BÜHLER, Anneke. Effektivität suchtpräventiver Lebenskompetenzprogramme – Ergebnisse deutscher Evaluationsstudien [online]. *Sucht Aktuell* 1, 2000, 2(1), 11-20 [cit. 2012-09-24]. ISSN 1437-1650 Dostupné z WWW: <<http://www.schule-bw.de/lehrkraefte/beratung/suchtvorbeugung/informationsdienst/info15/I1522.pdf>>.

[140] MANN, Leon. *Sozialpsychologie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1997. ISBN 3-407-22042-1.

[141] MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. Brno: MU, 2003. ISBN 80-2103-1239.

[142] MAŇÁK, Josef. Hledání orientace moderní základní školy. In: MAŇÁK, Josef, JANÍK, Tomáš. *Orientace české základní školy*. Brno: PdF MU, 2005, s. 21-28. ISBN 80-210-3870-5.

[143] MAŇÁK, Josef. K charakteristice absolventa základní školy. In: MAŇÁK, Josef, JANÍK, Tomáš. *Sborník prací pedagogické fakulty Masarykovy univerzity číslo 208, řada pedagogiky a psychologie 30. Absolvent základní školy*. Brno: PdF MU, 2007a, s. 70-79. ISBN 978-80-210-4402-9.

[144] MAŇÁK, Josef. Kurikulum a svět hodnot. In: ŠIMONÍK, Oldřich, HORKÁ, Hana, STŘELEČEK, Stanislav, et al. *Hodnoty a výchova*. Brno: PdF MU, 2007b. ISBN 978-80-86633-78-7.

[145] MAŇÁK, Josef. K problému teorie a praxe v pedagogice. In: *Pedagogická orientace*, 2011, 21(3), 257–271. ISSN 1211-4669.

- [146] MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- [147] MAREŠ, Jiří. *Sociální klima školní třídy: přehledová studie*. Praha: IPPP, 1998. ISBN 80-86856-27-5.
- [148] MAREŠ, Jiří. Morální, etické a sociální aspekty školního klimatu. In: JEŽEK, Stanislav, et al. *Sociální klima školy II*. Brno, MSD, 2004, s. 4-35. ISBN 80-86633-29-2.
- [149] MAREŠ, Jiří. Role sociálně psychologických proměnných v hlubším poznávání klimatu školy. In: JEŽEK, Stanislav, et al. *Sociální klima školy III*. Brno, MSD, 2005, s. 61-84. ISBN 80-86633-45-4 .
- [150] MARKOVÁ, Marie. Vliv sociálních faktorů na problémové chování adolescentů. *Pediatric pro praxi*, 2008, **9**(3), 190-191. ISSN 1803-5264.
- [151] MARTANOVÁ, Veronika. Role učitele ve vedení třídy. In: MARTANOVÁ, Veronika, JANÍKOVÁ, Barbara, DANĚČKOVÁ, Tereza. *Učební texty ke specializačnímu studiu pro školní metodiky prevence*. Praha: Centrum adiktologie Psychiatrické kliniky 1. lékařské fakulty a VFN UK v Praze, 2007, 40-43. ISBN 978-80-254-0525-3.
- [152] MARTIN, Lothar. *Klassenlehrer- und Tutor/innen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1996. ISBN 3-7815-0859-5.
- [153] MASÁKOVÁ, Václava. Potřebujete se rychle zorientovat v prevenci? Základní představitelé primární prevence ve škole. *Prevence*, 2005, **2**(5), 12 – 13. ISSN 1214-8717.
- [154] MASARYK, Radomír. *Medzi človekom a ľuďmi*. Bratislava: IRIS, 2010. ISBN 978-80-89238-35-4.

[155] MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíce potřebují*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-006-5.

[156] MATĚJČEK, Zdeněk. Úloha a možnosti učitele v prevenci rizikového chování mladistvých. In: ROZEHNALOVÁ, Marcela, et al. *Rizikové chování dospívajících a jeho prevence. 3. odborný seminář*. Praha: Free Teens Press, 2002, s. 9-11. ISBN 80-902898-2-7.

[157] MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-549-0.

[158] MATOUŠEK, Oldřich, KROFTOVÁ, Andrea. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-771-X.

[159] MCGRATH, Yuko, et al. *Prevence užívání drog mezi mladými lidmi: Přehled dostupných informací: Nejnovější výzkumné poznatky*. Praha: Úřad vlády ČR, 2007. ISBN 978-80-87041-16-1.

[160] MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3236-7.

[161] MIKULKOVÁ, Milena. *Sociálně pedagogický pohled na roli třídního učitele aneb Třídní učitel jako spolutvůrce sociálního klimatu* [online]. Socioklima, s.r.o., 2010 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <http://www.socioklima.eu/program/files/pohled_na_ucitele.pdf>.

[162] MIOVSKÁ, Lenka, MIOVSKÝ, Michal, VÁCLAVKOVÁ, Barbora. *Přehled hlavních výsledků kvaziexperimentální evaluační studie komunitního programu primární prevence: Závěrečná zpráva* [online]. Praha: Centrum adiktologie PK 1. LK UK v Praze, Prev-centrum, o.s., 2008 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <http://www.prevcentrum.cz/UserFiles/file/vyzkum_prevcentrum.pdf>.

[163] MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

[164] MIOVSKÝ, Michal, BROŽA, Jiří, HAMERNÍK, Pavel, et al. *Vybrané termíny primární prevence* [online]. MŠMT, 2007 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <<http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CDcQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.kr-olomoucky.cz%2Fclanky%2Fdokumenty%2F912%2Fslovník-vybranych-pojmu-primarni-prevence.doc&ei=1e2aUP3EOY2M4gScu4HABA&usg=AFQjCNGH7ZMi-Rl68JseB7XQN5kf3iHvUQ>>.

[165] MIOVSKÝ, Michal, SKÁCELOVÁ, Lenka, ZAPLETALOVÁ, Jana, et al. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: SCAN, UK, TOGGA, 2010. ISBN 978-80-87258-47-7.

[166] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (MŠMT). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Bílá kniha. Praha: Tauris, 2001a. ISBN 80-211-0372-8.

[167] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Školní preventivní program pro mateřské a základní školy a školská zařízení* [online]. MŠMT, 2001b [cit. 2012-09-24]. Dostupný z WWW: <http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F7347_1_1%2F&ei=AK2aULSfJ6iH4gTdq4CIDA&usg=AFQjCNFfMSBN0MyNmxB8gfi c9Ks_T1VIFg>.

[168] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Volný čas a prevence u dětí a mládeže* [online]. MŠMT, 2002 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <www.msmt.cz/uploads/soubory/prevence/olnycas.pdf>.

[169] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Strategie prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy na období 2005-2008, č. j.:10 844/2005-24* [online]. MŠMT, 2005a [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <http://aplikace.msmt.cz/HTM/MBSTRATEGIE2005_2008web.htm>.

[170] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Vyhláška MŠMT č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých záležitostech plnění povinné školní docházky* [online]. MŠMT, 2005b [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb-1>>.

[171] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. MŠMT, 2005c [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-zdelavaciprogramy?highlightWords=r%C3%A1mcov%C4%9B+vzd%C4%9B%C3%A1vac%C3%AD+progra>>.

[172] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, č. j. 20 006/2007-51* [online]. MŠMT, 2007 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCoQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Fuploads%2Fsoubory%2Fvestniky%2FMSMT11_07.pdf&ei=2qlkULKHO4TNswaUkYCgDw&usg=AFQjCNFJDRTXJdiWE8LcUA_iuF5xujUGDg>.

[173] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů primární prevence užívání návykových látek* [online]. MŠMT, 2008 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F11704_1_1%2F&ei=_rKaULz8KYTP4QSc9oCYCw&usg=AFQjCNGQuxX6eBN6bKJePzaDsvzs1oirMw>.

[174] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Strategie prevence rizikových projevů chování u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy na období 2009 – 2012* [online]. MŠMT, 2009 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Fuploads%2Fsoubory%2Fprevence%2FMB_38_2009_61_Strategie_prevence_RPC_h_2009_2012.doc&ei=cjFkUNevDY7SsgaItoCYBQ&usg=AFQjCNH5O9VTVsbuPAPGZbrZ8giliEWUvw>.

[175] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a Standardy pro základní vzdělávání* [online]. MŠMT, 2010 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/file/21592>>.

[176] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Dlouhodobá strategie primární prevence na období 2011 – 2014* [online]. MŠMT, 2011a [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <<https://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0CDgQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.zsloucen.cz%2Fdocuments%2FDlouhodob%25C3%25A1%2520strategie%2520prim%25C3%25A1rn%25C3%25AD%2520prevence.doc&ei=gIxgUdfYLOaL4gTlhIHBYBQ&usg=AFQjCNEXxprGv4g8IQI-SICkZ0dDkJ7mrQ&sig2=dMMqkSvncfdEkHoXUpDedw&bvm=bv.44770516,d.bGE>>.

[177] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2011. Příloha I. – Rozvoj společnosti a vzdělávání* [online]. MŠMT, 2011b [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-sousta-vy-1>>.

[178] MORAVSKOSLEZSKÝ KRAJ. *Seznam škol a školských zařízení* [online]. 2013 [cit. 2012-11-12]. Dostupné z WWW: <http://verejna-sprava.krmoravskoslezsky.cz/sk_seznam.html>.

- [179] MUNKOVÁ, Gabriela. *Sociální deviace*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0279-2.
- [180] MUSIL, Jiří. *Sociální psychologie*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2005. ISBN 80-7318-292-0.
- [181] MUSILOVÁ, Martina. Shody a odlišnosti v pojetí reflektivního psaní v pedagogice a v disciplíně. Dialogické jednání s vnitřním partnerem. In: ŠUCHA, Matúš, CHARVÁT, Miroslav, ŘEHAN, Vladimír, et al. *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku*. Olomouc: UP v Olomouci, 2011, s. 177-181. ISBN 978-80-244-2906-9.
- [182] MÜHLPACHR, Pavel. *Sociopatologie*. Brno: MU, 2009. ISBN 978-80-210-4550-7.
- [183] NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-2000-6907.
- [184] NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Academia. 2000. ISBN 80-200-0690-7.
- [185] NAVRÁTIL, Stanislav, MATTIOLI, Jan. *Problémové chování dětí a mládeže*. Praha: Grada, Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3672-3.
- [186] NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- [187] NEŠPOR, Karel, CSÉMY, Ladislav, PERNICOVÁ, Hana. *Zásady efektivní primární prevence*. Praha: Sportpropag pro MŠMT, 1999. ISBN není.

[188] NOVOTNÁ, Marie, KREMLIČKOVÁ, Marie. *Kapitola ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha: SPN, 1997. ISBN 80-95937-60-3.

[189] NOVOTNÝ, Jan, Sebastian, OKRAJEK, Petr. Vliv vybraných charakteristik rodinného prostředí na rizikové chování 15tiletých adolescentů. *E-psychologie*, 2012, **6**(2), 9-21. ISSN 1802-8853.

[190] NEZVALOVÁ, Danuše. Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogická orientace*, 2003, **13**(4), 11-19. ISSN 1211-4669.

[191] OECD. Education at a Glance. *OECD Indicators* [online]. France: OECD, 2001 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <<http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/lohmann/datenbank/oecd-edu-glance-2001.pdf>>.

[192] ONDREJKOVIČ, Peter. *Úvod do sociológie výchovy*. Bratislava: VEDA, 1998. ISBN 80-224-0579-5.

[193] ONDREJKOVIČ, Peter, BREZÁK, Jozef, LUBELCOVÁ, Gabriela, et al. *Sociálna patológia*. Bratislava, Veda, 2001. ISBN 80-224-0685-6.

[194] ORAVCOVÁ, Jitka. *Sociálna psychológia*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2004. ISBN 80-8055-980-5.

[195] ORGONÍKOVÁ, Lenka, et al. *Průručka pro lektory motivačních kurzů a Job klubů*. Krnov: Centrum vzdělávání a poradenství, 2010. ISBN 978-80-254-8350-3.

[196] OSTROM, Thomas. Interdependence of attitude theory and measurement. In: PRAKANTIS, Anthony, R., BRECKLER, Steven, J., GREENWALD, Anthony, G. *Attitude structure and function* Erlbaum. Hillsdale, NJ, 1989, s. 11–36. ISBN 0-8058-0323-8.

- [197] PELÁNEK, Radek. *Zážitkové výukové programy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-656-8.
- [198] PELIKÁN, Jiří. *Metodologie výzkumu osobnosti středoškolského profesora a jeho pedagogického působení*. Praha: UK, 1991. ISBN 80-7066-398-7.
- [199] PERNICOVÁ, Hana. *Výchova ke zdraví v učebních osnovách ŠVP* [online]. RVP, 2008 [cit. 2012-09-24]. Dostupný z WWW <<http://www.rvp.cz/clanek/250/1932>>.
- [200] PETRUSEK, Miroslav. *Velký sociologický slovník I, A–O*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-164-1.
- [201] POKORNÝ, Vratislav, TELCOVÁ, Jana, TOMKO, Anton. *Prevence sociálně patologických jevů. Manuál praxe*. Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky, 2003. ISBN 80-86568-04-0.
- [202] POSPÍŠIL, Radek. *Základní pedagogické kategorie* [online]. Úvod do pedagogiky [cit. 2012-09-24]. Dostupný z WWW <http://is.muni.cz/do/1499/el/estud/pedf/ps09/uvod_ped/w eb/kategorie.html>.
- [203] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-178-3.
- [204] PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- [205] PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- [206] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.

- [207] PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367416-8.
- [208] PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- [209] PRUNNER, Pavel, et al. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2003. ISBN 80-7082-979-6.
- [210] PRUSÍKOVÁ, Regína. Kdo je třídní učitel. *Moderní vyučování*, 1997, 3(5), 6. ISSN 1211-6858.
- [211] Přehled vybraných platných předpisů pro oblast prevence sociálně patologických jevů [online]. Viz příloha č. 5 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <<http://www.gyrec.cz/drupal/files/legislativa.pdf>>.
- [212] RAKETE, Gerd. Strategien der Tabakprävention für Jugendliche. In: ROMETSCH, Wolfgang, SARRAZIN, Doris, et al. „No Risk – No Fun“. *Risikokompetenz im Jugendalter*. Münster: Wolbeck, 2003, svazek 2, 17-28. ISSN 0942-2382.
- [213] REGIERUNGSPRÄSIDIUM STUTTGART SCHULE UND BILDUNG. *Informationsdienst zur Suchtprävention: Basiswissen schulische Suchtprävention* [online]. Stuttgart, 2009 [cit. 2012-09-24]. Dostupný z WWW <<http://www.schule-bw.de/lehrkraefte/beratung/suchtvorbeugung/informationsdienst/info20/inhalt.html>>.
- [214] ROTPORT, Miloslav. Mění se role učitelů. In: ČIHÁKOVÁ, Hana. *Aktuální problémy dalšího vzdělávání učitelů odborného výcviku a odborných předmětů v ČR*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2009, s. 23-25. ISBN 978-80-87063-22-4.

- [215] ROZEHNALOVÁ, Marcela. Prevence rizikového chování dospívajících. Kultura čisté lásky. In: *Rizikové chování dospívajících a jeho prevence: 1. odborný seminář*, 2000, s. 31. ISBN 80-902898-1-9.
- [216] RYBIČKOVÁ, Marta. Klima třídy očima žáků a třídního učitele. In: CHRÁSKA, Miroslav, TOMANOVÁ, Dana, HOLOUŠOVÁ, Drahomíra. *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 176-181. ISBN 80-7203-064-5.
- [217] RYMEŠOVÁ, Jana, ŽÁKOVÁ, Miloslava. *Škola bez tajemství (aneb co by rodiče měli vědět o škole)*. Praha: Kvarta, 1993. ISBN 80-85570-32-7.
- [218] ŘEHULKA, Evžen. *Škola a zdraví pro 21. století*. Brno: MU, 2010. ISBN 978-80-210-5367-0.
- [219] ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.
- [220] ŘEZÁČ, Jaroslav. Socializace a interakční učení. In: STŘELEČEK, Stanislav, et al. *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. Brno, MSD, 2004, s. 27-42. ISBN 80-86633-21-7.
- [221] SAK, Petr. *Proměny české mládeže: česká mládež v pohledu sociologických výzkumů*. Praha: Petrklíč, 2000. ISBN 80-7229-042-8.
- [222] SANANIM. *Jak ve škole vytvořit zdravější prostředí. Příručka o efektivní školní drogové prevenci*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2005. ISBN 80-86734-38-2.
- [223] SEL Alliance for Massachusetts (SAM). *SEL for Teacher* [online]. SEL4MASS, 2011 [cit. 2012-09-24]. Dostupný z WWW <<http://www.sel4mass.org/category/sel-for-teachers/>>.

[224] SCHAVEL, Milan, ČIŠECKÝ, František, OLÁH, Michal. *Sociálna prevencia*. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžebety, 2008. ISBN 978-80-89271-22-1.

[225] SCHMIDT, Holger. *Präventionsansätze für Kinder und Jugendliche im non-formellen und informellen Bildungsbereich* [online]. 2009 [cit. 2012-09-24]. Dostupný z WWW <http://www.fk12.tu-dortmund.de/cms/ISEP/de/home/Personen1/Schmidt_Holger/Expertise_formatiert.pdf>.

[226] SCHUBERT, Nele, FRIEDRICHS, Brite. *Das Klassenlehrer – Buch für die Grundschule*. Weinheim Basel: Beltz Verlag, 2012. ISBN 978-3-407-62827-5.

[227] SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80367246-1.

[228] SKÁCELOVÁ, Lenka. Prevence ve výuce – základní pedagogické principy. In: KALINA, Kamil, et al. *Drogy a drogové závislosti 2*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2003a, s. 291-299. ISBN 80-86734-05-06.

[229] SKÁCELOVÁ, Lenka. Osobnost, dovednosti a techniky v primární prevenci. In: KALINA, Kamil, et al. *Drogy a drogové závislosti 2*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2003b, s. 329-332. ISBN 80-86734-05-06.

[230] SKÁCELOVÁ, Lenka. Dvojitá role – učitel – školní metodik prevence. In: MARTANOVÁ, Veronika, JANÍKOVÁ, Barbara, DANĚČKOVÁ, Tereza. *Učební texty ke specializačnímu studiu pro školní metodiky prevence*. Praha: Centrum adiktologie Psychiatrické kliniky 1. lékařské fakulty a VFN UK v Praze, 2007a, 36-39. ISBN 978-80-254-0525-3.

[231] SKÁCELOVÁ, Lenka. Prevence v kontextu školských poradenských služeb. In: MARTANOVÁ, Veronika, JANÍKOVÁ, Barbara, DANĚČKOVÁ, Tereza. *Učební texty ke specializačnímu studiu pro školní metodiky prevence*. Praha: Centrum adiktologie Psychiatrické kliniky 1. lékařské fakulty a VFN UK v Praze, 2007b, 58-61. ISBN 978-80-254-0525-3.

[232] SKALÍK, Ivan. Primární prevence zneužívání drog: úrovně, formy, metodologické principy. In: KALINA, Kamil, et al. *Drogy a drogové závislosti 2*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2003a, s. 285-290. ISBN 80-86734-05-06.

[233] SKALÍK, Ivan. Základní poradenství a včasná intervence v prostředí školy. In: KALINA, Kamil, et al. *Drogy a drogové závislosti 2*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2003b, s. 317-322. ISBN 80-86734-05-06.

[234] SKALKOVÁ, Jarmila. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-060-3.

[235] SKOPALOVÁ, Jitka. *Vybrané kapitoly ze sociálních deviací*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. ISBN 80-244-0146-0.

[236] SKUTIL, Martin, et al. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

[237] SOCHŮREK, Jan. *Úvod do sociální patologie*. Liberec: Technická univerzita, 2009. ISBN 978-80-7372-448-1.

[238] STEM MARK. *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání. Postoje rodičů a žáků ke vzdělávání* [online]. STEM MARK, 2009 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCgQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Fuploads%2FVKav_200%2FAnalyza_191109%2Fzz_MSMT_sociologicky_vyzkum_09_vzdelavani_f.doc&ei=mMhkUO_XCITBtAbZzoG4AQ&usg=AFQjCNErvzvvfn6YKefOijoYvYCeCdg-g>.

[239] SPILKOVÁ, Vladimíra. Současné změny v pojetí učitelské profese (s důrazem na učitelství primární školy). In: HAVLÍK, Radomír, et al. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 1998, s. 63. ISBN 80-86039-72-3.

[240] SPOUSTA, Václav. *Základní výchovné činnosti třídního učitele*. Brno: MU, 1994. ISBN 80-210-0552-1.

[241] STARÝ, Karel, et al. *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-511-0.

[242] STRAKOVÁ, Jana. Postoje české společnosti ke vzdělávání a jejich vývoj v čase. *Studia Pedagogica*, 2010, **15**(2), 27-42. ISSN 1803-7437.

[243] STŘELEČEK, Stanislav, KRÁTKÁ, Jana. Podmínky pro práci třídních učitelů při ovlivňování zdravého rozvoje žáků. In: ŘEHULKA, Evžen, et al. *Škola a zdraví pro 21. Příspěvky k výchově ke zdraví*. Brno: MU, 2010, s. 91-100. ISBN 80-7315-119-7.

[244] STŘELEČEK, Stanislav, KRÁTKÁ, Jana. Specifikace podpory zdraví žáků při činnostech třídního učitele na základní a střední škole. In: ŘEHULKA, Evžen, et al. *Škola a zdraví pro 21. Výchova a péče o zdraví*. Brno: MU, 2011, s. 87-102. ISBN 978-80-210-5721-0.

[245] STŘELEEC, Stanislav, KRÁTKÁ, Jana, ŘEHULKA, Evžen. K postavení třídního učitele v současné české škole. In: JANÍK, Tomáš, KNECHT, Petr, ŠEBESTOVÁ, Simona, et al., *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 410–415. ISBN 978-80-210-5774-6.

[246] SUTTIE, Jill. Does SEL Make the Grade? [online]. *Greater Good. The Science of a Meaningful Life*, 2011 [cit. 2012-09-24]. Dostupný z WWW <http://greatergood.berkeley.edu/article/item/sel_make_the_grade>.

[247] SVOBODOVÁ, Jarmila. Projekt zdravá škola – škola podporující zdraví. In: STŘELEEC, Stanislav, et al. *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. Brno, MSD, 2004, s. 70-81. ISBN 80-86633-21-7.

[248] SVOBODOVÁ, Jarmila. Autorita v edukačních souvislostech. In: STŘELEEC, Stanislav, et al. *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: MU, 2008, s. 82-94. ISBN 978-80-210-3687-1.

[249] SYNEK, Miloslav, SEDLÁČKOVÁ, Helena, VÁVROVÁ, Hana. *Jak psát diplomové a jiné závěrečné práce* [online]. Vysoká škola ekonomická v Praze. Podnikohospodářská fakulta, 2002 [cit. 2012-09-24]. Dostupný z WWW: <<http://fph.vse.cz/att/dp.pdf>>.

[250] ŠAŠKOVÁ, Helena. Preventivní práce s problémovým třídním kolektivem s využitím systemického na řešení orientovaného přístupu. *Časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*, 2009, **19**(2), 162-169. ISSN 1211-2720.

[251] ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled sociální psychologie*. Olomouc: UP v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0929-1.

[252] ŠIMONÍK, Oldřich. Výuka didaktiky a výchova k hodnotám. In: ŠIMONÍK, Oldřich, HORKÁ, Hana, STŘELEČEK, Stanislav, et al. *Sborník referátů z vědecké konference Hodnoty a výchova*. Brno: PdF MU, 2007, s. 442-449. ISBN 978-80-86633-78-7.

[253] ŠIKULOVÁ, Renata, KOLÁŘ, Zdeněk. *Kapitoly z obecné pedagogiky: distanční texty pro studenty kombinované formy studia*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7044-485-1.

[254] ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-285-8. 24.

[255] ŠKALOUDOVÁ, Alena. *Explorativní faktorová analýza* [online]. Faktorová analýza, 2010 [cit. 2012-04-11]. Dostupné z WWW: <http://userweb.pedf.cuni.cz/kpsp/skalouda/fa/exp_fak_analyza.htm>.

[256] ŠKUBALOVÁ, Tereza. Problémový žák – žák s problémem? Sonda do sociálních reprezentací studujících učitelství. In: ŠUCHA, Matúš, CHARVÁT, Miroslav, ŘEHAN, Vladimír, et al. *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku*. Olomouc: UP v Olomouci, 2011, s. 208-215. ISBN 978-80-244-2906-9.

[257] ŠNÍDLOVÁ, Mária. *Profesijné štandardy v kariérovom raste pedagogických a odborných zamestnancov* [online]. MPC – Metodicko-pedagogické centrum, 2010 [cit. 2012-04-11]. Dostupné z WWW: <https://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CDQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mpc-edu.sk%2Flibrary%2Ffiles%2F2_snidlova__profesijna_standardy.ppt&ei=wJeOUfGoG4jCtQaou4GoDA&usg=AFQjCNEyhgnqEP5XEywlJzC3_OLrGsk_6A&sig2=evIF3C--iAMHsz7WzfTEHg&bvm=bv.46340616,d.Yms>.

[258] ŠOLCOVÁ, Iva. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2947-3.

[259] ŠPÁNIK, Miroslav. Profil absolventa základej školy. In: MAŇÁK, Josef, JANÍK, Tomáš, et al. *Sborník prací pedagogické fakulty Masarykovy univerzity číslo 208, řada pedagogiky a psychologie 30. Absolvent základní školy*. Brno: PdF MU, ISBN, 2007, s. 80-84. ISBN 978-80-210-4402-9.

[260] ŠTÁBLOVÁ, Renata, et al. *Drogy, kriminalita a prevence*. Praha: Policejní akademie ČR, 1997. ISBN 80-725-1018-5.

[261] ŠTÁVA, Jan. Management školy a školní klima [online]. In: *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání: 11. Výročí mezinárodní konference ČAPV*. Brno: PdF MU, 2003. ISBN 80-7315-046-8 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <http://www.ped.muni.cz/capv11/1sekce/1_CAPV_Stava.pdf>.

[262] ŠTASTNÁ, Jarmila. Učitel základní školy (pozornosti neujde). *E-pedagogium*, 2010, č. 3, 114–123. ISSN 1213-7499.

[263] ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-506-7.

[264] ŠVAŘÍČEK, Roman. *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta* [online]. Brno, 2009. Disertační práce. Masarykova univerzita. Filozofická fakulta. Ústav pedagogických věd [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <http://is.muni.cz/th/12302/ff/_SVARICEK_Narativni_a_socialni_konstrukce_profesni.pdf>.

[265] ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

[266] ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2.

- [267] ŠVEC, Jakub, JEŘÁBKOVÁ, Simona, TESAŘOVÁ, Veronika. *Jak se bránit drogám a předcházet závislostem*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-26-5.
- [268] TANNENBERGEROVÁ, Monika. Pedagogická diagnostika současného učitele a její metody. In: ŠIMONÍK, Oldřich, KRÁTKÁ, Jana. *Příprava budoucích učitelů na rozvíjení klíčových kompetencí žáků*. Brno: PdF MU, 2010, s. 1-7. ISBN 978-80-210-5246-8.
- [269] TAVEL, Peter. *Vybrané kapitoly ze sociální psychologie*. Olomouc: UP v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2327-2.
- [270] TLAPÁK, František. *Strategie prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže 2005 –2008*. [online]. 2005 [15. 11. 2010] Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/socialni-programy/strategie-prevence-socialne-patologicky-jevu-u-deti-a-mladeze>>.
- [271] TRPIŠOVSKÁ, Dobromila. VACÍNOVÁ, Marie. *Sociální psychologie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. ISBN 978-80-86723-30-3.
- [272] TUPÝ, Jan. *Pojetí a cíle základního vzdělávání* [online]. Metodický portál RVP, 2005 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/340/POJETI-A-CILE-ZAKLADNIHOVZDELAVANI.html/>>.
- [273] TVRDONĚ, Miroslav. Riziková mládež jako sociálně-politický problém v Slovenskej republike. In: TRUHLÁŘOVÁ, Zuzana, SMUTEK, Martin, et al. *Riziková mládež v současné společnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006, s. 10-39. ISBN 80-7041-044-2.
- [274] TYŠER, Jiří. *Školní metodik prevence soubor materiálů*. Most: Hněvín, 2006. ISBN 80-86654-17-6.

[275] ÚŘAD VLÁDY ČR. Primární prevence užívání drog. Základní principy a efektivní programy [online]. *Zaostřeno na drogy*, 2006, 4(1) [cit. 2012-09-24]. ISSN 1214-1089. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/250/1932>>.

[276] VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.

[277] VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0841-3.

[278] VÁCHA, Pavel. Potřeba specifické primární prevence. In: PILÁRIK, Lubor, POHÁNKA, Martin, POPELKOVÁ, Marta. *2. mezinárodní konference doktorandů odborů Psychologie a Sociální práce*. Nitra: UKF, 2007. ISBN 978-80-8094-110-9.

