

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

KATEDRA PEDAGOGIKY

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Jaroslava Bednářová

VLIV PRIMÁRNÍ PREVENCE NA KLIMA VE TŘÍDĚ

Influence of primary prevention on class atmosphere

2011

Doc. PhDr. Jiří Pelikán, CSc.

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu mé bakalářské práce Doc. PhDr. Jiří Pelikánovi, CSc. za pomoc a odborné vedení. Myslím, že nejlepším poděkováním bude tento citát: *„Učitel, který se prochází mezi svými žáky ve stínu chrámu, nedává ani tak ze své moudrosti jako spíše ze své víry a láskyplnosti. Je-li opravdu moudrý, nevyzývá vás, abyste vstoupili do přibytku jeho moudrosti, ale spíše vás vede k prahu vašeho vlastního myšlení.“* (Prorok, Chalíl Džibrán)

Dále bych chtěla poděkovat vedení Křesťanské pedagogicko-psychologické poradny za spolupráci a ochotu poskytnout mi výsledky výzkumu, bez nichž by tato práce nemohla vzniknout. Zejména děkuji Mgr. Anně Janošikové a PhDr. Ivaně Bernardové.

PROHLÁŠENÍ

„Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.“

V Praze dne

podpis

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zaměřuje na problematiku primární prevence a jejího vlivu na klima ve třídě. V teoretické části se podrobně zabývá primární prevencí, její historií na území České republiky a formami. Zmíněny jsou i zásady efektivní primární prevence a hodnocení preventivních programů. Druhá kapitola se zaměřuje na klima ve třídě. Jsou zde vymezeny důležité pojmy a faktory, které klima ve třídě ovlivňují. Pozornost je věnována také diagnostice klimatu a možnostem jeho ovlivňování, jednou z nichž jsou právě i programy primární prevence.

Empirická část představuje projekt primární prevence, který pořádá Křesťanská pedagogicko-psychologická poradna. Jsou zde zpracovány výsledky výzkumu efektivity preventivních programů, který tato poradna pořádala v roce 2008. V této části vycházím i z vlastních zkušeností s vedením programů primární prevence.

Klíčová slova: Efektivní primární prevence, klima školy, klima ve třídě, primární prevence, nspecifická primární prevence, sociální klima, specifická primární prevence

ABSTRACT

The bachelor thesis is focused on issues of primary prevention and its influence on class atmosphere. The theoretical part deals with details of primary prevention, history of prevention in the Czech Republic and forms of prevention. The principles of effective primary prevention and evaluation of prevention programs are also mentioned. The second chapter is focused on class atmosphere. It defines important terms and factors having influence on class atmosphere. Attention is also paid to climate diagnostics and possibilities of influencing climate, one of which are programs of primary prevention.

The empiric part presents the Project of primary prevention realised by the Christian pedagogical-psychological counseling centre. It summarizes the results of the research on the prevention programs effectivity, which was organized by this pedagogical-psychological counseling centre in 2008. In this part, I also use my own experience with organizing primary prevention programs.

Key words: Effective Primary Prevention, School Climate, Classroom Atmosphere, Primary Prevention, Non-specific Primary Prevention, Social Climate, Specific Primary Prevention

OBSAH

Poděkování	2
Prohlášení	3
Anotace	4
Abstrakt	5
Obsah	6
Úvod	7
I. Teoretická část:	
1. Prevence	10
1.1 Historie prevence v ČR	11
1.2 Primární prevence a její formy	12
1.2.1 Primární prevence nespecifická	13
1.2.2 Primární prevence specifická	13
1.3 Efektivní primární prevence	15
1.4 Hodnocení preventivních programů	17
2. Sociální klima ve třídě	20
2.1 Prostředí, atmosféra a klima	21
2.2 Faktory ovlivňující klima ve třídě	22
2.2.1 Klima školy	23
2.2.2 Žák	24
2.2.3 Učitel	26
2.2.4 Rodiče	28
2.3 Možnosti diagnostiky sociálního klimatu ve třídě	29
2.4 Možnosti ovlivňování klimatu ve třídě	31
3. Klima ve třídě a primární prevence	33
II. Empirická část:	
1. Charakteristika primární prevence v KPPP	35
2. Efektivita programů	39
2.1 Popis vzorku	41
2.2 Dotazník	42
2.3 Výsledky dotazníkového šetření a jejich interpretace	43
2.3.1 Výsledky dotazníků KPPP	43
2.3.2 Výsledky mého dotazníku	52
2.4 Diskuse	54
Závěr	56
Seznam použité literatury a odborných pramenů	58
Přílohy	60
Souhlas s půjčováním bakalářské práce	74

ÚVOD

„Není náhodou, že v poslední době se objevilo na trhu mnoho publikací zabývajících se drogovými závislostmi mládeže, kriminalitou mladých lidí, ale i školní šikanou a řadou dalších problémů. Nejde ale o řešení problémů, které by se mohly vyskytovat v mnohem menších četnostech, kdyby byla větší pozornost věnována prevenci? A není jistě také náhodou, že jen málokdo píše o normální výchově a o pozitivních cestách utváření lidských osobností. A ta je právě základem prevence negativního chování mladých lidí.“¹

Téma „Vliv primární prevence na klima ve třídě“ jsem si vybrala, protože je mi svým způsobem blízké a také jsem chtěla postavit svou bakalářskou práci i na zkušenostech z praxe a nejenom na teoretických znalostech. Od roku 2008 totiž spolupracuji s Křesťanskou pedagogicko-psychologickou poradnou (KPPP – Pernerova 8, 186 00, Praha 8) jako lektorka programů primárních prevencí v rámci projektu *Posilování pozitivních životních hodnot a postojů*, který poradna realizuje již od roku 1997.

Měla jsem možnost působit v pěti třídách po dobu dvou let (ve dvou třídách na nižším stupni osmiletého gymnázia, jedné třídě šestiletého gymnázia a dvou třídách na druhém stupni speciální základní školy), přičemž jedním z našich cílů bylo právě zlepšovat vztahy mezi spolužáky, dát jim možnost poznat se z jiného úhlu s učiteli, posilovat osobní pozitivní hodnoty a postoje, a tím pozitivně ovlivňovat klima ve třídě. O svém působení, které mi umožnilo provést výzkum, se budu zmiňovat podrobněji dále v textu.

Specifikum tohoto programu spočívá v tom, že jde o prevence všech sociálně patologických jevů, tedy nejen o prevenci užívání návykových látek (jak bývá primární prevence velice často chápána – což je podle mého však příliš úzké pojetí), ale i prevenci šikany a jiných nezdravých vztahů v kolektivu.

Co se týče oblasti primární prevence obecně, zaráží mne, jak málo je dostupné literatury, která by se zabývala touto problematikou konkrétně na území naší republiky. Je možné sehnat spíše zahraniční výzkumy z USA, Austrálie, Švédska... Veřejně dostupná data o výsledcích primární prevence u nás ovšem téměř neexistují. Navíc většina literatury vážící se k nějakým konkrétním projektům zůstává dostupná většinou pouze v angličtině a jiných jazycích. I proto jsem ráda, že mi Křesťanská pedagogicko-psychologická poradna poskytla své vlastní výzkumy efektivity prevence a umožnila mi dětem rozdat i vlastní dotazníky, čímž jsem získala cenná data.

Primární prevence na základních školách je téma velice důležité, proto bych svou prací chtěla přispět k osvětlení jejích účinků na klima ve třídě.

Oblasti možností ovlivňování klimatu ve třídě by se měli věnovat zejména učitelé, ale i ostatní pracovníci ve školství, kteří mají možnost se na jeho tvorbě ve třídě aktivně podílet (a podílejí se). K dovednostem učitelů na všech stupních škol by totiž měla patřit schopnost na základě teoretických znalostí alespoň orientačně diagnostikovat klima ve své třídě, a díky tomu poznat, kdy je potřeba provést intervenci. K tomu samozřejmě patří i orientace v možnostech vhodné intervence.

Dokládá to i větší zájem o funkci prostředí, ve kterém vyučování probíhá. Žáci nejsou chápáni jako skupina izolovaných jedinců, ale důraz začíná být kladen i na sociální kontext, v němž se nacházejí. Je totiž známou skutečností, že na učení a chování žáků nemají vliv pouze individuální dispozice, ale také prostředí, ve kterém k výuce dochází. Školní třída zastává pro žáky roli důležité referenční skupiny. Navíc ve škole děti tráví podstatnou část každého dne. Z toho vyplývá, že škola už dávno není pouze vzdělávací institucí. Proto je žádoucí, aby ve škole panovaly příznivé vztahy, pozitivní klima, dobrá komunikace a otevřenost ke spolupráci.

Přesto se i nadále můžeme setkat s učiteli, kteří primární prevenci považují za nedůležitou a jsou toho názoru, že se jedná pouze o ztrátu času.

Má bakalářská práce bude rozdělena na část teoretickou a praktickou. Pro tuto formu jsem se rozhodla, protože zatím na vliv primární prevence na klima ve třídě nebyl zaměřen žádný ucelený výzkum. Budu se tedy této problematice věnovat na základě výzkumu vlastního.

V teoretické části se pokusím vyjasnit pojem prevence, zmíním se o historii prevence na našem území a budu se snažit přiblížit její druhy a formy. Dále se budu zmiňovat o zásadách efektivní primární prevence a hodnocení preventivních programů. Ve druhé kapitole budu věnovat pozornost sociálnímu klimatu ve třídě, vymezím důležité pojmy a budu se zabývat faktory, které na klima ve třídě mají vliv. Dále se zaměřím na diagnostiku klimatu ve třídě a možnosti jeho ovlivňování, jednou z nichž jsou právě i programy primární prevence. Primární prevenci a klimatu ve třídě budu věnovat samostatnou kapitolu, která poslouží jako úvod k praktické části.

V praktické části naváží popisem programu primární prevence, s nímž mám zkušenost. Dále zde budu zpracovávat údaje, které se mi o efektivitě primární prevence podařilo získat

¹ PELIKÁN, Jiří. *Hledání těžiště výchovy*. Praha : Karolinum, 2007., s. 95 – 96

prostřednictvím zmiňované pedagogicko-psychologické poradny. Potom uvedu pro srovnání výsledky vlastního šetření a na závěr provedu shrnutí mínění žáků.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. PREVENENCE

„Je nepochybné, že předcházení sociálně patologickým jevům u dětí a mladistvých je na jedné straně nezbytným předpokladem správně zaměřené výchovy nastupující generace a na straně druhé neopomenutelným článkem v řetězu opatření, zaměřených na likvidaci společensky nežádoucích jevů vůbec.“²

Slovo „prevence“ pochází z latinského „preventus“ (předcházení) a chápeme ho jako opatření učiněná předem, včasnou obranu či ochranu. Jde tedy o předcházení vzniku takových jevů a procesů, které by s sebou mohly nést negativní dopady na existenci jednotlivce i společnosti. Tvrzení, že problémům je lepší předcházet než je napravovat, je již běžně považováno za axiom.

Co se týče přesného vymezení pojmu prevence, opírám se o definici z Psychologického slovníku:

„Předcházení nežádoucím jevům, nehodám, úrazům, nemocem, aj; rozlišuje se

a) prevence primární – předcházení ohrožujícím situacím v celé sledované populaci; je buď nespécifická, která podporuje žádoucí formy chování obecně, nebo specifická, zaměřená proti konkrétnímu riziku; např. předcházení prvnímu kontaktu jedince s drogou; zdravotní výchova ve školách, např. pomocí besed, peer-programů, příruček, plakátů apod.;

b) prevence sekundární – zaměřuje se na rizikovou skupinu zvláště ohroženou negativním jevem; např. prevence AIDS mezi prostitutkami a prostitutky;

c) prevence terciární, zaměřená na jedince, u nichž se už negativní jev projevil, snaha o zmírnění následků problémového jevu; např. snaha zabránit recidivě protizákonného jednání u mladistvých delikventů; může mít i podobu tzv. cesty menšího zla (např. metadonový program, heroinové kliniky, výměny injekčních jehel toxikomanům nebo zajištění jejich zdravotních prohlídek)“³

Z této definice vyplývá, že vzhledem ke kategorii cílů se prevence různí podle toho, o jaký typ se jedná - zda jde o prevenci primární, sekundární nebo terciární.

² KREJČÍŘOVÁ, Olga, et al. *Prevence sociálně patologických jevů jako významný fenomén poradenské činnosti*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. s. 55

³ HARTL, Pavel; HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2004. s. 450

Cílem programu primární prevence je předat dané skupině v populaci znalosti, dovednosti a postoje podporující zdravý životní styl, který vede k zamezení vzniku sociálně nežádoucích jevů. V případě, že se tyto jevy již vyskytly, je cílem jejich minimalizace.

Cíle, které si primární prevence klade, se liší podle věkového složení skupiny, pro kterou je určena. Jak jsem zmínila v úvodu, pracuji s dětmi ve starším školním věku, takže i této skupině bude věnována praktická část mé práce. Domnívám se, že ve věku 12 – 16 let je prevence nejpotřebnější, protože v některých ohledech se zde nejčastěji mísí primární prevence se sekundární. V závislosti na věku se objevují nejrůznější negativní jevy – od začínání s kouřením k tvrdé šikaně. To se pochopitelně může týkat i mladších dětí, bohužel by se dalo říci, že je „trendem“, že se věková hranice nástupu všech sociálně patologických jevů snižuje, ale ve věku druhého stupně základní školy je nárůst nejzřetelnější.

V ideálním případě by se mělo s primární prevencí začínat již od nejtítlejšího věku a kontinuálně v ní pokračovat až do dospělosti.

1.1 HISTORIE PREVENCE V ČR

Dříve, než se zaměříme na problematiku primární prevence v současnosti, bych ráda stručně nastínila i její historii a vývoj na našem území, abychom měli představu o kontextu.

Vycházím zde z informací, které uveřejňuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (Je potřeba ovšem zmínit, že jsou věnovány zejména prevenci protidrogové, což je pro ministerstvo školství evidentně nejpalčivější problém, kterému i na svých internetových stránkách věnuje nejvíce prostoru.)

Můžeme říci, že primární prevence v České republice vznikla až po roce 1989. Předtím spadala do resortu Ministerstva zdravotnictví, pod Ústav zdravotní výchovy. Ten zajišťoval vzdělání a výchovu v oblastech ochrany zdraví a také prevence. Jednalo se ovšem o prevenci závislosti, a to hlavně o prevenci užívání alkoholu a tabáku.

Prevence probíhala většinou formou jednorázových besed se staršími lékaři, které byly určeny žákům vyšších ročníků základních škol. Tyto akce měly většinou podobu zastrašování, zákazů či mentorování. Diskuse byla téměř nemožná.

Až od roku 1989 začínají přibývat odborníci i instituce zabývající se primární prevencí po teoretické i praktické stránce. Současně se začínají rozvíjet i vzdělávací aktivity pro pedagogy,

stejně jako se zvyšuje nabídka poskytovatelů primární prevence. Primární prevence začíná rovněž zahrnovat i prevenci zneužívání všech návykových látek, ale i jiných sociálně patologických jevů jako je šikana a xenofobie.

V současné době je realizace a zajišťování programů primární prevence ve školství povinná a týká se všech základních a středních škol. Školy si prostřednictvím metodiků prevence vytvářejí vlastní Minimální preventivní programy, které odpovídají jejich individuálním a aktuálním potřebám.⁴

1.2 PRIMÁRNÍ PREVENCE A JEJÍ FORMY

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy nabízí rozsáhlejší definici, která je ovšem zaměřena spíše na protidrogovou prevenci. Přesto úvod považuji za velmi přesný, co se týče všech oblastí primární prevence:

„Primární prevencí v nejširším pojetí lze nazvat všechny aktivity a činy, které mají za cíl změnit názory, postoje a chování lidí tak, aby u nich nedošlo ke vzniku daného nežádoucího jevu (vzniku závislosti na návykových látkách, kriminálního chování, rasismu, atd.).“⁵

Nyní se zaměřím na dvě základní formy primární prevence: primární prevenci nespécifickou a specifickou.

Do nespécifické i specifické prevence dále zasahuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy - ale i další ministerstva - formou zákonodárskou, ekonomickou podporou aktivit společnosti a sociální politikou.⁶

Ministerstvo školství zmiňuji v souvislosti s primární prevencí záměrně na prvním místě, protože školy a školská zařízení zde hrají zásadní roli. Důvody jsou celkem zřejmé: školní docházkou v ČR povinně procházejí všechny děti a navíc zde tráví poměrně hodně času. Krestová ještě přidává další dva body: školy disponují odbornými pracovníky a jsou schopny

⁴ srov. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Vybrané termíny primární prevence*. Praha, 2007. s. 5 – 6.

⁵ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Vybrané termíny primární prevence*. Praha, 2007. s. 15.

⁶ srov. KRESTOVÁ, Jiřina. Koncepce prevence MŠMT a minimální preventivní program. In KUBÁTOVÁ, Dagmar. *Primární prevence sociálně patologických jevů v pedagogické praxi : Sborník přednášek pro školní metodiky protidrogové prevence a prevence sociálně patologických jevů*. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně, 1998. s. 8.

zachycovat vznikající problémy a mají také určitý dosah i na rodiče dětí (čili si mohou vytvářet kontakty na vlastní školskou poradenskou síť i síť sociální).

Strategie preventivních programů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy se soustředí na školy a školská zařízení, poradenské instituce a vzdělávání pedagogů.

1.2.1 Primární prevence nespecifická

Ze všech výše uvedených definic vyplývá, že na nespecifické primární prevenci se podílí téměř celá společnost – velkou roli zde totiž samozřejmě hraje výchova.

Opět bych chtěla pokračovat citací MŠMT:

„Nespecifická primární prevence představuje základ a nosný prvek celého systému prevence, jde o volnočasové aktivity určené nejširším vrstvám dětí a mládeže, umožňující harmonický rozvoj osobnosti jednotlivce. Existovaly by i za absence sociálně patologických jevů.“⁷

Do této kategorie spadají tedy zájmové kroužky, sportovní aktivity a programy zaměřené na zlepšení životního stylu. Čili vše, co odpovídá heslu „Kdo si hraje, nezlobí.“ Přesto se ukazuje, že tato pravda není všeobecně platná a že přeceňování nespecifické prevence může být nebezpečné. Vždyť ve skutečnosti můžeme mezi lidmi s drogovou závislostí najít mnoho těch, jež se dříve věnovali sportu i kvalitním koníčkům.

Rozhodně nechci působit dojmem, že bych chtěla užitečnost nespecifické prevence jakkoliv podceňovat. Jsem však toho názoru, že na věci je třeba se dívat realisticky a nepřehlížet žádná fakta. Nespecifická prevence totiž skutečně snižuje pravděpodobnost rizika, ale pouze v průměru. Musíme k této problematice tedy přistupovat kriticky a nepovažovat nespecifickou prevenci za všemocnou. Nebezpečí je nasnadě: rodiče by se mohli domnívat, že pro své dítě udělali vše nejlepší, pokud mu na každý den zajistí nějakou aktivitu, a tudíž se již více například o drogovou problematiku zajímat nemusejí.

1.2.2 Primární prevence specifická

Specifická primární prevence spočívá v působení přímo na konkrétní problematiku daného sociálně patologického jevu, kterému se snažíme předejít nebo alespoň omezovat jeho

⁷ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Vybrané termíny primární prevence*. Praha, 2007. s. 12.

výskyt. Je orientována na přesně danou cílovou skupinu, která je negativními jevy ohrožena, nikoliv na veškerou populaci všeobecně.

MŠMT v souvislosti se specifickou primární prevencí upozorňuje: „*Není (ekonomicky ani odborně) smysluplné, aby všemi typy těchto programů procházely např. všechny děti, ale pouze ty, u nichž předpokládáme vyšší pohotovost k rizikovému chování (ať již z hlediska věkového, sociálního apod.). Nejjednodušší definicí specifických preventivních programů je tzv. ekonomická negativní definice: Programy specifické primární prevence užívání návykových látek jsou všechny takové programy, které by neexistovaly, kdyby neexistoval problém drogové závislosti, tj. tyto programy by za neexistence fenoménu drogové závislosti nevznikaly a nebyly rozvíjeny.*“⁸

Zaměříme-li se na vztahy v kolektivu a šikanu, pak se primární prevencí rozumí jednak informování žáků a všech pedagogických pracovníků, kteří mohou pak žákům tyto informace zprostředkovávat (učitelé, výchovní poradci, vychovatelé, ředitelé...), o všech negativních důsledcích, jak pro oběti, tak pro pachatele. Zároveň však i vytváření takového klimatu ve třídě a ve škole, které bude šikanování zamezovat...

Když už jsem zmínila oblast šikany, je třeba podotknout, že školy a školská zařízení jsou samozřejmě součástí primární prevence, ale v praxi už musí do svých programů zařazovat i problematiku sekundární prevence.

Tuto část bych chtěla zakončit citátem z publikace Sborník prevence sociálně patologických jevů jako významný fenomén poradenské činnosti. Považuji jej totiž za velice pravdivý a inspirující.

„Tendence hledat obecně účinnou preventivní strategii je předem odsouzena k selhání, protože mládež netvoří homogenní skupinu.

Preventivní přístupy je nutné diferencovat při respektování osobních zvláštností jedinců a cílových skupin, včetně specifik sociálního prostředí, s nímž jsou ve vzájemné interakci. Mládež s problémy je realita. Prevence je mohou předběhnout nebo ovlivnit. Realitu musíme respektovat, pomáhat a pracovat na perspektivě.

Preventivní působení musí být zaměřené na všechny, musí být komplexní s aktivní účastí všech zainteresovaných, musí vylučovat neefektivní duplicitu a rozporuplnost v činnosti subjektů podílejících se na výchově dítěte, musí být kontinuální a musí zajišťovat v případě potřeby

včasnou intervenci. O prevenci v této souvislosti lze hovořit jako o vhodném preventivním systému.“⁹

1.3 EFEKTIVNÍ PRIMÁRNÍ PREVENCE

Ve většině textů o primární prevenci, se kterými jsem se setkala, je zdůrazňován pojem „efektivní primární prevence“. Mohou totiž samozřejmě nastat situace, kdy primární prevence může být pro žáky nejen neúčinná, ale dokonce jim může uškodit.

V této práci vzhledem k jejímu zaměření zmíním jen výčet zásad efektivní primární prevence, jak jej uvádí MUDr. Karel Nešpor, CSc.¹⁰

První z nich je, že program by měl začínat pokud možno brzy a odpovídat věku dětí. Čím mladší žáci jsou, tím by měla být prevence méně specifická a měla by se více orientovat na obecnou ochranu zdraví.

Dále by měl být program malý a interaktivní – výzkumy prokazují, že interaktivní programy jsou účinnější než programy čistě vzdělávací, a zároveň, že účinnější jsou ty, které jsou zaměřeny na menší počet žáků. Platí zde i pravidlo, že vyšší účinnost mají programy, které realizují přípravení vrstevníci (tzv. peer programy), než ty, které jsou realizovány učiteli.