[279] VALACH, Milan. Morální protiklad přítomnosti. In: ŠIMONÍK, Oldřich, HORKÁ, Hana, STŘELEČEK, Stanislav, et al. *Sborník referátů z vědecké konference Hodnoty a výchova*. Brno: PdF MU, 2007, s. 112-117. ISBN 978-80-86633-78-7.

[280] VALENTOVÁ, Lidmila. Školní třída jako sociální skupina. *Prevence*, 2011, 8(1), 11-13. ISSN 1214-8717.

[281] VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana, et al. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 987-80-247-1734-0.

[282] VANĚK, David. Etická výchova – možnost rozvoje prosociálního chování u žáků 2. stupně základní školy. Experimentální studie. *Paidagogos*, 2011, 11(1), 28-41. ISSN 1213-3809.

[283] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

[284] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: PdF UK, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

[285] VAŠUTOVÁ, Jaroslava, URBÁNEK, Petr. Učitelé v současné základní škole: hledání mezi změnou a stabilitou. *Orbis scholae*, 2010, 4(3), 79-91. ISSN 1802-4637.

[286] VEČERKA, Kazimír, HOLAS, Jakub, TOMÁŠEK, Jan, et al. *Občané o kriminalitě a prevenci*. Praha: IKSP, 2007. ISBN 978-80-7338-057-1.

[287] VEGA, Vanessa. *Social and Emotional Learning Research: Avoiding Pitfalls* [online]. Edutopia, 2012 [cit. 2012-09-24]. Dostupný z WWW: <<http://www.edutopia.org/sel-research-avoiding-pitfalls>>.

[288] VENDEL, Štefan. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: Miroslav Mračko, 2007. ISBN 978-80-8057-710-0.

[289] VESELÁ, Jana, NEUBAUER, Zdeněk. Třídní učitel očima žáků a studentů. In: ŠIMONÍK, Oldřich, HORKÁ, Hana, STŘELEČEK, Stanislav, et al. *Sborník referátů z vědecké konference Hodnoty a výchova*. Brno: PdF MU, 2007, s. 485-499. ISBN 978-80-86633-78-7.

[290] VIŠŇOVSKÝ, Ludovít. *Vybrané kapitoly z teorie výchovy*. Žilina: Inštitút priemyselnej výchovy ZVL, 1991. ISBN není.

[291] VODÁK, Jan. Výchovná práce učitele jako součást jeho profesionální práce. In: *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání: 11. Výročí mezinárodní konference ČAPV [CD-ROM]*. Brno: PdF MU, 2003. ISBN 80-7315-046-8.

[292] VOJTOVÁ, Věra. *Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. Brno: MU, 2009a. ISBN 978-80-210-4573.

[293] VOJTOVÁ, Věra. Škola pro všechny – vyhledávání žáků v riziku poruch chování ve školním prostředí. *Orbis scholae*, 2009b, 3(1), 79-97. ISSN 1802-4637.

[294] VYKOPALOVÁ, Hana. *Sociálně patologické jevy v současné společnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0337-4.

[295] VÝROST, Josef, SLAMĚNÍK, Ivan, et al. *Sociální psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.

[296] WATSON, Jeanne, LIPPITT, Ronald. Cross-cultural experience as a source of attitude chase. *The Journal of Conflict Resolution*, 1958, 2(1), 61-66. ISSN 1552-8766.

[297] WALTEROVÁ, Eliška. Současná škola: proměny, potřeby, příležitosti. In: FRANIOK, Petr, KNOTOVÁ, Dana, et al. *Učitel a žák v současné škole*. Brno: MU, 2008, s. 62–76. ISBN 978-80-210-4752.

[298] WERTH, Lioba, MAYER, Jennifer. *Sozialpsychologie*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, 2008. ISBN 978-3-8274-1547-9.

[299] ZÁKON č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <http://aplikace.msmt.cz/DOC/Skolsky_zakon_a_zakon_o_ped__prac_190-04.pdf>.

[300] ZÁKON č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů [online]. [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/file/13234>>.

[301] ZAPLETALOVÁ, Jana. *Monitorovací systém*. Praha: IPPP ČR, 2001. ISBN 80-86856-26-7.

[302] ŽALOUĐÍKOVÁ, Iva, HRUBÁ, Drahoslava. *Normální je nekouřit: program podpory zdraví a prevence kouření pro mladší školní věk (7 – 11 let)*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-7392-067-8.

[303] ŽUFNÍČEK, Jan. *Primární prevence rizikového chování neexistuje* [online]. Pražské centrum primární prevence, 2012 [cit. 2012-09-24]. Dostupný z WWW: <<http://www.prevence-praha.cz/co-si-myslite-o-prevenci/125-co-si-myslite-o-prevenci/126-pprch-neexistuje>>.

SEZNAM ZKRATEK, OBRÁZKŮ, TABULEK A PŘÍLOH

Seznam zkratk

Aj.	a jiné
Apod.	a podobně
Příp.	případně
Např.	například
Obr.	obrázek
Resp.	respektive
Tab.	tabulka
Tj.	to je
Tzn.	to znamená

Seznam obrázků

Obrázek č. 1 Schéma teorie odůvodněného chování.....	22
Obrázek č. 2 Schéma teorie účelového chování.....	23
Obrázek č. 3 Struktura postojových složek	30
Obrázek č. 4 Tříkomponentový model postojů	33
Obrázek č. 5 Tříkomponentový model postojů podle M. J. Rosenberga a C. I. Hovlanda.....	33
Obrázek č. 6 Schéma znázorňující informační vztahy	40
Obrázek č. 7 Výchovně-vzdělávací proces etopédie ve školách.....	112
Obrázek č. 8 Plánovací cyklus preventivního programu.....	133
Obrázek č. 9 Didaktická struktura hry.....	148

Seznam grafů

Graf č. 1 Catellův graf.....	214
------------------------------	-----

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 Vzájemná souvislost vyčleněných proměnných.....	47
Tabulka č. 2 Pět klíčových kompetencí SEL.....	97
Tabulka č. 3 Přehled protektivních a rizikových faktorů ovlivňující daného jedince v oblasti sociálně patologických jevů.....	109
Tabulka č. 4 Dimenze primární prevence.....	120
Tabulka č. 5 Vhodné a nevhodné přístupy při práci s žáky v oblasti primární prevence sociálně patologických jevů.....	146
Tabulka č. 6 Přehled počtu oslovených a zúčastněných základních škol novojičínského okresu v předvýzkumu	162
Tabulka č. 7 Přehled počtu oslovených a zúčastněných školních metodiků prevence základních škol novojičínského okresu v předvýzkumu	162
Tabulka č. 8 Přehled počtu oslovených a zúčastněných třídních učitelů základních škol novojičínského okresu v předvýzkumu	163
Tabulka č. 9 Přehled počtu oslovených a zúčastněných základních škol novojičínského okresu v hlavním výzkumném šetření.....	164
Tabulka č. 10 Přehled počtu oslovených školních metodiků prevence základních škol novojičínského okresu v hlavním výzkumném šetření	165
Tabulka č. 11 Přehled počtu školních metodiků prevence zúčastněných v hlavním výzkumném šetření dle pohlaví.....	165
Tabulka č. 12 Počet školních metodiků prevence, jež zastávají zároveň funkci třídních učitelů	166
Tabulka č. 13 Počtu třídních učitelů druhého stupně základních škol, kteří se zapojili do hlavního výzkumného šetření.....	166
Tabulka č. 14 Přehled počtu třídních učitelů druhého stupně základních škol zapojených v hlavním výzkumném šetření dle pohlaví.....	167
Tabulka č. 15 Přehled počtu třídních učitelů druhého stupně základních škol zapojených v hlavním výzkumném šetření dle ročníků.....	168
Tabulka č. 16 Přehled počtu třídních učitelů druhého stupně základních škol dle jejich délky praxe ve školství v hlavním výzkumném šetření	169

Tabulka č. 17 Přehled oslovených a zúčastněných školních metodiků prevence v pilotáži ..	178
Tabulka č. 18 Názor školních metodiků prevence na účast třídního učitele v programu primární prevence - pilotáž.....	179
Tabulka č. 19 Názor školních metodiků prevence na povinnost účasti třídního učitele v programu primární prevence v hlavním výzkumném šetření.....	180
Tabulka č. 20 Názor školních metodiků prevence na činitele, jež by měli participovat na problematice primární prevence žáků druhého stupně základní školy.....	181
Tabulka č. 21 Deskriptivní statistika pro hypotézu 1.1	190
Tabulka č. 22 ANOVA pro hypotézu 1.1	190
Tabulka č. 25 Statistika – užitečnost jednorázových programů primární prevence sociálně patologických jevů.....	191
Tabulka č. 23 Deskriptivní statistika pro hypotézu 1.2	192
Tabulka č. 24 ANOVA pro hypotézu 1.2.....	193
Tabulka č. 26 Statistika – užitečnost systematicky komplexně dlouhodobých programů primární prevence sociálně patologických jevů	193
Tabulka č. 27 Deskriptivní statistika pro hypotézu 2.1	195
Tabulka č. 28 ANOVA pro hypotézu 2.1	195
Tabulka č. 29 Statistika - užitečnost jednorázových programů primární prevence sociálně patologických jevů.....	196
Tabulka č. 30 Deskriptivní statistika pro hypotézu 2.2	197
Tabulka č. 31 ANOVA pro hypotézu 2.2.....	197
Tabulka č. 32 Statistika - užitečnost jednorázových programů primární prevence sociálně patologických jevů.....	198
Tabulka č. 33 Skupinová statistika - aktivní účast dle předkládaného tématu žákům v jednorázovém programu primární prevence.....	200
Tabulka č. 34 Nezávislý test aktivní účasti třídních učitelů v jednorázových programech primární prevence.....	200
Tabulka č. 35 Skupinová statistika - aktivní účast a způsob vedení programu v jednorázovém programu primární prevence	201

Tabulka č. 36 Nezávislý test aktivní účasti a způsobu vedení programu v jednorázovém programu primární prevence	202
Tabulka č. 37 Skupinová statistika - aktivní účast dle vlastní předchozí zkušenosti v jednorázovém programu primární prevence.....	202
Tabulka č. 38 Nezávislý test aktivní účasti třídních učitelů v jednorázových programech primární prevence a vlastní předchozí zkušenosti.....	203
Tabulka č. 39 Skupinová statistika - aktivní účast v jednorázovém programu primární prevence na základě nařízení vedení školy.....	204
Tabulka č. 40 Nezávislý test aktivní účasti třídních učitelů v jednorázových programech primární prevence na základě nařízení vedení školy.....	204
Tabulka č. 41 Skupinová statistika - aktivní účast a předkládané téma žákům v systematicky komplexně dlouhodobém programu primární prevence.....	206
Tabulka č. 42 Nezávislý test aktivní účasti třídních učitelů a předkládaného tématu žákům v systematicky komplexně dlouhodobém programu primární prevence.....	206
Tabulka č. 43 Skupinová statistika – aktivní účast a způsob práce s žáky v systematicky komplexně dlouhodobém programu primární prevence.....	207
Tabulka č. 44 Nezávislý test aktivní účasti třídních učitelů a způsobu práce s žáky v systematicky komplexně dlouhodobém programu primární	208
Tabulka č. 45 Skupinová statistika - aktivní účast a vlastní předchozí zkušenost v systematicky komplexně dlouhodobém programu primární prevence.....	209
Tabulka č. 46 Nezávislý test aktivní účasti třídních učitelů a vlastní předchozí zkušeností v systematicky komplexně dlouhodobém programu primární prevence.....	209
Tabulka č. 47 Skupinová statistika - aktivní účast a vlastní předchozí zkušenost v systematicky komplexně dlouhodobém programu primární prevence.....	210
Tabulka č. 48 Nezávislý test aktivní účasti třídních učitelů a nařízení ze strany vedení v systematicky komplexně dlouhodobém programu primární prevence.....	211
Tabulka č. 49 Deskriptivní statistika hypotézy 3.1	212
Tabulka č. 50 Kaiser-Meyer-Olkinova míra a Bartlettův test	212
Tabulka č. 51 Počet významných faktorů	213
Tabulka č. 52 Hodnoty vyčerpaného rozptylu po rotaci	214

Tabulka č. 53 Komunalita	215
Tabulka č. 54 Matice před rotací Varimax	216
Tabulka č. 55 Matice po rotaci Varimax	216
Tabulka č. 56 Korelační matice	217

Seznam příloh

Příloha č. 1 Charakteristika „dobrého“ a „špatného“ učitele.....	1
Příloha č. 2 Přehled platných dokumentů zabývajících se oblastí prevence sociálně patologických jevů.....	3
Příloha č. 3 Přehled činností třídních učitelů.....	4
Příloha č. 4 Obecné profesní morální normy vztahující se k profesní práci učitelů.....	5
Příloha č. 5 Mezinárodní SEL zdroje	6
Příloha č. 6 Rizikové a ochranné faktory působící na osobnost jedince, rizikové způsoby chování a negativní dopady rizik na zdraví jedince R. Jessora	7
Příloha č. 7 Přehled rizikových a protektivních faktorů ovlivňující daného jedince v oblasti sociálně patologických jevů od K. Edmodse, et al.	9
Příloha č. 8 Celistvý pohled na primární prevenci	11
Příloha č. 9 Jedenáct typů programů podle obsahu	12
Příloha č. 10 Efektivní intervence v jednotlivých typech prostředí	16
Příloha č. 11 Model implementace	18
Příloha č. 12 Systém kurikulárních dokumentů	20
Příloha č. 13 Zapojení zainteresovaných osob do oblasti primární prevence ve škole	21
Příloha č. 14 Klasifikace metod.....	22
Příloha č. 15 Přehled míst novojičínského okresu se základními školami úplnými.....	23
Příloha č. 16 Škálový dotazník rozdaný respondentům	25
Příloha č. 17 Otázky k interview	31
Příloha č. 18 Přepis interview se školními metodiky prevence.....	33
Příloha č. 19 Informovaný souhlas	46

Příloha č. 20 Extrakce faktorů47

Příloha č. 1 Charakteristika „dobrého“ a „špatného“ učitele

Tabulka poukazuje na charakteristiky „dobrého“ a „špatného“ učitele¹⁹⁶.

„Dobry“ učitel	„Špatný“ učitel
<p>Kvalita organizace a řízení učení</p> <ul style="list-style-type: none"> - snaha o to, aby se žáci co nejvíce naučili ve škole, - organizace učení jako hry, snaha o porozumění látce ze strany žáků, - žáci projevují o učivo zájem, - učení je vnímáno žáky jako pohádka, - učitel si dokáže vyslechnout názory žáků, - učitel s žáky vše detailně procvičí, - učitel dokáže vidět věci jako žáci, - učitel se umí přiblížit úrovni myšlení žáků. 	<p>Kvalita organizace a řízení učení</p> <ul style="list-style-type: none"> - učitel jen přednáší, je mu jedno, zda žáci látce nerozumí, - učitel nedokáže látku pořádně vysvětlit, - učitel neumí učit, - učitel neví, co děti doopravdy zajímá, - učitel nedokáže pohlížet na věci z pohledu dětí, - žáci se v učitelově hodině nudí, - učitel dává často učivo na prostudování domů, místo aby naučil co nejvíce ve třídě.
<p>Vztah k dětem</p> <ul style="list-style-type: none"> - učitel je veselý, má vždy dobrou náladu, - učitel dokáže děti pochopit, - učitel je přátelský, - učitel nedělá z maličností problémy, - učitel dokáže pomoci žákům v každé situaci, - učitel se dokáže zastat také žáka před ostatními vyučujícími. 	<p>Vztah k dětem</p> <ul style="list-style-type: none"> - učitel má od žáků odstup, - učitel se nikdy nezasměje, - učitel to s dětmi neumí, nepřitáhne si je, - učitel si pouze odučí látku, více ho nezajímá, - učitel dělá neustále problémy.

¹⁹⁶ Zdroj: S. Navrátil, J. Mattioli (2011, s. 95)

Spravedlivé rozhodování	Spravedlivé rozhodování
<ul style="list-style-type: none">- učitel si dokáže děti vyslechnout a nechá je říci jejich názor,- učitel umí uznat svou chybu,- učitel dodržuje dohody,- učitel trestá jen toho, kdo nedodržel pravidla,- učitel si nechá vysvětlit, co se stalo.	<ul style="list-style-type: none">- učitel nepřipustí názor dětí a trvá si často na svém, i když nemá pravdu,- učitel nespravedlivě obviňuje, a když si udělá na dítě názor, nechce ho změnit,- učitel je ovlivněn tím, kdo co řekne, neprověřuje a nechová se ke všem stejně,- našťvaného učitele odnesou všichni žáci.

Příloha č. 2 Přehled platných dokumentů zabývajících se oblastí prevence sociálně patologických jevů

Přehled platných dokumentů zabývajících se oblastí prevence sociálně patologických jevů¹⁹⁷:

- Pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení č. j. 14 269/2001-26.
- Vyhláška MŠMT č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých záležitostech plnění povinné školní docházky.
- Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení, č. j. 24 246/2008-6.
- Metodický pokyn MŠMT k výchově proti projevům rasismu, xenofobii a intolerance, č. j. 14 423/1999-22 (Věstník MŠMT sešit 5/1999).
- Metodický pokyn k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví, č. j. 10 194/2002-14.
- Metodický pokyn k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních zřizovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (č. j. 37 014/2005-25).
- Školní preventivní program pro mateřské a základní školy a školská zařízení.
- Spolupráce předškolních zařízení, škol a školských zařízení s Policií ČR při prevenci a při vyšetřování kriminality dětí a mládeže a kriminality na dětech a mládeži páchané, č. j. 25 884/2003-24 (Věstník MŠMT sešit 11/2003).
- Pravidla pro rodiče a děti k bezpečnějšímu užívání internetu, č. j. 11691/2004-24 (Věstník MŠMT sešit 6/2004).
- Strategie prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy na období 2009-2012, č. j. 37/2009-61.
- Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, č. j. 20 006/2007-51 (Věstník MŠMT sešit 11/2007).
- Volný čas a prevence u dětí a mládeže (MŠMT 2002).
- Evaluace a diagnostika preventivních programů (MŠMT 2002).

¹⁹⁷ Zdroj: <http://www.gyrec.cz/drupal/files/legislativa.pdf>

Příloha č. 3 Přehled činností třídních učitelů

Přehled činností třídních učitelů¹⁹⁸:

Výuka	Třídní klima	Kooperace	Správa
<ul style="list-style-type: none"> - vytvořit týdenní plán, - vytvořit rastr kompetencí, - kompetenčně orientovaná práce, - psát testy, - vést přednášku, - vybavit třídu technickými prostředky, - podporovat samostatný pravidelný odhad, dávat cizí odhad, - zavedené portfolio a učební deník. 	<ul style="list-style-type: none"> - podílet se na utváření atmosféry v třídě, - podporovat rituály, pravidla a důvěrné hry mezi žáky, - podporovat inkluzi, - podněcovat řečovou kulturu, - podporovat participaci žáků, - praktikovat podněcující pedagogiku, - vést s žáky poradenské rozhovory, - dávat třídní rady. 	<ul style="list-style-type: none"> - zasazení se o týmovou práci žáků, - spolupráce s rodiči žáků v rámci třídních schůzek, neopomíjet rozhovory s rodiči jednotlivých žáků, plánovat spolu s rodiči, - spolupráce s ostatními pedagogy školy, - spolupráce s vedením školy. 	<ul style="list-style-type: none"> - vedení třídní knihy, - kontrola přítomnosti všech žáků, - psaní vysvědčení, - sběr peněz do společného fondu, - správa třídních cest.

¹⁹⁸ Zdroj: N. Schubert, B. Friedrichs (2012)

Příloha č. 4 Obecné profesní morální normy vztahující se k profesní práci učitelů

Obecné profesní morální normy vztahující se k profesní práci učitelů¹⁹⁹:

- učitelé musí znát povinnosti, které vychází z jejich povolání, např. naučit se napomáhat osobnímu a sociálnímu rozvoji každého žáka, umět pracovat s mírou svobody při rozhodování a být zodpovědný,
- učitelé musí věnovat své profesi plné nasazení a odvést realizaci profesionálních činností, do kterých vloží své maximum,
- učitelé si musí udržet vysoký stupeň projev profesní způsobilosti, tzn. celoživotně se vzdělávat a rozvíjet profesionalitu v oblasti kognitivní, psychomotorické a osobnostně-charakterové:
 - musí získat také ty poznatky a schopnosti, které bude následně předávat žákům, a i když norma mluví o minimálních poznacích, učitel musí být před žáky a vést je k dalším poznatkům,
 - musí zkvalitňovat své pedagogické metody brát v úvahu ověřené vědecké poznatky, přičemž je nutné neexperimentovat, ale využívat ověřených postupů,
 - musí usilovat o získání a zdokonalení charakterových vlastností vyžadovaných profesí.

Normy profesní morálky ve vztahu učitele k žákům:

- učitelé musí dbát na dobro žáků, i když je někdy obtížné odvodit, co je pro daného žáka dobré, jelikož se jedná vždy o individualitu, přičemž nesmí dojít k jejich poškození:
 - učitel má myslet na tělesné dobro žáků a ochraňovat je před škodlivými vlivy,
 - učitel se má starat o duševní rozvoj žáků a podněcovat jejich osobní a sociální stránku,
 - učitel má podporovat mravní rozvoj žáků a korigovat případné nedostatky, které si žáci přinášejí z rodiny,
 - učitel musí brát v úvahu duševní dobro žáků a respektovat jejich náboženské přesvědčení a světový názor.

¹⁹⁹ Zdroj: W. Brezinka in Kantorová, et al. (2002, s. 21)

Příloha č. 5 Mezinárodní SEL zdroje

Mezinárodní zdroje programu Social and emotional learning (SEL) dle CASEL²⁰⁰

- Chile: MEEDUCO (Paso Adelante Chile program),
- Denmark: Special-Paedagogisk forlag (Trin for Trin program),
- Finland: Akat Consulting (Askeleittain program),
- Germany: Heidelberg Prevention Center; German Network for Mental Health,
- Greenland: Inerisaavik/Pilarsuiffik (Tulleriit program),
- Kurdistan region (Iraq): Komak (Hengaw be Hengaw program),
- Israel: Psychological and Counseling Services/Life Skills Program,
- Japan: EQ Japan; Committee for Children Japan,
- Lithuania: Children Support Centre (Antras Zingsnis program),
- Malta: European Centre for Educational Resilience,
- New Zealand: Cornerstone Values; Youth Education (No Bullying) Service,
- Norway: Prosocial (Steg for Steg program),
- Singapore: Singapore Ministry of Education,
- Slovakia: PROFKREATIS (Srdce Na Dlani program),
- Spain (Basque Region): EMOZIOAK (Gipuzkoa Social and Emotional Learning),
- Sweden: SET; Gíslason & Løwenborg Group (StegVis program),
- Turkey: Gunce Center (Ikinçi Adim program); EI website,
- UK: Promoting Social Competence project (Scotland),
- UNESCO Education Booklets,
- UNICEF: Child Friendly Schools; Life Skills Education,
- World Federation for Mental Health.

²⁰⁰ Zdroj: CASEL (2011a)

Příloha č. 6 Rizikové a ochranné faktory působící na osobnost jedince, rizikové způsoby chování a negativní dopady rizik na zdraví jedince R. Jessora

Rizikové a ochranné faktory působící na osobnost jedince, rizikové způsoby chování a negativní dopady rizik na zdraví jedince²⁰¹

Rizikové a ochranné faktory působící na osobnost jedince

Biologie/ genetika	Sociální prostředí	Vnímané prostředí	Osobnost	Chování
<i>Rizikové faktory</i> - alkoholismus v rodině.	<i>Rizikové faktory</i> - chudoba, - normativní anomie, - rasová nerovnost, - nezákonná příležitost.	<i>Rizikové faktory</i> - modely deviantního chování - normativní konflikt rodičů-kamarádů.	<i>Rizikové faktory</i> - malé vnímané životní šance, - malá sebeúcta, - sklony k hazardování.	<i>Rizikové faktory</i> - problémové pití alkoholu, - špatná práce ve škole.
<i>Ochranné faktory</i> - vysoká inteligence.	<i>Ochranné faktory</i> - kvalitní školy, - soudržnost rodiny, - zdroje v okolí, - zájem dospělých.	<i>Ochranné faktory</i> - modely konvenčního chování, - vysoké kontrolní mechanismy vůči deviantnímu chování.	<i>Ochranné faktory</i> - důraz na úspěchy, - důraz na zdraví, - netolerování deviací.	<i>Ochranné faktory</i> - chození do kostela, - práce ve školních a zájmových kroužcích.

²⁰¹ Zdroj: R. Jessor (1991, s. 6)

Rizikové způsoby chování

<p><i>Problémové chování</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - užívání drog, - kriminalita, - řízení pod vlivem alkoholu. 	<p><i>Chování související se zdravím</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - nezdravé stravování, - užívání tabáku, - nedostatek pohybu, - nepoužívání bezpečnostním pásů. 	<p><i>Chování ve škole</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - chození za školu, - zanechání studia, - užívání drog ve škole.
---	---	---

Negativní dopady rizik na zdraví / život

<p><i>Zdraví</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - nemoci, choroby - zhoršení kondice 	<p><i>Sociální role</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - neúspěch ve škole, - sociální izolace, - problémy se zákonem, - předčasné otěhotnění 	<p><i>Vývoj osobnosti</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - neadekvátní sebepojetí, - deprese, - sebevraždy 	<p><i>Příprava na dospělost</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - nedostatečné pracovní dovednosti, - nezaměstnatelnost, - nemotivovanost
--	---	---	---

Příloha č. 7 Přehled rizikových a protektivních faktorů ovlivňující daného jedince v oblasti sociálně patologických jevů od K. Edmodse, et al.

Rizikové a protektivní faktory²⁰²

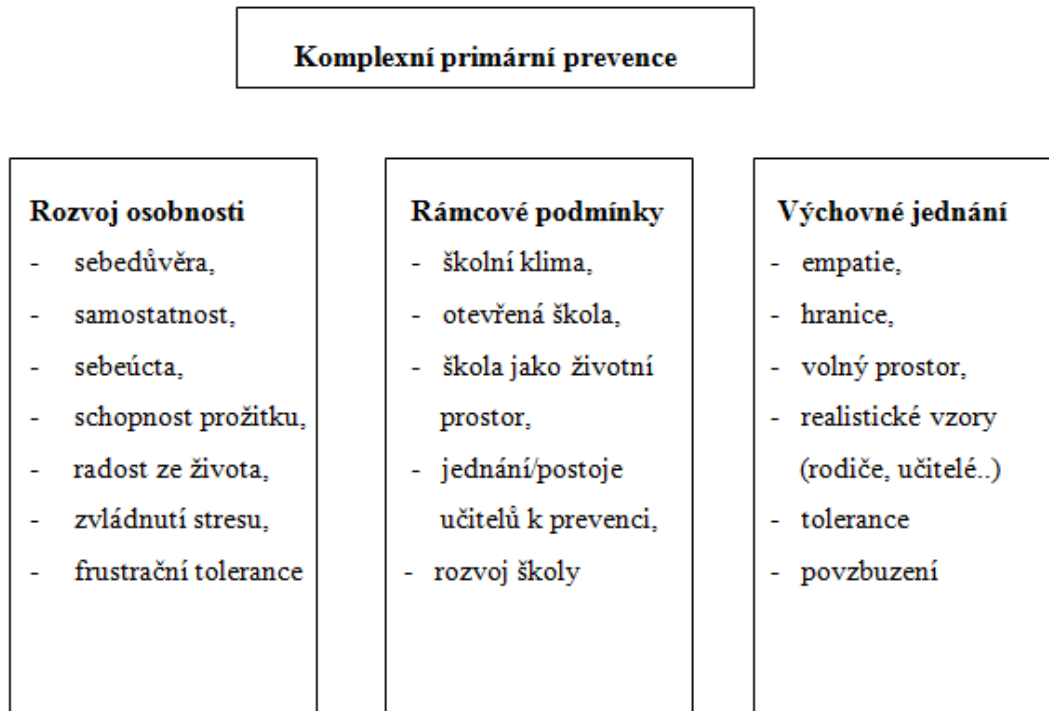
Oblast	Rizikové faktory	Protektivní faktory
<i>Prostředí</i>	<ul style="list-style-type: none"> - dostupnost se chovat nežádoucím způsobem, - nízký socioekonomický status, - vrstevníci, kteří se chovají nežádoucím způsobem, - delikventní vrstevníci. 	<ul style="list-style-type: none"> - pro-sociální dospělí a přátelé, - pro-sociální vrstevníci, - vysoký socioekonomický status.
<i>Rodina</i>	<ul style="list-style-type: none"> - rodiče se chovají nežádoucím, sociálně patologickým způsobem, - nízká kontrola ze strany rodičů, - odmítnutí ze strany rodičů, - nestrukturovaná výchova, - konflikt v rodině, rozvod, - rodinná dispozice, závislí rodiče, - nízká očekávání ze strany rodičů, - narušení rodiny, nezaměstnanost. 	<ul style="list-style-type: none"> - úplné rodiny, - soudržnost v rámci rodiny, - dobré vztahy s rodiči, - adekvátní kontrola ze strany rodičů.

²⁰² Zdroj: K. Edmons, et al. (in Úřad vlády ČR, 2006, s. 4)

<i>Individuální dispozice</i>	<ul style="list-style-type: none"> - ranný začátek problémového chování, - ranná sexuální zkušenost, - ranná zkušenost s užitím drogy, - zvyšování frekvence konzumace, - pozitivní očekávání spojená s realizací nežádoucího chování, - problémy s chováním v minulosti. 	<ul style="list-style-type: none"> - pozdní začátek problémového chování, - negativní očekávání spojená s nežádoucím chováním, - náboženské vyznání.
<i>Osobnostní charakteristiky</i>	<ul style="list-style-type: none"> - stres, - deprese, - agresivita, - impulsivnost, hyperaktivita, - antisociální chování, - vyhledávání zážitků, - problémy v oblasti duševního zdraví. 	<ul style="list-style-type: none"> - vysoké sebevědomí, - nízká impulsivnost, - klidný temperament.
<i>Školní prostředí</i>	<ul style="list-style-type: none"> - nízký výkon ve škole, - nízké aspirace na vzdělání, - špatné výsledky ve škole, - absence, záškoláctví, předčasné ukončení školní docházky, - nízká podpora v dalším vzdělávání. 	<ul style="list-style-type: none"> - dobré vztahy s učiteli, - vysoké aspirace na vzdělávání, - vysoká očekávání ze strany rodičů, - zájem o vzdělávání a školu, - podpora v dalším vzdělávání.

Příloha č. 8 Celistvý pohled na primární prevenci

Celistvý pohled na primární prevenci²⁰³



²⁰³ Zdroj: Regierungspräsidium Stuttgart (2009, s. 44)

Příloha č. 9 Jedenáct typů programů podle obsahu

11 Typů programů podle obsahu²⁰⁴

Typ programu	Obsah programu	Aktivity	Mediátoři
<i>Informativní programy</i>	Zaměřují se na předávání znalostí o nežádoucím způsobu chování. Poskytují informace o jednotlivých sociálně patologických jevech a možným důsledkům v oblasti biologické, psychické a sociální.	V těchto programech je využívána řada různých forem aktivit, např. vyučování, projekce filmů a videopořadů, diskuze a besedy.	Snaží se ovlivnit znalosti o dané problematice a následcích, zvyšovat vědomí o škodlivosti nežádoucího chování a snižovat tak možnost jeho výskytu u cílové skupiny.
<i>Programy zaměřené na rozhodovací schopnosti</i>	Cílem je zdokonalit schopnost žáků racionálně se rozhodovat o svém chování. Žáci se učí strategiím pro rozpoznání problémů, nalézání řešení a výběr mezi alternativami.	Zahrnují nácvik dovedností. Ne vždy se zaměřují na nežádoucí způsoby chování daného jedince. Aktivity mohou být prezentovány ve formě přednášek, diskuzí, hraní rolí či úkolů.	Snaží se ovlivnit a podporovat dovednosti nutné pro racionální rozhodování a volbu racionálních postupů při řešení problematických situací. Vycházejí z předpokladu, že dovednosti racionálního rozhodování snižuje pravděpodobnost chovat se nežádoucím způsobem.

²⁰⁴ Zdroj: Sananim (2005, s. 21)

<p><i>Programy spojené se složením přísahy</i></p>	<p>Podporují žáky v tom, aby slíbili nebo se zavázali, že se nebudou chovat nežádoucím způsobem. Tento slib bývá založen na morálních zásadách.</p>	<p>Aktivita bývají řečnického charakteru („kázání“), složení slibu má často formu petice nebo smlouvy.</p>	<p>Stimulují mladé lidi, aby se sami zavázali k tomu, že se budou chovat žádoucím způsobem.</p>
<p><i>Programy zaměřené na uvědomění si hodnot</i></p>	<p>Jejich cílem je pomáhat mladým lidem uvědomovat si jejich osobní hodnoty a následky jejich chování, přičemž sociálně patologické jevy jsou demonstrovány jako chování neslučitelné s těmito osobními hodnotami.</p>	<p>Mohou zahrnovat aktivity, které jednotlivcům pomohou rozpoznat existující hodnoty a preferovat hodnoty pozitivní. Do tohoto typu programů patří aktivity typu skupinové diskuze a využití tištěných materiálů s otázkami a cvičeními (worksheety).</p>	<p>Cílem je ovlivňovat sociálně patologické jevy a důležitá rozhodnutí kladením důrazu na individuální hodnoty dané osoby a rozvoj jejího přesvědčení, že dané sociálně patologické jevy není v souladu s vlastními životními cíly.</p>
<p><i>Programy zaměřené na stanovování si cílů</i></p>	<p>Učí se dovednostem potřebným ke stanovení cílů a podporují žáky v tom, aby si osvojili postoj zaměřený na dosahování výsledků. Sociálně patologické jevy jsou prezentovány jako neslučitelné s těmito cíli. Proces stanovování cílů může být doprovázen definováním reálných prostředků, dovedností, časového rámce a odměn.</p>	<p>Využívají různé druhy instruktážních technik, včetně didaktických technik a využití cvičebnic (workbooků). Dosažené výsledky mohou být odměňovány.</p>	<p>Snaží se ovlivnit sociálně patologické jevy vytvořením strategie orientované na dosahování výsledků a k tomu potřebnou motivaci. Za vlivný faktor se považuje rovněž osvojení si dovedností pro stanovení a dosažení pozitivních životních cílů. Tento přístup se tedy soustřeďuje na dovednosti nutné pro rozhodování, na rozdíl od programů zaměřených na uvědomění si hodnot, jejichž cílem je stanovení</p>

			priorit a následné uspořádání životní volby.
<i>Programy zaměřené na zvládnutí stresu</i>	Cílem těchto programů je naučit žáky, jak se vypořádat se stresem a jak jej zvládnout v obtížných situacích (jakými jsou např. konflikty ve vztazích, rodinné problémy atd.). Nácvik dovedností někdy zahrnuje strategie ke snižování stresu a nalézání pozitivních alternativ k sociálně patologickým jevům při konfrontaci se stresovými situacemi.	Zahrnují didaktické a diskusní strategie. Důraz se často klade na techniky zvládnutí fyzického stresu (relaxace atd.). Dalšími nástroji jsou tištěné materiály s otázkami a cvičeními (worksheets).	Jejich cílem je ovlivnit nežádoucí chování kladením důrazu na posouzení vlastních schopností, které umožňují vypořádat se s životními obtížemi, a nácvik dovedností, jak se vypořádat s problémovými situacemi. Na vývoj sociálně patologických jevů by mělo mít vliv také snížení míry vnímaného stresu.
<i>Programy zaměřené na budování pozitivního sebehodnocení (self-esteem)</i>	Cílem je rozvíjet pozitivní sebehodnocení a sebeúctu. Žáci se učí přijímat neúspěchy a potíže a nevěnovat jim příliš pozornosti. Odrazují se od vnímání sebe sama jako neúspěšného. Podporují zvýšené oceňování vlastní vrozené i rozvíjené zdatnosti a jedinečnosti.	Zahrnují aktivity zaměřené na zvyšování pozitivního sebehodnocení a sebeuvědomění, např. diskuze a práci s cvičebnicemi.	Očekává se od nich, že sníží míru nežádoucího chování zvyšováním pozitivního sebehodnocení.
<i>Programy zaměřené na nácvik dovedností odolávat tlaku</i>	Učí žáky, jak rozpoznávat vnější tlak nežádoucího chování (ze strany vrstevníků, sourozenců, rodičů/zákonných zástupců dítěte, jiných dospělých, v médiích či v reklamě) a asertivně mu odolávat.	Zahrnují různé aktivity a formy instruktáže, např. filmy, diskuze, které ukazují tlak ze strany vrstevníků. Zároveň do nich patří nácvik schopností odmítat, a to s využitím diskuzí a hraní rolí.	Cílem je ovlivnit začátek nežádoucího chování rozvíjením osobních dovedností, např. schopnost odmítat nežádoucí způsoby chování, a zvýšením schopnosti odolat negativními tlaku vrstevníků.

<p><i>Programy zaměřené na nácvik sociálních dovedností</i></p>	<p>Vyučují obecným sociálním dovednostem, včetně komunikačních a mezilidských dovedností a schopností řešit mezilidské konflikty. Tento přístup zahrnuje nácvik dovedností s širší možností uplatnění než jen při odmítání nežádoucího způsobu chování.</p>	<p>Může sem patřit nácvik asertivity a schopnosti komunikovat a řešit konflikty. Z instruktážních technik uvedeme přednášky, diskuze a hraní rolí.</p>	<p>Cílem je ovlivnit začátek nežádoucího chování zvýšením komunikačních schopností a dovedností zaměřených na společenské přijetí. Rozvíjí se i schopnosti řešit mezilidské problémy.</p>
<p><i>Programy zaměřené na stanovování norem</i></p>	<p>Cílem je stanovit konzervativní normy, aby nedošlo k rozvoji nežádoucího chování. Jádrem tohoto přístupu je náprava mylných představ žáků o (vnímané vysoké) prevalenci a přijatelnosti sociálně patologických jevů a zavedení konzervativních a skupinových norem.</p>	<p>Zahrnují prezentování výsledků výzkumů, průzkumů veřejného mínění, diskuze o přiměřenosti určitého chování. K zavedení nebo definování specifických standardů skupinového chování tento typ programu využívá také vrstevníky (peers).</p>	<p>Snaží se ovlivnit začátek nežádoucího chování zmírněním představ o očekávaném výskytu (prevalenci) a přijatelnosti a dostupnosti nežádoucího chování mezi vrstevníky.</p>
<p><i>Programy pomoci</i></p>	<p>Poskytují intervence a poradenství směřující k vypořádání se s životními problémy. Do programů pomoci jsou zapojováni peers (vrstevníci), kteří studentům radí nebo je instruují v otázkách spojených se sociálně patologickými jevy.</p>	<p>Využívají peery, aby ve třídách stimulovat diskuzi. Klade se důraz na včasnou intervenci a referenci do léčby.</p>	<p>Snaží se ovlivnit začátek nežádoucího chování poskytováním sociální podpory ohroženým jedincům.</p>

Příloha č. 10 Efektivní intervence v jednotlivých typech prostředí

Efektivní intervence v jednotlivých typech prostředí²⁰⁵

Prostředí/úroveň	Rizikové faktory
<i>Jednotlivec</i>	<ul style="list-style-type: none">- efektivní programy jsou založené na výsledcích výzkumu teorií,- programy založené pouze na vědomostech nejsou efektivní,- důležité jsou negativní postoje k užívání drog, tyto intervence však nefungují samostatně,- programy založené na sociálních a osobních dovednostech jsou efektivní,- interaktivní přístupy jsou efektivní,- efektivní programy zahrnují dostatečné pokrytí populace a dobu jejich sledování,- efektivní programy se zaměřují na motivy dané činnosti,- efektivní programy zohledňují etnickou příslušnost, věk a pohlaví.
<i>Rodina</i>	<ul style="list-style-type: none">- efektivní programy se zaměřují na rodinu nebo kombinují intervence zaměřené na mládež a intervence zaměřené na rodinu,- programy, které se zaměřují na rodiny, kde se rodiče dopouští nežádoucího chování, jsou efektivní,- programy, které jmenují rodiny jako jeden z komponentů, jsou efektivní,- efektivní programy kladou důraz na vztahy v rodině a podporu vzájemné komunikace,- programy, které se zaměřují na výchovu k rodičovství, jsou efektivní,- interaktivní přístupy jsou efektivní,- efektivní programy jsou zaměřené na zvýšení zájmu rodičů o děti,- efektivní programy zohledňují kulturní odlišnosti.

²⁰⁵ Zdroj: G. Burkhart (in Úřad vlády ČR, 2006, s. 5)

<i>Komunita</i>	<ul style="list-style-type: none"> - efektivní programy jsou přímo i nepřímo zaměřené na mladé lidi, - efektivní programy jsou zaměřené na normy chování, - omezování možnosti chovat se rizikově, je efektivní, - programy, které jsou založeny na vzájemné spolupráci místních institucí, jsou efektivní, - efektivní intervence v oblasti prevence podporují spolupráci i v dalších oblastech.
<i>Škola</i>	<ul style="list-style-type: none"> - programy, které si kladou za cíl udržet děti ve škole a prospívat ve vyučování, jsou efektivní, - efektivitu zvyšuje časté zapojení do preventivních programů, - efektivitu programu zvyšuje pravidelné vzdělávání učitelů, - efektivitu programu zohledňují kulturní odlišnosti a přizpůsobují se školnímu klimatu.
<i>Vrstevníci</i>	<ul style="list-style-type: none"> - efektivní programy jsou založené na zapojení vrstevníků – úspěch programu záleží na míře zapojení vrstevníků, - efektivitu programu zvyšují aktivity nabízející alternativy k nežádoucímu chování, - významným prvkem efektivních programů jsou aktivity zaměřené na odolávání tlaku ze strany vrstevníků, - dobré vztahy s kamarády, kteří se nedopouští nežádoucích způsobů chování, jsou protektivním faktorem.
<i>Prostředí</i>	<ul style="list-style-type: none"> - efektivní jsou vysoké daně z alkoholu a tabáku, - efektivní jsou legislativní opatření na zvyšování minimálního věku pro nákup alkoholu a tabáku a kontrola jejich dodržování v praxi, - zákaz některých ze sociálně patologických jevů na pracovišti je efektivní, - efektivní programy jsou zaměřené na změnu společenských norem.

Příloha č. 11 Model implementace

Model implementace (Projekt Evropská zdravá škola a drogy)²⁰⁶

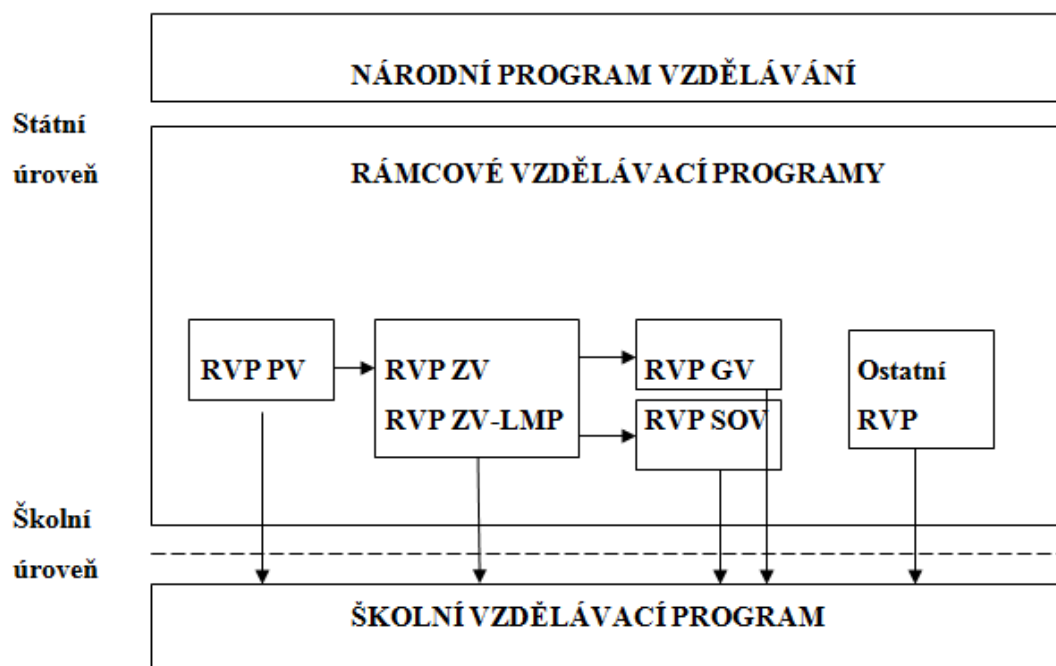
Fáze	Před zahájením (pre-start)	Příprava/plánování	Zahájení/spuštění	Udržení
<i>Kdo stojí v čele procesu</i>	koordinátor pracovní skupiny.	koordinátor pracovní skupiny.	koordinátor pracovní skupiny.	pracovní skupina, koordinátor týmu.
<i>Klíčové úkoly v této fázi</i>	sestavit pracovní skupinu a určit koordinátora, zhodnocení potřeb, práce na analýze potřeb a zájmu zainteresovaných řešit identifikované problémy a vytváření odpovídajícího společenského klimatu.	dosažení shody o dlouhodobých a krátkodobých cílech, volba školního programu primární prevence, vývoj plánu opatření (akčního plánu), zhodnocení potřeb v oblasti vzdělávání, práce na vývoji školní strategie v oblasti předcházení sociálně patologickým jevům, identifikace potřebných finančních prostředků a zdrojů.	sestavení týmu, který bude provádět program ve třídě, zachování zapojení zainteresovaných,	zachování odborné kvalifikace, zájmu, motivace a entuziasmu pracovního týmu, posouzení rolí a odpovědností pracovní skupiny koordinátora, posouzení přizpůsobení a rozvoj školního programu prevence sociálně patologických jevů, zachování zapojení zainteresovaných.
<i>Komunikace</i>	zvýšení povědomí,	zainteresovaní si vzájemně sdělují problémy a snaží	motivování pracovního týmu,	sdílení informací,

²⁰⁶ Zdroj: Sananim (2005, s. 68)

	<p>zvýšení profilu výchovy proti sociálně patologickým jevům,</p> <p>diskuze a debaty, práce na dosažení konsensu.</p>	<p>se je prozkoumat či promyslet,</p> <p>zapojení celé školy do vývoje strategie,</p> <p>podpora chápání strategie.</p>	<p>budování týmu,</p> <p>výměna a prozkoumání nápadů a obav,</p> <p>zachování zapojení zainteresovaných.</p>	<p>průběžné informování, motivování personálu,</p> <p>zachování profilu výchovy proti sociálně patologickým jevům.</p>
<p>Otázky, které jsou potřeba zodpovědět před vstupem do další fáze</p>	<p>Jsou klíčoví zainteresovaní zapojeni do prevence sociálně patologických jevů ve školním prostředí?</p> <p>Vědí, co je účinná výchova ke zdravému životnímu stylu?</p> <p>Je společenské klima ve škole způsobilé k tomu, aby se v něm rozvíjela a implementovala výchova ke zdravému životnímu stylu?</p> <p>Provedla se ve škole analýza potřeb?</p> <p>Lze na výchovu ke zdravému životnímu stylu vyhradit čas a prostředky?</p>	<p>Byl odsouhlasen odpovídající a účinný program výchovy proti sociálně patologickým jevům, který splňuje dohodnuté dlouhodobé a krátkodobé cíle?</p> <p>Byli po celou dobu této fáze zapojeni klíčoví zainteresovaní?</p> <p>Byla vytvořena a zveřejněna strategie prevence sociálně patologických jevů pro celou školu?</p> <p>Zpracovala pracovní skupina akční plán?</p>	<p>Byl ze členů sboru sestaven tým pro provedení prevence sociálně patologických jevů? Dostává se tomuto týmu podpory, vedení a koordinace?</p> <p>Jsou klíčoví zainteresovaní zapojeni a motivováni?</p> <p>Byly vyhrazeny dostatečné prostředky na to, aby se zajistilo, že bude tým složený z pracovníků školy program schopen provádět účinně?</p>	<p>Prokázalo se, že je program pro žáky poutavý a účinný?</p> <p>Jsou klíčoví zainteresovaní včetně pracovní supiny a členů personálu a zavázáni k provádění programu?</p> <p>Jsou příležitosti k tomu, aby se přemýšleno nad tím, jak lze program zlepšit?</p>

Příloha č. 12 Systém kurikulárních dokumentů

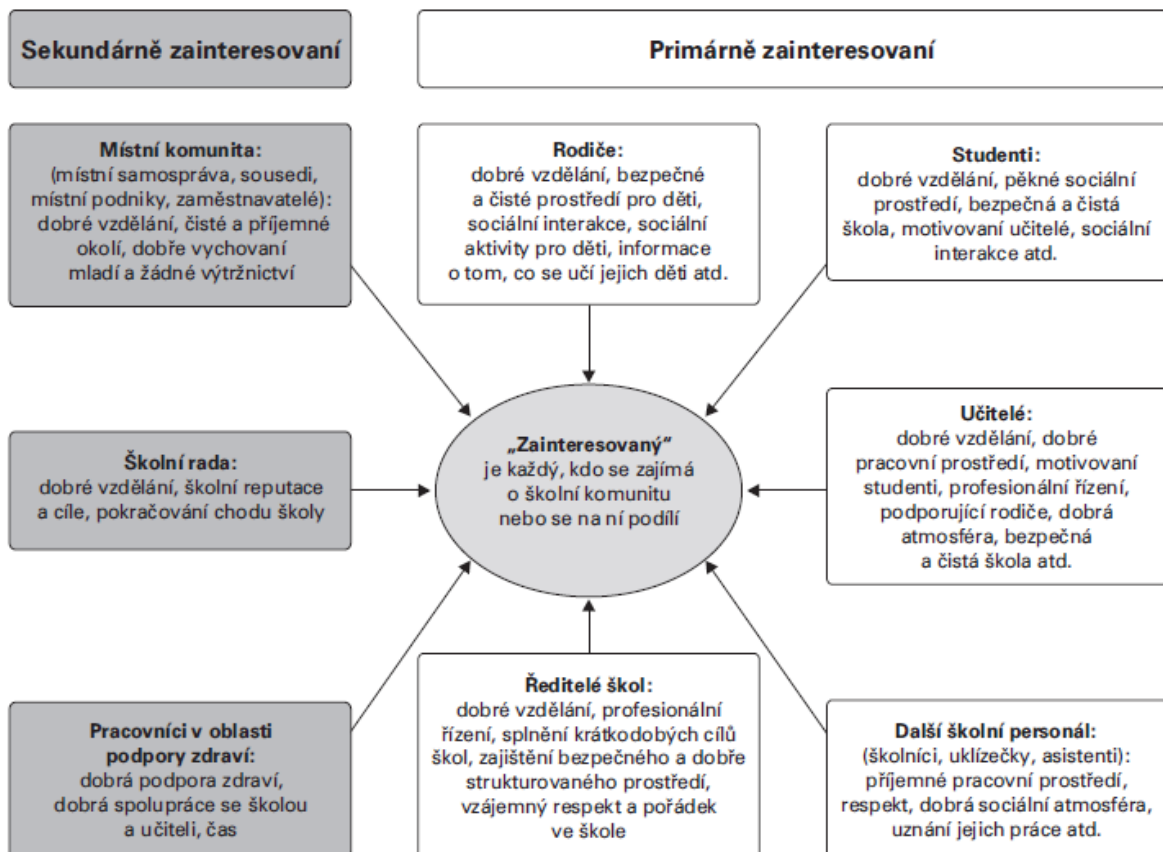
Systém kurikulárních dokumentů²⁰⁷



²⁰⁷ Zdroj: MŠMT (2005c, s. 9)

Příloha č. 13 Zapojení zainteresovaných osob do oblasti primární prevence ve škole

Zapojení zainteresovaných osob do oblasti primární prevence ve škole²⁰⁸



²⁰⁸ Zdroj: Sananim (2005, s. 52)

Příloha č. 14 Klasifikace metod

Kombinovaný pohled na výukové metody na základě kritéria stupňující se složitosti edukačních vazeb²⁰⁹:

Klasické výukové metody	Aktivizující metody	Komplexní výukové metody
<ul style="list-style-type: none"> - metody slovní <ul style="list-style-type: none"> ○ vyprávění, ○ vysvětlování, ○ přednáška ○ práce s textem, ○ rozhovor, - metody názorně-demonstrační <ul style="list-style-type: none"> ○ předvádění a pozorování, ○ práce s obrazem, ○ instruktáž, - metody dovednostně-praktické <ul style="list-style-type: none"> ○ napodobování, ○ manipulování, laborování, experimentování, ○ vytváření dovedností, ○ produkční metody. 	<ul style="list-style-type: none"> - metody diskusní, - metody heuristické, řešení problémů, - metody situační, - metody inscenační, - didaktické hry. 	<ul style="list-style-type: none"> - frontální výuka, - skupinová a kooperativní výuka, - partnerská výuka, - individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků, - kritické myšlení, - brainstorming, - projektová výuka, - výuka dramatem, - otevřené učení, - učení v životních situacích, - televizní výuka, - výuka podporovaná počítačem, - sugestopedie a superlearning, - hypnopedie.

²⁰⁹ Zdroj: J. Maňák, V. Švec (2003, s. 49)

Příloha č. 15 Přehled míst novojičínského okresu se základními školami úplnými

Přehled míst novojičínského okresu, v rámci kterých došlo k oslovení základních škol pro realizaci výzkumného řešení²¹⁰

Místa novojičínského okresu	Počet základních škol
Bartošovice	1
Bílovec	3
Frenštát pod Radhoštěm	3
Fulnek	2
Hladké Životice	1
Hodslavice	1
Jistebník	1
Kopřivnice	7
Kunín	1
Libhošť	1
Lichnov	1
Mořkov	1
Nový Jičín	6
Odry	2
Petřvald	1
Příbor	2
Sedlnice	1
Spálov	1

²¹⁰ Zdroj: http://verejna-sprava.kr-moravskoslezsky.cz/sk_seznam.html

Místa novojičínského okresu	Počet základních škol
Starý Jičín	1
Studénka	4
Suchdol nad Odrou	1
Šenov u Nového Jičína	1
Štramberk	1
Veřovice	1

Příloha č. 16 Škálový dotazník rozdaný respondentům

LIKERTOVA ŠKÁLA PRO MĚŘENÍ POSTOJŮ

Dobrý den,

jsem studentkou oboru Pedagogika na Univerzitě Palackého v Olomouci a chtěla bych Vás požádat o vyplnění dotazníku k doktorské práci na téma Postoje třídních učitelů k programům primární prevence sociálně patologických jevů na druhém stupni základních škol.

Součástí vyplnění je informovaný souhlas s anonymním zpracováním a interpretací získaných výsledků.

Děkuji, Darina Caloňová

1. **Probíhají na Vaší základní škole jednorázové preventivní programy sociálně patologických jevů určené žákům (zaměřené na přednášky, besedy, komponované pořady)?**
 - a) ano
 - b) ne
 - c) nevím

2. **Probíhají na Vaší základní škole systematicky komplexně dlouhodobé preventivní programy sociálně patologických jevů určené žákům (zaměřené systematicky na teorii, zkušenost a praxi)?**
 - a) ano
 - b) ne
 - c) nevím

3. **Kým jsou jednorázové preventivní programy sociálně patologických určené žákům (zaměřené na přednášky, besedy, komponované pořady) vedeny na Vaší základní škole?**
 - a) osobami z vnějšího prostředí
 - b) pedagogy této školy
 - c) osobami z vnějšího prostředí i pedagogy této školy
 - d) nevím

4. **Kým jsou systematicky komplexně dlouhodobé preventivní programy sociálně patologických určené žákům (zaměřené na přednášky, besedy, komponované pořady) vedeny na Vaší základní škole osobami z vnějšího prostředí?**
 - a) osobami z vnějšího prostředí
 - b) pedagogy této školy
 - c) osobami z vnějšího prostředí i pedagogy této školy
 - d) nevím

	Plně souhlasím	Souhlasím	Nevím	Nesouhlasím	Plně nesouhlasím
Pro mou práci třídního učitele v oblasti předcházení sociálně patologických jevů hodnotím jednorázové preventivní programy určené žákům (prováděné přednáškami, besedami, komponovanými pořady) za užitečné.					
Pro mou práci třídního učitele v oblasti předcházení sociálně patologických jevů hodnotím systematicky komplexně dlouhodobé preventivní programy určené žákům (zaměřené systematicky na teorii, zkušenost a praxi) za užitečné.					
Během mé přítomnosti na jednorázovém programu primární prevence sociálně patologických jevů určené žákům (prováděné přednáškami, besedami, komponovanými pořady) jsem se dověděl/a užitečnou informaci pro výchovně vzdělávací práci s ním.					

<p>Během mé přítomnosti na systematicky komplexně dlouhodobém programu primární prevence sociálně patologických jevů určené žákům (zaměřené systematicky na teorii, zkušenost a praxi) jsem se dověděl/a užitečnou informaci pro výchovně vzdělávací práci s ním.</p>					
<p>Když jsem přítomen/přítomna na jednorázovém programu primární prevence sociálně patologických jevů určené žákům (prováděné přednáškami, besedami, komponovanými pořady) tak se aktivně zapojuji s žáky do diskuze v závěru při řešení problémů a témat, které vyvstaly z programu.</p>					
<p>Když jsem přítomen/přítomna na systematicky komplexně dlouhodobém primární prevence sociálně patologických jevů určeném žákům (zaměřené systematicky na teorii, zkušenost a praxi) tak se aktivně zapojuji s žáky do činností.</p>					

Podílím se aktivně na realizaci primárně preventivních aktivit sociálně patologických jevů určených žákům na této škole spolu se školním metodikem prevence nebo školním psychologem.					
Po realizaci jednorázových (prováděné přednáškami, besedami, komponovanými pořady) či systematicky komplexně dlouhodobých (zaměřené systematicky na teorii, zkušenost a praxi) programů primární prevence sociálně patologických jevů absolvuji rozhovor se školním metodikem prevence nebo školním psychologem o jejím průběhu.					