Další uváděnou zásadou je, že program má zahrnovat podstatnou část žáků. Čili se nesoustředit pouze na výcvik peer aktivistů, ale věnovat pozornost i realizaci programu v celých třídách.

Součástí programu by mělo být i získávání relevantních sociálních dovedností a dovedností potřebných pro život. Mezi ty, které se uplatňují nejčastěji, patří například: dovednosti odmítání návykových látek a schopnost čelit tlaku ze strany okolí, komunikační dovednosti, schopnost vytvářet přátelské vztahy, asertivní dovednosti a zvyšování zdravého sebevědomí, zvyšování schopnosti sebeuvědomování, zlepšování sebeovládání, dovednosti rozhodování, lepší vnímání následků určitého jednání, nenásilné zvládání konfliktů, konzumentské dovednosti, studijní dovednosti, zvládání úzkosti a stresu.

⁸ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Vybrané termíny primární prevence*. Praha, 2007. s. 18.

⁹ KREJČÍŘOVÁ, Olga, et al. *Prevence sociálně patologických jevů jako významný fenomén poradenské činnosti*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. s. 54.

¹⁰ srov. NEŠPOR, Karel, CSÉMY, Ladislav, PERNICOVÁ, Hana. *Zásady efektivní primární prevence*. Praha : Sportpropag, 1999. s. 6. – 11.

Jaké důsledky může mít nedodržení další zásady, že program by měl brát v úvahu místní specifika, ilustrují autoři na příkladu z Nového Zélandu. Když se sem dostaly informace o problémech s čicháním organických rozpouštědel ve Velké Británii, začaly se na školách pořádat přednášky o těkavých látkách. Do této doby byl však na Novém Zélandu tento problém téměř neznámý. Jak již můžeme správně tušit, vedla taková „prevence“ jedině k povzbuzení zájmu o těkavé látky mezi školáky...

Mezi zásady efektivní prevence patří i postup používaný jak v pedagogice, tak v psychoterapii: využívání pozitivních modelů, s nimiž se může cílová skupina ztotožnit a jejichž způsoby reagování pak může uplatnit i ve svém běžném životě. Nemyslí se tím však pobídka, aby byl program postaven na hvězdách školního kolektivu nebo na tzv. celebritách ze světa populární kultury či sportu. Zkušenosti dokazují, že preventivní programy postavené na vynikajících jednotlivcích mohou skončit debaklem v situaci, kdy protagonista z nějakého důvodu selže nebo přestane být k dispozici. Navíc je pro průměrného žáka těžké ztotožnit se s vynikající osobností, což je věc, které oslabuje efektivitu programu i za normálních okolností.

Dále by měl být program soustavný a dlouhodobý. Není pochyb, že takový program je určitě účinnější než občasné jednorázové akce, které na sebe nijak nenavazují a navíc se mohou neúčinně překrývat.

Program by měl podle další zásady být prezentován kvalifikovaně a důvěryhodně. Rozhodně by součástí nemělo být záměrné zkreslování informací nebo dokonce předávání informací nepravdivých za účelem zastrašování cílové skupiny. Způsob, jakým je program prezentován, včetně lidí, kteří jej vedou, hraje velikou roli. Z toho vyplývá i obtížné porovnávání efektivit různých programů. Přípravu pedagogů a dalších účinkujících bychom tedy neměli podceňovat.

Program je komplexní a využívá více strategií. Užitečnost uvedeného principu ilustrují Nešpor a Csémy na norské studii, jejíž autoři zkoumali efektivitu různých typů školních programů zaměřených proti kouření. Žáci z 99 škol byli rozděleni do následujících čtyř skupin: skupina A - kontrolní, žádný program; skupina B – program zahrnoval práci ve třídě, spolupráci s rodiči a výcvik učitelů; skupina C – program zahrnoval práci ve třídě a spolupráci s rodiči, ne však výcvik učitelů; skupina D – program zahrnoval práci ve třídě a výcvik učitelů, ne však spolupráci s rodiči. S asi půlročním odstupem došlo k vzestupu kuřáků v kontrolní skupině A o

8,3 %, zatímco ve skupině B (nejkomplexnější program), pouze o 1,9 %. Ve skupinách C a D byly výsledky lepší než u kontrolní skupiny, ale horší než u skupiny B.

Poslední, ale neméně důležitou zásadou je, aby program počítal s komplikacemi a nabízel dobré možnosti, jak je zvládat. Míra rizikových faktorů se totiž u určitého žáka může velice zvýšit během krátké doby (např. v období rozvodu rodičů nebo v důsledku členství v rizikové partě). Zdrojem informací o tom, kde hledat pomoc s problémy, bývají často vrstevníci, součástí programu by tudíž měly být takové prvky, které by usnadňovaly řešení komplikací a krizí. (Např. kde hledat pomoc pro různé problémy včetně problémů s návykovými látkami.)

1.4 HODNOCENÍ PREVENTIVNÍCH PROGRAMŮ

*„Má-li něco být staženo,
Muselo to původně být napjaté.
Má-li něco být zeslabeno,
Muselo to původně být silné.
Má-li něco být odvrženo,
Muselo to původně být nadměrné.
Má-li něco být odejmuto,
Muselo to být původně obsaženo.*

*Tomu se říká jemnost rozpoznávání.“
(Tao Te Ĥing, Lao-c’)*

Protože je má práce zaměřena na zkoumání vlivu primární prevence na klima ve třídě, rozhodla jsem se jednu kapitolu věnovat i hodnocení efektivity preventivních programů. Jak jsem již zmiňovala v kapitole o historii prevence, v České republice nemá primární prevence příliš dlouhou tradici a tudíž i evaluace účinnosti programů je teprve v počátcích. Publikace doktora Nešpora a spol., kterou jsem zmiňovala výše, proto vychází z toho, jak se programy hodnotí ve Spojených státech.

Pro hodnocení všech pedagogických procesů je důležité stanovení cílů, které chceme hodnotit. Tyto cíle by měly být jasně definované, měřitelné a specifické. Zároveň by měly samozřejmě být realistické a dosažitelné danými prostředky.

V souvislosti s prevencí se ve Spojených státech hodnotí nejprve výchozí situace (mapování publikovaných studií nebo anketa prováděná na konkrétní škole).

Na základě toho jsou poté stanoveny cíle podle výše zmíněných zásad.

Hodnotí se i samotný proces, protože i navzdory nejpečlivějšímu naplánování nedokážeme předpovídat všechny skutečnosti, které mohou v průběhu nastat. Díky hodnocení procesu můžeme citlivě reagovat na odezvu žáků a projekt modifikovat.

Po skončení programu zjišťujeme jeho krátkodobý a dlouhodobý efekt. Krátkodobý efekt zjišťujeme bezprostředně po programu. Zpětné vazby nám mohou hodně říci, přesto bychom je neměli přeceňovat, ať již jsou pozitivní, či negativní. Pokud chybí návaznost programů, může se pozitivní efekt postupně vytrácet. Negativní efekt nemusí znamenat neúčinnost použité techniky, ale třeba jen to, že program nebyl dostatečně intenzivní.

Nejvyšší hodnotu mají výsledky dlouhodobé (po roce a více letech). Jejich získávání je ovšem velmi obtížné, neboť může být zkresleno nejrůznějšími vlivy (procesem dospívání, přechodem na jinou školu, změnou dostupnosti drog v dané lokalitě...). Jako úspěšný tedy můžeme označit i takový program, kterému se nepodaří negativním jevům zcela zabránit, ale alespoň zpomalí jejich nástup.

Dále můžeme preventivní programy hodnotit z ekonomického hlediska, čili poměrem efektu versus cena. Použitelnost konkrétního programu totiž ovlivňuje nejen jeho efektivita, ale také jeho časové i personální nároky a finanční náročnost. V tomto směru je ideální takový program, který je efektivní, avšak současně nevyžaduje extrémně dlouhou přípravu pracovníků, neklade na školu přehnané finanční nároky a je snadno slučitelný s režimem školy.

S hodnocením programu je spojeno mnoho problémů, které mohou výsledky zkreslovat. Například je doložená skutečnost, že existují slabé korelace mezi znalostmi a žádoucím chováním. Tím do značné míry můžeme vysvětlit neúčinnost programů, které jsou zaměřeny výlučně na získávání znalostí.

Navíc je nutno při hodnocení vzít ještě v úvahu jiné zkreslující faktory, mezi něž můžeme v první řadě zahrnout možnost, že program během neformálních interakcí mezi žáky přesáhne do kontrolní třídy.

Pokud se rozhodneme pro experiment, jehož součástí bude i kontrolní skupina, hrozí, že skupiny budou nevyvážené. Obzvláště v případě, kdy by kontrolní skupinu tvořili studenti, kteří odmítli účast v experimentální skupině.

Velkou roli samozřejmě hrají i subjektivní faktory. Při závěrečném hodnocení záleží na sympatiích žáků vůči lektorovi, který je programem provázel.

A v neposlední řadě je potřeba zmínit osobnost výzkumníka, který může výsledky interpretovat ze svého subjektivního hlediska. Že dojde ke zkreslení, je pravděpodobnější v případech, kdy se jedná o nekvalifikovanou a nezkušenou osobu nebo o někoho, kdo je na výsledku přímo nebo nepřímo závislý...

Abychom co nejúčinněji eliminovali riziko zkreslení subjektivními vlivy, měl by se experiment v ideálním případě opakovat v jiném prostředí.

Nyní jsem vymezila poměrně detailně primární prevenci, tématem mé práce je však zjistit, jaký má primární prevence vliv na klima ve třídě. V následující části budu stejnou pozornost věnovat samotnému klimatu třídy a poté naváží možnostmi, jak jej ovlivňovat právě primární prevencí.

2. SOCIÁLNÍ KLIMA VE TŘÍDĚ

„Často jsem vás slyšel mluvit o tom, kdo spáchal zlo, jako kdyby nebyl jedním z vás, jako by to byl cizinec a vetřel se do vašeho světa.

Já však říkám, že stejně jako svatý a spravedlivý nemůže vystoupit nad to nejvyšší, co je v každém z vás, tak také špatný a slabý nemůže klesnout pod to, co je ve vás nejnižší.

A jako jediný list nezežloutne bez tichého souhlasu celého stromu, tak ani zločinec nemůže činit zlo bez skrytého souhlasu vás všech.“ (Prorok, Chalíl Džibrán)

Na začátku této části bych ráda vymezila, co spojením „sociální klima ve třídě“ myslím. V zahraniční i české odborné literatuře se totiž setkáváme s různými pojmy, které jsou si obsahově blízké, ale nejsou zcela totožné, čímž se situace stává poněkud nepřehlednou. Sociální klima se odvíjí od toho, jak na lidi působí sociální prostředí, v jakém se nacházejí. Můžeme se setkat i s jiným terminologickým označením, např. prostředí třídy, atmosféra třídy, klima třídy, psychické klima, sociálně-psychologické klima apod.

Proto nejprve uvedu slovníkovou definici klimatu třídy, která se opírá o práci Jiřího Mareše, jež patří k našim předním odborníkům na klima třídy a školy:

„Sociální klima třídy; podle J. Mareše sociálně-psychologická proměnná představující dlouhodobější sociálně-emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů); Prokop uvádí tři základní typy klimatu ve školní třídě:

- a) klima neosobní profesionality vytváří prostředí orientované na výkon,*
- b) klima interpersonální shody vytváří prostředí orientované na spolupráci,*
- c) klima institucionalizovaného pořádku vytváří prostředí orientované na dodržování řádu;*

krátkodobě se klima třídy projevuje v sociální atmosféře třídy“¹¹

To, že klima ve třídě má veliký vliv na žákovo prožívání i učení, je zřejmé například i ze vzpomínek na základní školu. Kromě konkrétních tváří se spouště z nás vybaví zároveň i pocity, jaké jsme ve třídě zažívali. Rána, kdy jsme se do školy těšili, a také chvíle, kdy se nám do školy vůbec nechtělo. Vzpomínáme na výborné učitele, jež nás dokázali strhnout pro nějaký předmět, ale i na učitele, kteří podle nás byli nespravedliví, jejichž hodiny se vleklely, nebo kterých se celá třída obávala... Jak se třída proměnila, když přišel nový spolužák, zda jsme se někdy zastali

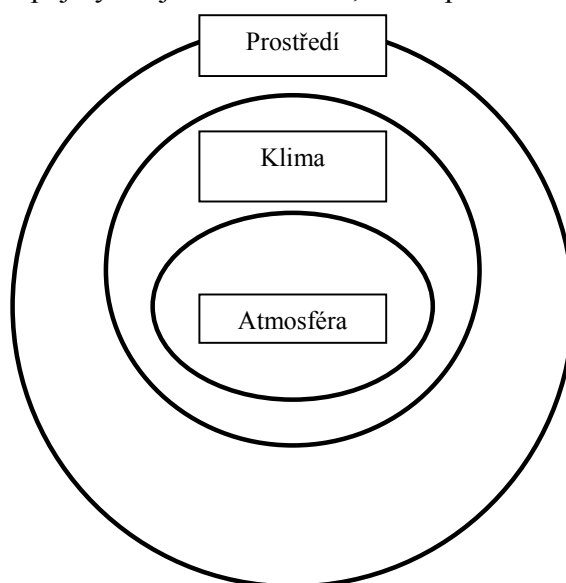
¹¹ HARTL, Pavel; HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2004. s. 257.

někoho slabšího, nebo jaké to bylo, když se naopak pokoušel někdo ublížit nám. To vše jsou vzpomínky, které nám uvíznou v paměti velmi silně ještě dlouho poté...

2.1 PROSTŘEDÍ, KLIMA A ATMOSFÉRA

Nyní považuji za užitečné vymezit pojmy prostředí a atmosféra, aby nedocházelo k nepatřičnému zaměňování.

V jakém jsou tyto pojmy vzájemném vztahu, uvádí přehledně Lašek (2001)¹²:



Z těchto pojmů je nejširší a nejobecnější termín prostředí. Spadají pod něj jak všechny sociálně-psychologické aspekty, tak i umístění školy a okolní prostředí (zda se škola nachází na sídlišti či na vesnici) včetně architektonických hledisek (vybavení učeben, jejich velikost...), dále pak hlediska ergonomická (uspořádání pracovních míst pro žáky a učitele, vhodnost nábytku, technická zařízení), hygienická (jak je v budově zajištěno osvětlení, větrání nebo vytápění) a akustická (čili akustika učeben, úroveň hluku a šumu). Pod pojem prostředí patří i to, o jaký typ školy se jedná (základní škola, gymnázium, střední škola, učiliště...).

Naopak atmosféra se mění ve třídě velmi rychle a má krátkodobý, situačně podmíněný charakter. Zřídka zůstává nezměněná déle než několik vyučovacích hodin. Mám tím na mysli, že jiná atmosféra panuje při zkoušení a běžném výkladu, před důležitou písemnou prací a během

¹² LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2001. s. 41.

velké přestávky, liší se atmosféra, která vládne prvního září a třicátého června, atmosféra se změní po sdělení, že odpadá neoblíbený vyučovací předmět apod.

Klima definují Čáp a Mareš jako: „*Termín sociální klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let.*“¹³ Jedná se tedy o dlouhodobější ladění konkrétní třídy – na jedné škole může panovat v každé třídě naprosto rozdílné klima. Například si můžeme vzpomenout, že na základní škole byly některé třídy učiteli označovány jako ty „nejhorší na celé škole“, zatímco o jiné třídě se říkalo, že je „nejhodnější ze školy“. Ještě bych ráda doplnila vymezení klimatu podle Pedagogického slovníku: „*sociálně-psychologická proměnná, představující dlouhodobější emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů)*“¹⁴ Měli bychom si tedy uvědomit, že klima, jaké ve třídě panuje, společně vytvářejí všichni žáci (včetně skupinek, na které se třída obvykle člení) a také všichni učitelé, kteří ve třídě vyučují. Odborníci se shodují na tom, že klima v jakém k výuce dochází má velký vliv na to, co se žák skutečně naučí. Čili ovlivňuje i efektivitu učitelova vyučování.

Přestože je klima těžce uchopitelný a do jisté míry nekontrolovaně působící jev, přesto jej můžeme vytvářením vhodných podmínek pozitivně ovlivňovat, abychom vytvořili co nejlepší zázemí pro efektivní výuku.

Třídním a školním klimatem se u nás také zabývá Robert Čapek, který je definuje následujícím způsobem: „*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.*“¹⁵

2.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ KLIMA VE TŘÍDĚ

V této kapitole bych ráda shrnula faktory, které mají vliv na klima každé třídy. Nerada bych se pouštěla do hodnocení, který z nich je nejzásadnější, protože to je věc, která se může v různých případech výrazně lišit. S klimatem třídy určitě velice souvisí klima celé školy, stejně jako klima panující v učitelském sboru. Dále se chci zaměřit na to, jak klima ovlivňují samotní

¹³ ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2007. s. 565.

¹⁴ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1998. s. 107.

¹⁵ ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha : Grada, 2010. s. 13

žáci a učitelé. Nakonec bych chtěla zmínit i rodiče, kteří sice nejsou přímými spoluvůrci klimatu, přesto se na jeho podobě zprostředkovaně jistě také podílejí.

Mareš o klimatu školy a třídy hovoří takto:

„Nejde jen o učitele, ale o učitelský sbor a jeho podskupiny, nejde jen o žáky, ale i o školní třídu a její podskupiny, školní třídu s jedním učitelem (a každý z učitelů vytváří společně se žáky poněkud jiné klima), školní třídu a sestavu vyučujících, kteří v ní působí. Nejde jen o vztahy mezi paralelními třídami téhož ročníku, ale i mezi jednotlivými ročníky. Na klimatu školy se podílejí také sestavy žáků a učitelů volitelných předmětů, které se liší od stabilních tříd, dále sestavy zájmových a sportovních kroužků s jejich vedoucími atd. Klima škol ovlivňují svou ochotou a neochotou také administrativní pracovníci školy, školník, údržbář aj. Do klimatu školy zasahují – ať přímo, nebo zprostředkovaně – také rodiče žáků, pracovníci správy a místní samosprávy.“¹⁶

2.2.1 KLIMA ŠKOLY

„Škola jest dílna, kde se mladistvé duše k ctnosti vyučují a dělí se na třídy. Učitel sedí na učitelské stolici, žáci v lavicích. On učí, tito se učí. Něco se jim předepisuje křídou na tabuli. Někteří z nich sedí u stolu a píšou, on opravuje chyby. Někteří stojí a odříkávají, co v paměti uložili. Někteří rozprávějí a chovají se svévolně a nedbale. Ti se trestají prutem a metlou.“

(Orbis Sensualium Pictus : Svět v obrazech, Jan Amos Komenský)

Jak již bylo řečeno, klima celé školy hraje podstatnou roli při utváření klimatu v konkrétní třídě. Důležité je, jakým způsobem je škola řízena a jak vypadá školní vzdělávací program. To totiž ovlivňuje klima v učitelském sboru, a to se podepisuje na klimatu ve třídě.

Robert Čapek používá tuto definici:

„Klima školy je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají.“¹⁷

¹⁶ MAREŠ, Jiří. Diagnostika sociálního klimatu třídy. In JEŽEK, Stanislav. *Sociální klima školy I.*. Brno : MSD s. r. o., 2003. s. 156.

¹⁷ ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima.* Praha : Grada, 2010. s. 134

Školní klima tedy není jev objektivní, ale vypovídá o tom, jak jsou objektivní skutečnosti vnímány a hodnoceny samotnými aktéry. Ilustrovat bychom to mohli na příkladu, že hlavní roli nehraje to, jak dobře je škola vybavená, ale jak toto vybavení hodnotí sami žáci.

Právě toto jsou také výsledky, které získáváme, pokud se pokoušíme klima školy (či třídy) měřit.

Čapek ještě od sebe odlišuje pojmy „klima školy“ a „kultura školy“. Klima podle něj nese význam spíše sociálně vztahový a pedagogicko-psychologický. O termínu kultura školy říká, že spíše evokuje kulturu podnikovou, firemní, kulturu organizace a její řízení... A protože škola není výrobním podnikem, doporučuje hovořit o klimatu školy.

V této souvislosti je dobré zmínit i pojem „skryté kurikulum“, který se již stal součástí úvah o fungování školy. Označuje jevy, které nejsou součástí pedagogického plánování, přesto mají na všechny účastníky velký vliv.

2.2.2 ŽÁK

„O dětech:

*Můžete jim dát svou lásku, ne však své myšlenky,
neboť ony mají své vlastní myšlenky.
Můžete dát domov jejich tělům, ne však jejich duším,
neboť jejich duše přebývají v domově zítřka, který vy nemůžete navštívit
dokonce ani ve svých snech.“
(Prorok, Chalíl Džibrán)*

Žáci jsou ve vztahu ke klimatu ve třídě ve dvojí pozici – jednak klima sami utvářejí a jednak je prožívají. Roli zde samozřejmě hraje i to, o děti v jakém věku se jedná. S věkem se totiž mění charakteristiky celých tříd a zároveň se mění i postoj žáka ke spolužákům, učiteli a škole jako takové.

Školní prostředí může být chápáno ve vztahu k žákům jako rizikový činitel. V publikaci *Mládež a delikvence* autoři upozorňují na to, co nástup do školy pro dítě znamená: *„Přechodem do školy každé dítě ztrácí výlučné postavení, které do té doby mělo v rodině. Musí se přizpůsobovat novému životnímu rytmu – nucenému vstávání v určitou dobu, vyučovacím hodinám děleným přestávkami a odpolední či večerní přípravě na školu. Škola se k němu staví*

*jako k jednomu z mnoha dětí a především si žádá, aby se přizpůsobilo, „ukáznilo“, aby bylo „jako ostatní děti“.*¹⁸

Děti si ve škole budují své vlastní sebehodnocení, které je závislé na tom, jak cítí, že je přijímá jejich okolí. Jedině žák, který je vnitřně vyrovnaný a spokojený, může kolem sebe šířit pozitivní atmosféru. V ideálním případě by měli žáci od učitele cítit respekt ke své osobnosti. Učitelé by měli žakovu osobnost chápat jako komplex vzájemně propojených složek a prvků: temperamentu, schopností (inteligence, tvořivost, paměť, představivost, komunikační schopnosti), učebních (kognitivních) stylů, motivací a potřeb, charakteru, vůle. To vše se totiž promítá do žakových vnějších projevů jako chování a jednání.¹⁹

Zdeněk Helus si povšiml, že aby se učitelé dokázali orientovat ve složité sbírce osobností, používají „schematické typizování žáků“.²⁰ Podstata typizování podle Heluse spočívá v tom, že učitel může vnímat své žáky, jako by patřili do několika typů. Do těchto „kategoriích“ jsou žáci rozřazeni podle vzájemné podobnosti, takže je lze hodnotit a jednat s nimi víceméně obdobným způsobem. Helus však upozorňuje, že toto typizování má determinující vliv. (Některým žákům učitel věří, jiným ne; věnuje jim či nevěnuje dostatek pozornosti apod. Z toho vyplývá, že pro některé žáky tím ve třídě vzniká příznivější situace než pro jiné.)