Jaké faktory z Vašeho pohledu ovlivňují Vaši účast v jednorázovém programu primární prevence sociálně patologických jevů? (možnost zakroužkovat až tři odpovědi)

- a) věk osoby, která program primární prevence vede
- b) dosažené vzdělání osoby, která program primární prevence vede (např. středoškolské, vysokoškolské Bc., Mgr., aj.)
- c) předkládané téma žákům v programu
- d) vlastní předchozí zkušenost
- e) nařízení ze strany vedení o účasti na tomto programu
- f) způsob práce osoby, program primární prevence vede
- g) vlastní zájem o program
- h) žádné z uvedených

Jaké faktory z Vašeho pohledu ovlivňují Vaši aktivní účast v systematicky komplexně dlouhodobém programu primární prevence sociálně patologických jevů? (možnost zakroužkovat až tři odpovědi)

- a) věk osoby, která program primární prevence vede
- b) dosažené vzdělání osoby, která program primární prevence vede (např. středoškolské, vysokoškolské Bc., Mgr., aj.)
- c) předkládané téma žákům v programu
- d) vlastní předchozí zkušenost
- e) nařízení ze strany vedení o účasti na tomto programu
- f) způsob práce osoby, program primární prevence vede
- g) vlastní zájem o program
- h) žádné z uvedených

Jaké je Vaše pohlaví?

- a) žena
- b) muž

Jak dlouho působíte ve školství jako pedagog? _____

V jaké třídě jste třídním učitelem/učitelkou?

- a) 6 třídě
- b) 7 třídě
- c) 8 třídě
- d) 9 třídě

Zde se nachází prostor pro Vaše případné připomínky ke škálovému dotazníku, popř. k jeho doplnění v oblasti, která zde nebyla uvedena. Děkuji.

Příloha č. 17 Otázky k interview

Otázky položené školním metodikům prevence v rámci interview

1. Jakým způsobem probíhají programy primární prevence sociálně patologických jevů pro žáky Vaší základní školy?
2. Kým jsou v současné době na Vaší základní škole realizovány programy primární prevence sociálně patologických jevů pro žáky?
3. Kdo je, případně by měl být, hlavním realizátorem programů primární prevence sociálně patologických jevů pro žáky?
4. Jaký máte názor na přínos **jednorázových** programů primární prevence? (zaměřené besedy, přednášky, komponované programy, které trvají jednu až dvě vyučovací hodiny, většinou po určité orientaci ve znalostech a postojích žáků následuje předávání informací a poznatků spojené s odpověďmi na dotazy)
5. Jaký máte názor na přínos **komplexně dlouhodobých** programů primární prevence? (vedených kontinuálním působením na žáky prostřednictvím interaktivních činností s pevnou vnitřní strukturou, které je realizováno v blocích s minimálním časovým rozsahem 90 minut, s úvodem (objasnění očekávání, naladění), stěžejním tématem, závěrem a zhodnocením)
6. Kdo se z pedagogického sboru účastní **jednorázových** programů primární prevence sociálně patologických jevů spolu s žáky, pro které jsou programy určené?

7. Kdo se z pedagogického sboru účastní **komplexně dlouhodobých** programů primární prevence sociálně patologických jevů spolu s žáky, pro které jsou programy určeny?
8. Jak hodnotíte Vy sám/sama přítomnost třídního učitele v programu primární prevence sociálně patologických jevů (jednorázového, či komplexně dlouhodobého) určeného žákům?
9. Jakým způsobem dochází ke zhodnocení realizovaného programu primární prevence sociálně patologických jevů (jednorázového či komplexně dlouhodobého) určeného žákům?
10. Co považujete v současných programech primární prevence sociálně patologických jevů určených žákům za užitečné?
11. Které nové aktivity byste v rámci realizace programů primární prevence sociálně patologických jevů určených žákům považoval/a jako přínosné?
12. Jaká je Vaše přímá zkušenost s programem primární prevence sociálně patologických jevů (jednorázového či komplexně dlouhodobého) při práci s žáky?
13. Je něco, na co jsme během našeho rozhovoru zapomněli a rád/a byste to nyní dodal/a?
14. Máte Vy nějaké otázky směrem ke mně a k výzkumnému šetření?

Příloha č. 18 Přepis interview se školními metodiky prevence

Přepis interview č. 1²¹¹

V: Položila bych Vám první otázku, a to jakým způsobem probíhají programy primární prevence a tady, na Vaší základní škole a jsou určené žákům?

R: My máme jednorázové. To jsou policie, hasiči, co objednáváme. Oni to mají určené teda pro určité ročníky. Potom začínáme spolupracovat s *****²¹², protože i u nich dodělávám si to vzdělávání. A dlouhodobě... pracujeme s ***** v rámci toho programu Bud' OK a zatím teda máme i od dětí takovou jako pozitivní zpětnou vazbu.

V: (přítakání)

R: Že je to baví, těší se na ně a myslím, že i třídním to pomáhá. Když jsme potřebovali, tak nám pomohli i říct, že tady v té třídě třeba začíná být šikana, takže...

V: (přítakání) Dobře, děkuji. **Chtěla jsem se ještě zeptat, jak je realizována primární prevence tady na Vaší základní škole subjekty vnitřními?**

R: Já jsem začlenila přímo od... ty témata, které vlastně byly doporučené Ministerstvem školství do školního vzdělávacího programu v rámci občanských výchov, výchovy ke zdraví, v dějepise, v práci s počítačem, kyberšikana, šikana.

V: Dobře, děkuji. **Vy jste nyní zmínila subjekty, které jsou realizátorem a kdo by měl být dle Vašeho názoru tím hlavním?**

²¹¹ Písmeno V značí osobu výzkumníka. Písmeno R zahrnuje osobu respondenta.

²¹² Vzhledem k anonymitě nelze použít konkrétní název organizace či osob, jež preventivní program realizují.

R: Jako, kdo to objednává nebo jako škola?

V: Kdo si myslíte, že by měl být takovým tím hlavním realizátorem?

R: Já si myslím, že by to měl být někdo mimo školu. Oni to teda chtějí omezit, že to budou dělat metodici, ale podle mě je lepší, když přijde někdo jakoby zvenčí, že má na to úplně jiný náhled, než ten metodik, který prostě běžně učí. Já třeba učím ve všech třídách, a jakože, tak se.... Je to takové... kolikrát nám unikají některé věci, protože ty děcka dennodenně vidíme, takže si myslím, že by... buď by měl být teda školní psycholog, což na některých školách je. On tam neučí, dochází do těch..., ale prostě měl by to být někdo zvenčí a ne učitel zevnitř.

V: (přítakání) Dobře, děkuji. Jaký je Váš názor na přínos jednorázových programů primární prevence?

R: Pokud přijde třeba ta policie a třídní učitel už by to nerozebral, tak je to k ničemu. Ale jako my jsme to právě zahrnuli, ať nám to vychází, že pozveme policii, nevím, pro první stupeň je to cesta do školy a vím, že v prouce se tomu budou dál věnovat. Takže tady tohle беру jako přínosné, ale kdyby se na to ten učitel toho daného předmětu vykašlal, tak je to k ničemu.

V: Jaký je Váš názor na přínos těch komplexně dlouhodobých?

R: Komplexní jsou dobré. Mně teda přijdou dobré, i třídním učitelům, ale zase... musí to být v tom rozmezí min..., maximálně tři měsíce. Prostě od sebe odděleny ty... ty programy.

V: Kdo se z pedagogického sboru účastní těch jednorázových programů?

R: Ehm. Já se snažím o to, aby tam byl vždycky třídní učitel, protože tu třídu zná nejlíp. Jasně, pokud je učitel třídní někde na školení, nebo je pryč, tak tam jde někdo jiný, kdo tam

zrovna učí, ale jinak děláme výměny, jako. Všude. Prostě i u jednorázových, u těch dlouhodobých. Já chci, aby tam byl třídní, a jsou tam třídní, když nemůže, tak se tam snažím jít třeba já jako metodik. Jinak tam je vždycky třídní.

V: (přítakání) A jak je to u těch komplexně dlouhodobých programů?

R: Tam se... tam je úplně jakoby povinnost toho... jsem to navrhla, a bylo mi to odsouhlaseno, takže taky...

V: Takže je tam třídní učitel?

R: Taky. Taky tam je třídní.

V: Jak hodnotíte Vy sama přítomnosti třídního učitele v programu? Vy jste říkala, že zná tu třídu... (skok do řeči)

R: Třídní, třídní ji zná nejlíp a myslím si, že to je jenom, když oni sedí v tom kruhu, ty děcka se chovají jinak, jinak se otevrou. Já třeba dělám ty kruhy taky, ehmm, v rámci třídnických hodin, nebo třeba odpoledne, když se sejdem. Ale ty děcka... on prostě je to najednou někdo cizí a já jsem najednou jakoby na úrovni toho žáka, pracuju s něma. Takže mě to přijde teda jako hodně teda přínosné.

V: Jaký máte názor na účast toho třídního učitele?

R: Mě to... Jako já... Mě to přijde jako plus pro toho třídního učitele. Jako, myslím si, že by tam.., i když tam není, tak aspoň potom, já nevím, nebo kdyby tam nemohl být, něco se stalo, nebo byl odvolaný, tak prostě potom aspoň s ním rozebrat. Jak s metodikem, tak s tím třídním učitelem.

V: Měl by se učitel, dle Vašeho názoru, jak Vy jste říkala, že jste byla v kolečku, účastnit, nebo být spíše pasivní pozorovatel?

R: Ne. Účastnit se.

V: (přítakání) Účastnit se.

R: Protože ty děcka... jsem jednou zkoušela, že jsem si sedla jakoby bokem a oni byli takoví, jako, že se pořád otáčeli, co na to říkám já. Kdežto když jsem tam tak jsem úplně splynula s tou třídou. Je to lepší. A mně to bylo nepříjemné, když jsem seděla bokem a jenom pozorovala.

V: (přítakání) Dobře, děkuji. **Můžu se Vás ještě zeptat, jestli se Vám někdy stalo, že by daná organizace například nechtěla toho třídního učitele na tom programu?**

R: Zatím se nám to nestalo. Ehmm, protože... Akorát nám bylo navrženo, že tam třeba nemusíme být, ale že jako ne, že by nám to zakazovali. A já jsem teda zásadně proti tomu, aby tam buď ten třídní, nebo nějaký učitel tam bude, protože to, to má být prevence a ne, aby tam někdo rozebral tu třídu a odcházeli a děcka brečely, anebo tam měl někdo nějaké sklony k něčemu.

V: (přítakání)

R: Jako jsem... Buď tam... když tam nemůže být třídní, tak tam prostě nějaký pedagog bude.

V: (přítakání) Dobře. **Už jste zmínila i zhodnocování tohoto programu. Můžu se zeptat, jakým způsobem dochází ke zhodnocení realizovaného programu u Vás?**

R: Pokud se to týká, ehm, policie, tak ta většinou teda mluvila s třídními učiteli. Občas jsem se, pokud jsem zrovna neučila, tak jsem tam byla u toho já. Ale co se týká těch dlouhodobých, tak jsem tam já, třídní učitel a právě ten lektor, nebo ten daný člověk, který zrovna má tu preventivní akci.

V: Dobře, děkuji. **Co považujete v současných programech primární prevence za nejvíce užitečné?**

R: Ehm, mi se líbí ty vztahy ve třídě, co se týká šikany a o závislostí, a to jak návykové látky, tak i v současné době počítače, mobilní telefony, facebook.

V: **Jaké další nové aktivity byste ještě považovala za přínosné?**

R: Ehm, v co jsme... udělat. Mě teda se líbí takové ty, ehm, adaptační kurzy a tady tohle to, že my to třeba máme pro šesté třídy tím, že přechází na druhý stupeň, ale myslím si, že by to bylo vhodné, já nevím, pro... vlastně pro každou třídu a na začátku, nebo i na konci toho školního roku. Že to je... akorát tam jde o to financování, no.

V: (přítakání)

R: Pokud je vypracovaný projekt... My jsme teda teďka chytli dva projekty, takže jsme loni a letos měli šestáky, ale rodiče si to nezaplatí a škola na to taky nemá peníze. Takže asi spíš přes nějaké ty projekty, jako co je dotované tou Evropskou unií.

V: Dobře a děkuji. **O tom, jakou máte přímou zkušenost s programem primární prevence, jste mi již v rámci některých otázek zodpověděla, ale chtěla jsem se dále zeptat, zda jste program sama někdy realizovala?**

R: Realizuji to v rámci třídnických hodin. Jsme si dali... nebo jsem udělala vlastně seznam, že každý měsíc má každá třída třídnickou hodinu. Může jich mít i třeba dvě, když se vyskytne

nějaký problém v té třídě, tak se to řeší... témata jsem taky nastavila tak, aby prostě nějakým způsobem plynuly s tím, že pokud je nějaká situace, tak si to může ten třídní prohodit s tím, že se potom na aktivu učitelů bavíme o tom, co by se tam mělo probrat, co je hlavním tématem. A každý měsíc takhle mám zpětnou vazbu od učitelů, jestli měli tu třídnickou hodinu, jestli se vyskytl nějaký problém. Takže to jsme tak zařídili, co jsem nastoupila, vlastně na toho metodika.

V: (přítakání) Dobře, děkuji. Zeptám se, jestli Vás ještě napadá otázka, která třeba z mojí strany nezazněla, a přesto Vy ji pokládáte za důležitou v oblasti té primární prevence?

R: (odmlka) Mělo by být důležité to, jak oni zatím zrušili ty dvě hodiny pro ty metodiky. Tak si myslím, že by měly být. Protože tady sedíme... já mám teda výhodu, že vlastně spolupracuju s výchovnou poradkyní, ale jako to je... aby se stihly vlastně objednat ty programy, aby se stihlo řešit i s těma děckama, že oni chodí, mají problém. Tak prostě je na to málo, málo času. Jako, že bych občas fakt byla ráda, kdybych tady nemusela sedět do pěti do večera a dodělávat všechno... jako, nějaký, nějaký ten...čas pro něho.

V: Můžu se zeptat, jaká je Vaše délka praxe ve školství a jako školní metodik?

R: Já učím pět let. Jako metodik jsem rok s tím, že jsem loni, kdy jsem měla vlastně přebírat, tak jsem spolupracovala už jako neoficiální metodik s výchovnou poradkyní, protože ona měla dvě funkce. Já jsem se rok s ní jakoby zaučovala, že jsem objednávala už ty programy, ale byla jsem jakoby pod ní. Takže sama rok a spolu vlastně dva roky.

V: (přítakání) A máte ještě Vy nějaké otázky směrem ke mně a k tomuto šetření?

R: Asi ne.

V: Dobře. Já Vám moc děkuji za rozhovor.

Přepis interview č. 2

V: Položila bych Vám první otázku, a to jakým způsobem probíhají programy primární prevence tady, na Vaší základní škole, a jsou určeny žákům?

R: Začala jsem studovat toho školního metodika prevence, ale ještě na to nemám ty papíry, pokud se nepletu, jo..., takže to dělám tak ve svém volném čase. Zorganizovali jsme... Nový Jičín pořádá preventivní pořady, ehm, programy pro druhou, pátou a osmou třídu, tak osmáci byli, už obě dvě třídy, co máme, jo? A osmáci ještě by v druhém pololetí měli setkání tady, jestli Vám něco říká, Vy nejste odsud?

V: Z Jičína.

R: Z Jičína? Nového?

V: Ano.

R: Tak tady, v Novém Jičíně, jak oni se jmenujou? A oni fungují i v Ostravě.

V: *****?

R: *****, tak ten ***** s nima pracoval, ale teďka, jak teďka, jak je na vlastní noze, tak on nám dělal, teďka v pondělí prevenci drogy jedna devítka, zítra přijde na prevenci druhá devítka, to jsou dvě hodiny, s tím, že jsem se s ním domlouvala a ty děcka jako říkaly, ta jedna devítka, že se jim to velmi líbilo, takže zřejmě bych pro ně ještě s ním domluvila jeden program tady na tydle drogy s tím, že nabízí setkání s nějakým člověkem, který zřejmě ty drogy bral a nějak to zvládl. Jo, takže to by měly devítky a osmičky měli jednat letos už s tou policií a s těma ještě také by měli tady tohle, ten preventivní program ty drogy s tím, že letos by měli ty drogy, takové to obecné povídání s tím ***** a příští rok, že bychom

se zřejmě domluvili, že by bylo zase s tím, s tím, ehmmmm, s tím narkomanem, jo? Takže tak to máme vymyšlený.

V: A máte i ty jednorázové přednášky?

R: Máme jednorázové akce

V: I s tím panem *** navazující, kontinuální?**

R: No, prostě, prostě no tak každé rok něco budeme, ta policie to třeba má pro druhou, pátou a osmou třídu, programy, jo? Takže vlastně tím projdou, ta druhá, to ... Vám jsem jenom slyšela vyprávění, zase Policie Nový Jičín. Já nevím, jestli jste to slyšela, nějaký Ajax, Alex, nějaký pes, jo, že to bylo velmi pěkný, ale na to nejsou peníze, ale takže oni nám udělají ještě pro dvojku, pětku, ehmm a právě to velmi chválili, teda jo, ty osmičky, co byli, tak byli ti kolegové velmi spokojeni. Jo, tak to je zřejmě taková prevence u těch větších, té kriminality, pak druháci a pátáci, co jim tak může hrozit...

V: Takže teď jste popisovala prevenci, která je realizována těmi vnějšími subjekty.

R: Ano.

V: Je realizována vnitřními subjekty ve škole?

R: Bože, to je slovník. No, já Vám něco řeknu, my tady máme, my tady máme, nějaký tý dvdíčka a až já je sestuduju, tak se na to kouknu, tak bych... jsem si právě říkala, že tyhle různé zkratky, jo. Jako, já nevím, rodinná výchova, výchova ke zdraví, VOB, výchova k občanství, takže do toho bych to těm vyučujícím nabídla, protože jestli je to tady, anebo je to vedle, nebo to mám ve fyzice, to je na několika místech v této škole, tak tam se právě možnost taky pracovat s těma žákama. Jo, to že máme, takže to bychom také chtěli využívat, ale zatím jsme do toho moc nešli.

V: Dobře, děkuji. **Mohu se zeptat, koho považujete za hlavního realizátora těchto programů?**

R: Tomu bych se měla věnovat já, až... až dostanu papír, jako oficiálně, protože já to zatím studuji, studuji to zatím a takže příští školní rok jako by to už mělo bejt oficiálně.

V: Jaký je Váš názor na přínos jednorázových programů, jako jsou přednášky, besedy a komponované pořady?

R: Jo, k tomu Vám mohu říct příklad, co se nám stalo minulej rok. Tady byli ti záchranáři, ale ne jako doktoři, ale ten střední zdravotní personál. To jsou teďka bakaláři, že jo a měli přednášku záchrana života, jak budou dávat první pomoc a tak a stalo se nám, já nevím, to je dva, tři měsíce, že kluci tady dávali první pomoc nějakému pánovi, jo? A právě o tom mluvili, jeden kluk byl právě z devítky, z mé třídy, tak právě, když jsem se ho na to ptala, tak říkal, že si vlastně vzpomněl, ehm, na tohle to školení plus ještě teda zavolali to, nějakých to, těch 118 nebo kolik a tam vlastně je ještě oni řídili, ale vlastně to jim pomohlo. Takže z toho bychom mohli usuzovat, že to má význam, protože oni, jako přiznejme si, že u těch učitelů oni dost tak vypnou. Když mi začnem mluvit, oni jsou tak naučený, že vypnou a nevnímají nás (úsměv).

V: (přítakání)

R: Jo? Třeba tady, jak ten *****, tak fakt ta devítka, byla velmi spokojena, tak uvidím zejtra, co ta druhá. Jestli teda budou také tak spokojeni.

V: Dobře, děkuji. **Jaký je Váš názor na přínos komplexně dlouhodobých programů?**

R: No, tak určitě. Tak teoreticky by se to mělo... No, tak to určitě má pro ně význam. Určitě, no. Aspoň pro někoho.

V: V čem si myslíte, že ten význam spočívá?

R: V čem spočívá ten význam? No, v tom, že... ehm... že si to za první zopakují, za druhý, že mluví s lidma z praxe. To je pro ně velmi důležité. Mě třeba překvapilo, my jsme měli setkání s pamětníci, to jsme zorganizovali pro ty devátáky a já jsem nečekala jako, že budou až tak jako vzorní. Paní jako nemluvila žádný jako, že by třeba prošla koncentračním táborem, to ne, ale vykládala, že... prostě... se jako skrývali a ty děcka jako to dost zaujalo, jo. Když třeba mluvila ta paní, co to uvádí, tak dávali pozor, ale tady, to byli absolutně ticho, jo. Tak si myslím, že to význam má. Hlavně jako že má význam pro ně, když mluví s někým, kdo jako s tím dělá, jo. Jako vlastně ten zážitek, že jim může zprostředkovat, no.

V: Kdo se z pedagogického sboru účastní těchto jednorázových aktivit?

R: No, měl by se účastnit třídní, takže většinou ten třídní, nebo ten, kdo učí v té hodině, no.

V: A těch komplexně dlouhodobých se účastní z pedagogického sboru jaké osoby?

R: No, většinou s nima jede třídní. Jo, třídní by to měli být, jako takový hlavní.

V: Jaký smysl přisuzujete Vy sama přítomnosti třídního učitele na programu?

R: (odmlka) No, tak jako... Tak samozřejmě víc se ty děcka dověděly, tak to je dobře a i nakonec ví, jak reagují a může se... může k tomu sám nějak zareagovat v dalších hodinách. Tak asi je to důležitý, no.

V: Chtěla jsem se dále zeptat, jaký je Váš názor na to, aby se třídní učitelé těchto programů účastnili pasivně, nebo aktivně?

R: (odmlka) Emmm No, já jsem teďka, jak jsem byla na tom školení, tak právě z toho ***** tam měl, jak provádí nějakou prevenci, té šikany v šesté třídě a právě tam ta učitelka, je tam... to..., to bylo hrozný, bylo to v sobotu vodpoledne a teďka takovej rachot, když nám to pouštěli, jako jak von to natočil, tak jsme úplně trpěli (úsměv) a teď vlastně ten učitel jako má to ztišovat, nemá to ztišovat, že. No, je to otázka, no jestli se má zapojovat. Když to jako zase pořádá ten *****, ten, jak von se jmenuje, ten ***** se tam jako na tu paní učitelku taky jako párkrát obrátil, tak... jo, tak když už tam je, tak asi nějakým způsobem by měla jako na tom participovat, no. Ale zas jako to pořádá ten, ta organizace, no.

V: (přítakání)

V: Dobře, děkuji. **Jakým způsobem dochází ke zhodnocení proběhlého programu primární prevence?**

R: No, tak určitě, určitě ten třídní s těma děčkama si o tom promluví a pak třeba i my tady v té sborovně, že si jako mezi sebou řekneme, jestli třeba to mělo cenu, anebo příště už do tohohle nejdem, že to prostě ještě když ty děcka tam něco platěj, tak to už vůbec, že... že to byly vyhozený peníze, že jo. Určitě nás zajímá, jako jakou to má úroveň a jestli teda to není zbytečně ztracenej čas, no.

V: **Ráda bych se ještě zeptala, co považujete za nejvíce užitečné z těchto programů primární prevence?**

R: No, tak když se podaří, že jsou to lidi z praxe, jo, že vopravdu to je vidět a můžou se i nadechnout a říct jako věci kolem, jo?

V: **Jaké aktivity byste považovala ještě za přínosné v této oblasti?**

R: (odmlka) No, tak jako, ehmm, tam... ehmm. No, nevím zrovna.

V: (přítakání) Ještě se zeptám na poslední otázku, jaká je Vaše přímá zkušenost s programem primární prevence?

R: No, teď ji teprve začínám získávat, vlastně.

V: A podařilo se Vám, že jste někdy seděla v, v tom daném terapeutickém kolečku s žáky, když tady třeba byl *** nebo pan *****?**

R: No, to já mám až zejtra, takže jsem se, teď jak tady byl, nebyla a teďka to budu mít jak s tou policií, to jeli ti třídní učitelé, takže zatím takhle ne. A nic si nevybavuju...

V: Realizovala jste sama tady takový typ aktivit?

R: Ne, ne, ne. Nic speciálního ne.

V: Dobře.

R: Jenom, co jsme vyšetřovali nějaký problémy, ale takhle jako s třídou, to ne.

V: Dobře. Děkuji. **Je něco, na co já jsem se zapoměla zeptat během rozhovoru, a Vy považujete za důležité, aby to zaznělo?**

R: Nic mě nenapadá.

V: Jaká je Vaše délka praxe ve školství?

R: Přibližně 26 let.

V: Jaká je Vaše délka praxe jako školní metodik?

R: Druhým rokem, ale víc se tomu věnuju jako tento rok.

V: Dobře, děkuji. A máte ještě otázky směrem ke mně a k tomuto výzkumnému šetření?

R: Nevím, no tak jako, problém je, že když je něčeho moc, tak je toho příliš. Chce to, prostě tak rozumně, no. Protože jako fakt občas má člověk pocit, že lítáme jak hadr na holi, no.

V: Děkuji za rozhovor.

Příloha č. 19 Informovaný souhlas

Informovaný souhlas s účastí na výzkumném šetření

„Postoje třídních učitelů k programům primární prevence sociálně patologických jevů na druhém stupni základních škol“

Prohlašuji, že jsem byl/a seznámen/a s podmínkami účasti na výzkumu „Postoje třídních učitelů k programům primární prevence sociálně patologických jevů na druhém stupni základních škol“ a že se jej chci dobrovolně zúčastnit.

Beru na vědomí, že údaje poskytnuté pro účely výzkumného šetření budou anonymně zpracovány, použity pouze k interpretaci výsledků a nedojde k jejich prezentaci třetí osobě. Zároveň jsem si vědom/a, že i ze strany výzkumníka nelze vždy předpovědět všechny okolnosti a situace, které se mohou během realizace výzkumného šetření udát, a proto mohu kdykoliv na základě svého vlastního uvážení z výzkumného šetření odstoupit.

Příloha č. 20 Extrakce faktorů

Následující tabulka poukazuje na extrakci faktorů

Total Variance Explained

Komponenty (Components)	Vlastní čísla (Initial Eigenvalues)			Hodnoty vyčerpáného rozptylu po extrakci (Extraction Sums of Squared Loadings)			Hodnoty vyčerpáného rozptylu po rotaci (Rotation Sums of Squared Loadings)		
	Celkem (Total)	Variabilita (% of Variance)	Kumulativní součet (Cumulative %)	Celkem (Total)	Variabilita (% of Variance)	Kumulativní součet (Cumulative %)	Celkem (Total)	Variabilita (% of Variance)	Kumulativní součet (Cumulative %)
1	1,916	27,365	27,365	1,916	27,365	27,365	1,705	24,352	24,352
2	1,554	22,199	49,564	1,554	22,199	49,564	1,655	23,645	47,996
3	1,081	15,439	65,002	1,081	15,439	65,002	1,190	17,006	65,002
4	,972	13,886	78,888						
5	,799	11,421	90,309						
6	,367	5,240	95,549						
7	,312	4,451	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

□

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií



Autoreferát disertační práce

**Postoje třídních učitelů k programům primární prevence sociálně
patologických jevů na druhém stupni základních škol**

Olomouc 2013

Mgr. Darina Caloňová

Jméno autora disertační práce

Mgr. Darina Caloňová

Jméno vedoucího disertační práce

doc. PhDr. PaedDr. Kamil Janiš, CSc.

Jména oponentů

doc. PhDr. Jitka Skopalová, Ph.D.

doc. PaedDr. Jiří Nikl, CSc.

Místo a termín obhajoby

Olomouc, 2013

OBSAH AUTOREFERÁTU DISERTAČNÍ PRÁCE

1 ABSTRAKT A KLÍČOVÁ SLOVA.....	51
2 ÚVOD DO ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY	6
3 CÍLE DISERTAČNÍ PRÁCE	8
4 OBSAH DISERTAČNÍ PRÁCE.....	10
5 EMPIRICKÉ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ A JEHO VÝSLEDKY.....	12
6 ZÁVĚR DISERTAČNÍ PRÁCE.....	20
7 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	25
8 ODBORNÉ KURIKULUM	59
9 SEZNAM ČINNOSTI AUTORA	62

1 ABSTRAKT A KLÍČOVÁ SLOVA

Abstrakt

Disertační práce se zaměřuje na problematiku primárně preventivních programů sociálně patologických jevů, které jsou určeny pro žáky druhého stupně základních škol novojičínského okresu a postoje třídních učitelů k nim. Práce se orientuje na zpracování teoretického základu zvolené problematiky a realizaci empirického výzkumného šetření na toto téma.

Klíčová slova

Primární prevence, postoj, program, třídní učitel, žák

Abstract

The dissertation focuses on primary prevention programmes of socio-pathological phenomena, which are designed for pupils of the second grade at primary schools in the district of Nový Jičín and studies attitudes of classroom teachers towards them. The work focuses on the theoretical basis of the chosen issues and empirical implementation of the research on this topic.

Key words

Primary prevention, attitude, programme, class teacher, pupil

2 ÚVOD DO ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY

Disertační práce se zabývá jedním z aktuálních témat současnosti, a to primární prevencí sociálně patologických jevů ve školním prostředí, která je určena žákům.

Přestože je i dnes stále nepostradatelnou a těžko nahraditelnou institucí rodina, jejímž cílem je uvést dítě do příslušného kulturního prostředí a naučit jej orientaci a společenským standardům, na významu neztrácí ani škola, která na výsledky této primární socializace navazuje (Kraus, Poláčková, et al., 2001). Období školního vzdělávání hraje důležitou roli nejen při formování a snaze o správný rozvoj osobnosti žáků, ale poskytnutím pravdivých informací ovlivňuje jejich budoucí názory a postoje, podporuje rozvoj jejich vlastní zodpovědnosti. Žáci a mladí lidé, kteří se nedokážou vyrovnat s požadavky společnosti, konflikty, školními problémy či náročnými životními situacemi, hledají poté jako náhradní řešení užívání návykových látek, záškoláctví, dopouštění se šikany či dalších forem nežádoucího chování spadající právě do oblasti sociálně patologických jevů (MŠMT, 2009).

Jedná se o jeden z mnoha důvodů, proč je potřeba věnovat mimořádnou pozornost primární prevenci sociálně patologických jevů u školní populace a proč je potřeba začlenění těchto aktivit do školních vzdělávacích programů. Ve školách je v současné době prováděna preventivní intervence a dochází k realizaci preventivních programů. Zahrnuty jsou jak programy jednorázové, tak rovněž komplexně dlouhodobé, které se stávají nabídkami ze strany nestátních neziskových organizací, ale také i ze strany policie, hasičů a jiných subjektů participujících na problematice primární prevence sociálně patologických jevů ve spolupráci se školou, a které jsou zahrnuty následně do Minimálního preventivního programu.

Primární prevence by se měla stát součástí výuky a života žáků základních škol a dalších školských zařízení. Je nutné se vyvarovat zjednodušeného pojetí zdravého životního stylu a jeho zařazení do předmětů jako tzv. „žhavá“ témata. Naopak by mělo dojít k osvojení si kompetencí životního stylu, který je nejúčinnějším preventivním nástrojem (Tlapák, 2005). Již Strategie Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky na období roku 2009 až 2012 vyzdvihovala efektivnost primární prevence, která zahrnuje kontinuálnost, komplexnost a interakci. Programy by měly napomáhat žákům čelit sociálnímu tlaku, zlepšit komunikaci, zvládnout konflikty, odmítat návykové látky, zvýšit sebevědomí a zvládnout úzkost a stres.

Jednorázové akce byly a dnes stále ještě jsou převažující formou primární prevence sociálně patologických jevů na základních školách, především pro svou finanční nenáročnost, ačkoliv nejsou schopny nahradit systematickou a soustavnou práci s žáky. Je proto potřeba se zamyslet nad významem a propracovaností komplexně dlouhodobých programů primární prevence a neopomenout do něj zahrnout také třídního učitele, který se na ní významnou měrou podílí. Třídní učitel může lépe své žáky pozorovat v odlišných situacích, než je standardní frontální výuka a spolupodílet se na třídním klimatu. Zároveň dokáže napomoci realizátorům primárně preventivních programů k bližšímu poznání osobnosti jednotlivých žáků či prostředí, ze kterého žáci pocházejí a zvýšit tak efektivitu působení.

Třídní učitel může značně ovlivnit příznaky výskytu sociálně patologických jevů, a to jak v pozitivním slova smyslu, tak v negativním. Jeho angažovanost v oblasti primární prevence může začít poskytnutím vhodného vzoru žákům, získání si autority na základě charakterových a morálních vlastností, kladným a spravedlivým postojem, optimismem a znalostmi (MŠMT, 2007). Svým vlastním postojem k programům primární prevence může rovněž ovlivnit také přístup žáků k těmto aktivitám školy a jejich vlastní účast. Jak uvádí L. Skácelová (2003a), čím je dítě více v programu aktivní, tím více se na něj preventivně působí. Měl by také zvýšit efektivitu procesu primární prevence ve spolupráci se školním metodikem prevence, zprostředkováním komunikace s ostatními členy pedagogického sboru či komunikací a spoluprací s dalšími subjekty, které mají v centru zájmu primární prevenci sociálně patologických jevů (MŠMT, 2007).

Výše popsaná angažovanost třídního učitele k primární prevenci, zvláště ke komplexně dlouhodobé, je u řady z nich velmi odlišná. Někteří je vítají a aktivně se spolu s žáky do programu zapojují. Jiní v nich neshledávají žádný smysl, neprojevují zájem při jejich realizaci a nepodporují je svou účastí. Existují i tací třídní učitelé, kteří by se jich rádi účastnili, ale nemohou z hlediska organizace školy. Nepřítomnost třídního učitele na aktivitách žáků jeho třídy se může odrazit nejen v chování žáků samotných, ale v celém třídním klimatu a snížit tak efektivitu primárně preventivních programů. Z toho důvodu věnuje disertační práce pozornost postojům třídních učitelů k programům primární prevence sociálně patologických jevů realizovaných na druhém stupni základních škol a faktorům, jež postoje ovlivňují. Postoje a příčiny třídních učitelů se mohou následně stát vodítkem školních metodiků prevence k další práci s touto cílovou skupinou.

3 CÍLE DISERTAČNÍ PRÁCE

Hlavním cílem disertační práce je zdůraznit význam třídních učitelů druhého stupně základních škol v oblasti primární prevence sociálně patologických jevů a zjistit jejich postoje k jednorázovým a systematicky komplexně dlouhodobým preventivním programům.

Splnění hlavního cíle disertační práce je podmíněno dosažením dílčích cílů, a to cílů teoretické části práce a cílů empirické části práce.

Teoretická část práce nabízí zpracovanou problematiku primární prevence a význam třídních učitelů v ní, jelikož mohou právě pedagogičtí pracovníci výraznou měrou ovlivnit výskyt sociálně patologických jevů, a to jak v negativním, tak pozitivním slova smyslu. Oblast primární prevence směřuje k její realizaci ve školním prostředí a k typům programů, jež jsou v současné době aktuální. Teorie je doplněna významem programu SEL²¹³, známým jako sociální and emocionální učení, jenž napomáhá snížení problematického chování žáků. Uvedený typ programu působí v rámci primární prevence a zahrnuje do své realizace pracovníky základních škol, zejména třídní učitele. Ti jsou zde vnímáni jako stěžejní osoby, které by měly primární prevenci realizovat pod dohledem supervizora. Přestože program našel uplatnění především ve Spojených státech amerických, nachází své místo také ve vybraných evropských zemích, avšak doposud ne v České republice. Jedna z podkapitol se zaměřuje na význam postojů, které se výraznou měrou zasazují u třídních učitelů o efektivní dopad primární prevence sociálně patologických jevů na žáky.

Teoretická část disertační práce si klade za dílčí cíle:

- zpracováním české i zahraniční odborné literatury vymezit v rámci textu základní pojmy disertační práce (postoje, třídní učitel, programy primární prevence),
- vymezit a ukotvit problematiku postojů pro potřeby vymezené problematiky,
- zdůraznit význam a roli třídního učitele v oblasti primární prevence,
- popsat možnou vhodnou alternativu současného systému primární prevence,
- popsat programy primární prevence v prostředí druhého stupně základních škol.

Cílem empirické části disertační práce je objasnit postoj třídních učitelů k jednorázovým či komplexně dlouhodobým programům primární prevence, které jsou realizovány na druhém stupni základních škol. Vedle třídních učitelů je oslovena skupina školních metodiků prevence, u kterých je výzkumníkem zjišťován názor na současnou

²¹³ Social and Emotional Learning

problematiku primární prevence v základních školách a roli třídních učitelů v nich. Empirická část práce v rámci závěrečné interpretace výsledků výzkumného šetření pohlíží na program SEL, a to s cílem možného zařazení programu do podmínek českých základních škol.

Empirická část disertační práce si klade za dílčí cíle následující:

- zaměřit se prostřednictvím výzkumného šetření na postoje třídních učitelů druhého stupně základních škol k jednorázovým a systematicky komplexně dlouhodobým programům primární prevence v základních školách novojičínského okresu,
- prozkoumat faktory, jež ovlivňují aktivní účast třídních učitelů druhého stupně základních škol v jednorázových a systematicky komplexně dlouhodobých programech primární prevence sociálně patologických jevů,
- zjistit názor školních metodiků prevence na roli třídních učitelů druhého stupně základních škol novojičínského okresu v jednorázových a systematicky komplexně dlouhodobých programech primární prevence sociálně patologických jevů,
- zjistit možné postoje třídních učitelů základních škol v novojičínském okrese, které by korespondovaly se zaměřením programu SEL.

4 OBSAH DISERTAČNÍ PRÁCE

ÚVOD

1 POSTOJE A JEJICH VÝZNAM

- 1.1 Vymezení a vznik postojů jedince
- 1.2 Systém postojů a jejich vztah k chování jedince
- 1.3 Funkce a struktura postojů
- 1.4 Změna postojů jedince

2 TŘÍDNÍ UČITEL NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL

- 2.1 Role školy v oblasti primární prevence sociálně patologických jevů
- 2.2 Učitel a třídní učitel na 2. stupni základních škol
- 2.3 Význam třídního učitele v oblasti primární prevence sociálně patologických jevů na 2. stupni základních škol
- 2.4 Program SEL a jeho využití v oblasti primární prevence sociálně patologických jevů základních škol za přispění třídních učitelů

3 PRIMÁRNÍ PREVENCE SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝCH JEVŮ NA DRUHÉM STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL

- 3.1 Sociálně patologické jevy versus rizikové chování v primární prevenci
- 3.2 Primární prevence sociálně patologických jevů a její vymezení
- 3.3 Programy primární prevence sociálně patologických jevů určené žákům
- 3.4 Programy primární prevence sociálně patologických jevů ve školním prostředí určené žákům a jejich realizace

4 POSTOJE TŘÍDNÍCH UČITELŮ K PROGRAMŮM PRIMÁRNÍ PREVENCE SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝCH JEVŮ URČENÝCH ŽÁKŮM NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL

- 4.1 Výzkumný problém, cíle výzkumného šetření, výzkumné otázky a hypotézy
- 4.2 Charakteristika respondentů výzkumného šetření
- 4.3 Popis použitých metod sběru dat výzkumného šetření
- 4.4 Realizace pilotáže, předvýzkumného a hlavního výzkumného šetření

5 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

- 5.1 Postoje třídních učitelů k programům primární prevence

5.2 Aktivní účast třídních učitelů v programech primární prevence

5.3 Faktory ovlivňující aktivní účast třídního učitele v programech primární prevence

5.4 Interpretace rozhovorů se školními metodiky prevence

5.5 Závěr výsledků výzkumného šetření

ZÁVĚR

POUŽITÉ ZDROJE

SEZNAM ZKRATEK, OBRÁZKŮ, TABULEK A PŘÍLOH

5 EMPIRICKÉ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ A JEHO VÝSLEDKY

Výzkumník před zahájením hlavního výzkumného šetření zrealizoval předvýzkum, v rámci kterého si ověřoval vhodnost zvolených metod. Do šetření byly vybrány základní školy novojičínského okresu s 2. stupněm, jejichž počet je celkem 45. Základních škol v počtu 7 nebylo osloveno z důvodu zaměření dané školy. Dvě z nich zahrnovaly pouze první stupeň, další čtyři školy byly základními školami speciálními a jedna z nich byla základní škola zvláštní. Výzkumník se v takovém případě domníval, že takto specifické zaměření dané školy může mít vliv na zkresení získaných výsledků. Práce třídních učitelů, školního metodika prevence či obsah primární prevence sociálně patologických jevů budou vzhledem k jinému typu žáků odlišné.

Z celkového počtu 38 zařazených základních škol do šetření oslovil výzkumník v rámci předvýzkumu 3 školy. Pouze 2 byly ochotny se do předvýzkumu zapojit, což se dotýkalo tedy 2 školních metodiků prevence a 5 třídních učitelů. Do hlavního výzkumného šetření se následně zapojilo z oslovených 35 základních škol 31, přičemž konkrétně se šetření zúčastnilo 127 třídních učitelů a 30 školních metodiků prevence. Pro třídní učitele byl vytvořen škálový dotazník (Likertova škála) a se školními metodiky prevence bylo provedeno interview.

V souvislosti s cíli výzkumného šetření, které je možné shlédnout v kapitole 3, byl stanoven také výzkumný problém. Ten je následující: *Jaké jsou postoje třídních učitelů druhého stupně základních škol novojičínského okresu k programům primární prevence sociálně patologických jevů určené žákům?*

Na základě studia literatury byly k výzkumnému problému formulovány následující hypotézy:

Hypotéza 1: *Vnímání užitečnosti jednorázového a systematicky komplexně dlouhodobého programu primární prevence sociálně patologických jevů závisí na délce praxe třídního učitele ve školství.*

Hypotéza č. 1.1

H₀: Mezi vnímáním užitečnosti jednorázového programu primární prevence sociálně patologických jevů ze strany třídního učitele a jeho a délkou praxe ve školství není statisticky významná závislost.

H_A: Mezi vnímáním užitečnosti jednorázového programu primární prevence sociálně patologických jevů ze strany třídního učitele a jeho a délkou praxe ve školství je statisticky významná závislost.

Hypotéza č. 1.2

H₀: Mezi vnímáním užitečnosti systematicky komplexně dlouhodobého programu primární prevence sociálně patologických jevů ze strany třídního učitele a jeho a délkou praxe ve školství není statisticky významná závislost.

H_A: Mezi vnímáním užitečnosti systematicky komplexně dlouhodobého programu primární prevence sociálně patologických jevů ze strany třídního učitele a jeho a délkou praxe ve školství je statisticky významná závislost.

Hypotéza č. 2: *Aktivní účast třídního učitele v jednorázovém a systematicky komplexně dlouhodobém programu primární prevence sociálně patologických jevů závisí na délce praxe třídního učitele ve školství.*

Hypotéza č. 2.1

H₀: Mezi aktivní účastí třídního učitele v jednorázovém programu primární prevence sociálně patologických jevů a délkou praxe třídního učitele ve školství není statisticky významná závislost.

H_A: Mezi aktivní účastí třídního učitele v jednorázovém programu primární prevence sociálně patologických jevů a délkou praxe třídního učitele ve školství je statisticky významná závislost.

Hypotéza č. 2.2

H₀: Mezi aktivní účastí třídního učitele v systematicky komplexně dlouhodobém programu primární prevence sociálně patologických jevů a délkou praxe třídního učitele ve školství není statisticky významná závislost.

H_A: Mezi aktivní účastí třídního učitele v systematicky komplexně dlouhodobém programu primární prevence sociálně patologických jevů a délkou praxe třídního učitele ve školství je statisticky významná závislost.

Hypotéza č. 3: *Postoje třídních učitelů k jednorázovým a systematicky komplexně dlouhodobým programům primární prevence sociálně patologických jevů závisí na vybraných faktorech, kam výzkumník řadí věk a vzdělání zdroje, který program vede. Rovněž ale také obsah, který žákům předává a způsob práce s nimi.*

Hypotéza č. 3.1

H₀: Mezi vnímáním užitečnosti jednorázového programu primární prevence sociálně patologických jevů třídními učiteli a vybranými faktory není statisticky významná závislost.

H_A: Mezi vnímáním užitečnosti jednorázového programu primární prevence sociálně patologických jevů třídními učiteli a vybranými faktory je statisticky významná závislost.

Hypotéza č. 3.2

H₀: Mezi vnímáním užitečnosti systematicky komplexně dlouhodobého programu primární prevence sociálně patologických jevů třídními učiteli a vybranými faktory není statisticky významná závislost.

H_A: Mezi vnímáním užitečnosti systematicky komplexně dlouhodobého programu primární prevence sociálně patologických jevů třídními učiteli a vybranými faktory je statisticky významná závislost.

K ověření stanovených hypotéz byla použita Likertova škála, která byla poté vyhodnocena kvantitativním způsobem, a to tříděním 1. stupně, ANOVOU, dvouvýběrovým t-test a faktorovou analýzou. Výsledky interview byly v empirické části práce interpretovány s využitím přesných citací respondentů pro zvýšení autenticity reakcí respondentů, avšak u vybraných oblastí s využitím četností odpovědí a jejich procentuálním zastoupením.

Prostřednictvím výzkumného šetření se výzkumník snažil dosáhnout hlavního stanoveného cíle empirické části práce, kam spadá *zjištění, jaké postoje zaujímají třídní učitelé druhého stupně základních škol novojičínského okresu k jednorázovým a k systematicky komplexně dlouhodobým programům primární prevence sociálně patologických jevů.*

Na základě výzkumného šetření bylo zjištěno, že postoje respondentů k jednorázovým programům jsou kladné, avšak bez zesíleného souhlasu. Kladný postoj třídních učitelů k jednorázovým programům primární prevence je celkem ve 47,2 % (n = 60) a není ovlivněn délkou praxe třídního učitele ve školství. Tento kladný postoj převládá jak u začínajících třídních učitelů, tak rovněž i u učitelů s delším působením v oblasti školství a nehraje zde roli např. fenomén primární prevence, jež se dostává do škol a do pracovní činnosti školních metodiků prevence a především tedy třídních učitelů.

U systematicky komplexně dlouhodobých programů primární prevence je to stejné. I k nim zaujímají třídní učitelé základních škol novojičínského okresu kladné postoje. V tomto případě se jedná o 48 % (n = 61) respondentů a ani zde nepřevažují postoje se

zesíleným souhlasem. Ty byly již zastoupeny méně. Vliv délky praxe třídního učitele ve školství nebyl prokázán v postojích respondentů.

Kladný postoj respondentů k jednorázovým i systematicky komplexně dlouhodobým programům primární prevence může být podpořen také získáním nové informace o žácích dané třídy. Respondenti se během své přítomnosti na obou typech programů dozvěděli novou informaci o žácích jejich vlastní třídy.

Kladný postoj respondentů se přenesl do postoje k aktivní účasti v jednorázových programech primární prevence až ve 42,5 % (n = 54), jež je dle četností zastoupen nejčastěji. Výzkumník se blíže zaměřil na postoj respondentů k aktivní účasti v těchto programech především z toho důvodu, že jejich postoj se může přenést do jednání žáků. Třídní učitel svým kladným postojem k aktivní účasti nabízí žákům zkvalitnění jejich vzájemného vztahu, jelikož i on sám se o žácích dozvídá nové informace. Nejen žáci o učitel, který se aktivně zapojuje.

Postoje třídních učitelů dle jejich délky praxe ve školství nemají souvislost s jejich aktivní účastí v těchto programech. Výzkumník se v takovém případě domníval, že právě délka praxe ve školství bude reflektovat způsob práce třídního učitele se žáky a nechal se při stanovování kritérií inspirovat rozdělením J. Průchy (2002), R. Švaříčka (2009) a J. Kantorové, et al. (2008). Tato proměnná se však neodrazila ani u systematicky komplexně dlouhodobých programů primární prevence, přestože se i zde kladný postoj respondentů v systematicky dlouhodobých programech projevuje kladným postojem k aktivní účasti respondentů. Jedná se o 45,7 % (n = 58).

Vzhledem k tomu, že výzkumník klade důraz na aktivní účast třídních učitelů v těchto programech, zaměřil se v rámci dílčího cíle také na to, *jaké faktory tento postoj třídních učitelů druhého stupně základních škol k aktivní účasti v jednorázových i systematicky komplexně dlouhodobých programech ovlivňují.*

Na základě výsledků lze říci, že postoj třídních učitelů k aktivní účasti v jednorázových programech primární prevence sociálně patologických jevů je ovlivněn tématem, které je žákům v rámci tohoto typu programu předkládáno. Zároveň však také způsobem práce osoby, která tyto jednorázové programy vede a řídí. Věk a vzdělání této osoby však nejsou důležité a nehrají roli v těchto postojích. Důležité pro respondenty však je také vlastní předchozí zkušenost, která by měla být k podpoře pozitivního postoje kladná a nařízení ze strany vedení o aktivní účasti, jež tento postoj rovněž do velké míry ovlivňuje.

Na postoj respondentů k aktivní účasti v systematicky komplexně dlouhodobých programech primární prevence má i zde vliv předkládané téma žákům a způsob práce se žáky

osobou, jež tento program vede. Třídní učitelé i u těchto typů programů berou v úvahu předchozí vlastní zkušenost s tímto programem, která má na jejich postoj vliv. Neprokázala se však spojitost mezi postojem k aktivní účasti třídního učitele na programu a nařízením ze strany vedení.

Kladný postoj třídních učitelů k programům primární prevence je pozitivně podpořen jejich vlastní angažovaností v této oblasti, jelikož respondenti zaujímají rovněž kladný postoj k jejich vlastní aktivitě při realizaci primárně preventivních snah ve základní škole ve spolupráci se školním metodikem prevence. Převažující postoj byl „souhlasný“, a to až v 35,4 % (n = 45).

Třídní učitel nejvíce získá pro sebe a pro práci s žáky v době, kdy sám bude v těchto programech, ať už jednorázových nebo systematicky komplexně dlouhodobých, sledovat smysl. V současném školství nelze třídní učitele motivovat finančním obnosem, případně úlevou vyučovacích hodin. České školství v současné době využívá převážně k realizaci primárně preventivních programů vnější subjekty, avšak vždy této variantě nejsou nakloněny finanční možnosti škol. Z toho důvodu dochází také k využití vlastních možností učitelů v rámci výuky a svého volného času, schopností školních metodiků prevence.

Školní metodici prevence se v rámci své činnosti dostávají do role realizátorů primárně preventivních aktivit, a proto je jejich pohled na význam těchto programů a roli třídního učitele v nich neméně důležitá. Školní metodici prevence poskytli výzkumníkovi odlišný pohled na realizaci primární prevence na základě jejich vlastní zkušenosti. Školy využívají v této oblasti buďto vnější subjekty, jež tyto aktivity realizují, či uplatňují své vlastní síly v rámci předmětů a třídnických hodin. Návštěvy vnějších subjektů jsou závislé především na finanční stránce školy, proto je mnohdy upřednostňována právě práce pedagogů dané školy v oblasti realizace preventivních činností. Je však potřeba si uvědomit, jak řekl jeden z respondentů, že „...jeden člověk nezmůže všechno, to je marné“. Z toho důvodu i sami školní metodici prevence považují za podstatné, aby došlo k vzájemné spolupráci všech pedagogů a vedení školy. Třídní učitel by dle jejich názoru neměl být v žádném případě z těchto činitelů vyřazen, jelikož má k dětem nejbližší a napomáhá utvářet vztahy a klima ve třídě. „Učitel jako třídní samozřejmě s téma děckama má více zážitků, více aktivit, kterými si projdou, ať už od výletu, exkurzí apod., [...] a zase je to otázka osobnosti učitele. Pokud je dobrý, tak k němu mají vždycky dobrý vztah, a potom samozřejmě ty problémy se řeší mnohem lépe.“ Má nezastupitelný význam v přehledu o své třídě a může tak sledovat vývoj kolektivu a umístění žáků v něm. Jako jediný zná svou třídu nejlépe. Třídní učitel ví, z jakého prostředí

žáci pochází a jaké jsou jejich individuální zvláštnosti. Nabízí jim zároveň jistý vzor, kterému by měli žáci důvěřovat a na koho by se měli obracet v případě starostí. Jak uvádí jeden ze školních metodiků, třídní učitel je také i ten, „*kdo žáky prostě za něco chválí, nebo ten, kdo je prostě někam vede*“. Třídní učitel by měl vědět, jak dotyčná osoba s žáky v rámci programu, ať už jednorázového či systematicky komplexně dlouhodobého, pracuje. Jaké téma bylo probíráno, do jaké míry se děti otevřely a s čím odcházely. Jeden z respondentů dodává, že není správné, aby učitel nebyl součástí těchto programů, „*protože za ty děti zodpovídá. Měl by tam být. A ony ty děti mají ostych možná chvíličku, ale ono když tak firma udělá zajímavou aktivitu, ony vlastně zapomenou, že ten učitel tam v rohu někde sedí. A on má jedinečnou příležitost ty děti pozorovat při úplně jiné činnosti a vzít si z toho ty důležité informace*“.

Respondenti shledávají rozdíl mezi jednorázovými a systematicky komplexně dlouhodobými programy a přikládají větší váhu účasti třídního učitele na systematicky komplexně dlouhodobých. U systematicky komplexně dlouhodobých mají pevnější nastavení v jeho přítomnosti a v případě, že by se třídní učitel nemohl dostavit, zastupuje za něj školní metodik prevence, případně jiný pedagog. I to je však bod k diskuzi, pokud převážně u systematicky komplexně dlouhodobých programů dochází ke změně několika učitelů v rámci jednoho bloku. Mnohdy by třídní učitelé chtěli být součástí programu spolu s žáky, ale nemohou kvůli výukám v jiných třídách. Její přehození nebývá pravidlem. V interview bylo také výzkumníkem zjištěno, že i v současné době převládá názor na přítomnost třídního učitele v programu opačný. Objevili se respondenti, kteří se setkali s názorem vnějšího subjektu nebo sami zastávají názor, že se žáci více otevrou bez přítomnosti třídního učitele. „*Vždycky jsou ty děcka jakoby zablokovanější víc, když tam člověk je, než když tam není že...*“. Jiný respondent také dodal, že „*pokud ten člověk řekne, že to zvládne, a ten dotyčný tam nepotřebuje jít, protože tam nepotřebuje vidět, jako co s těma dětma dělá, tak ne. [...] Pokud je to něco, jako je ta bulimie, anorexie, kdy tady nic takového neřešíme, tak ten třídní tam jako většinou... udělá si to volno, no.*“ Další z respondentů doplňuje, „*že ne zdaleka všichni se účastní, a někteří to berou jako povinnost. A někteří dokonce využívají toho, že mají v uvozovkách volnou hodinu a nechají tam daného člověka provozovat primární prevenci a pak se ho zeptají na výsledek a někdy se ani nezeptají*“. Respondenti také i poukazují na problémový vztah učitele a žáka, který mu nedovolí se programu zúčastnit.

Zde vyvstává několik otázek, a to, zda je přístup vnějších subjektů, jež jednorázové či systematicky komplexně dlouhodobé aktivity vedou, správný a měl by být školami akceptován. Rovněž je nutné se zamyslet nad tím, jak pracovat s třídním učitelem, jenž nemá

pozitivní vztahy s žáky své třídy. Třídní učitel je žákům vzorem a napomáhá v efektivitě primární prevence ve snížení projevů sociálně patologického chování žáků.

U jednorázových i systematicky komplexně dlouhodobých programů platí stejně, že třídní učitel musí sám za sebe v těchto programech a práci se třídou shledávat význam, a to zejména také i v jeho přítomnosti. „*On sám z toho musí něco pro sebe získat, sám musí chtít s tou třídou nějak pracovat*“. „*Pokud v tom nevidí žádný pro něj nějaký smysl, jako že s třídou se pracuje ohledně tématu, které pro něj je zbytečné, protože to někdo třeba nakázal [...], tak to fakt nemá smysl, pro toho třídního je to ztráta času.*“ Avšak pokud v tom opravdu třídní učitelé neshledávají význam, jak je motivovat? Finančním obnosem, časovým prostorem pro tuto činnost nebo spoléhat na jejich vnitřní pozitivní naladění k této problematice či případně hledat náhradní řešení? Bylo by jednou z možností je na preventivní práci připravit v rámci vysokoškolského studia?

V rámci přítomnosti třídního učitele v programu primární prevence lze hovořit rovněž o jeho účasti, která může být buďto pasivní či aktivní. I zde vyvstává jedna z otázek, která z těchto účastí je přínosnější a pro třídní učitele akceptovatelná. Jeden z respondentů dodal, že byl jednou v pozici pozorovatele, což však narušovalo třídu. Žáci se neustále otáčeli na pedagoga a sledovali, jak reaguje na to, co říkají. Další z respondentů doplňuje, že rozhodnutí o aktivní účasti třídního učitele „*je výborné z hlediska těch děcek, že oni vidí toho učitele, že se zapojuje a že je to teda normální člověk, že, tak jako všichni ostatní*“.

Systematicky komplexně dlouhodobé programy zahrnují interaktivní činnosti, kterých by se měl spolu s žáky učitel účastnit. Jeden z respondentů doplňuje, že by „*[...] neměl by stát mimo [...]. Už narušuje ten prostor těch dětí, že oni pohlížejí na toho třídního učitele..., když je vtažený do toho, je vždycky lepší.*“ Žáci ztrácejí ostych se ptát na věci a vnímají učitele nejen jako dozor, jež na ně dohlíží, ale jako osobu, která se zajímá o téma a o ně. Vyskytují se však i takoví třídní učitelé, kteří sezení v kruhu považují, dle slov respondentů, za ztrátu času a v případě problému vyřeší situaci s žáky v třídnické hodině. Je však otázkou, zda otevření žáků a vyjádření se k problému způsobí uvolněná atmosféra v rámci právě realizovaného programu a zda budou schopni žáci i po určité době na tuto situaci navázat v třídnické hodině bez odborného dozoru. Problematikou zde může být také i situace a prostředí, v rámci kterých se budou chtít žáci otevřít a právě blok primárně preventivního programu může být spouštěčem.