Helus dále cituje Hofera, který vyčlenil pět typů žáků:

1. Žáci výborní, spolupracující s učitelem (Učitel na ně spoléhá, důvěřuje jim, spojuje s nimi pocity zadostiučinění z dobře vykonané práce, jsou jeho chloubou...)
2. Žáci, které učitel považuje za schopné, eventuálně vysloveně nadané, ale v určitém směru obtížné (nespolehlivé, neukázněné, nepracující systematicky... Učitel je s nimi často v konfliktech, přesto cítí, že se jim kvůli jejich potenciálním kvalitám musí věnovat.)
3. Žáci hodní, vděční učiteli za projevy sympatie a pomoci, ale považovaní za málo schopné, špatně prospívající. (Učitel od těchto žáků očekává slabé výkony, ale přesto jim projevuje určité sympatie.)
4. Žáci vysloveně problémoví, s nimiž je učitel v častých rozporech a konfliktech (Učitel je přesvědčen, že kdyby ve třídě nebyli, všechno by šlo lépe)

¹⁸ MATOUŠEK, Oldřich; KROFTOVÁ, Andrea. *Mládež a delikvence*. Praha : Portál, 2003. s. 75

¹⁹ VALENTA, Josef. Komplexnost chápání osobnosti žáka. In VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada Publishing, 2011. s. 270. – 271.

²⁰ HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha : Grada, 2006. s. 252.

5. Žáci, které lze označit za neurčitý, málo diferencovaný soubor (Neupoutávají učitelovu pozornost – nehlásí se ani nezlobí.)²¹

Na základě tohoto rozčlenění učitel pak s žáky specificky jedná, což se logicky odráží i na jejich dalším chování a výkonech. Nebezpečí, která z toho vyplývají, jsou nasnadě.

Proto by se schematickému typizování měli učitelé snažit vyhýbat a předcházet mu. Helus doporučuje, aby se učitelé orientovali na možnost změny v jednání, vlastnostech i výkonech žáka a aby se soustředili na hledání žákových potencialit. Také zdůrazňuje, že by učitelé měli počítat s tím, že změna v jednání a výkonu nenastává naráz, ale že se jedná o dlouhodobý proces, na kterém by měli koordinovaně spolupracovat všichni učitelé, kteří ve třídě vyučují.

2.2.3 UČITEL

„A kantorů, dobrých a statečných kantorů bude naší zemi tím více zapotřebí, čím bude Kastálie ohroženější a čím více jejich vzácností bude přebytných a budou odpařovat. Učitele potřebujeme nutněji než všechno ostatní, muže, kteří mládež naučí schopnosti poměřovat a posuzovat a budou pro ni vzorem úcty k pravdě, poslušnosti vůči duchu, příkladem služby slovu. A to neplatí pouze a v první řadě pro naše elitní školy, jejichž existence také jednou skončí, nýbrž to platí pro světské školy tam venku, kde se vychovávají a vzdělávají občané, rolníci, řemeslníci, vojáci, politici, důstojníci a vládcí, dokud jsou ještě dětmi a jsou tvární.“

(Hra se skleněnými perlami, Hermann Hesse)

Učitelé by měli být vnímaví ke klimatu ve své třídě a zároveň by si měli být vědomi toho, že klima ve třídě ovlivnit mohou, ale že dosáhnout toho mohou pouze spoluprací se svými žáky. Zároveň je však třeba mít na zřeteli, že se nejedná o záležitost jednorázovou, nýbrž dlouhodobou a ne zcela jednoduchou.

Učitel vnáší do třídy nejen obsah vyučovaného předmětu, ale i sám sebe jako osobnost: svou povahu, autoritu, hodnoty, svůj osobitý styl výuky. Zároveň by měl dbát na osobnostně sociální a morální rozvoj svých žáků. Neměl by ve třídě zastávat pouze roli policisty a obávaného vládce.

„Učitel je zprvu pro dítě nejvýznamnější osobou ve škole, postupně však nabývají na významu vztahy ke spolužákům a solidarita s nimi. Učitel se stává autoritou, která konkuruje autoritě rodičů a později také vrstevníků.“²²

²¹ HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha : Grada, 2006. s. 253

Stejně jako existuje typologie žáků, existují typologie učitelů a stylů výuky. Rozlišujeme autokratický styl vedení výuky (vše se podřizuje učiteli, žáci do rozhodování nezasahují), demokratický styl (učitel rozhoduje společně s žáky) a liberální styl (učitel není důsledný, nechává žákům přílišnou volnost).

Teoretikovi by se mohlo zdát, že nejlepší pro klima ve třídě je, pokud učitel používá demokratický styl. Můžeme mu dát za pravdu, ale pouze částečně. Z praxe víme, že existují situace, kdy je mnohem lepší, pokud se učitel postaví do autokratické role, nebo naopak situace, kdy je lepší nechat věci plynout čistě liberálně.

Zobecněně můžeme říci, že žáci preferují učitele, kteří se vyznačují následujícími vlastnostmi: jsou energičtí, spíše extrovertní, aktivní, objektivní a spravedliví, empatičtí a disponující komunikativními dovednostmi. Větší šanci na přijetí žáky má pedagog, který nepůsobí stereotypně a oživuje své hodiny neobvyklými nápady. Zároveň je důležité, aby se dokázal přizpůsobit požadavkům třídy, ale přitom dokázal dokončovat své výchovné záměry a práci.²³

Helus vymezuje pět bodů, které jsou základem pro pozitivní ovlivňování klimatu ve třídě ze strany učitele:

1. *„Jasně a plynule komunikovat s žáky učivo, organizovat učební aktivity samotných žáků a adresně vzhledem k nim konkretizovat úkoly a požadavky.*
2. *Čerpat z reakcí, činností a výkonů žáka zpětné informace o účinnosti svého vlastního pedagogického působení na ně, o efektivitě svého vyučování.*
3. *Projevovat ve vztahu k žákům bytostný osobní zájem o jejich vzdělávací pokroky a osobnostní rozvoj.*
4. *Projevovat intelektuální nadšení a osobní zaujetí pro vyučovací předmět a konkrétní učivo, které s žáky probírá.*
5. *Motivovat žáky přejímat za své vzdělávání a za svoji budoucnost, za své studijní úspěchy i kvalitu vzájemného soužití osobní a kolektivní zodpovědnost.“²⁴*

Přijde mi, že jde o poměrně velké množství nároků, které se na učitele klade. Proto by tímto směrem měla být orientována i příprava budoucích učitelů.

²² MATOUŠEK, Oldřich; KROFTOVÁ, Andrea. *Mládež a delikvence*. Praha : Portál, 2003. s. 75.

²³ PEKAŘOVÁ, Růžena. *Klima ve třídě*. *Metodický portál RVP* [online]. 2. 11. 2010.

²⁴ HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha : Grada, 2006. s. 255. – 256.

Při diagnostikování klimatu ve třídě mohou učitelé pomoci i různé standardizované dotazníky. Robert Čapek jich ve své knize uvádí několik. Například dotazník z roku 1966 autorů Foxe, Luszkiho a Schmucka: *Classroom life – Život ve třídě*, nebo dotazník *Naše třída* skládající se ze dvou částí – „aktuální forma“ a „preferovaná forma“, který vytvořil Lašek v roce 2001.²⁵ Diagnostikou klimatu ve třídě se však chci zabývat v samostatné kapitole.

2.2.5 RODIČE

Rodiče nejsou přímými tvůrci klimatu, přesto do něj obvykle silně zasahují. Jsou to rodiče, kdo je primárně zodpovědný za výchovu svého dítěte. Zákonní zástupci školy sledují a mohou mít k výuce připomínky. Učitel by měl názorům rodičů naslouchat a nebrat je na lehkou váhu.

V rámci vysokoškolské přípravy jsou však učitelé připravováni hlavně na kontakt s žáky, nikoliv s rodiči, takže se může stávat, že učitel se na ně obrací stejným způsobem jako na jejich děti.

Žádoucí je spolupráce s rodiči založená na otevřené komunikaci. Sem patří i to, že učitel by neměl žákovské knížky zaplňovat jen poznámkami a negativními sdělení o žákovi, ale měl by využívat i pochval a kladných hodnocení.

Důležitým momentem pro spolupráci jsou třídní schůzky, při kterých platí stejná zásada jako pro sdělení v žákovských knížkách. Třídní schůzky by se neměly stát jen učitelovou kritikou (dle jeho mínění) problémových žáků. Je to nepříjemné rodičům všech dětí – těm, o kterých se mluví, i těm, jejichž dítěte se problém vůbec netýká. Učitel by se zde měl snažit vytvořit příjemnou atmosféru a motivovat rodiče, aby se zajímali o školní práci, představit aktuální projekty a aktivity, vést je k podpoře vzdělávání jejich dětí...

Ideální by bylo také, kdyby se učitel s rodiči nesetkával pouze třikrát do roka na třídních schůzkách, ale i během různých školních akcí nebo při činnosti rodičovského sdružení.

²⁵ srov. ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha : Grada, 2010. s. 290. – 293.

2.3 MOŽNOSTI DIAGNOSTIKY KLIMATU VE TŘÍDĚ

Jak již bylo řečeno výše, abychom mohli klima ve třídě pozitivně ovlivňovat, musíme jej nejprve umět správně diagnostikovat.

Ve výzkumné studii Sociální klima základních škol ČR²⁶ z roku 2001 autoři uvádějí tři základní možnosti diagnostiky klimatu ve třídě:

1. standardizované pozorování (zde je činnost učitele a žáků sledovaná třetí osobou, nezávislým pozorovatelem)
2. dotazníky a posuzovací škály (nepřímé metody posuzování samotnými aktéry)
3. autoevaluace (není standardizovaná, aktéři popisují ukazatele, které charakterizují pozitivní či negativní klima, poté hodnotíme změnu, pokrok nebo úpadek)

Předností posledních dvou možností je, že se o klimatu vyjadřují jeho vlastní spoluvůrci a konzumenti. Ti také mohou vycházet z osobních zkušeností ve třídě i mimo vyučování.

Existují různé přístupy ke zkoumání klimatu, Jiří Mareš je popisuje ve své přehledové studii²⁷:

1. **Sociometrický přístup:** Tento přístup se zaměřuje na školní třídu jako na sociální skupinu a nikoliv na učitele. Těžištěm zájmu je strukturování a restrukturování třídy, vývoj sociálních vztahů a jejich vliv na rozvoj dispozic žáků. Jako typická diagnostická metoda se používá sociometrický-ratingový dotazník (SORAD). Sleduje se nezávislá proměnná, jíž bývá koheze a integrovanost třídy, sympatie mezi žáky ve třídě a vliv žáků ve třídě, a závislá proměnná čili školní úspěšnost žáků, školní výkonnost žáků i třídy jako celku, chování žáků i chování celé třídy.
2. **Organizačně-sociologický přístup:** Zde nahlížíme na třídu jako na organizační jednotku a na učitele jako řídícího pracovníka. Centrem zájmu je rozvoj týmové práce v hodině, redukování nejistoty žáků při plnění úkolů. Jako diagnostická metoda se používá standardizované pozorování průběhu pedagogické interakce. Nezávisle proměnnou tvoří vyučovací postupy, prostor jaký mají žáci při vzájemné komunikaci a míra delegování pedagogické autority na žáky. Závisle proměnnou bývá výkonnost

²⁶ HAVLÍNOVÁ, Miluše; KOLÁŘ, Michal. *Sociální klima základních škol ČR : Výzkumná studie - projekt IDM Praha - MŠMT ČR* [online].

²⁷ MAREŠ, J. *Sociální klima školní třídy*. Praha : Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1998. s. 8. – 10.

třídy jako celku, přírůstek žákovských výkonů v konkrétních vyučovacích předmětech.

3. **Interakční přístup:** Objektem studia je školní třída a učitel. Při výzkumu se zaměřujeme na interakci mezi učitelem a žáky v průběhu vyučovací hodiny. Diagnostickou metodou používanou při interakčním přístupu je standardizované pozorování, metody interakční analýzy typu tužka-papír, popis a rozbor audiovizuálních nahrávek interakce. Jako nezávisle proměnná se zkoumá přímé a nepřímé působení učitele. Závisle proměnná se zaměřuje na tolik působení učitele ovlivňuje výkonnost třídy, výkonnost jednotlivých žáků, postoje žáků, efektivitu učitelovy práce.
4. **Pedagogicko-psychologický přístup:** Tento přístup se zajímá o třídu a učitele, spolupráci ve třídě, kooperativní učení v malých skupinkách. Jako diagnostickou metodu používáme například posuzovací škálu *Classroom Life Instrument (CLI)*. Nezávisle proměnnou v tomto případě je sociální závislost žáků, sociální podpora žáků, žákovské sebepojetí. Závisle proměnnou tvoří výkonnost celé třídy a jednotlivých žáků, postoje žáků k učivu, žákovské přisuzování příčin v případě úspěchu a neúspěchu.
5. **Školně-etnografický přístup:** Zde zájem přesahuje hranice školní třídy, kromě žáků a učitelů se zkoumá celý přirozený život školy. Sleduje se fungování a sociokulturní konstruování klimatu a jak jej vnímají, hodnotí a svými slovy popisují jeho aktéři. Využívá se diagnostické metody zúčastněného pozorování, kdy badatel pobývá ve škole po několik měsíců až let, během kterých vede rozhovory s učiteli a žáky, nahrává si jejich formulace, přepisuje je do protokolů a analyzuje. Tento přístup se liší od ostatních také tím, že zde nefiguruje žádné závislé a nezávislé proměnné, protože etnograf nezačíná výzkum s předem definovanými proměnnými.
6. **Vývojově-psychologický přístup:** Předmětem studia je žák jako osobnost a školní třída jako sociální prostředí, v němž se má osobnost rozvíjet. Cílovou skupinou tohoto přístupu jsou žáci v období prepuberty a puberty, hlavně v 5. – 8. ročníku. Nezávisle proměnnou se rozumí způsob řízení vyučovací hodiny učitelem, způsob hodnocení, vzájemné vztahy učitel – žáci a individuální přístup k žákům, žákovská potřeba autonomie a seberozvíjení, morální a konvenční autorita dospělých... Závisle

proměnná je v tomto případě školní neúspěšnost, nezáměr žáků o školu, negativní vnitřní motivace pro učení, naučená bezmocnost a žákovo snížené sebepojetí.

- 7. Sociálně-psychologický a environmentalistický přístup:** Tento přístup je v současné době nejrozšířenější. Jako objekt studia se chápe školní třída jakožto prostředí pro učení, žáci dané třídy a vyučující, kteří v této třídě působí. Zkoumá se kvalita klimatu, jeho strukturní složky, aktuální podoba klimatu i preferovaná podoba klimatu. K diagnostice se používají posuzovací škály vyplňované vlastními aktéry. Nezávisle proměnné se dělí do tří skupin: vzájemné vztahy mezi aktéry, možnost osobního rozvoje a udržování i měnění daného systému. Závisle proměnnými v tomto případě jsou: školní výkonnost (celku i jednotlivců) a postoje žáků k učení.

Z výše uvedeného vyplývá, že sociální klima se dá měřit za využití různých metod. Jedná se především o dotazníky a posuzovací škály, zaměřené na žáky i učitele na různých stupních škol.

Učitel může v praxi využít i další metody, aby správně diagnostikoval klima ve své třídě. Kromě pozorování a již zmiňovaných dotazníků může být užitečná analýza produktů a školní výkonnosti žáka a třídy nebo sociometrie. Je však třeba mít stále na paměti, že skupina i každý jednatel v ní se vyvíjejí a mohou se měnit. Takže je moudré se vyvarovat absolutizujících verdiktů.

Nemůžeme si také myslet, že diagnostikou je problém vyřešen. Naopak. Diagnostika je jen prvním krokem k řešení. Pokud se zjistí, že je to potřeba, měla by následovat vhodná intervence.

Učitel by si měl být také vědom, že zjišťování vztahů ve třídě je choulostivá věc, která vyžaduje přísně etický přístup. Například pro sociometrii platí i zásada, že k použití této metody je povinný souhlas rodičů.

2.4 MOŽNOSTI OVLIVŇOVÁNÍ KLIMATU VE TŘÍDĚ

Nyní bych ráda shrnula, jak může klima ve třídě ovlivňovat třídní učitel (převážně na prvním stupni) a ostatní učitelé zde působící.

Na prvním stupni mohou učitelé průběžně zařazovat relaxační chvílky během vyučování, pobyt dětí venku, poukazovat na kladné vzory, motivy a zdůrazňovat je. Dále by se měli snažit o

předcházení stresovým situacím, vést žáky ke spolupráci, ke vzájemné pomoci mezi jednotlivci ve třídě, ale i napříč ročníky, tím, že je zapojují i do celoškolních projektů. Učitelé by také měli dbát na to, aby během vyučování zařadili dostatek činností, při kterých mohou děti prožívat radost a uspokojení. Vztahy v kolektivu by měli sledovat a vyhodnocovat, případně ovlivňovat. Také by se měli snažit vést děti a motivovat je ke vhodnému trávení volného času. Už na prvním stupni je také vhodné zařazovat specifickou prevenci v podobě prevence kouření, pití alkoholu či zneužívání jiných návykových látek a také prevenci nadměrného vysedávání u počítače.

Na druhém stupni by měli učitelé pokračovat podobným způsobem. Dále mohou zahrnout specifickou prevenci i do různých předmětů – například do výchovy ke zdraví (Zdravý způsob života a péče o zdraví, Rizika ohrožující zdraví a jejich prevence, Hodnota a podpora zdraví, Vztahy mezi lidmi, Změny v životě člověka a jejich reflexe a Osobnostní a sociální rozvoj), do výchovy k občanství (Člověk jako jedinec, Člověk ve společnosti, Stát a právo, Mezinárodní spolupráce, Globální svět), ale například i ve výtvarné výchově nebo českém jazyce se dá tvořit na témata sociálně patologických jevů a potom o tom diskutovat, v přírodopise a chemii můžeme hovořit o vlivu návykových látek na lidský organismus, atd. Učitelé by měli vést žáky k toleranci k odlišnostem, sami by měli jít žákům příkladem. Měli by spolupracovat se školním metodikem prevence nebo s výchovným poradcem, pořádat třídnické hodiny, kde je prostor pro řešení žákovských a třídních záležitostí.

Velká část škol již také využívá programů primární prevence, které pořádají pedagogicko-psychologické poradny nebo nestátní neziskové organizace. Efektivita těchto programů ovšem stoupá, právě pokud se učitelé věnují výše uvedeným možnostem pozitivního ovlivňování klimatu ve třídě po celý školní rok.

Na druhou stranu je také třeba si uvědomit, že se od školy mnohdy žádá až příliš. Očekává se, že škola bude řešit problémy, který by měl řešit někdo jiný. Podle mého by škola neměla přejímat plnou zodpovědnost za výchovu dětí ke zdravému životnímu stylu. V pořádku by mi přišlo, kdybychom školu pojímali jen jako partnera, který rodičům pomáhá v rozvoji jejich dítěte prostřednictvím vzdělávání a socializace ve skupině vrstevníků.

3. KLIMA VE TŘÍDĚ A PRIMÁRNÍ PREVENCE

„Není možné preventivně působit ve smyslu prevence čehokoliv bez tvorby optimálních podmínek pro tyto procesy.“²⁸

Nyní již máme zřetelnou představu o primární prevenci a klimatu ve třídě, takže se můžeme věnovat tomu, jak je možné klima ovlivňovat pomocí primární prevence. Nemám ráda teorii nepodloženou praxí, a tak budu vycházet i ze svého vlastního působení v roli lektorky primárních prevencí.

Budu zde hovořit o programech primární prevence všech sociálně patologických jevů (zneužívání návykových látek, rizikový sexuální život, rasismus a xenofobie, kriminalita, šikanování, gambling...), protože většina organizací se k tomuto modelu začíná uchylovat – primární prevence se pojímá komplexně a ne pouze jako oddělená dílčí témata. Jak již bylo řečeno výše, dobrá primární prevence totiž předchází všem typům sociálního selhání a zároveň jejím cílem nemůže být pouze absence sociálně patologických jevů, ale i prezenze sociálně příznivého chování.

Formy práce, kterých se v rámci primární prevence využívá, jsou: interaktivní a zážitkové techniky, seznamovací, rozechřívací a uvolňovací hry, dále také techniky s prvky dramaterapie, arteterapie a muzikoterapie, diskuze a debaty, zpětná vazba, rozhovory s pedagogy.

V rámci primární prevence se děti mohou učit sociálním dovednostem: jak o něco slušně požádat, jak neagresivně odvrátit agresivní jednání, nácvik odmítání nebo jak odložit bezprostřední uspokojení ve prospěch lepšího uspokojení v budoucnosti... To vše se dá učit přehráváním rolí, případně můžeme využít i video nahrávek.

Primární prevence se také zaměřuje na schopnost řešit problémy, například pomocí diskusí v malých skupinkách. Prostřednictvím toho se děti učí vnímat a respektovat názory druhých a nacházet kompromisy.

V knize *Mládež a delikvence* to autoři shrnují takto: *„Oba výše uvedené druhy vzdělávacích programů (nácvik sociálních dovedností a schopnosti řešit problémy – pozn. aut.) prokazatelně zlepšují atmosféru třídy, kooperativitu dětí, posilují pozitivní vazby mezi dětmi, zlepšují výsledky vzdělávání i v jiných předmětech a snižují míru asociálního chování dětí, které tímto výcvikem prošly.“²⁹*

²⁸ HAVLÍNOVÁ, M. KOLÁŘ, M. *Sociální klima v prostředí základních škol ČR*. Praha: MŠMT ČR, 2001. 25. s

²⁹ MATOUŠEK, Oldřich; KROFTOVÁ, Andrea. *Mládež a delikvence*. Praha : Portál, 2003. s. 275

Protože tyto techniky se využívají při všech probíraných tématech, znamená to, že jistý vliv na klima ve třídě bude mít například i prevence zneužívání návykových látek. Pokud v rámci technik, které jsou zaměřené na drogovou problematiku, musí třída nějakým způsobem spolupracovat; otevře se jí prostor k diskusi, který jinak nemá; žáci dostanou prostor se představit spolužákům v novém světle; prožijí společně nějaký silný zážitek. Kromě ovlivnění postojů k drogám se tak dá hovořit i o ovlivnění klimatu ve třídě. Ideální pro tyto případy je, jestliže se třídou pracují kontinuálně stejní lektori. Ze své osobní zkušenosti mohu nabídnout postřeh, že pokud je ve třídě nějaký problém ve vztazích mezi dětmi, třída si sama o jeho řešení řekne (ať již přímo nebo nepřímo). A to v rámci jakéhokoliv bloku. Je na lektorech, zda se rozhodnou tuto problematiku otevřít, byť na úkor toho, že se původní program nevyčerpá celý. Když jsme s kolegou byli v jedné třídě na druhém setkání, zjistili jsme, že se děti během doby, co jsme se neviděli, znesvářily na lyžařském kurzu. Věnovali jsme se problému celkem dlouho a měli jsme pocit, že jsme ho vyřešili. Když jsme však přišli do třídy potřetí, ukázalo se, že jsme se mýlili, takže jsme se k celé záležitosti vrátili ještě jednou. Při posledním setkání jsme dostali zpětné vazby, ze kterých vyplynulo, že nyní již problém vymizel.