Třídní učitel nabývá na významu v těchto programech také z toho důvodu, že žáky zná a ví, zda jejich současné naladění na program je způsobeno dlouhodobou situací v rámci

klimatu třídy nebo ne. Osoba přicházející do třídy z vnějšího kolektivu přeci jen nemusí správně odhadnout žáky z jednoho společného bloku, a to i přesto, že by se měla před realizací programu u třídního učitele na žáky informovat.

Jeden z respondentů dodal, „že *třída se tvoří podle toho, jak ten třídní učitel na ně působí*“, což podporuje i samotná teorie této práce.

6 ZÁVĚR DISERTAČNÍ PRÁCE

Disertační práce se ve svém obsahu zabývá jedním z aktuálních témat současné doby. Jedná se o problematiku primární prevence sociálně patologický jevů a úžeji o jednorázové a systematicky komplexně dlouhodobé programy, kterých se žáci ve škole účastní. Práce podrobněji sleduje roli a význam třídního učitele v programech primární prevence a jeho postoj k této problematice, který může mít dopad na vývoj kolektivu žáků ve třídě a jejich osobnostní rozvoj.

Postoje se stávají u člověka významným motivačním činitelem, jež se navenek projevuje ve způsobu chování ke světu. K jejich vzniku dochází prostřednictvím životní zkušenosti v závislosti na vztažném systému jedince, přičemž souvisí s jeho potřebami, zájmy, životním stylem, ideály či aspiracemi. Postoje determinují interakci mezi lidmi a k jejich realizaci dochází na základě jejich osobních postojů a sociálního okolí. Souvisí s hodnotami a hodnotovými preferencemi, s názory a přesvědčeními osob. Jedinec může být některými z objektů přitahován a jinými odpuzován, což se následně může odrážet v jeho osobním systému apetencí a averzí a vytváření pozitivních, či negativních emocí, představ, hodnocení a způsobů chování zřetelné i pro vnější prostředí. Je potřeba mít na paměti, že pozitivní či negativní emoce vyvolávají zážitky a ty následně posilují daný postoj. Prožitek má silnější váhu pro případnou změnu postoje, než jak je tomu u racionálního hodnocení. Postoje se hůře formují s věkem a projevují se právě závislostí v individuální podobě na poznání, prožívání, emocionální a motivační sféře. Výsledkem však nemusí být vždy kongruence mezi chováním a skutečným postojem člověka, jelikož se může stát východiskem dané situace a tlaku z vnitřního či vnějšího světa jedince. To pak ale může zanechat jistý dopad na daném jedinci a případně i na jeho vztazích s okolím. U jedince je možná změna v postojích, avšak jedná se o složitý proces, kterému se může dotyčný vnitřně bránit.

V posledním desetiletí došlo ke změnám, které ovlivňují nároky v oblasti vědomostní, dovednostní, ale také i v oblasti postojů jednotlivců, respektive pedagogických pracovníků snažící se nové generaci vštípit do paměti hodnoty, které je nutno v dané společnosti respektovat. K tomu jim napomáhá prostředí školy, jež je velmi důležitým socializačním činitelem navazujícím na působení rodiny a výsledky primární socializace. Škola nabízí prostor pro výchovnou a vzdělávací činnost, a to s ohledem na aktuální společenské jevy a požadavky žáků, na které reaguje. Žák by si měl být vědom společenské hodnoty svého konání, činnosti a rozhodování. Měl by mít ve škole stejné motivy k žádoucímu způsobu

chování jako má dospělý člověk ve společnosti. Škola buduje jeho životní stavbu jako individua a napomáhá mu v přípravě pro vstup do společnosti, kde bude jeho život realizován. Škola je zároveň prostředím, které žákovi poskytuje vhodnou příležitost pro prožitky různých sociálních vztahů, ovlivňuje jeho postoje a oslabuje či naopak posiluje možná rizika v jeho chování. Především má možnost prostřednictvím pedagogických pracovníků rozpoznat riziko vzniku poruchy chování a udělat první krok k pozastavení vývoje sociálně patologických jevů, včas intervenovat. Škola se stává ústředním místem primární prevence, a to nejen pro tematické oblasti realizované v tomto zařízení, ale rovněž vzhledem k cílové skupině, která toto zařízení navštěvuje. Jedná se o nejpočetnější cílovou skupinu z hlediska preventivního působení, ke které tato instituce směřuje.

Rizikové faktory doprovází žáka po celou dobu jeho vývoje, jelikož žák vstupuje do stále nových situací a setkává se s novými riziky. Avšak dobře se cítí v pozitivním a příjemném prostředí, které ho stimuluje v mnoha ohledech a zvyšuje tak jeho odolnost vůči těmto rizikům. Ke zvýšení efektivity primární prevence přispívá také pozitivní atmosféra zahrnující důvěru a pocit bezpečí nejen v rámci jednotlivých tříd, ale celé školy, ve které mohou žáci o problematice sociálně patologických jevů diskutovat. Žáci nesmí mít strach vyjádřit své vlastní názory, pocity a obavy. K pozitivní atmosféře školy přispívá pedagogický sbor, ve kterém dochází k realizaci učitelových kvalit. Na jedné straně se učitelé podílí na jeho spoluvytváření, ale na straně druhé jsou jejími členy ovlivňováni a regulováni. Obousměrné fungování a působení je důsledkem vyvážené interakce mezi kolektivním významem sboru a individuálními kvalitami jedince, přičemž zde sehrávají úlohu nejen profesní charakteristiky sboru, ale také jeho fungování jako celku, které ovlivňuje vedení dalších osob uvnitř školy.

Učitel by měl být zralou osobností, která nebude vyžadovat formálně vynucenou autoritu, ale stane se pro žáky autentickým nositelem přirozené autority, jež vede k dobrovolnému respektu jeho pozice ve třídě. U žáků druhého stupně základních škol nelze hovořit o působení jen jednoho učitele, který má úlohu při formování žáka, ale o působení více učitelů současně, jež se vzájemně doplňují. Jsou s žáky denně v kontaktu a stávají se hlavními osobami, které na ně preventivně působí. Učitelé by měli být vztahovými osobami pro prevenci sociálně patologických jevů a mohou zachytit první známky problémů žáků. Tou hlavní osobou, která by měla u žáků získat plnou důvěru a na koho by se žáci měli být schopni bez obav obrátit, je třídní učitel. Ten je motivátorem a sociálním vzorem žáků, velmi důležitým dospělým v jejich životě. Měl by vstoupit vlastním způsobem do jejich

života, být jim oporou, průvodcem a inspirací. Mimo jiné by měl podporovat vztahy žáků mezi sebou navzájem. Třídní učitel se může spolu se školním metodikem prevence, výchovným poradcem a dalšími vyučujícími v dané třídě podílet na odhalování a primární prevenci sociálně patologických jevů, a to především pozorováním žáků, všímáním si změn v jejich chování, prospěchu, vztahů mezi sebou, vztahů k učitelům a k okolí. Třídní učitel by měl věnovat pozornost primárně preventivním postupům, které mu mohou napomoci v rámci jeho výchovného působení.

Vývoj v oblasti sociálně patologických jevů je stále neuspokojivý, přičemž na tyto jevy začala společnost reagovat tvorbou preventivních aktivit, které byly nasměrovány do škol a školských zařízení. Škola nepřejímá celou zodpovědnost za výchovu ke zdravému životnímu stylu, pouze napomáhá v oblasti vzdělání, socializace ve skupině a výchově k dovednosti žít ve společnosti. Práce s žáky v oblasti primární prevence sociálně patologických jevů spočívá v systémové a koordinované realizaci preventivních aktivit.

K dvěma základním typům primárně preventivních programů, které jsou realizovány v základních školách, patří programy jednorázové a systematicky komplexně dlouhodobé (interaktivní). K těmto dvěma typům programů směřuje také i empirická část, která zjišťuje postoje třídních učitelů k nim prostřednictvím Likertovy škály. Postoje těchto respondentů jsou doplněny názory školních metodiků prevence k realizaci primárně preventivních aktivit jejich základních škol a roli třídních učitelů v nich. Názor školních metodiků byl zjišťován výzkumníkem výzkumnou metodou interview.

V rámci výzkumného šetření, jež bylo realizováno v novojičínském okrese na druhém stupni základních škol, byly objasňovány postoje třídních učitelů k jednorázovým a systematicky komplexně dlouhodobým programům primární prevence. Výzkumník provedl zprvu předvýzkum a poté hlavní výzkumné šetření, kterého se zúčastnilo 127 třídních učitelů a 30 školních metodiků prevence. Výzkumník vytvořil pro třídní učitele škálový dotazník a se školními metodiky prevence provedl interview, přičemž v rámci těchto zvolených metod se snažil zjistit odpověď na stanovené výzkumné otázky a z nich vycházející hlavní a dílčí cíle.

Na základě realizace výzkumného šetření bylo zjištěno, že postoje respondentů k jednorázovým i k systematicky komplexně dlouhodobým programům primární prevence sociálně patologických jevů jsou kladné, a to nezávisle na jejich délce praxe ve školství. Výzkumníka zajímal rovněž postoj k programům z hlediska pohlaví, ale bohužel četnost respondentů byla velmi rozdílná a nebylo tedy možné výsledek zjistit. Kladný postoj třídních

učitelů k programům primární prevence se projevil také v jejich kladném postoji k aktivní účasti v těchto programech. Jakákoliv účast třídního učitele, ať už pasivní či aktivní, má svůj význam a pro třídu se stává přínosem v případě, že ji učitel správně uchopí. Aktivní účast je však přínosnější, a proto jí výzkumník věnoval bližší pozornost z hlediska postojů třídních učitelů.

Třídní učitel získá největší přínos pro sebe a pro práci s žáky v době, kdy sám o to bude stát a bude v programech, ať už jednorázových nebo systematicky komplexně dlouhodobých, shledávat smysl. V současném školství nelze třídní učitele v této oblasti motivovat finančním obnosem, případně úlevou vyučovacích hodin. České školství využívá k realizaci primárně preventivních programů převážně vnější subjekty, avšak této variantě nejsou nakloněny finanční možnosti škol. Z toho důvodu dochází k využití vlastních schopností třídních učitelů v rámci výuky a svého volného času a dovedností školních metodiků prevence.

Postoj třídních učitelů k jejich aktivní účasti v jednorázových programech primární prevence je ovlivněn tématem, které je předkládáno žákům a způsobem práce osoby, která daný program vede. Vedle toho však respondenti zmiňovali také vlastní předchozí zkušenost a nařízení vedení, které mají nemalý vliv při formování tohoto postoje.

Postoj třídních učitelů k aktivní účasti v systematicky komplexně dlouhodobých programech primární prevence je ovlivněn stejnými faktory jako u jednorázového typu programu, avšak se u tohoto typu neprokázala statisticky významná závislost s nařízením ze strany vedení o nutné účasti.

Kladný postoj respondentů k programům primární prevence a k jejich aktivní účasti v těchto programech je podpořen kladným postojem k vnímání užitečnosti primárně preventivních aktivit. Zde je možné zmínit využití programu SEL do prostředí českých základních škol, který je postaven právě na zvýšené aktivitě třídních učitelů v oblasti primární prevence a na jejich kladném postoji k programům primární prevenci.

Přínos disertační práce v pedagogické teorii shledává autorka v postojích, které jsou součástí všech vědních disciplín. Především jsou podstatnou a neoddělitelnou částí edukačního procesu zahrnující dle Maňáka (2011) veškerou činnost žáků, při kterých dochází k učení. Mnohostranně orientovaná edukace by měla rozvíjet fyzické i psychické kvality jedince, které zahrnují rozvoj jejich vědomostí, dovedností, návyků, schopností, potřeb, zájmů a následně postojů (Pospíšil, 2009). Jejich vznik je podpořen životní zkušeností, učením a vztažným systémem daného jedince. Ten odráží jeho zájmy, životní styl, vzory, ideály apod.

Maňák (2011) dále doplňuje, že právě škola obohacuje všechny členy společnosti, v tomto případě jak žáky, tak třídní učitele, žádoucími poznatky a podílí se na ovlivňování jejich postojů a způsobů chování. Prostřednictvím postojů jedinec vnímá, hodnotí a chová se určitým způsobem k vnějšímu okolí, přičemž nelze opomenout ani vliv na determinaci interakce mezi osobami navzájem. Právě tento proces (ovlivňování postojů) autorka práce chápe jako základní nástroj úspěšné edukace z pohledu jejich cílů a hodnot. V problematice primární prevence sociálně patologických jevů určené žákům jde především o to, aby si právě tato skupina osvojila nezbytné vědomosti a dovednosti a přijala normy společnosti, kterými by se měla také řídit a vyhnout se chování, které je společensky nepřijatelné. S tím souvisí zvýšené nároky na třídní učitele, kteří by měli být kompetentní v oblasti primární prevence a měli by žáky vést. Jejich postoje k programům primární prevence tvoří základ úspěšnosti, protože právě svými postoji ovlivňují výrazně vlastní konativní složku, tzn., jak se chovají (přijímají, odmítají, vyhýbají se činností v oblasti primární prevence). Autorka popsala, které prvky současné realizace prevence jsou pro učitele postojově přijatelné a přínosné, jelikož to následně ovlivní jejich chování, skutečnou angažovanost v oblasti primární prevence a možnou úspěšnost těchto programů v oblasti edukace. Škálový dotazník byl zaměřený na vnímání (postojové hodnocení) současných programů primární prevence a reality ve škole třídními učiteli, a to jako základu pro možné zkvalitnění edukace v této oblasti. Autorka je přesvědčena, že úspěšná edukace je podmíněna postoji třídních učitelů k programům primární prevence, z kterého pak vychází kvalita i výsledky, jak uvádí v teoretické části práce.

Disertační práce se stává hlavním přínosem v pedagogické praxi zejména pro okresního metodika prevence a školní metodiky prevence druhého stupně základních škol novojičínského okresu v objasnění postojů třídních učitelů k preventivním programům. Z dostupných výsledků je znatelný převažující kladný postoj, který by mohl podpořit v rámci dílčího přínosu zasazení pilotního projektu programu SEL do vybraných základních škol novojičínského okresu. Autorka disertační práce vnímá program SEL jako velmi inovativní přístup, který by mohl reagovat na současné potřeby činnosti třídního učitele v primární prevenci sociálně patologických jevů. Třídní učitelé doprovázejí žáky několik let během jejich studia a stávají se osobami, za kterými mohou žáci kdykoliv přijít, a na které se mohou kdykoliv obrátit. Efektivitu preventivních snah využitím programu SEL v základních školách lze podpořit pravidelnou a kontinuální primárně preventivní činností třídního učitele s žáky pod vedením odborného konzultanta, jež by doprovázel jeho jednotlivé kroky v této činnosti.

7 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

[1] ABROMITIS, Barbara. *Improving classroom management to promote student cooperation* [online]. 2011. [Cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <<http://www.suite101.com/content/improving-classroom-management-topromote-student-cooperation-a352598>>.

[2] ALLPORT, Gordon, Willard. *Attitudes, Handbook of Social Psychology*. Worcester MA: Clark University Press, 1935. ISBN není.

[3] ARONSON, Elliot, WILSON, Timothy, AKERT, Robin. *Social Psychology*. New Persey USA: Pearson Education, 2010. ISBN **978-0-13-814478-4**.

[4] AUGER, Marie-Thérèsie, BOUCHARLAT, Christiane. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0.

[5] BABIAKOVÁ, Simoneta, KASÁČOVÁ, Bronislava. Hodnoty v škole a výchova k hodnotám v sociálnom kontexte. In: ŠIMONÍK, Oldřich, HORKÁ, Hana, STŘELEČEK, Stanislav, et al. *Sborník referátů z vědecké konference Hodnoty a výchova*. Brno: PdF MU, 2007, s. 118-124. ISBN 978-80-86633-78-7.

[6] BAKOŠOVÁ, Zlatica, LUBELCOVÁ, Gabriela, POTOČÁROVÁ, Mária. *Sociálna pedagogika*. Bratislava: Svornosť, 2005. ISBN 80-10-00485-5.

[7] BAREŠ, Jiří. *Drogy a ohrožené skupiny mladých lidí*. Praha: Univerzita Karlova, 2010. ISBN 978-80-254-6807-4.

[8] BARTH, Jürgen, BENGEL, Jürgen. *Prävention durch Angst?* Köln: BZgA, 1998. ISBN 3-9805282-8-6.

- [9] BECKER, Andreas, LUTZ, Thomas. „Wie soll ich alles schaffen, ohne mich selbst zu verlieren?“ Klassenlehrer in der modernen Schule. *Schul-Management*, 2001, 4(32), 34-42. ISSN 0341-8235.
- [10] BEDNÁŘOVÁ, Zdena, PELECH, Lubomír. *Sociální práce na ulici: Streetwork*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-048-1.
- [11] BEM, Daryl. *Beliefs, attitudes, and human affairs*. California: Brooks/Cole, 1970. ISBN není.
- [12] BÉM, Pavel, KALINA, Kamil. Úvod do primární prevence: východiska, základní pojmy a přístupy. In: KALINA, Kamil, BÉM, Pavel, ADAMEČEK, David, et al. *Drogy a drogové závislosti 2*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2003, s. 274-284. ISBN 80-86734-05-06.
- [13] BERLINER, David. A Personal Response to Those Who Bash Teacher Education [online]. *Journal of Teacher Education*, 2000, roč. 51, č. 5, s. 358-371 [cit. 2012-11-12]. ISSN 1552-7816. Dostupné z WWW: < <http://people.ucsc.edu/~ktellez/berline264.pdf> >.
- [14] BIRKNEROVÁ, Zuzana. Vnímání učitelů v sociálním kontextu školy. *Orbis scholae*, 2011, 5(1), 95-105. ISSN 1802-4637.
- [15] BOROŠ, Július. *Základy sociálnej psychologie*. Bratislava: IRIS, 2001. ISBN 80-89018-20-3.
- [16] BUDINSKÁ, Martina. Prevence – nadstandardní služba školy. In: CHRÁSKA, Miroslav, TOMANOVÁ, Dana, HOLOUŠOVÁ, Drahomíra. *Klíma současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 63-69. ISBN 80-7203-064-5.
- [17] BUDINSKÁ, Martina. Co dělat, když... In: KASÍKOVÁ, Hana, BUDINSKÁ, Martina, BERAN, Vít, et al. *Třída – návod k použití: kompletní průvodce pro práci s třídním kolektivem*. Praha: Josef Raabe, 2009, C 2. 5, 1–50. ISSN 1803-5612.
- [18] BŮŽEK, Antonín. O vyrušování žáků, jejich neposlušnosti a odmítání spolupráce ve vyučování. *Klíma současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 252-258. ISBN 80-7203-064-5.

- [19] BRUNO, Ferrero, et al. *Drogy – drogová závislost*. Olomouc: Sananim, 1996. ISBN není.
- [20] BÜHLER, Anneke. Risikoverhalten im Jugendalter/normative und problematische Entwicklungen. In: ROMETSCH, Wolfgang, SARRAZIN, Doris, ROCKLAGE, Elisabeth, et al. „*No Risk – No Fun*“. *Risikokompetenz im Jugendalter*, 2003, svazek 35, 7-16. ISSN 0942-2382.
- [21] BUNDESAMT FÜR GESUNDHEIT BAG. *Prävention bei gefährdeten Jugendlichen* [online]. BAG, 2006 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0CDAQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.bag.admin.ch%2Fshop%2F00010%2F00207%2Findex.html%3Flang%3Dde%26download%3DNLHzLpZeg7t%2Clnp6I0NTU042l2Z6ln1acy4Zn4Z2qZpnO2Yuq2Z6gpJCGdYR7e2ym162epYbg2c_JjKbNoKSn6A--&ei=AKGaUOqJA-uK4gTl8oCoBw&usg=AFQjCNEC-UuB2xJg9 AVtnLyENEL6wXL6Qg>.
- [22] CANGELOSI, James. *Strategie řízení třídy. Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-083-9.
- [23] CASEL. *Leading an SEL School. Steps to implement social and emotional learning for all students* [online]. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2008 [cit. 2012-09-24]. Dostupný z WWW: <<http://casel.org/wp-content/uploads/Leading-an-SEL-School-EDC1.pdf>>.
- [24] CASEL. *Professional Development* [online]. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2011a [cit. 2012-09-24]. Dostupný z WWW: <<http://casel.org/in-schools/professional-development/>>.
- [25] CASEL. *SEL Accross the Globe* [online]. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2011b [cit. 2012-09-24]. Dostupný z WWW: <<http://casel.org/policy-advocacy/sel-across-the-globe/>>.
- [26] CASEL. *Casel Guide. Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition* [online]. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2013 [cit. 2012-09-24]. Dostupný z WWW: <http://casel.org/wpcontent/uploads/CASEL_Summary-12-20.pdf>.

- [27] CIMRMANNOVÁ, Tereza. Pedagog jako odborník prvního kontaktu v situaci krize žáka. *Studia Pedagogica*, 2009, **14**(2), 41-50. ISSN 1803-7437.
- [28] CIUTTIOVÁ, Barbora. Školská sociální práce – prepojenie medzi školou a rodinou. In: HALADOVÁ, Karin. *Zborník z Konferencie poskytovateľov sociálnych služieb rodinám s deťmi*. Trnava: ADTeam, 2008, s. 29-32. ISBN bez. [online]. [Cit. 2012-09-24]. Dostupný z WWW: <www.trnava.sk/userfiles/.../zborniksoc.pdf>.
- [29] CLOERKES, Günther. *Soziologie der Behinderten: Eine Einführung*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2007. ISBN 978-3-8253-8334-3.
- [30] ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-2993.
- [31] ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.
- [32] ČÁP, Jan. MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- [33] ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.
- [34] DOUBRAVA, Lukáš. Příprava budoucích učitelů na krizové jevy má značné rezervy. *Učitelské noviny*, 2009, **112**(44), 8-9. ISSN 0139-5718.
- [35] DOUŠKOVÁ, Alena. Riadenie triedy a vedenie k zodpovednosti. In: ŠIMONÍK, Oldřich, HORKÁ, Hana, STŘELEČEK, Stanislav, et al. *Sborník referátů z vědecké konference Hodnoty a výchova*. Brno: PdF MU, 2007, s. 186-196. ISBN 978-80-86633-78-7.
- [36] DURLAK, Joseph, WEISSBERG, Roger, P., DYMNIČKY, Allison, B., et al. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions [online]. *Child Development*, 2011, **82**(1),

s. 405–432 [cit. 2012-09-24]. ISSN 0009-3920. Dostupný z WWW: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x/pdf>>.

[37] DVOŘÁK, Dominik, STARÝ, Karel, URBÁNEK, Petr, et al. *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1896-8.

[38] DVOŘÁKOVÁ, Kateřina. Výchovný dopad projektového vyučování. In: ŠIMONÍK, Oldřich, HORKÁ, Hana, STŘELEK, Stanislav, et al. *Sborník referátů z vědecké konference Hodnoty a výchova*. Brno: PdF MU, 2007, s. 218-219. ISBN 978-80-86633-78-7.

[39] DYTRTOVÁ, Radmila, KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

[40] EAGLY, Alice, Hendrickson, CHAIKEN, Shelly. *The Psychology of Attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich, 1993. ISBN 978-0155000971.

[41] EMMEROVÁ, Ingrid. *Prevenca sociálnopatologických javov v školskom prostredí*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-8083-440-1.

[42] FALTÝSKOVÁ, Jarmila. Učitelovo diagnostikování problémových žáků ve škole. In: STŘELEK, Stanislav. *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. Brno, MSD, 2004, s. 125-135. ISBN 80-86633-21-7.

[43] FIDRHELOVÁ, Kateřina, NEUMANOVÁ, Ester. Profese učitele v době permanentní změny. *Učitelské noviny*, 2010, **113**(28), 15. ISSN 0139-5718.

[44] FISHBEIN, Martin, AJZEN, Icek. *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1975. ISBN 978-201-02089-0.

[45] FISCHER, Slavomil, ŠKODA, Jiří. *Sociální patologie*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2781-3.

- [46] FLEISCHMANN, Otakar. *Prevence sociálně patologických jevů* [online]. Studijní opora, 2001 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <pf.ujep.cz/ccv/informace/materiály/Fleischmann/prevsocpatj.doc>.
- [47] FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- [48] FREY, Dieter, STAHLBERG, Dagmar, GOLLWITZER, Peter, M. Einstellung und Verhalten: Die Theorie des überlegten Handelns und die Theorie des geplanten Verhaltens. In: FREY, Dieter, IRLE, Martin. *Theorien der Sozialpsychologie, Band I: Kognitive Theorien*. Bern: Huber Verlag, 1998, s. 361-398. ISBN 3-456-83513-2.
- [49] FRIEDRICH, Václav. *Statistika 1: vysokoškolská učebnice pro distanční studium*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2002. ISBN 80-7082-913-3.
- [50] GAJDOŠOVÁ, Eva, HERÉNYIOVÁ, Gabriela. *Rozvíjení emoční inteligence žáků: prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-115-8.
- [51] GAVORA, Peter. *Metody pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- [52] GAVORA, Peter, KOLDEOVÁ, Lujza, DVORSKÁ, Darina, et al. *Elektronická učebnice pedagogického výzkumu* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010 [cit. 2012-11-12]. Dostupné z WWW: <<http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk>>.
- [53] GILLERNOVÁ, Ilona. Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele. *Pedagogická orientace*, 2003, **13**(2), 83-94. ISSN 1211-4669.
- [54] GILLERNOVÁ, Ilona, ŠTĚTOVSKÁ, Iva. Sociální dovednosti učitele – možnosti ovlivnění školního klimatu. *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 283-292. ISBN 80-7203-064-5.
- [55] GLUCHMANOVÁ, Marta. Doležitost' učitel'skej etiky v programoch štúdia učiteľ'stva. In: ŠIMONÍK, Oldřich, HORKÁ, Hana, STŘELEČEK, Stanislav, et al. *Sborník referátů z vědecké konference Hodnoty a výchova*. Brno: PdF MU, 2007, s. 243-249. ISBN 978-80-86633-78-7.

- [56] GRECMANOVÁ, Helena, HOLOUŠOVÁ, Dagmar, URBANOVSKÁ, Eva. *Obecná pedagogika*. Olomouc: Hanex, 1999. ISBN 80-85783-20-7.
- [57] GROOTHOFF, Hans. *Funktion und Rolle des Erziehers*. München: Juventa Verlag, 1972. ISBN 3-7799-0160-9.
- [58] HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. *Sociální psychologie*. Praha: PdF UK, 2003. ISBN 80-72-90-118-4.
- [59] HAMANOVÁ, Jana. Rizikové chování v dospívání. In: ROZEHNALOVÁ, Marcela, et al. *Rizikové chování dospívajících a jeho prevence: 2. Odborný seminář*. Praha: Free Teens Press, 2001, s. 9-21. ISBN 80-902898-1-9.
- [60] HANŠPACHOVÁ, Jana. Almužna pro třídní učitele. *Učitelské noviny*, 2004, **107**(18), 15-16. ISSN 0139-5718.
- [61] HAVLÍK, Radomír, KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN **80-7178-635-7**.
- [62] HAYESOVÁ, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Praha. Portál, 1998. ISBN 80- 7178- 763-9.
- [63] HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007a. ISBN 978-80-247-1168-3.
- [64] HELUS, Zdeněk. Kurikulum jako činitel žákovy personalizace. In: MAŇÁK, Josef, JANÍK, Tomáš. *Sborník prací pedagogické fakulty Masarykovy univerzity číslo 208, řada pedagogiky a psychologie 30. Absolvent základní školy*. Brno: PdF MU, ISBN, 2007b, s. 10-19. ISBN 978-80-210-4402-9.
- [65] HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

[66] HENDL, Jan. *Přehled statistických metod zpracování dat: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-123-9.

[67] HERMOCHOVÁ, Soňa. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-5612-4.

[68] HERMOCHOVÁ, Soňa, MIKULOVÁ, Milena. Třídní učitel – naděje je větší než skepse. *Prevence*, 2011, **8**(3), 16-18. ISSN 1214-8717.

[69] HEWSTONE, Miles, STROEBE, Wolfgang. *Sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-092-5.

[70] HOPF, Arnulf. *Sociální pedagogika pro učitele: pomoc pro každý školní den ve škole*. Praha: PdF UK, 2001. ISBN 80-7290-053-6.

[71] HORKÁ, Hana. *Výchova pro 21. století*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-85-0.

[72] HORKÁ, Hana. Hodnotová kompetence jako jádro pedagogických kompetencí učitelů 1. stupně základní školy. In: ŠIMONÍK, Oldřich, HORKÁ, Hana, STŘELEČEK, Stanislav, et al. *Sborník referátů z vědecké konference Hodnoty a výchova*. Brno: PdF MU, 2007, s. 20-27. ISBN 978-80-86633-78-7.