Také jsme působili v jedné třídě na gymnáziu, která ve vztazích neměla téměř žádné problémy. Ale bylo vidět, že jim citelně schází zařazování spolupráce. Proto, i když jsme dělali techniky, jejichž cílem bylo například poukázání na problematiku partnerských vztahů, bylo na dětech vidět, že si jako velký zážitek odnášejí hlavně práci ve skupinách a diskusi s celou třídou.

Protože o tom, jak primární prevence ovlivňuje klima ve třídě, je k dispozici nedostatek výzkumů, představím v následující části, co se mi o této problematice podařilo zjistit prostřednictvím dotazníkového šetření.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

1. CHARAKTERISTIKA PROJEKTU PRIMÁRNÍ PREVENCE V KPPP

Nyní bych ráda představila vlastní projekt primární prevence sociálně nežádoucích jevů, se kterým mám zkušenosti díky Křesťanské pedagogicko-psychologické poradně (KPPP). Projekt nese název „Posilování pozitivních hodnot a postojů“ a poradna jej realizuje již od roku 1997.

Cílovou skupinu tohoto programu tvoří žáci druhého stupně základních škol, speciálních základních škol, nižších stupňů víceletých gymnázií a případně ještě prvního a druhého ročníku středních škol.

Na tuto věkovou kategorii je zaměřeno všeobecně nejvíce preventivních programů, což je logické, neboť podle vývojové psychologie dochází v období pubescence k nejvíce zvrátům (v oblasti tělesné, sociální i kognitivní). Žáci v tomto věku přecházejí na druhý stupeň, který na ně klade nové školní požadavky. Začínají být vedeni k větší samostatnosti, učitelé se v hodinách střídají, takže i třídní učitel je jim méně k dispozici. Myšlení žáků se transformuje na formální logické operace. Dospívající začínají hlouběji uvažovat o ideálech a hodnotách, což jim dává větší prostor přemýšlet o svém budoucím osobním i profesním životě. Kromě toho se jedná o období prvních partnerských vztahů, vzájemného sblížení děvčat a chlapců. Je zde patrná rivalita mezi chlapci a děvčaty, předvádějí se, snaží se zaujmout ostatní, být originální... V souvislosti s fyzickými i psychickými změnami pubescenti úzkostlivě pozorují sami sebe, zkoumají, zda jsou v pořádku, a objevují se u nich pocity trapnosti. Protiváhou vlastní rodiny se stává vrstevnická skupina, která může dospívajícím poskytovat pocit bezpečí. Názory vrstevníků získávají větší a větší důležitost, a zároveň s tím roste potřeba konformity.³⁰ Podle výsledků výzkumu Baumana a Del Ría se riziko šikany maximalizuje právě v období přestupu na druhý stupeň.³¹

Prevence sociálně patologických jevů, jak ji realizuje KPPP, je založená na pravidelném docházení vyškolených lektorů do tříd. Lektoři bývají převážně studenti sociálně zaměřených vysokých a vyšších odborných škol, kteří už za sebou zpravidla mívají nějakou praxi práce s dětmi v odpovídajícím věku. Spolupracují ve dvojicích a bývá zvykem, že jedna dvojice má na starosti asi čtyři třídy.

³⁰ ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha : Portál, 2004. s. 117

Spolupráce lektorů s poradnou trvá vždy minimálně 2 roky, během nichž lektori čtyřikrát navštíví své třídy se čtyřhodinovým a jednou s dvouhodinovým programem. S projektem se začíná obvykle v šesté třídě. Dvouletý cyklus programů tedy končí v sedmé třídě a do osmé třídy přicházejí noví lektori a program se tematicky opakuje, i když za využití nových technik, které jsou uzpůsobené pro starší žáky. Na některých školách, se kterými KPPP spolupracuje, bývá však prevence pouze dvouletá. Jedná se především o šestiletá gymnázia a některé základní školy, kde programy začínají v sedmé třídě a končí v osmé.

Program probíhá formou prožitkových her, které si lektori sami vyzkouší v rámci výcviku, jež je nutnou podmínkou pro možnost realizace programu primární prevence ve třídách. Před každým setkáním se třídou je povinností lektorů absolvovat školení, na jehož základě pak sestaví program pro konkrétní třídu.

Před vlastním vstupem do tříd je však potřeba program zkontrolovat s koordinátorkou prevence v KPPP. Stejně tak po realizaci programu ve třídách se lektori účastní supervizního setkání, na kterém mají možnost mluvit o problémech a komplikacích, které vyvstaly v průběhu programu.

Každé setkání se třídou je zaměřeno na jedno konkrétní téma, kterému se lektori s dětmi věnují. Témata setkání jsou následující:

1. *posilování kladného sebepřijetí, sebeprezentace, sebepoznání*
2. *sociometrické šetření*
3. *posilování pozitivních vztahů ve třídním kolektivu*
4. *prevence zneužívání návykových látek*
5. *posilování pozitivní hodnotové orientace, prevence rizikového sexuálního chování, rasismu a xenofobie*

První setkání se odehrává na začátku školního roku, a záměrně je zvoleno „lehčí téma“. Jedním z cílů je také vytvoření vztahu důvěry mezi žáky a lektory.

Na jaře téhož školního přicházejí lektori do školy na dvouhodinové setkání, při němž nechají třídu vyplnit sociometrický dotazník. Tento dotazník sami posléze v KPPP vyhodnotí a na základě jeho výsledků připraví program zaměřený na vztahy ve třídě, který přesně odpovídá zakázce konkrétní třídy.

³¹ BAUMAN, Sheri; DEL RIO, Adrienne. Preservice teachers' responses to bullying scenarios : Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology* [online]. 2006

Tématem třetího setkání je spolupráce v kolektivu, pozitivní komunikace a podpora dětí na okraji třídy. Cílem programu je také upozornit žáky na problematiku sociálního vyloučení a učinit je k tomuto tématu citlivějšími. Práce na vztazích v kolektivu se táhne jako červená nit postupně všemi setkáními a oproti dalším tématům dostává přednost. Lektoři by měli mít neustále na mysli aktuální dění v dynamice kolektivu, reflektovat je a zajistit bezpečné prostředí pro všechny zúčastněné. Pokud třída sama přichází se svými problémy (např. říkají: „pokaždé, když dají holky něco na nástěnku, kluci to roztrhají“), pak je žádoucí, aby lektoři tyto problémy otevřeli (v tomto konkrétním případě se například pokusit s dětmi vyjednat, jak se společně o nástěnku postarají, co chtějí mít na nástěnce děvčata a co chlapci, a jak to skloubit dohromady).

Další setkání, které probíhá na podzim následujícího školního roku, je zaměřeno na závislosti. Lektoři se v této části se žáky baví nejen o drogách, ale i všeobecně o závislostech. Součástí tohoto bloku je i nácvik odmítání, aby děti byly schopné říci „ne“ v situacích, kdy jsou přemlouvány k něčemu, co nechtějí.

Poslední návštěva se zabývá partnerskými vztahy (včetně prevence předčasného sexuálního života), vztahy s rodiči a jinými dospělými, prevencí rasismu a xenofobie nebo hodnotovou orientací. Na téma hodnotové orientace se programy zaměřují převážně v devátých třídách základních škol, kdy se děti rozhodují, co dále v životě, a odcházejí na střední školy.

Využívané techniky slouží většinou jako modelové situace a jsou následovány tzv. reflexí. Pod tím si můžeme představit diskusi o tom, co děti právě prožily a zda jim to připomíná nějakou situaci z reálného života. Typické otázky pro reflexi jsou: „Jak se vám to hrálo?“ (otázka na pocity); „Překvapilo vás něco?“; „Dostali jste se někdy do podobné situace?“ apod. Otázky samozřejmě závisí na typu hry a na tom, jak hra v konkrétní třídě probíhala. Mezi metody práce patří: hraní scének, malování (jak jednotlivě – například při tvorbě vlastního erbu – tak i vytváření společných obrázků ve skupinkách), diskuse, pohyb v prostoru třídy. Při reflexích se sedí vždy v kruhu.

Struktura každého bloku je daná předem, i když se pochopitelně může měnit v závislosti na reakcích třídy (např. když třída začne diskutovat o nějakém problému, lektoři pokračují v moderování diskuse, dokud se téma uspokojivě neuzavře nebo v nejlepším případě se problém nevyřeší). Každé setkání má podobu buď dvou devadesáti minutových bloků, nebo se nechávají přestávky po 45 minutách, takže program odpovídá školnímu zvonění. Obvykle se začíná tím, že si všichni napíší jmenovky s křestními jmény (s lektory si také tykají, ti totiž přicházejí většinou

jako starší kamarádi – tzv. peer přístup). Poté se sděluje, co je ve třídě nového, dále se zjišťuje nálada a očekávání dětí. Následuje hra na vytvoření atmosféry, tzv. „rozehříváčka“ nebo „hýbačka“ či „ledolamka“, při které jde hlavně o uvolnění a legraci. Poté se pokračuje již vlastními nosnými technikami, které se vztahují ke specifickému tématu prevence a končí reflexí, která zpravidla trvá alespoň stejně dlouho jako akční část techniky. Nosné techniky se volně střídají s „hýbačkami“, aby se odlehčila atmosféra, děti nebyly moc unavené a byly schopné udržet pozornost i v dalších částech. Jako zakončení každého programu se používá tzv. „hladivka“, což je technika, která má za úkol děti obrazně „pohladit po duši“, měla by pro ně být příjemným zážitkem. Na úplný závěr žáci ještě vyplňují zpětnou vazbu pro lektory s otázkami typu: „Jakou známku bys dal/a dnešnímu programu? Co se Ti dnes na programu nejvíce líbilo? Co se Ti nelíbilo? Co bys pro příště změnil/a? Chtěl/a bys nám něco vzkázat?“ apod.

Ještě hodinu po programu zůstávají lektori v prázdné třídě nebo jiné místnosti, kde je zajištěno soukromí, aby zde mohly probíhat individuální konzultace s žáky. Lektoři na tuto možnost děti během programu několikrát upozorňují („jestli si chtějí po programu ještě popovídat“). Většina škol naštěstí své žáky na individuální konzultace omlouvá z výuky (mohou docházet po jednom nebo po dvojicích). Žáci se na lektory obracejí s různými tématy, jež se týkají převážně vztahů ve třídě, problémů s rodiči, se závislostmi nebo s partnery. Lektoři zde nejsou v pozici psychologů nebo terapeutů, nýbrž starších kamarádů. Jejich úkolem je vyslechnout, případně poradit nebo říci svůj názor na situaci, poskytnout kontakty, kam se obrátit dál, nebo vést dítě k tomu, aby problém oznámilo nějaké dospělé osobě. Ve složitých případech po konzultaci s dítětem lektori kontaktují pracovníky v KPPP.

Stejně tak vždy před a po realizaci programu nabízejí lektori třídním učitelům možnost pohovořit si o tom, co se událo ve třídě, případně o specifických problémech jednotlivých žáků.

V poslední době se ukazuje, že pro program je efektivnější, když se jej účastní i třídní učitel. (KPPP proto pro třídní učitele pořádá základní zaškolení, aby se mohli programu plnohodnotně účastnit a vytěžit z něj co nejvíce.) Pokud je pedagog na programu přítomen, vidí, co se ve třídě děje, a to mu dává možnost, aby se vzniklými tématy dále pracoval v rámci třídnických hodin, školních výletů a podobně. Učitelé roli aktivních pozorovatelů programu většinou hodnotí velice kladně, protože mají příležitost vidět svou třídu v jiné situaci než během výuky. Když se učitel programu zúčastnit odmítne, lektori se s ním scházejí alespoň po skončení každého bloku a proberou s ním dění ve třídě, čeho si všimli a co si myslí, že by pro třídu mohlo

být prospěšné. (Zde však musí být opatrní a citliví, aby neztratili důvěru třídy – vychází se z pravidla nevynášení osobních informací mimo skupinu. Na druhou stranu je pravda, že učitelé o svých žácích často hodně vědí.)

Vyskytují se obavy, že žáci se budou před učitelem stydět, nebudou mluvit tolik otevřeně a program potom nebude moci zacházet do hloubky, jako by mohl, kdyby byl učitel nepřítomen. Na základě toho se učitelům nedoporučuje účast na bloku týkajícím se prevencí závislostí. Zde totiž děti hovoří o vlastních zkušenostech s návykovými látkami, takže se předpokládá, že přítomnost učitele by bránila jejich otevřenosti. Naopak se však velice prospěšnou ukázala spoluúčast učitele na setkání zaměřeném na vztahy v kolektivu.

Před každou částí programu se lektoři také setkávají se školním metodikem prevence. Ten by jim měl poskytnout informace o aktuálním dění ve třídě. Před prvním setkáním se třídou upozorňuje lektory na žáky se zvláštními potřebami nebo handicapu.

2. EFEKTIVITA PROGRAMŮ

Vzhledem ke svým omezeným možnostem (udělat průzkum všech primárně preventivních programů v České republice by bylo nad moje síly) vycházím v této části pouze z údajů o projektu „Posilování pozitivních životních hodnot a postojů“ pořádaných Křesťanskou pedagogicko-psychologickou poradnou.

Tato pedagogicko-psychologická poradna provádí jako součást programu zároveň i pravidelné mapování jeho efektivity tím, že získává zpětnou vazbu od učitelů ze tříd, kde program probíhá, a od lektorů, kteří projekt ve školách realizují. Jedná se však pouze o rozhovory, které obvykle nebývají dále zpracovávány a ukládány (zaznamenávány bývají jen na první pohled významné situace). Lektoři mají možnost hovořit o svých zážitcích hlavně na supervizích, které následují po každé části programu, ale je pochopitelné, že tyto informace nemusí být zdaleka objektivní. V neposlední řadě jsou samozřejmě také po každém proběhlém programu získávány reflexe od samotných žáků či studentů pomocí krátkého dotazníku.

Jak jsem již zmiňovala výše, sama jsem působila jako lektorka v pěti třídách, takže mám k dispozici dotazníky, které jsem dětem zadala po skončení závěrečného setkání. (Jedná se jen o rozšíření původního dotazníku – viz. přílohy.) Získala jsem tak více než sto dotazníků, ale ve své bakalářské práci bych se raději pokusila o větší objektivitu, což mi metodička prevence a

koordinátorka lektorů umožnila tím, že mi poskytla data, která poradna získala prostřednictvím dotazníkového šetření z roku 2008. Zde se jedná již o poměrně velký vzorek, který mohu porovnávat se svými výsledky. Šetření probíhalo ve třídách, kde také právě končil dvouletý cyklus programů primární prevence, a jeho cílem bylo empiricky ověřit některé otázky, které při hodnocení efektivity vyvstaly; čili znát odpovědi nejen pedagogů, ale i teenagerů, jimž jsou programy určeny.

Cílem dotazníku, ze kterého vycházím, bylo zjistit:

1. **Zda si žáci z programů odnáší spíše negativní nebo pozitivní zážitky.** (Preventivní program jistě nemusí být vždy pro všechny žáky příjemný, a to z mnohých důvodů: probírají se citlivá témata, diskuse před celou třídou, nesympatie k lektorům apod. Zjišťovalo se tedy, zda ve vzpomínce na program převáží spíše pozitivní či negativní zážitky.)
2. **Co děti na programu zaujalo.** (Zjišťovalo se, čeho si děti na programu nejvíce cení, a jaké jsou tedy jeho silné stránky.)
3. **Co se dětem na programu nelíbí.** (Snaha zjistit, jaké jsou slabiny programu, a na jejich základě potom program přepracovat adekvátněji pro tuto cílovou skupinu.)
4. **Jak hojně žáci využívají konzultací, zda jsou účinné, a pokud žáci konzultace nevyhledávají, tak proč.** (Pro hodnocení programu je důležité také zjistit, jak konzultace hodnotí samotné děti, protože lektoři jsou si kolikrát nejistí, jestli dětem dokázali skutečně dobře poradit, nebo jestli jim tím naopak neškodili. Od učitelů v tomto ohledu žádná zpětná vazba neexistuje, protože konzultace jsou důvěrnou záležitostí mezi dětmi a lektory.)
5. **Jak žáci vnímají přítomnost učitele na programu.** (Ze zpětných vazeb od učitelů víme, že oni sami považují svou přítomnost většinou za přínosnou, ale důležité bylo zjistit i mínění dětí, které se často od názorů dospělých liší.)
6. **Zda program zasahuje do třídní dynamiky, zda ovlivňuje atmosféru kolektivu.** (Tato položka v dotazníku byla pro mou práci nejzásadnější. Zahrnuji sem otázky číslo 6, 7 a 8, kterým budu věnovat pozornost dále v textu. Zároveň si uvědomuji, že na tyto otázky se retrospektivně dotazníkovou metodou těžko odpovídá. Optimální by podle mne bylo zadat dotazník před začátkem programu, po dvou letech programu zadat stejný dotazník znovu a srovnat rozdíl. Na druhou stranu se kolektiv vyvíjí také

spontánně, děti se v období puberty rychle mění a spoustu nesrovnalostí se v kolektivech upravuje i samovolně s věkem, takže by ani takové zjištění nemuselo pravdivě vypovídat o efektivitě programu. Dále je třeba zvážit, že lektori nejsou jediní, kdo na kolektiv v průběhu času působí, školy mají ještě i jiné programy primární prevence a nejsilnější vliv na třídu mívá většinou i třídní učitel.)

7. **Jestli si žáci při programu uvědomili, zda jim něco osobně přinesl.** (U této otázky se předpokládá, že pokud si žáci nějaký zážitek zapamatují třeba i přes rok, musel pro ně být nějakým způsobem významný. Pro KPPP bylo tedy zajímavé zjistit, co si žáci z programů odnášejí sami pro sebe.)

Odpovědi dětí se poté sumarizovaly a vypočítala se relativní četnost odpovědí. V několika případech ovšem někdo nezatrhl odpověď na nějakou otázku, takže ne vždy se součty relativních četností rovnají jedné.

Tím se dostávám k tomu, že kromě výhod, které nám dotazníková metoda skýtá, si jsem plně vědoma úskalí, které s sebou přináší. Někteří respondenti nemuseli správně pochopit zadání, některé údaje mohly být nečitelné nebo úplně chybět, což ztěžuje vyhodnocování. Dále se při použití této metody musíme spoléhat na pravdivost výpovědí, kterou může zkreslovat sociální žádoucnost či snaha zavděčit se lektorům nebo jim nedělat problémy (ale i naopak). Za významný faktor považuji i to, že se průzkumu účastnili v podstatě nedobrovolně. Na druhou stranu se povinnou účastí podařilo docílit velké návratnosti dotazníků. Avšak mohla jsem se přesvědčit, že si někteří respondenti dělali z dotazníků legraci, k čemuž přispěl zřejmě i fakt, že se dotazníky vyplňovaly až na konci školního roku po uzavření klasifikace. Chápu však, že KPPP tento termín byla nucena zvolit proto, aby nekolidoval s výukou, a uskutečnil se až po proběhnutí posledního bloku primární prevence, který na některých školách skončil až na konci května.

Na druhou stranu nespornou výhodou dotazníkové metody je bezpochyby nejmenší časová náročnost jak pro hodnotitele, tak pro respondenty.

2.1 POPIS VZORKU

Data byla vyhodnocována celkem z šestnácti škol, a to: z pěti gymnázií, devíti základních škol, jedné speciální základní školy a jedné střední školy. Znamená to, že efektivita se

vyhodnocovala celkově pro 38 tříd s celkovým počtem žáků 667. Počty žáků byly následující: 367 žáků základních škol, 224 žáků gymnázií, 63 žáků střední školy a 13 žáků speciální základní školy.

Ještě je důležité zmínit rozložení počtu tříd a žáků ze základních škol. Dotazníky se vyhodnocovaly pro 11 sedmých tříd (192 dětí), pro 5 osmých tříd (97 dětí) a pro 5 devátých tříd (78 dětí). Jak už jsem totiž zmiňovala, průzkum se dělal až u dětí, které měly za sebou ukončený celý dvouletý program. Většinou se začíná v šesté třídě a končí v sedmé, a pak se pokračuje znovu od osmé do deváté. Jsou ovšem školy, které primární prevenci věnují jen dva roky, takže primární prevence začíná v sedmé třídě a končí v osmé.

2.2 DOTAZNÍK

Dotazník zadávala většinou pracovnice poradny nebo proškolený třídní učitel. Dotazníky byly anonymní a učitelé je po vybrání vkládali do obálek, aniž by je sami četli (hlavně kvůli otázce ohledně přítomnosti třídního učitele na programu).

Pro přehlednost a jasnost uvádím celé znění dotazníku v přílohách. Dotazník se skládal z motivačního úvodu a devíti otázek, z nichž některé byly s nuceným výběrem odpovědi, jiné s volnou odpovědí.

S ohledem na velkou rozmanitost dotazníku bylo potřeba každou otázku vyhodnotit zvlášť. Díky tomu je možné i sledovat, jak se liší výsledky mezi jednotlivými typy škol, stejně jako napříč sedmými až devátými třídami na ZŠ. Takové srovnávání je však zároveň problematické, že se liší počtem tříd (k dispozici jsem měla výsledky jen z jedné střední a jedné speciální školy). Samotný vzorek nemůžeme považovat za zcela reprezentativní, a výsledky se tedy nedají zobecňovat na úspěšnost programu i v jiných školách. Srovnávání výsledků je komplikováno i faktem, že ve třídách působily různé dvojice lektorů.

Avšak je pravdou, že program měl být ve všech třídách standardní, co se týče tematických celků a struktury. Myslím si tedy, že výsledky by přeci jen mohly naznačovat, jak je tento preventivní program efektivní.

2.3 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ A JEJICH INTERPRETACE

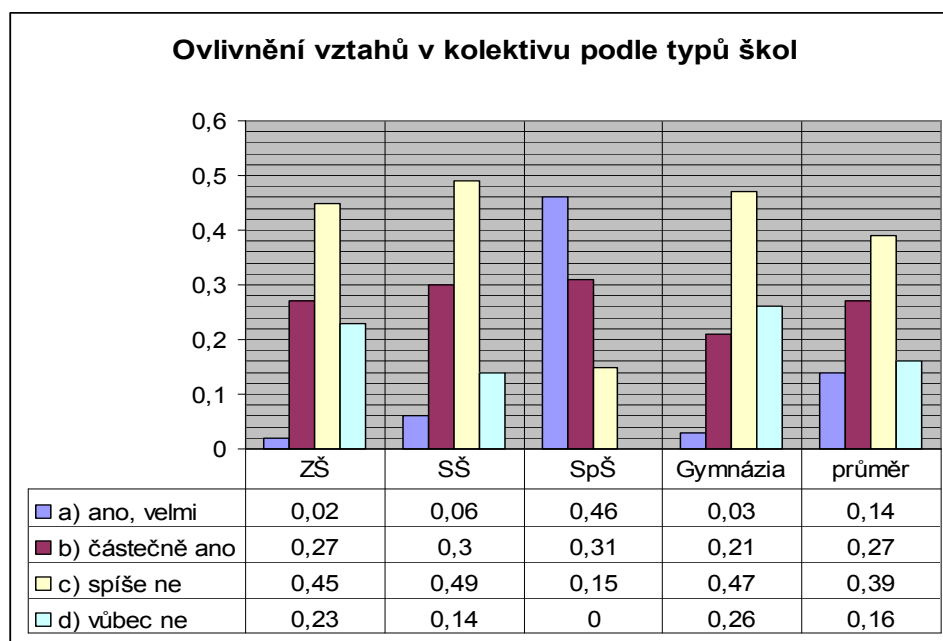
K dispozici mám kromě dotazníku připraveného poradnou i výsledky zpětných vazeb, které jsem rozdávala dětem ve třídách při závěrečném setkání. Přejde mi totiž zajímavá možnost srovnání, kterou tím získáme. Celé znění tohoto dotazníku uvádím v přílohách.

2.3.1 Výsledky dotazníků KPPP

Vzhledem k charakteru své práce nebudu detailně rozebírat celý dotazník. Přesto považuji za zajímavé celé vyznění dotazníku a tak uvádím kvantitativní výsledky alespoň v podobě grafů a tabulek zařazených v přílohách.

Pro mou bakalářskou práci byly zásadní tři otázky, proto bych zde ráda provedla podrobný rozbor získaných odpovědí na otázky číslo 6, 7 a 8.

Otázka č. 6 – Ovlivnil program nějakým způsobem vztahy ve vaší třídě?



Z uvedeného grafu vyplývá, že v celkovém součtu odpovídá nejvíce žáků, že program podle nich vztahy v kolektivu neovlivnil. (Součet odpovědí c) a d) dává 0,55.) Ovšem na druhou

stranu 41 % žáků uvádí, že program vztahy v jejich třídě ovlivnil. (Vycházím ze součtu odpovědí a) a b).)

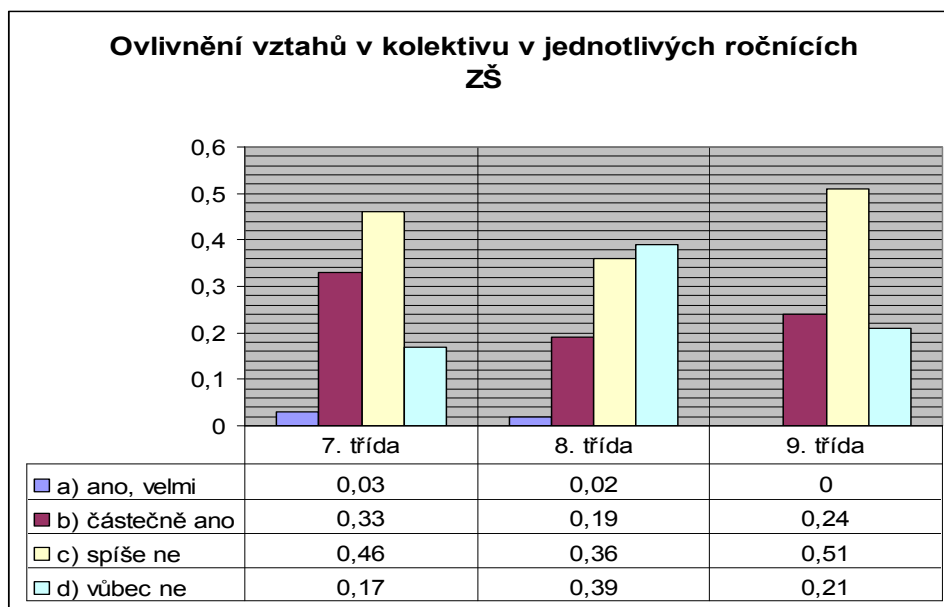
Zajímavé je ovšem srovnání odpovědí z různých typů škol. Zdá se, že program byl na této rovině nejužitečnější pro žáky speciální školy, z nichž se 46 % vyjádřilo, že program vztahy v jejich třídě ovlivnil velmi, a 31 %, že program vztahy ovlivnil částečně. Odpověď, že program vztahy spíše neovlivnil, zvolilo 15 % dotázaných, ale nikdo už neuvedl, že by program vztahy ve třídě neovlivnil vůbec. To považuji za velice uspokojivý výsledek.

Naopak nejskeptičtější byli k programu studenti gymnázia; 47 % z nich se domnívá, že program vztahy v kolektivu spíše neovlivnil a 26 % píše, že program vztahy neovlivnil vůbec. Přesto i zde zůstává téměř čtvrtina dětí, které změnu v kolektivu vnímaly (21 % částečně a 3 % velmi).

Co se týče základních škol, 68 % dotázaných uvádí, že program vztahy spíše neovlivnil či neovlivnil vůbec (45 % a 23 %). Naproti tomu 29 % žáků je toho názoru, že program měl na jejich kolektiv nějaký vliv.

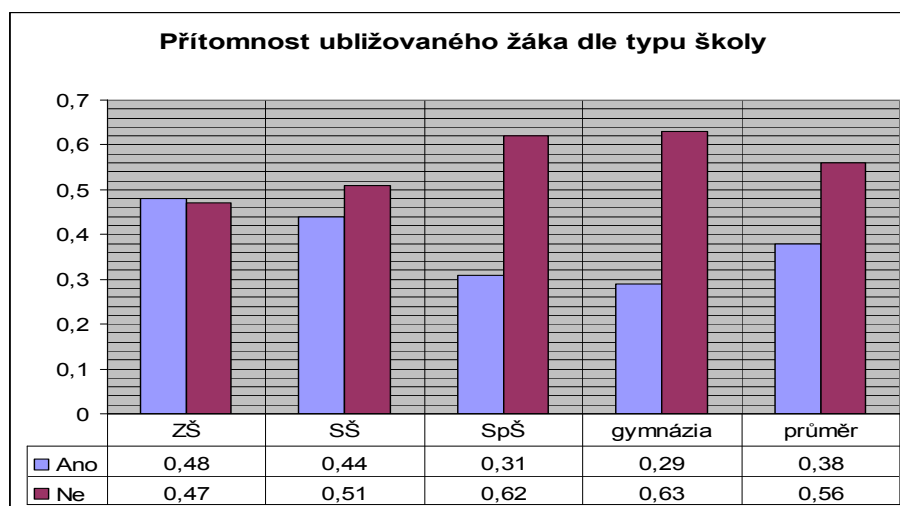
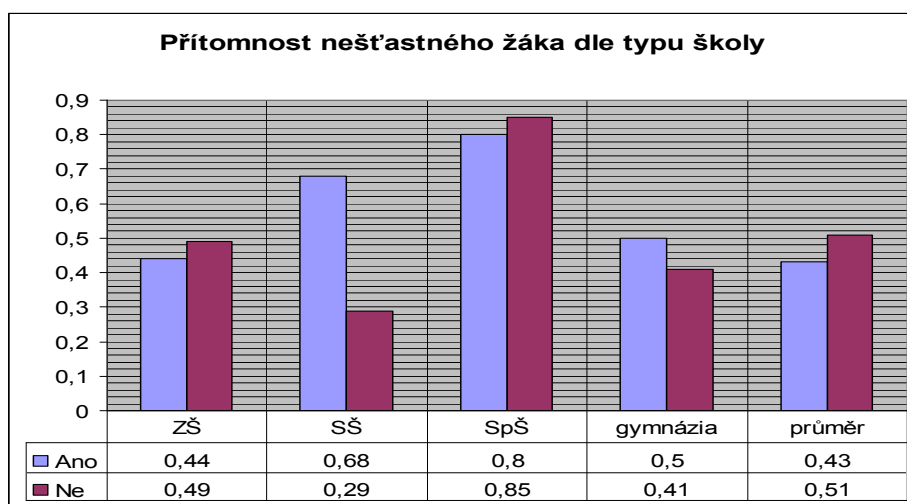
Na střední škole jsou výsledky poměrně podobné, i když trochu příznivější: 63 % studentů si myslí, že program na vztahy ve třídě vliv neměl, a 36 % studentů jej považuje za užitečný.

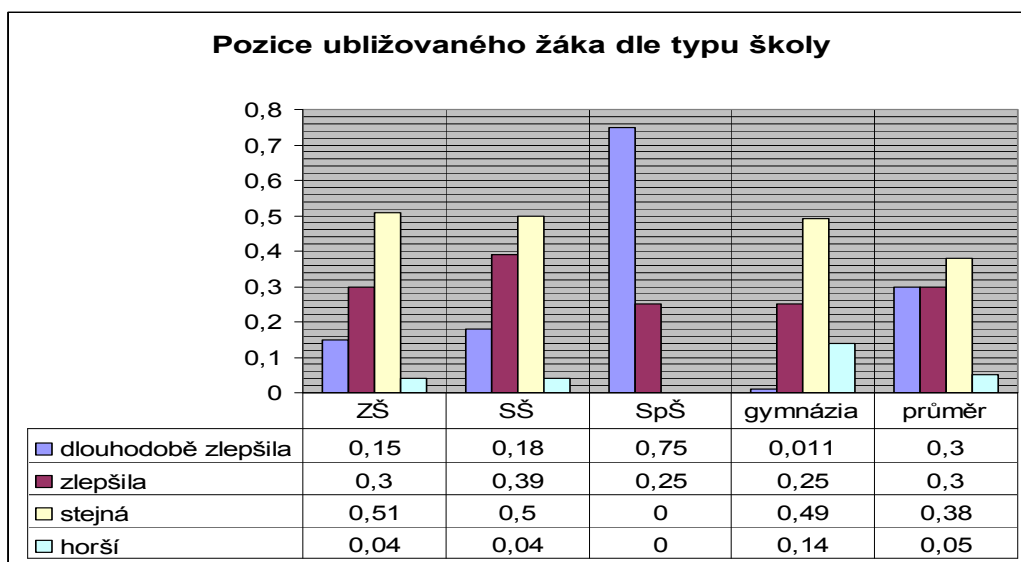
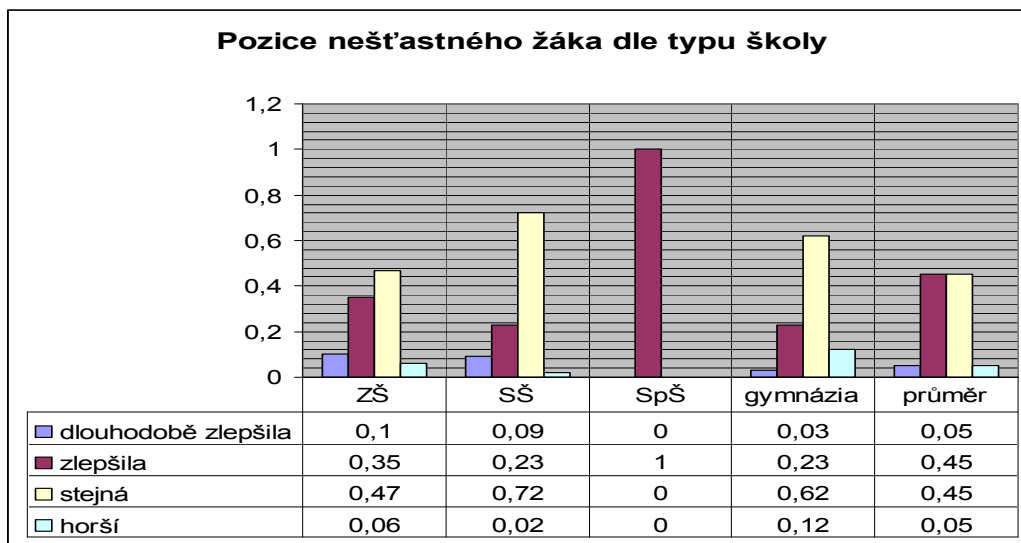
Vybrané dotazníky mi dále umožnily provést srovnání jednotlivých ročníků na základní škole.



Ve srovnání s ostatními ročníky si nejvíce žáků sedmých tříd myslí, že program nějakým způsobem ovlivnil vztahy v jejich třídě (po součtu odpovědí a) a b) dostaneme 36 %). Druhými v pořadí jsou žáci devátých tříd, ale zde tuto možnost zvolilo pouze 24 % dětí. Nikdo nevybral možnost, že by program vztahy ve třídě ovlivnil velmi. V osmých třídách jej považovalo za vlivný na vztahy v kolektivu 21 % dětí. To, že jsou osmáci nejskeptičtější k užitečnosti programu dokládá i to, že celých 39 % zvolilo možnost, že program vztahy neovlivnil vůbec (v sedmých třídách tuto možnost zvolilo jen 17 % dotázaných a v devátých třídách 21 %).

Otázka č. 7 – Je ve třídě žák, který je nešťastný / ubližovaný? Změnila se jeho situace po programu?





V tabulkách můžeme vidět, že v průměru 43 % dotázaných uvádí, že ve třídě je nešťastný spolužák; 38 % dokonce zmínilo, že ve třídě je někdo, komu se ubližuje. To považuji za poměrně vysoká čísla, a myslím, že by bylo dobré s tím při tvorbě preventivních programů počítat.

V případě nešťastného žáka a změny situace po programu vidíme, že v průměru označilo 5 % dětí, že se situace zlepšila dlouhodobě, a 45 % dětí, že se zlepšila alespoň krátkodobě. Naproti tomu 45 % dětí uvádí, že situace zůstala stejná, a 5 % dětí, že se situace dokonce po programu zhoršila.

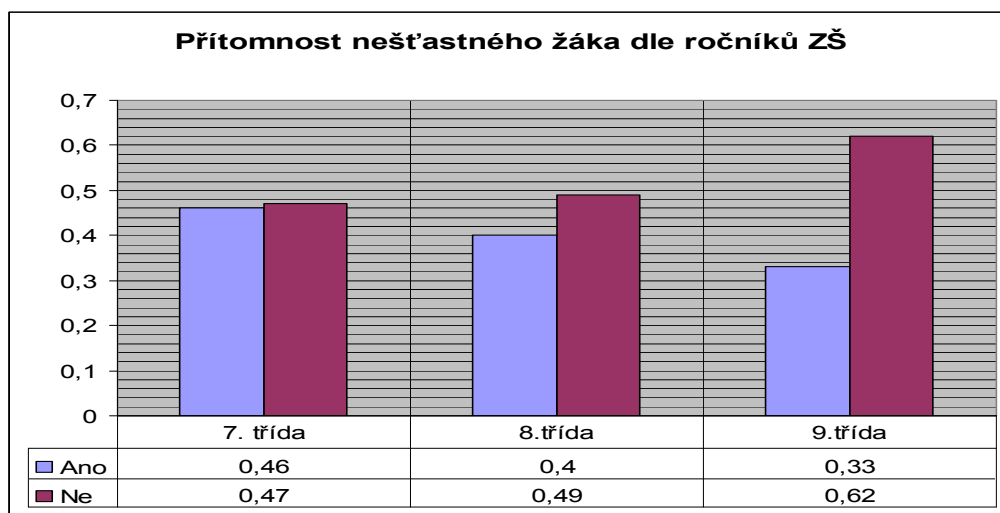
Co se týče ubližovaného žáka, jsou data příznivější. V průměru 30 % respondentů označilo, že se situace dlouhodobě zlepšila, a 30 % respondentů, že se situace na chvíli zlepšila. Podle odpovědí zůstala situace stejná ve 38 % a v 5 % se zhoršila.

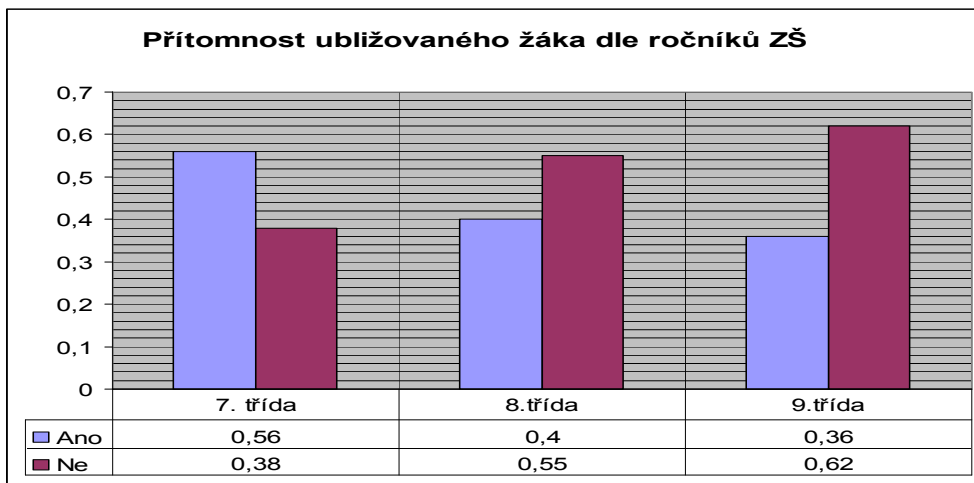
Celkem na základních školách 45 % žáků uvádí, že se situace nešťastného spolužáka alespoň na chvíli nebo dlouhodobě zlepšila, podle 47 % zůstala stejná a 6 % ji po programu považuje za horší. Situace ubližovaného žáka se zlepšila podle 45 %, zůstala stejná v 51 % a zhoršila se ve 4 %.

Na střední škole výrazně převažuje odpověď, že situace nešťastného žáka se ani nezlepšila, ani nezhoršila (72 %). Následuje 32 % odpovědí, že se situace zlepšila a podle 2 % dotázaných se situace zhoršila. Situace ubližovaného žáka se podle názoru 57 % studentů zlepšila, stejná zůstala podle 50 % a zhoršila se ve 4 %.

Na speciální škole odpověděli všichni dotázaní, že se situace nešťastného žáka zlepšila alespoň na chvíli. Podle mínění 75 % žáků se zlepšila situace ubližovaného spolužáka dlouhodobě a podle 25 % se zlepšila na chvíli.

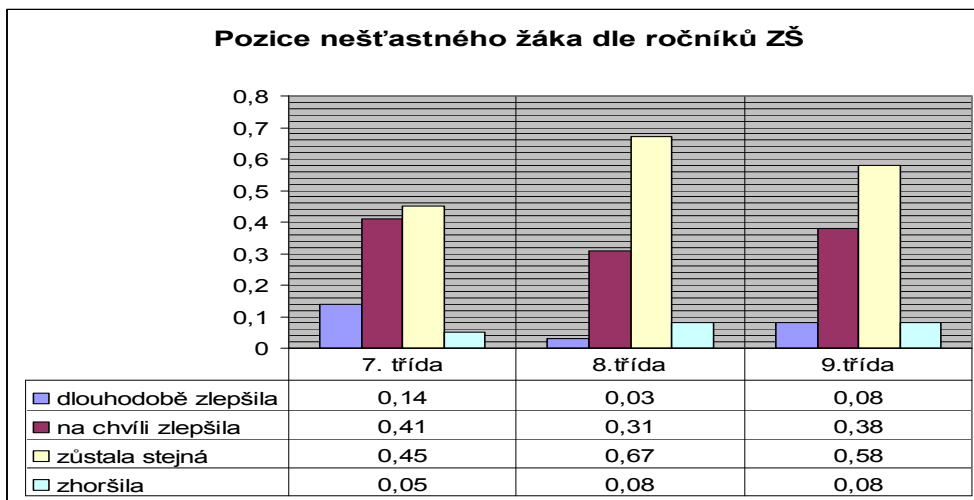
Gymnazisté opět uvádějí nejvíce negativních odpovědí: jen podle 26 % se situace nešťastného žáka zlepšila, podle 62 % zůstala stejná a 12 % ji označilo za horší. Co se týče situace ubližovaného žáka, uvádí dokonce 14 % dětí, že se situace po programu zhoršila, ve 49 % zůstala stejná, na chvíli zlepšila podle 25 % a dlouhodobé zlepšení pocítilo 11 % studentů.

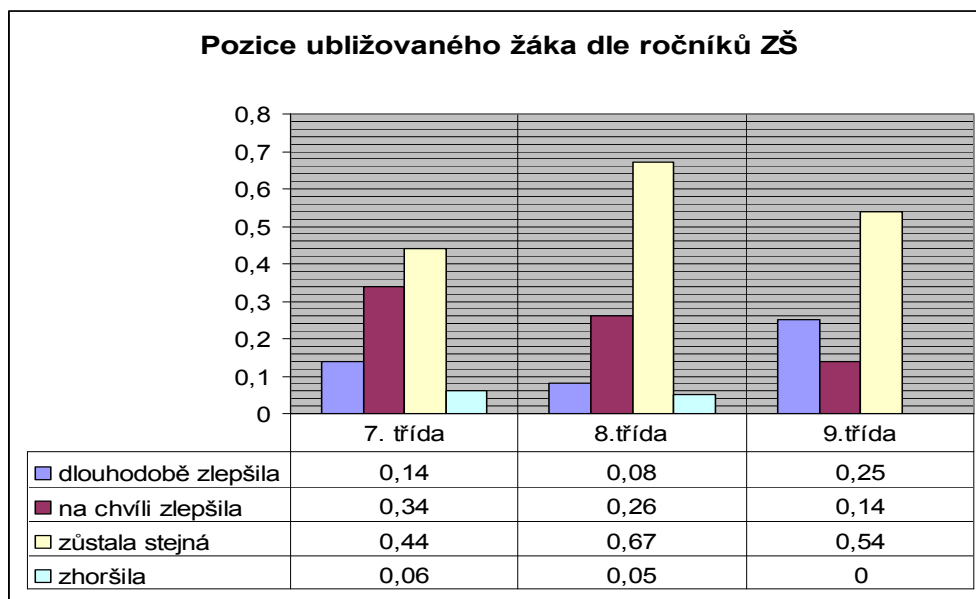




Ještě se zastavím u názorů dětí v jednotlivých ročnících základní školy. Nejvíce nešťastných i ubližovaných dětí zmiňují žáci sedmých tříd. Pozitivní je, že podle více než poloviny z nich (55 %) se situace nešťastného žáka zlepšila a situace ubližovaného žáka se zlepšila podle 48 %. Situace nešťastného žáka zůstala beze změny podle 45 % sedmáků a zhoršila se dle mínění 5 % žáků. Situace ubližovaného žáka se podle 44 % nezměnila a podle 6 % se ještě zhoršila.