[73] HRICOVÁ, Anna. Výchova k zdraví v kurikule školy [online]. In: *Zdravý životný štýl v kontexte výchovy a vzdelávania na školách*. Prešov, 2010, s. 84-89 [cit. 2012-09-24]. Dostupný z WWW: <<http://www.skolskyurad.presov.sk/portal/content/article/file/00000325/zbornik.pdf>>.

[74] HRICZ, Miroslav, VATRTOVÁ, Lenka, SYROVÝ, Petr, et al. *Manuál pro tvorbu minimálního preventivního programu* [online]. Pražské centrum primární prevence, 2010 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F16437_1_1%2F&ei=rWaUOXFF6OD4gTalIHwCw&usq=AFQjCNHu71YpvVkf2xIQ01sDnLJgMhYtw>.

- [75] HRONCOVÁ, Jolana, KRAUS, Blahoslav. *Sociálna patológia pre sociálnych pracovníkov a pedagógov*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pdf, 2006. ISBN 80-8083-223-4.
- [76] HUL'OVÁ, Zlatica. Primarne hodnoty v individualizovanej edukácii deti mladšieho školskeho veku zu socialne znevýhodneného prostredia. In: ŠIMONÍK, Oldřich, HORKÁ, Hana, STŘELEČEK, Stanislav, et al. *Sborník referátů z vědecké konference Hodnoty a výchova*. Brno: Pdf MU, 2007, s. 274-281. ISBN 978-80-86633-78-7.
- [77] CHAN, Chetwyn, LEE, Tatia, YUEN, Hon-Keung, CHAN, Fong. Attitudes towards people with disabilities between Chinese rehabilitation and business students: An implication for practice. *Rehabilitation Psychology*, 2002, **47**(3), 324-338. ISSN 0090-5550.
- [78] CHRÁSKA, Miroslav. Které vědomosti a dovednosti z pedagogiky považují učitelé za důležité? *Pedagogika*, 1996, č. 46, s. 256-265. ISSN 0031-3815.
- [79] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [80] IZDENCZYOVÁ, Nikoleta. Burnout syndróm a subjektívna pohoda učiteľ'ov. *E-pedagogium*, 2012, č. 1, 46-60. ISSN 1213-7499.
- [81] JACOBISOVÁ, Petra, KRAUS, Blahoslav, VACEK, Petr, et al. Evaluace pilotní fáze školního preventivního programu Přípravení pro život. *Adiktologie*, 2004, **4**(3), 257-267. ISSN 1213-3841.
- [82] JANÁK, Dušan. *Metody a techniky sociologického výzkumu*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2011. ISBN není uvedeno.
- [83] JANÍK, Tomáš. *Znalost jako klíčová kategorie učitel'ského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8.
- [84] JANÍK, Tomáš, SLAVÍK, Jan. Obory ve škole a jejich enkulturační funkce. *Pedagogická orientace*, 2009, **19**(2), 5-21. ISSN 1211-4669.

- [85] JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.
- [86] JANOUSEK, Jaromír. Sociálně psychologické pojetí normality. In: SYŘIŠŤOVÁ, Eva. *Normalita osobnosti*. Praha: Avicenum, 1972, s. 162-180. Dostupné z WWW: <<http://ebookbrowse.com/janousek-socialni-psychologie-doc-d155726243>>.
- [87] JEDLIČKA, Richard. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Praha: Themis, 2004. ISBN 80-7312-038-0.
- [88] JEDLIČKA, Richard. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-788-6.
- [89] JEDLIČKA, Richard, KOŤA, Jaroslav. *Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-555-8.
- [90] JERUSALEM, Matthias, KLEIN-HEßLING, Johanns, MITTAG, Waldemar. Gesundheitsförderung und Prävention im Kindes- und Jugendalter Health Promotion and Prevention in Childhood and Adolescence. *Zeitschrift für Gesundheitswissenschaften*, 2003, **11**(3), 247-262. ISSN 1613-2238.
- [91] JEŘÁBEK, Jaroslav, TUPÝ, Jan, CHARALAMBIDIS, Alexandros, et al. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání* [online]. VÚP, 2005 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <http://www.epolis.cz/download/pdf/materials_12_1.pdf>.
- [92] JESSOR, Richard. *Rizikové chování v dospívání: psychosociální rámec pro chápání a jednání* [online]. MŠMT, 1991 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Fuploads%2FSkupina_6%2FOdbor_61%2FPrevence%2FPrevence_rizikoveho_chovani_Jessor_preklad.pdf&ei=7JOaUI_4K4em4gSgoIBQ&usg=AFQjCNHp6fqaumXuTqFii4EYKfx8JgZQRg>.

[93] JUKLOVÁ, Kateřina. Sebeúcta jako klíčový protektivní faktor v primární prevenci sociálně patologických jevů. In: TRUHLÁŘOVÁ, Zuzana, SMUTEK, Martin. *Riziková mládež v současné společnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006, s. 166-171. ISBN 80-7041-044-2.

[94] JURYSTOVÁ, Lucie, GÁBRHELÍK, Roman, MIOVSKÝ, Michal, et al. Formativní evaluace procesu implementace preventivního programu Unplugged školními metodiky prevence. *Adiktologie*, 2009, **9**(1), 10-19. ISSN 1213-3841.

[95] JŮVA, Vladimír. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-39-7.

[96] JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-8593-195-8.

[97] KAHN, Ulrike. *Berlin – Brandenburger Anti-Gewalt-Fibel*. Berlin: Oktoberdruck, 2009. ISBN 978-3-940987-39-6.

[98] KANTOROVÁ, Jana, et al. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-024-0.

[99] KAPPELER, Manfred. *Bedeutung und Funktion von Prävention in der Jugendhilfe* [online]. Vortrag im Amt für Jugend der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, 1999 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <<http://www.dvjj.de/data/pdf/5054f75b374f33f7b66cdc0c37776ee0.pdf>>.

[100] KENDZIORA, Kimberly, WEISSBERG, Robert, DUSENBURY, Linda. *Strategies for Social and Emotional Learning: Preschool and Elementary Grade Student Learning Standards and Assessment* [online]. Newton, MA: National Center for Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention, Education Development Center, Inc., 2011 [cit. 2012-09-24]. Dostupný z WWW: <http://www.promoteprevent.org/webfm_send/2306>.

[101] KIMBER, Birgitta. *Primary Prevention of Mental Health Problems among Children and Adolescents through Social and Emotional Training in School* [online]. Solna: Karolinska Institutet,

2011 [cit. 2012-09-24]. ISBN 978-91-7457-372-5. Dostupný z WWW: <<http://www.birgittakimber.se/birgittakimber/dokument/Doktorsavhandling.pdf>>.

[102] KKH Kaufmännische Krankenkasse. *Prävention!* [online]. 2004 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <<http://www.kkh-allianz.de/fileserver/kkhallianz/files/1259.pdf>>.

[103] KLEIN, Michael. Psychosoziale Aspekte des Risikoverhaltens Jugendlicher im Umgang mit Suchtmitteln. *Das Gesundheitswesen*, 2004, **66**(1), 56 – 60. ISSN 0941-3790.

[104] KLIMENT, Pavel. *Sociální psychologie*. Olomouc: UP v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0488-2.

[105] KOHNOVÁ, Jana. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: PdF UK, 2004. ISBN 80-7290-148-6.

[106] KOHOUTEK, Rudolf. *Základy sociální psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998. ISBN 80-7204-064-2.

[107] KOHOUTEK, Rudolf. *Základy užití psychologie*. Brno: CERM, 2002. ISBN 80-2142-2033.

[108] KOHOUTEK, Rudolf. *Osobnost učitele* [online]. Psychologie v teorii a praxi, 2009 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-osobnosti-ucitele-a-vychovatele>>.

[109] KOLÁŘ, Zdeněk, et al. *Sociální pedagogika* [online]. Praha: FF UK, 2010 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <<http://www.ulozto.cz/xKzu3zn/kolar-z-a-kol-socialni-pedagogika-skripta-pdf>>.

[110] KOLEKTIV AUTORŮ. *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-556-3.

- [111] KOMENDA, Stanislav. Člověk - vždycky žák a někdy učitel [online]. *E-pedagogium*, č. 2, 2002 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <[http://epedagog.upol.cz/eped2.2002 /index.htm](http://epedagog.upol.cz/eped2.2002/index.htm)>.
- [112] KOLLÁRIK, Teodor, et al. *Sociálna psychológia*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 2008. ISBN 978-80-223-2479-3.
- [113] KOSCUROVÁ, Zoja. Rizikové správanie u žiakov základných škôl z pohľadu sociálneho pracovníka. In: MÁTEL, Andrej, JANECHOVÁ, Lucia, ROMAN, Ladislav, et al. *Sociálna patológia a intervencia sociálnej práce*. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave, 2011, str. 380-390. ISBN 978-80-8132-018-7.
- [114] KOTRBA, Tomáš, LACINA, Lubor. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Barrister & Principal, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.
- [115] KRATOCHVÍLOVÁ, Emília, et al. *Úvod do pedagogiky*. Trnava: TU v Trnave, 2007. ISBN 978-80-8082-145-6.
- [116] KRAUS, Blahoslav. *Sociální aspekty výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999. ISBN 80-7041-135-X.
- [117] KRAUS, Blahoslav, POLÁČKOVÁ, Věra, et al. *Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- [118] KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [119] KRECH, David, CRUTCHFIELD, Richard, BALLACHEY, Egerton. *Člověk v společnosti*. Bratislava: SAV, 1968. ISBN není.
- [120] KRECH, David, CRUTCHFIELD, Richard, Stanley, BALLACHEY, Egerton, Leopold. *Theory and problems of social psychology*. New York: McGraw-Hill, 1948. ISBN není.

- [121] KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3474-3.
- [122] KRESS, Jeffrey, ELIAS, Maurice. *School-Based Social and Emotional Learning Programs* [online]. Wiley, 2006 [cit. 2012-09-24]. Dostupný z WWW: <<http://www.rci.rutgers.edu/~melias/Handbook%20of%20Child%20Psych.pdf>>.
- [123] KROSNICK, Jon, JUDD, Charles, WITTENBRINK, Bernd. Attitude measurement [online]. In: ALBARRACIN, Dolores, JOHNSON, Blair, ZANNA, Mark, et al. *Handbook of attitudes and attitude change*. NJ: Erlbaum, 2005, pp 21-76 [cit. 2012-11-12]. Dostupné z WWW: <<http://comm.stanford.edu/faculty/krosnick/docs/The%20Measurement%20of%20Attitudes.pdf>>.
- [124] KRYKORKOVÁ, Hana, VÁŇOVÁ, Růžena. *Učitel v současné době*: Praha: FF UK, 2010. ISBN 978-80-7308-301-4.
- [125] KUBÁTOVÁ, Dagmar. *Primární prevence sociálně patologických jevů v pedagogické praxi*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 1998. ISBN 80-7044-255-7.
- [126] KUBÁTOVÁ, Dagmar. *Primární prevence sociálně patologických jevů v pedagogické praxi 4*. Ústí nad Labem: UJEP, 2002. ISBN 80-7044-419-3.
- [127] KUPKA, Martin. Úskalí a meze využití her a technik ve školní třídě. *Prevence*, 2010, 7(11), 111. ISSN 1214-8717.
- [128] KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.
- [129] LABÁTH, Vladimír, AMBRÓZOVÁ, Alena. *Riziková mládež. Možnosti potenciálních změn*. Praha: Slon, 2001. ISBN 80-85850-66-4.

[130] LACENA, Ivan. *Príručka pre výchovných poradcov*. Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010. ISBN 978-80-7452-006-8.

[131] LAZAROVÁ, Bohumíra, JŮVA, Vladimír. Vztahy mezi generacemi učitelů: pohledy z obou stran kariéry. *E-pedagogium*, 2009, č. 3, 74-90. ISSN 1213-7499.

[132] LIBA, Jozef. Výchova k zdraviu ako súčasť výchovného komplexu v školách. *Pedagogická orientace*, 2008, **18**(3), 53-62. ISSN 1211-4669.

[133] LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND MEDIEN BRANDENBURG (LISUM). *Schulische Prävention im Team* [online]. Ludwigsfelde-Struveshof, 2005 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <www.bildung-brandenburg.de>.

[134] LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND MEDIEN BRANDENBURG (LISUM). *Evaluierte und bewährte Ansätze zur schulischen (Gewalt)prävention in der Zusammenfassung* [online]. Ludwigsfelde-Struveshof, 2006 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <http://ganztagblk.de/ganztag_sbox/cms/upload/ind_foerderung/BS_5_Vertrauen/137M_lebenskompetenzprogramme.pdf>.

[135] LUPTÁKOVÁ, Katarína. Zmysel života – cieľ výchovy v postmodernej spoločnosti. In: ŠIMONÍK, Oldřich, HORKÁ, Hana, STŘELEČEK, Stanislav, et al. *Sborník referátů z vědecké konference Hodnoty a výchova*. Brno: PdF MU, 2007, s. 351-356. ISBN 978-80-86633-78-7.

[136] MACEK, Petr. *Adolescence*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.

[137] MACOUN, Václav. Nové syntetické drogy – účinky, rizika, prevence. In: TRUHLÁŘOVÁ, Zuzana, SMUTEK, Martin, et al. *Riziková mládež v současné společnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006, s. 142-148. ISBN 80-7041-044-2.

[138] MACHOVÁ, Jitka, KUBÁTOVÁ, Dagmar, et al. *Výchova ke zdraví*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2715-8.

- [139] MAIWALD, Eva, BÜHLER, Anneke. Effektivität suchtpreventiver Lebenskompetenzprogramme – Ergebnisse deutscher Evaluationsstudien [online]. *Sucht Aktuell* 1, 2000, 2(1), 11-20 [cit. 2012-09-24]. ISSN 1437-1650 Dostupné z WWW: <<http://www.schule-bw.de/lehrkraefte/beratung/suchtvorbeugung/informationsdienst/info15/I1522.pdf>>.
- [140] MANN, Leon. *Sozialpsychologie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1997. ISBN 3-407-22042-1.
- [141] MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. Brno: MU, 2003. ISBN 80-2103-1239.
- [142] MAŇÁK, Josef. Hledání orientace moderní základní školy. In: MAŇÁK, Josef, JANÍK, Tomáš. *Orientace české základní školy*. Brno: PdF MU, 2005, s. 21-28. ISBN 80-210-3870-5.
- [143] MAŇÁK, Josef. K charakteristice absolventa základní školy. In: MAŇÁK, Josef, JANÍK, Tomáš. *Sborník prací pedagogické fakulty Masarykovy univerzity číslo 208, řada pedagogiky a psychologie 30. Absolvent základní školy*. Brno: PdF MU, 2007a, s. 70-79. ISBN 978-80-210-4402-9.
- [144] MAŇÁK, Josef. Kurikulum a svět hodnot. In: ŠIMONÍK, Oldřich, HORKÁ, Hana, STŘELEČ, Stanislav, et al. *Hodnoty a výchova*. Brno: PdF MU, 2007b. ISBN 978-80-86633-78-7.
- [145] MAŇÁK, Josef. K problému teorie a praxe v pedagogice. In: *Pedagogická orientace*, 2011, 21(3), 257–271. ISSN 1211-4669.
- [146] MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- [147] MAREŠ, Jiří. *Sociální klima školní třídy: přehledová studie*. Praha: IPPP, 1998. ISBN 80-86856-27-5.
- [148] MAREŠ, Jiří. Morální, etické a sociální aspekty školního klimatu. In: JEŽEK, Stanislav, et al. *Sociální klima školy II*. Brno, MSD, 2004, s. 4-35. ISBN 80-86633-29-2.

- [149] MAREŠ, Jiří. Role sociálně psychologických proměnných v hlubším poznávání klimatu školy. In: JEŽEK, Stanislav, et al. *Sociální klima školy III*. Brno, MSD, 2005, s. 61-84. ISBN 80-86633-45-4.
- [150] MARKOVÁ, Marie. Vliv sociálních faktorů na problémové chování adolescentů. *Pediatric pro praxi*, 2008, **9**(3), 190-191. ISSN 1803-5264.
- [151] MARTANOVÁ, Veronika. Role učitele ve vedení třídy. In: MARTANOVÁ, Veronika, JANÍKOVÁ, Barbara, DANĚČKOVÁ, Tereza. *Učební texty ke specializačnímu studiu pro školní metodiky prevence*. Praha: Centrum adiktologie Psychiatrické kliniky 1. lékařské fakulty a VFN UK v Praze, 2007, 40-43. ISBN 978-80-254-0525-3.
- [152] MARTIN, Lothar. *Klassenlehrer- und Tutor/innen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1996. ISBN 3-7815-0859-5.
- [153] MASÁKOVÁ, Václava. Potřebujete se rychle zorientovat v prevenci? Základní představitelé primární prevence ve škole. *Prevence*, 2005, **2**(5), 12 – 13. ISSN 1214-8717.
- [154] MASARYK, Radomír. *Medzi človekom a ľuďmi*. Bratislava: IRIS, 2010. ISBN 978-80-89238-35-4.
- [155] MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíce potřebují*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-006-5.
- [156] MATĚJČEK, Zdeněk. Úloha a možnosti učitele v prevenci rizikového chování mladistvých. In: ROZEHNALOVÁ, Marcela, et al. *Rizikové chování dospívajících a jeho prevence. 3. odborný seminář*. Praha: Free Teens Press, 2002, s. 9-11. ISBN 80-902898-2-7.
- [157] MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-549-0.
- [158] MATOUŠEK, Oldřich, KROFTOVÁ, Andrea. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-771-X.

[159] MCGRATH, Yuko, et al. *Prevence užívání drog mezi mladými lidmi: Přehled dostupných informací: Nejnovější výzkumné poznatky*. Praha: Úřad vlády ČR, 2007. ISBN 978-80-87041-16-1.

[160] MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3236-7.

[161] MIKULKOVÁ, Milena. *Sociálně pedagogický pohled na roli třídního učitele aneb Třídní učitel jako spoluvůrce sociálního klimatu* [online]. Socioklima, s.r.o., 2010 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <http://www.socioklima.eu/program/files/pohled_na_ucitele.pdf/>.

[162] MIOVSKÁ, Lenka, MIOVSKÝ, Michal, VÁCLAVKOVÁ, Barbora. *Přehled hlavních výsledků kvaziexperimentální evaluační studie komunitního programu primární prevence: Závěrečná zpráva* [online]. Praha: Centrum adiktologie PK 1. LK UK v Praze, Prev-centrum, o.s., 2008 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <http://www.prevcentrum.cz/UserFiles/file/vyzkum_prevcentrum.pdf>.

[163] MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

[164] MIOVSKÝ, Michal, BROŽA, Jiří, HAMERNÍK, Pavel, et al. *Vybrané termíny primární prevence* [online]. MŠMT, 2007 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <<http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CDcQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.kr-olomoucky.cz%2Fclanky%2Fdokumenty%2F912%2Fslovník-vybranychpojmu-primarni-prevence.doc&ei=1e2aUP3EOY2M4gScu4HABA&usg=AFQjCNGH7ZMiRl68JseB7XQN5kf3iHvUQ>>.

[165] MIOVSKÝ, Michal, SKÁCELOVÁ, Lenka, ZAPLETALOVÁ, Jana, et al. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: SCAN, UK, TOGGA, 2010. ISBN 978-80-87258-47-7.

[166] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (MŠMT). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Bílá kniha. Praha: Tauris, 2001a. ISBN 80-211-0372-8.

[167] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Školní preventivní program pro mateřské a základní školy a školská zařízení* [online]. MŠMT, 2001b [cit. 2012-09-24]. Dostupný z WWW: <http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F7347_1_1%2F&ei=AK2aULSfJ6iH4gTdq4CIDA&usg=AFQjCNffMSBN0MyNmxB8gfc9Ks_T1VIFg>.

[168] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Volný čas a prevence u dětí a mládeže* [online]. MŠMT, 2002 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <www.msmt.cz/uploads/soubory/prevence/olnycas.pdf>.

[169] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Strategie prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy na období 2005-2008, č. j.:10 844/2005-24* [online]. MŠMT, 2005a [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <http://aplikace.msmt.cz/HTM/MBSTRATEGIE2005_2008web.htm>.

[170] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Vyhláška MŠMT č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých záležitostech plnění povinné školní docházky* [online]. MŠMT, 2005b [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb-1>>.

[171] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. MŠMT, 2005c [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-zdelavaciprogramy?highlightWords=r%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Fuploads%2Fsoubory%2Fvestniky%2FMSMT11_07.pdf&ei=2qlkULKHO4TNswaUkYcGdw&usg=AFQjCNFJDRTXJdiWE8LcUA_iuF5xujUGDg>.

[172] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, č. j. 20 006/2007-51* [online]. MŠMT, 2007 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCoQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Fuploads%2Fsoubory%2Fvestniky%2FMSMT11_07.pdf&ei=2qlkULKHO4TNswaUkYcGdw&usg=AFQjCNFJDRTXJdiWE8LcUA_iuF5xujUGDg>.

[173] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů primární prevence užívání návykových látek* [online]. MŠMT, 2008 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F11704_1_1%2F&ei=_rKaULz8KYTP4QSc9oCYCw&usg=AFQjCNGQuX6eBN6bKJePzaDsvzs1oirMw>.

[174] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Strategie prevence rizikových projevů chování u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy na období 2009 – 2012* [online]. MŠMT, 2009 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Fuploads%2Fsoubory%2Fprevence%2FMB_38_2009_61_Strategie_prevence_RPCCh_2009_2012.doc&ei=cjFkUNevDY7SsgaItCYBQ&usg=AFQjCNH5O9VTVsbuPAPGZbrZ8giIiEWUvw>.

[175] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a Standardy pro základní vzdělávání* [online]. MŠMT, 2010 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/file/21592>>.

[176] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Dlouhodobá strategie primární prevence na období 2011 – 2014* [online]. MŠMT, 2011a [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <<https://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0CDgQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.zsloucen.cz%2Fdocuments%2FDlouhodob%25C3%25A1%2520strategie%2520prim%25C3%25A1rn%25C3%25AD%2520prevence.doc&ei=gIxgUdfYLOaL4gTlhiHYBQ&usg=AFQjCNEXxprGv4g8IQISICKZ0dDkJ7mrQ&sig2=dMMqkSvncfdEkHoXUpDedw&bvm=bv.44770516,d.bGE>>.

[177] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2011. Příloha I. – Rozvoj společnosti a vzdělávání* [online]. MŠMT, 2011b [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-sousta-vy-1>>.

[178] MORAVSKOSLEZSKÝ KRAJ. *Seznam škol a školských zařízení* [online]. 2013 [cit. 2012-11-12]. Dostupné z WWW: <http://verejna-sprava.krmoravskoslezsky.cz/sk_seznam.html>.

- [179] MUNKOVÁ, Gabriela. *Sociální deviace*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0279-2.
- [180] MUSIL, Jiří. *Sociální psychologie*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2005. ISBN 80-7318-292-0.
- [181] MUSILOVÁ, Martina. Shody a odlišnosti v pojetí reflektivního psaní v pedagogice a v disciplíně. Dialogické jednání s vnitřním partnerem. In: ŠUCHA, Matúš, CHARVÁT, Miroslav, ŘEHAN, Vladimír, et al. *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku*. Olomouc: UP v Olomouci, 2011, s. 177-181. ISBN 978-80-244-2906-9.
- [182] MŮHLPACHR, Pavel. *Sociopatologie*. Brno: MU, 2009. ISBN 978-80-210-4550-7.
- [183] NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-2000-6907.
- [184] NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Academia. 2000. ISBN 80-200-0690-7.
- [185] NAVRÁTIL, Stanislav, MATTIOLI, Jan. *Problémové chování dětí a mládeže*. Praha: Grada, Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3672-3.
- [186] NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- [187] NEŠPOR, Karel, CSÉMY, Ladislav, PERNICOVÁ, Hana. *Zásady efektivní primární prevence*. Praha: Sportpropag pro MŠMT, 1999. ISBN není.
- [188] NOVOTNÁ, Marie, KREMLIČKOVÁ, Marie. *Kapitola ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha: SPN, 1997. ISBN 80-95937-60-3.
- [189] NOVOTNÝ, Jan, Sebastian, OKRAJEK, Petr. Vliv vybraných charakteristik rodinného prostředí na rizikové chování 15tiletých adolescentů. *E-psychologie*, 2012, **6(2)**, 9-21. ISSN 1802-8853.

- [190] NEZVALOVÁ, Danuše. Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogická orientace*, 2003, **13**(4), 11-19. ISSN 1211-4669.
- [191] OECD. Education at a Glance. *OECD Indicators* [online]. France: OECD, 2001 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <<http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/lohmann/datenbank/oecd-edu-glance-2001.pdf>>.
- [192] ONDREJKOVIČ, Peter. *Úvod do sociológie výchovy*. Bratislava: VEDA, 1998. ISBN 80-224-0579-5.
- [193] ONDREJKOVIČ, Peter, BREZÁK, Jozef, LUBELCOVÁ, Gabriela, et al. *Sociálna patológia*. Bratislava, Veda, 2001. ISBN 80-224-0685-6.
- [194] ORAVCOVÁ, Jitka. *Sociálna psychológia*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2004. ISBN 80-8055-980-5.
- [195] ORGONÍKOVÁ, Lenka, et al. *Príručka pro lektory motivačních kurzů a Job klubů*. Krnov: Centrum vzdělávání a poradenství, 2010. ISBN 978-80-254-8350-3.
- [196] OSTROM, Thomas. Interdependence of attitude theory and measurement. In: PRAKANTIS, Anthony, R., BRECKLER, Steven, J., GREENWALD, Anthony, G. *Attitude structure and function Erlbaum*. Hillsdale, NJ, 1989, s. 11–36. ISBN 0-8058-0323-8.
- [197] PELÁNEK, Radek. *Zážitkové výukové programy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-656-8.
- [198] PELIKÁN, Jiří. *Metodologie výzkumu osobnosti středoškolského profesora a jeho pedagogického působení*. Praha: UK, 1991. ISBN 80-7066-398-7.
- [199] PERNICOVÁ, Hana. *Výchova ke zdraví v učebních osnovách ŠVP* [online]. RVP, 2008 [cit. 2012-09-24]. Dostupný z WWW <<http://www.rvp.cz/clanek/250/1932>>.

- [200] PETRUSEK, Miroslav. *Velký sociologický slovník I, A–O*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-164-1.
- [201] POKORNÝ, Vratislav, TELCOVÁ, Jana, TOMKO, Anton. *Prevence sociálně patologických jevů. Manuál praxe*. Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky, 2003. ISBN 80-86568-04-0.
- [202] POSPÍŠIL, Radek. *Základní pedagogické kategorie* [online]. Úvod do pedagogiky [cit. 2012-09-24]. Dostupný z WWW <http://is.muni.cz/do/1499/el/estud/pdf/ps09/uvod_ped/web/kategorie.html>.
- [203] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-178-3.
- [204] PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- [205] PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- [206] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.
- [207] PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367416-8.
- [208] PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- [209] PRUNNER, Pavel, et al. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2003. ISBN 80-7082-979-6.
- [210] PRUSÍKOVÁ, Regína. Kdo je třídní učitel. *Moderní vyučování*, 1997, 3(5), 6. ISSN 1211-6858.

[211] Přehled vybraných platných předpisů pro oblast prevence sociálně patologických jevů [online]. Viz příloha č. 5 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <<http://www.gyrec.cz/drupal/files/legislativa.pdf>>.

[212] RAKETE, Gerd. Strategien der Tabakprävention für Jugendliche. In: ROMETSCH, Wolfgang, SARRAZIN, Doris, et al. „No Risk – No Fun“. *Risikokompetenz im Jugendalter*. Münster: Wolbeck, 2003, svazek 2, 17-28. ISSN 0942-2382.

[213] REGIERUNGSPRÄSIDIUM STUTTGART SCHULE UND BILDUNG. *Informationsdienst zur Suchtprävention: Basiswissen schulische Suchtprävention* [online]. Stuttgart, 2009 [cit. 2012-09-24]. Dostupný z WWW <<http://www.schule-bw.de/lehrkraefte/beratung/suchtvorbeugung/informationsdienst/info20/inhalt.html>>.

[214] ROTPORT, Miloslav. Mění se role učitelů. In: ČIHÁKOVÁ, Hana. *Aktuální problémy dalšího vzdělávání učitelů odborného výcviku a odborných předmětů v ČR*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2009, s. 23-25. ISBN 978-80-87063-22-4.

[215] ROZEHNALOVÁ, Marcela. Prevence rizikového chování dospívajících. Kultura čisté lásky. In: *Rizikové chování dospívajících a jeho prevence: 1. odborný seminář*, 2000, s. 31. ISBN 80-902898-1-9.

[216] RYBIČKOVÁ, Marta. Klima třídy očima žáků a třídního učitele. In: CHRÁSKA, Miroslav, TOMANOVÁ, Dana, HOLOUŠOVÁ, Drahomíra. *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 176-181. ISBN 80-7203-064-5.

[217] RYMEŠOVÁ, Jana, ŽÁKOVÁ, Miloslava. *Škola bez tajemství (aneb co by rodiče měli vědět o škole)*. Praha: Kvarta, 1993. ISBN 80-85570-32-7.