Nikdo z žáků devátých tříd nevybral, že by se po programu zhoršila situace ubližovaného žáka, ale v případě nešťastného žáka tuto možnost vybralo 8 %. (V osmých třídách se situace nešťastného žáka zhoršila také podle 8 % a situace ubližovaného spolužáka se zhoršila dle mínění 5 %.) Podle čtvrtiny žáků devátých tříd se situace ubližovaného žáka zlepšila dlouhodobě (v osmých třídách je to jen 8 %).



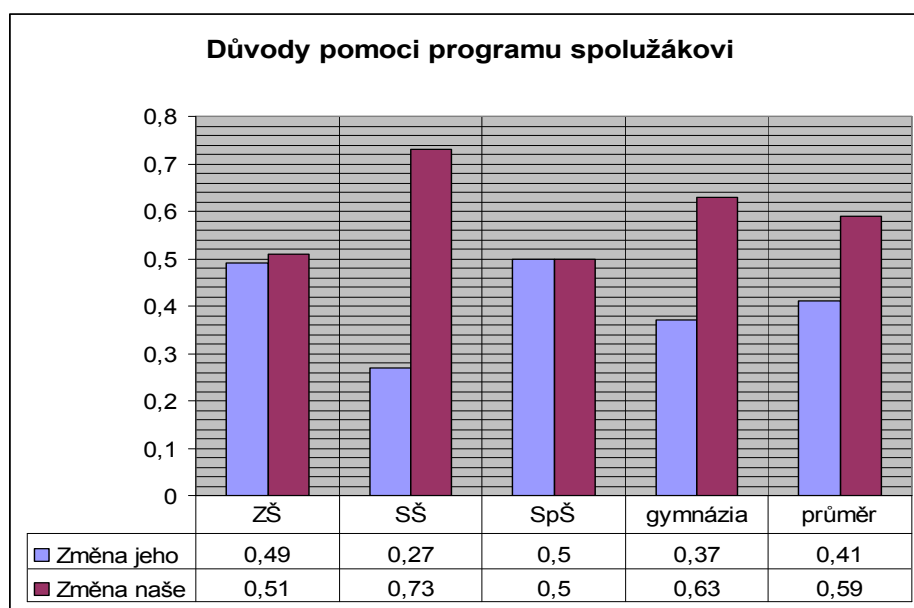
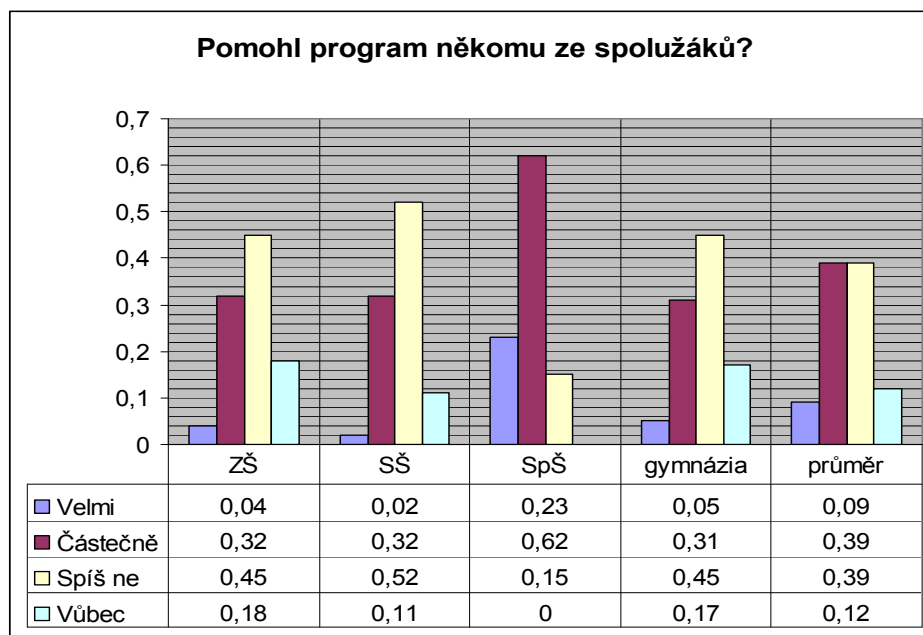


Otázka č. 8 Pomohl program někomu ze spolužáků?

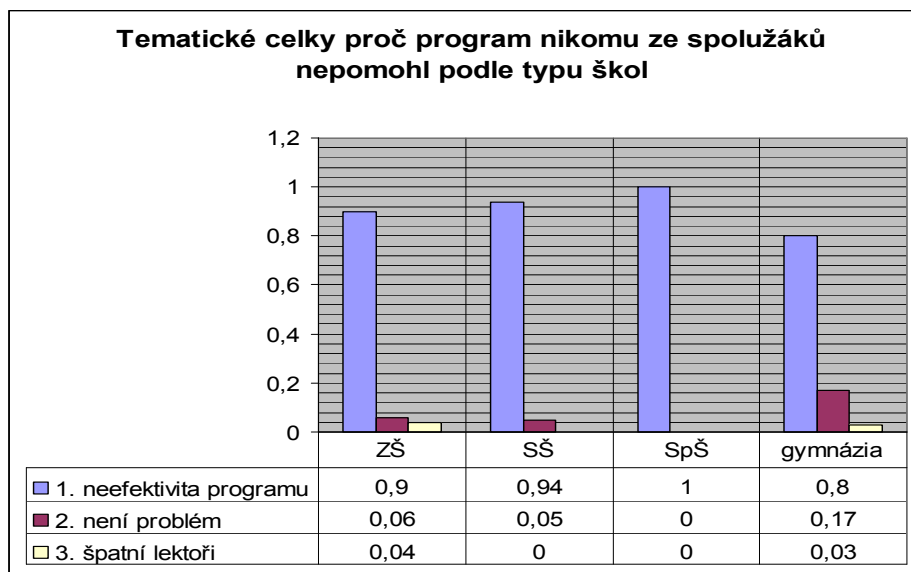
Kladné i záporné odpovědi na otázku, zda program pomohl někomu ze třídy, jsou v celkovém průměru téměř vyrovnané (celkem 48 % žáků tvrdí, že program pomohl, a 51 % žáků, že nepomohl), ale liší se napříč školami.

Nejlepší výsledky sklízí program opět na speciální škole, kde částečně pomohl podle 62 % respondentů a velmi pomohl dle 23 %. Na gymnáziích a základních školách jsou si výsledky dost podobné – přes 30 % dotázaných tvrdí, že program některému spolužákovi nějakým způsobem pomohl, a přes 60 % míní, že program nepomohl. I výsledky střední školy se blíží těmto číslům.

Ti, co označili, že program pomohl, průměrně zaškrtovali více možnost, že to bylo způsobeno změnou kolektivu (59 %). Když se podíváme na důvody podle jednotlivých typů škol, můžeme zobecnit, že možná je na střední škole a na gymnáziích vyvíjen větší důraz na změnu kolektivu, zatímco na obou typech základní škol je vyvíjen větší tlak na jednotlivce, aby se změnil on sám.

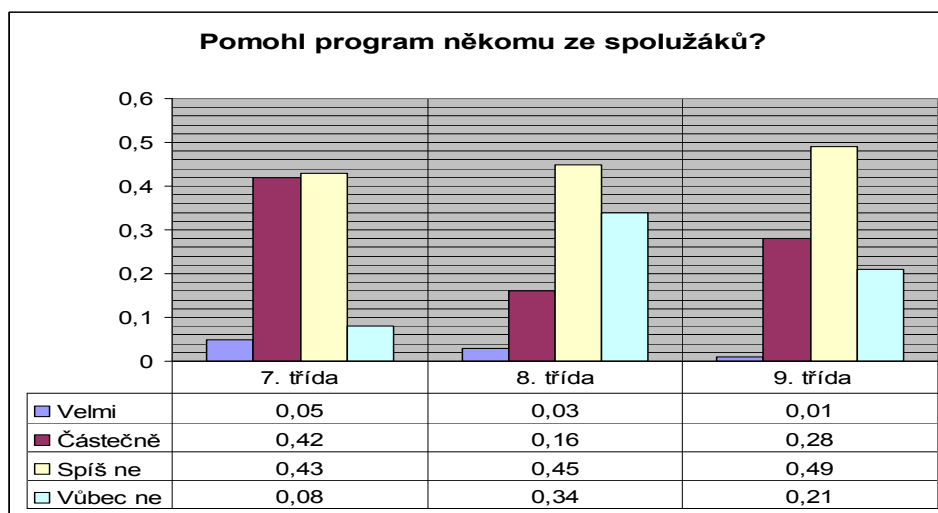


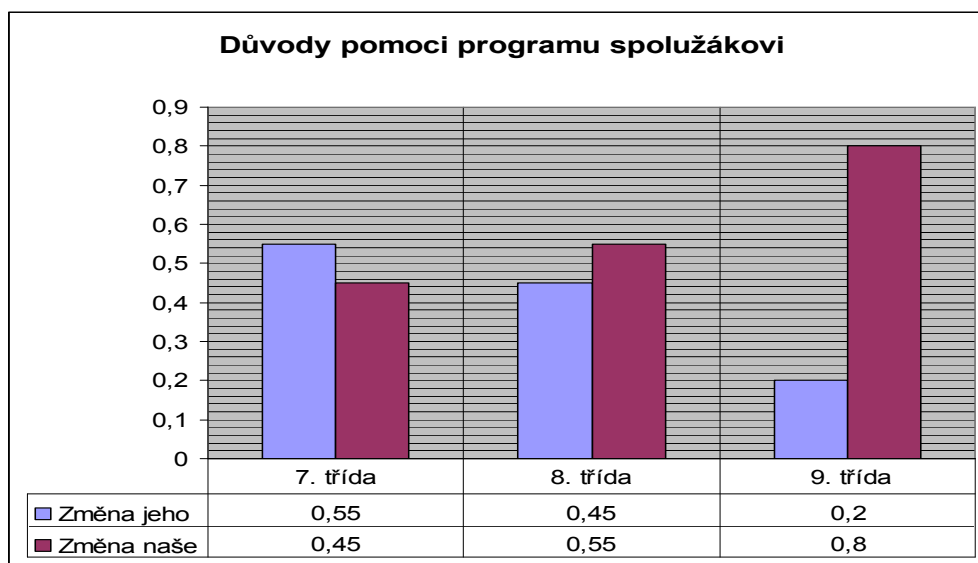
Dále uvádím i důvody, proč žáci považovali program za neefektivní, rozdělené do tematických celků. Nejširší je kategorie neefektivity programu, kam jsou zařazeny jednak vysvětlení, že si spolužáci dělali z programu legraci a nebrali jej vážně, pak také tvrzení, že se jednalo pouze o hry, že program nemohl nikomu pomoci, že ve třídě se nic změnit nedá...



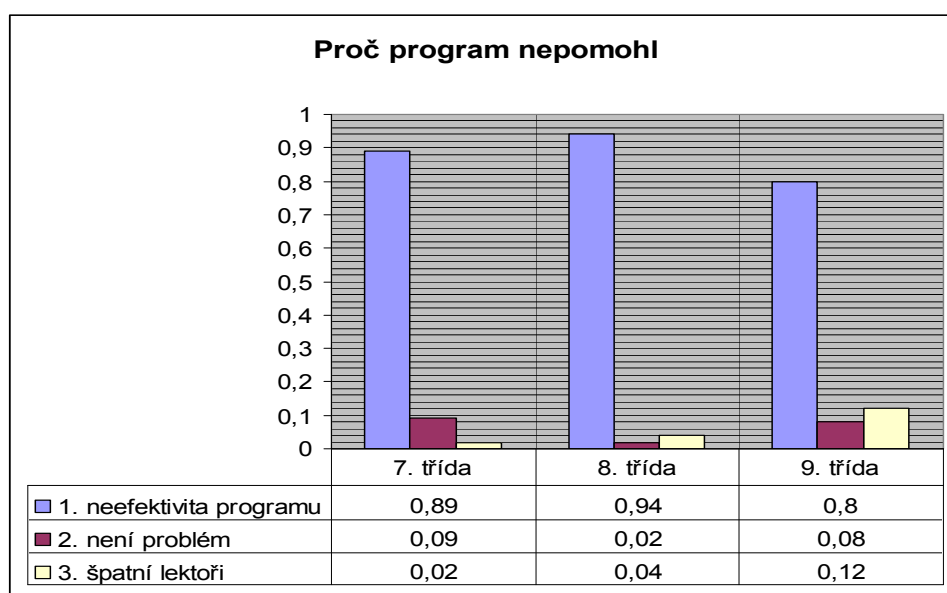
Na základě odpovědí v různých ročnících základní školy můžeme říci, že za nejužitečnější pro některého ze spolužáků považovali program žáci sedmých tříd, kde jsou kladné a záporné odpovědi téměř vyrovnané. Jako nejméně užitečný pro někoho ze třídy byl program hodnocen žáky osmých tříd, kde tuto možnost zvolilo pouze 19 % dětí.

Mezi těmi, kdo označili, že si myslí, že program pomohl, převažuje v deváté třídě domněnka, že to bylo způsobeno změnou kolektivu (80 % odpovědí). V osmé třídě tuto možnost zvolilo 55 % dětí a v sedmé třídě převažuje mírně odpověď, že se změnil spolužák. To by odpovídalo i zjištění, že na střední škole hrála velkou roli změnu kolektivu, takže se zdá, že zde působí věk dětí. Zatímco mladší vyžadují po jednotlivci změnu, starší děti se zdají být tolerantnější a ochotnější ke změně celého kolektivu.





Podle tabulky, tematických celků, proč program nepomohl, jsou žáci v devátých třídách nejkritičtější k práci lektorů. Jinak ve všech třech ročnících převažují stížnosti na neefektivitu programu.



2.3.2 Výsledky mého dotazníku

Pro srovnání bych ráda uvedla ještě výsledky zpětných vazeb, které jsem rozdávala dětem ve třídách při závěrečném setkání. Celé znění dotazníku uvádím v přílohách.

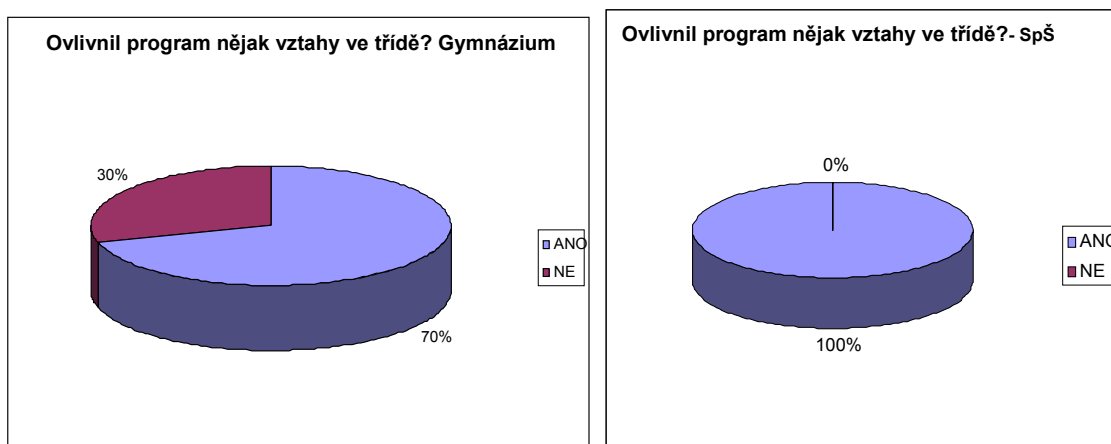
Zde se zaměřím jen na odpovědi na otázku: „Myslíš, že primární prevence nějak ovlivnila atmosféru ve vaší třídě?“ a rozdělím je do dvou kategorií – odpovědi žáků ze speciální školy a z gymnázia.

Další otázky jsem do dotazníku zařadila proto, abych si udělala o názorech dětí lepší představu a lépe pochopila, jak celý program vnímaly.

Na speciální škole na tuto otázku odpověděli všichni dotázaní, že primární prevence atmosféru ve třídě ovlivnila. Většina přidávala komentáře, že nyní pocítují ve třídě větší důvěru, že se zlepšila celková spolupráce, že si navzájem více pomáhají a že se lépe navzájem poznali.

Na gymnáziu se opět projevuje větší kritičnost studentů, ale není tak vysoká, jako v dotaznících výše, protože i tak výrazně převažuje názor, že primární prevence vztahy ve třídě ovlivnila. Tuto možnost uvedlo 70,5 % dětí. Navíc téměř polovina studentů, kteří ztrhli možnost, že prevence vztahy neovlivnila, dále psala, že vztahy jsou dobré a byly by dobré i bez prevence. Studenti vyzdvihují, že se lépe poznali, dozvěděli se více o spolužácích, mohli vyjádřit svůj názor, více se spřátelili, zlepšily se vzájemné vztahy, berou nyní na sebe větší ohledy, do dění ve třídě se začali zapojovat i spolužáci, kteří předtím byli na okraji kolektivu, celkově že ve třídě pocítují uvolněnější atmosféru a důvěru.

Domnívám se, že jedním faktorů, proč je celkově program na speciální škole výrazně úspěšnější, může být relativně nízký počet dětí ve třídě (většinou kolem deseti žáků, což je jen třetina ve srovnání s třiceti člennými třídami na gymnáziu).



Tyto výsledky jsem měla k dispozici dříve, proto musím přiznat, že jsem byla nejprve překvapena, když se mi dostaly do rukou výsledky z průzkumu KPPP. Z mého šetření totiž

vyplývalo, že děti primární prevenci vnímají jako velice užitečnou, zatímco výsledky poradny již tak optimistické nejsou.

I proto jsem ráda, že se mi naskytla možnost tohoto srovnání, protože myslím, že tím získáváme realističtější a objektivnější pohled. To, že jsou mé výsledky takto kladné, je podle mne způsobeno několika faktory: třídy, ve kterých jsme působili, byly téměř bezproblémové a většinou jsme se tedy nemuseli soustředit na řešení potíží, ale jen na posilování pozitivní atmosféry. To dokládá, že výsledky výzkumu velice záleží na výběru vzorku. Rovněž se domnívám, že se nám podařilo dosáhnout dobrých výsledků díky tomu, že jsme pracovali ve smíšené dvojici – bylo pro nás tedy snadnější zaujmout jak dívky, tak chlapce. (Drtivou většinu lektorských dvojic tvoří totiž výhradně ženy.) Také se nám velice dobře spolupracovalo s oběma školami – k tomu jistě přispělo i to, že jsem bývalá absolventka právě tohoto gymnázia, takže jsem se s většinou učitelů i školní metodičkou prevence dobře znala. Je také možné, že výsledky šetření pozitivně ovlivnilo i to, že dětem byl dotazník rozdán bezprostředně po realizaci posledního bloku programu, zatímco KPPP své dotazníky rozdávala až po několika týdnech od posledního setkání s lektory. Děti mohly být tedy při vyplňování ještě pohlceny pozitivními zážitky a generalizovat je na celý program.

2.4 DISKUSE

S přihlédnutím k tabulkám v přílohách si myslím, že můžeme program hodnotit jako efektivní, ačkoliv ne pro všechny žáky stejně. To se zřejmě odvíjí už od vybraných použitých metod, protože všem žákům jistě nemusí vyhovovat interaktivní hry. Celkově program lépe hodnotila děvčata, což zřejmě způsobují dva faktory: dívky v tomto věku raději mluví o svých pocitech, zatímco chlapci mohou považovat diskuse o pocitech za ohrožující, a jak jsem již zmiňovala, většinou do tříd docházely dvojice lektorek.

Zdá se, že program oslovuje vždy určitou skupinu dětí, které si získají k lektorům důvěru. Pokud mají tyto děti problém, řeší jej s lektory na individuálních konzultacích. Pro děti, které program neoslovil, mohou být užitečnější jiné metody zprostředkované jinými lidmi. Bylo by nerealistické očekávat, že jeden typ programu zasáhne všechny žáky.

Odpovědi na otázky číslo 6, 7 a 8, jsou v jistém rozporu. Nadpoloviční většina všech dotázaných (55 %) tvrdí, že program vztahy neovlivnil, ačkoliv zde se výsledky výrazně liší

podle typu školy. Myslím si, že zde může být problematická možnost odpovědi c) program vztahy spíše neovlivnil. Ne všichni respondenti musejí vnímat hranici mezi „spíše neovlivnil“ a „částečně ovlivnil“ zcela stejně. Očekávání některých dětí mohou být také příliš vysoká, a tudíž přehlídí dílčí zlepšení. Jiné děti se zas stavily do opozice s tvrzeními „nás stejně nikdo nezmění“ nebo „myslím si, že je věc každého, jak se bude ve třídě chovat“ apod., jako by jakoukoliv změnu považovaly za útok na svou vlastní identitu.

V otázce číslo 7 se 43 % žáků domnívalo, že ve třídě je někdo, kdo je nešťastný, a 50 % z nich, že se jeho situace po programu nějakým způsobem zlepšila. Ublíženého žáka registrovalo 38 % dětí a 60 % z nich odpovědělo, že se jeho situace díky programu zlepšila. Výsledky zde však mohou být zkresleny tím, že se děti chtěly zavděčit lektorům, protože z této otázky je jasné, která odpověď vyzní v jejich prospěch. Tudíž reálné výsledky mohou být i nižší. Ale je také pravda, že žáci v tomto věku jsou poměrně kritičtí.

V odpovědích na otázku číslo 8, zda program pomohl někomu ze spolužáků, jsou zcela vyrovnané odpovědi „částečně ano“ a „spíše ne“. Následuje odpověď, že program vůbec nepomohl, ale jen o 3 % méně dětí zvolilo možnost, že pomohl velmi. Co se týče kategorií, zda program pomohl jedinci osobně (tím, že se změnil on sám) nebo zda pomohl kolektivu jej začlenit, mírně převažuje odpověď, že došlo ke změně kolektivu.

Myslím, že můžeme říci, že program vztahy ve třídě celkem pozitivně ovlivňoval. Nejvíce se to projevilo na speciální škole. Na druhou stranu je zřejmé, že během pouhých pěti setkání nemůžeme třídu zcela změnit. Pozitivnější výsledky vycházejí, pokud sledujeme krátkodobý efekt, zatímco dlouhodobý efekt není již tolik patrný. Vliv na to může mít i nepřilíš vysoká frekvence setkávání lektorů se třídou. Když se podíváme na tabulku k otázce číslo 5, můžeme si povšimnout, že velice málo učitelů s dětmi ještě program dále rozebíralo. Myslím si, že pokud by se učitelé nějak pokoušeli na program navazovat, mohly by být dlouhodobé výsledky lepší.

Za důležitý faktor ovlivňující úspěšnost programu můžeme považovat osobnosti lektorů. V dotaznících se k lektorům děti vyjadřovaly celkem často, a to jak pozitivně, tak i negativně. V okamžiku, kdy k lektorům převažovala kritika, získával celý program výrazně horší výsledky než ve třídách, kde se děti k lektorům vyjadřovaly pochvalně.

ZÁVĚR

„A jeden pokoj byl prázdný a nikdo nikdy neodhalil, k čemu je – a možná k ničemu, jen k tomu, aby upozornil, že existuje tajemství, a že nikdy nelze všechno proniknout.“ (Citadela, Antoine De Saint –Exupéry)

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala primární prevencí a jejím vlivem na klima ve třídě. V teoretické části jsem se pokusila čtenářům představit primární prevenci v komplexním pojetí: včetně její historie na území České republiky, vymezení specifické a nespecifické primární prevence a zásad efektivní primární prevence. Zaměřila jsem se také na hodnocení preventivních programů. Věnovat úsilí primární prevenci se jistě vyplatí více než napravování a postihování škod. Vzhledem k tomu, že se v současné době přesouvá na školy čím dál více zodpovědnosti za komplexní zdravý vývoj žáků, je vhodné se primární prevencí zabývat.

Dále jsem soustředila pozornost na problematiku klimatu ve třídě. Nejprve jsem vymezila pojmy prostředí, atmosféra a klima. Poté jsem se podrobně zabývala faktory ovlivňujícími klima ve třídě a pozornost jsem věnovala i diagnostice klimatu a možnostem jeho ovlivňování z pozice učitele. Na klima ve třídě se upíná stále více pozornosti odborníků: převážně na to, jak klima ovlivňuje celý edukační proces. Zároveň se však jedná o jev, který je mnohovýstředný a složitý, takže různé snahy o typologizaci mohou být zavádějící. Rozhodně by práce s klimatem ve třídě měla být součástí profesní přípravy učitelů.

Protože přímo o vlivu primární prevence na klima ve třídě neexistuje zatím žádný ucelený výzkum, přesunula jsem těžiště své práce do empirické části, kde jsem se věnovala zkoumání tohoto fenoménu. Křesťanská pedagogicko-psychologická poradna, se kterou jsem spolupracovala jako lektorka primárních prevencí, mi poskytla výsledky dotazníků mapujících efektivitu vlastních programů. Nejprve jsem tedy v této části práce podrobně popsala realizovaný projekt. Dále jsem se zabývala detaily výzkumu, popsala jsem vzorek a dotazník. Výsledky výzkumu jsem zpracovávala v samostatné kapitole.

Z uvedených grafů je patrné, že efektivita programů se liší podle typu školy, kde se uskutečnily. Jako nejvíce prospěšné se jeví podle odpovědí dětí pro žáky speciální školy. Naopak jako nejméně užitečný jej hodnotili studenti gymnázia (viz otázka č. 6). Je třeba si uvědomit, že na všech typech škol probíhal program podle totožné osnovy, a ukazuje se, že ne všude se osvědčila stejnou měrou. Proto si myslím, že by bylo účelné typy programů více diferencovat a udělat více na míru jednotlivým skupinám klientů.

Důležitá pro klima ve třídě byla i otázka č. 7 zaměřená na pozici nešťastného a ubližovaného žáka. Ukázalo se, že více jak třetina dětí vnímá, že je ve třídě žák, kterému se ubližuje, a téměř polovina dětí uvedla, že ve třídě je někdo nešťastný. To jsou sama o sobě čísla vysoká, volající po rozřešení. Za velice pozitivní můžeme považovat, že podstatná část dotázaných si všimla nějaké změny k lepšímu v souvislosti s programem. Zejména na speciální škole, kde alespoň chvilkovou pozitivní změnu zaznamenali všichni žáci.

Otázka č. 8 se zajímala o názor dětí, zda program pomohl někomu z jejich spolužáků. I zde můžeme říci, že z výsledků je jistý vliv programu patrný. Pro další formování preventivního působení by měly být důležité názory dětí na to, proč si myslí, že program nepomohl.

Myslím, že můžeme shrnout, že programy primární prevence v sobě jistě mají silný potenciál k tomu, aby pozitivně ovlivňovaly klima ve třídě. Záleží však na velké řadě faktorů, do jaké míry bude program efektivní. Mezi hlavní faktory patří: frekvence setkání a časová dotace, zda se prevenci budou věnovat i učitelé během vyučování, osobnosti lektorů a vhodnost vybraných technik pro konkrétní třídu.

Seznam použité literatury a odborných pramenů

BAUMAN, Sheri; DEL RIO, Adrienne. Preservice teachers' responses to bullying scenarios : Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology* [online]. 2006, Vol. 98, 1, [cit. 2011-06-27]. Dostupný z WWW: <EBSCOhost PsychArticles database>.

ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2007. 656 s.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha : Grada, 2010. 325 s.

HARTL, Pavel; HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2004. 774 s.

HAVLÍNOVÁ, Miluše; KOLÁŘ, Michal. *Sociální klima základních škol ČR : Výzkumná studie - projekt IDM Praha - MŠMT ČR* [online]. Praha : 2001 [cit. 2011-06-23]. Dostupný z WWW: <<http://jeronymklimes.webpark.cz/mojeprace/socialniklima.pdf>>.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha : Grada, 2006. 288 s.

LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2001.

KREJČÍŘOVÁ, Olga, et al. *Prevence sociálně patologických jevů jako významný fenomén poradenské činnosti*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 74 s.

KUBÁTOVÁ, Dagmar. *Primární prevence sociálně patologických jevů v pedagogické praxi : Sborník přednášek pro školní metodiky protidrogové prevence a prevence sociálně patologických jevů*. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně, 1998. 88 s.

MAREŠ, J. *Sociální klima školní třídy*. Praha : Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1998.

MATOUŠEK, Oldřich; KROFTOVÁ, Andrea. *Mládež a delikvence*. Praha : Portál, 2003. 340 s.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Vybrané termíny primární prevence*. Praha, 2007, s. 5 – 6.

NEŠPOR, Karel., CSÉMY, Ladislav, PERNICOVÁ, Hana.: *Jak předcházet problémům s návykovými látkami na základních a středních školách. Příručka pro pedagogy*, Sportpropag, Praha 1996

NEŠPOR, Karel, CSÉMY, Ladislav, PERNICOVÁ, Hana. *Zásady efektivní primární prevence*. Praha : Sportpropag, 1999. 40 s.

PELIKÁN, Jiří. *Hledání těžiště výchovy*. Praha : Karolinum, 2007. 175 s., s. 95 – 96

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1998.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha : Portál, 2004. 390 s.

PŘÍLOHY

Dotazník KPPP 2008

„Ahoj holky a kluci, ve vaší třídě se uskutečnil dvouletý program naplněný hrami a povídáním, pravidelně se s vámi setkávali lektorky nebo lektori a něco pro vás připravovali. Zajímalo by nás, jak jste byli s programem spokojeni a prosíme vás také o pomoc v tom, abyste dotazník vyplnili co nejpochtivěji, protože tak se nejen dozvíme o tom, jak se vám program líbil a zda se při něm ve třídě něco změnilo, ale můžete ovlivnit i vylepšení programu, jak ho budou zažívat další třídy. Děkujeme za spolupráci a do toho.“

1. Zkus se zamyslet a vzpomenout si na nějaký zážitek z našich setkání, který byl pro Tebe osobně důležitý, např. Tě nějak ovlivnil, něco sis uvědomil(a), může se to týkat Tebe samé(ho) nebo někoho z Tvých spolužáků. Co to bylo?
.....
.....
2. Co Tě a programu nejvíce zaujalo?
.....
.....
3. Co se Ti na programu nelíbilo?
.....
.....
4. Využil(a) jsi někdy individuálních konzultací po programu? (zakroužkuj hodící se)

Ano

Ne

Jestliže jsi označil(a) **ano**, zakroužkuj **jednu** hodící se odpověď:

- a) konzultace mi moc pomohla
- b) konzultace mi docela pomohla
- c) konzultace mi ani nepomohla ani neuškodila
- d) konzultace problém ještě zhoršila
- e)

Jestliže **ne**, zakroužkuj **všechna** hodící se řešení.

- a) Neměl jsem žádný problém.
- b) Neměl jsem problém, který bych chtěl řešit s lektory.
- c) Nemám důvěru k lidem, které dobře neznám.
- d) Zdálo se mi, že lektori o nás nestojí.
- e) Své problémy řeším s jinými lidmi (např. kamarády, rodiči apod.).
- f) Báł(a) jsem se, že kdybych se svěřil(a), dozvěděl by se to i někdo ze školy.
- g)

5. Jestliže byl někdy na programu třídní učitel, zaškrtněte **všechny** hodící se možnosti:

- a) nedokázal(a) jsem před ní(m) mluvit o některých věcech
- b) myslím, že někteří spolužáci neřikali, co si myslí
- c) naše třídní (náš třídní) byl na programu jako jeden z nás
- d) je moc dobře, že se programu účastnil(a), něco nového jsme se o ní(něm) dozvěděli
- e) od té doby, co byl(a) učitel(ka) na programu, lépe rozumí, co se v naší třídě děje
- f) přítomnost učitele(učitelky) na programu jsem moc nevnímал(a)
- g) přišlo mi dobré, že se učitel(ka) programu účastnil(a)
- h) ještě jsme s naším panem učitelem (paní učitelkou o programu mluvili
- i)

6. Ovlivnil program nějakým způsobem vztahy ve vaší třídě?

- a) ano, velmi
- b) částečně ano
- c) spíše ne
- d) vůbec ne

7. Odpověz na následující otázky:

Ve třídě je žák, který je nešťastný ano – ne

Situace nešťastného žáka se po programu:

- a) dlouhodobě zlepšila
- b) alespoň na chvíli zlepšila
- c) zůstala stejná
- d) horšila

Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují ano – ne

Situace ubližovaného žáka se po programu:

- a) dlouhodobě zlepšila
- b) alespoň na chvíli zlepšila
- c) zůstala stejná
- d) zhoršila

8. Myslíš si, že tento program pomohl někomu ze Tvých spolužáků?

- a) ano, velmi
- b) částečně ano
- c) spíše ne
- d) vůbec ne

Podle čeho tak soudíš?

.....
.....
.....

9. Byl program užitečný pro Tebe osobně?

- a) ano velmi
- b) částečně ano
- c) spíše ne
- d) vůbec ne

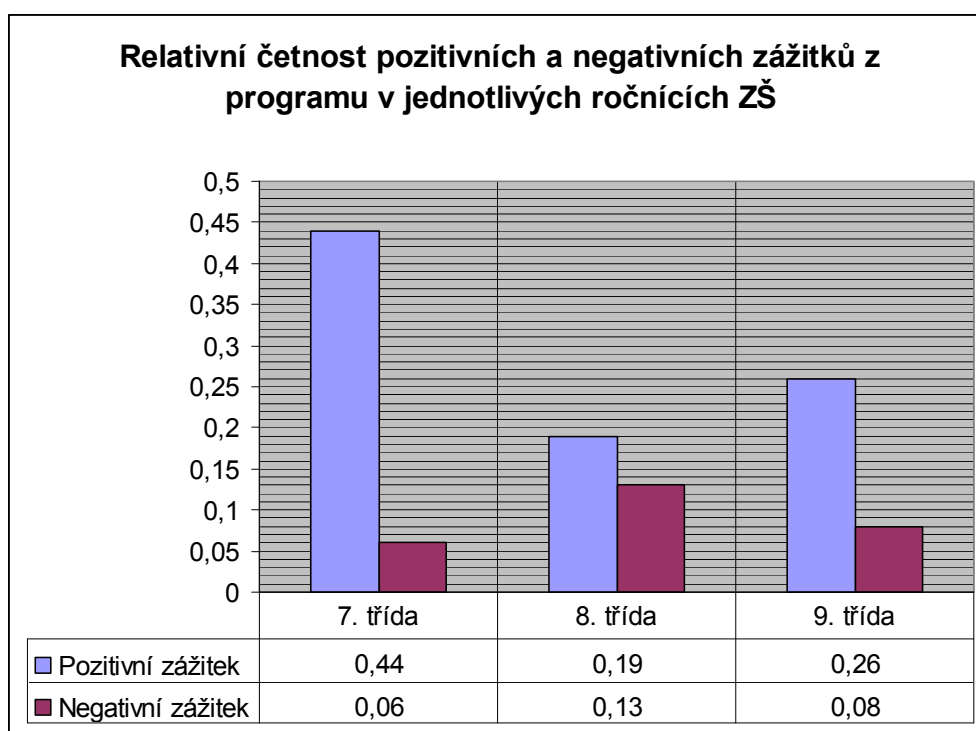
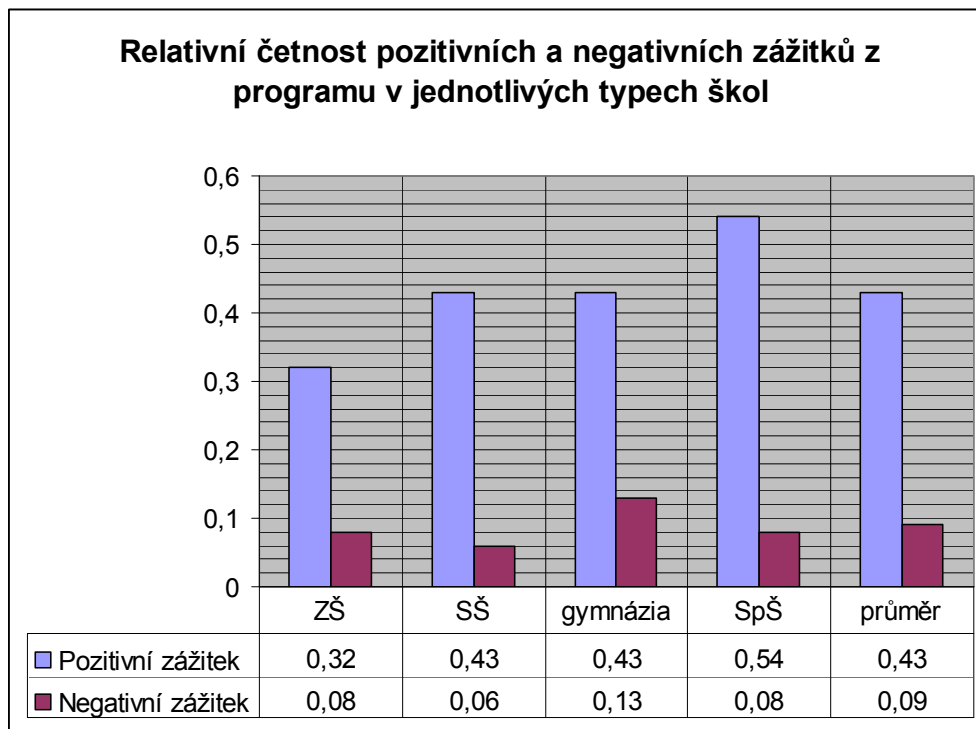
Proč?

.....
.....
.....

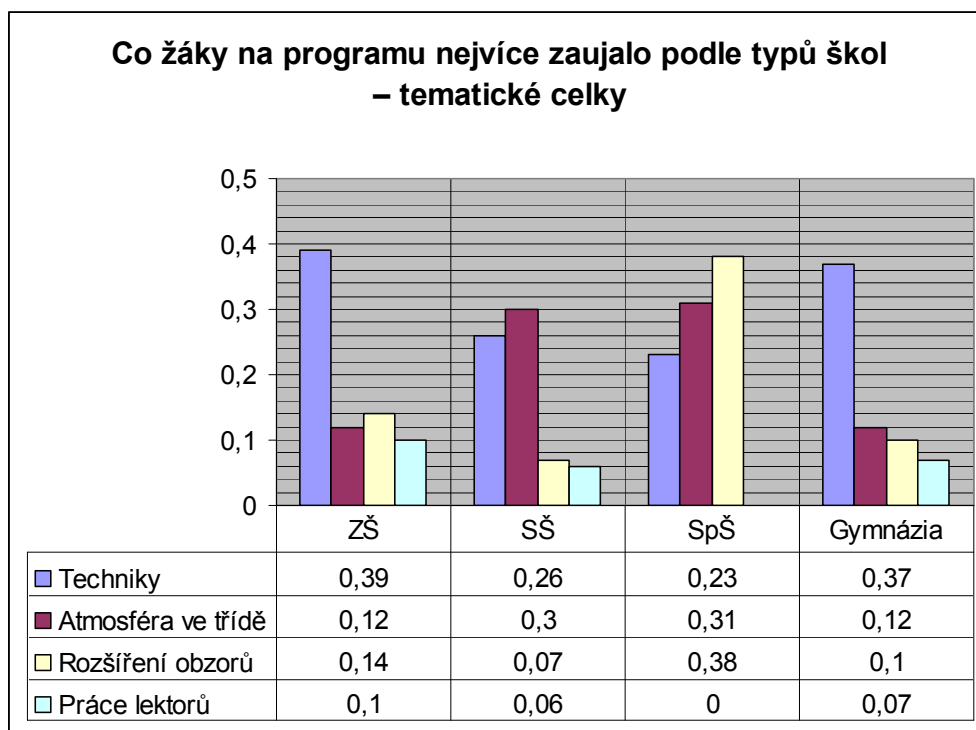
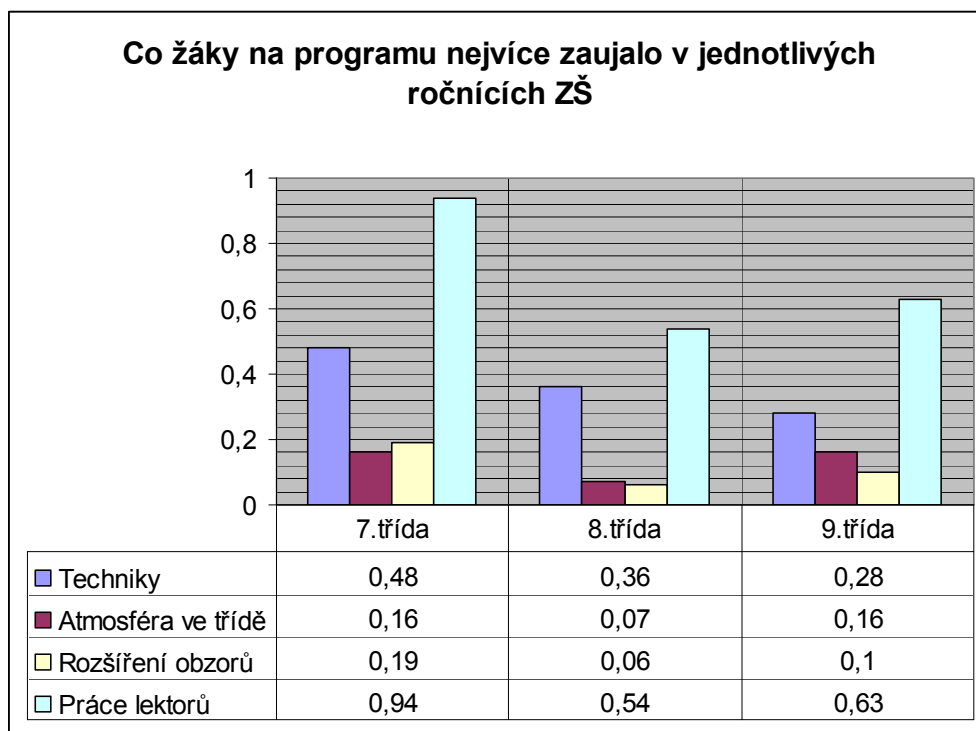
Děkujeme za spolupráci a pravdivé vyplnění dotazníku.