[218] ŘEHULKA, Evžen. *Škola a zdraví pro 21. století*. Brno: MU, 2010. ISBN 978-80-210-5367-0.

[219] ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.

- [220] ŘEZÁČ, Jaroslav. Socializace a interakční učení. In: STŘELEČ, Stanislav, et al. *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. Brno, MSD, 2004, s. 27-42. ISBN 80-86633-21-7.
- [221] SAK, Petr. *Proměny české mládeže: česká mládež v pohledu sociologických výzkumů*. Praha: Petrklíč, 2000. ISBN 80-7229-042-8.
- [222] SANANIM. *Jak ve škole vytvořit zdravější prostředí. Příručka o efektivní školní drogové prevenci*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2005. ISBN 80-86734-38-2.
- [223] SEL Alliance for Massachusetts (SAM). *SEL for Teacher* [online]. SEL4MASS, 2011 [cit. 2012-09-24]. Dostupný z WWW <<http://www.sel4mass.org/category/sel-for-teachers/>>.
- [224] SCHAVEL, Milan, ČIŠECKÝ, František, OLÁH, Michal. *Sociálna prevencia*. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžebety, 2008. ISBN 978-80-89271-22-1.
- [225] SCHMIDT, Holger. *Präventionsansätze für Kinder und Jugendliche im non-formellen und informellen Bildungsbereich* [online]. 2009 [cit. 2012-09-24]. Dostupný z WWW <http://www.fk12.tu-dortmund.de/cms/ISEP/de/home/Personen1/Schmidt_Holger/Expertise_formatiert.pdf>.
- [226] SCHUBERT, Nele, FRIEDRICHS, Brite. *Das Klassenlehrer – Buch für die Grundschule*. Weinheim Basel: Beltz Verlag, 2012. ISBN 978-3-407-62827-5.
- [227] SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80367246-1.
- [228] SKÁCELOVÁ, Lenka. Prevence ve výuce – základní pedagogické principy. In: KALINA, Kamil, et al. *Drogy a drogové závislosti 2*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2003a, s. 291-299. ISBN 80-86734-05-06.

- [229] SKÁCELOVÁ, Lenka. Osobnost, dovednosti a techniky v primární prevenci. In: KALINA, Kamil, et al. *Drogy a drogové závislosti 2*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2003b, s. 329-332. ISBN 80-86734-05-06.
- [230] SKÁCELOVÁ, Lenka. Dvojitá role – učitel – školní metodik prevence. In: MARTANOVÁ, Veronika, JANÍKOVÁ, Barbara, DANĚČKOVÁ, Tereza. *Učební texty ke specializačnímu studiu pro školní metodiky prevence*. Praha: Centrum adiktologie Psychiatrické kliniky 1. lékařské fakulty a VFN UK v Praze, 2007a, 36-39. ISBN 978-80-254-0525-3.
- [231] SKÁCELOVÁ, Lenka. Prevence v kontextu školských poradenských služeb. In: MARTANOVÁ, Veronika, JANÍKOVÁ, Barbara, DANĚČKOVÁ, Tereza. *Učební texty ke specializačnímu studiu pro školní metodiky prevence*. Praha: Centrum adiktologie Psychiatrické kliniky 1. lékařské fakulty a VFN UK v Praze, 2007b, 58-61. ISBN 978-80-254-0525-3.
- [232] SKALÍK, Ivan. Primární prevence zneužívání drog: úrovně, formy, metodologické principy. In: KALINA, Kamil, et al. *Drogy a drogové závislosti 2*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2003a, s. 285-290. ISBN 80-86734-05-06.
- [233] SKALÍK, Ivan. Základní poradenství a včasná intervence v prostředí školy. In: KALINA, Kamil, et al. *Drogy a drogové závislosti 2*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2003b, s. 317-322. ISBN 80-86734-05-06.
- [234] SKALKOVÁ, Jarmila. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-060-3.
- [235] SKOPALOVÁ, Jitka. *Vybrané kapitoly ze sociálních deviací*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. ISBN 80-244-0146-0.
- [236] SKUTIL, Martin, et al. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
- [237] SOCHŮREK, Jan. *Úvod do sociální patologie*. Liberec: Technická univerzita, 2009. ISBN 978-80-7372-448-1.

[238] STEM MARK. *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání. Postoje rodičů a žáků ke vzdělávání* [online]. STEM MARK, 2009 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCgQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Fuploads%2FVKav_200%2FAnalyza_191109%2Fz_MSMT_sociologicky_vyzkum_09_vzdelavani_f.doc&ei=mMhkUO_XCITBtAbZzoG4AQ&usg=AFQjCNErvzvvfwn6YKefOijoYvYCeCd-g>.

[239] SPILKOVÁ, Vladimíra. Současné změny v pojetí učitelské profese (s důrazem na učitelství primární školy). In: HAVLÍK, Radomír, et al. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 1998, s. 63. ISBN 80-86039-72-3.

[240] SPOUSTA, Václav. *Základní výchovné činnosti třídního učitele*. Brno: MU, 1994. ISBN 80-210-0552-1.

[241] STARÝ, Karel, et al. *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-511-0.

[242] STRAKOVÁ, Jana. Postoje české společnosti ke vzdělávání a jejich vývoj v čase. *Studia Pedagogica*, 2010, **15**(2), 27-42. ISSN 1803-7437.

[243] STŘELEČEK, Stanislav, KRÁTKÁ, Jana. Podmínky pro práci třídních učitelů při ovlivňování zdravého rozvoje žáků. In: ŘEHULKA, Evžen, et al. *Škola a zdraví pro 21. Příspěvky k výchově ke zdraví*. Brno: MU, 2010, s. 91-100. ISBN 80-7315-119-7.

[244] STŘELEČEK, Stanislav, KRÁTKÁ, Jana. Specifikace podpory zdraví žáků při činnostech třídního učitele na základní a střední škole. In: ŘEHULKA, Evžen, et al. *Škola a zdraví pro 21. Výchova a péče o zdraví*. Brno: MU, 2011, s. 87-102. ISBN 978-80-210-5721-0.

[245] STŘELEČEK, Stanislav, KRÁTKÁ, Jana, ŘEHULKA, Evžen. K postavení třídního učitele v současné české škole. In: JANÍK, Tomáš, KNECHT, Petr, ŠEBESTOVÁ, Simona, et al., *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 410–415. ISBN 978-80-210-5774-6.

- [246] SUTTIE, Jill. Does SEL Make the Grade? [online]. *Greater Good. The Science of a Meaningful Life*, 2011 [cit. 2012-09-24]. Dostupný z WWW <http://greatergood.berkeley.edu/article/item/sel_make_the_grade>.
- [247] SVOBODOVÁ, Jarmila. Projekt zdravá škola – škola podporující zdraví. In: STŘELEEC, Stanislav, et al. *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. Brno, MSD, 2004, s. 70-81. ISBN 80-86633-21-7.
- [248] SVOBODOVÁ, Jarmila. Autorita v edukačních souvislostech. In: STŘELEEC, Stanislav, et al. *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: MU, 2008, s. 82-94. ISBN 978-80-210-3687-1.
- [249] SYNEK, Miloslav, SEDLÁČKOVÁ, Helena, VÁVROVÁ, Hana. *Jak psát diplomové a jiné závěrečné práce* [online]. Vysoká škola ekonomická v Praze. Podnikohospodářská fakulta, 2002 [cit. 2012-09-24]. Dostupný z WWW: <<http://fph.vse.cz/att/dp.pdf>>.
- [250] ŠAŠKOVÁ, Helena. Preventivní práce s problémovým třídním kolektivem s využitím systemického na řešení orientovaného přístupu. *Časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*, 2009, **19**(2), 162-169. ISSN 1211-2720.
- [251] ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled sociální psychologie*. Olomouc: UP v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0929-1.
- [252] ŠIMONÍK, Oldřich. Výuka didaktiky a výchova k hodnotám. In: ŠIMONÍK, Oldřich, HORKÁ, Hana, STŘELEEC, Stanislav, et al. *Sborník referátů z vědecké konference Hodnoty a výchova*. Brno: PdF MU, 2007, s. 442-449. ISBN 978-80-86633-78-7.
- [253] ŠIKULOVÁ, Renata, KOLÁŘ, Zdeněk. *Kapitoly z obecné pedagogiky: distanční texty pro studenty kombinované formy studia*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7044-485-1.
- [254] ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-285-8. 24.

[255] ŠKALOUDOVÁ, Alena. *Explorativní faktorová analýza* [online]. Faktorová analýza, 2010 [cit. 2012-04-11]. Dostupné z WWW: <http://userweb.pedf.cuni.cz/kpsp/skalouda/fa/exp_fak_analyza.htm>.

[256] ŠKUBALOVÁ, Tereza. Problémový žák – žák s problémem? Sonda do sociálních reprezentací studujících učitelství. In: ŠUCHA, Matúš, CHARVÁT, Miroslav, ŘEHAN, Vladimír, et al. *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku*. Olomouc: UP v Olomouci, 2011, s. 208-215. ISBN 978-80-244-2906-9.

[257] ŠNÍDLOVÁ, Mária. *Profesijné štandardy v kariérovom raste pedagogických a odborných zamestnancov* [online]. MPC – Metodicko-pedagogické centrum, 2010 [cit. 2012-04-11]. Dostupné z WWW: <https://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CDQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mpc-edu.sk%2Flibrary%2Ffiles%2F2_snidlova__profesijna_standardy.ppt&ei=wJeOUfGoG4jCtQauo4GoDA&usg=AFQjCNExhgnqEP5XEywlJzC3_OLrGsk_6Asig2=evIF3C--iAMHsz7WzftEHg&bvm=bv.46340616,d.Yms>.

[258] ŠOLCOVÁ, Iva. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2947-3.

[259] ŠPÁNIK, Miroslav. Profil absolventa základní školy. In: MAŇÁK, Josef, JANÍK, Tomáš, et al. *Sborník prací pedagogické fakulty Masarykovy univerzity číslo 208, řada pedagogiky a psychologie 30. Absolvent základní školy*. Brno: PdF MU, ISBN, 2007, s. 80-84. ISBN 978-80-210-4402-9.

[260] ŠTÁBLOVÁ, Renata, et al. *Drogy, kriminalita a prevence*. Praha: Policejní akademie ČR, 1997. ISBN 80-725-1018-5.

[261] ŠTÁVA, Jan. Management školy a školní klima [online]. In: *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání: 11. Výročí mezinárodní konference ČAPV*. Brno: PdF MU, 2003. ISBN 80-7315-046-8 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <http://www.ped.muni.cz/capv11/1sekce/1_CAPV_Stava.pdf>.

[262] ŠTASTNÁ, Jarmila. Učitel základní školy (pozornosti neujde). *E-pedagogium*, 2010, č. 3, 114–123. ISSN 1213-7499.

[263] ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-506-7.

[264] ŠVAŘÍČEK, Roman. *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta* [online]. Brno, 2009. Disertační práce. Masarykova univerzita. Filozofická fakulta. Ústav pedagogických věd [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <http://is.muni.cz/th/12302/ff/_SVARICEK_Narativni_a_socialni_konstrukce_profesni.pdf>.

[265] ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

[266] ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2.

[267] ŠVEC, Jakub, JEŘÁBKOVÁ, Simona, TESAŘOVÁ, Veronika. *Jak se bránit drogám a předcházet závislostem*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-26-5.

[268] TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Pedagogická diagnostika současného učitele a její metody*. In: ŠIMONÍK, Oldřich, KRÁTKÁ, Jana. *Příprava budoucích učitelů na rozvíjení klíčových kompetencí žáků*. Brno: PdF MU, 2010, s. 1-7. ISBN 978-80-210-5246-8.

[269] TAVEL, Peter. *Vybrané kapitoly ze sociální psychologie*. Olomouc: UP v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2327-2.

[270] TLAPÁK, František. *Strategie prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže 2005 – 2008*. [online]. 2005 [15. 11. 2010] Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/socialni-programy/strategie-prevence-socialne-patologickych-jevu-u-deti-a-mladeze>>.

[271] TRPIŠOVSKÁ, Dobromila. VACÍNOVÁ, Marie. *Sociální psychologie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. ISBN 978-80-86723-30-3.

[272] TUPÝ, Jan. *Pojetí a cíle základního vzdělávání* [online]. Metodický portál RVP, 2005 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/340/POJETI-A-CILE-ZAKLADNIHOVZDELAVANI.html>>.

[273] TVRDOŇ, Miroslav. Riziková mládež jako sociálně-politický problém v Slovenskej republike. In: TRUHLÁŘOVÁ, Zuzana, SMUTEK, Martin, et al. *Riziková mládež v současné společnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006, s. 10-39. ISBN 80-7041-044-2.

[274] TYŠER, Jiří. *Školní metodik prevence soubor materiálů*. Most: Hněvín, 2006. ISBN 80-86654-17-6.

[275] ÚŘAD VLÁDY ČR. Primární prevence užívání drog. Základní principy a efektivní programy [online]. *Zaostřeno na drogy*, 2006, 4(1) [cit. 2012-09-24]. ISSN 1214-1089. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/250/1932>>.

[276] VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.

[277] VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0841-3.

[278] VÁCHA, Pavel. Potřeba specifické primární prevence. In: PILÁRIK, Ľubor, POHÁNKA, Martin, POPELKOVÁ, Marta. *2. medzinárodná konferencia doktorandov odborov Psychológia a Sociálna práca*. Nitra: UKF, 2007. ISBN 978-80-8094-110-9.

[279] VALACH, Milan. Morální protiklad přítomnosti. In: ŠIMONÍK, Oldřich, HORKÁ, Hana, STŘELEČEK, Stanislav, et al. *Sborník referátů z vědecké konference Hodnoty a výchova*. Brno: PdF MU, 2007, s. 112-117. ISBN 978-80-86633-78-7.

[280] VALENTOVÁ, Lidmila. Školní třída jako sociální skupina. *Prevence*, 2011, 8(1), 11-13. ISSN 1214-8717.

- [281] VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana, et al. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 987-80-247-1734-0.
- [282] VANĚK, David. Etická výchova – možnost rozvoje prosociálního chování u žáků 2. stupně základní školy. Experimentální studie. *Paidagogos*, 2011, **11**(1), 28-41. ISSN 1213-3809.
- [283] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
- [284] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: PdF UK, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.
- [285] VAŠUTOVÁ, Jaroslava, URBÁNEK, Petr. Učitelé v současné základní škole: hledání mezi změnou a stabilitou. *Orbis scholae*, 2010, **4**(3), 79-91. ISSN 1802-4637.
- [286] VEČERKA, Kazimír, HOLAS, Jakub, TOMÁŠEK, Jan, et al. *Občané o kriminalitě a prevenci*. Praha: IKSP, 2007. ISBN 978-80-7338-057-1.
- [287] VEGA, Vanessa. *Social and Emotional Learning Research: Avoiding Pitfalls* [online]. Edutopia, 2012 [cit. 2012-09-24]. Dostupný z WWW: <<http://www.edutopia.org/sel-research-avoiding-pitfalls>>.
- [288] VENDEL, Štefan. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: Miroslav Mračko, 2007. ISBN 978-80-8057-710-0.
- [289] VESELÁ, Jana, NEUBAUER, Zdeněk. Třídní učitel očima žáků a studentů. In: ŠIMONÍK, Oldřich, HORKÁ, Hana, STŘELEČEK, Stanislav, et al. *Sborník referátů z vědecké konference Hodnoty a výchova*. Brno: PdF MU, 2007, s. 485-499. ISBN 978-80-86633-78-7.
- [290] VIŠŇOVSKÝ, Ludovít. *Vybrané kapitoly z teorie výchovy*. Žilina: Inštitút priemyselnej výchovy ZVL, 1991. ISBN není.

- [291] VODÁK, Jan. Výchovná práce učitele jako součást jeho profesionální práce. In: *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání: 11. Výročí mezinárodní konference ČAPV [CD-ROM]*. Brno: PdF MU, 2003. ISBN 80-7315-046-8.
- [292] VOJTOVÁ, Věra. *Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. Brno: MU, 2009a. ISBN 978-80-210-4573.
- [293] VOJTOVÁ, Věra. Škola pro všechny – vyhledávání žáků v riziku poruch chování ve školním prostředí. *Orbis scholae*, 2009b, 3(1), 79-97. ISSN 1802-4637.
- [294] VYKOPALOVÁ, Hana. *Sociálně patologické jevy v současné společnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0337-4.
- [295] VÝROST, Josef, SLAMĚNÍK, Ivan, et al. *Sociální psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.
- [296] WATSON, Jeanne, LIPPITT, Ronald. Cross-cultural experience as a source of attitude change. *The Journal of Conflict Resolution*, 1958, 2(1), 61-66. ISSN 1552-8766.
- [297] WALTEROVÁ, Eliška. Současná škola: proměny, potřeby, příležitosti. In: FRANIOK, Petr, KNOTOVÁ, Dana, et al. *Učitel a žák v současné škole*. Brno: MU, 2008, s. 62–76. ISBN 978-80-210-4752.
- [298] WERTH, Lioba, MAYER, Jennifer. *Sozialpsychologie*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, 2008. ISBN 978-3-8274-1547-9.
- [299] ZÁKON č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <http://aplikace.msmt.cz/DOC/Skolsky_zakon_a_zakon_o_ped__prac_190-04.pdf>.
- [300] ZÁKON č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů [online]. [cit. 2012-09-24]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/file/13234>>.

[301] ZAPLETALOVÁ, Jana. *Monitorovací systém*. Praha: IPPP ČR, 2001. ISBN 80-86856-26-7.

[302] ŽALOUĐÍKOVÁ, Iva, HRUBÁ, Drahoslava. *Normální je nekouřit: program podpory zdraví a prevence kouření pro mladší školní věk (7 – 11 let)*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-7392-067-8.

[303] ŽUFNÍČEK, Jan. *Primární prevence rizikového chování neexistuje* [online]. Pražské centrum primární prevence, 2012 [cit. 2012-09-24]. Dostupný z WWW: <<http://www.prevence-praha.cz/co-si-myslite-o-prevenci/125-co-si-myslite-o-prevenci/126-pprch-neexistuje>>.

8 ODBORNÉ KURIKULUM

Jméno: Caloňová Darina, roz. Jandáková
Datum a místo narození: 25. června 1985 v Opavě
Kontaktní adresa: Novellara 24, 741 01 Nový Jičín, Česká republika
Telefonní spojení: 739 076 113
Email: darina.calonova@gmail.com
Národnost: česká

Vzdělání:

2010 – nyní Univerzita Palackého v Olomouci, doktorský studijní program Pedagogika
2009 – nyní Slezská univerzita v Opavě, bakalářský studijní obor: Němčina pro školskou praxi
2009 – 2010 Univerzita Hradec Králové, obor: Pedagogické minimum: Učitelství pro střední školy, získané osvědčení, zakončeno závěrečnou zkouškou
2008 - 2010 Univerzita Hradec Králové, obor: Sociální pedagogika, Mgr.
2005 - 2008 Univerzita Hradec Králové, obor: Sociální patologie a prevence, Bc.
2001 – 2005 Slezské gymnázium Opava, obor: Všeobecné vzdělání, Maturitní zkouška

Jazykové znalosti:

německý jazyk:

2008 Certifikát Goetheho institutu, Praha – úroveň B2
2007 Semestrální studium ve Freiburgu, Německo
2005 – 2009 Německý kurz, Evropské vzdělávací centrum, Hradec Králové
2002 – 2003 Německý kurz v agentuře Faktum, Opava
1996 - 1997 Německý kurz v agentuře Klíč, Opava

anglický jazyk

- 2011 Vzdělávací kurz akreditovaný MŠMT "Konverzace v anglickém jazyce" Opava
- 2011 Vzdělávací kurz akreditovaný MŠMT "Angličtina pro mírně pokročilé" Opava
- 2007 získání 2 certifikátů na *Evangelische Fachhochschule* Freiburg, Německo
v oboru sociální práce, a to: *English for Social Work Professionals British;*
English for Social Work Professionals American
- 2006 - 2007 Kurz angličtiny, Evropské vzdělávací centrum, Hradec Králové

Pracovní zkušenosti:

- 2010 – nyní Pracovní pozice asistentky, Slezská univerzita, Fakulta veřejných politik, Ústav pedagogických a psychologických věd, Opava
- 2010 - 2011 Sdružení sociálních asistentů – projekt nadace T. Maxové dětem, působení jako lektor/garant výchovně preventivních programů dětí předškolního, mladšího a staršího školního věku, Ostrava
- 2009 - 2010 Externí lektorka primární prevence na Základních školách pod vedením občanského sdružení Semiramis o. s, Mladá Boleslav
- 2008 - 2009 Pomocná vědecká pracovnice na katedře Sociální patologie a prevence a Sociální pedagogiky Univerzity Hradec Králové

Absolvované certifikované kurzy:

- 2012 Vzdělávací kurz akreditovaný MŠMT "Efektivní komunikace a řešení problémů", AHRA, Trojanovice
- 2012 Vzdělávací akce akreditovaná MŠMT „Dny Prevence“, Prevalis, o. s., Ostrava
- 2012 Vzdělávací kurz akreditovaný MŠMT „Dramaturgie zážitkové pedagogiky“, PŠL, Brno
- 2011 Vzdělávací kurz akreditovaný MŠMT „Zážitková pedagogika v praxi“, PŠL, Brno

- 2011 Vzdělávací kurz akreditovaný MŠMT „Práce se skupinou - review“, PŠL, Praha
- 2011 Vzdělávací kurz akreditovaný MŠMT „Škola? V pohodě!“, Opava
- 2010 Vzdělávací kurz akreditovaný MPSV „Komunikace s klientem v sociálních službách“, Ostrava
- 2010 Vzdělávací kurz akreditovaný MŠMT „Popularizace a medializace výsledků VaV nejen Odborné veřejnosti“, Ostrava
- 2009 Vzdělávací kurz akreditovaný MŠMT „Lektor primární prevence“, Prev-Centrum, o.s., Praha

9 SEZNAM ČINNOSTI AUTORA

Publikační činnost autora:

[1] STAŠOVÁ, L., JANDÁKOVÁ, D., ŽUMÁROVÁ, M. Životní vzory současných dětí. In: *Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu. Sborník příspěvků XVII. Ročníku celostátní konference ČAPV*, 2009. S. 540 – 545. ISBN 978-80-7368-769-4.

[2] JANDÁKOVÁ, D. Primární prevence na základních školách v České republice. In: JASIŇSKI, Z., WIDELAK, D. *W Poszukivaniu optymalnego modelu wiezienia resocjalizujacego*. Opole: Instytut Nauk Pedagogicznych, 2010. 316 str. ISBN 978-83-929872-9-1.

[3] JANDÁKOVÁ, D. Postoje třídních učitelů k primární prevenci sociálně patologických jevů na základních školách. In: POLÁCHOVÁ VAŠTATKOVÁ, J., BAČÍKOVÁ, A., et al. Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VIII. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, s. 864-871. ISBN 978-80-244-2815-4.

[4] JANDÁKOVÁ, D. Prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže nízkoprahových zařízení. In: PUKANČÍK, M., SMETANOVÁ, D. (eds.) *Nízkoprahové a záujmové centrá ako možnosť eliminácie sociálnej patológie detí a mládeže*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2011. s. 185 - 191. ISBN 978-80-223-2994-1.

[5] CALOŇOVÁ, D. Programy sociální integrace jako nástroj prevence sociálního vyloučení. *Prevence*, 2011, roč. 8, č. 8, s. 12-13. ISSN 1214-8717.

[6] CALOŇOVÁ, D., ČÍŽKOVÁ, Š. Postoje partnerů k sexualitě v období těhotenství. In: MARKOVÁ, D., ROVŇANOVÁ, L. *Sexuality V. zborník abstraktov*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2011. s. 15. ISBN 978-80-557-0260-5.

[7] CALOŇOVÁ, D., KRAVÁROVÁ, M. Prevencia sociálnopatologických javov v rodinách. In: MÁTEL, A., JANECHOVÁ, L., ROMAN, L. (eds.) *Sociálna patológia a intervencia sociálnej práce*. Bratislava: VŠZaSP sv. Alþbety, 2011. s. 243-249. ISBN 978-80-8132-018-7.

[8] CALOŇOVÁ, D. Vliv násilí v médiích na vývoj dětí a mládeže. *Prevence úrazů, otrav a násilí*, 2011, roč. 7, č. 2, s. 181 - 186. ISSN 1801-0261.

[9] CALOŇOVÁ, D. Vliv třídního učitele na klima školní třídy. *Media4u Magazine*, 2011, roč. 8, č. 4, s. 29 – 32. ISSN 1214-9187.

[10] CALOŇOVÁ, D. Primární prevence určená rodičům v oblasti zvládnání rizikového chování dětí a mládeže. In: JANIŠ, K., et al. *Sborník příspěvků ke konferenci Zvládnání současných sociálně patologických jevů a rizikového chování*. Opava: FVP SU v Opavě, 2012, s. 5-8. ISBN 978-80-7248-778-3.

[11] CALOŇOVÁ, D. Význam realizace programů primární prevence sociálně patologických jevů na druhém stupni základních škol. In: NAGY, M. *Zborník Medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho*. Komárno: Univerzita J. Selyeho, 2012. ISBN 978-80-8122-044-9.

[12] CALOŇOVÁ, D. Význam primární prevence rizikového chování směřující k rodičům. In: HOFERKOVÁ, S., et al. *Rodina a sociálně patologické jevy. Sociália*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012, s. 537-543. ISBN 978-80-7435-232-4.

Příspěvky autora na konferencích:

[1] XVII. celostátní konference ČAPV s názvem “Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu“. Praha, 9. – 11. 9. 2009. STAŠOVÁ, L., JANDÁKOVÁ, D., ŽUMÁROVÁ, M. Životní vzory současných dětí.

[2] VIII. ročník mezinárodní studentské vědecké konference s názvem “Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů“. Olomouc, 1. 12. 2010. JANDÁKOVÁ, D. Postoje třídních učitelů k primární prevenci sociálně patologických jevů na základních školách.

[3] Mezinárodní konference “Wasrsztat pracy pedagoga resocjalizacyjnego (dokonania i perspektywy)“. Opava, 14. 12. 2010. JANDÁKOVÁ, D. Problematika týraného a zneužívaného dítěte ve výuce.

[4] Medzinárodná konferencia "Nízkoprahové a záujmové centrá ako možnosť eliminácie sociálnej patológie detí a mládeže". Malacky, 22. - 23. 2. 2011. JANDÁKOVÁ, D. Prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže nízkoprahových zařízení.

[5] Konference „Aktuální problémy resocializační pedagogiky - sociální vyloučení“. Pardubice, 7. 4. 2011. CALOŇOVÁ, D. Programy sociální integrace jako prevence sociálního vyloučením.

[6] Konference „Aplikovaná sociální patologie v sociální práci“, Piešťany, 19. - 20. 10. 2011. CALOŇOVÁ, D., KRAVÁROVÁ, M. Prevencia sociálnopatologických javov v rodinách.

[7] Konference „Zvládání současných sociálně patologických jevů a rizikového chování“, Opava, 1. 12. 2011. CALOŇOVÁ, D. Primární prevence určená rodičům v oblasti zvládání rizikového chování dětí a mládeže.

[8] Konference prevence rizikového chování „DNY PREVENCE“, Ostrava, 24. – 25. 9. 2012. CALOŇOVÁ, D. Význam třídního učitele v oblasti primární prevence rizikového chování žáků druhého stupně základních škol.

[9] Mezinárodní Konference "Antropologicko-psychologicko-sociální aspekty podpory zdraví a výchovy ke zdraví", Olomouc, 24. - 25. 10. 2012. CALOŇOVÁ, D. Význam realizace programů primární prevence rizikového chování ve školství. Poster.

Recenzní a posuzovatelská činnost

[1] JANIŠ, K. st., LOUDOVÁ, I., JANIŠ, K. ml. *Frekventované pojmy z oblasti teorie výchovy (slovník)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-124-2.

[2] ŠUCHA, M., et al. Agresivita na cestách. In *E-psychologie*, 2012, roč. 6, č. 2. ISSN 1802-8853.

Zapojení do projektů

[1] Řešitel. *Interní grantový systém Slezské univerzity v Opavě pro rok 2012*. Projekt: Postoje třídních učitelů k programům primární prevence na druhém stupni základních škol

[2] Spoluřešitel. Dotační program: *Podpora vědy a výzkumu v Moravskoslezském kraji 2012*. Projekt: Přednášková činnost, vědecká spolupráce a přenos zkušeností prostřednictvím zahraničních odborníků na Slezské univerzitě v Opavě.

Editorská činnost

[1] KOLAŘÍKOVÁ, M., CALOŇOVÁ, D., HERMANOVÁ, et al. *Sborník příspěvků z konferencí ÚPPV a DC Čtyřlístek z let 2008 – 2010*. Opava: Slezská univerzita v Opavě. ISBN 978-80-7248-755-4.

Studijní opory

[1] CALOŇOVÁ, D. *Metodika herních činností*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě, 2012. ISBN 978-80-7248-774-5.

[2] CALOŇOVÁ, D. *Domácí násilí*. E-opora.