Tabulky a grafy

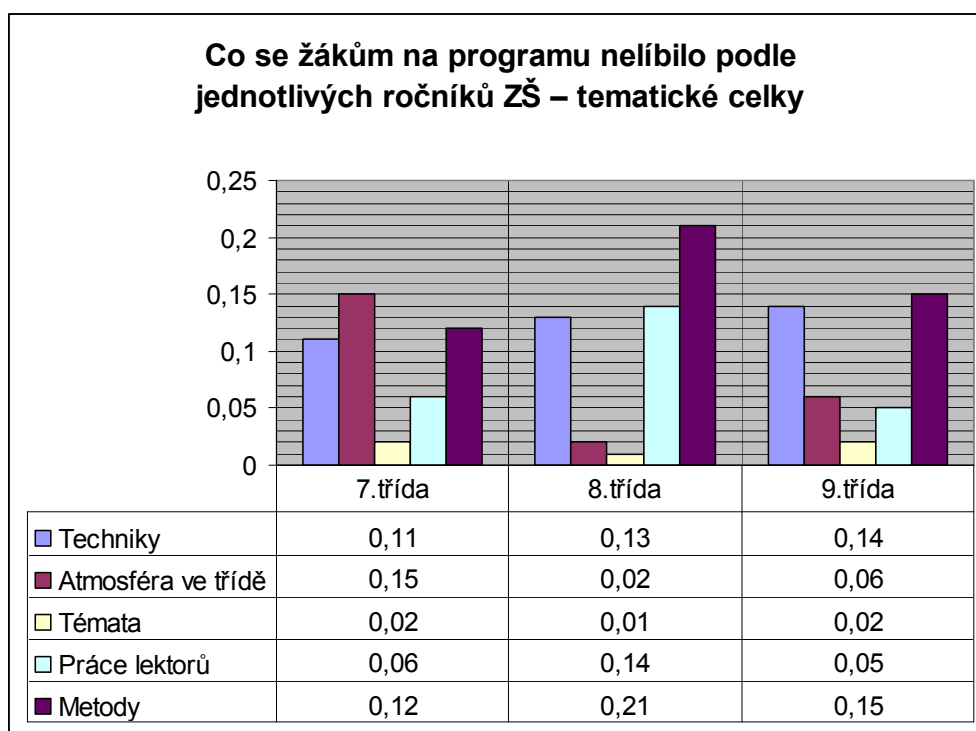
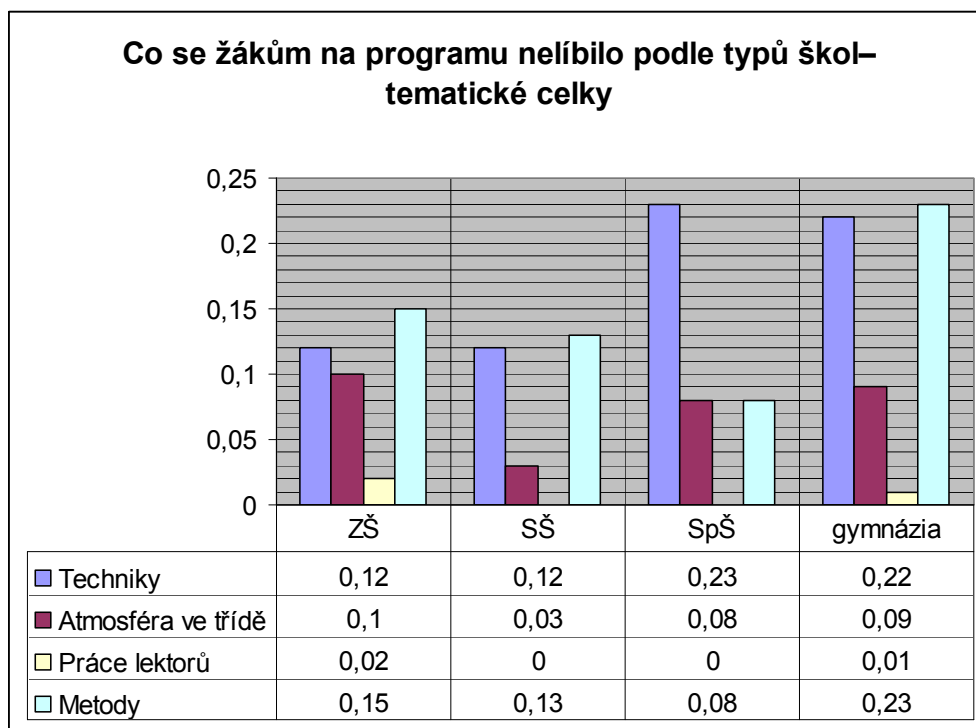
Otázka č. 1



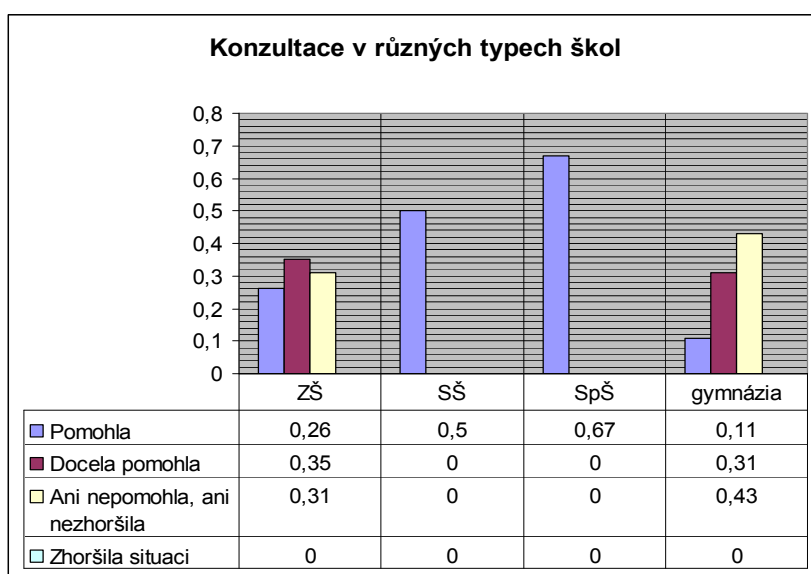
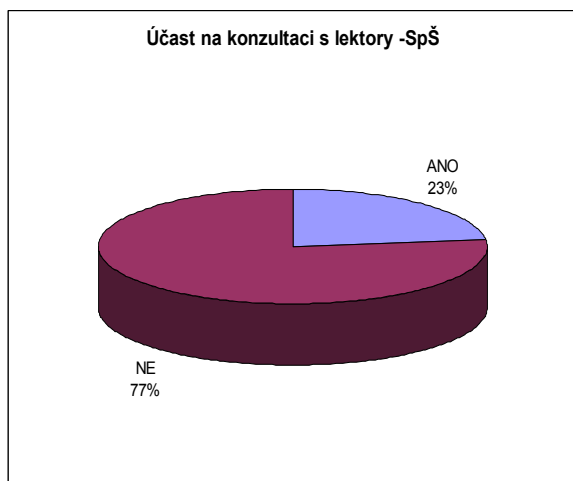
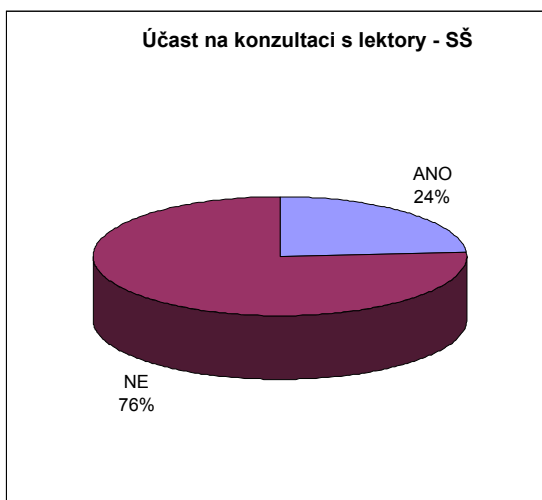
Otázka č.2



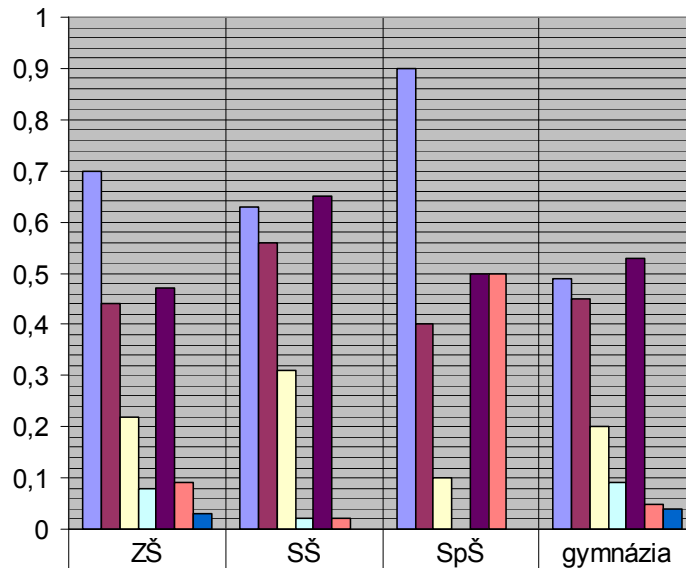
Otázka č.3



Otázka č.4

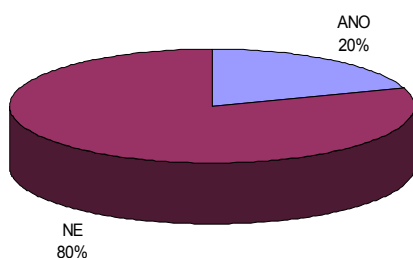


Důvody nevyužití konzultace dle typů škol

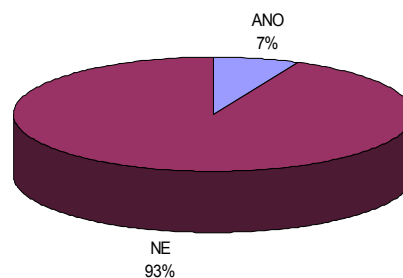


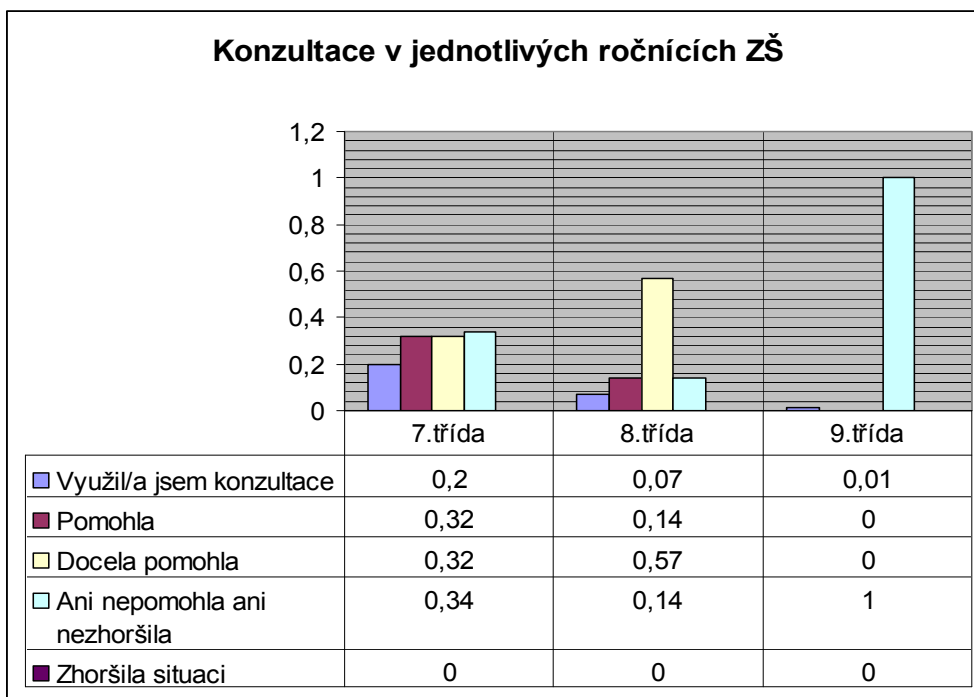
■ Neměla/a jsem problém	0,7	0,63	0,9	0,49
■ Nechtěl/a jsem řešit s lektory	0,44	0,56	0,4	0,45
■ Nedůvěra	0,22	0,31	0,1	0,2
■ Lektori o nás nestojí	0,08	0,02	0	0,09
■ Řeším s jinými lidmi	0,47	0,65	0,5	0,53
■ Dozvěděl by se to někdo ze školy	0,09	0,02	0,5	0,05
■ Jiná možnost	0,03	0	0	0,04

Účast na konzultaci - 7.třída

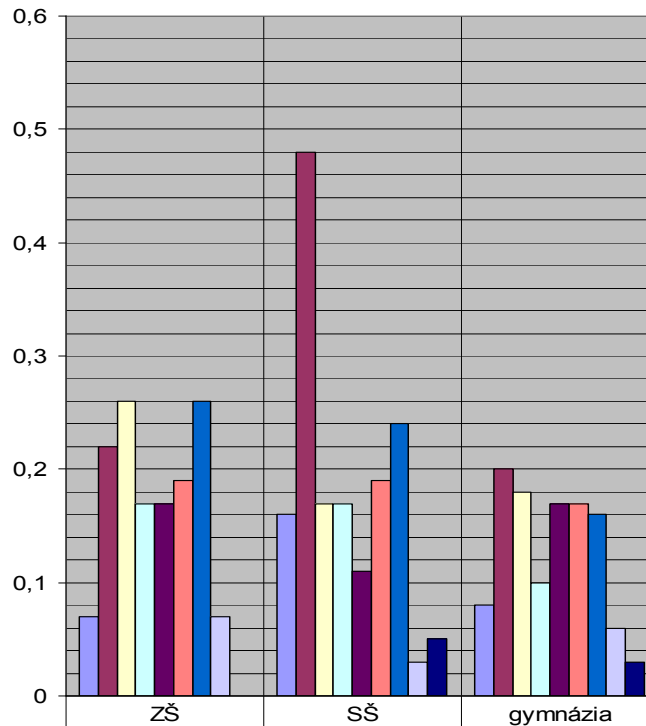


Účast na konzultaci - 8.třída



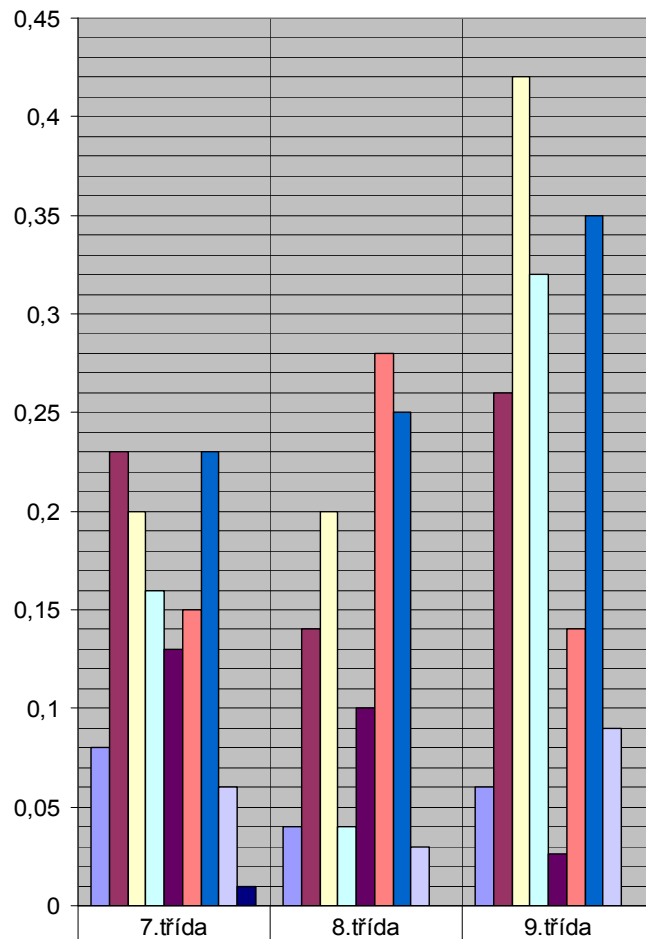


Typy škol: Když byl/a třídní na programu



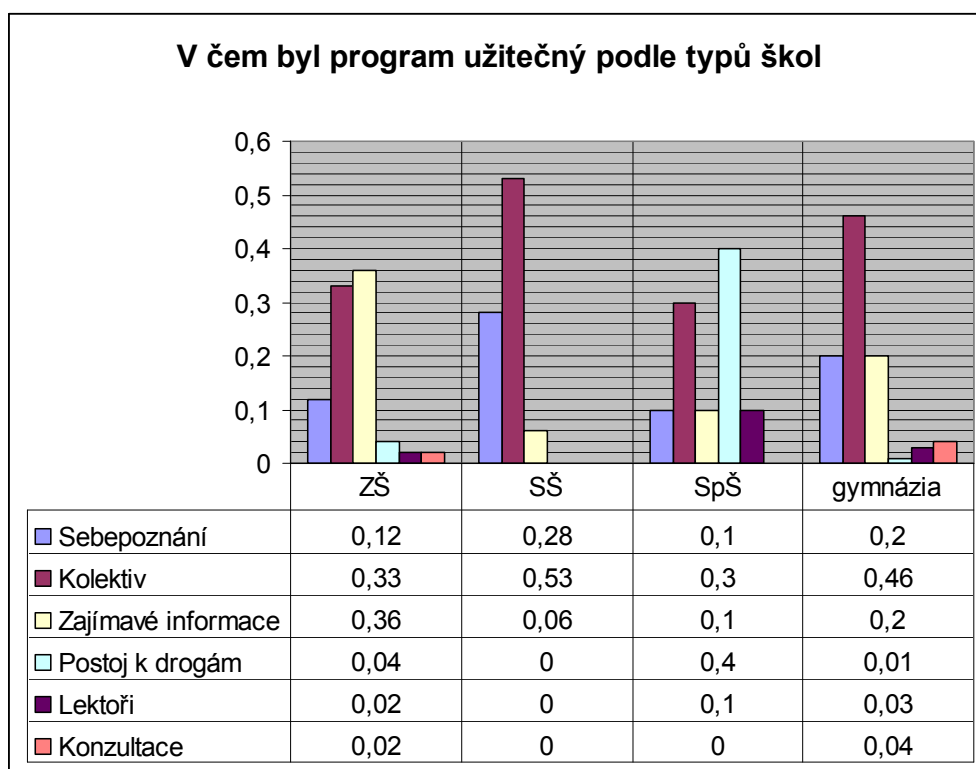
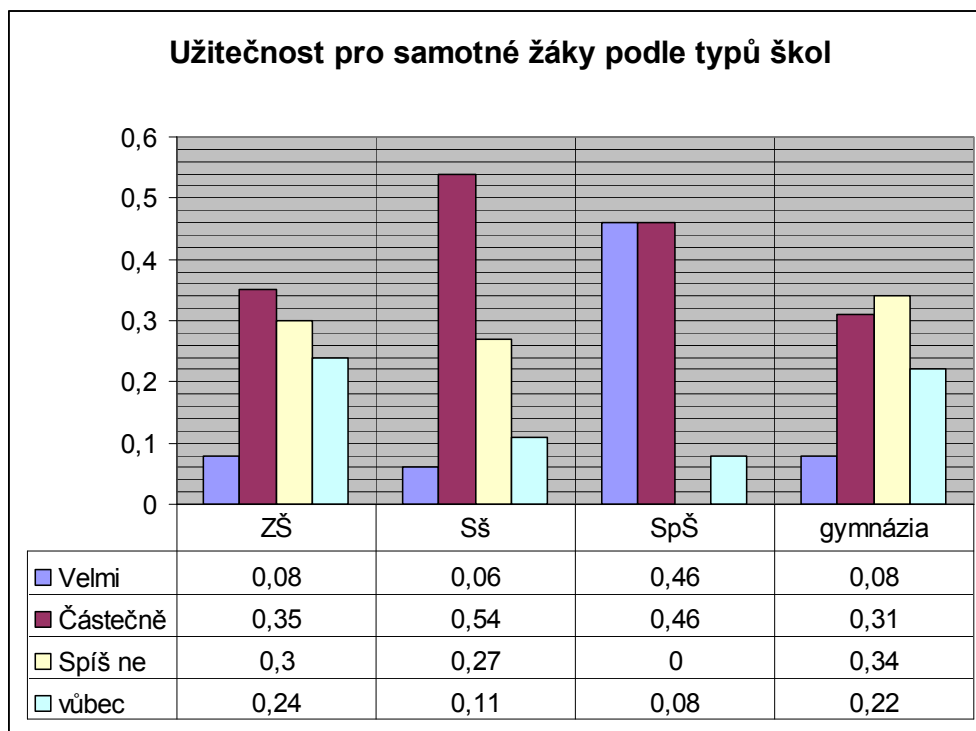
a) nedokázal/a jsem mluvit o některých věcech	0,07	0,16	0,08
b) spolužáci neříkala, co si myslí	0,22	0,48	0,2
c) třídní byl/a jako jeden z nás	0,26	0,17	0,18
d) něco nového jsme se o něm/ní dozvěděli	0,17	0,17	0,1
e) teď lépe rozumí dění ve třídě	0,17	0,11	0,17
f) její/jeho přítomnost jsem nevnímala	0,19	0,19	0,17
g) dobře, že se)častil/a	0,26	0,24	0,16
h) o programu jsme s ním/ ní ještě mluvili	0,07	0,03	0,06
i) bylo to špatné	0	0,05	0,03

Ročníky ZŠ: Když byl/a třídní na programu

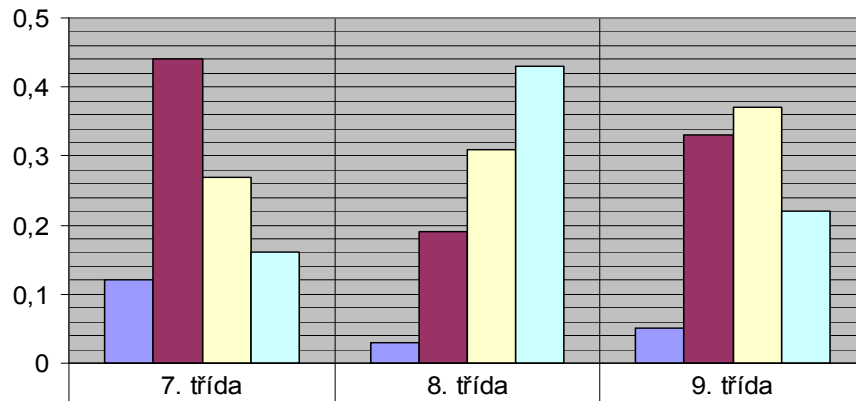


a) nedokázal/a jsem mluvit o některých věcech	0,08	0,04	0,06
b) spolužáci neříkala, co si myslí	0,23	0,14	0,26
c) třídní byl/a jako jeden z nás	0,2	0,2	0,42
d) něco nového jsme se o něm/ní dozvěděli	0,16	0,04	0,32
e) teď lépe rozumí dění ve třídě	0,13	0,1	0,026
f) její/jeho přítomnost jsem nevnímala	0,15	0,28	0,14
g) dobře, že se)častil/a	0,23	0,25	0,35
h) o programu jsme s ním/ ní ještě mluvili	0,06	0,03	0,09
i) bylo to špatné	0,01	0	0

Otázka č. 9

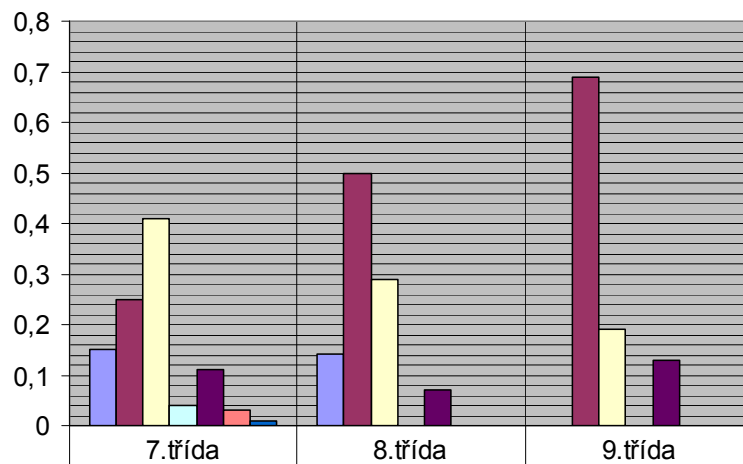


Byl pro tebe osobně program užitečný?



Velmi	0,12	0,03	0,05
Částečně	0,44	0,19	0,33
Spíš ne	0,27	0,31	0,37
Vůbec	0,16	0,43	0,22

V čem byl program užitečný podle jednotlivých ročníků



Sebezpoznání	0,15	0,14	0
Kolektiv	0,25	0,5	0,69
Zajímavé informace	0,41	0,29	0,19
Postoj k drogám	0,04	0	0
Zábava	0,11	0,07	0,13
Lektoři	0,03	0	0
Konzultace	0,01	0	0

Dotazník

Myslíš, že Primární Prevence nějak ovlivnila atmosféru ve vaší třídě? (Myšleno hlavně vztahy mezi spolužáky. Pokud ANO, tak čím? Jak se to projevuje? Pokud NE, tak co se mělo dělat jinak, aby primární prevence pomohla atmosféru ve vaší třídě zlepšit?)

Na jakou techniku za celé dva roky si nejvíce pamatuješ? (Proč?)

Je nějaká technika, kterou jsme dělali, a která ti v něčem pomohla? (myšleno tobě osobně. Pokud ano, tak čím?)

Ještě něco, co bys nám rád vzkázal(a)?

Souhlasím s tím, aby moje bakalářská práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne.....

.....

Podpis

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	č. ISIC karty	Bydliště	Datum